

**T.C.  
AMASYA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ROLLERİ İLE  
ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ÖZDEŞLEŞME DÜZEYLERİNİN  
İLİŞKİSİ (ÇORUM İLİ ÖRNEĞİ)**

**Yüksek Lisans Tezi**

**EMRAH OLUKÇU**

**AMASYA  
Temmuz, 2018**

**T.C.  
AMASYA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ROLLERİ İLE  
ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ÖZDEŞLEŞME DÜZEYLERİNİN  
İLİŞKİSİ (ÇORUM İLİ ÖRNEĞİ)**

**Hazırlayan  
Emrah OLUKÇU**

**Tez Danışmanı  
Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU**

**AMASYA-2018**

*Canım dayım Hıdır İÇKE' nin sevgi dolu hatırasına*

## ETİK BEYAN

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin ortaya çıkması durumunda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. ....../...../.....

Emrah OLUKÇU

## TEZ ONAY SAYFASI

Emrah OLUKÇU tarafından hazırlanan Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini ile Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin İlişkisi (Çorum İli Örneği) başlıklı bu çalışma, 13/07/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jürimiz tarafından Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği/oy çokluğu ile başarılı bulunarak kabul edilmiştir.

Jüri

İmza

Danışman: Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU

Üye:

Üye:

Üye:

ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. ..../..../.....

Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

## ÖZET

### OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK ROLLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ÖZDEŞLEŞME DÜZEYLERİNİN İLİŞKİSİ (ÇORUM İLİ ÖRNEĞİ)

Emrah OLUKÇU

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans, Temmuz/2018  
Danışman: Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU

Bu araştırmanın amacı, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerini, çeşitli değişkenler açısından inceleyerek okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin ilişkisini ortaya koymaktır. Bu sebeple araştırma modeli olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmaya Çorum il merkezinde bulunan 2013-2014 eğitim-öğretim yılı içerisinde görev yapan öğretmenler (n=400) katılmıştır. Çalışmada okul yöneticisinin öğretimsel liderlik rolünü yerine getirme düzeyini belirlemek için “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,96 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerini belirlemek amacıyla da “Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa değeri 0.91 olarak bulunmuştur. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin toplama sürecinde belirlenen okullara gidilerek okul yönetimi ve öğretmenlere çalışma hakkında bilgi verilmiş ve ölçekler dağıtılarak çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenlerden veri toplanmıştır.

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin ortalamalarını belirlemek için betimsel istatistikler olan aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri analizinde ve öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin analizinde non-parametrik testlerden Mann Whitney U-testi ve Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Spearman korelasyon analizi yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri öğretimsel liderlik rollerini yüksek düzeyde göstermektedir. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinde branş ve yaş değişkenlerine göre ölçek alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilirken cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, bulunduğu okulda çalışma süresi ile öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin bulunduğu okulda çalışma süresi, branş ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilirken cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Yöneticisi, Özdeşleşme, Öğretimsel Liderlik, Örgütsel Özdeşleşme

## **ABSTRACT**

### **THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL MANAGERS' INSTRUCTIONAL LEADERSHIP ROLES AND TEACHERS' ORGANIZATIONAL IDENTIFICATION (ÇORUM SAMPLE)**

Emrah OLUKÇU

Amasya University, Institute of Social Sciences

Division of Classroom Education, M.A., July/2018

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU

The aim of this research is to prove, according to the teachers' perceptions, the relationship between the school managers' instructional leadership roles and degrees of teachers' organizational identification by analyzing in terms of various parameters. That's why, it was used relational search model as a research model.

The teachers working in Çorum city centre in 2013-2014 academic year attended to the research. In the research, school managers' leadership behaviour scale was used to identify the level of acting of a school manager's educational leadership role. The scale's Cronbach alpha reliability number is defined 0.96, Organizational Identification Scale was used to state the degrees of the teacher's organizational identification. The scale's Cronbach alpha figure is calculated 0.91. Also, personal information form prepared by the searcher was used to detect the demographic properties of the teacher's attending to the research. During the data collecting, school managers and teachers were informed about the research by visiting the schools selected and data were collected from the teachers requesting to the research as volunteers by giving scales.

Aritmetic mean and standart deviation as figurative statistics were used to define the average of the degrees of the teachers' organizational identification and school managers' instructional leadership roles in terms of teacher sensations. Were analyzing the school managers' instructional leadership roles and Mann Whitney U-test and Kruskal Wallis H-test from non-parametric tests were performed to analyze the level of teachers' organizational identification. Spearman correlation analysis was done to determine the relationship between the school managers' instructional leadership roles and the teachers' organizational identification.



According to the conclusions of the research, it is clearly seen that school managers have instructional leadership roles. It was detected that while branch and age parameters have meaningful influence on school managers' instructional leadership roles, gender, marital status, professional seniority, working time in school and educational background parameters do not have meaningful effects.

It was seen that teachers' organizational identification is in a high level. It was determined that while branch, working time in school, age parameters have meaningful effect on the degrees of the teachers' organizational identification, gender, marital status, professional seniority and educational background have no significant impact.

According to the teachers' perceptions, it was ascertained that there is a positive and moderate relationship between school managers' instructional leadership roles and the degree of the teachers' organizational identification.

**Keywords:** School Manager, Identification, Instructional Leadership, Organizational Identification.

## ÖN SÖZ

Bu araştırmada, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiş olup okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin ilişkisi ortaya konulmuştur.

Tez çalışmamı yaptığım süreç içerisinde bilgisi, hoşgörüsü ve samimiyetiyle desteğini esirgemeyen sayın hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU' na teşekkürü bir borç bilirim.

Lisans ve yüksek lisans eğitimimi tamamladığım bu samimi ve içten ortamda akademik gelişimime katkısı bulunan değerli hocalarımdan hepsine teşekkür ederim.

Her zaman desteklerini hissettiğim aileme ayrıca teşekkür ederim.

Emrah OLUKÇU

## İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	I
ABSTRACT.....	III
ÖN SÖZ.....	V
İÇİNDEKİLER.....	VI
TABLolar LİSTESİ .....	IX
KISALTMALAR LİSTESİ .....	XI

### I. BÖLÜM

1. GİRİŞ .....	1
1.1. Araştırmanın Amacı .....	3
1.1.1. Problem Cümlesi ve Alt Problemler .....	3
1.2. Araştırmanın Önemi.....	4
1.3. Araştırmanın Sınırlıkları .....	5
1.4. Araştırma Varsayımları .....	5
1.5. Tanımlar.....	5

### II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	7
2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi .....	7
2.1.1. Liderlik ve Öğretimsel Liderlik Kavramları ve Özellikleri .....	7
2.1.1.1. Liderlik ve Yöneticilik .....	7
2.1.1.2. Öğretimsel Liderlik.....	8
2.1.1.3. Öğretimsel Liderlik ve Etkili Okul .....	10
2.1.1.4. Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları .....	10
2.1.2. Örgütsel Özdeşleşme Kavramları ve Özellikleri.....	14

2.1.2.1. Özdeşleşme Kavramı .....	14
2.1.2.2. Örgütsel Özdeşleşme Kavramı.....	15
2.1.2.3. Örgütsel Özdeşleşme Özellikleri ve Önemi .....	16
2.1.2.4. Örgütsel Özdeşleşme Boyutları .....	18
2.1.2.5. Örgütsel Özdeşleşme Modelleri .....	19
2.1.3. İlgili Yapılmış Araştırmalar .....	21
2.1.3.1. Öğretimsel Liderlik ile İlgili Çalışmalar.....	21
2.1.3.2. Örgütsel Özdeşleşme ile İlgili Çalışmalar .....	30

### III. BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	37
3.1. Araştırma Modeli.....	37
3.2. Evren ve Örneklem .....	37
3.3. Veri Toplama Araçları .....	39
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	39
3.3.2. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi .....	39
3.3.3. Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği .....	40
3.4. Verilerin Toplanması.....	41
3.5. Verilerin Analizi .....	41

### IV. BÖLÜM

4. BULGULAR.....	43
4.1. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Bulgular.....	43
4.2. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular .....	44
4.3. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerine İlişkin Bulgular .....	51
4.4. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular .....	53

4.5. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini ile Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşmelerinin İlişisine Yönelik Bulgular.....	57
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

## V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA.....	58
5.1. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini .....	58
5.2. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerinin Değişkenlere Göre Farklılıkları .....	60
5.3. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri .....	62
5.4. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin Değişkenlere Göre Farklılıkları .....	63
5.5. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini ile Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin İlişkisi .....	65

## VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	66
6.1. Sonuçlar.....	66
6.2. Öneriler .....	67
KAYNAKLAR.....	69
EKLER .....	78
ÖZGEÇMİŞ .....	92

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b>	Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar .....	8
<b>Tablo 2.</b>	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	38
<b>Tablo 3.</b>	Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğine Ait Güvenirlik Sonuçları.....	40
<b>Tablo 4.</b>	Örgütsel Özdeşleşme Ölçeğine Ait Güvenirlik Sonuçları .....	40
<b>Tablo 5.</b>	Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutlarına İlişkin Öğretmen Algılarına Ait Genel Ortalamalar .....	43
<b>Tablo 6.</b>	Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	44
<b>Tablo 7.</b>	Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	45
<b>Tablo 8.</b>	Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	46
<b>Tablo 9.</b>	Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerinin Bulunduğu Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları .....	47
<b>Tablo 10.</b>	Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	48
<b>Tablo 11.</b>	Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları .....	49
<b>Tablo 12.</b>	Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları .....	50
<b>Tablo 13.</b>	Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerine İlişkin Genel Ortalamalar .....	52
<b>Tablo 14.</b>	Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları .....	53

<b>Tablo 15.</b>	Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri ile Medeni Durum Değişkenine İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	53
<b>Tablo 16.</b>	Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri ile Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları .....	54
<b>Tablo 17.</b>	Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri ile Bulunduğu Okulda Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	54
<b>Tablo 18.</b>	Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri ile Branş Değişkenine İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	55
<b>Tablo 19.</b>	Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri ile Yaş Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	55
<b>Tablo 20.</b>	Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri ile Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	56

## KISALTMALAR LİSTESİ

**MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı

**ÖVD** : Örgütsel Vatandaşlık Davranışı

**PIMRS** : Principal Instructional Management Rating Scale (Okul Müdürlerinin Öğretimsel Yönetim Değerlendirme Ölçeği)





# I. BÖLÜM

## 1. GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyıl içerisinde iktisadi ve teknolojik ilerlemeler ile aynı yönlü büyük sosyal değişimler olmakta ve bu değişimler “Bilgi Çağı” şeklinde ifade edilmektedir (Kılınçarslan, 2013: 1). Bir toplumun değişimlere uyum sağlayabilmesi ve belirlediği vizyona ulaşabilmesi için örgütler kurulmuştur.

Örgütler, belirli hedeflere ulaşabilmek için kurulan ve hedeflere ulaşıldığı oranda başarılı olan oluşumlardır. Örgütler bu hedefleri gerçekleştirmek ve rekabetçi dünya koşulları içerisinde sürekliliğini devam ettirebilmek için en önemli kaynaklarından biri olan “insan” ögesini aktif bir şekilde kullanmaktadır (Yıldız, 2013: 251). Toplumun ilerlemesinde, toplulukları oluşturan insan ögesinin gelişerek, etken ve üretken olması gereklidir. Bunun için kurulan örgütlerden birisi de eğitim-öğretim kurumlarıdır.

Eğitim ve öğretim, insanlığın tarihinde bir yer edinerek, toplumların meydana gelmesinde ve gelişmesinde çok büyük görevler almıştır. Eğitimin düzenli ve programlı bir şekilde uygulandığı örgütler okul olarak nitelendirilir (Döş, 2013: 268). Toplumun ayrılmaz bir parçası olan okullar, bir devletin gelecek kuşaklarının yetiştirildiği, gençlerin sosyalleştiği ve toplumsal olarak gelişmenin sağlandığı bir ortamdır.

Öğretim düzeninde yenilenme okulda başlamalıdır. Eğitim düzeninin etkin ve yeteri kadar varlığını sürdürebilmesi ve hedeflerine ulaşabilmesi, okul yönetiminin bir problemidir. Bu anlamda okul yöneticilerinin kurumu iyi yönetmeleri, personel ile örgütü özdeşleştirmeleri ve gençlerin her bakımdan gelişimini destekleyen öğretim ortamını sağlayacak bir lider olması gerekmektedir.

Liderlik, yönetim alanında çok fazla araştırma yapılan konulardandır. Liderler, bir grup bireyi belirli hedefler doğrultusunda bir araya getiren, grubu canlandırma, bilgi ve yeteneğini elinde bulunduran, ciddi kararlar alarak kurumun ilerlemesini sağlayan roller alırlar (Argon ve Mercan, 2009: 2). Lider, organizasyonu anlayarak çalışma biçimini şekillendiren sosyal mimardır. Liderlik, insanların davranış biçimlerini etkileme, yönlendirme ve yönetmektir (Bennis ve Nanus, 1985: 57). Liderliği işi başlatma ve düzenleme, eldeki görevleri yerine getirmeye odaklanma olarak iki temel faktörde açıklayabiliriz (Bass, 1990: 20). Liderlik, etkili etkidir (Argyris, 1976: 29). Liderlik ile ilgili

ifadelerin hepsinde, liderliğin etkin bir kuvvet ile kurumu veya personeli ortak bir hedef için yönlendirdiği düşüncesi hâkimdir.

Okullardaki gelişmelerin, yeniliklerin gereken koşulları meydana getirebilmesi, eğitim reformlarının sürdürülebilmesi etkili okul liderleri ile olmaktadır (Fullan, 2002: 16). Edmonds (1979) okul yöneticisinin öğretim programının hazırlanmasında, öğretmenlerin odaklanmasında ve öğrenci başarılarının değerlendirilmesi gibi önemli konularda daha aktif olmaları gerektiğini belirtmiştir (Hallinger, 1992: 2). Öğretimsel lider olarak okul yöneticisi eğitim kurumlarının görevini açıklama, öğretim müfredatı ve eğitimi idare etme, pozitif okul iklimi oluşturma süreçlerinden sorumlu kişidir (Sağır ve Memişoğlu, 2012: 3).

Örgütsel kurumlar içerisinde okullar, sosyal yapının en önemli ve hareketli parçasıdır. Bu örgütlerin, değişimlere uyum sağlayacak dengeli ve bütünlük sağlayan bir sisteminin olması gereklidir. Bu sistemin temelini insan oluşturduğu için, değişimlere örgüt ile aynı zamanda ve paralel olarak reaksiyon gösteren personelin varlığı önemli hale gelmektedir. Bu sebeple örgütler yetenekli, bilgili, tecrübeli personelleri örgüte bağlamak, yeni personelleri örgüte yönlendirebilmek ve personelden en üst seviyede yararlanarak içten çalışmalarını sağlamak için yöntemler aramaktadır.

Bu noktada örgütün kimliğiyle personelin kimliğinin bilişsel anlamda bağlanması örgütsel bütünlüğün sağlanmasıyla yani özdeşleşme ile oluşmaktadır. Yöneticiler, örgütsel özdeşleşme ile örgüt dışındaki değişimin hızına ulaşacak, bu değişimin örgüt sisteminde ve bu sistemi oluşturan insan ögesinde meydana getireceği olumsuzlukları azaltarak, örgütün sistem ve bütünlüğünün sürekli olacağını düşünmektedirler (Tümer, 2010: 1).

Personelin kendini kurumun bir parçası olarak görmesi ve kurum ile ruhsal bir ilişki kurmaları olarak ifade edilen örgütsel özdeşleşme, pozitif ve negatif durumlarda kurumda kalma isteği şeklinde örgütler tarafından istenen bir davranıştır. Örgütsel desteğin bir sonucu olarak özdeşleşme, örgütün başarısında büyük bir öneme sahiptir (Turunç ve Çelik, 2010: 184).

Yirmi birinci yüzyıl yalnızca bilişim bilgisini kazanmayı değil, aynı zamanda bu bilgileri uygulama yeteneği olan kişileri yetiştirme görüşünü de ön plana çıkarmıştır. Bu sebeple okullar sosyal yapının ve insanlığın problemlerine karşı hassas, soru soran ve çözüm bulan, sorumluluk alabilen kişiler yetiştirmek mecburiyetindedir (Shaw 2008'den aktaran: Aksoyalp, 2010: 142). Okullarda öğrencileri yetiştirme görevi öğretmenlerin, okulların örgütsel hedeflerine ulaşması görevi ise okul yöneticilerindir.

Bütün kurumlarda olduğu gibi okullarda da örgütsel hedeflerin gerçekleşmesini engelleyecek problemlerin meydana gelmesi kaçınılmazdır. Okullarda yaşanan problemler arasında idari konular, eğitim öğretim konuları, öğretmen ve öğrenci kaynağının yönetimi gibi konular sıralanabilir (Çınkır, 2010:1028). Okul yöneticilerinin kurumlarında pozitif

ortamlar oluşturması moral düzeyini artıracaktır. Böylelikle kurumunda çalışan öğretmenlerin işlerini daha çok benimsemesine yardımcı olacaktır (Bayram ve Aypay, 2012: 60).

Eğitim kurumları içerisinde yöneticiler ile öğretmenler devamlı etkileşim içerisindedir. Bu etkileşimde okul yöneticileri; örgütsel hedefleri gerçekleştirebilmek için, öğretmenlerin kuruma bağlılıklarını artırmak, kurum ile özdeşleşmelerini sağlamak, onların gereksinimlerini karşılamak, öğretmenlerin mutlu, verimli ve istekli çalışmalarını sağlamak ve öğretmenler üstünde etkin olmak zorundadır. Öğretmenlerin verimli ve istekli bir şekilde çalışmaları okulun yapı taşı olan öğrencilere ve sonucunda toplumumuzun geleceğine yansımaları bakımından önem arz etmektedir.

Bu anlamda toplumsal bir kurum olan okullarda çalışan öğretmenlerin görev aldıkları okullarda daha aktif ve verimli bir şekilde görev yapmaları bakımından kurum ile özdeşleşmeleri çok önemlidir. Literatür araştırıldığında öğretmenlerin kurum ile bağlılıklarına etki eden etmenleri belirlemek için Kılınçarslan, (2013), Kaya, Balay ve Tınaz (2014) gibi çalışmalar olduğu belirlenmiştir. Bu alışma ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlikleri ve öğretmenlerin kurum ile özdeşleşme düzeylerinin öğretmenler tarafından ne şekilde algılandığını, okul yöneticilerinin öğretmenlerin kurum ile olan özdeşleşmelerini değerlendirme yetenekleri bakımından büyük yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

## **1.1. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı, ğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

### **1.1.1 Problem Cümlesi ve Alt Problemler**

Araştırmanın problemi, "ğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?" olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problemleri ise;

1. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri öğretmenlerin demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri nedir?
4. Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## 1.2. Araştırmanın Önemi

Gelişme gösteren ve farklılaşan dünyada eğitim kurumlarının toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikli insan gücünü yetiştirebilmesi çok önemlidir. Eğitim kurumlarının bu görevi yerine getirebilmelerinde en önemli görev okul yöneticileridir (Çınkır, 2010: 1028). Okul yöneticilerinin bu görev ve sorumluluğu yerine getirmesinin ise eğitim öğretim sürecini ön planda tutan öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleriyle sağlanabileceği söylenebilir. Öğretimsel liderlik kavramı, öğretmenler için okulun doyuma ulaştırıcı ve verim güçlerini artırıcı ortamlar haline gelmesini ifade etmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarının artması, personel arası yaşanan çatışmalar, teknolojik ilerlemeler, personelin yaşadığı tatminsizlik sonucu kurumdan uzaklaşması gibi durumlar öğretimsel liderlere yeni roller yüklemiştir.

Okulların toplumdaki rolü bakımından öncelikli görevi sosyal gereksinimleri iyi bir şekilde karşılamaktır. Bireylerin görev yaptıkları kurumlar ile bağlarının belirli düzeye gelmesi, personelin örgüt ile özdeşleşme seviyesinin belirlenmesinde büyük önem teşkil etmektedir.

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin yöneticilik görevlerinin yanı sıra, kurumda sergiledikleri öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişkiyi, öğretmenlerin algılarına göre değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu çalışma; okul yöneticilerinin öğretmen algılarına göre ne düzeyde öğretimsel liderlik rolleri sergilediklerini ve hangi liderlik rollerini sergilediklerinde kurumda daha fazla etki sahibi olduklarını fark etmeleri bakımından önemlidir.

Ülkemizde yapılan çalışmalarla ilgili yapılan literatür taraması sonucunda, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ve öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin ilişkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Fakat öğretimsel liderlik ve örgütsel özdeşleşme kavramlarının farklı konu ve kavramlarla ilişkisini inceleyen çalışmaların yapıldığı görülmüştür (Akalin Akdağ, 2009; Akgün,

2001; Aksoy, 2006; Aksoy ve Işık, 2008; Aksoyalp, 2010; Akpınar, 2014; Aliyev, 2014; Argon ve Mercan, 2009; M. Arslan, 2009; Arslan Özyurt, 2007; Arslantaş ve Özkan, 2012; Ayık ve Şayir, 2014; A. Balcı, Baltacı, Fidan, Cereci ve Acar, 2012; Y. Balcı, 2009; Başar, 2011; Bozkurt, 2013; Buluç, 2009; Cengiz, 2009; Çakınberk, Derin ve Demirel, 2011; M. Çelik, 2010; Çırakoğlu, 2010; Demiral, 2007; Demir, 2015; Derbedek, 2008; Erdoğan ve Aydınadağ, 2013; Erel Yetim, 2010; Eryiğit, 2007; Gezici, 2007; Günbek, 2007; Gümüşeli, 1996; Gürsun, 2007; İnandı ve Özkan, 2006; İnceler, 2005; Kabeta, Manchishi ve Akakandelwa, 2015; Karabey, 2005; Karabey ve İşcan, 2007; Kaya, 2008; Kılınçarslan, 2013; Kış ve Konan, 2014; Köse, 2009; Krug, 1992a, 1992b; Leblebici, 2016; Nergiz, 2015; O'Neill ve Gaither, 2007; Özgür, 2015; Polat ve Meydan, 2010; Riketta, 2005; Sağır, 2011; Sağır ve Memişoğlu, 2012; Saygınar, 2006; Sayın, 2010; Serin, 2011; Short ve Spencer, 1989; Smith ve Andrews, 1989; Sönmez, 2010; Supovitz ve Poglinco, 2001; Supovitz ve Buckley, 2008; Şahin, 2011; Şirin, 2016; Tanrıoğen, 2000; Taş, 2016; Terzi ve Kurt, 2005; Tıkır, 2005; Tiktaş, 2012; Tokgöz, 2012; Turunç ve Çelik, 2010; Tümer, 2010; Tüzün, 2006; Tüzün ve Çağlar, 2008; Yıldız, 2013; Yılmaz, 2010). Bu çalışmanın konuyla ilgili yapılacak olan başka çalışmalara kaynak olması beklenmektedir.

### **1.3. Araştırmanın Sınırlıkları**

Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Çorum ili il merkezinde bulunan resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.

### **1.4. Araştırma Varsayımları**

1. Örnekleme meydana getiren bütün öğretmenlerin, veri toplama araçlarına dürüst ve samimi olarak cevap verdikleri;
2. Okulda çalışan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolünü sergileyebilme düzeylerine ilişkin belirli bir algı ve farkındalık seviyesine sahip oldukları varsayılmıştır.

### **1.5. Tanımlar**

#### **Okul**

Okul; öğrencilere, baştan planlanan eğitim amaçlı tutumları, belirli bir zaman içerisinde kazandıran kurumdur (Sayın, 2010: 24). İlköğretim ve Eğitim Kanunu(1961) 1. maddesine göre "İlköğretim, kadın erkek bütün Türklerin milli gayelere uygun olarak

bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir.” ve aynı kanunun 7. maddesi ile “İlköğretim; 1 inci maddede belirtilen amacı gerçekleştirmek için kurulmuş dört yıl süreli ve zorunlu ilkokul ile dört yıl süreli ve zorunlu ortaokuldan oluşan bir Milli Eğitim ve Öğretim Kurumudur.”

### **Okul Müdürü**

Milli Eğitim Bakanlığı ([MEB], 2003) Yönetmeliği 72.maddesine göre okul müdürü; “ders okutmanın yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürütmeye, okulu düzene koymaya ve denetlemeye yetkilidir. Müdür, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirmesinden sorumludur” şeklinde ifade edilmiştir.

### **Öğretmen**

Serim (1991) öğretmeni mesai saatleri içerisinde okulda bulunarak kendilerine verilen eğitim ve öğretim işlerini yürüten, görevli olduğu sınıf öğrencilerinin gelişmesini sağlayan yetkili kişi olarak tanımlamıştır (Aktaran: Gümüşeli, 1996: 23). Araştırmada öğretmen olarak ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve ortaokullarda görev yapan branş öğretmenleri tanımlanmaktadır.

### **Öğretimsel Liderlik**

Öğretimsel liderlik; sağlıklı çocuklar yetiştirmeyi ve öğretmenlerin daha istekli eğitim vermesini sağlamak ve örgüte bağlılığını artırmak için okul ortamının doyurucu ve üretici bir ortama dönüşmesi faaliyeti şeklinde tanımlanmaktadır (Ayık ve Şayir, 2014: 16).

### **Örgütsel Özdeşleşme**

Örgütsel özdeşleşme, toplumsal kimliğin özel bir biçimi ve kurumun amaçları ile kişinin amaçlarının zamanla daha çok bütünleşerek uyuşması sürecine denir (Asforth ve Mael, 1989: 22-23).

## II. BÖLÜM

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu başlık altında liderlik ve öğretimsel liderlik ile örgütsel özdeşleşme kavramları ve özellikleri açıklanmıştır.

##### 2.1.1. Liderlik ve Öğretimsel Liderlik Kavramları ve Özellikleri

###### 2.1.1.1. Liderlik ve Yöneticilik

Yöneticilik kavramı genel olarak liderlik kavramı ile birlikte kullanılmaktadır. Bu iki kavram genellikle benzer anlamı olarak bazen de ayrı anlamda kullanılmaktadır. Etkinlik açısından benzer olan iki kavram, aktarılan anlamlar açısından farklılık göstermektedir (Argon, 2004: 82; Gümüşeli, 2001: 536).

Liderlik genel olarak toplumsal bir organizasyon içindeki insanların eylemlerini belirli bir hedefi gerçekleştirmek için yönlendirildiği bir süreçtir (Krug, 1992a: 430). Liderlik, kurumun hedeflerine ulaşmada, kurumu meydana getiren bireylere etki gösterme süreci şeklinde ifade edilmektedir. Liderlik, kurumdaki başka bireylerin tutumlarını etkileme ve sonucunda kurumun istenen amaçlara ulaşmasını sağlayan sürekli bir etkinliktir. Kısaca "liderlik etkidir. Ne daha fazla ne daha az" dır (Akgün, 2001: 10).

Liderlik ve yöneticilik, aynı anlama gelmeyen fakat birbirlerini tamamlayan fikir ve aktiviteleri kapsamaktadır. Günümüzde kurumlarında başarıyı yakalamak isteyen yöneticilerin bu bütünlüğü fark etmeleri gereklidir. Kurumların varlıklarını devam ettirebilmelerinde farklı fikirler üretebilme, yönlendirme ve etkileme gibi liderlik boyutlarını kapsayan bir yönetim anlayışı oldukça önemlidir (İnceler, 2005: 37). Liderlikte yol gösterme, etrafındakileri etkileme, hedef belirleme büyük bir önem taşımakta iken, yöneticilik özellikleri lidere ayrı bir güç vermektedir (Argon, 2004: 82).

Yönetici olmak daha çok biçimsel kurum yapısıyla ilgili bir kavramı tanımlamaktadır. Diğer taraftan, liderliğin meydana gelmesi için biçimsel olarak kurumun varlığı ön koşul değildir. Bununla beraber, yönetici ile lider arasındaki ortak nitelik, "her

ikisinin de bulunduğu örgütlerdeki kişi ya da grupları belirli amaçlara ulaşmak için yönetme ve yönlendirme çabası içerisinde olmalarıdır” (Arslan Özyurt, 2007: 7).

Starrat (1995)’in lider ve yönetici arasındaki belirleyici 10 farkı Tablo 1’de verilmiştir (Aktaran: V. Çelik, 2013: 3; Arslan, 2009: 7).

Tablo 1. Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar

Lider	Yönetici
Değişmeyle ilgilenir.	Yapıyı korumayla ilgilenir.
Yönlendiricidir.	Yöneticidir.
Konuşma metnini kendisi yazar.	Yazılan konuşma metnini okur.
Moral otoriteye dayanır.	Bürokratik otoriteye dayanır.
İzleyenlere mücadele ruhu aşılar.	Mutlu topluluğu korur.
Vizyon sahibidir.	Liste ve bütçe sahibidir.
Paylaşılmış amaca dayalı gücü vardır.	Ödül ve cezaya dayalı gücü vardır.
Güdüler.	Denetler.
İlham verir.	Düzenler.
Aydınlatır.	Eşgüdümler.

Lider, içinde bulunduğu grubu etkileyerek grubun bir amaç doğrultusunda çalışmasını sağlarken; yönetici içinde bulunduğu grup ile var olan düzeni koruma ve sürdürmeye çalışmaktadır (İnceler, 2005: 41). Yönetici mevcut durumu koruyup, sürdürmeyi amaçlar; lider yeni görüşler geliştirir.

### 2.1.1.2. Öğretimsel Liderlik

Öğretimsel liderlik 1970’li yıllardan sonra üstünde durulan ve incelenen konulardandır (Daresh ve Ching-Jen, 1985:3). Bu konunun özünde etkili olmayı ve çocukların başarılı olmasını sağlamak bulunmaktadır. Bu yıllardan sonra okul yöneticilerinden sınıflar ve müfredat ile direkt ilgili olmaya yönelerek, öğretim ve öğrenimi kökten etkilemesi beklenmiştir. Öğretim alanına özel olan öğretimsel liderliğin başka liderlik çeşitlerinden ayırt edilen ana niteliği çocuklar, öğretmenler, eğitim müfredatı ve öğrenim-öğretim süreçleri ile direkt ilgili olmasıdır (Gümüşeli, 2001: 539; Şahin, 2011: 1909; Şişman, 2012: 53-54).

Öğretimsel liderlik; öğrencinin başarılı olmasını merkeze alan, okulun hedefinin açıklanması, öğretim sistemi ve eğitimi yönetme, pozitif bir okul iklimi oluşturma şeklindeki faaliyetler ve bu konularla ilgili görevlerden oluşan bir liderlik çeşididir. Diğer bir ifade ile



öğretimsel liderlik okulda istenen hedeflere ulaşmak için okul yöneticisinin hem kendisinin yapmak zorunda olduğu, hem de kendi dışındaki kişileri etkileyerek onların aracılığıyla gerekenlerin yapılmasını sağladığı tutumları içermektedir (Buluç, 2009: 11; Şişman, 2012: 54-55).

Johnson ve Johnson (1989) tarafından yapılan çalışmada, yöneticinin görevi yeni eğitim yöntemleri meydana getirmek değil, sürengenliği devam ettirmeyerek farklı bir bakış açısı ile uygulamalara destek olmak şeklinde ifade edilmiştir. Hart ve Bredeson (1996) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretimsel liderler bütün çocukların eğitilebileceğine, öğrencinin hayatında değişiklik oluşturmanın önemine, hedef ve amacın öğrencinin başarısındaki önemine, müfredatın devamlı olarak gelişmesini sağlayacağına dayalı inançları ile öne çıkarlar (Şahin, 2011: 1909-1910). Liderler, eğitim sürecinden sağlıklı bir şekilde yararlanılması için emek harcarken öğretmen, veli ve diğer eğitim görevlilerini problem çözümlerinin bir ögesi şeklinde görmektedirler.

Öğretimsel liderlik, okulun misyonunu ifade etme, öğretim müfredatını ve eğitimi yönetme, pozitif öğrenme iklimi oluşturma boyutlarından oluşur. Öğretimsel liderlik, okul yönetimine uyumlu şekilde oluşturulan ve eğitim üstüne yoğunlaşan bir liderlik şeklidir. Öğretimsel liderlik, ders içi uygulamaya yoğunlaştığı ölçüde, okulun misyonunu ve belirli hedeflerini de somut hale getirir (Sağır ve Memişoğlu, 2012: 3). Bu hedef ile okul yöneticilerinin görevleri tanımlanırken öğretimsel liderlik rollerini ön plana çıkarmaları çok önemlidir.

Duke (1987); Hallinger, Murphy, Weil, Mesa ve Mitman (1983); Daresh ve Ching-Jen (1985); Murphy, Weil, Hallinger ve Mitman(1982); Stallings ve Mohlman (1981) gibi bazı araştırmacılar öğretimsel liderliği temel olarak şu şekilde özetlemiştir: hedef belirlemek; müfredat ve öğretim sürecini yönetmek; öğretimi denetlemek ve değerlendirmek; personel gelişimini sağlamak; kaynakları yönetmek; pozitif bir öğrenme ikliminin ve başarı beklentilerini desteklemek (Aktaran: Short ve Spencer, 1989:4).

Etkili liderlik davranışları sergileyen okul yöneticilerinin kurumun, öğretmenlerin ve öğrencilerin başarılı olmasına pozitif yönlü etki etmesi beklenmektedir. Özellikle öğretimsel liderlik ile ilgili yeterli bilgiye sahip olan okul yöneticileri okulun eğitim amaçlarının gerçekleşmesinde önemli bir rol üstlenecektir. Öğretimsel lider olarak okul yöneticisi, öğretmenler arası ilişkinin güçlü hale gelmesini sağlayan, okul hedeflerini geliştiren, öğrenme için gereksinim duyulan kaynakları temin eden ve öğretmenleri kontrol ederek değerlendiren bireydir. Okul yöneticiliğinde liderlik, başta problemleri ortaya koyabilmeyi, sonrasında da bu problemleri çözecek bir takım becerilerin bulunmasını gerektirir (Arslantaş ve Özkan, 2012: 233-234).

### 2.1.1.3. Öğretimsel Liderlik ve Etkili Okul

Literatür araştırmalarında, etkili okulların ortak özelliklerinin başında “güçlü liderlik anlayışının” geldiği belirtilmektedir. Diğer bir ifade ile etkili okul, etkili lider ile yönetilmektedir (Tanrıöğen, 2000: 1).

Yöneticinin liderlik tutumları, okulun etkili olma durumunu belirleyen en önemli faktörlerden biridir. Sonuç olarak okulun yönetiminden okul liderliğine yönelik bir değişim oluşmaktadır. Bu anlamda öğretimsel liderlik de okuldaki yöneticiler ile ilgili yeni bir liderlik anlayışı şeklinde meydana gelmiştir (Arslantaş ve Özkan, 2012: 233). Buna göre, okul yöneticilerinin, okulu idare ederken genel faaliyetlerin dışında, öğretimsel faaliyetlere ağırlık vermesi gerekmektedir. Bunun oluşabilmesi için, okul yöneticilerinin öğretmenlerle iş birliği içinde çalışması ve öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilmesi önemlidir.

Etkili okul konusunda çalışan Weber (1971), Broker ve Lezotte (1979), Edmond (1979), Wellisch (1978), Austin (1979) ve öğretimsel liderlik konusunda çalışan Cawelti (1980), Cotton ve Savard (1980) gibi araştırmacılar etkili okullarda anahtar faktörün öğretimsel liderlik rollerini üstlenen okul yöneticilerinin olduğunu işaret etmiştir (Aktaran: Daresh ve Ching-Jen, 1985:3). Etkili okul araştırmalarının sıklıkla üzerinde durduğu temel değişkenlerin başında, okul yöneticisinin liderlik rolü gelmektedir. Etkili okul yöneticisi çoğunlukla öğretim sorunlarıyla ilgilenen öğretimsel liderdir (A. Balcı, 1988: 26).

Etkili okul ve öğretimsel liderlik içerikli çalışmaların aynı zaman içinde yer alması ve her iki konu hakkında çalışma verilerinin birbirlerini etkilemesi sonucu; etkili okullarda yöneticilerin etkili lider, özel olarak da “öğretimsel lider” oldukları görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretimsel liderlik tutumlarının etkili okul ortamında etkinliğini sağlaması da etkili okulların öğretimsel liderlik rolleri ile yönetilmesi fikrini desteklemektedir (Akgün, 2001: 30-31).

### 2.1.1.4. Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranış boyutları ile ilgili literatürde çeşitli gruplandırmalar yapıldığı görülmüştür. Bu gruplandırmalarda öğretimsel liderlikle ilgili kritik davranışlar Duke,(1987) ; Hallinger, Murphy, Weil, Mesa ve Mitman,(1983) ; Daresh ve Ching-Jen, (1985) ; Murhpy, Weil, Hallinger ve Mitman, (1982) ; Stalling ve Mohlman, (1981) gibi araştırmacılar tarafından şu şekilde özetlenmiştir: hedef belirleme; müfredat ve öğretimi yönetme; öğretimi denetleme ve değerlendirme; personel gelişimini sağlama; kaynakları yönetme; olumlu bir iklim oluşturma ve başarı beklentilerini desteklemek (Aktaran: Short ve Spencer, 1989: 4). Bu araştırmada öğretimsel liderlik davranış boyutları okulun vizyonunu ve misyonunu ifade etme, eğitim programı ve öğretimin yönetilmesi,

okul kadrosunun geliştirilmesi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, olumlu okul iklimi geliştirme olmak üzere 5 başlıkta toplanmıştır (Aksoy ve Işık, 2008: 236).

a) Okulun vizyonunu ve misyonunu ifade etme; vizyon, ileriye yönelik görüşleri anlatmaktadır. Bir kurumun elindeki imkânları kullanarak gelecekte olması gereken en iyi durumu ifade eder. Misyon ise vizyonun oluşabilmesi için gerçekleşmesi istenen hedeflerdir (Aksoy ve Işık, 2008: 236).

Kurumun amaçlarını tanımlama ve bu amaçları personele açıklama okul yöneticilerinin en önemli öğretimsel liderlik davranış boyutlarından birisidir. Okulun misyonunu tanımlama, “okulun tümünde yapılan çeşitli etkinlikleri bir bütün olarak birbirine bağlayan paylaşılmış amaçlar duygusunu oluşturarak, bu vizyonu iş görenlere ve öğrencilere ifade etmeyi gerektirir” şeklinde tanımlanmıştır (Hallinger ve Murphy, 1985: 221’den aktaran Gümüseli, 1996: 37; İnceler, 2005: 53). Amaçların paylaşılması öğretmenlerin kendilerini kurumun bir parçası olarak görmesini sağlar.

Öğretimsel lider olarak okul yöneticilerinin de okulun neyi yapması gerektiği hakkında bir yöntem belirleyerek okulun vizyon ve misyonunu ifade etmesi ve bunun kurum üyeleri tarafından kabul edilmesine liderlik yapması gerekmektedir (Şişman, 2012: 72). Eğitim kurumunun asıl misyonu, çocuklara sağlıklı ve üstünlük kazandıracak bir eğitim vermektir. Okul yöneticisi bir öğretimsel lider olarak öğretmenleri güçlü ve ortak bir misyon etrafında toplamalıdır (V. Çelik, 2013:261).

Okulun amaçlarını belirleme ve paylaşma; eğitim faaliyetlerinin hedefler yönünden planlanarak, uygulanması, hedeflerin temeline uygun şekilde anlaşılması ile ilişkilidir. Aktif eğitim kurumlarında belirlenen bir misyon bulunmaktadır ve bu misyon çocukların başarıları üstüne kurulmuştur. Eğitim kurumlarındaki yöneticilerin eğitim kurumlarının hedeflerinin ifade edilmesine liderlik yapması beklenmektedir (Serin ve Buluç, 2012: 440). Hallinger ve Heck (1998: 171), okul yöneticilerinin başlıca rolünü okulun amaçlarına uygun vizyon, misyon ve hedefler geliştirmesi olarak belirlemiştir.

Eğitim kurumlarının amaçları, eğitim kurumlarının yapmak istediği vizyonu içermelidir. Eğitim kurumlarının hedeflerinin belirli düzeye getirilmesinde kabul edilen öğretim anlayışı, okulun içerisinde bulunduğu toplulukların istek ve eğilimleri, kültürle ilgili yapı, elinde bulundurduğu kaynak gibi bir takım belirteçler mevcuttur (Akalın Akdağ, 2009: 43). Eğitim kurumları yöneticileri okul hedeflerini ilgili kişilere duyurmalıdır. Bu yöntem ile okul ile ilgili kişilerin kurumun hedeflerini bilmesi, bu hedefleri kabullenmesi, destek olması sağlanabilir.

Okulun amaçlarını geliştirme ve uygulama; okul yöneticileri kurumunun öğretim hedeflerini geliştirme ve bu hedeflerin uygulanabilirliğinden sorumlu olan bir bireydir (Gümüseli, 1996: 39; İnceler, 2005: 53). Okul yöneticilerinin ilerleyen şartlarla ilişkili, Milli

Eğitimin genel hedefleriyle uyumlu bir şekilde öğrencileri toplum yaşamına hazırlayıcı yeni amaçlar belirlemesi gerekmektedir (Akgün, 2001: 33).

b) Eğitim programı ve öğretimin yönetilmesi; eğitim programı okulun tüm faaliyetlerinin merkezidir. Öğrencilere kazandırılmak istenen davranışların planlı bir şekilde belirlendiği öğrenme faaliyetlerinin bütünü okulun eğitim programının oluşturmaktadır (Yılmaz, 2010: 27). Öğretim müfredatının yönetilmesi, ders konularının öğretmenlere göre paylaşılması, ders planlarının ve müfredatlarının uygulanması, etkinliklerin planlanması, materyallerin temin edilmesi gibi pek çok aktiviteyi içermektedir. Eğitim kurumlarında sorumlu olan yöneticiler eğitim programının hazırlanmasında aktif ve hazırlanan bu programın yürütülmesinde kılavuz olmalıdır (Tıkkır, 2005: 31). Öğretim programları öğrenci katılımını en üst seviyede sağlayacak şekilde doğru bir zamanlama içerisinde hazırlanmalıdır. Hazırlanan program doğruları, pekiştiricileri ve eksikleri gidermek için geri bildirimleri açıkça sunmalıdır (V.Çelik, 2013: 41).

c) Okul kadrosunun geliştirilmesi; çalışanların başarılarını ödüllendirme ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak olarak iki alt boyutu bulunmaktadır.

Çalışanların başarılarını ödüllendirme; okulda kendini belli etmek isteyen öğretimsel liderler ödül ve ceza uygulamalarına dikkat etmelidirler. Kurumunda çalışan öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirmediğinde cezalandırılacağını, sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirdiklerinde ise ödüllendirileceğini bilmesi gerekmektedir (Aksoy, 2006: 46). Ödüllendirilen başarılar, personelin güdülenmesi bakımından önemlidir. Bu şekilde personelin kurum ile bütünleşmesi sağlanacaktır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak; öğretmenlerin kurum amaçlarına daha iyi hizmet edebilmeleri, öğrencileri hayata daha iyi hazırlamaları için öğretmenlerin her yenilikten haberdar olması ve yeni yöntemleri öğrenmesi gerekmektedir. Bu sebeple okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyici hizmet içi eğitimler, seminer, konferans vs. faaliyetler düzenlemesi veya farklı eğitim olanaklarından düzenli olarak öğretmenleri haberdar etmesi beklenir (Gürsun, 2007: 52-53).

d) Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi; öğretim sürecini denetleme ve değerlendirme ve öğrenci başarısını izleme şeklinde iki alt boyutu bulunmaktadır.

Öğretim sürecinin denetleme ve değerlendirme; okul yöneticisinin görevi; ders içi etkinliklerin okulun belirlediği amaçlar doğrultusunda yürütülmesini sağlamaktır. Okul yöneticisi öğretmenlerin ders amaçlarıyla okulun amaçlarını bir bütün haline getirmeyi, öğretmenlere öğretimsel açıdan destek olmayı ve sınıf ziyaretleriyle sınıf içi eğitimini denetlemeyi gerektirir. Öğretimsel lider olan okul yöneticisinin bu denetleme ve değerlendirme sonucunda öğretmenlere yaptıkları ders içi etkinliklerine ilişkin geri bildirim vermesi beklenir (Gezici, 2007: 74-75). Etkili eğitim kurumlarında yöneticiler, müfredat

değerlendirme, geliştirme ve eğitimi sağlıklı hale getirmek için uygulamalara kendisi katılmakta, istediklerini ifade etmekte ve müfredatın gelişim aşamalarını özendirilmektedir.

Öğrenci başarısını izleme; öğretimsel lider olan okul yöneticisi öğrencilerin gelişim düzeylerini tartışmak için öğretmenlerle bir araya gelir (Gürsun, 2007: 47). Bir okuldaki öğretim programının değerlendirilmesi, belli olan hedefler yönünde gösterdikleri başarı derecelerdir. İyi bir okul yöneticisi okul hayatı için değerlendirilebilen ve sayısal verilerle açıklanabilen bir örnek oluşturur. Bu örnek ile çocukların başarısını, çalışma gruplarının verimliliğini, öğretmen performans ve tutumunu belirleyebilir. Etkili okulda öğretmen, çocukları gelişim aşamalarına göre devamlı olarak izler (V. Çelik, 2013: 41-42; Eryiğit, 2007: 65). Eğitim kurumu lideri, kurumun hedeflerini gerçekleştirebilmek için kurumun başarısını, çocukların başarı düzeylerini devamlı izlemeli, değerlendirmeli ve gereken tedbirleri almalıdır.

Başarılı eğitim kurumlarında öğrencilerin başarıları çeşitli ölçüm teknikleriyle devamlı ölçülmekte ve değerlendirilmektedir. Önemli olan zaman geçirmeksizin bu incelemelerden elde edilen bulgular ışığında eğitim programının güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek programı tekrar şekillendirmek ve okul amaçlarına ulaşmayı sağlamaktır (Cengiz, 2015: 16).

e) Olumlu okul iklimi geliştirme; okul yöneticisi kurumunda çalışan her öğretmenin istekli bir şekilde çalışmasını sağlayacak samimi ve güvenilir bir okul iklimi oluşturmalıdır. Aynı zamanda okul yöneticisinin öğrencilerin de iyi bir öğrenim alabilmeleri için bu koşulları yerine getirmesi beklenir (Kaya, 2008: 41-42).

Okulun öğrenme iklimi büyük oranda öğretmen ve çocukların kurumda eğitime etken olan davranışlarından meydana gelir. Geleneksel yönetici yerine öğretimsel lider olan okul yöneticileri; eğitim süresini özenli planlayarak, kaliteli personel ile sıkça karşılaşarak, çocuklardan istenenleri şekillendiren standart belirler, verimli çalışanları güdülemek için ödüllendirme sistemi ile çocuk ve öğretmenlerin davranışlarına etki edebilirler (Aksoy ve Işık, 2008: 238). Olumlu okul iklimi, görünen varlık olarak kendini hissettirme, örgütsel değişmeyi başlatma, yönetme ve iletişim sağlama olmak üzere üç alt boyuttan meydana gelmektedir.

Görünen varlık olarak kendini hissettirme; görünen bir birey olarak okul yöneticisi, sınıf içerisinde, okul bahçesinde, koridorlarda sürekli olarak öğrenci ve öğretmenlerle iletişim içerisinde. Yapılan toplantılara katılır, öğretmenlerle sıradan sohbetler içerisine girer. Okul yöneticisi, okulun vizyonunu temsilen kurumun her tarafında kendini hissettirir. Görünen okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencileri dikkatlice gözlemleyerek ödül dağıtıcı olarak etkisini hissettirir. Öğretmenleri derste ve doğal yöntemlerle takip eder ve etkisini onların üstünde hissettirir (Arslan Özyurt, 2007: 36, V. Çelik, 2013: 50). Okul yöneticisi

görünen varlık olarak, çocuk ve öğretmenler ile derste, okulda iletişime geçer, toplantılara katılır ve öğretmenlerle iletişim kurar. İdarecinin varlığı, vizyon sahibi olarak okulda hissedilir.

Görünür birey olarak okul yöneticileri, rahat erişilebilir yöneticilerdir. Bir okul yöneticisi makamı harici bir yerde bulunmuyorsa ve öğretmenler ile resmiyet gereği iletişimde bulunuyorsa, bu yönetici ulaşılabildiği güç bir yönetici şeklinde kabul edilir. Buna karşın görünür yönetici, arandığı zaman ulaşılabilen, her zaman hazır kişilerdir. Okul yöneticisi odasından çıkarak, idare görüşünü uygulayarak, öğretmen ve öğrencilere "içimizden biri" olduğu düşüncesini oluşturmalıdır. Görünür birey modeli, yöneticinin öğretimsel liderlik modelini daha rahat uygulamasını sağlayacaktır (Demiral, 2007: 71). Öğretimsel lider olarak okul yöneticisi personel, veli ve öğrenci için her zaman kurumda hazır bulunan görünür bireydir (V. Çelik, 2013: 50).

Örgütsel değişmeyi başlatma ve yönetme; ilerleyen zamanda okul yöneticisi olacakların, çocuklar ve öğretmenler ile ilgili pozitif sonuçlar sağlamak için okuldaki değişim ve yeniliği başlatma ve etkin bir şekilde idare etme yeteneği olmalıdır. Eğitim kurumlarında yapmak istenilen değişimlerin hedefine varması, "öncelikle okulun gelecekte sahip olması beklenen vizyonun varlığına ve bu vizyonun okulu oluşturan bütün üyelerce paylaşılmasına bağlıdır" (Aksoy ve Işık, 2008: 237).

İletişim sağlama; iletişim sağlayıcı olarak öğretimsel lider olan okul yöneticisi okulun vizyonunu, faaliyet ve programlarını çevrenin, velilerin ve daha büyük toplulukların paylaşması yoluyla etkili bir iletişim kurabilir (Derbedek, 2008: 24-25).

## **2.1.2. Örgütsel Özdeşleşme Kavramları ve Özellikleri**

Bu bölümde örgütsel özdeşleşme kavramları ve özellikleri ile ilgili bilgiler verilecektir.

### **2.1.2.1. Özdeşleşme Kavramı**

Özdeşleşme kavramı; "bireyin sosyal kategori ya da gruba ait olma algısı", "bireyin kendisini üyesi olarak gördüğü grup veya sosyal kategoriye yönelik duygusal tutumları", "bireyin bir parti, ideoloji veya politik lideri tercih etmesi", "bireyin, seçtiği birim modele uymaya çalışması", "bireyin başka birisi olmadığına dair kanısı" dır (Wang 2003'den aktaran: Erel Yetim, 2010: 36).

Özdeşleşme; kurumun personelini kurumsal yargı tekliflerini onaylama ve kurumsal işlevlerine göre tutum sergilemeye, örgütsel tutum biçimlerini benimsemeye yöneltir, personelin kurumun hedefleri ve değerlerindeki benzerlik alanlarını kavranmalarını sağlar,

örgütsel hedefleri ve işlevleri biçimlendirme imkânı meydana getirir (Tüzün ve Çağlar, 2008: 1012). Ashfort ve Mael (1989: 34) özdeşleşmeyi kişinin kendini kısmen belirgin olan grup üyelikleri açısından o gruba ait olma algısı olarak açıklamıştır.

Özdeşleşme kavramını özümsemek, bağlı olma ve kimlik gibi başka kavramlardan ayırabilmek gerekir. Özdeşleşme, “algısal ve bilişsel” bir kavramdır. Özel olarak tutumlar ya da hissi hallere bağlı değildir, bireylerin bağlı oldukları toplumsal statüyü temsil eder. Özümsemek ise, bir bireyin prensipleri doğrultusundaki tutumları ile ait olduğu grubun durumları ve değerleri ile bütün olması anlamına gelmektedir. Bireylerin bağlı oldukları toplumsal grubu bireysel bir boyut şeklinde kabullenmesi, o kategorinin değerlerini ve durumlarını onayladığı anlamında değildir. “Ayrıca, özdeşleşme her toplumsal kategori için değişik tarafları olan bir haldir, içselleştirme ve bağlılık için durum bu şekilde olmayabilir”. Bir toplumsal grupta bireyin şahsi hedefleri için bir araç olacağından “bağlılık” meydana gelebilir ve benzer değer ve hedefleri olan birden çok grup bulunabilir (Tokgöz, 2012: 30) . Bunun anlamı, bireyler şahsi menfaatlerini yükseltmek için üyesi olduğu toplumsal grubu bir diğer toplumsal grup ile değiştirebilirler. Fakat bir grupta özdeşleşen birey için psikolojik yitim gerçekleşmeden gruptan kopmak olası değildir.

### **2.1.2.2. Örgütsel Özdeşleşme Kavramı**

Kişiler örgütlerle yakınlık kurmak ve belirsiz olma durumunu eksiltmek için özdeşleşirler. Örgüt ise personel performansının artıracığına inandığı için çalışanların özdeşleşmesini kuvvetlendirmek ister. Bu sebeple, örgütsel özdeşleşme, örgütün tutum araştırmaları için önemli bir değişken durumundadır. Örgüt ve personel arasındaki ilişki kişinin tutum ve davranışlarına etki etmektedir. Örgütsel özdeşleşmenin ne şekilde olacağını anlamak, örgüte sağladığı yararlar bakımından oldukça önemlidir. Örgütsel özdeşleşmenin örgütsel verim gücü ve örgütsel yurttaşlık rolleri ile pozitif yönlü, personel devir hızı ve meslekten ayrılma davranışıyla arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır (Tüzün ve Çağlar, 2008: 1012). Örgütsel özdeşleşme Dutton, Dukerich ve Harquail (1994), Ashforth ve Mael (1989) ve Pratt (1998) gibi araştırmacılar tarafından genel olarak kişinin örgütle beklenen ilişkisi şeklinde açıklanmıştır (Aktaran: Tüzün ve Çağlar, 2008:1012). Literatürde örgütü ile özdeşleşen çalışanların daha verimli çalıştığı belirtilmektedir (Turunç ve Çelik, 2010).

Ashforth ve Mael (1989: 34)'in “bir örgütle birlik olma veya bir örgüte ait olma algısı” biçiminde ifade ettikleri örgütsel özdeşleşme tanımı en fazla onaylanan tanımıdır. Bu araştırmacılar sosyal özdeşleşmenin özel bir biçimi olarak gördükleri örgütsel

özdeşleşmeyi kişinin kendisini belli bir kurumdaki üyeliği açısından ifade etmesi olarak belirtmişlerdir (Karabey, 2005: 15).

O'Neill ve Gaither (2007:441-442) örgütsel özdeşleşmeyi bireyin, kendisini örgütün bir sembolü olarak algıladığı, örgütün başarı ve başarısızlıklarının kendisinin olduğunu düşündüğü, kendisinin bir örgüte veya birliğe ait olma algısı olarak tanımlamışlardır. Başka bir tanım ile örgütsel özdeşleşme, kurumun hedef ve değerlerinin hayata geçirilmesi ile ilgili kendi görevine ve kuruma yandaş, duygusal bir bağ ile bağlanmasını tanımlamaktadır (Buchanan, 1974: 533).

Ayrıca, örgütsel özdeşleşmenin, kişinin kendini ifade ederken yararlandığı kavramlar ile bir kurumu ifade ederken yararlandığı kavramlar arasındaki benzerlik derecesi olduğu açıklanmıştır (Dutton ve diğerleri, 1994: 239-240). Bir personelin örgütsel özdeşleşme seviyesi onun kişiliğinin örgüt personeliğine ne derecede ilişkili olduğunu belirtmektedir (Karabey ve İşcan, 2007: 232). Kurum görevliliği kişinin şahsiyetinde merkezde olan bir konum kazanmışsa, bireyin başka toplumsal ekiplerdeki üyeliklerinden daha önemli bir pozisyona yükselmişse, bu birey örgüt ile güçlü düzeyde özdeşleşme sağlamıştır anlamına gelmektedir.

Örgütleri ile özdeşleşen personeller gönüllü olarak örgütlerinin faydasına olacak tutumlar sergileyerek örgüt için daha çok çalışacaklardır. Personelin örgütle özdeşleşmesi, uyguladıkları mesleğin onlar için daha anlamlı hale gelmesini sağlamakta ve bu şekilde onları daha çok güdülemektedir. Örgütsel özdeşleşmeyle örgütün amaçlarını gerçekleştirmesinin yanında personelinde daha mutlu olması sağlanmaktadır (Çakınberk ve diğerleri 2011: 91).

Örgütsel özdeşleşme, kurum ile kişi arasındaki belli bir bağ, kişinin kurum ile kişisel özdeşleşmesinin derecesi, kişinin kurum ile beraber olma algısı veya aitlik, kurum personellerinin örgütsel yargıları onaylaması ve örgütsel işlevlerine göre tutum sergilemesi, kişilerin örgütsel tutum biçimlerini kabullenmesi, personellerin örgütün hedefleri ve değerlerindeki benzer kavramaları ve örgütsel hedefleri ve işlevleri biçimlendirme imkânı şeklinde ifade edilmektedir (A. Balcı ve diğerleri 2012: 51).

### **2.1.2.3. Örgütsel Özdeşleşme Özellikleri ve Önemi**

Kişiler örgütleriyle özdeşleşerek kendilerini örgütle ilişkilendirir ve belirsizliği ortadan kaldırmak isterler. Örgütün amaçlarına ulaşmasını isteyen örgüt yöneticileri, çalışanlarının özdeşleşme seviyelerini yükselterek başarıya ulaşacaklarına inanırlar. Çalışanların özdeşleşme seviyelerinin artması örgütte oluşabilecek değişimlere de daha hızlı uyum sağlanması yönünden önemlidir (Tüzün, 2006: 82).



Örgütsel özdeşleşmede kişi, sınıflandırma aşaması sonucunda, kendisi için anlamlı olan gruba üyeliğinden toplumsal bir kimlik çıkarmaktadır. Asforth ve Mael (1989: 34-35) tarafından yapılan çalışmada sosyal kimlik kuramını “kuramsal-örgütsel” literatüre ekleyerek, örgütsel özdeşleşme ile ilgili şu verileri bulgulamıştır:

- Örgüt, başka kurumlar ile kıyaslandığında daha özgün veya eşsiz algılanıyorsa, özdeşleşme varlığı artmaktadır.

- Örgüt üyeleri kurumun kimliğini yoğun olarak hissettiklerinde, benlik saygıları yükselmekte ve özdeşleşme meydana gelmektedir.

- Örgüt üyeleri kurumun saygınlığını ne kadar yoğun seviyede hissederse, özdeşleşme varlığı da o seviyede yükselmektedir.

- Amaçlardaki ortaklık etkileşim, benzer olma ve birlikte aynı geçmişe sahip olma özdeşleşmeyi meydana getirmektedir. Örgüt dışındaki gruplardan hissedilen tehlikeler ise bireyin üyesi bulunduğu gruba özdeşleşme seviyesini yükseltmektedir.

Sosyal özdeşleşme kişinin davranışları için olduğu gibi örgütsel özdeşleşme için de kişinin kuruma olan davranışlarında bir ana unsur meydana getirir. Bu durum örgütsel özdeşleşmenin çalışan ve örgüt üstünde büyük bir etkisinin olduğunu göstermektedir (Karabey, 2005: 18).

Van Knippenberg ve Van Schie (2000)'e göre özdeşleşmenin önemli olan belirleyeni grup ve kişi arasındaki benzer olma durumudur. Bireyler içerisinde oldukları gruplara eş gruptaki bireylerle özdeşleşmektedir. Grubun büyük olması, toplumsal durumu ve itibari özdeşleşmenin belirleyicisidir. Bir toplulukta herhangi bir nitelik bakımından ayrı ve ötekilerden sayıca az olanların grubu veya grup içerisindeki bireylerin az olması talep edilen bir grup niteliği olabilmektedir (Aktaran: Erel Yetim, 2010: 45-46).

Örgütsel özdeşleşmenin 21. yüzyıl içerisinde faaliyet gösteren kurumlar için çok önemli rollere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Geniş açıdan bakıldığında; etrafın daha hareketli ve karışık duruma gelmesi halinde, kurumlar değişimlere ayak uydurmak için daha çok canlı ve hareketli yapılara dönmektedirler. Birlikte çalışma isteği artmakta, farklı gruplaşmalar azalmakta ve kurumun çevresindeki kaynakları kullanarak faaliyetlerine devam etmesi sağlanmaktadır. Genel olarak idari yapının hissedilmediği hallerde bile kurumun var oluş amacının ne olduğu ile ilgili bilişsel bir yapının meydana getirilmesi çok önemli bir duruma gelmiştir. Bunun için kurumlar personellerinin fikrinde ve ruhunda bir yer edinmelidirler (Çırakoğlu, 2010: 12).

Smith ve Andrews (1989:1) kurumun devamlılığı ve kurumun belirlenen amaçlara ulaşmasındaki başarısının o kurumda çalışan personelin moraliyle yakından ilişki içinde olduğunu belirtmişlerdir. Bu sebeple okulların amaçlarına ulaşmasında büyük sorumluluk sahibi olan öğretmenlerin, yüksek morale sahip olduklarında, öğrenci başarısının da

artacağı söylenebilir. Griffiths (1956), Ellenburg (1972), Dennis (1973), Cook (1979), Hopkins-Lavton (1981) ve Briggs (1986) gibi bazı araştırmacılar çalışmalarında öğretmen moralinin yüksek olmasının öğrenci başarısını artırdığını belirtmişlerdir (Aktaran: Tanrıoğen, 1995: 1). Örgütsel özdeşleşmenin güçlü olduğu öğretmen okul ilişkilerinde, öğretmen morali yüksek olacağından bu durumun okula, öğrenci başarısına ve ailelere dolayısı ile tüm topluma olumlu yansıtacağı söylenebilir.

#### 2.1.2.4. Örgütsel Özdeşleşme Boyutları

Pratt (1998) kişinin gereksinimlerinin giderilmesinde bireyin toplumsal gruplarla özdeşleşmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Toplumsal gruplarla olan özdeşleşmenin kişinin güven ve ait olma gibi bazı gereksinimlerini karşılayacağı söylenebilir. Pratt kişinin kurumuyla özdeşleşmesiyle ve kurumun kişinin yaşamına anlam verilmesinde görev almasıyla, kişinin farklı gereksinimlerini doyuma ulaştırabileceğini düşünmektedir. Bu sebeple özdeşleşme, personeli bir bütünlük içinde görebilen ve onların hislerine, düşüncelerine ve tutumlarına etki eden bir olgu şeklinde görülmektedir (Aktaran: Başar, 2011: 56).

Van Dick (2001) uyguladığı araştırmalarda “sosyal kimlik yaklaşımı (Sosyal Kimlik Teorisi ve Kendini Sınıflama Teorisi)”nın özdeşleşmenin değişik boyutlarını tahminde bulunma, ölçme ve analiz etmede kullanılacak teorik bir temel sunmuştur (Köse, 2009: 16). Sosyal kimlik yaklaşımına göre, özdeşleşmenin “bilişsel, duygusal ve değerlendirici” şeklinde üç boyutu bulunmaktadır (Tüzün ve Çağlar, 2008: 1013).

Özdeşleşmenin bilişsel boyutu; kişilerin fikir ya da inançlarını toplumsal bir kaynağa bağlı kalarak tanımlama seviyeleri olarak açıklanabilir. Örgütsel açıdan bakıldığında ise bilişsel olarak bireylerin, kendilerini bir örgüt üyesi olarak tanımlamaları durumudur (Tümer, 2010: 64).

Örgütsel özdeşleşmenin duygusal boyutu; personelin örgüt hedeflerini içselleştirme, bu hedefleri kendi hedefleri ile özdeşleştirme gibi pozitif duygular oluşturan bir bağlılıktır. Duygusal bağlılık, personelin örgütsel değer ve kuralları benimseyerek, örgütün sürekliliğini sağlamak için bir inanç doğrultusunda, içten ve aktif bir şekilde örgütün bir parçası olduğunu düşünerek çalışmasını sağlayan bir bağlılıktır (Tutar 2007:106).

Örgütsel özdeşleşmenin değerlendirici boyutu ise kişinin topluluklardan ait olduğu gruba katılan pozitif veya negatif değerleri algılaması şeklindedir. Bazı literatürlerde gruba has tutumlara katılımı tanımlayan “davranışsal özdeşleşme” isminde dördüncü bir özdeşleşme ögesi ortaya atılmıştır. Bu davranış; örgüt ile özdeşleşen personelin kurumun hedef ve

menfaatleri yönünde uyguladıkları çalışma ve tutumları tanımlamaktadır.(Tümer, 2010: 64).

Personellerin örgütle özdeşleşmeleri bilişsel ve duygusal boyut bakımından uyguladıkları meslekleri personel bakımından daha anlamlı bir hale gelmesine sebep olur. Bu şekilde çalışanların güdülenmesi artar. Ayrıca özdeşleşme çalışanların kurumda kalma hislerini yükseltir. Örgütleri ile özdeşleşen personel, örgütüne destek olucu tavırlara yönelir ve kurum faydasına emek harcar (Yıldız, 2013: 261). Örgütsel özdeşleşme, kişinin kendini kurum ile tek olarak düşünmesidir. Kişinin kurumun başarılı olması ya da başarısız olmasının kendine ait olduğuna inanmasıdır.

### 2.1.2.5. Örgütsel Özdeşleşme Modelleri

Örgütsel özdeşleşme modelleri kişinin örgüt ile ilişkisini ifade etmeyi ve özdeşleşmenin ne gibi pozisyonlarda ne şekilde farklılık gösterdiğini ifade etmişlerdir. Modeller kimlik ve özdeşleşme arasındaki ilişkiyi açıklamışlardır. Örgütsel kimlik ve özdeşleşmenin birbirlerine etki eden kavramlar şeklinde incelemesi, kimlik ve özdeşleşme kavramlarını birbirinden ayırmada güçlük çekileceğini göstermektedir (Günbek, 2007: 59).

Kreiner ve Ashfort' un Özdeşleşme Modeli; Kreiner ve Ashfort (2004), kişinin kimliğini kurumdan oluşturmasının yöntemlerini tam olarak gösterebilecek iyileşmeleri kapsayan detaylandırılmış örgütsel özdeşleşme modelini oluşturmuştur. Bu araştırmada, kişinin örgüt ile ilişkisini açıklamak için “özdeşleşmeme, özdeşleşme, kararsız özdeşleşme ve tarafsız özdeşleşme” olmak üzere dört farklı özdeşleşmeden bahsedilmiştir (Tiktaş, 2012: 60).

Kreiner ve Ashforth (2004)'un geliştirmiş oldukları özdeşleşme modeli üstüne yazdıkları yazıda, kişinin kurum ile ilişkisini ifade etmeye dayalı birden fazla özdeşleşmeden bahsetmektedirler (Tüzün, 2006: 73).

Özdeşleşmeme; Elsbach ve Bhattayarca (2001) tarafından yapılan çalışmalarda, kişinin kendini kurumda ifade ettiği benzer özellikleri ve ilkeleri olmadığını düşünmesi ile meydana gelen bir haldir. Özdeşleşme gibi kişi kurum ile dünya çapında ya da bölgesel seviyede ve kurumun belli bir işleyişi ile özdeşleşemeyebilir (Günbek, 2007: 60).

Kararsız özdeşleşme; çağdaş kurumların karışık yapısı ve bir takım kişilerin disiplinli olmayan değerleri, amaç ve inanışları, kişileri benzer süreli şekilde hem özdeşleşme hem de özdeşleşmemeye sürükleyebilmektedir. Bu durum kararsız özdeşleşme şeklinde ifade edilmektedir. Kreiner ve Ashforth (2004) kararsız özdeşleşmenin kişinin, kurumun bir takım niteliklerini onaylayıp bir takım niteliklerini onaylamaması halinde meydana gelen özdeşleşme hali olduğunu ifade etmektedir (Tüzün, 2006: 73).

Tarafsız Özdeşleşme; bir bireyin kişisel algıları örgütü ile özdeşleşme ve özdeşleşmeme boyutları ile meydana gelmeyebilir. Bu durum “yansız özdeşleşme” veya “nötr özdeşleşme” şeklinde ifade edilmektedir. Tarafsız özdeşleşme bireyin algılarındaki eksiklikten oluşur. Algının eksikliği ise kendi ifadelerinden meydana gelen, bilinçli bir seviyede de açıklanabilir. Bireyin başka kurum ile çalışmasından oluşan pozitif ve negatif tecrübelerinden yola çıkarak, yeni katıldığı kurum ile arasına yüksek bir ilişki sağlayamayabilir. Bu tecrübeler bireyin kendini ifade ederken “ben yalnız çalışırım ya da bir yöneticinin “ben taraf tutmam, sadece işimi yaparım” şeklinde tanımlarla açıklanması biçimi ile oluşur (Tokgöz, 2012: 54). Özdeşleşme ya da özdeşleşmeme eksikliği, bireyin kurum hedeflerine, değerlerine ve yararına olacak durumlara karşı kendini ifade etmesidir.

Scott, Corman, Cheney, Yapısal Özdeşleşme Modeli; Scott, Corman ve Cheney (1998:298) örgütte yapısal bir özdeşleşme modelini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmalarında, özdeşleşme-kimlik kavramını bütün hale getirecek, eylem-yapı kavramlarını kapsayacak, personellerin çokluk kimlikleri içerisinde ve bu kimlikler arasındaki bağları yansıtacak ve eylemlere dayanan değişik özdeşleşme biçimlerini de kapsayan bir modele gereksinim hissedildiğini ifade etmişlerdir.

Kişinin, örgüte bağlılık seviyesinin kurum ve kişi için pozitif sonuçlar oluşturması konu üzerinde birçok çalışmanın yapılmasına neden olmuştur. Personel ve kurum arasındaki ilişki üzerine yapılan araştırmaların çoğalmasında beraberinde örgütsel kimlik, örgütsel özdeşleşme gibi çalışmaları da getirmiştir (Tüzün, 2006: 91-92).

Scott ve diğerleri (1998:304) araştırmalarında, kimliğin kurum personellerine yönelik mevcut yasalar ve kaynaklara, özdeşleşmenin ise kişinin başkaları ile etkileşiminde, kimliğin kaynaklarından yararlanmada temel olduğu ifade edilmiştir. Bu yapısal modele göre, kimlik “kim olduğumuz veya kim olmadığımızı” ifade etmeye yarayan değerler ve inançlardan meydana gelmektedir.

Giddens'in (1984) oluşturduğu ilişkiye dayalı süreçlerin sonunda oluşturduğu kuram, Scott ve diğerlerinin (1998) modelinin ana yapısını meydana getirmiştir. Yapısal kuram, bütün toplumsal bağların zaman ve mekân yapısı üstüne inşa edildiği biçiminde ifade edilir. Yapısal kavramı, toplumsal bağın içerisindeki tarafların o zamanki içeriksel hâlden yansımaktadır. İçeriksel durum ise; bağın meydana getirdiği “yer“ ya da “mekân” şeklinde ifade edilmektedir. Bu mekânlar farklı bireylerin rutin faaliyetlerinin kesiştiği ortamlardır. Bu mekânları örgüt içerisinde örneklendirecek olursak muhtemelen kişinin çalışma odası, kuruma ait kafeler, yemek salonları, toplantı salonları gösterilebilir. Bu alanlar bireylerin etkileşimlerini sağlar ya da bireylerin tutumlarını biçimlendirir (Scott ve diğerleri, 1998: 321-322).

### 2.1.3. İlgili Araştırmalar

#### 2.1.3.1. Öğretimsel Liderlik ile İlgili Çalışmalar

Hallinger, Dongyu ve Wang (2016), öğretim liderliğinde cinsiyet farklılıklarının etkisini “okul müdürlerinin öğretimsel yönetim değerlendirme ölçeğini (Principal Instructional Management Rating Scale [PIMRS])” kullanan araştırmaların meta-analitik bir incelemesini yaparak araştırmışlardır. Genel olarak son 60 yılda yapılan araştırmalarda kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre öğretimsel liderlik rollerini yüksek düzeyde sergilediği, çalışma sonuçlarının da genel literatürle uyduğu tespit edilmiştir.

Cengiz (2015), İstanbul ili Kâğıthane ilçesi resmi ilkokullarında görev yapan 552 öğretmen algılarına göre, ilkokul müdürlerinin öğretim liderliği rollerinin kurumda çalışan öğretmenlerin iş doyumuna üzerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini çoğunlukla gösterdiği, katılımcı öğretmenlerin kısmen iş doyumuna sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca müdürlerin öğretim liderliği rollerini sergileme düzeylerinin öğretmenlerin iş doyum düzeylerinde etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Kabeta ve diğerleri (2015), Zambiya merkezinde seçilmiş bazı temel okullarda görev yapan başöğretmenlerin öğretim lideri olup olmadığını ve öğretim liderliği uygulama düzeylerini belirlemeyi amaçladığı çalışmada, başöğretmenlerin öğretim liderliği görevlerini yerine getirmediği, okullarda eğitim-öğretim etkinliklerini nadiren denetledikleri bunun da eğitim-öğretimi olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır. Buna karşın araştırmaya katılan başöğretmenlerin ve öğretmenlerin çoğunluğu başöğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarının eğitim-öğretime olumlu bir etkisinin olacağı yönünde hemfikir olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonunda başöğretmenlerin öğretim liderliği ile ilgili herhangi bir eğitim almamış olduğu ve Bakanlığın başöğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimleri artırması gerektiği sonucu saptanmıştır.

Ayık ve Şayir (2014), 2012-2013 eğitim öğretim yılında Konya ili Meram ilçesi resmi ilkokullarında görev yapan 290 öğretmen tutumlarına göre ilköğretim okulu yöneticisinin öğretimsel liderlik rollerini farklı değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda öğretmen tutumlarında, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı, ancak branş değişkeninde sınıf öğretmenleri ve diğer branş öğretmenlerinin ortalamalarının sözel ve güzel sanatlar bölümündeki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Al-Safran, Brown ve Wiseman (2014), okul müdürlerinin liderlik stilleri ve okul ortamına dolaylı etkisi üzerinde durmuştur. Araştırmanın alt amacı ise kültürün uygulanan liderlik stilleri ve okul ortamı üzerindeki ilişkisini bulmaktır. Araştırmada 1995 yılına ait

verilerle Kuveyt ve ABD okulları karşılaştırılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler sonucunda her iki ülkenin de okul müdürlerinin liderlik tarzlarının okul ortamına etkileri olduğu belirlenmiştir. Kuveyt ve ABD okul müdürlerinin liderlik stillerinin çok farklı olduğu tespit edilmiştir. ABD okul müdürlerinin bütüncü bir liderlik sergiledikleri buna karşın Kuveyt okul müdürlerinin otoriter bir liderlik sergiledikleri belirlenmiştir. ABD’de akademik başarıların Kuveyt’e göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. ABD okul müdürlerinin liderlik stillerinin Kuveyt’e benzer bir kültürde uygulanamayacağı tespit edilmiştir. Çalışmada aynı zamanda tüm kültürleri kapsayacak evrensel bir liderlik stiline olmadığı, uygun liderlik stiline okulun bulunduğu ülke kültürüne bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Atkinson (2013), 2011-2012 yıllarında Virjinya eyaletinde ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan okul müdür yardımcılarının öğretimsel liderlik davranışlarını 60 müdür, 93 müdür yardımcısı ve 3332 öğretmenin algılarına göre değerlendirmeyi amaçladığı çalışmada, okul türü ve cinsiyet arasında uygulamada bir farklılık tespit edilmemiştir. Ayrıca müdür yardımcılarının tecrübesi ile öğretimsel liderlik uygulamaları arasında önemsiz bir ilişki saptanmıştır.

Bozkurt (2013), Düzce ili Akçakoca ilçesine bağlı ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan 16 okul yöneticisinin öğretim liderliği rollerini göstermelerine ilişkin görüşlerini nitel araştırma teknikleriyle belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı okul yöneticilerinin okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda, öğrencilerin önce ahlaki gelişimlerine önem verdikleri bunun yanı sıra akademik başarı, iletişim becerileri gibi konulara da eğilim gösterdiklerini belirlemiştir. Öğretim programının uygulanması boyutunda, sürekli yenilenen öğretim programlarına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadığı belirtilmiştir. Öğretim sürecinin yönetimi boyutunda, okul yöneticileri öğretmenlerin öğrencinin seviyesine göre dersi anlatabildiğini, çok az öğrencide derse ilgisizlik olduğu bunun da okul yönetiminin öğrenci ve velisiyle yaptığı görüşmelerle problemi çözdüğü anlaşılmıştır. Öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda, okul yöneticilerinin öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını değerlendirdiği ve akademik başarının yükselmesi için gerekli önlemleri aldıkları belirlenmiştir. Araştırmacı öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda, okul yöneticilerinin öğretmenleri hizmet içi eğitim çalışmalarına katılmaları ve yüksek lisans ile doktora yapma ile ilgili konuştuklarını belirlemiştir. Düzenli öğrenme ve öğretme çevresi oluşturma boyutunda, okul yöneticilerinin öğretmenlerin moral ve motivasyonlarını artırmak için onlarla zaman geçirdiğini, çoğunlukla isteklerini yerine getirdiğini belirlemiştir. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirdiklerini saptamıştır.

Sağır ve Memişoğlu (2012), 2008-2009 ve 2009-2010 öğretim yılı İstanbul iline bağlı 39 ilçe ilköğretim okulunda görev yapan, basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen

102 yönetici ve 1783 öğretmen algılarına göre I. kademe eğitim kurumlarında çalışan müdürlerin öğretimsel liderlik tutumlarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda I. kademe eğitim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmen algılarına göre; kurum yöneticilerinin öğretimsel liderlik tutumlarını“çoğu zaman” seviyesinde yaptığı saptanmıştır.

Serin ve Buluç (2012), 2009-2010 öğretim yılı Konya ili merkez ilçelerinde görev yapan seçkisiz oranlı örnekleme yöntemiyle seçilen 419 öğretmenin algısına göre, ilköğretim kurum yöneticilerinin öğretim liderliği tutumları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki bağı tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini çoğu zaman seviyesinde gösterdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık dereceleri katılıyorum şeklinde saptanmıştır. Ayrıca bu iki değişken arasında orta seviyede, olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Hallinger (2011), 1983-2010 yılları arasında 126 doktora tezi çalışmasında, PIMRS ölçeğini kullanmış olan araştırmacıların eğitim liderliğinin metodolojik gelişmeleri üzerine objektif bir inceleme yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretim liderliğinin 1960'larda yapılan erken analizlerden ve 1980'lerde tam ölçekli ortaya çıkışından bu yana, eğitim liderliği ve yönetiminde temel bir yapı statüsüne ulaştığını göstermektedir. İlköğretim düzeyinde okul müdürlerinin incelenmesinde sıkça kullanılan bu ölçeğin ortaöğretim düzeyinde yeterince kullanılmadığı belirtilmiştir. Sonuç olarak PIMRS ölçeğinin potansiyel olarak yararlı bir araştırma aracı olduğu ancak doktora düzeyi araştırmalarda henüz istenilen seviyede olmadığı saptanmıştır.

Sağır (2011), 2008-2009 öğretim yılında İstanbul iline bağlı 39 ilçeden basit tesadüfi örnekleme ile seçilen 1783 ilköğretim okulu öğretmeni ve 102 okul müdürü algılarına göre, ilköğretim kurumu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ve bu davranışları yerine getirirken karşılaştıkları problemleri ortaya koymayı hedeflediği araştırmasında, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini çoğu zaman gerçekleştirdiğini saptanmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin öğretimsel liderlikle ilgili davranışları yerine getirirken en fazla sorunu eğitim müfredatı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda yaşadığı; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda ise en az problemle karşılaştığı tespit edilmiştir.

Şahin (2011), 2005-2006 öğretim yılında İzmir ilinde tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenen altı Müfredat Laboratuvar Okulunda görev yapmakta olan öğretmen algılarına göre, öğretimsel liderlik ile okul kültürü arasındaki bağı incelediği çalışmasında, okul müdürlerinin müfredatı koordine etmek, hedefleri ve amaçları paylaşmak, öğretmenlerin mesleki gelişmelerini desteklemek, öğretmenler ve yöneticiler arasında iş birliği oluşturmak

zorunda olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretimsel liderlik okul kültürünün bütün boyutlarında etkilidir.

Serin (2011), 2009-2010 öğretim yılı Konya ili merkez ilçelerinde görev yapan seçkisiz oranlı örnekleme yöntemiyle seçilen 419 öğretmenin algısına göre, ilköğretim okul yöneticisinin öğretimsel liderliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık seviyeleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini çoğu zaman sergilediği ve öğretmenlerin okula yeterince bağlı olduğu bulgulanmıştır. Öğretimsel liderliğin iki alt boyutu olan okulun amaçlarının belirlenmesi ve düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma örgütsel bağlılığın yordayıcısı olarak saptanırken; diğer üç alt boyut olan öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutları örgütsel bağlılığın yordayıcısı olarak tespit edilmemiştir.

Howard-Schwind (2010), Teksas'taki büyük liselerde çalışan müdür yardımcılarının öğretimsel liderlik davranışlarını okul müdürü ve kendi algılarına göre belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, müdür yardımcılarının öğretimsel liderlik davranışlarını her iki değişkene göre de aktif olarak gösterdiğini tespit etmiştir. Ayrıca devlet tarafından değerlendirme çalışmalarının yapılmasının müdür ve müdür yardımcılarının daha yüksek düzeyde eğitim çalışmalarına yönelmesini etkilediği saptanmıştır.

M. Çelik (2010), 2009-2010 yıllarında Konya ili merkez ilçe ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 711 öğretmenin algısına göre, okul yöneticilerinin gösterdiği öğretimsel liderlik rolü ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışının çözümlemesini yapmayı hedeflediği araştırmasında, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini, öğretmenlerin de örgütsel vatandaşlık davranışlarını yüksek düzeyde gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin gösterdiği öğretimsel liderlik rolü ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeleri arasında orta seviyede pozitif anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Sönmez (2010) 2009-2010 öğretim yılında İstanbul ili Bahçelievler ilçesine bağlı rastgele örneklemeyle belirlenen 12 ortaöğretim okulunda görev yapmakta olan öğretmen tutumlarına göre ortaöğretim kurumu yöneticilerinin durumsal liderlik tarzları (dönüşümcü, sürdürümcü ve serbestlik tanıyan liderlik) ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin kurum yöneticilerini dönüşümcü, sürdürümcü ve öğretimsel liderlik rolleri yönünden çok yüksek olmasa da başarılı bulunduğu, ancak öğretimsel liderliğin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunu yetersiz bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğretimsel liderlikle dönüşümcü liderlik ve sürdürümcü liderlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki gözlenirken serbestlik tanıyan liderlik tutumları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.



Akalin Akdağ (2009), 2008-2009 öğretim yılında Afyonkarahisar ili merkez ilköğretim kurumlarında görev yapan 610 öğretmen ve 99 ilköğretim okul yöneticisi algılarına göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik tutumlarının yeni ilköğretim programının uygulanmasındaki etkililik seviyesini saptamayı amaçlamıştır. Okul yöneticilerinin yeterlilikleri katılımcıların genel ortalamasına bakıldığında “çoğu zaman” düzeyinde çıksa da öğretmen katılım ortalaması, kurum yöneticilerinin ortalamasından düşük çıkmıştır. Sonuç olarak okul müdürünün öğretimsel liderlik tutumlarıyla yeni ilköğretim müfredatını etkin uygulaması arasında olumlu bir bağ olduğu tespit edilmiştir.

Y. Balcı (2009), 2009 yılında İzmir ili metropol ilçelerinde resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenen 58 yönetici ve 581 öğretmen algılarına göre, ilköğretim kurumu müdürlerinin öğretimsel ve dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Verilerden elde edilen sonuçlarda yönetici tutumlarına göre örgütsel bağlılık ile dönüşümcü liderlik ve öğretimsel liderlik arasında az seviyede pozitif anlamlı bir bağ belirlenmiştir. Öğretmen tutumlarına göre ise örgütsel bağlılık ile dönüşümcü liderlik ve öğretimsel liderlik arasında orta seviyede olumlu bir bağ belirlenmiştir. Ayrıca yönetici ve öğretmen algılarına göre dönüşümcü liderlik tutumlarının arttıkça öğretimsel liderlik tutumlarının da artmakta olduğu tespit edilmiştir.

Kaya (2008), 2007-2008 öğretim yılı İstanbul ili Anadolu yakasında tabakalı ve kümeleme örnekleme yöntemiyle belirlediği resmi merkez ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan 132 öğretmenin algılarına göre, kurum yöneticilerinin öğretim liderliği rolleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamıştır. Araştırma sonunda öğretmenler kurum yöneticisinin çoğunlukla öğretim liderliği davranışlarını sergilediklerini belirtmiştir. Ayrıca kurum yöneticilerinin öğretim liderliği davranış seviyeleri arttıkça karar verme becerilerinin seviyesinin de arttığı tespit edilmiştir.

Aksoy ve Işık (2008), Aydın il merkezine bağlı 2005-2006 öğretim yılı resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenler arasından oranlı eleman örnekleme ile seçilen 358 öğretmen ve bu okullarda görev yapmakta olan 30 yöneticinin tamamının algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik görevlerini ne seviyede yaptıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacılar çalışma sonunda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini iyi düzeyde sergilediklerini saptamıştır. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış alt boyutlarında kıdem, mezun oldukları okul, branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilirken; cinsiyet ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Derbedek (2008), Bursa il merkezine bağlı 2007-2008 öğretim yılı resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerden rastgele örneklemeyle belirlenen 372

öğretmenin algılarına göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik niteliklerinin öğretmenlerin öz yeterlilikleri üstündeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda öğretmen algısına göre I. kademe eğitim kurumlarında görevli okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özellikleri “orta” düzeydedir. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış düzeylerini belirlerken öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bunun yanında kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin 6–10 ve 11–15 yıl olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca yaşları 41 ve üzeri olan öğretmenlerin de 31–40 olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları daha yüksek bulunmuştur. Bursa il merkezinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin özyeterlilikleri “orta” düzeydedir. Öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri öğretmenlerin öz yeterliliklerini anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur.

Arslan Özyurt (2007), Zonguldak ili Çaycuma ilçe merkezine bağlı 2005-2006 öğretim yılı ilköğretim ve ortaöğretim okulları ile özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 299 öğretmen ve 16 okul müdürünün algılarına göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anlayışları ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonunda; öğretmen algılarına göre okul müdürleri, “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, düzenli öğretme ve çevre oluşturma” tutumlarını genellikle, “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” tutumunu arada sırada sergilediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul müdürlerini öğretimsel lider şeklinde algılama seviyeleri, tükenmişliklerinin, duygusal tükenme ve bireysel başarı alt boyutlarında anlamlı ölçüde farklılaştırdığı, duyarsızlaştırma alt boyutunda anlamlı ölçüde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Demiral (2007), 2006-2007 öğretim yılında Çanakkale il ve ilçelerinden tarafsız seçilen ilçeler, ilçeler içerisinde seçilen kurumlar ve kurumlar içerisinde tekrar bir örneklem alınarak seçilen 379 öğretmen ve 42 okul müdürü görüşlerine göre, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen ve okul müdürleri, okul müdürlerini öğretimsel lider olarak yeterli seviyede bulmaktadır. Görüşlerinin yüksek düzeyde ve benzer olduğu anlaşılmıştır ancak öğretimsel liderlik davranış boyutlarından eğitim programı ve öğretimi yönetiminin yönetim işlevleriyle bağında öğretmenlerin, olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan bağı boyutunda ise okul müdürlerinin daha pozitif oldukları saptanmıştır.

Hansson ve Andersen’ in (2007), İsveç okullarında görev yapan, rastgele seçimle belirlenen 300 müdür ve müdür yardımcısı arasındaki liderlik tarzı, karar verme tarzı ve

motivasyon profillerini belirlemeyi amaçlamıştır. Veriler incelendiğinde her müdürün farklı bir karar verme tarzı olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, okul müdürlerinin liderlik gelişimlerinin okulun örgütsel hedeflerine ulaşabilmesinde çok önemli bir yeri olduğunu belirlemiştir.

Gezici (2007), Sakarya ili özel eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 91 öğretmen algılarına göre, yöneticilerin liderlik stillerinin çalışanların iş tatminlerine etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma da 6 demografik özellik, 53 tane de liderlik stilleri ve çalışanların iş tatmini ile ilgili sorular sorulmuştur. Liderlik stilleri ile ilgili sorulardan 6 tanesi öğretimsel liderlik hakkındadır. Araştırma sonucunda öğretimsel liderlikle ücret, iletişim ve çalışma koşulları alt faktörleri arasında aynı yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Gürsun (2007), İstanbul ili Kartal ilçesi 2006-2007 öğretim yılı resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerden tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 435 öğretmenin algılarına göre, ilköğretim okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile iletişim tarzları arasındaki bağı incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranış boyutlarından okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması davranışlarını çoğu zaman diğer alt boyutları ise ara sıra sergilediği tespit edilmiştir. Sonuç olarak okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik tutumlarını göstermedikleri belirtilmiştir.

Aksoy (2006), Aydın il merkezine bağlı 2005-2006 öğretim yılı resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenler arasından oranlı eleman örnekleme ile seçilen 358 öğretmen ve bu okullarda görev yapmakta olan 30 yöneticinin tamamının algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ne seviyede sergilediklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin hizmet içi eğitime katılmalarının öğretimsel liderlik davranışını artırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının normal seviyede olduğu ancak öğretimsel liderliğe yönelik hizmet içi eğitimlerle geliştirilebilir olduğu belirtilmiştir.

İnandı ve Özkan (2006), Mersin il merkezine bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan oransız eleman örnekleme yöntemiyle belirlenen 33 yönetici ve 139 öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini sergileme düzeylerini saptamayı amaçlamıştır. Müdürlerin görüşlerine göre okul müdürleri öğretimsel liderlik rollerini iki alt boyutta her zaman, kalan üç boyuttaysa sık sık yerine getirdiğini belirtmiştir. Buna karşın öğretmen görüşlerine göre ise okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini ara sıra yerine getirdiği tespit edilmiştir.

İnceler (2005), Bolu il merkezine bağlı 29 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 25 okul yöneticisi ve 458 öğretmen ile bu ilde görevli 19 ilköğretim müfettişi tutumlarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliğine ait öğretmenlerin mesleki

gelişimlerine ilişkin rollerini yerine getirme derecelerini ortaya koymaya amaçlamıştır. Sonuç olarak okul müdürlerini bu konuda, ilköğretim müfettişlerinin yetersiz, okul müdürleri ve öğretmenlerin ise yeterli olduğuna yönelik tespitte bulunmuştur.

Akgün (2001), Bolu il merkezine bağlı 2000-2001 öğretim yılında resmi ve özel ilköğretim kurumlarında görev yapan okul müdürleri ve öğretmenlerden kartopu örneklem yoluyla seçilen 10 okul müdür ile 10 öğretmenin algılarına göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderliğe ilişkin davranışlarının ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma Türkiye’de öğretim liderliği ile ilgili yapılan ilk nitel araştırma olma özelliği taşımaktadır. Araştırmada okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını genellikle gösterdikleri; yine okul müdürlerinin yönetsel görevlerinde daha etkin tutumlarda buldukları; öğretmen ve çocuklara yönelik aktivitelerde ise daha edilgin, gönülsüz ya da kendilerini daha çok sorumlu hissetmedikleri sonucuna varmıştır. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını daha çok öğretmenlerin göstermesi gereken davranışlar olarak algıladıkları görülmüştür.

Supovitz ve Poglinco (2001) standartlara dayalı bir reformda öğretim liderliği adlı çalışmalarını, Amerika’da pilot okul olarak seçilen okullarda görev yapan 8 gönüllü okul müdürüyle yaptıkları röportajlarla yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda okul müdürünün, öğretim kalitesini artırıcı belirgin ve ortak bir vizyon geliştirmek, okulların öğretim vurgusuna dikkat çekmek, öğrenci performanslarını artırmaya yönelik önemli gelişmelere seçimleriyle etki ettikleri saptanmıştır.

Tanrıöğen (2000), İzmir il merkezine bağlı temel eğitim kurumlarında 1997-1998 öğretim yılında görev yapmakta olan 444 sınıf öğretmenin algılarına göre, temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışlarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında kendi geliştirdiği “Öğretimsel Liderlik Envanteri”ni kullanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kurum yöneticisinden istedikleri öğretimsel liderlik davranışlarının birincisi olarak “öğretmenleri mesleklerinde gelişme ve ilerleme doğrultusunda teşvik etme” geldiğini saptamıştır. Araştırmada resmi ve özel kurumlarda görev yapmakta olan temel eğitim öğretmenlerinin kurum yöneticilerinin öğretimsel liderlik tutumlarına bağlı isteklerinin çok değişik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gümüşeli (1996), İstanbul il ve ilçelerinde bulunan ilköğretim kurumlarında rastgele seçilen ilçe ve kurum adlarına gidilerek her kurumdan iki öğretmen ve yöneticilerin tümü olmak üzere toplam 299 katılımcının algılarına göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterdikleri ancak; öğretimsel liderlik davranışlarını gösterebilme düzeylerinin okul müdürlerinin kendilerini değerlendirme sonuçlarının öğretmenlerden yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu da okul müdürlerinin olgulardan çok ilke ve değerlerin

etkisinde kalarak kendilerini daha iyimser algıladıkları, rol beklentilerine uygun görünme endişesi içinde oldukları sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Şişman (1997), okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili araştırma raporunda, Eskişehir il merkezindeki I.Kademe eğitim kurumlarında çalışan müdürlerin öğretim liderliğinin öğretmen algılarına göre tutumlarını ne şekilde yaptıklarını belirlemek istemiştir. Sonuç olarak okul müdürlerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda ara sıra, diğer boyutlarda ise çoğunlukla öğretim liderliği davranışını sergiledikleri saptanmıştır. Müdürlerin yöneticilik kıdemine göre karşılaştırılmasında kıdemli müdürler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Aktaran: Şişman, 2012: 165-166).

Krug (1992a, 1992b), okul yöneticisinin öğretimsel liderlik rolleriyle kurumun öğrenme ortamı ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Sonuçta, okul yöneticisinin öğretimsel liderlik rollerini sergileme düzeylerinin kurumun öğrenme ortamı ve öğrenci başarısı ile ilişkisinde pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır.

Hallinger ve Murphy (1986) etkili okullarda öğretimsel lider olarak okul yöneticisinin rolü üzerine bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin etkili okulla yakından bir ilişki içinde olduğu, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik konusunda farklı yeterliklere sahip oldukları, bunun da okulun bulunduğu çevreyle ilgili olduğu saptanmıştır.

Daresh ve Ching-Jen (1985)'in ABD'de Ohio bölgesinde yaptığı araştırmasında orta öğretim okul yöneticilerinin kendilerine ait öğretimsel liderlik rollerini nasıl algıladıklarını belirlenmek istenmiştir. Çalışmada orta öğretim okul yöneticileri, öğretimsel liderlik ile ilgili hazırlanan ölçekteki tüm davranışları en azından bazen düzeyinde olsa da gösterdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmada, okul yöneticilerinin doğrudan davranışlardan çok dolaylı davranışları gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Etkili okullarda görev yapmakta olan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeylerinin daha yüksek olduğu ve kurumun etkililiğinde öğretimsel liderlik rollerinin önemli bir etmen olduğu saptanmıştır.

Hallinger ve Murphy (1985) tarafından yapılan araştırmada, California'da San Jose mahallelerindeki on I. kademe okul yöneticisinin öğretim liderliği davranışı ile bu tutumların kurumsal ve kişisel değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini belirlemek amaçlanmıştır. Bunun için araştırmacının geliştirdiği kısa adı PIMRS olan veri toplama aracını okul müdürleri, öğretmenler ve bölge okul yöneticilerine uygulanmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Genellikle okullar arasında uygulama farklılıkları görülmüştür, müdürlerin eğitime denetleme ve değerlendirme görevlerinde daha dikkatli oldukları belirlenmiştir. Müdürlerin öğrencilere az zaman ayırdıkları ama öğretimin daha etken kullanılmasında sınıf uygulamalarına daha çok emek harcadıkları belirlenmiştir. Müdürler

öğretmenlerin emek ve başarılarını daha çok desteklemeleri gerekmektedir. Müdürlerin öğretim liderliklerini uygulamalarında kişisel niteliklerinin ilişkili olmadığı belirlenmiştir. Yapılan çalışmada küçük okullarda müdürlerin eğitim ve öğretimle daha çok ilgilendikleri fakat okulun sosyo ekonomik yapısı, okul ve çevre bağları gibi örgütsel faktörlerin müdürlerin öğretimsel liderliği tutumlarına etki etmediği belirlenmiştir.

### 2.1.3.2. Örgütsel Özdeşleşme ile İlgili Çalışmalar

Leblebici (2016), Konya il merkezine bağlı 2014-2015 öğretim yılında mesleki ve teknik eğitim veren kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan kurumlar arasından rastgele belirlenen 9 kurumda görev yapan 221 öğretmen tutumlarına göre örgüt kültürü, örgütsel imaj ve örgütsel özdeşleşme seviyelerini ve bu kavramların birbirleriyle ilişkisini incelemiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerini normal düzeyde tespit etmiştir. Ayrıca örgütsel özdeşleşmenin örgüt kültürü alt boyutlarından görev, başarı ve destek ile olumlu ve anlamlı bir ilişki gösterdiğini saptamıştır.

Şirin (2016), Akdeniz Bölgesi içerisinde bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 316 beden eğitimi öğretmeni algılarına göre örgütsel adalet, güven ve özdeşleşme arasındaki ilişkiyi çeşitli demografik özellikler açısından saptamayı amaçlamıştır. Çalışmasında beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel adalet, güven ve özdeşleşmelerinde medeni durum ve sosyal aktivite değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemiştir. Örgütsel adaletin alt boyutu olan dağıtıcı adaletin öğretmenlerin güven ve özdeşleşmesi arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Prosedürel adaletin, etkileşimli adaletin ve özdeşleşmenin öğretmenlerin güven algıları üzerinde önemli bir etkisi olduğu saptanmıştır.

Taş (2016), Antalya ili merkez ilçelerine bağlı I. ve II. kademedeki görev yapmakta olan rastgele örneklemeye belirlenen 357 öğretmenin algılarına göre, öğretmenlerin narsistik kişilik eğilimleri ile örgütsel özdeşleşme düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Katılımcı öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin orta seviyede olduğu saptanmıştır. Ayrıca bu iki değişken arasındaki ilişkinin olumlu ve düşük seviyede bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların narsistik kişilik eğilimleri arttıkça, örgütsel özdeşleşme seviyelerinin de az seviyede de olsa arttığı bulunmuştur.

Demir (2015), kamu ve özel anaokullarında görev yapan 159 okul öncesi öğretmenin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının örgütsel özdeşleşme düzeyleri ile orta düzeyde pozitif bir ilişkiye sahip

olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca özel anaokullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel özdeşleşme düzeylerinin, kamuya ait anaokullarında çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Ho-Tang ve Mi-Ju (2015) Tayvan'da farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre iş yeri maneviyatının öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerini nasıl etkilediğini belirleyebilecek bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak araştırmacılar tarafından 16 maddeden oluşan "örgütsel özdeşleşme duygusu ölçeği (Sense of Organizational Identification Scale)" hazırlanmıştır.

Nergiz (2015), 2013-2014 öğretim yılı Kahramanmaraş ili Türkoğlu ilçesinde görev yapmakta olan 210 öğretmenin algılarına göre, öğretmenlerin örgütsel adalet, örgütsel özdeşleşme ve işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme ve örgütsel adalet algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu, işten ayrılma niyetlerine ilişkin algılarının ise katılmıyorum düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda örgütsel adaletin örgütsel özdeşleşmeyi, örgütsel özdeşleşmenin ise işten ayrılma niyetini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özgür (2015), Konya ii merkez ilçelerine bağlı 2014-2015 öğretim yılında II. Kademe devlet ve özel eğitim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenler arasından tabakalı ve basit seçkisiz örneklem yöntemiyle seçilen 523 öğretmen görüşlerine göre, örgütsel prestij, öğrenci başarısı ve örgütsel özdeşleşme arasındaki bağı incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin katılıyorum seviyesinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca örgütsel özdeşleşmenin öğrenci başarısı ile arasında olumlu ve düşük seviyede; örgütsel prestij ve örgütsel özdeşleşme arasında ise olumlu ve orta seviyede bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Akpınar (2014), Uşak iline bağlı 2013-2014 öğretim yılında II. kademe eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 532 öğretmen ve 41 yönetici algılarına göre, insan ilişkileri seviyesi ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Veri analizi sonucunda öğretmenlerin kurumlardaki insan ilişkileri ve öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmesi "orta" seviyededir. Kurumlardaki insan ilişkileri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme seviyeleri arasında pozitif, orta seviyeli bir ilişki saptanmıştır.

Hayashi (2014), örgütsel özdeşleşmenin karmaşıklığı, kararsız özdeşleşmenin ölçümü çalışmasında kararsız özdeşleşme kavramı üzerinde durmuş ve geçerli bir ölçüm aracı geliştirmeyi amaçlamıştır. Öncelikle bilişsel kararsız özdeşleşmeyi bir üyenin aynı anda ve eşit olarak algıladığını ve kendisini bir örgütün parçası olarak görmediği süreç olarak ve duygusal kararsız özdeşleşmeyi de üyelerin eş zamanlı olarak örgütsel

özdeşleşmeye yönelik olumlu ve olumsuz duygularını eşit mesafede tuttuğu süreç olarak tanımlamıştır. Sonuç olarak araştırmacı kararsız özdeşleşme seviyesini ölçebilecek iki alt boyuttan oluşan “duygusal ve bilişsel kararsız özdeşleşme” 12 maddelik bir ölçek geliştirmiştir.

Erdoğdu ve Aydındağ (2013), İstanbul ili Küçükçekmece ilçesine bağlı resmi ve özel ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenler içinden rastgele örnekleme yoluyla belirlenen 190 öğretmen algılarına göre, öğretmenlerin kurumsal özdeşleşme ve kurumsal bağlılıklarının algılanan yönetici davranışları açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre kurumsal özdeşleşme düzeyi bayan öğretmenlerin daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin yaş ortalamaları yükseldikçe kurumsal özdeşleşme düzeyleri de artış göstermektedir. Okul yöneticilerinin pozitif ve adaletli yaklaşımlarının kurumsal bağlılığı ve kurumsal özdeşleşmeyi artırdığı tespit edilmiştir.

Karlsson (2013) stajyer öğretmenlerin etkileşimli anlatımlarıyla öğretmen kimliğiyle duygusal özdeşleşmeleri isimli çalışmalarında, İsveç'teki stajyer öğretmenlerin akran gruplarındaki anlatım etkileşiminin, duygusal özdeşleşmenin toplumsal süreçleri olarak kavramsallaştırarak, öğretmen adaylarının öğretmen kimliğinin oluşumunda duyguların etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Sonuç olarak çalışmanın duyguların öğretmen kimliği oluşumundaki yeri hakkında geniş bilgi birikimini tamamladığı belirtilmiştir.

Yıldız (2013), Bolu ili merkez ilçelerine bağlı 2011-2012 öğretim yılında I. kademe eğitim kurumlarında görevli öğretmenler içinden rastgele örnekleme ile belirlenen 362 öğretmen algılarına göre, örgütsel özdeşleşme ile örgütsel iletişim seviyelerini saptamayı amaçlamıştır. Araştırmada ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları üç alt problem olarak incelenmiştir. Birinci alt problemde, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme seviyelerinin orta seviyede bulunduğu saptanmıştır. İkinci alt soruna I. kademe eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin örgütsel iletişim düzeylerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Üçüncü alt soruna bağlı ilköğretim okul öğretmenlerin örgütsel bildirişim ve örgütsel özdeşleşmeye ilişkin görüşleri arasında yapılan yol analizi sonucunda modelin uyumlu olduğu bulunmuştur.

A. Balcı vd. (2012), araştırmalarını Ankara ili 9 merkez ilçesine bağlı ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 580 okul yöneticisinin tamamında yürütmüşlerdir. Araştırmada örgütsel toplumsallaşmanın, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel yurttaşlık kavramları ile bağlarına göre örgütsel özdeşleşme ve örgütsel yurttaşlık değişkenlerinin örgütsel toplumsallaşmayı yordama seviyesini incelemiştir. Araştırmanın nicel bulgularında I. kademe okul yöneticilerinin örgütsel toplumsallaşma ve örgütsel özdeşleşme seviyelerinin beklenenin altında olduğu belirlenmiştir. Örgütsel toplumsallaşmanın kuruma bağlı anlayış boyutunu, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel



yurttaşlık boyutları arasında yalnızca örgütsel özdeşleşmenin özdeşleşme boyutu seviyesinde yordadığı belirtilmiştir. Nitel verilerde ise I. kademe eğitim kurumlarındaki yöneticilerin toplumsallaşmanın genel olarak informel, kesintili kişisel süreçlerle gerçekleştiğini, okul yöneticilerinin okuldaki toplumsal gruplar ile özdeşleştiklerini ve ekstra rol tutumları sergiledikleri saptanmıştır.

Gümüş, Hamarat, Çolak ve Duran (2012), Çanakkale il merkezine bağlı 12 resmi ortaöğretim okulunda görev yapmakta olan 238 öğretmenin algılarına göre, öğretmenlerin mesleki ve örgütsel özdeşleşmelerinin erken emeklilik niyetlerine etkisini ve öğretmenlerin mesleklerine ve okula karşı memnuniyetlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki ve örgütsel özdeşleşme düzeylerinin artmasının emeklilik niyetlerini azalttığı ve iş tatmini üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Tokgöz (2012), Balıkesir Devlet Hastanesi ve Balıkesir Ağız ve Diş Sağlığı Merkezi personel algılarına göre, örgütsel güven, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi belirlemek ve örgütsel güven algılamasının, örgütsel özdeşleşme ile örgütsel vatandaşlık davranışlarına neden olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma verilerine göre, örgütsel güven ile örgütsel özdeşleşme boyutları; örgütsel özdeşleşme ile örgütsel yurttaşlık tutumu boyutları arasındaki bağı incelediğinde değişkenler arasında anlamlı ve olumlu bir bağ olduğu anlaşılmıştır.

Çakınberk ve diğerlerinin (2011), Malatya ve Tunceli illerine bağlı özel eğitim kurumlarında öğretmen ve yönetici unvanlarıyla görev yapmakta olan 135 personel algısına göre değerlendirdikleri araştırmalarında, örgütsel özdeşleşme kavramının örgütsel bağlılık ile şekillenmesi incelenmektedir. Çalışmada özdeşleşme ve bağlılık kavramlarının birbirlerinden farklı oldukları görüşü ağırlık basmıştır. Araştırmada personelin kişisel özellikleri, kurumda geçirdiği süre ve kariyer aşaması gibi faktörlerin örgütsel özdeşleşme seviyesini büyük ölçüde etkilediğini belirlemiştir. Araştırma bulgularında katılımcıların örgütsel özdeşleşme seviyeleri yüksek çıkmıştır.

Çırakoğlu (2010) çalışmasında, örgütsel özdeşleşme ve iş doyumu arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Manisa Organize Sanayi Bölgesi'nde çalışmalarını sürdüren bir firmanın 200 çalışanından topladığı veriler sonucunda, örgütsel özdeşleşme ile iş doyumu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel özdeşleşmenin iş doyumunu önemli bir ölçüde yordadığı saptanmıştır.

Erel Yetim (2010), Ankara ili merkez ilçelerine bağlı 2009-2010 öğretim yılında ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta öğretmenler içinden rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenen 510 öğretmen ile yaptığı çalışmada, öğretmen ve yöneticilerin örgütsel iletişimleriyle örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlere göre

tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda genel lise öğretmenlerinin algılarına göre, örgütsel özdeşleşme örgütsel iletişimle olumlu bir ilişki içindedir. Örgütsel özdeşleşme düzeyini, örgütsel iletişimin “yönetici ve öğretmenlerin tutum ve davranışları” alt boyutu ile “genel lise yöneticilerinin öğretmenlere görev tanımları hakkında bilgiler” alt boyutunun en fazla etkilediği saptanmıştır.

Polat ve Meydan (2010), Ankara ilinde özel bir işletmede tesadüfi olarak belirlenen 176 çalışan algısına göre, personelin kuruma yönelik pozitif ve negatif meslek davranışlarının birbirleri ile bağlarını araştırmıştır. Kişinin kuruma bağlı pozitif bir davranışı olan örgütsel özdeşleşme ile negatif davranışlar olan sinizm ve çalıştığı yerden ayrılma fikri incelenmiştir. Veriler incelendiğinde örgütsel özdeşleşme düzeylerinin üst seviyede olmasının işten ayrılma fikrine negatif yönde etki gösterdiğini ve bu sonucun istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç olduğu bulgulanmıştır.

Turunç ve Çelik (2010) araştırmasında, Ankara'daki küçük ölçekli savunma sanayi firmalarında çalışanların tutumlarına göre örgütsel destek ve iş stresinin örgütsel özdeşleşme ve iş performansına etkisini incelemiştir. Sonuç olarak, örgütsel desteğin örgütsel özdeşleşme seviyesini anlamlı olarak artırdığı ve iş stresinin örgütsel özdeşleşme seviyesini anlamlı olarak azalttığı bulgulanmıştır. Ayrıca örgütsel özdeşleşmenin çalışanların iş performansını anlamlı olarak artırdığı saptanmıştır.

Köse (2009), çalışmasında örgütsel özdeşleşmenin çalışanların sürekli iyileştirme çabalarındaki rolünü araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Veriler, Türkiye'nin önde gelen bir beyaz eşya üreticilerinden olan bir kuruluşun buzdolabı fabrikasında çalışan 200 çalışanın görüşünden elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, örgütsel özdeşleşme ile çalışanların sürekli iyileştirme çabaları arasında orta derecede ve pozitif bir ilişkiyi olduğunu ve bununla birlikte çalışanların sürekli iyileştirme çabalarındaki değişimin, örgütsel özdeşleşme tarafından açıklanabildiğini göstermiştir. Ayrıca bu çalışmada çalışanların yaş, eğitim durumu ve çalışma süresine göre sürekli iyileştirme çabalarının farklılık gösterip göstermediği araştırılmış olup, sürekli iyileştirme çabalarının çalışanların yaş, eğitim durumu ve çalışma süresine bağlı olarak farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Chan, Lau, Nie, Lim ve Hogan (2008), Singapur'da tabakalı örnekleme rastgele seçilen 40 ilköğretim ve 41 ortaöğretim kurumunda görev yapan öğretmenler üzerinde yürüttükleri araştırmalarında, öğretmenlerin bağlılığının örgütsel ve kişisel yordayıcıları olarak okul ortamında öğretmen etkililiğinin rolü ve okulla özdeşleştirilmesini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre algılanan örgütsel politikanın öğretmenlerin bağlılığı ile negatif ilişkide olduğu görülürken, öğretmen bağlılığının yansıtıcı diyalog ve öğretim deneyimi ile pozitif ilişkide olduğu saptanmıştır. Öğretmen etkinliği ve okulla

özdeşleşmenin öğretim deneyimi, algılanan örgütsel politika ve yansıtıcı diyalog öncüllerinin öğretmen bağlılığını yordadığını tespit etmiştir.

Günbek (2007), Malatya ili Türkiye Cumhuriyeti Devlet Demiryollarında görev yapmakta olan ve tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 237 personelin algılarına göre, çalışanların özdeşleşme düzeylerinin nelerden ve ne ölçüde etkilendiğinin ortaya çıkarılması, kurumlarını algılama düzeyleri ile sadakat ve bir olma duygularının ölçülmesini amaçlamıştır. Araştırmada, eğitim ile özdeşleşme arasında anlamlı bir farklılık olduğu; işletmede çalışanların yüksek çalışma süresi ortalamalarının bir bakıma yüksek örgütsel özdeşleşmenin bir sonucu olarak görülebileceği ve örgütsel özdeşleşme düzeyinin artırılabilirliği saptanmıştır.

H. Arslan, Kurum ve Satıcı (2005), Kocaeli ili Gebze ilçesine bağlı 2004 güz yarıyılında ilköğretim kurumlarından rastgele örnekleme yöntemiyle 3 ilköğretim kurumundan 94 ve 3 ortaöğretim kurumundan 97 öğretmen olmak üzere toplam 191 öğretmen algısına göre, öğretmenlerin örgüt kültürü ve alt boyutlarında yapılan çalışmalara katılma düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak ilköğretim kurumlarında örgüt kültürünün ortaöğretim kurumlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, örgüt kültürünün alt boyutlarından biri olan örgüte bağlılık-örgütle özdeşleşme boyutunda algıları ilköğretim kurumlarında "iyi" ve ortaöğretim kurumlarında "orta" seviyede gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Karabey (2005) çalışmasında çalışanların örgütleriyle özdeşleşme derecesini belirlemeyi ve böylece örgüt üyeliğinin çalışanlar açısından ne anlam ifade ettiğini görmeyi amaçlamıştır. Veriler, Erzurum ilinde Ergaz Sanayi ve Ticaret A.Ş.'nin iki işletmesinde çalışan toplam 83 kişinin görüşlerinden elde edilmiştir. Araştırma sonunda çalışanların örgütleriyle önemli ölçüde özdeşleştikleri saptanmıştır. Örgütsel özdeşleşme ile örgütsel vatandaşlık davranışı (ÖVD) arasında pozitif ve anlamlı bir bağ olduğu bulunmuştur. Örgütsel özdeşleşmenin ÖVD'nin bütün boyutları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Araştırmada kontrol değişkeni olan cinsiyet ve medeni durum değişkenleri arasında bağ olup olmadığı tespit edilememekle birlikte yaş ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre de anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Terzi ve Kurt (2005), Zonguldak ili Ereğli ilçe merkezine bağlı ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenler içerisinde rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenen 155 sınıf öğretmeni algılarına dayanarak ilköğretim kurumu müdürlerinin yöneticilik tutumlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonuçlarına göre, çoğunluğu demokratik olarak tanımlanan okul müdürlerinin yönettiği kurumlardaki öğretmenlerin örgütsel bağlılığının yüksek olduğu saptanmıştır. Kurum müdürlerinin yöneticilik tutumlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığında etkili

olduğu ve demokrat yönetici tutumları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında pozitif ve doğru orantılı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın otoriter ve ilgisiz yönetici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında olumsuz bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Van Dick, Wagner, Stellmacher ve Christ (2005), “dikkat çeken kategoriler ve örgütsel özdeşleşme” adlı çalışmalarında, artan belirginliğin üç işle (kariyer, okul ve mesleksel özdeşleşme) ilgili özdeşleşmelere etkisi, bu etkinin daha fazla rol davranışa etkisinin olup olmadığı ve özdeşleşmenin bu etkilere aracılığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Almanya’da ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 464 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin özdeşleşmelerinin kategoriler belirginleştikçe arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin okul adına kendiliğinden ekstra roller göstermesi okulla özdeşleşme ile ilişkisi olduğu ve bu etkinin okulla özdeşleşme ile sağlandığı belirtilmiştir.

Araştırmaların geneline bakıldığında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini sergileme düzeyleri ile etkili okul arasında bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini yüksek düzeyde sergilemelerinin olumlu okul iklimi oluşturmaya, personelin kendini iyi hissetmesine ve öğrencilerin akademik başarısının artmasına etki ettiği görülmüştür.

Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin yüksek olmasının emeklilik niyetlerini azalttığı, öğretmenlerin okula olan aidiyet hissini artırdığı, iş tatminini olumlu yönde etkilediği anlaşılmıştır.

## III. BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada kullanılan araştırma modeli öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik ilişkisel tarama modelidir. Tarama modelleri mevcut durumu ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırma görüşleridir. Araştırmaya konu olan durum, kişi veya obje, kendi şartları içerisinde ve olduğu gibi ifade edilmeye çalışılır. İlişkisel tarama modeli birden fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeye yarayan bir araştırma modelidir. Bu çeşit bir düzenlemede, aralarında bağ aranacak değişkenler, ayrı ayrı simgeleştirilir. Ancak bu simgeleştirme, ilişkisel bir çözümlenmeye imkân sağlayacak biçimde yapılmak zorundadır (Karasar, 2011: 81).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Çorum il merkezinde bulunan resmi ilkokul (563) ve ortaokullarında (793) 2013-2014 eğitim-öğretim yılında görev yapan 1356 öğretmenden oluşmaktadır.

Örneklem seçiminde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, sınırları belli olan evrende alt birim gruplarının olduğu durumlarda kullanılır. Çalışmada Çorum il merkezinde bulunan okul ve öğretmen sayısına göre ilkokul (168) ve ortaokulda (232) görev yapan toplam 400 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgileri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan 400 öğretmenden %41'inin kadın ve %59'unun erkek oldukları görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin %94,8'i evli iken %5,2'sinin de bekâr olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan 400 öğretmenin yaşları göz önüne alındığında öğretmenlerin %40,5'inin 41-50 yaşları arasında, %36'sının 31-40 yaşları arasında, %16,8'sinin 51 yaş ve üstünde ve son olarak da %6,8'inin de 21-30 yaşları arasında olduğu anlaşılmaktadır. Buradan öğretmenlerin çoğunluğunun 41 ve 50 yaşları arasında oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	Değişkenler	Frekans	Yüzde%
Cinsiyet	Kadın	164	41.0
	Erkek	236	59.0
Medeni Durum	Evli	379	94.8
	Bekâr	21	5.3
Yaş	21-30	27	6.8
	31-40	144	36.0
	41-50	162	40.5
	51 ve üzeri	67	16.8
Meslekteki Kıdem	1-5 yıl	19	4.8
	6-10 yıl	44	11.0
	11-15 yıl	83	20.8
	16-20 yıl	93	23.3
	21 yıl ve üstü	161	40.3
Okuldaki Hizmet Süresi	1-5 yıl	280	70.0
	6-10 yıl	76	19.0
	11-15 yıl	29	7.3
	16-20 yıl	13	3.3
	21 yıl ve üstü	2	.5
Branş	Sınıf Öğretmeni	168	42.0
	Branş Öğretmeni	232	58.0
Öğrenim Durumu	Ön lisans	65	16.3
	Lisans	320	80.0
	Yüksek lisans	15	3.8
	Toplam	400	100.0

Katılımcı öğretmenlerin kıdem yılları incelendiğinde öğretmenlerden %40,3'ünün 21 yıl ve üstü kıdeme, %22,3'ünün 16-20 yıl arasında kıdeme, %20,8'inin 11-15 yıl arasında kıdeme, %11'inin 6-10 yıl arasında kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Kıdem yılı içerisinde en az orana sahip olan öğretmenler ise %4,8 ile 1-5 yıl arasında kıdeme sahiptirler.

Öğretmenlerin okuldaki hizmet süreleri göz önüne alındığında öğretmenlerin %70'inin 1-5 yıl arasında okulda görev yaptıkları anlaşılmaktadır ki bu orana göre öğretmenlerin çoğunluğun çalıştıkları okuldaki yeni oldukları anlaşılmaktadır. Geriye kalan %30'luk kısım incelendiğinde öğretmenlerin %19,0'unun 6-10 yıl, %7,3'ünün 11-15 yıl, %3,3'ünün 16-20 yıl ve %0,5'inin de bulunduğu okulda 21 yıl ve üzeri süredir görev yaptığı anlaşılmaktadır. Bu durumlar göz önüne alınırsa öğretmenlerin çoğunluğunun bulunduğu okulda uzun süredir çalışmadıkları anlaşılmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin branşları göz önüne alındığında 400 öğretmenden %42'sinin sınıf öğretmeni ve %58'inin de branş öğretmeni olduğu görülmektedir. Benzer şekilde araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeyleri incelenirse öğretmenlerin

%80'inin lisans mezunu, %16,3'ünün ön lisans mezunu ve en düşük oranla (%3,8) öğretmenlerin yüksek lisans mezunu oldukları görülmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ölçeği ve örgütsel özdeşleşme ölçeği kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerini belirlemek için kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu öğretmenlerden cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, bulunduğu okulda çalışma süresi, branş, yaş ve öğrenim durumlarını belirlemeye yönelik 7 sorudan oluşmaktadır (Ek-1).

#### 3.3.2. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği

Ölçek, Şişman (1996) tarafından hazırlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 18 ilköğretim okulunda çalışan 317 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı ( $\alpha$ ) 0.92 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise güvenirlik katsayısı ( $\alpha$ ) 0.96 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğe ait güvenirlik sonucu Tablo 3.'de gösterilmiştir. Ölçek, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma olmak üzere 5 boyuttan oluşmaktadır. Her boyut 10 madde olmak üzere toplam 50 maddeden oluşmaktadır. Ölçek "hiçbir zaman (1)" dan, "her zaman (5)" a doğru puanlandırılmış likert tipi ölçektir. Ölçeğin puan ranjı 50-250 arasındadır. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, okul yöneticisinin öğretimsel liderlik rolünü yerine getirme derecesini göstermektedir. Ölçek öğretmenlerin, çalıştıkları kurumdaki okul yöneticisinin öğretimsel liderlik davranışlarını ne düzeyde gerçekleştirdiğini ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu ölçek öğretmenlerin kendi kendilerine cevaplayabilecekleri, uygulaması kolay bir ölçek olduğu için seçilmiştir.

Tablo 3. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğine Ait Güvenirlik Sonuçları

Öğretimsel Liderlik Davranış Alt Boyutları	Maddelerin Sayısı	Güvenirlik Katsayısı( $\alpha$ )
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	10	.95
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	10	.77
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	10	.93
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	10	.94
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	10	.82
Tüm Ölçek	50	.96

Tablo 3 incelendiğinde ölçekte yer alan boyutlara ait güvenilirlik katsayıları ( $\alpha$ ) ölçme aracının güvenilir olduğunu göstermektedir.

### 3.3.3. Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği

Orijinali Van Dick (2004) tarafından geliştirilen “Organizational Identification” ölçeğinin Erel Yetim (2010) tarafından çevirisi yapılan “Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği” kullanılmıştır. Van Dick (2004) ölçeği tek boyutta açıklamıştır. 25 maddeden oluşan ölçek beşli likert tipi derecelendirme ölçeği olarak geliştirilmiştir. Tek faktörlü yapı gösteren ölçekte toplam varyans %50, güvenilirlik katsayısı 0.89’dur. Erel Yetim (2010) ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için 200 kişi üzerinde yaptığı pilot çalışmada ölçeğin bütününe ilişkin güvenilirlik katsayısını ( $\alpha$ ) 0.92 bulmuştur. Bu araştırmada da örgütsel özdeşleşme ölçeğinin katsayısı hesaplanmış ve 0.91 olarak bulunmuştur. Ölçeğe ait güvenilirlik sonucu Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Örgütsel Özdeşleşme Ölçeğine Ait Güvenirlik Sonuçları

Cronbach's Alpha	Standartlaştırılmış Maddelere Dayanan Cronbach's Alpha	Maddelerin Sayısı
.90	.91	25

Tablo 4’te anlaşıldığı gibi 25 maddeden oluşan bu ölçeğe ait güvenilirlik katsayısı ( $\alpha$ ) oldukça yüksektir.



### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma problemi belirlendikten sonra amaca uygun ölçek tespiti için araştırmacı tarafından literatür taraması yapılmıştır. İnceleme sonucunda literatürde bulunan “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği” ve “Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği” isimli ölçeklerin araştırma konusu için yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Verileri toplamak için Çorum İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Ölçeğin uygulanması aşamasında kullanılan ölçekler, Çorum il merkezinde, 2013-2014 eğitim öğretim yılında MEB’e bağlı resmi okullarda görev yapan 563 ilkokul ile 793 ortaokul öğretmenine evreni yansıtabilecek oranda tabakalı örnekleme ile belirlenen sayıda uygulama yapılmıştır. Araştırmacı okullara giderek okul yöneticileri ile görüşmüş, öğretmenlere ölçme araçlarını dağıtmış ve uygulama sonrasında okul yönetiminden teslim almıştır. Araştırmaya öğretmenlerin katılımı, gönüllülük esasına dayandığından uygulamaya katılmak istemeyen öğretmenler, araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Buna göre dağıtılan ölçeklerden 416 ölçeğin 400’ü değerlendirmeye alınırken 16 ölçek hatalı ve eksik işaretleme gibi sebeplerden dolayı değerlendirmeye alınmamıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre; okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin düzeyini ve öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi” ve “Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği” sonucunda elde edilen veriler, SPSS 20 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Kullanılan ölçeklerde yer alan maddeler puan verilerek kodlanmıştır. Ölçeklerde yer alan bazı maddeler ters olarak puanlanmıştır. Araştırmada uygulanan ölçeklerin ilk bölümünü oluşturan demografik özelliklerden elde edilen verilerin frekans ve yüzdeleri belirlenmiştir.

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları anketi ve alt boyutları ile örgütsel özdeşleşme ölçeğinin ortalamalarını belirlemek için betimsel istatistikler kullanılmıştır. Betimsel istatistik, değişken veya değişkenlere ait sayısal verilerin derlenmesi, betimlenmesi ve açıklanmasına olanak veren istatistiksel işlemlerdir (Büyüköztürk, 2012: 5).

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ölçeğine öğretmenlerin verdiği cevapların normal dağılım göstermediği tespit edilmiş ve analiz işlemlerinde araştırma sorularına uygun olarak cinsiyet, medeni durum ve branş değişkenlerine göre Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Meslekteki kıdem, bulunduğu okulda çalışma süresi, yaş ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı farkları belirlemek için Kruskal Wallis H-testi

uygulanmıştır. Bu test sonucunda bir farklılık belirlenirse bu farkın nereden kaynaklandığını bulmak için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Mann Whitney U-testi iki bağımsız örneklemin ortalamasının arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için kullanılır. Kruskal Wallis H-testi ise bağımsız iki ya da daha fazla örneklemin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için kullanılır (Büyüköztürk, 2012).

Örgütsel özdeşleşme ölçeğinde de maddelere verilen cevapların normal dağılım göstermediği tespit edilmiş ve non-parametrik testler uygulanmıştır. Ölçekte cinsiyet, medeni durum ve branş değişkenlerinin analizinde Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Meslekteki kıdem, bulunduğu okulda çalışma süresi, yaş ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı farkları belirlemek için Kruskal Wallis H-testi uygulanmıştır.

Kullanılan ölçeklere uygulanan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda her iki ölçek maddelerine verilen cevapların normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi grup büyüklüğünün elli katılımcıdan fazla olması durumunda puanların normalliğe uygunluğunu araştırmak için kullanılan bir testtir. Bu test sonucuna göre  $p > .05$  ise puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2012: 42). Spearman korelasyon katsayısı aralarında ilişki olup olmadığı araştırılacak ölçeklerden herhangi birinin normal dağılıma sahip olmadığı durumlarda kullanılır. Bu sebeple okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman korelasyon katsayısı bulunmuştur.

Ölçeklere yapılan analiz sonuçlarına göre  $p < .05$  olan değerler anlamlı kabul edilecektir. Betimsel istatistiklerin yorumlanmasında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen algıları 1-5 arasında puanlanan "Likert" tipi ölçek kullanılarak belirlenmiştir; "Hiç" (1), "Çok Seyrek" (2), "Arasına" (3), "Çoğu Zaman" (4) ve "Her Zaman" (5). Seçeneklere ait puanların sınırları 1.00-1.80 (1), 1.81-2.60 (2), 2.61-3.40 (3), 3.41-4.20 (4), 4.21-5.00 (5) şeklinde değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular bu puan sınırlarında yorumlanmıştır (Sönmez, 2010: 71). Benzer şekilde öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerini belirlemek için ise "Kesinlikle Katılmıyorum" (1), "Katılmıyorum" (2), "Kararsızım" (3), "Katılıyorum" (4), "Kesinlikle Katılıyorum" (5) şeklinde seçeneklerden oluşan Likert Tipli ölçek kullanılmıştır. Seçeneklere ait puanların sınırları 1.00-1.79 (1), 1.80-2.59 (2), 2.60-3.39 (3), 3.40-4.19 (4), 4.20-4.99 (5) şeklinde değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular bu puan sınırlarında yorumlanmıştır.

## IV. BÖLÜM

### 4. BULGULAR

Bu bölümde Çorum il merkezine bağlı resmi okullarda görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin ilişkisini belirlemek amacıyla öğretmenlere uygulanan ölçeklerden toplanan veriler bulunmaktadır. Sırasıyla öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ve öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri ile bu değerlerin istatistiksel bulgularına yer verilmiştir.

#### 4.1. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Bulgular

Araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerini tespit etmek için kullanılan “Okul Müdürünün Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği” puanlarının ve her bir ölçek alt boyutunun Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre normal dağılım göstermediği saptanmıştır.

Araştırmanın alt amaçlarından olan “öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini sergileme düzeyleri nasıldır?” sorusunu cevaplamak için yapılan analizler sonucu ulaşılan bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutlarına İlişkin Öğretmen Algılarına Ait Genel Ortalamalar

Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları	$\bar{X}$	S
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	4.14	.73
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	4.10	.70
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	3.97	.78
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	3.50	.98
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	4.07	.95
Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranış Düzeyleri (Toplam)	3.95	.73

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini hangi düzeyde sergilediklerini araştırmak amacıyla öğretmenlere 5 boyutla ilgili sorular yöneltilmiştir. Bu boyutlara ait ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak “Çoğu zaman” cevabını verdikleri görülmektedir. Her bir boyuttan alınan ortalamalar göz önüne alındığında en az puanın öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunun aldığı görülmektedir. Yani öğretmenler okul yöneticilerinin yeterince öğretmenlere destek vermediği ve gelişmelerine yeterince yardımcı olmadığını düşünmektedirler.

“Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ölçeği” genel olarak incelenecek olursa ortalama değer  $\bar{X}=3.95$  olarak elde edilmiştir. Bu değer öğretmenlerin bu ölçek için “Çoğu zaman” cevabını daha çok verdiklerini göstermektedir.

#### 4.2. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt amaçlarından olan “öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini sergileme düzeyleri öğretmenlerin demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunu cevaplamak için yapılan analizler sonucu aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre öğretmenlerin kadın ve erkek olarak normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile ölçek alt boyutlarına ait istatistikler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Kadın	164	210.07	34451.50	17782.50	.166
	Erkek	236	193.85	45748.50		
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Kadın	164	199.58	32731.00	19201.00	.894
	Erkek	236	201.14	47469.00		
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Kadın	164	195.55	32071.00	18541.00	.475
	Erkek	236	203.94	48129.00		
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Kadın	164	189.19	31027.50	17497.50	.103
	Erkek	236	208.36	49172.50		
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Kadın	164	196.19	32175.00	18645.00	.533
	Erkek	236	203.50	48025.00		
Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranış Düzeyleri (Toplam)	Kadın	164	195.56	32072.00	18542.00	.476
	Erkek	236	203.93	48128.00		

\*p<.05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin algılarının anlamlı fark göstermediği Tablo 6'da incelenmiştir. Bu analiz sonucuna göre öğretmenlerin kadın veya erkek olmaları ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik alt boyutlarının hiçbirisi aralarında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür ( $p>.05$ ). Bu bağlamda öğretmenlerin kadın veya erkek olmalarının okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşlerini etkilemediği yorumu yapılabilir.

Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre öğretmenlerin evli ve bekâr olarak normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile ölçek alt boyutlarına ait istatistikler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları	Medeni Durum	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Evli	379	201.30	76291.00	3678.00	.557
	Bekâr	21	186.14	3909.00		
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Evli	379	200.95	76161.00	3808.00	.739
	Bekâr	21	192.33	4039.00		
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Evli	379	199.95	75780.00	3770.00	.684
	Bekâr	21	210.48	4420.00		
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Evli	379	200.53	76002.50	3966.50	.980
	Bekâr	21	199.88	4197.50		
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Evli	379	199.50	75611.50	3601.50	.462
	Bekâr	21	218.50	4588.50		
Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranış Düzeyleri (Toplam)	Evli	379	200.40	75953.00	3943.00	.944
	Bekâr	21	202.24	4247.00		

\* $p<.05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin algılarının anlamlı farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U-testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir. Bu analiz sonucuna göre öğretimsel liderlik alt boyutlarının hiçbirisi ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ).

Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile ölçek alt boyutlarına ait istatistikler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları	Mesleki Kıdem	n	Sıra			
			Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	1-5 yıl	19	197.58	4	1.668	.797
	6-10 yıl	44	195.48			
	11-15 yıl	83	210.93			
	16-20 yıl	93	206.63			
	21 yıl ve üstü	161	193.30			
Eğitim programı ve Öğretim Sürecinin yönetimi	1-5 yıl	19	192.03	4	6.208	.184
	6-10 yıl	44	182.48			
	11-15 yıl	83	211.73			
	16-20 yıl	93	220.22			
	21 yıl ve üstü	161	189.24			
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	1-5 yıl	19	211.50	4	5.966	.202
	6-10 yıl	44	204.58			
	11-15 yıl	83	223.94			
	16-20 yıl	93	199.30			
	21 yıl ve üstü	161	186.70			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	1-5 yıl	19	204.76	4	0.923	.921
	6-10 yıl	44	193.32			
	11-15 yıl	83	209.24			
	16-20 yıl	93	194.51			
	21 yıl ve üstü	161	200.91			
Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	1-5 yıl	19	182.79	4	1.017	.907
	6-10 yıl	44	202.22			
	11-15 yıl	83	205.89			
	16-20 yıl	93	205.52			
	21 yıl ve üstü	161	196.44			
Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranış Düzeyleri (Toplam)	1-5 yıl	19	197.82	4	1.539	.820
	6-10 yıl	44	196.14			
	11-15 yıl	83	211.76			
	16-20 yıl	93	204.77			
	21 yıl ve üstü	161	193.74			

\*p<.05

Tablo 8’de görüldüğü üzere öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri alt boyutları arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu analiz sonucu göz önüne alındığında öğretmenlerin mesleki kıdemlerindeki farklılaşmanın okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin algıları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı anlaşılmıştır (p>.05).

Bu durumda genel sonuç olarak öğretmenlerin farklı kıdem yıllarına sahip olması okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşleri üzerinde etkisi olmamıştır. Yani farklı kıdeme sahip öğretmenler okul yöneticileri için aynı algılara sahiptir.

Kolmogorov-Smirnov testi sonucu öğretmenlerin buldukları okulda çalışma süreleri değişkenine göre normal dağılıma sahip olmadığını göstermiştir. Katılımcı öğretmenlerin bulunduğu okulda çalışma süresi değişkenine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile ölçek alt boyutlarına ait istatistikler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerinin Bulunduğu Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları	Çalışma Süresi	Sıra				
		n	Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	1-5 yıl	280	197.79	4	4.490	.344
	6-10 yıl	76	191.55			
	11-15 yıl	29	240.16			
	16-20 yıl	13	218.12			
	21 yıl ve üstü	2	230.75			
Eğitim programı ve Öğretim Sürecinin yönetimi	1-5 yıl	280	199.27	4	1.152	.886
	6-10 yıl	76	200.15			
	11-15 yıl	29	220.64			
	16-20 yıl	13	185.15			
	21 yıl ve üstü	2	193.50			
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	1-5 yıl	280	196.33	4	5.089	.278
	6-10 yıl	76	205.34			
	11-15 yıl	29	242.07			
	16-20 yıl	13	173.23			
	21 yıl ve üstü	2	174.50			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	1-5 yıl	280	198.62	4	4.855	.302
	6-10 yıl	76	200.64			
	11-15 yıl	29	236.10			
	16-20 yıl	13	156.31			
	21 yıl ve üstü	2	229.25			
Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	1-5 yıl	280	198.64	4	2.536	.638
	6-10 yıl	76	200.34			
	11-15 yıl	29	228.81			
	16-20 yıl	13	175.00			
	21 yıl ve üstü	2	222.75			
Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranış Düzeyleri (Toplam)	1-5 yıl	280	198.14	4	3.858	.426
	6-10 yıl	76	199.83			
	11-15 yıl	29	237.16			
	16-20 yıl	13	171.77			
	21 yıl ve üstü	2	212.00			

\*p<,05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bulunduğu okulda çalışma sürelerinin öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile ilgili algıları üzerinde anlamlı fark olup olmadığı Tablo 9'da Kruskal Wallis H-testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin bulunduğu okulda çalışma süreleri ile öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buna göre okulda çalışma süresi farklı olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile ilgili görüşlerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Kolmogorov-Smirnov testi sonucu öğretmenlerin buldukları branş değişkenine göre normal dağılıma sahip olmadığını göstermiştir. Katılımcı öğretmenlerin branş değişkenine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile ölçek alt boyutlarına ait istatistikler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları	Branş	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Sınıf	168	210.72	35401.0	17771.0	.131
	Branş	232	193.10	44799.0		
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Sınıf	168	213.48	35865.0	17307.0	.056
	Branş	232	191.10	44335.0		
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Sınıf	168	197.03	33101.5	18905.5	.609
	Branş	232	203.01	47098.5		
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Sınıf	168	219.44	36866.5	16305.5	.005*
	Branş	232	186.78	43333.5		
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Sınıf	168	216.86	36433.0	16739.0	.016*
	Branş	232	188.65	43767.0		
Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranış Düzeyleri (Toplam)	Sınıf	168	213.61	35886.5	17285.5	.054
	Branş	232	191.01	44313.5		

\*p<.05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkenine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin algılarının farklılık gösterip göstermediğini araştırmak amacıyla Mann Whitney U-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Bu bağlamda öğretmenlerin branş farklılıklarının genel olarak öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı anlaşılmıştır (p>.05). Ancak "öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi" alt boyutu ile öğretmenlerin branşı arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (U=16305.5, p<05). Bu fark incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin algılarının "öğretmenlerin



desteklenmesi ve geliştirilmesi” alt boyutunda branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

“Düzenli öğretme öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” alt boyutu ile sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (U=16739.0,  $p<05$ ). Bu fark incelendiğinde sınıf öğretmeni algılarının branş öğretmeni algılarına göre bu boyut için daha yüksek olduğu söylenebilir. Diğer alt boyutlar incelendiğinde öğretmenlerin sınıf ve branş öğretmeni olmalarının okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleriyle ilgili algıları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı söylenebilir.

Kolmogorov-Smirnov testi sonucu öğretmenlerin buldukları yaş değişkenine göre normal dağılıma sahip olmadığını göstermiştir. Katılımcı öğretmenlerin yaş değişkenine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile ölçek alt boyutlarına ait istatistikler Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları	Yaş	Sıra		X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
		n	Ortalaması			
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	21-30	27	195.20	3	5.371	.147
	31-40	144	215.79			
	41-50	162	185.75			
	51 ve üstü	67	205.45			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	21-30	27	165.57	3	8.061	.045*
	31-40	144	220.45			
	41-50	162	190.84			
	51 ve üstü	67	195.04			
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	21-30	27	186.76	3	6.104	.107
	31-40	144	219.23			
	41-50	162	192.28			
	51- ve üstü	67	185.67			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	21-30	27	192.17	3	.561	.905
	31-40	144	205.93			
	41-50	162	198.16			
	51 ve üstü	67	197.84			
Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	21-30	27	183.54	3	3.641	.303
	31-40	144	213.09			
	41-50	162	190.39			
	51 ve üstü	67	204.72			
Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranış Düzeyleri (Toplam)	21-30	27	182.50	3	3.866	.276
	31-40	144	215.06			
	41-50	162	192.09			
	51 ve üstü	67	196.79			

\* $p<.05$

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin algılarının yaş değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediği Tablo 11’de Kruskal Wallis H-testi ile incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin yaşlarının farklı olması öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile ilgili algılarını etkilememektedir. Ancak ölçek alt boyutlarından “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi “ boyutunda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir,  $X^2(sd=3, n=400) = 8.061, p<.05$ . Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya çıkarmak için grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Bu testin sonucunda 31-40 yaş grubuna dâhil olan öğretmenlerin 21-30 ile 41-50 yaş grubuna dâhil olan öğretmen gruplarına göre “eğitim programı ve öğretim sürecini n yönetimi” alt boyutuna ilişkin algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bağlamda farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile ilgili algılarının ölçeğin genelinde benzer olduğu, yalnızca ölçek alt boyutlarından eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile ilgili algılarında farklılık oluştuğu söylenebilir.

Kolmogorov-Smirnov testi sonucu öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre normal dağılıma sahip olmadığını göstermiştir. Katılımcı öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile ölçek alt boyutlarına ait istatistikler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları	Öğrenim Durumu	n	Sıra		X <sup>2</sup>	p
			Ortalaması	sd		
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Ön lisans	65	211.42	2	.899	.638
	Lisans	320	198.99			
	Yüksek lisans	15	185.33			
	Doktora	0				
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Ön lisans	65	219.61	2	3.366	.186
	Lisans	320	198.31			
	Yüksek lisans	15	164.37			
	Doktora	0				
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Ön lisans	65	199.14	2	2.131	.345
	Lisans	320	202.75			
	Yüksek lisans	15	158.37			
	Doktora	0				
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Ön lisans	65	222.37	2	3.880	.144
	Lisans	320	197.69			
	Yüksek lisans	15	165.70			
	Doktora	0				

Tablo 12'nin devamı

Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Ön lisans	65	230.27	2	5.217	.074
	Lisans	320	194.47			
	Yüksek lisans	15	200.20			
	Doktora	0				
Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranış Düzeyleri	Ön lisans	65	220.65	2	3.015	.221
	Lisans	320	197.70			
	Yüksek lisans	15	172.93			
	Doktora	0				
(Toplam)						

\*p&lt;.05

Öğrenim durumu değişkenine göre öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ölçeği ve ölçek alt boyutlarına ilişkin anlamlı fark olup olmadığını incelemek amacıyla Kruskal Wallis H-testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre ölçek ve ölçek alt boyutlarının hiç birisinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini sergileme düzeylerine ilişkin algılarında mezun oldukları kurumların etkisinin olmadığı söylenebilir.

#### 4.3. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerini belirlemek için kullanılan "Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği" ölçeğinin Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre normal dağılım göstermediği saptanmıştır. Bu ölçek için verilerin analizinde non-parametrik testler uygulanmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13'te öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme ölçeğine verdikleri cevapların ortalamaları verilmiştir. Bu ortalama değerleri her bir madde için 5'e yaklaşması durumunda öğretmenlerin maddeye katıldıkları ortalamanın 1'e yaklaşması durumunda öğretmenlerin maddeye katılmadıkları anlaşılacaktır. Öğretmenlerin özdeşleşme ölçeğine verdikleri cevapların genel ortalaması ele alındığında  $\bar{X}=3.64$  olarak görülmektedir ki bu değer öğretmenlerin bu ölçeğe verdikleri cevapların "katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genellikle katılıyorum cevabı verdikleri anlaşılmıştır. Buradan öğretmenlerin en çok katıldığı maddeler incelenecek olursa; en çok katıldıkları maddeler sırasıyla "Okulumun başarılı olmasına yardımcı olmak için benden istenenden daha fazla çaba göstermeyi arzuluyorum." ( $\bar{X}=4.14$ ), "Okulumun kaderini gerçekten önemsiyorum." ( $\bar{X}=4.06$ ) ve "Okulumun çalışılabilecek bir yer olduğuna dair samimi hislerim var.", "Genellikle işteki kararlarımı okulum için sonuçlarının ne olacağını

dikkate alarak alırım.” ( $\bar{X}=4.00$ ) maddeleridir. Verilen cevaplardan anlaşılacağı üzere öğretmenlerin çalıştıkları kurumla özdeşleştikleri ve kurum için fedakârlık yapabilecekleri, kurumla ilgili doğru davranış sergileyecekleri söylenebilir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerine İlişkin Genel Ortalamalar

	$\bar{X}$	S
1.Paraya ihtiyacım olmasa da okulum için çalışmaya devam ederim.	3.26	1.29
2.Genel olarak okulumda çalışanlar aynı amaca yönelik olarak çalışıyorlar.	3.66	1.03
3.Okulumun çalışanı olmaktan gurur duyuyorum.	3.98	.96
4.Okulumun toplumdaki imajı beni iyi derecede temsil niteliğindedir.	3.88	.98
5.Genellikle başkalarına kendimi “Bu okulda çalışıyorum” veya “Bu okuldayım” şeklinde tanıtırım.	3.90	1.00
6.Genellikle işteki kararlarımı okulum için sonuçlarının ne olacağını dikkate alarak alırım.	4.00	.90
7.Bu okulda çalışan bizler, benzer eğitim kurumlarında çalışanlardan farklıyız.	2.93	1.19
8.Başka bir okul yerine bu okulda çalışmaktan mutluyum.	3.71	1.06
9.Genel olarak okulumun sorunlarını kendi sorunlarım gibi görürüm.	3.93	.78
10.Ben arkadaşlarıma okulumu çalışılabilecek çok güzel bir okul olarak anlatıyorum.	3.85	.98
11.Okulumun başarılı olmasına yardımcı olmak için benden istenenden daha fazla çaba göstermeyi arzuluyorum.	4.14	.80
12.Okulum dışında birilerinin okulumu eleştirdiğini duyduğumda bundan rahatsızlık duyarım.	3.90	1.07
13.Okulumun çalışılabilecek bir yer olduğuna dair samimi hislerim var.	4.00	.93
14.Kariyerimin geri kalanını bu okulda geçirmeyi arzu ederim.	3.62	1.13
15.Okulumun bana sahip çıktığını hissedirim.	3.71	.98
16.Okulumun kayıtlarına bakıldığında kendini okuluna adanmış kişilerin başarısı örnek teşkil eder.	3.50	.93
17.Okulumdaki çalışanlarla ortak çok yanım var.	3.67	.91
18.Okulumun benimle ilgili önemli konulardaki sorunlardaki politikalarını onaylamakta, anlamakta güçlük çekiyorum.	2.74	1.02
19.Okulumla olan ilişkim benim kim olduğumun yalnızca küçük bir parçasıdır.	3.41	1.04
20.Okulum için çalıştığım projelerden başkalarına da bahsederim.	3.83	.82
21.Okulum için çalıştığım projelerden başkalarına da bahsederim.	3.67	.92
22.Okulumla çok az bağlılık hissediyorum.	2.29	1.10
23.Okulumun birçok çalışanlarının üyesi olduklarını hissettikleri büyük bir aile olarak tanımlayabilirim.	3.68	.93
24.Kendimi okulumla kolayca özdeşleştirebilirim.	3.69	.93
25.Okulumun kaderini gerçekten önemsiyorum.	4.06	.84
Genel Ort.	3.64	.43

#### 4.4. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analizler sonucu aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre öğretmenlerin kadın ve erkek olarak normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre örgütsel özdeşleşme düzeylerine ait istatistikler Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	164	201.16	32989.50	19244.50	.925
Erkek	236	200.04	47210.50		

\*p<.05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediği Tablo 14'de incelenmiştir. Öğretmenlerin kadın veya erkek olmaları ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür (U=19244.50, p>05). Buna göre öğretmenlerin kadın veya erkek olmasının örgütsel özdeşleşme düzeyleri üzerinde farklılığa neden olmadığı söylenebilir.

Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre öğretmenlerin evli ve bekâr olarak normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre örgütsel özdeşleşme düzeylerine ait istatistikler Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri ile Medeni Durum Değişkenine İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Medeni Durum	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evli	379	200.74	76081.50	3887.50	.858
Bekâr	21	196.12	4118.50		

\*p<.05

Tablo 15'e göre öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre örgütsel özdeşleşme düzeylerinin anlamlı fark göstermediği görülmektedir (U=3887.50, p>05). Bu durum öğretmenlerin evli veya bekâr olmasının örgütsel özdeşleşme düzeyleri üzerinde herhangi bir farklılığa neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre örgütsel özdeşleşme düzeylerine ait istatistikler Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri ile Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem	n	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	p
1-5 yıl	19	181.82	4	4.72	.317
6-10 yıl	44	170.48			
11-15 yıl	83	209.02			
16-20 yıl	93	197.40			
21 yıl ve üstü	161	208.31			

\*p<.05

Tablo 16'ya göre öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin örgütsel özdeşleşme düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmektedir ( $X^2(sd=4, n=400) = 4.72, p > .05$ ). Bu durum öğretmenlerin kıdemlerinin farklı olması kurumlarıyla ilgili tutumlarını etkilememektedir şeklinde yorumlanabilir.

Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre öğretmenlerin buldukları okulda çalışma süreleri değişkenine göre normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin buldukları okulda çalışma süreleri değişkenine göre örgütsel özdeşleşme düzeylerine ait istatistikler Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri ile Bulunduğu Okulda Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Çalışma Süresi	n	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
1-5 yıl	280	186.80	4	14.20	.007*	1-2
6-10 yıl	76	239.03				
11-15 yıl	29	213.17				
16-20 yıl	13	235.35				
21 yıl ve üstü	2	243.50				

\*p<.05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin buldukları okulda çalışma sürelerine göre örgütsel özdeşleşmelerine ilişkin görüşlerinin anlamlı fark gösterip göstermediği Kruskal

Wallis H-testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 17’de gösterilmiştir. Buna göre katılımcı öğretmenlerin buldukları okulda çalışma süreleri değişkenine göre örgütsel özdeşleşme düzeyleri ile arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $X^2(sd=4, n=400) = 14.20, p < .05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasındaki anlamlı farklara bağlı olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Bu testin sonucunda 1-5 yıl çalışma süresine sahip öğretmenler ile 6-10 yıl çalışma süresine sahip öğretmenler arasında fark olduğu saptanmıştır. 6-10 yıl çalışma süresine sahip olan öğretmenlerin kurumlarıyla özdeşleşmesinin daha fazla olduğu görülmüştür.

Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre öğretmenlerin sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni olarak normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin branş değişkenine göre örgütsel özdeşleşme düzeylerine ait istatistikler Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri ile Branş Değişkenine İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Branş	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sınıf	168	214.62	36056.50	17115.50	.038*
Branş	232	190.27	44143.50		

\*p<.05

Tablo 18’e göre katılımcı öğretmenlerin branş değişkenine göre örgütsel özdeşleşme düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir (U=17115.50, p<.05). Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre öğretmenlerin yaş gruplarının normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin yaş değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerine ait istatistikler Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri ile Yaş Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Yaş	n	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
21-30	27	180.00	3	10.830	.013*	1-4, 2-4, 3-4
31-40	144	195.40				
41-50	162	191.27				
51 ve üstü	67	242.05				

\*p<.05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre örgütsel özdeşleşmelerine ilişkin görüşlerinin anlamlı fark gösterip göstermediği Kruskal Wallis H-testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 19'da gösterilmiştir. Buna göre katılımcı öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $X^2(sd=3, n=400) = 10.830, p < .05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında anlamlı farklara bağlı olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Bu testin sonucunda 51 yaş ve üstü öğretmenlerin 21-30, 31-40 ve 41-50 yaş aralığında bulunan öğretmenlerle anlamlı farklar bulunduğu tespit edilmiştir. 51 yaş ve üstü öğretmenlerin kurumlarıyla özdeşleşmelerinin daha hızlı geliştiği söylenebilir. Bu bulgu, 51 yaş ve üstü öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme tutumlarının diğer yaş aralığında bulunan öğretmen gruplarının örgütsel özdeşleşme tutumlarına göre yüksek olduğunu gösterir.

Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre örgütsel özdeşleşme düzeylerine ait istatistikler Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri ile Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Yaş	n	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	p
Ön lisans	65	213.61	2	3.643	.162
Lisans	320	195.73			
Yüksek lisans	15	245.37			
Doktora	0				

\*p<.05

Tablo 20'ye göre katılımcı öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ( $X^2(sd=2, n=400) = 3.643, p > .05$ ). Öğretmenlerin öğrenim durumu ile örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı söylenebilir. Yani öğretmenlerin eğitim seviyelerinin farklı olmasının öğretmenlerin kurumlarıyla ilgili tutumlarını etkilemediği söylenebilir.



#### 4.5. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İle Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşmelerinin İlişkisine Yönelik Bulgular

Spearman korelasyon analizi sonucuna göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin algıları ile örgütsel özdeşleşmeleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ( $r = .481$ ,  $p < .05$ ). Bu durum öğretmenler tarafından olumlu olarak algılanan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyini olumlu yönde etkileyebileceği şeklinde yorumlanabilir.



## V. BÖLÜM

### 5. TARTIŞMA

Bu bölümde, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin ve aralarındaki ilişkinin araştırıldığı çalışma sonucunda elde edilen bulgularla ilgili tartışmalara yer verilmiştir.

#### 5.1. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini

“Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ölçeği” puanlarının ortalaması incelendiğinde okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini öğretmen algılarına göre çoğunlukla yerine getirdikleri saptanmıştır. Bu sonuca göre okul yöneticilerinin genel olarak eğitimin temel amaçlarını yerine getirebilmek için çaba gösterdiği, çevresinde meydana gelen değişimlere tepki gösterdiği ve kendini sürekli geliştirdiği yorumu yapılabilir. Okul yöneticilerinin amaçlarının okullarındaki eğitim öğretim sürecini planlama ve bu planı öğretmenlerle paylaşarak öğretmenleri süreç içerisinde değerlendirme, geliştirme, destekleme ile uygun eğitim ortamı oluşturma olduğu söylenebilir. Öğretimsel liderlik rollerini sergileyen okul yöneticilerinin öğretmenlerin tam performansını ortaya çıkarabilmesi ve bu performansı sürekli hale getirmesi beklenir. Literatür incelendiğinde birçok araştırmanın bu sonucu desteklediği anlaşılmaktadır (Aksoy ve Işık, 2008; Argon ve Mercan, 2009; Arslan Özyurt, 2007; Ayık ve Şayir, 2014; Cengiz, 2015; Demiral, 2007; İnandı ve Özkan, 2006; Kaya, 2008; M. Çelik, 2010; Sağır, 2011; Sağır ve Memişoğlu, 2012; Saygınar, 2006; Serin, 2011; Serin ve Buluç, 2012; Şişman, 2012). Ayrıca Howard-Schwind (2010) okul müdürü ve müdür yardımcılarının kendi algılarına göre de öğretimsel liderlik rollerini yüksek düzeyde gerçekleştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Ancak birkaç araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini ara sıra ve orta düzeyde sergiledikleri sonucu çıkmıştır (Derbedek, 2008; Gürsun, 2007).

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutlarının ortalamalarının yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutunun diğer alt boyutlara göre en az ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Ölçek maddelerine verilen cevaplara bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip ilk üç madde sırasıyla derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesinin sağlama, birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme, okulun eğitim-öğretim faaliyetleriyle ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama olarak bulunmuştur. Bu son madde M. Arslan (2009)'ın çalışma sonucuyla yüksek bir benzerlik göstermektedir. Yine aynı şekilde en düşük ortalamaya sahip üç madde sırasıyla öğretmenlere konferans vermek için okul dışından konuşmacı getirme, özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme ile gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtmadır. Okul yöneticilerinin okul yönetimiyle ilgili işleri daha yüksek oranda yerine getirdiği ancak öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi noktasında yeterli öğretimsel liderlik davranışı gösteremediği şeklinde yorumlanabilir. Edmonds (1979), okul müdürünün öğretim programının hazırlanmasında, öğretmenlerin odaklanmasında ve öğrenci başarılarının değerlendirilmesi gibi önemli konularda daha aktif olmaları gerektiğini belirtmiştir (Aktaran: Hallinger, 1992: 2). Akgün (2001) de yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin kendilerini sorumlu hissettikleri yıllık plan, öğretim zamanını koruma gibi görevlerde daha etkin olduklarını, ancak öğretmen ve öğrencilere yönelik etkinliklerde ise daha isteksiz olduklarını, kendilerini bu konularda fazla sorumlu hissetmediklerini belirtmiştir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin artırılmasında, öğretmenlere kazandırılan becerilerin öğrencilere aktarılmasında ve öğretmenin farklı başarılarının ödüllendirilmesi noktasında öğretimsel liderlik rollerini yeterince sergileyemediği düşünülmektedir. Bu sonuç birçok çalışmayla da benzerlik göstermektedir (Arslan Özyurt, 2007; Demiral, 2007; Hallinger ve Murphy, 1985; Kabeta ve diğerleri, 2015; Sağır ve Memişoğlu, 2012; Serin, 2011; Serin ve Buluç, 2012; Supovitz ve Buckley, 2008; Şişman, 1997 aktaran: Şişman, 2012: 165-166; Tanrıöğen, 2000). İnceler (2005) çalışmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını çoğu zaman gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Kısaca okul yöneticilerinin eğitim kurumundaki görevlerini yaparken öğretimsel liderlik rollerini de yerine getirdiği söylenebilir. Ancak öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda sergilediği öğretimsel liderlik rollerini tam üstlenemediği görülmektedir. Bu boyutun daha yüksek ortalamaya sahip olması durumunda öğretmenlerin akademik gelişimlerinin ve performanslarının artmasına yardımcı olacağı düşünülebilir. Okul yöneticisinin öğretmenleri desteklemesi ve geliştirmesi eğitimin hedeflerini gerçekleştirmek için okulun her anlamıyla başarısının artmasını sağlar (Kaya, 2008: 38).

## 5.2. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerinin Değişkenlere Göre Farklılıkları

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Konu ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında benzerlik gösterdiği saptanmıştır (Akalın ve Akdağ, 2009; Aksoy ve Işık, 2008; Ayık ve Şayir, 2014; Y. Balcı, 2009; Demiral, 2007; Derbedek, 2008; İnceler, 2005; Sağır, 2011; Yılmaz, 2010). Atkinson (2013) müdür yardımcılarının algılarına göre araştırdığı öğretimsel liderlik rollerinde yine cinsiyet değişkeninin müdür yardımcılarının tutumlarında bir değişiklik göstermediğini belirtmiştir. Tanrıoğen (2000), öğretmenlerin okul yöneticilerinden beklentilerini araştırdığı çalışmasında kadın ve erkek öğretmenlerin yöneticilerinden beklentilerinin aynı olduğunu belirtmiştir. Kış ve Konan (2014) çalışmalarında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını algılamada öğretmenlerin cinsiyetleri arasında farklılığı tespit etmeye çalışmış ve sonuç olarak da erkek öğretmenler lehine çok önemsiz bir fark bulmuştur. Araştırma sonucundan farklı olarak Sönmez (2010) cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılık olduğunu kadın öğretmenlerin tutumlarının erkek öğretmenlerin tutumlarına göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Araştırmanın genel olarak literatürle örtüştüğü sonucu çıkarılabilir.

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine yönelik algılarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin medeni durum değişkeninin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleriyle ilişkisinin pek araştırılmadığı anlaşılmıştır. Buna karşın Sönmez (2010) yaptığı çalışmada evli öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranış rollerini gösterdiklerine dair tutumlarının bekâr öğretmenlerin tutumlarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırma sonucuyla benzerlik göstermemektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine yönelik algılarının anlamlı fark göstermediği tespit edilmiştir. Konu ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında benzerlik gösteren araştırmalara rastlanmıştır (Y. Balcı, 2009; İnceler, 2005; Şahin, 2011; Yılmaz, 2010). Diğer taraftan yapılan bazı araştırmalarda ise öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artmasıyla doğru orantılı olarak okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini göstermelerine ilişkin görüşlerinin de olumlu yönde arttığı saptanmıştır (Aksoy ve Işık, 2008; Ayık ve Şayir, 2014; Demiral, 2007; Derbedek, 2008; Sönmez, 2010).

Öğretmenlerin buldukları okulda çalışma sürelerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine yönelik algılarının anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür.

Yılmaz (2010) da yaptığı çalışmada benzer sonuca ulaşmıştır. Sonuç olarak, bu iki çalışmanın tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin branşlarının okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine yönelik algıları üzerinde anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır. Literatüre bakıldığında benzer sonuçlara sahip çalışmalar saptanmıştır (Y. Balcı, 2009 ve Yılmaz, 2010). Ancak “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” alt boyutunda branş değişkeni üzerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen bulguya göre sınıf öğretmenlerinin tutumlarının branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu da sınıf öğretmenlerinin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ölçeğinin alt boyutlarından olan “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunda okul yöneticilerinin yeterliliğini branş öğretmenlerinin aksine daha yüksek olarak yaptığına inandıklarını göstermektedir. Ayrıca alt boyutlardan olan “düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutunda da anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin algılarının bu boyutta da branş öğretmenlerinin algılarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Literatüre bakıldığında benzer sonuçlar görülmektedir (Aksoy ve Işık, 2008; Demiral, 2007). Demiral (2007) bu boyut için sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık bulunmasının sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre okulda daha fazla zaman geçiriyor olmasıyla ilişkili olabileceğini belirtmiştir. Sönmez (2010) ise çalışmasında sözel grubu öğretmenlerinin diğer grup öğretmenlerine göre tutumlarının yüksek olduğunu saptamıştır. Buna karşın Ayık ve Şayir (2014) çalışmasında, sınıf öğretmenleri ve diğer branş öğretmenlerinin ortalamalarının sözel ve güzel sanatlar öğretmenlerinin ortalamalarından yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine yönelik algılarının anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. Araştırma sonucu Şahin (2011)'in çalışma sonucuyla örtüşmektedir. Ancak “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” alt boyutunda öğretmenlerin yaş değişkeniyle anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu alt boyut için 31-40 yaş aralığındaki öğretmen algılarının 21-30 ve 41-50 yaş aralığında bulunan öğretmen algılarına göre daha yüksek ortalama puana sahip olduğu görülmüştür. Literatürde kısmen benzer sonuçlara rastlanılsa da farklı sonuçların olduğu da tespit edilmiştir (Y. Balcı, 2009; Derbedek, 2008; Sönmez, 2010). Y. Balcı (2009) çalışmasında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin olarak 20-35 ile 46-55 yaş aralığında bulunan öğretmen algılarının birbirine benzer ve 36-45 yaş aralığında bulunan öğretmen algılarından yüksek olduğunu belirtmiştir. Derbedek (2008) çalışmasında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeylerine ilişkin olarak 41 ve üzeri yaşa sahip öğretmen algılarının 31-40 yaş aralığında bulunan öğretmen algılarına göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Sönmez (2010)

çalışmasında öğretmen yaşları ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri alt boyutları olan “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”, “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi”, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” ve “düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” ile öğretmenlerin algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Ancak Sönmez (2010) çalışmasında “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” alt boyutuyla öğretmenlerin yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulmamıştır. Bu sonuç araştırma sonucuyla örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine yönelik algılarının anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür. Genel olarak literatür incelendiğinde öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeniyle anlamlı bir fark bulunmadığı, araştırma sonucunun literatürle uyduğu söylenebilir (Akalin ve Akdağ, 2009; Y. Balci, 2009; Derbedek, 2008; İnceler, 2005; Sönmez, 2010; Yılmaz, 2010).

### 5.3. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri

Örgütsel özdeşleşme ölçeği puanlarının ortalaması incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin kendilerini okulun bir parçası olarak gördüğü, okulun amaçlarını kendi amaçlarından saydığı, okulun geleceği için gerçekten uğraştığı yorumu yapılabilir. Öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri cevapların ortalamasına bakılacak olursa en yüksek ortalamaya sahip maddeler “okulumun başarılı olmasına yardımcı olmak için benden istenenden daha fazla çaba göstermeyi arzuluyorum.”, “okulumun kaderini gerçekten önemsiyorum.” ve “okulumun çalışılabilecek bir yer olduğuna dair samimi hislerim var.”, “genellikle işteki kararlarımı okulum için sonuçlarının ne olacağını dikkate alarak alırım.” maddeleridir. Ortalamalara bakıldığında öğretmenlerin çalıştıkları okulla aralarında bir bağ olduğu, okul için yapabileceklerinin en iyisini yapmaya istekli olduğu ve okulla ilgili doğru davranışlar sergileyecekleri söylenebilir. Yine aynı şekilde en düşük ortalamaya sahip üç madde sırasıyla “okulum çok az bağlılık hissediyorum.”, “okulumun benimle ilgili önemli konulardaki, sorunlardaki politikalarını onaylamakta, anlamakta güçlük çekiyorum”, “bu okulda çalışan bizler, benzer eğitim kurumlarında çalışanlardan farklıyız.” maddeleridir.

Literatür incelendiğinde araştırma sonucunu destekler nitelikte sonuçlar belirlenmiştir. Öğretmenlerin özdeşleşme düzeylerine ilişkin ortalamaların Leblebici (2016), Özgür (2015) ve Nergiz (2015)'in çalışmalarında da “katılıyorum” düzeyinde tespit edildiği ve bu çalışma sonucuyla benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Erel Yetim (2010), eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin örgütsel iletişim ve

örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında benzer bir sonuç bulmuştur. Erel Yetim (2010) öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerini yüksek olarak tespit etmiştir. Çakınberk ve diğerleri (2011) de çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerini yüksek olarak bulmuştur. H. Arslan ve diğerleri (2005) çalışmalarında ilköğretim öğretmenlerinin örgüte bağlılık-örgütle özdeşleşme düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Aynı şekilde Van Dick ve diğerleri (2005) ve Christ, Van Dick, Wagner ve Stellmacher (2003) çalışmalarında öğretmenlerin okulla özdeşleşmelerinin yüksek olduğunu bulmuşlardır. Yıldız (2013) ise ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme ve örgütsel iletişim düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerini orta düzeyde belirlemiştir. Aynı şekilde Akpınar (2014) çalışmasında öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerini orta düzeyde tespit etmiştir. Genel olarak araştırma sonucunun literatürle uyum içinde olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

#### **5.4. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin Değişkenlere Göre Farklılıkları**

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Konu ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında benzerlik gösterdiği saptanmıştır (Çakınberk ve diğerleri, 2011; Erel Yetim, 2010; Özgür, 2015; Riketta, 2005; Şirin, 2016). Buna karşın Erdoğan ve Aydınadağ (2013) ve Akpınar (2014) çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulmuştur. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre örgütsel özdeşleşmelerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Turunç ve Çelik (2010) de çalışmalarında cinsiyetin örgütsel özdeşleşme üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Genel olarak araştırma sonucunun literatürle uyduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür. Yapılan literatür incelemesinde çalışma sonucunu destekler nitelikte Çakınberk ve diğerlerinin (2011) araştırma bulguları gösterilebilir. Sonuç olarak bu iki çalışmanın örtüştüğü söylenebilir. Ancak Şirin (2016) beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven ve örgütsel özdeşleşmeleri üzerine yaptığı çalışmasında bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre özdeşleşme düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Konu ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarına

bakıldığında Erel Yetim (2010) ve Akpınar'ın (2014) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Diğer taraftan Çakınberk ve diğerlerinin (2011) yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artmasıyla doğru orantılı olarak örgütsel özdeşleşme düzeylerinin de olumlu yönde arttığı saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bulunduğu okulda çalışma sürelerinin örgütsel özdeşleşme düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Riketta (2005)'nin çalışmasında da çalışanın bulunduğu kurumda çalışma süresinin örgütsel özdeşleşme düzeyi ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Buna karşın Akpınar (2014) okullardaki insan ilişkileri düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında aynı okulda çalışma sürelerine ilişkin anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir.

Öğretmenlerin branşlarına göre örgütsel özdeşleşme düzeylerinin anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir. H. Arslan ve diğerleri (2005) ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgüt kültürünün karşılaştırmasını yaptıkları çalışmada örgüt kültürünün alt boyutlarından "örgütle bağlılık-örgütle özdeşleşme" boyutunda ilköğretim öğretmenlerinin özdeşleşme düzeylerinin ortaöğretim öğretmenlerinden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Buna karşın Erel Yetim (2010) çalışmasında öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyinin branşa göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Yine Chan ve diğerleri (2008) de ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin bağlılıklarının örgütsel ve kişisel yordayıcıları olarak öğretmen etkililiği ve okulla özdeşleşmenin rolünü incelediği araştırmasında branşlar arasında bir fark olmadığını tespit etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkeninin örgütsel özdeşleşme düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Çakınberk ve diğerleri (2011) çalışmalarında özdeşleşme düzeylerinin orta yaş grubunda bulunan öğretmenlerin genç öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu belirtmiştir. Bu iki sonuç birbiriyle paralellik göstermektedir. Riketta (2005) araştırmasında, çalışanın yaşı ile örgütsel özdeşleşme düzeyi arasında ilişki olduğunu saptamıştır.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarının örgütsel özdeşleşme düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmemiştir. Çalışma sonucunu destekler nitelikte Akpınar (2014) çalışmasında, eğitim durumu değişkeninin genel olarak öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasında bir farklılığa sebep olmadığını tespit etmiştir. Benzer bir sonucu Özgür (2015) de çalışmasında tespit etmiştir. Bu araştırma sonuçları birbiriyle örtüşmektedir. Buna karşın Çakınberk ve diğerleri (2011) çalışmalarında özdeşleşme düzeylerinin eğitim seviyelerinin arttıkça azaldığını tespit etmiştir.

Sonuç olarak ilgili araştırma bulgularından bazıları bu araştırma bulgularıyla ters düşerken bazıları da tutarlılık göstermektedir.



### 5.5. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini İle Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin İlişkisi

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu bulguya göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin artması durumunda öğretmenlerin okulla özdeşleşme düzeylerinin de artacağı söylenebilir. Erdoğan ve Aydınadağ (2013) öğretmenlerin kurumsal özdeşleşme ve bağlılıklarının algılanan yönetici davranışları açısından incelemesini yaptıkları çalışmalarında, genel olarak okul yöneticilerinin olumlu rollerinin özdeşleşmeyi artırdığını tespit etmiştir. Benzer konulardaki araştırmaların genellikle özdeşleşmeyi de kapsayan örgütsel bağlılık üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Örgütsel bağlılık kısaca özdeşleşmeyi de içinde barındıran üç gruptan oluşmaktadır. Buchanan bu grupları özdeşleşme, sarılma ve sadakat olarak sıralamıştır (Y. Balcı, 2009). Çakınberk ve diğerleri (2011) çalışmasında örgütsel bağlılığı örgütsel özdeşleşmenin bir öncülü olduğunu saptamıştır. Literatürde bu kavramlar arasında tespit edilen yakınlık nedeniyle örgütsel bağlılıkla ilgili çalışmalar da tartışmaya dâhil edilmiştir. Y. Balcı (2009), Serin ve Buluç (2012) çalışmalarında öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları ile örgütsel bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Yine aynı şekilde Buluç (2009), Terzi ve Kurt (2005) da çalışmalarında okul müdürünün yöneticilik davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde etkisi olduğunu tespit etmişlerdir. M. Çelik (2010) de okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmiştir.

## VI. BÖLÜM

### 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçlarıyla önerilere sırasıyla yer verilmiştir.

#### 6.1. Sonuçlar

• Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini “çoğu zaman” yerine getirdikleri tespit edilmiştir. Öğretimsel liderlik alt boyutları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip alt boyutun “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” olduğu görülmüştür. En düşük ortalamaya sahip alt boyutun ise “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” olduğu saptanmıştır.

• Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, buldukları okulda çalışma süreleri ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

• Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Alt boyutlar incelendiğinde “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutunda 31-40 yaş grubunda bulunan öğretmen algılarının 21-30 ile 41-50 yaş grubunda bulunan öğretmen algılarına göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

• Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin öğretmenlerin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Alt boyutlar incelendiğinde “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” ile “düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutlarında sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Okul yöneticilerinin bu iki alt boyutta göstermiş oldukları öğretimsel liderlik rolleriyle ilgili olarak sınıf öğretmeni algılarının branş öğretmenlerinin algılarına göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

• Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu saptanmıştır. En yüksek ortalamaya sahip maddenin “okulumun başarılı olmasına yardımcı olmak için benden istenenden daha fazla çaba göstermeyi arzuluyorum.” olduğu

görülmüştür. En düşük ortalamaya sahip maddenin “okuluma çok az bağlılık hissediyorum” olduğu saptanmıştır.

- Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

- Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin buldukları okulda çalışma süresi değişkeninde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 6-10 yıl arası aynı okulda çalışan öğretmenlerin 1-5 yıl arası çalışma süresine sahip öğretmenlere göre özdeşleşme düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

- Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin branş değişkeninde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin özdeşleşme düzeylerinde sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

- Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 51 yaş üstü öğretmenlerin özdeşleşme düzeylerinin alt yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

- Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

## 6.2. Öneriler

Araştırma sonucuna dayalı öneriler

- Araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri alt boyutlarından “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” alt boyutunun ölçek alt boyutları arasında okul yöneticileri tarafından yerine getirilme düzeyinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu alt boyut kapsamında okul yöneticilerine hizmet içi eğitim verilebilir.

- Öğretmenlerin kendilerini geliştirebilecekleri eğitim, konferans gibi çeşitli aktivitelere katılımlarını kolaylaştırıcı ve destekleyici düzenlemeler yapılabilir.

- Öğretmenlerin okullarıyla özdeşleşmelerinde okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini sergilemelerinin önemi konusunda farkındalık oluşturulabilir.

- Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin artmasının okulun amaçlarına ulaşmasında anahtar rol oynadığı konusunda okul yöneticileri arasında farkındalık oluşturulabilir.

- Öğretmenlerin okula olan bağlılıklarını artıracak düzenlemelerin yapılması sağlanabilir.

- Okul yöneticileri branş öğretmenlerinin örgütsel özdeşleşme düzeylerini artırmaya yönelik çalışmalar yapabilir.



## KAYNAKLAR

- Akalın Akdağ, G. (2009). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının yeni ilköğretim müfredatının uygulanmasındaki etkililik düzeyi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, T.C. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Akgün, N. (2001). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliği. Yayımlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Aksoy, E. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri (Aydın ili örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, T.C Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 19, 235-249.
- Aksoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda okul yöneticisinin niteliği: öğretim liderliği. *The Journal Of SAU Education Faculty, 20, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 140-150.
- Akpınar, A. (2014). Okullardaki insan ilişkileri düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Al-Safran, E., Brown, D. and Wiseman, A. (2014). The effect of principal's leadership style on school environment and outcome. *Research in Higher Education Journal*, 1-19.
- Aliyev, Y. (2014). Örgütsel sosyalleşme ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki: bir araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, T.C. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ashforth, B.E. and Mael, F. (1989, January). Social identity theory and the organization. *Academy Of Anlagement Review*, 14(1), 20-39.
- Argon, T. (2004). İlköğretim kurumlarındaki yöneticilerin liderlik ve yöneticilik özelliklerine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 81-98.
- Argon, T. ve Mercan, M. (2009). İlköğretim okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirebilme düzeyleri. 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, 1-3 Mayıs, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Argyris, C. (1976). Leadership, learning, and changing the status quo. *Organizational Dynamics*, 4(3), 29-43.
- Arslan, H., Kuru, M. ve Saticı, A. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgüt kültürünün karşılaştırılması. *Kurum ve Uygulama Eğitim Yönetimi*, 44, 449-472.
- Arslan, M. (2009). Yeni ilköğretim programının uygulanmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Arslan Özyurt, G. (2007). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anlayışı ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin karşılaştırılması: Çaycuma alan araştırması örneği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, T.C. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Arslantaş, H. İ. ve Özkan, M. (2012). Okul müdürlerinin çatışma çözmede yapıcı-yıkıcı olmaları ile öğretim liderliği arasındaki ilişki. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 231-240.
- Atkinson, R. (2013). An assessment of the perceived instructional leadership behaviors of assistant principals. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Commonwealth University, Richmond, Virginia.
- Ayık, A.ve Şayir, G. (2014). İlköğretim kurumlarında görevli okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 18(60), 15-29.
- Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*, 21-30.
- Balcı, A., Baltacı, A., Fidan, T., Cereci, C. ve Acar, U. (2012). Örgütsel sosyalleşmenin, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlıkla ilişkisi: ilköğretim okulu yöneticileri üzerinde bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 47-74.
- Balcı, Y. (2009). "İlköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılığı ile yöneticilerin öğretimsel liderlik ve dönüştürücü (transformatif) liderlik davranışları arasındaki ilişkilerin analizi". Yayımlanmamış doktora tezi, T.C. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Başar, U. (2011). Örgütsel adalet algısı, örgütsel özdeşleşme ve iş tatmini arasındaki ilişkilere yönelik görgül bir araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, T.C. Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayram, F. ve Aypay, A. (2012). İlköğretim okullarında müdür etkililiği, okul iklimi ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(1), 49-63.
- Bennis, W. and Nanus, B. (1985). *Lideres las cuatro claves del liderazgo eficaz*. Nueva York: Harper & Row Publishers.
- Bozkurt, S. (2013). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sergilemelerine ilişkin görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: the socialization of managers in work organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19(4), 533-546.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 5-34.

- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cengiz, F. (2015). "Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi". Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, T.C. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Chan, W.Y., Lau, S., Nie, Y., Lim, S. and Hogan, D. (2008 September). Organizational and personal predictors of teacher commitment: the mediating role of teacher efficacy and identification with school. *American Educational Research Journal*, 45(3), 597-630.
- Christ, O., Van Dick, R., Wagner, U. and Stellmacher, J. (2003). When teachers go the extra mile: Foci of organisational identification as determinants of different forms of organisational citizenship behaviour among schoolteachers, *British Journal of Educational Psychology*, 73, 329-341.
- Çakınberk, A., Derin, N. ve Demirel, E.T. (2011). Örgütsel özdeşleşmenin örgütsel bağlılıkla biçimlenmesi: Malatya ve Tunceli özel eğitim kurumları örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 89-121.
- Çelik, M. (2010). Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları analizi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, T.C. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çinkır, Ş. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/ilkonline/issue/8594/106892>
- Çırakoğlu, H. (2010). Örgütsel özdeşleşme ve işdoyum ilişkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Dareh, J. C. and Ching-Jen, L. (1985, March 31 - April 4). High schools principals' perceptions of their instructional leadership behavior. Paper Presentent at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicgo, IL.
- Demiral, E. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, T.C. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Demir, K. (2015). Teachers' organizational citizenship behaviors and organizational identification in public and private preschools. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 1176-1182.
- Derbedek, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerindeki etkileri (Bursa ili örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Dutton, J. E., Dukerich, J. M. and Harquail, C. V. (1994). Organizational images and member identification. *Administrative Science Quarterly*, 39(2), 239-263.
- Döş, İ. (2013). Mutlu Okul. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 267-280.

- Erdoğdu, M. Y. ve Aydındağ, Z. (2013). Öğretmenlerin kurumsal özdeşleşme ve bağlılıklarının algılanan yönetici davranışları açısından incelenmesi. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 158-172.
- Erel Yetim, E. A. (2010). Genel liselerde örgütsel iletişim ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, T.C. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Eryiğit, C. (2007). Resmi ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, T.C. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Fullan, M. (2002). The Change Leader. *Educational Leadership*, 16-21.
- Gezici, A. (2007). Yöneticilerin liderlik stillerinin çalışanların iş tatmini üzerindeki etkileri: özel eğitim kurumlarında öğretimsel liderlik ve bir uygulama, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, T.C. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Günbek, K. (2007). Örgütsel özdeşleşme ve kamu kesim personeli üzerine bir uygulama. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, T.C. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Gümüş, M., Hamarat, B. Çolak, E. and Duran, E. (2012). Organizational and occupational identification: relations to teacher satisfaction and intention to early retirement. *Career Development International*, 17(4), 300-313.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları*. (Yayınlanmamış Doçentlik Çalışması), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 531-548.
- Gürsun, Y. (2007). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik roller ile iletişim tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kartal ilçesi örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, T.C. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Hallinger, P. and Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hallinger, P. and Murphy, J. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94(3), 328-355.
- Hallinger, P. (1992). The evolving role of American principals: from managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 35-14.
- Hallinger, P. (2011). A review of three decades of doctoral studies using the principal instructional management rating scale: a lens on methodological progress in educational leadership. *Educational Research Administration Quarterly*, 47,2.



- Hallinger, P., Dongyu, L. and Wang, W.C. (2016). Gender differences in instructional leadership: a meta- analytic review of studies using the principal instructional management rating scale. *Educational Administration Quarterly*. 1-35.
- Hallinger, P. and Heck,, R.H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hansson, P. H. and Andersen, J.A. (2007). The Swedish principal: leadership style, decision-making style, and motivation profile. *International Electronic Journal For Leadership in Learning*, 11, 1-13.
- Hayashi, S. (2014). Complexity of organizational identification: measuring ambivalent identification. *International Business Research*, 7(1), 49-59.
- Ho-Tang, W. and Mei-Ju, C. (2015). Scale development of Taiwan teacher's sense of organization identification – from the viewpoint of workplace spirituality. *Universal Journal of Management*, 3(12), 540-552.
- Howard-Schwind, M., B.F.A. and M.Ed., (2010). Instructional leadership responsibilities of assistant principals in large Texas high schools. Unpublished doctoral dissertation. University Of North Texas.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961). 1 ve 7. madde. Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html>
- İnandı, Y. ve Özkan, M. (2006). Resmi ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derece öğretim liderliği davranışları göstermektedir?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 123-149.
- İnceler, S. (2005). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kabeta, R. M., Manchishi, P. C. and Akakandelwa, A. (2015, April). Instructional leadership and its effect on the teaching and learning process: the case of head teachers in selected basic schools in the central province of Zambia. *International Journal of Science and Research*, 4(4), 1876-1884.
- Karabey, C. N. (2005). Örgütsel özdeşleşme, örgütsel imaj ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: bir uygulama. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Karabey, C. N. ve İşcan, Ö. F. (2007). "Örgütsel özdeşleşme, örgütsel imaj ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: bir uygulama". *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21 (2), 231-241.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karlsson, M. (2013). Emotional identification with teacher identities in student teachers' narrative interaction. *European Journal of Teacher Education*, 36(2), 133-146.

- Kaya, G. (2008). "Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi". Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, T.C. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kaya, A., Balay, R. ve Tınaz, S. (2014). Yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 79-97.
- Kılınçarslan, S. (2013). "Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İzmir ili Karabağlar ilçesi örneği)". Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, T.C. Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Kış, A. ve Konan, N. (2014). A meta-analysis of gender differences in terms of teacher views on the instructional leadership behavior of principals. *Educational Scinces: Theory & Practice*, 14(6), 11-17.
- Köse, C. G. (2009). Örgütsel özdeşleşmenin çalışanların sürekli iyileştirme çabalarına katkısı: bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, T.C. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Krug, S. E. (1992a). Instructional leadership: a constructivist perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 430-443.
- Krug, S. E. (1992b). Instructional leadership, school instructional climate, and student learning outcomes. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED359668>
- Leblebici, E. (2016). Öğretmen algılarına göre meslek liselerinde örgütsel imaj, örgüt kültürü ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mevlana Üniversitesi, Konya.
- MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2003). 72. madde. Erişim adresi: [http://e-okul.meb.gov.tr/Dokumanlar/ILKOGETIM\\_YONETMELIGI.pdf](http://e-okul.meb.gov.tr/Dokumanlar/ILKOGETIM_YONETMELIGI.pdf).
- Nergiz, F. (2015). Öğretmenlerde örgütsel adalet, örgütsel özdeşleşme ve işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişki (Kahramanmaraş ili Türkoğlu ilçesi örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, T.C. Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- O'Neill, J. L. and Gaither, C. A. (2007). Investigating the relationship between the practice of pharmaceutical care, construed external image, organizational identification, and job turnover intention of community pharmacist. *Research in Social Administrative Pharmacy*, 3, 438-463.
- Özgür, E. Ö. (2015). Algılanan örgütsel prestij, örgütsel özdeşleşme ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mevlana Üniversitesi, Konya.
- Polat, M. ve Meydan, C. H. (2010). Örgütsel özdeşleşmenin sinizm ve işten ayrılma niyeti ile ilişkisi üzerine bir araştırma. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 9(1), 145-172.
- Riketta, M., (2005), Organizational identification: a meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 358-384.

- Sağır, M. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ve karşılaştıkları sorunlar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, T.C. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Sağır, M. ve Memişoğlu, S. P. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen ve yönetici algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırma Dergisi*, 1(2), 1-12.
- Saygınar, M.S. (2006). Hava sınıf okulları ve teknik eğitim merkezi komutanlığında görev yapan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sayın, E. (2010). Öğretimsel liderlik ve ilköğretim okulu yöneticiler üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, T.C. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Scott, C. R., Corman, S. R. and Cheney, G. (1998 August). Development of a structural model of identification in the organization. *Communication Theory*, 8,3, 298-336.
- Serin, M. K. (2011). İlköğretim kurumlarında öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki (Konya ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Serin, M. K. ve Buluç B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(3), 435-459.
- Short, P. M. and Spencer, W. A. (1989, March 27-31). Principal instructional leadership. Paper Presentent at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Smith, W. F. and Andrews, R. L. (1989). *Instructional leadership: how principals make a difference*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED314826.pdf>
- Sönmez, A. (2010). Ortaöğretim oku müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bahçelievler örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, T.C. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Supovitz, J. A. and Poglinco, S. M. (2001). Instructional leadership in a standarts-based reform. Erişim adresi: [http://www.cpre.org/images/stories/cpre\\_pdfs/AC-02.pdf](http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/AC-02.pdf)
- Supovitz, J. and Buckley, P. (2008 March). The Practice and Process of Instructional Leadership, University of Pennsylvania, AERA, New York.
- Şahin, S. (2011). Öğretimsel liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişki (İzmir ili örneği), *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1909-1928.
- Şirin, Y. (2016, February). Organizational justice, organizational trust and organizational identifaction perceptions of physical education teachers, Kahramanmaras Sutcu Imam University, School of Physical Education and Sports. *International Journal of Business and Social Science*, 7(2), 126-133.

- Şişman, M. (2012). *Öğretim liderliği* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tanrıöğen, A. (1995). Öğretmen moraline ilişkin yapılan araştırmalar. *Eğitim Yönetimi*, 1(1).
- Tanrıöğen, A. (2000). Temeleğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden beledikleri öğretimsel liderlik davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 7, 67-73.
- Taş, A. (2016). İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin narsistik kişilik eğilimleri ile örgütsel özdeşleşme düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi: Antalya ili örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, T.C. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Terzi, A. R ve Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33, 166.
- Tıkrır, N. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekaları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Gaziantep ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, T.C. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Tiktaş, G. (2012). Örgüt kültürü, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sessizlik ilişkisine yönelik bir inceleme. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tokgöz, E. (2012). Örgütsel güven, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, T.C. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Turunç, Ö. ve Çelik, M. (2010). Çalışanların algıladıkları örgütsel destek ve iş stresinin örgütsel özdeşleşme ve iş performansına etkisi. *Yönetim ve Ekonomi Celal Bayar Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(2), 183-206.
- Tutar, H. (2007). Erzurum'da devlet ve özel hastanelerde çalışan sağlık personelinin işlem adaleti, iş tatmini ve duygusal bağlılık durumlarının incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Dergisi*, 12(3), 97-120.
- Tümer, E. (2010). İşletmelerde örgütsel adalet ve örgütsel özdeşleşme: Esenboğa Havalimanı'nda bir uygulama. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, T.C. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tüzün, İ. K. (2006). Örgütsel güven, örgütsel kimlik ve örgütsel özdeşleşme ilişkisi; uygulamalı bir çalışma. Yayınlanmamış doktora tezi, T.C. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tüzün, İ. K. ve Çağlar İ. (2008). Örgütsel özdeşleşme kavramı ve iletişim etkinliği ilişkisi. *Journal of Yasar University*, 3(9), 1011-1027.
- Van Dick, R., Wagner, U., Stellmacher, J. and Christ, O. (2005). Category salience and organizational identification, *The British Psychological Society, Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78, 273-285.
- Yıldız, K. (2013). Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri ile örgütsel iletişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 251-272.

Yılmaz, E. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, T.C. Gazi Üniversitesi, Ankara.





**EKLER**

## Ek 1. Araştırmada Kullanılan Kişisel Bilgi Formu

### YÖNERGE

Sayın Meslektaşım;

İlkokul ve ortaokullarda okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçladığım tez çalışmamda görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Bu nedenle aşağıda toplam 75 maddeden oluşan iki adet ölçek ve kişisel bilgi formu yer almaktadır. Sizden beklenen uygun bulduğunuz seçeneği ( X ) işareti ile ilgili sütuna işaretlemenizdir. Anketteki ifadelere ilişkin görüşlerinizi içtenlikle belirtmeniz araştırmanın amacına ulaşması bakımından önemlidir. Bu nedenle olumlu ya da olumsuz bütün görüşlerinizi ankete yansıtmanız gerekmektedir.

Veriler bilimsel amaçlarla kullanılacak ve topluca değerlendirilecektir. Bu nedenle, adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Gösterdiğiniz ilgi ve sağladığınız katkı için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Emrah OLUKÇU

Amasya Üniv. Sosyal Bilim. Ens.  
Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı  
Yüksek Lisans Öğrencisi

### KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz? 2. Medeni durumunuz?
- a.( ) Kadın b.( ) Erkek a.( ) Evli b.( ) Bekar
3. Meslekteki kıdeminiz?
- a.( ) 1-5 yıl b.( ) 6-10 yıl c.( ) 11-15 yıl
- d.( ) 16-20 yıl e.( ) 21 yıl ve üstü
4. Bulduğunuz okuldaki çalışma süreniz?
- a.( ) 1-5 yıl b.( ) 6-10 yıl c.( ) 11-15 yıl
- d.( ) 16-20 yıl e.( ) 21 yıl ve üstü
5. Branşınız?
- a.Sınıf ( ) b.Branş ( )
6. Yaş
- a. 21-30 yaş b. 31-40 yaş c.41-50 yaş d.51 ve üstü yaş

## 7. Öğrenim Durumu

a. Ön lisans

b. Lisans

c. Yüksek Lisans

d. Doktora





## Ek 2. Örgütsel Özdeşleşme Anketi

**Açıklama :** Bu bölümde, öğretmenlerin çalıştıkları kurumla ilgili bazı konulardagösterebilecekleri davranışlar sıralanmıştır. Sizden beklenen her bir davranışı ifade eden cümleyiokuyarak söz konusu davranışı ne ölçüdegösterdiğinizi içtenlikle işaretlemenizdir.

ÖRGÜTSEL ÖZDEŞLEŞME ANKETİ	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	1	2	3	4	5
1.Paraya ihtiyacım olmasa da okulum için çalışmaya devam ederim.					
2.Genel olarak okulumda çalışanlar aynı amaca yönelik olarak çalışıyorlar.					
3.Okulumun çalışanı olmaktan gurur duyuyorum.					
4.Okulumun toplumdaki imajı beni iyi derecede temsil niteliğindedir.					
5.Genellikle başkalarına kendimi “Bu okulda çalışıyorum” veya “Bu okuldayım” şeklinde tanıtırım.					
6.Genellikle işteki kararlarımı okulum için sonuçlarının ne olacağını dikkate alarak alırım.					
7.Bu okulda çalışan bizler, benzer eğitim kurumlarında çalışanlardan farklıyız.					
8.Başka bir okul yerine bu okulda çalışmaktan mutluyum.					
9.Genel olarak okulumun sorunlarını kendi sorunlarım gibi görürüm.					
10.Ben arkadaşlarıma okulumu çalışılabilecek çok güzel bir okul olarak anlatıyorum.					
11.Okulumun başarılı olmasına yardımcı olmak için benden istenenden daha fazla çaba göstermeyi arzuluyorum.					
12.Okulum dışında birilerinin okulumu eleştirdiğini duyduğumda bundan rahatsızlık duyarım.					
13.Okulumun çalışılabilecek bir yer olduğuna dair samimi hislerim var.					
14.Kariyerimin geri kalanını bu okulda geçirmeyi arzu ederim.					
15.Okulumun bana sahip çıktığını hissederim.					
16.Okulumun kayıtlarına bakıldığında kendini okuluna adanmış kişilerin başarısı örnek teşkil eder.					
17.Okulumdaki çalışanlarla ortak çok yanım var.					
18.Okulumun benimle ilgili önemli konulardaki, sorunlardaki politikalarını onaylamakta, anlamakta güçlük çekiyorum.					
19.Okulumla olan ilişkim benim kim olduğumun yalnızca küçük bir parçasıdır.					
20.Okulum için çalıştığım projelerden başkalarına da bahsederim.					
21.Okulum için çalıştığım projelerden başkalarına da bahsederim.					
22.Okulumla çok az bağlılık hissederim.					

<b>23.</b> Okulumun birçok çalışanlarının üyesi olduklarını hissettikleri büyük bir aile olarak tanımlayabilirim.					
<b>24.</b> Kendimi okulumla kolayca özdeşleştirebilirim.					
<b>25.</b> Okulumun kaderini gerçekten önemsiyorum.					



### Ek 3. Okul Müdürünün Öğretim Liderliği Davranışları Anketi

**Açıklama :** Bu bölümde, okul müdürlerinin eğitim-öğretimle ilgili bazı konulardagösterebilecekleri davranışlar sıralanmıştır. Sizden beklenen her bir davranışı ifade eden cümleyiokuyarak bugüne kadarki gözlemlerinize göreokul müdürünüzün söz konusu davranışı ne ölçüdegösterdiğini işaretlemenizdir.

OKUL MÜDÜRÜNÜN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI ANKETİ	Hiçbir Zaman	Çok Seyrek	Arasıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
	1	2	3	4	5
1. Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama					
2. Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etmek					
3. Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme					
4. Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma					
5. Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme					
6. Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma					
7. Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme					
8. Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme					
9. Okulun amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük etme					
10. Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme					
11. Okulun eğitim-öğretim faaliyetleriyle ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama					
12. Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme					
13. Okulun I. ve II. Kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama					
14. Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) seçimine aktif olarak katılma					
15. Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme					
16. Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme					
17. Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme					
18. Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama					
19. Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme					
20. Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağrılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme					
21. Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma					
22. Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme					
23. Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma					
24. Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme					

25. Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme					
26. Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme					
27. Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarıgösteren öğrencileri ödüllendirme					
28. Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama					
29. Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme					
30. Okulla ilgili sorunlarıgörüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halindeolma					
31.Öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme					
32. Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma					
33.Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme					
34.Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmalarınıdüzenleme					
35. Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme					
36. Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme					
37.Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma					
38.Öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma					
39. Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma					
40. Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme					
41. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında takım ruhu oluşmasına öncülük etme					
42.Görevlerini daha iyi yapabilmek için öğretmenleri destekleme					
43. Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama					
44. Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirme					
45. Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlarhazırlama					
46.Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlereöncülük etme					
47. Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklıgörüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme					
48. Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme					
49. Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konularaöncülük verme					
50.Öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama					

Anketimiz bitmiştir. Katıldığınız ve zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim.

Emrah OLUKÇU

## Ek 4. Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği İzni

- RE: İZİN İSTEĞİ

ece erel (eceerel1978@hotmail.com)

[Kişilere ekle](#)

04.10.2013

Kime: EMRAH OLUKÇU



Emrah hocam memnuniyetle kullanabilirsiniz. Size çalışmalarınızda başarılar dilerim.

---

From: emrahulukcu@hotmail.com

To: eceerel1978@hotmail.com

Subject: İZİN İSTEĞİ

Date: Wed, 2 Oct 2013 19:35:09 +0300

Hocam iyi günler ;

Ben Çorum ili Dodurga ilçesi Çiftlik İlkokulu'nda sınıf öğretmeniyim. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği bölümünde yüksek lisans tez dönemindeyim. Bitirme tezi konum " Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini ile Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin İlişkisi " Veri toplama aracı olarak sizin Prof. Dr. Rolf van Dick ( 2004 ) tarafından geliştirilen "Organizational Identification" anketinin tarafınızdan " Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği " olarak yapılan çevirisini kullanmak istiyorum. Kullanmama izin verirsiniz ve mail ile bildirirseniz çok teşekkür ederim.

Saygılarımla

Emrah OLUKÇU

## Ek 5. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi İzni

- anket kullanım izni

Mehmet Şişman (mehmet.sisman@yok.gov.tr)

[Kişilere ekle](#)

24.10.2013

Kime: emraholukcu@hotmail.com



Emrah Bey,

Öğretim Liderliği kitabımdaki "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi" ni

kullanmanıza izin veriyorum. Başarılar dilerim.

Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN  
Yürütme Kurulu Üyesi

Bu elektronik posta ve onunla iletilen bütün dosyalar sadece yukarıda isimleri belirtilen kişiler arasında özel haberleşme amacını taslamakta ve gönderici tarafından alınması amaçlanan yetkili gerçek ya da tüzel kişinin kullanımına aittir. Eğer bu elektronik posta size yanlışlıkla ulaşırsa, elektronik postanın içeriğini açıklamaz, kopyalamaz, yönlendirmeniz ve kullanmanız kesinlikle yasaktır. Lütfen mesajı geri gönderiniz ve sisteminizden siliniz.

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU bu mesajın içerdiği bilgilerin doğruluğu veya eksiksiz olduğu konusunda herhangi bir garanti vermemektedir. Bu nedenle bu bilgilerin ne şekilde olursa olsun içeriğinden, iletilmesinden, alınmasından ve saklanmasıyla ilgili sorumluluğu değildir.

Bu mesajdaki görüşler yalnızca gönderen kişiye aittir ve YÜKSEKÖĞRETİM KURULU'nun görüşlerini yansıtmayabilir.

-----  
This electronic mail and any files transmitted with it are intended for the private use of the persons named above. If you are not the intended recipient and received this message in error, forwarding, copying or use of any of the information is strictly prohibited. Any dissemination or use of this information by a person other than the intended recipient is

unauthorized and may be illegal. Please immediately notify the sender and delete it from your system.

The Council of Higher Education does not guarantee the accuracy or completeness of any information included in this message. Therefore, by any means the Council of Higher Education is not responsible for the content of the message, and the transmission, reception, storage and use of the information. The opinions expressed in this message are only belong to the sender of this message and do not reflect the opinions of the Council of Higher Education.



## Ek 6.izin



T.C.  
ÇORUM VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 80109334/870/3456400  
Konu: İzin

20/11/2013

## VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 Tarih ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı 2012/13 nolu Genelge emirleri.  
b) Amasya Üniversitesi Rektörlüğü'nün 08.11.2013 tarih ve 30640013-044/1418 sayılı yazısı.

Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitim Bilim Dalı öğrencisi Emrah OLUKÇU'nun "Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İle Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması ile ilgili proje çalışması için Müdürlüğümüze bağlı birince ve ikinci kademe okullardaki öğretmenlere yönelik bir anket uygulaması yapmak istediğine dair Amasya Üniversitesi Rektörlüğü'nün ilgi yazısı ekte sunulmuştur.

Adı geçeninin tezi ile ilgili anketi Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün ilgi (a) emirleri doğrultusunda, Müdürlüğümüze bağlı birince ve ikinci kademe okullardaki öğretmenlere yapmak üzere uygulamasında Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ahmet KARAMAN  
Müdür a.  
Şube Müdürü

OLUR  
20/11/2013

Aytekin GİRGİN  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

\*Güvenli Elektronik İmzalı Aslı ile Aynıdır. 2a.1/11/2013

*(Handwritten Signature)*  
İçişleri Bakanlığı  
Memur


Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imzayla imzalanmıştır.

Üçünlük Mah. Eşref Hoca Cad. No : 8 ÇORUM  
Elektronik Adı: www.corum.meb.gov.tr  
e-posta: ozelkalem19@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N ÖZÜMCÜ V.İ.İ.K.İ.  
Tel: (0 364) 213 10 38  
Faks: (0 364) 213 83 53



## Ek 7.Anket Uygulama İzni

  
T.C.  
ÇORUM VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 80109334/870/3539397  
Konu: Anket Uygulama İzni

26/11/2013

AMASYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Sosyal Bilimler Enstitüsü - İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği)

İlgi : Valilik Makamının 20.11.2013 80109334/870/3456400 sayılı onayı.

Rektörlüğünüz Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitim Bilim Dalı öğrencisi Emrah OLUKÇU'nun proje çalışması için ilgi yazımız ekinde gönderilen anketinin ilimiz birinci ve ikinci kademe okullarımızda görev yapan öğretmenlere yönelik uygulaması ile ilgili izin Valilik Makamının ilgi onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve geroğini arz ederim.

Aytekin GİRGİN  
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER :  
1- İl Onayı (1 Adet)

Soyl Belen  
27.12.2013

Soyl Belen  
27.12.2013

"Güvenli Elektronik İmza Aşlı ile Aymdır. 26.11.2013

Necdet ÜZÜMCÜ  
Memur

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden fecb-21a5-377c-bc96-5db3 kodu ile yapılabilir.

Üçtutlar Mah. Eşref Hoca Cad. No : 8 ÇORUM  
Elektronik Ağ: corum.meb.gov.tr  
e-posta: ozelkale@19@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N.ÜZÜMCÜ V.H.K.İ  
Tel: (0 364) 213 10 38  
Faks: (0 364) 213 83 53

## Ek 8.Anket Uygulama İzin Yazısı



T.C.  
AMASYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı : 30640013-044- 1507  
Konu: Emrah OLUKÇU'nun Yüksek Lisans  
Tez Çalışması


03/12/2013

### SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: a) 01/11/2013 tarihli ve 433 sayılı yazımız.  
b) Çorum Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 26/11/2013 tarihli ve 3439397 sayılı yazısı.

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı öğrencisi Emrah OLUKÇU'nun "Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini ile Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu yüksek lisans tez çalışması kapsamında hazırlanmış olduğu "Anket Formu"nu, Çorum İli merkezinde bulunan İlköğretim birinci ve ikinci kademe okullarında görev yapan öğretmenlere uygulamasının uygun görüldüğüne dair, Çorum Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan ilgi (b) yazının bir örneği ilişikte gönderilmiştir.

Bilgi ve gereğini rica ederim.

  
Prof.Dr. Metin ORBAY  
Rektör

EKLER:  
1-Yazı

## Ek 9. Kaynak Kullanma İzni

**Gönderen:** Supovitz, Jonathan Andrew <jons@upenn.edu>

**Gönderildi:** 10 Mart 2017 Cuma 19:10

**Kime:** EMRAH OLUKÇU

**Konu:** RE: PERMISSION

Of course, that is fine. Thanks.

**Jonathan Supovitz**

Professor of Leadership and Policy, Graduate School of Education, University of Pennsylvania

Co-Director, Consortium for Policy Research in Education (CPRE)

3440 Market Street #560

Philadelphia, PA 19104

215-573-0700 x230

**From:** EMRAH OLUKÇU [mailto:emraholukcu@hotmail.com]

**Sent:** Friday, March 10, 2017 11:09 AM

**To:** Supovitz, Jonathan Andrew <jons@upenn.edu>

**Subject:** PERMISSION

Dear Supovitz;

I would like to quote from your workshop named "The Practice and Process of Instructional Leadership 2008" for use with your permission. Thank you.

My thesis study: "Instructional Leadership Between Learning Roles Of Pirincipals and Organizational Idenfictation Of Teachers"

Emrah OLUKÇU

Master Student

Amasya University, TURKEY

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Emrah OLUKÇU

Doğum Yeri: Çorum

Doğum Tarihi: 15.05.1987

### EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Amasya Eğitim Fakültesi

Yüksek Lisans Öğrenimi: Amasya Üniversitesi

### BİLİMSEL FAALİYETLERİ

Bildiriler: 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi – Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyi ile İlişkisi

### İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl : Çiftlik İlkokulunda 9 yıl müdür yetkili sınıf öğretmenliği

### İLETİŞİM

E-Posta adresi : emraholukcu@hotmail.com