

**T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI**

**OKULLARIN LİDERLİK KAPASİTESİ VE ÖĞRETMENLERİN
ÖRGÜTSEL SAPMA DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
(MUĞLA İLİ ÖRNEĞİ)**

FATMA ÇOLAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**MART, 2019
MUĞLA**

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

OKULLARIN LİDERLİK KAPASİTESİ VE ÖĞRETMENLERİN
ÖRGÜTSEL SAPMA DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
(MUĞLA İLİ ÖRNEĞİ)

FATMA ÇOLAK

Eğitim Bilimleri Enstitüsünde

“Yüksek Lisans”

Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Sözlü Savunma Tarihi: 21.03.2019

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Abbas ERTÜRK

Jüri Üyesi: Doç. Dr. K. Funda NAYIR

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Saadet KURU ÇETİN


Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL

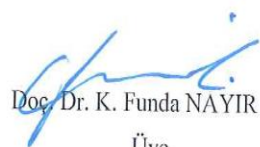
MART, 2019


TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 20.10.2019 tarih ve 278/9 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin (24/6 veya 38/7) maddesine göre, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Fatma ÇOLAK'ın "Okulların Liderlik Kapasitesi ve Öğretmenlerin Örgütsel Sapma Davranışları Arasındaki İlişki (Muğla İli Örneği)" başlıklı tezini incelemiş ve aday 21/03/2019 tarihinde saat 13:30'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından 30.....dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin kabul edildiğine ay.bil.kg. ile karar verilmiştir.


Doç. Dr. Abbas ERTÜRK
, Tez Danışmanı


Doç. Dr. K. Funda NAYIR
Üye


Dr. Öğr. Üyesi Saadet KURU ÇETİN
Üye

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “Okulların Liderlik Kapasitesi ve Öğretmenlerin Örgütsel Sapma Davranışları Arasındaki İlişki (Muğla İli Örneği)” başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
- Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
- Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 21/03 /2019

FATMA ÇOLAK

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

OKULLARIN LİDERLİK KAPASİTESİ VE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SAPMA DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ (MUĞLA İLİ ÖRNEĞİ)

FATMA ÇOLAK

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Abbas ERTÜRK

Mart, 2019, XVII+140 sayfa

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel sapma ile okulların liderlik kapasitesi arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Muğla il merkezi ve ilçelerindeki ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan 10.133 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Çalışmanın örneklemini devlet okullarında görev yapan 418 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel sapma davranışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde, Köse ve Aksu'nun (2013) geliştirdiği "Okullarda Örgütsel Sapma" ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin okulların liderlik kapasitesine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde, Lambert (2003) tarafından geliştirilen, Kılınc, Büyüköztürk ve Altun tarafından Türkçeye uyarlanan (Leadership Capacity School Survey-LCSS) "Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği-OLKÖ" kullanılmıştır. Öğretmenlerin sapma davranışları ve okulların liderlik kapasitesi düzeyine ilişkin görüşlerinin analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Verilerin analizinde öğretmenlerin örgütsel sapma davranışları ve okulların liderlik kapasitesi ile ilgili görüşlerinin belirlenmesinde betimsel istatistikler; katılımcıların görüşlerinin karşılaştırılması için t-Testi ve ANOVA analizleri kullanılmıştır. ANOVA testinde gruplar arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında var olduğunu saptamak için Post-Hoc testlerden yararlanılmıştır. Buna göre gruplar arasındaki varyansların eşitliği sağlandığında Tukey testi ve bu eşitlik sağlanmadığında ise Dunnett's C ve LSD testi uygulanmıştır. Okulların liderlik kapasitesi ile öğretmenlerin örgütsel sapma davranışı arasındaki ilişki ise Regresyon Analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır.

Örgütsel Sapma Ölçeğinin genel ortalaması ($\bar{x}=1.63$, $s=.49$) olarak saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin okullarda istenmeyen sapma davranışlarıyla karşılaştıkları görülmektedir. Örgütsel sapma davranışları en çok *örgütsel boyutta* sergilenmektedir. Öğretmen görüşlerine göre OLKÖ alt boyutlarından *işbirliği ve ortak sorumluluk boyutu* en yüksek ortalamaya sahipken *dağıtımci liderlik boyutu* en düşük ortalamaya sahiptir. Bulgular öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel sapma ile okulların liderlik kapasitesi arasında negatif, orta düzey ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Sapma, örgütsel sapma davranışı, liderlik, liderlik kapasitesi

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN LEADERSHIP CAPACITY OF SCHOOLS AND ORGANIZATIONAL DEVIANCE BEHAVIOURS (SAMPLE OF MUĞLA)

FATMA ÇOLAK

Master Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Abbas ERTÜRK

March, 2019, XVII+140 pages

The aim of this research is to determine the relationship between the views of teachers organizational deviance behaviours and leadership capacity of schools. The data of the study was collected among 10.133 teachers working in primary schools, secondary schools and high schools in Muğla province in 2017-2018 academic year. The study was designed according to the relational survey model. The sample of the study consisted of 418 teachers working in state schools. The data of the study was collected by using the Organizational Deviance Scale for Schools, which was developed by Köse and Aksu (2013), and Leadership Capacity School Scale (LCSS), which was developed by Lambert (2003) and adapted into Turkish by Kılınç, Büyüköztürk and Altun (2014). To analyze the teachers' views on organizational deviance and leadership capacity of schools, the arithmetic mean and standard deviation were calculated. Descriptive statistics were used in the analysis of teachers' views on organizational deviance and leadership capacity. The t-Test and ANOVA analysis were used to compare participants' views. Post-Hoc tests were used to find out the significant differences among groups according to the results of ANOVA. Tukey test was used for the groups which had a normal distribution and Dunnett's C ve LSD tests were used for the groups which didn't have a normal distribution. The multivariate regression analysis was used to determine the relationship between the leadership capacity of schools and organizational deviant behaviours.

The arithmetic mean of Organizational Deviance Scale for Schools was calculated ($\bar{x}=1.63$, $s=.49$). This finding indicates that teachers observe organizational deviant behaviours at schools. Organizational deviant behaviours mostly occur in *organizational dimension*. Also, among the sub dimensions of leadership capacity, the arithmetic mean of *collaboration and shared responsibility dimension* was the highest, the arithmetic mean of *distributed leadership dimension* was the lowest. Based on the teachers' views, findings indicate that there is negative medium meaningful relationship between teachers' organizational deviance behaviours and leadership capacity of schools.

Keywords: Deviance, organizational deviant behaviour, leadership, leadership capacity

ÖNSÖZ

Okullar bir toplumun varolabilmesi ve gelişebilmesi için en önemli temel yapı taşlarıdır. Bu kurumların olumsuz olan her türlü davranıştan arındırılmış olarak hizmet vermesi beklenmektedir. Bunun içinde öğretmenlerin olumsuz sapma davranışlarının nedenlerinin bilinmesi ve azaltılması önemlidir. Olumsuz sapma davranışları birçok değişkenden etkilenebilir. Okulların liderlik kapasitesinin geliştirilmesinin bu davranışların azaltılmasında etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada, öğretmenlerin gösterdikleri örgütsel sapma davranışları ile okulların liderlik kapasitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmam süresince bana her zaman yol gösteren ve destek veren değerli danışmanım ve sayın hocam Doç. Dr. Abbas ERTÜRK'e sonsuz teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim sürecinde ders alma şansı bulduğum sayın hocalarım Prof. Dr. Ahmet DUMAN'a, Prof. Dr. Yahya ALTINKURT'a, Doç. Dr. Tuğba HOŞGÖRÜR'e ve Yrd. Doç. Dr. Aynur BİLİR'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ve tabiki her zaman olduğu gibi bu süreçte de bana destek olan eşim Üzeyir ÇOLAK'a, çocuklarım Yiğit ve Elif'e sonsuz teşekkür ederim.

Bu çalışma Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi'nce (Proje No: BAP 18/020) desteklenmiştir.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvi
EKLER DİZİNİ.....	xvii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Genel Amaçlar ve Alt Amaçlar	1
1.2. Araştırmanın Önemi	5
1.3. Araştırmanın Sayıtları.....	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.5. Tanımlar	6

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Örgütsel Sapma.....	7
2.1.1. Sapma Kavramı	7
2.1.2. Örgütsel Sapma Kavramı ve Tanımı.....	9
2.1.3. Olumlu Örgütsel Sapma Davranışları	13
2.1.4. Örgütsel Sapma Davranışı Yaklaşımları.....	15
2.1.4.1. <i>Robinson, S. L. ve Bennet, R. J.'in örgütsel sapma yaklaşımı (1995)</i>	15
2.1.4.2. <i>Vardi ve Wiener'in örgütlerde kötü davranış yaklaşımı (1996)</i>	17
2.1.4.3. <i>O'Leary-Kelly, Griffin ve Glew'in örgütsel yıkıcı davranış yaklaşımı (1996)</i>	18
2.1.4.4. <i>Gruys ve Sacket'in zarar veren iş davranışları yaklaşımı (2003)</i>	18
2.1.5. Örgütsel Sapma Davranışını Etkileyen Faktörler	20
2.1.6. Örgütsel Sapma Davranışının Zararları	23

2.1.7. Örgütsel Sapma ile İlgili Yapılan Araştırmalar	25
2.1.7.1. İlgili Yurtdışı Araştırmalar	25
2.1.7.2. İlgili Yurtiçi Araştırmalar	28
2.2. Liderlik Kapasitesi	35
2.2.1. Liderlik	35
2.2.2. Liderlik Yaklaşımları	37
2.2.3. Liderlik Kapasitesi	40
2.2.4. Liderlik Kapasitesi ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	45
2.2.4.1. İlgili Yurtdışı Araştırmalar	45
2.2.4.2. İlgili Yurtiçi Araştırmalar	46
2.3. Örgütsel Sapma ve Liderlik Kapasitesi Arasındaki İlişki	48

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	50
3.2. Evren ve Örneklem	50
3.3. Verilerin Toplanması	51
3.4. Veri Toplama Aracı	53
3.5. Verilerin Analizi	56

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Öğretmenler Tarafından Algılanan Örgütsel Sapma Davranışlarına Ait Bulgular ve Yorumlar	57
4.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Düzeyine Ait Bulgular ve Yorumlar	59
4.3. Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	64
4.4. Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Düzeylerine Ait Bulguların Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	82
4.5. Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Düzeyinin Öğretmenlerin Örgütsel Sapma Davranış Düzeyini Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	99

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuçlar	105
5.1.1. Örgütsel Sapma	105
5.1.2. Liderlik Kapasitesi	111
5.1.3. Örgütsel Sapma ve Liderlik Kapasitesi İlişkisi	116
5.2. Öneriler	109
KAYNAKÇA.....	121
EKLER.....	133
ÖZGEÇMİŞ	140

TABLolar DİZİNİ

Tablo 2.1. Örgütsel Sapma Tanımı	11
Tablo 2.2. Pozitif Sapma Davranış Örnekleri	14
Tablo 2.3. Örgütsel Sapma Davranışlarının Sebepleri, Türleri ve Zararları	25
Tablo 2.4. 21. Yüzyılın Liderlik Modeli	37
Tablo 2.5. Liderlik Yaklaşımları	38
Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri	52
Tablo 3.2. Örgütsel Sapma Ölçeği'ne Ait Madde Sayısı, Açıkladığı Varyans Oranı ve Köse ve Aksu'nun Çalışması (2013) İle Bu Çalışmada Elde Edilen Cronbach Alpha Katsayısı Sonuçları	54
Tablo 3.3. OLKÖ'ye Ait Madde Sayısı, Açıkladığı Varyans Oranı ve Kılınç ve Diğerlerinin (2014) Çalışması İle Bu Çalışmada Elde Edilen Cronbach Alpha Katsayısı Sonuçları	55
Tablo 4.1. Öğretmenler Tarafından Algılanan Bireysel Boyutta Sergilenen Sapma Davranışlarına Ait Dağılım.....	57
Tablo 4.2. Öğretmenler Tarafından Algılanan Örgütsel Boyutta Sergilenen Sapma Davranışlarına Ait Dağılım.....	58
Tablo 4.3. Öğretmenler Tarafından Algılanan Etik Boyutta Sergilenen Sapma Davranışlarına Ait Dağılım.....	59
Tablo 4.4. Öğretmenler Tarafından Algılanan Dağıtımcı Liderlik Boyutunda Sergilenen Liderlik Kapasitesi Davranışlarına Ait Dağılım	60
Tablo 4.5. Öğretmenler Tarafından Algılanan Paylaşılan Okul Vizyonu Boyutunda Sergilenen Liderlik Kapasitesi Davranışlarına Ait Dağılım	61
Tablo 4.6. Öğretmenler Tarafından Algılanan İşbirliği ve Ortak Sorumluluk Boyutunda Sergilenen Liderlik Kapasitesi Davranışlarına Ait Dağılım.....	62
Tablo 4.7. Öğretmenler Tarafından Algılanan Algılanan Öğrenci Başarısı Boyutunda Sergilenen Liderlik Kapasitesi Davranışlarına Ait Dağılım	63
Tablo 4.8. Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	64
Tablo 4.9. Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Bireysel Boyut Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Branşa Göre ANOVA Analizi Sonuçları.....	65
Tablo 4.10. Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Örgütsel Boyut Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Branşa Göre ANOVA Analizi Sonuçları.....	66
Tablo 4.11. Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Etik Boyut Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Branşa Göre ANOVA Analizi Sonuçları.....	66
Tablo 4.12. Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Branşa Göre ANOVA Analizi Sonuçları	67
Tablo 4.13. Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Bireysel Boyut Davranış Düzeylerine Ait BulgularınYaşa Göre ANOVA Analizi Sonuçları.....	68

Tablo 4.14. Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Örgütsel Boyut Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Yaşa Göre ANOVA Analizi Sonuçları.....	68
Tablo 4.15. Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Etik Boyut Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Yaşa Göre ANOVA Analizi Sonuçları.....	69
Tablo 4.16. Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Yaşa Göre ANOVA Analizi Sonuçları	70
Tablo 4.17. Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Bireysel Boyut Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Kıdeme Göre ANOVA Analizi Sonuçları	71
Tablo 4.18. Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Örgütsel Boyut Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Kıdeme Göre ANOVA Analizi Sonuçları	71
Tablo 4.19. Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Etik Boyut Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Kıdeme Göre ANOVA Analizi Sonuçları	72
Tablo 4.20. Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Kıdeme Göre ANOVA Analizi Sonuçları.....	72
Tablo 4.21. Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Bireysel Boyut Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Okuldaki Görev Süresine Göre ANOVA Analizi Sonuçları	73
Tablo 4.22. Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Örgütsel Boyut Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Okuldaki Görev Süresine Göre ANOVA Analizi Sonuçları	74
Tablo 4.23. Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Etik Boyut Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Okuldaki Görev Süresine Göre ANOVA Analizi Sonuçları	74
Tablo 4.24. Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Okuldaki Görev Süresine Göre ANOVA Analizi Sonuçları	75
Tablo 4.25. Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Bireysel Boyut Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Okul Türüne Göre ANOVA Analizi Sonuçları.....	76
Tablo 4.26. Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Örgütsel Boyut Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Okul Türüne Göre ANOVA Analizi Sonuçları ..	77
Tablo 4.27. Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Etik Boyut Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Okul Türüne Göre ANOVA Analizi Sonuçları ..	78
Tablo 4.28. Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Okul Türüne Göre ANOVA Analizi Sonuçları.....	78
Tablo 4.29. Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre t-Testi Sonuçları	79
Tablo 4.30. Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Eğitim Düzeyine Göre t-Testi Sonuçları.....	80

Tablo 4.31. Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Düzeylerine Ait Bulguların Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	82
Tablo 4.32. Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Dağıtımçı Liderlik Boyutu Düzeyine Ait Bulguların Branşa Göre ANOVA Analizi Sonuçları.....	83
Tablo 4.33. Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Paylaşılan Okul Vizyonu Boyutu Düzeyine Ait Bulguların Branşa Göre ANOVA Analizi Sonuçları	84
Tablo 4.34. Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi İşbirliği ve Ortak Sorumluluk Boyutu Düzeyine Ait Bulguların Branşa Göre ANOVA Analizi Sonuçları	84
Tablo 4.35. Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Algılanan Öğrenci Başarısı Boyutu Düzeyine Ait Bulguların Branşa Göre ANOVA Analizi Sonuçları	85
Tablo 4.36. Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Dağıtımçı Liderlik Boyutu Düzeyine Ait Bulguların Yaşa Göre ANOVA Analizi Sonuçları.....	86
Tablo 4.37. Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Paylaşılan Okul Vizyonu Boyutu Düzeyine Ait Bulguların Yaşa Göre ANOVA Analizi Sonuçları	86
Tablo 4.38. Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi İşbirliği ve Ortak Sorumluluk Boyutu Düzeyine Ait Bulguların Yaşa Göre ANOVA Analizi Sonuçları	87
Tablo 4.39. Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Algılanan Öğrenci Başarısı Boyutu Düzeyine Ait Bulguların Yaşa Göre ANOVA Analizi Sonuçları	89
Tablo 4.40. Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Dağıtımçı Liderlik Boyutu Düzeyine Ait Bulguların Kıdeme Göre ANOVA Analizi Sonuçları ...	88
Tablo 4.41. Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Paylaşılan Okul Vizyonu Boyutu Düzeyine Ait Bulguların Kıdeme Göre ANOVA Analizi Sonuçları	89
Tablo 4.42. Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi İşbirliği ve Ortak Sorumluluk Boyutu Düzeyine Ait Bulguların Kıdeme Göre ANOVA Analizi Sonuçları	90
Tablo 4.43. Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Algılanan Öğrenci Başarısı Boyutu Düzeyine Ait Bulguların Kıdeme Göre ANOVA Analizi Sonuçları	90
Tablo 4.44. Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Dağıtımçı Liderlik Boyutu Düzeyine Ait Bulguların Okulda Görev Yapılan Süreye Göre ANOVA Analizi Sonuçları	91
Tablo 4.45. Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Paylaşılan Okul Vizyonu Boyutu Düzeyine Ait Bulguların Okulda Görev Yapılan Süreye Göre ANOVA Analizi Sonuçları	92

Tablo 4.46. Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi İşbirliği ve Ortak Sorumluluk Boyutu Düzeyine Ait Bulguların Okulda Görev Yapılan Süreye Göre ANOVA Analizi Sonuçları	92
Tablo 4.47. Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Algılanan Öğrenci Başarısı boyutu Düzeyine Ait Bulguların Okulda Görev Yapılan Süreye Göre ANOVA Analizi Sonuçları	93
Tablo 4.48. Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Dağıtıcı Liderlik Boyutu Düzeyine Ait Bulguların Okul Türüne Göre ANOVA Analizi Sonuçları	94
Tablo 4.49. Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Paylaşılan Okul Vizyonu Boyutu Düzeyine Ait Bulguların Okul Türüne Göre ANOVA Analizi Sonuçları	95
Tablo 4.50. Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi İşbirliği ve Ortak Sorumluluk Boyutu Düzeyine Ait Bulguların Okul Türüne Göre ANOVA Analizi Sonuçları	95
Tablo 4.51. Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Algılanan Öğrenci Başarısı Boyutu Düzeyine Ait Bulguların Okul Türüne Göre ANOVA Analizi Sonuçları	96
Tablo 4.52. Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Düzeylerine Ait Bulguların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre t-Testi Sonuçları	97
Tablo 4.53. Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Düzeylerine Ait Bulguların Eğitim Düzeyine Göre t-Testi Sonuçları	98
Tablo 4.54. Örgütsel Sapma Bireysel Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	100
Tablo 4.55. Örgütsel Sapma Örgütsel Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	101
Tablo 4.56. Örgütsel Sapma Etik Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	102
Tablo 4.57. Örgütsel Sapma-Genel Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	103

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Örgütsel Sapma Davranışlarının Boyutları	16
Şekil 2.2. Sapma Davranışını Etkileyen Faktörler	20
Şekil 2.3. Liderlik Kapasitesi Matrisi	43
Şekil 5.1. OLKÖ alt boyutlarının bu çalışmada ve Doğan (2016) ile Kılınc'ın (2013) çalışmalarında elde edilen aritmetik ortalama sonuçları.....	113

KISALTMALAR DİZİNİ

OLKÖ: Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği (Kılınç, 2013, xiii)

TDK: Türk Dil Kurumu



EKLER DİZİNİ

Ek 1. Veri Toplama Formu	133
Ek 2. OLKÖ Kullanım İzni	135
Ek 3. Okullarda Örgütsel Sapma Ölçeği Kullanım İzni.....	136
Ek 4. Valilik İzni	137
Özgeçmiş	140



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan terimlere ilişkin tanımlar yer almaktadır.

1.1. Genel Amaçlar ve Alt Amaçlar

Toplumun kalkınması ve geleceklerinin belirlenmesinde temel yapı taşı örgütlerdir. Bu örgütlerin sağlıklı örgütler olması çalışanlarının sergiledikleri davranışlara bağlı olduğu ifade edilebilir. Günümüzde küreselleşme, hızla değişen ve gelişen teknoloji, artan rekabet ortamı ve yeni ortaya çıkan yönetim teknikleri gibi birçok nedenle örgütler önemli ölçüde değişime başlamıştır. Bunun sonucu olarak yapıları daha karmaşık bir hal almaya başlamıştır (İyigün ve Çetin, 2012, 15). Örgütler bir taraftan görevlerini yerine getirmek, diğer yandan da varlıklarını devam ettirebilmek için kendilerini değiştirip geliştirerek çağın gereklerine ayak uydurmak zorundadır. Bazı durumlarda örgüt çalışanlarının değişime uyum sağlamaması ve farklı hareket etmesi de olağan bir sonuç olarak meydana gelebilir. Fakat örgüt çalışanları tarafından sergilenen tepkiler bazen örgüt tarafından belirlenen kuralları ve normları ihlal ederek örgütsel açıdan beklenmedik sonuçlara neden olabilir (Demir, 2010, 196). Bu norm dışı davranışlar örgütlere zarar veren davranışlar haline de gelebilir. Oysa örgütün başarıya ulaşabilmesi için örgütte çalışanların örgütün belirlediği kurallara ve normlara, örgütün değerlerine uyumlu olarak hareket etmeleri büyük önem ifade etmektedir (Bayın ve Yeşilaydın, 2014, 82). Zarar verme amacı taşıyan ve kasıtlı olan eylemler sapma davranışları olarak

ifade edilir. Örgütün başarısı ve geleceği açısından önemli olan sapma davranışları, yaygınlaşması ve artan maliyetlere sebep olması nedeniyle son yıllarda ilgi gören bir araştırma konusu haline gelmiştir (İyigün ve Çetin, 2012, 16). Çalışanın üyesi bulunduğu örgütün değerlerine ve beklentilerine uygun olmayan bu davranışları sapma davranışı (uyumsuz davranış, anti-sosyal davranış, işlevsiz davranış, kötü davranış, işyeri sapma davranışı, zararlı davranış) olarak ifade edilmiştir (İyigün, 2011, 12). Son 20 yılda yapılan çalışmalar örgütsel sapma davranışlarının hem örgüt, hemde bireyler üzerinde olumsuz sonuçlar doğurduğunu göstermektedir (Yalap, 2016, 45). Sapma davranışlarının bireye yönelik boyutunda dedikodu, örgüte yönelik boyutunda ortak kullanımdaki donanımına zarar verme davranışlarının en sık karşılaşılan davranışlardır (Türkkaş Anasız, 2016, 156). Sapma davranışı örgüte direkt mali zarar veren sabotaj, hırsızlık gibi davranışlar olabileceği gibi müşteri kaybı, örgütün ismine zarar verme, üretimi azaltma gibi dolaylı yoldan zarar veren davranışlarda olabilir (Gruys, 1999, 2). Literatürde yer alan deneysel ve teorik olarak çalışmaların bu kanıyı destekler nitelikte olduğu görülmektedir (Yalap, 2016, 45). Sapma davranışları ile başa çıkmak zor ve maliyetlidir (Bennet, ve Robinson, 2000, 349). Örgütün bütünlüğüne zarar verir (Appelbaum, Iaconi ve Matousek, 2007, 588). Hem örgütsel hem de kişiler arası boyutta çalışanların işten ayrılma niyetleri üzerinde etkiye sahip olduğu saptanmıştır (Ayazlar ve Güzel, 2013, 17). Sadece ekonomik etkisi olmadığı, aynı zamanda sosyal ve psikolojik etkilerinin de olduğu görülmektedir (Avcı, 2008, 47; Bodankin ve Tziner, 2009, 549). Her türlü olumsuz sapma davranışı tüm örgütün hedeflerine ulaşmasını olumsuz etkiler ve örgütsel bağlılığın azalmasına neden olur. Ayrıca sadece çalışanların başarısını ve verimliliğini etkilemekle kalmayıp örgütün geleceğini de tehdit eder (Demir ve Tütüncü, 2010, 73).

Bir ülkenin kalkınmasında en büyük sorumluluğa sahip olan okullarda da bu tür sapma davranışlarıyla karşılaşılmaktadır. Bu davranışlar eğitimin kalitesi açısından büyük bir problem arz etmektedir (Köse, 2013, 3). Okulların öğrencilerine istenmeyen davranışlardan temizlenmiş bir çevre sunmakla yükümlü olması nedeniyle bu tür davranışların okullarda meydana gelmesi ayrı bir önem kazanmaktadır (Özen, Gülaçtı ve Çıkılı, 2004, 148).

Örgüt çalışanlarını etkili yönetmek maliyetlidir. Ayrıca her örgüt için başarının temel noktasıdır. Çalışanları etkili bir şekilde yönetebilmek için yöneticiler örgütün başarısını ve örgütsel davranışlarını etkileyen birçok etmenle baş etmelidirler (Jawad, Tabassum,

Raja ve Abraiz, 2013, 47). Örgütte varolan güç sapma davranışını azaltmayı hedeflerken çalışanlar bu güce karşı koyarak sapma davranışı gösterebilir (Lawrence ve Robinson, 2007, 378). Gücü elinde bulunduranlar doğru davranarak çalışanların sapma davranışını azaltabilir (Lawrence ve Robinson, 2007, 391). İster arkadaş çevresinde olsun isterse bir kuruluştaki, gücü elinde bulunduran kişi çoğunlukla lider konumundadır (Sakallı, 2016, 89). Liderlik (Bass, 1990; Yukl, 2010 ve Bennis, 1999) bireyin, tanımlanmış başarıya ya da örgütsel amaçlara ulaşmak için diğer grup üyelerini etkilediği süreçtir (Güçlü, 2016, 7). Liderin düşük düzeyde etik davranış göstermesi sapma davranışlarını artıran etmenlerden biridir (Gils, Quaquebeke, Knippenberg, Dijke ve Cremer, 2014, 193). Çünkü çalışanların sapma davranışları kötü yönetim davranışlarından etkilenir (Lian, Ferris ve Brown, 2011, 41). Dunlop ve Lee (2004, 69-76) istenmeyen bu davranışların dedikodu, iş arkadaşlarını aşağılama gibi önemsiz davranışlardan hırsızlık, sabotaj gibi ciddi sorunlara kadar büyüyebileceğini ifade etmiştir. Üstelik tüm örgütün işlevini önemli derecede etkilediğini, örgütün etkililiğini azaltarak görünmeyen maliyet yarattığını ve üretimi azalttığını belirtmiştir. Örgütteki kötü yönetim ve sapma davranışlarının yaygın ve maliyetlerinin yüksek olması bu konudaki çalışmaları zorunlu kılmaktadır (Lawrence ve Robinson, 2007, 378).

Sadece okul müdürlerinin elinde olan bir yönetim anlayışı, hem okulların gelişimi hem de çağa uyum sağlama bakımından uygun olmayan bir durumdur. Bu nedenle, okullarda liderliğin tek bir kişinin elinde tutulmaması gerekir (Özçetin, 2013, 184). Bunu sağlayabilmek içinde okulların liderlik kapasitesi artırılmalıdır. Okulların liderlik kapasitesinin geliştirilebilmesi için okul müdürlerinin önemi her zamankinden daha fazladır. Uygun iklimi yaratacak olan, diğerlerini sorumluluk almaya heveslendirecek, değişim ve gelişim için gerekli enerjiyi sağlayacak olan okul müdürleridir (Harris ve Lambert, 2003, 38). Okul müdürünün liderliği okulun başarısı ile güçlü bir şekilde bağlantılıdır (Bass, 2000, 34). Etkili okul konusunda son yıllarda yapılan çalışmalar okul başarısında eğitime-öğretme, değişimi başlatma ve problem çözme gibi konuların anahtar noktası olan okul müdürünün önemli etkisini vurgulamaya devam etmektedir (Portin ve Shen, 1999, 96). Okul liderliği, öğrenme kalitesinin bir göstergesi olarak dikkate alındığında, okulların elde ettiği eğitimsel sonuçlar içerisinde önemli düzeyde rol oynamaktadır. Okul liderliğini geliştirmenin birçok faydası vardır. Bunlardan en önemlileri; öğretmenlerin güdülenmesini arttırmak, okul iklimini ve okul çevresini etkisi altına almak, öğretmen liderliğini güçlendirerek okulun liderlik kapasitesini

geliştirmektir (Özçetin, 2013, 1).

Türkiye’de okullarda liderlik ve sapma davranışlarını ele alan çalışmalar sınırlı sayıda bulunmaktadır. Erkutlu ve Chafra (2013, 828) 2011 yılında 18 üniversitede yaptıkları araştırmada öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sergilemiş oldukları otantik liderlik davranışlarının örgütsel sapma davranışını negatif olarak önemli ölçüde etkilediğini belirlemiştir. Köse (2013, 88) İzmir’de yaptığı araştırmada ortaokul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları arttıkça okullardaki örgütsel sapma davranışlarının azaldığını ifade etmiştir. Aksu (2016, 489) tarafından İzmir’de Anadolu Liselerinde yapılan çalışma okul müdürlerinin sergiledikleri etkileşimci ve dönüşümcü liderlik davranışları ile sapma davranışı arasında negatif, serbestlik tanıyan liderlik davranışları ile sapma davranışları arasında pozitif ilişki olduğunu göstermiştir.

Türkiye’de okullarda örgütsel sapma davranışı ile ilgili yapılan araştırmalar sınırlı sayıdadır. Yukarıda verildiği gibi, okullarda yapılan araştırmalar arasında öğretmenlerin örgütsel sapma davranışı ve okul müdürlerinin liderlik tarzları ile ilgili birkaç araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmalar arasında farklı okul türlerinde öğretmenlerin örgütsel sapma davranışı ve okulların liderlik kapasitesi ile ilgili araştırmalar henüz yapılmamıştır. Bu araştırmanın farkı, okul liderliğini liderlik kapasitesi olarak ele almasıdır. Ayrıca, sapma davranışları açısından, farklı okul türleri arasında bir farklılığın olup olmadığı da bu araştırmanın ortaya koyacağı bir başka önemli noktadır. Bu araştırmanın alandaki bu boşlukları doldurması düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı okulların liderlik kapasitesi ile öğretmenlerin örgütsel sapma davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- 1- Öğretmenlerin örgütsel sapma davranış düzeyi nasıldır?
- 2- Öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi düzeyi nasıldır?
- 3- Öğretmenlerin örgütsel sapma davranış düzeyi demografik değişkenlerine (cinsiyet, branş, yaş, kıdem, okulda çalışma süresi, okul türü bilgileri, okul yerleşim yeri ve eğitim düzeyi) göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- 4- Okulların liderlik kapasitesi düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri demografik değişkenlerine (cinsiyet, branş, yaş, kıdem, okulda çalışma süresi, okul türü

bilgileri, okul yerleşim yeri ve eğitim düzeyi) göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

- 5- Okulların liderlik kapasitesi, öğretmenlerin örgütsel sapma davranış düzeyini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Bir toplumun temel yapı taşlarından biri olan okullarda sapma davranışlarının görülmesi istenen bir durum değildir. Bu çalışma okullarda bu tür davranışların görülme düzeyini tespit etmesi açısından önemlidir. Okulların liderlik kapasitesini geliştirmek eğitim sürecinin kalitesini ve devamlılığını artırmak için gereklidir. Okulların liderlik kapasitesinin artırılmasının olumsuz sapma davranışlarını azaltabileceği düşünülmektedir. Bu çalışma okulların liderlik kapasitesi ile sapma davranışları arasında ilişki olup olmadığını belirleme açısından önemlidir. Ayrıca farklı okul türlerinin örgütsel sapma davranışları açısından incelenmesi, örgütsel sapma konusunda farklı okul türlerini aynı tablo içinde değerlendirme ve farklılıklarını görme imkanı da verecektir. Diğer yandan bu araştırma bu konuda farkındalık oluşturacak çözüm önerileri üzerinde düşünülmesini sağlayacaktır. Böylelikle okullarda istenmeyen olumsuz sapma davranışlarının görülme düzeyi daha aza indirilebilir.

1.3. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırma kapsamında verilerin toplanmasında kullanılan ölçme araçlarına katılımcıların içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır. Sapma ile liderlik kapasitesi arasında bir ilişkinin olduğu varsayılmaktadır. Ayrıca bu değişkenler arasındaki ilişkinin kurulması ve kullanılması ile okullarda sapma davranışlarında ve liderlik kapasitesinde pozitif durumlar yaratılabileceği varsayılmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Muğla ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerle sınırlıdır. Bu araştırma uygulanan Örgütsel Sapma Ölçeği ve Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği [OLKÖ] ile toplanan verilerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Örgüt: Ortak bir amacı veya işi gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kurumların veya kişilerin oluşturduğu birlik, teşekkül, teşkilat. Bir kuruluşa bağlı alt bölümlerin bütünü (Türk Dil Kurumu [TDK], 22.10.2017).

Sapma: Yön değiştirmek, doğruluktan ayrılmak, daha önceden karar verilen fikir, düşünce, hedef veya eylemlerden ayrılmak (TDK, 22.10.2017).

Örgütsel Davranış: Örgütün amaçlarının gerçekleşmesi için çalışanların yaptıkları bilinçli etkinlikler (Başaran, 2008, 16).

Örgütsel Sapma: Çalışanların sapma davranışı kasıtlı olarak örgüt normlarını ihlal ederek örgütün, çalışanların ya da her ikisinin sağlığını tehdit eden davranışlardır (Robinson ve Bennet, 1995, 555).

Lider: 1-Önder, şef, 2-Bir partinin veya kuruluşun en üst düzeyde yönetimiyle görevli kimse (TDK, 22.10.2017).

Liderlik: Liderlik grup sürecinin odak noktası, kişilik özelliği, itaat etmeye ikna etme sanatı, etkileme süreci, güç ilişkisi, hedefe ulaşmada bir araç, iletişim gücü, bir yapının başlangıç noktası (Bass, 1990a, 20).

Liderlik Kapasitesi: Okullarda okul müdürlerinin tek başına lider olduğunu düşünmek yerine okulun tüm üyeleri (okul müdürü, müdür yardımcıları, öğretmenler ve diğer okul çalışanları, veli ve diğer paydaşlar) arasındaki liderlik (Lambert, 2002a, 37).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde, örgüt ve örgütsel sapma kavramlarına ilişkin alanyazın incelenmiştir. Örgütsel sapma davranışı, türleri, yaklaşımları, örgütsel sapma davranışını etkileyen faktörler, örgütsel sapma davranışının sonuçlarının ardından, liderlik, liderlik yaklaşımları ve liderlik kapasitesi incelenmiştir. Konu ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Örgütsel Sapma

2.1.1. Sapma Kavramı

TDK (22.10.2017) sapma kavramını yön değiştirmek, doğruluktan ayrılmak, daha önceden karar verilen fikir, düşünce, hedef veya eylemlerden ayrılmak olarak tanımlamıştır. Sapma bireyler ve gruplar arasındaki davranışlarda, değerlerde, tutumlarda, yaşam tarzlarında ve yaşamlarındaki tercihlerindeki farklılıklardır (Franzese, 2009, 6). Davranış ise insanların gözle görülüp tespit edilebilen, tekrarlanabilir, ölçülebilir ve sözle ifade edilebilir bilinçli eylemleridir (Başaran, 2008, 16). Sapma davranışı da kasıtlıdır ve örgüt normlarına kasıtlı olarak karşı gelmektir (Everton, Jolton ve Mastrangelo, 2005, 119; Gruys ve Sackett, 2003, 30; O'Neill, Lewis ve Carswell, 2011, 595; Robinson ve Bennett, 1995, 556; Vardi ve Wiener, 1996, 151). Bireylerin içinde buldukları toplumda günlük yaşantılarını sürdürürken topluma uyumlu şekilde birlikte hareket ederek, toplumun varolan değer ve normlarının öngördüğü şekilde davranması beklenir (Yalap, 2016, 26). Bireylerin kendilerinden beklenenden farklı olarak sergiledikleri davranışlar sapma olarak adlandırılabilir. Öte

yandan toplum değişirken sapma olarak görülen davranışlarda zaman içinde değişmektedir (Vazzana, 2017, 116). Toplumda genel olarak kabul görülenlerin dışında gerçekleştirilen davranışlar sapma olarak tanımlanırken sapma kavramının farklı toplumlarda ve farklı zamanlarda farklı olarak algılanabilir ve bir toplumda sapma olarak algılanan davranış diğerinde normal görülebilir (Becker, 1966, 4-5). Literatürde sapma kavramı farklı şekillerde adlandırılmış ve tarihinin insanlık kadar eski olduğu belirtilmiştir.

Merton (1938, 672) çalışmasında “anomie” olarak adlandırdığı sapma davranışlarının oluşmasındaki sosyo kültürel etmenleri (socio-cultural sources of deviate behavior) incelemiştir. Bunlardan ilki toplumun amaçlarıdır. Örneğin amaç zengin olmak ise bu sonuca ulaşmak için insanlar hırsızlık, dolandırıcılık gibi yollara başvurur. İkincisi ise hedefe ulaşırken izlenen yolun toplum tarafından belirlenen, düzenlenen ve kontrol edilen bir süreç olmasıdır. Her toplum kendi kurallarını oluşturur. Bu kurallar etkili olmak veya teknik açıdan yeterli olmak zorunda değildir. Oysaki farklı bir bireysel yöntem kurumsal normlardan daha etkili olabilir. Merton (1938, 679) toplumun amacı olan şeylere herkesin eşit derece de ulaşma imkanının olmamasının kişiyi sapma davranışlarına itebileceğini ifade etmiştir. Örneğin herkes aynı alım gücüne, aynı olanaklara sahip değildir. Sınıfsal farklılıklar vardır. Merton (1972, 21) belli bir grubun, belli bir sosyal konumdakilerin üyesi olanları içerdekiler (insiders), olmayanları dışardakiler (outsiders) olarak tanımlamıştır. İnsanlar siyah/beyaz, kadın/erkek, genç/yaşlı gibi birden çok grubun üyesidir ve bu onların davranışlarını ve algılarını etkiler. İçerdekilerle dışardakiler arasında çatışma yaşandığında karşı tarafı reddetmek yerine dinleyip anlamaya çalışarak gelişme yaşanabilir (1972, 40). Kersen'e (2016, 107) göre dışardaki olarak tanımlanan bir insan belki de diğerlerinin görmediği bir şeyi farketmiş en iyi gözlemci olabilir. Becker'da (1966, 1) Merton gibi toplumun kendine özgü kurallar koyduğunu ve bu kurallara uymayanları dışardakiler olarak tanımlamıştır. Becker (1966, 19) sapma davranışlarının farklı şekildeki tanımlamalarını şu şekilde ifade etmiştir: İlk olarak uygun davranış olarak adlandırılan davranışlar kişinin kurallara uyduğu ve diğerleri tarafından uygun görülen bazı davranışlar sapma davranışı olabilir. Kuramsal sapma davranışı ise kişinin aslında kurallara uymadığı ama diğerleri tarafından uyduğu sanılan davranışlardır. Yanlışlıkla suçlanan davranışlarsa işinin aslında yapmadığı ama yapmakla suçlandığı davranışlardır. Gizli sapma davranışlarıysa kişinin yaptığı ama farkedilmeyen davranışlardır. Ayrıca sapma olarak algılanan

davranışlar, sapma olarak algılanmayan davranışlar ve kurala uymama davranışları da sapma olarak tanımlanan davranışlardır.

2.1.2. Örgütsel Sapma Kavramı ve Tanımı

Örgüt ortak bir toplumsal kurum adına toplumun bazı ihtiyaçlarını karşılayacak ürünler üretmek amacıyla kurulan toplumsal bir birimdir (Başaran, 2008, 16). Örgütsel sapma da örgüt kurallarına ve beklentilerine uyumsuzluk olarak tanımlanır (Avcı, 2008, 32). Yıkma, kırıp dökme, harap etme, bozma olarak tanımlanan tahripçilik (TDK, 2017) vandalizm, saldırganlık gibi benzer isimlerle adlandırılmaktadır. Kasıtlı olarak yapılan eylemlerle örgüte veya çalışanlarına, tanımadığı başka insanlara, onların mallarına zarar verdiğinin farkında olduğu davranışlardır (Özen ve diğerleri, 2004, 145). Çalışanların sapma davranışı kasıtlı olarak örgüt normlarını ihlal ederek örgütün, çalışanların ya da her ikisinin sağlığını tehdit eden davranışlardır (Robinson ve Bennet, 1995, 555). Gruys (1999, 14) çalışmasında örgüt çalışanlarının sapma davranışı tanımını kullanmış ve örgüt çalışanları tarafından örgüt çıkarlarına ters düşen ve örgütün normları ihlal edilerek gerçekleştirilen her türlü kasıtlı davranış olarak tanımlamıştır. Örgüt normları ise resmi ve resmi olmayan örgüt politikaları, uygulamaları ve kuralları olarak ifade edilmiştir. Verilen tanımlara göre örgütsel sapma davranışları örgüt çalışanları tarafından gerçekleştirilen zarar veren bilinçli eylemlerdir. Örgütün kendi kültürüne ait yazılı ve yazılı olmayan kuralların, normların ihlal edilerek örgüte, örgüt çalışanlarına ve diğer paydaşlarına zarar verme amacı taşır (Bayın ve Yeşilaydın, 2014, 85). Hemen hemen her ülkede görülen ve yıkıcı maliyetleri olan bir durumdur (Zainal ve Sallah, 2007, 123). Örgütsel sapma davranışları ile ilgili alanyazın incelendiğinde konu ile ilgili kavramların örgütsel sapma davranışları (Robinson ve Bennet, 1995), anti-sosyal davranışlar (Giacalone ve Greenberg, 1997), üretkenlik karşıtı iş davranışları (Gruys ve Sackett, 2003) gibi farklı isimlerle ele alındığını saptanmıştır. Bu nedenle konu ile ilgili çalışmalar belirli bir düzende gerçekleşmemiş ve kuramsal kısmın sınırları tam olarak belirlenememiştir (Türkkaş Anasız, 2016, 18).

Hunt (1996, 75) genel iş davranışlarını sınıflandırdığı çalışmasında iş performansının düşük olduğu davranışlar arasında sapma davranışlarını alkol kullanımı, hırsızlık ve kurallara uymama davranışları olarak tanımlamıştır. Hollinger ve Clark (1982, 333) ise çalışanlar tarafından gerçekleştirilen sapma eylemlerinin bazılarını şu şekilde

örneklendirmiştir:

Hırsızlık (Horning, 1970; Mars, 1974), aşırma (Ditton, 1977; Mars, 1973), yolsuzluk (Cressey, 1953), sabotaj (Taylor ve Walton, 1971) gibi örgütün mal ve varlıklarına karşı yapılan hareketler ile zamanı-kaynakları boşa harcama (Bensman ve Gerver, 1963), üretimin azaltılması (Collins ve diğerleri, 1946; Harper ve Emmert, 1963), mesaisini kendi işlerine harcama (Roy, 1952), uygun olmayan iş arkadaşı ilişkileri (Roy, 1959), yasadışı grev yapma (Gouldner, 1954) gibi üretim karşıtı yapılan hareketler olarak iki farklı şekilde görülebilir.

Marcus ve Schuler (2004, 648) bir davranışın sapma davranışı olarak nitelendirilebilmesi için bazı özellikleri içermesi gerektiğini belirtmişlerdir. İlk olarak davranışın somut sonuçlarına bakılmaksızın tesadüfi olarak değil istemli olması gerekir. Örneğin örgüt çalışanının iş arkadaşından birşey çalması gibi. Ayrıca sergilenen davranış zarar vermese de zarar verme ihtimali olmalıdır. Örneğin alkollü kamyon kullanmak ölümlerle sonuçlanan bir kazaya neden olmasa da kaza ihtimalinin bulunması. Son olarak sapma davranışı yasalara karşı olmalı ya da yasal olsa bile yarar amaçlı olmalıdır. Örneğin yasal olarak işe gelmemesi haklı olsa da gerçekten hasta olmayan birisinin rapor alarak işe gelmemesi gibi davranışlardır.

Hollinger ve Clark (1982, 333) ise sapma davranışını 2 boyutta ele almışlardır. Birinci boyut üretim sapması boyutudur. Örneğin yapılan işin sayısını ve kalitesini azaltma, işi geciktirme, işte alkol ya da uyuşturucu kullanma gibi davranışları içerir. İkinci boyut mülk sapması olarak adlandırılmıştır. Örneğin örgüte ait eşyaların alınması veya zarar verilmesi, örgütten alet, para vs çalınması gibi davranışları içerir.

Chirasha ve Mahapa (2012) ise çalışmalarında yıkıcı sapma davranışlarını bireyler arası ve örgütsel boyut olarak ikiye ayırmışlardır. Bireyler arası sapma davranışları dedikodu, iş arkadaşını suçlama gibi davranışlardır. Bu tür davranışlar önemsiz gibi görülebilir ama örgütün sağlığına zarar verdiği göz ardı edilmemelidir. Diğer boyut olan örgütsel boyut ise üretim sapması ve mülkiyet sapması olarak nitelendirilmiştir. Üretim sapması davranışları kasıtlı olarak yavaş çalışma, ürün kalitesini düşürme gibi üretimi etkileyen her türlü davranışlardır. Mülkiyet sapması ise hırsızlık, sabotaj, örgüte ait eşyaları özensiz kullanma veya kendi işi için kullanma gibi davranışlardır (2012, 416).

Örgütsel sapma ile ilgili farklı tanımlamalar Tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1

Örgütsel Sapma Tanımı

Kavram	Yazar	Tanım
Anti-sosyal davranış	Giacalone ve Greenberg, 1997	Örgüte, örgüt çalışanlarına veya paydaşlarına zarar veren ya da zarar verme niyetiyle yapılan her türlü davranış
Örgütsel sapma	Robinson ve Bennet, 1995, 1997	Örgütte çalışanların kasıtlı olarak örgüt normlarını ihlal etmek ve bunu yaparak örgütün, çalışanlarının veya her ikisinin sağlığını tehlikeye atmak
Örgütsel ahlaksızlık	Moberg (baskıda)	Bireylerin veya örgütün güvenine ihanet etmek
Örgütsel yanlış davranış	Vardi ve Wiener, 1996	Kasıtlı olarak örgüt kurallarını ve sosyal normları ihlal etmek
Örgütsel saldırganlık	Baron ve Neuman, 1996 Folger ve Baron, 1996	Mevcut veya eski iş arkadaşlarına ya da örgütlerine kasıtlı olarak zarar verme
Örgüt kaynaklı saldırganlık	O'Leary-Kelly, Griffin ve Glew, 1996	Örgüt içinden veya dışından zarar verici/yıkıcı davranışın örgüt kaynaklı başlaması
Örgütsel oç alma davranışı	Skarlicki ve Folger, 1997	İşverenlere karşı adaletsizlik algısı olan hoşnutsuz çalışanların karşı tepkileri
Kurallara uymayan davranış	Puffer, 1987	Örgüt kurallarına uymayan görev dışı davranış

Kaynak: Robinson ve Greenberg, 1998, 4

Tablo 2.1'de örgütsel sapma ile ilgili tanımlar incelendiğinde farklı çalışmalarda farklı isimlerle ele alındığı görülmektedir. Örgütsel sapma ile ilgili kavramları oluştururken birbirinden ayrı noktaları ele alıyor gibi görünse de sonuçta hepsi birbirine benzer tanımlara ulaşmışlardır. Robinson ve Greenberg (1998, 3) bu tanımların sapma davranışını ele alırken davranışı kimin gerçekleştirdiği, kasıtlı olup olmadığı, neyi hedef aldığı, kime karşı yapıldığı ve sonuçları olmak üzere 5 özellik bakımından farklılaştığını belirtmiştir. Örgütsel sapma davranışları ile ilgili bu tanımların ortak özelliği sapma davranışlarının örgüt çalışanları tarafından örgüte veya örgüt çalışanlarına karşı yaptıkları eylemler olmasıdır. Ayrıca sapma davranışlarının amacı zarar vermektir. Son olarakta sapma davranışları istem dışı değil, bilinçli olarak gerçekleştirilen eylemlerdir (Avcı, 2008, 32).

Örgütler çalışanlarının görevlerini ve sorumluluklarını yerine getirmesini ve örgüte, diğer çalışanlara, müşterilere zarar verecek herhangi bir davranışta bulunmamalarını

bekler. Zarar verecek her türlü davranış istenmez ve sapma olarak görülür (Gruys, 1999, 1). Diğer bir ifadeyle örgütlerde örgüt tarafından yapılması beklenen eylemler ve örgüte ait yazılı veya sözlü düzenlemelerle, topluma ait değerler ve kültür aracılığıyla ortaya çıkan normlar ya da kanunen uygun olmayan eylemler sapma olarak değerlendirilir (Demir, 2009, 43). Bununla birlikte normal davranışlardan farklı olan davranışlar sapma olarak adlandırılırken bunlar kişilere ve toplumlara göre farklılık gösterebilir (Franzese, 2009, 13). Başka bir deyişle, sapma davranışları zamana ve yere göre değişir. Sapma olarak algılanan bir davranış, bir grup için normal iken, farklı bir grup, farklı bir kültür için sapma olarak nitelendirilebilir ya da sapma olarak adlandırılan bir davranış zamanla bir grup içinde normal davranış haline gelebilir (Courtois ve Gendron, 2017). Olumsuz olarak algılanan bir davranışın sapma olarak nitelendirilebilmesi için bilinçli olarak yapılması gerekir. Örneğin çalışanın kötü performans sergileme sebebi kasıtlı bir davranış değilse sapma olarak değerlendirilmez. Yetenek ve yeterlilik gibi nedenlerden dolayı yanlış yapmak çalışanın amacı değildir. Çalışan işini yapmak istiyorsa ama yapamıyorsa bu davranış olumsuz sonuçlarına rağmen sapma değildir (Doğan ve Kılıç, 2014, 274).

Örgütsel sapma davranışı etik davranıştan farklıdır. Etik birey ile toplumun etkileşimi sonucu oluşan davranışlar ve ilkelere bağlı kurallardır. Birey ve toplumun ortak algılarından oluşan ahlaki bilinçtir. İstenmeyen örgütsel sapma davranışları ise örgüt içinde yer alan çalışanların diğer çalışanlara veya örgüte karşı sergiledikleri davranışlardır (Doğan ve Kılıç, 2014, 270). Örneğin nehire atık bırakılması etik bir davranış değildir. Örgüt çıkarları için yapıldığı için sapma olarak nitelendirilemez. Ters olarak bunu yetkililere bildirmek etik bir davranışken örgüt için zarar vermesi nedeniyle örgütsel sapma davranışdır (Robinson ve Bennet, 1995, 556). Müşterileri aldatmak toplumsal olarak yanlış bir davranışken örgütsel açıdan uygun görülebilir ya da haber uurma davranışı toplumsal açıdan doğru iken örgütsel olarak yanlıştır (Vardi ve Wiener, 1996, 154). Kariyeri ya da çalışma şartları daha iyi olduğu için iş değişikliği yapmak yasal bir suç olmayabilir. Bu durum örgüte zarar verdiği için sapma davranışı olarak görülebilir. Bir davranışı örgütsel sapma davranışı olarak nitelendirirken işveren/örgüt açısından değerlendirmek gerekir (Seçer ve Seçer, 2007, 152).

Sapma davranışları belirlenen normların dışına çıkmak olarak ifade edilir (Robinson ve Bennet, 1995, 556). Sapma davranışı istenmeyen sonuçlar kadar istenen sonuçlara da sebep olabilir. Bu sebeple sapma davranışları iki farklı şekilde adlandırılabilir:

a) Yapıcı, olumlu ya da pozitif olarak adlandırılan sapma davranışları; b) yıkıcı, zarar veren sapma davranışları (Warren 2003, 622).

2.1.3. Olumlu Örgütsel Sapma Davranışları

Örgütsel normların dışında ve kasıtlı olarak sergilenen bazı davranışlar takdir edilecek düzeyde ise olumlu sapma olarak adlandırılır. Örneğin örgütün yasadışı olarak topluma zarar veren faaliyetlerinin dışarıya aktarılması gibi davranışlar pozitif sapma davranışdır (Spreitzer ve Sonenshein, 2004, 840). Bir ilaç firmasında çalışan kişi ilacın tehlikeleri hakkında topluma bilgi uçurarak çalıştığı şirkete zarar verirken insan sağlığının riske atılmasını engelleyerek sadece insan sağlığını değil belki de örgütün bu yüzden iflas etmesini de engellemiş olabilir (Warren, 2003, 622). Bazen örgüt normları dışına çıkan sapma davranışları örgüte bir maliyet yaratır. Zaman içinde bu davranış örgütün yaratıcılığına ve gelişimine katkı sağlayıp yararlı hale gelebilir. Bu tür davranışlar da pozitif sapma davranışları olarak nitelendirilir (Wexler, 2011, 2). Örgütte ilk önce olumsuz olarak algılanan bazı iş davranışları, söz konusu olumsuz koşulların düzeltilmesini sağlayarak uzun vadede örgütün yarar elde edebileceği sonuçlar sağlayabilirler (Öcel, 2009, 16). Delias (2017, 1325) istatistiksel olarak normalden uzaklaşan ve örgüt dinamiğini artıran, normalden fazla performans gösteren, işkolik olma gibi durumları pozitif sapma davranışları olarak nitelendirmiştir. Mazutis (2011) ise örgütsel sapma davranışlarını örgüt çapında değerlendirmiştir. Mazutis çalışmasında örgüt tarafından kasıtlı olarak gerçekleştirilen Merck ilaç firmasının davranışını örnek göstermiştir. Kar amacı ile kurulan ve çalışan bu şirketin 1978 yılında bir araştırma sırasında bulduğu ilaç, 3. Dünya ülkelerinde görülen nehir körlüğü adı verilen bir hastalığı tedavi ediyordu. Şirket bunu pazarlamaya çalışsaydı o ülkelerden para kazanamayacaktı. Normların dışına çıkıp sapma davranışı gösteren şirket, 30 yıldan fazla bu ilacı ücretsiz olarak dağıtarak milyonlarca insanın sağlığına destek oldu.

Galperin ve Burke (2006, 333) yapıcı olarak adlandırdıkları sapma davranışlarını üç boyutta incelemiştir: (a) Yenilikçi pozitif örgütsel sapma davranışları: Günlük yapılan rutin işleri geliştirmek ve karşılaşılan sorunları çözmek için yeni yollar ararken sergilenen davranışlardır. (b) Kurallara karşı koyan pozitif örgütsel sapma davranışları: Bir müşterinin ya da örgütün karşılaştığı sorunu çözmek için mevcut kuralları ihlal eden sapma davranışlarıdır. (c) Bireyler arası pozitif örgütsel sapma davranışları: Emirlerle

uymayan ya da yanlış yapılan işleri iş arkadaşları ile paylaşarak olumlu örgütsel değişikliği sağlayan pozitif sapma davranışlarıdır.

Warren'in (2003, 263) örgütlerde yapıcı ve yıkıcı sapma davranışlarını incelediği çalışmasında yer alan olumlu sapma davranışları Tablo 2.2'de verilmiştir.

Tablo 2.2

Pozitif Sapma Davranış Örnekleri

Davranışın Adı	Yazarı	İlgili Gruptaki Resmi / Resmi Olmayan Kural	Sergilenen Davranış	Yazarın Açık / Örtülü Olarak Belirttiği Yarar
Aykırı davranma	Meyerson ve Scully, 1995	Örgütün mevcut durumu	Mevcut duruma karşı koyma	Değişiklik örgüte faydalı olur
Rolün aksini yapma	Satw ve Boettger, 1990	İşin gereğini yapma	Tanımlanan iş rolü dışında davranma	Örgüt daha etkili çalışır
Haber uçurma	Near ve Miceli, 1995	Örgütün yasal olmayan işlerine sessiz kalma	Yasal/etik olmayan işi ifşa etme	Yasadışı işi engelleyerek topluma/örgüte yarar sağlar
Örgütsel ilkelere muhalefet olma	Graham, 1986	Örgütsel değerler	Mevcut duruma karşı koyma ya da değiştirme	Örgüt daha geniş ilke ve değerleri dikkate alır
Ses çıkarma	Van Dyne ve LePine, 1998	Mevcut durumu kabul etme	Fikirlerini söyleme	Örgüt farklı fikirlerden yarar sağlar
Toplum için tepki gösterme	O'Reilly ve Chatman, 1986 Puffer, 1987	İşin gereğini yapma	İşin gereğinden farklı davranma	Toplum, örgüt veya diğer çalışanlar yarar sağlar
Örgütsel vatandaşlık davranışı	Van Dyne, Graham ve Dienesch, 1994	İşin gereği yapma	İşin gereği dışında davranma	Örgüt için vatandaşlık davranışından örgüt veya diğer çalışanlar yarar sağlar
İşlevsel ve yaratıcı olmak için kurala uymama	Darley, 1995 Brief, Buttram ve Dukerich, 2001	Emirler, kurallar	Ahlaki olarak sorgulanabilecek kurallara/emirlere uymama	Yasal olmayan işi engelleyerek topluma ve örgüte yarar sağlar

Kaynak: Warren (2003, 627)

Tablo 2.2'de görüldüğü gibi Warren (2003) sapma davranışlarını pozitif olarak adlandırırken grup normundan ayrılmasını ve topluma/örgüte direkt ya da dolaylı olarak yarar sağlamasını dikkate almıştır.

Kura, Shamsudin ve Chauhan (2016, 3) pozitif örgütsel sapma davranışını ortaya çıkmasına neden olan etmenleri şu şekilde ifade etmiştir: (a) Kişilik Özellikleri:

Bireysel yaratıcılık, dışadönüklük vb. (b) İş Özellikleri: Mesleki tanım, geribildirim şekli vb. (c) Liderlik Şekli: Etik liderlik, dönüştürücü liderlik vb. (d) Örgütsel Faktörler: Örgüt politikaları, örgütsel adalet, algılanan örgütsel destek vb.

Delias (2017, 1325) olumlu ya da olumsuz her tür sapma davranışının örgütün gelişimine katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu çalışmada okullarda sergilenen olumsuz örgütsel sapma davranışları ele alınmaktadır.

Olumsuz örgütsel sapma davranışı 1995'ten önce birçok çalışmada hırsızlık, cinsel istismar ve etik olmayan kararlar alma gibi bir birinden ayrı olarak tek tek ele alınırken Robinson ve Bennet tarafından konu ile ilgili daha çok davranış üzerinde çalışabilmek için ortak başlıklar oluşturularak ele alınmıştır (Appelbaum ve diğerleri, 2007, 588). Olumsuz olarak algılanan bu tür davranışlar için ortak bir kanı yoktur. Anti sosyal örgütsel davranış, olumsuz davranış, örgütsel sapma, yabancılaşma, üretim karşıtı davranışlar ve daha birçok şekilde adlandırılmışlardır. Birçok davranışın bu adlandırma farklılığı durumu daha karışık bir hale getirmiştir. Ortak bir görüşün olmaması araştırmaların farklı teoriler üzerine kurulmasına neden olmuştur (Everton ve diğerleri, 2005, 118).

2.1.4. Örgütsel Sapma Davranışı Yaklaşımları

2.1.4.1. Robinson, S. L. ve Bennet, R. J.'ın örgütsel sapma yaklaşımı (1995)

Robinson ve Bennet'a (1995, 556) göre belli davranışlar birbirinden bağımsız olarak incelenmiş tam açıklayıcı bir teori olarak bütünsel ele alınmamıştır. Mangione ve Quinn (1974) ile Hollinger ve Clark'ın (1982) birbirine benzer şekilde üretim sapması ve mülk sapması olarak inceledikleri sapma davranışları Robinson ve Bennet'ın (1995, 557) çalışmalarının temelini oluşturur.

Robinson ve Bennet (1995, 555) sapma davranışını önemsiz-ciddi ve kişilerarası-örgüte yönelik olarak iki farklı boyutta incelemiştir. Bu iki farklı boyuta dayanarak da çalışanların sapma davranışlarını 4 boyutta incelemiştir.

- Üretim Sapması: Üretim karşıtı davranışlar devamsızlık, kaynakları yanlış kullanma (Marcus ve Schuler, 2004, 647), hasta olmadığı halde hasta olduğunu belirtip işe gelmeme, işyerinde çalışmak yerine gazete okuma gibi kasıtlı olarak

yapılan davranışlardır. Üretim karşıtı davranışlar örgüte de paydaşlarına da zarar verir (Spector ve diğerleri, 2005, 30). Yapılacak işle ilgili sürecin aydınlatılması, gerekli materyalin ulaşılabilirliğinin sağlanması, adil davranılması bu tür davranışları azaltabilir (Everton ve diğerleri, 2005, 119).

- Mülkiyet sapması: Sabotaj, rüşvet kabul etme, çalıştığı saati gerçek olan süreden daha çok söyleme, hırsızlık gibi davranışlardır. İş yerindeki malzemelere zarar verilmesi hem örgüte direkt bir maliyet yaratır hem de malzeme tamir edilene ya da yenisi gelene kadar üretimin azalmasına/yavaşlamasına neden olur (Everton ve diğerleri, 2005, 121).
- Politik sapma: Kayırmacılık yapma, dedikodu, iş arkadaşlarını suçlama, zarar veren rekabet yapma gibi davranışlardır.
- Kişisel sapma: Fiziksel olarak taciz etme, sözlü olarak taciz etme, çalışma arkadaşlarının eşyalarını izinsiz alma ve onları riske atma gibi davranışlardır.

Robinson ve Bennet (1995) tarafından önemsiz-ciddi ve kişilerarası-örgüte yönelik olarak iki farklı boyutta ele alınan sapma davranışları Şekil 2.1’de verilmiştir.

Örgüte Yönelik	
Üretim Sapması	Mülkiyet sapması
İşten erken ayrılma	Sabotaj
Molaları uzatma	Rüşvet
İş yavaşlatma	İş yerinden hırsızlık
Kaynakları boşa harcama	
Önemsiz	Önemli
Politik sapma	Kişisel Sapma
Adam kayırma	Fiziksel olarak taciz etme
Dedikodu	Sözlü olarak taciz etme
Çalışma arkadaşlarını suçlama	Hırsızlık
Zarar veren rekabete girişme	İş arkadaşlarını tehlikeye atma
Kişilerarası	

Şekil 2.1. Örgütsel sapma davranışlarının boyutları

Kaynak: Robinson ve Bennett, 1995, 565.

Şekil 2.1. tüm davranışları göstermemektedir. Davranışlar sadece örnek olarak verilmiştir. Örgüte yönelik önemsiz sapma davranışlarının üretim sapması boyutunda, önemli sapma davranışlarının ise mülkiyet sapması boyutunda yer aldığı görülmektedir.

Kişilerarası önemsiz sapma davranışlarının ise politik sapma boyutunda, önemli olarak adlandırılan sapma davranışlarının ise kişisel sapma boyutunda yer aldığı görülmektedir.

2.1.4.2. Vardi ve Weiner'in örgütlerde kötü davranış yaklaşımı (1996)

Hollinger (1986) ve Trevino'nun (1986, 1992) çalışmalarını genişleterek ve onlarla tutarlı bir şekilde geliştirilen modeldir. Örgütsel kötü davranış, kasıtlı olarak paylaşılan örgütsel normların, beklentilerin ve/veya toplumsal değerlerin, geleneklerin, uygun davranış standartlarının ihlali ve reddedilmesi olarak tanımlanmıştır (Vardi ve Weiner, 1996, 153).

Bir davranışı örgütlerde kötü davranış olarak tanımlayabilmek için; örgütün açık amaçları olmalı ve davranış amaçlara karşı kasıtlı olarak yapılmalıdır. Ayrıca bireysel olarak sergilenmeli ve kişisel motivasyon kaynaklı olmalıdır. Resmi (kanun, yönetmelik vs) ve resmi olmayan (toplumsal beklentiler) değerler ve normlar ile ilgili olmalıdır. Sapma davranışları örgüt içi ve toplumsal değer sistemini temel olarak değerlendirilmelidir.

Örgüt içi kötü davranışlar şu şekilde sınıflandırılmıştır (Vardi ve Weiner, 1996, 155).

- Çalışanın kendi çıkarları için yaptığı davranışlar; Üç kategoride görülebilir (a) bilgiyi çarpıtmak gibi işin kendisini hedef alan, (b) bilgi çalıp satmak gibi örgütün eşyasını, kaynaklarını, kurallarını hedef alan ve (c) iş arkadaşını taciz etmek gibi diğer çalışanları hedef alan davranışlar.
- Örgüt çıkarları için yapılan davranışlar: Diğer şirketlere, müşterilere zarar verebilen, bilgileri çarpıtarak örgüte fayda sağlayan davranışlar.
- Diğer çalışanlara ya da örgüte zarar vermek ve yıkmak için yapılan davranışlar: Küçük ya da büyük, görülen veya görülmeyen her türlü zarar vermeye yönelik davranışlardır. Örgütün malzemelerini sabote etmek, kendisine karşı yanlış davranıldığını düşündüğünde ya da gerçekten yanlış davranıldığında intikam almak için yapılan davranışlar şeklinde görülebilir.

Vardi ve Weiner'in örgütlerde kötü davranış olarak adlandırdığı davranışların ortak özelliği çalışanlar tarafından bilinçli olarak sergilenmesi ve kişisel/örgütsel yarar sağlama ya da örgüte/diğer çalışanlara zarar verme amacı taşımasıdır.

2.1.4.3. O'Leary-Kelly, Griffin ve Glew'in örgütsel yıkıcı davranış yaklaşımı (1996)

O'Leary-Kelly, Griffin ve Glew'in (1996, 229) çalışmasında davranışlar örgüt kaynaklı olarak ve iki boyutta ele alınmıştır. Örgüt politikaları, örgüt kültürü ve prosedürler gibi örgütün kendisinin tetiklediği davranışları incelemiştir. Örgütten kaynaklanan saldırganlık davranışları eski veya yeni çalışanların gösterdiği örgütün içinden ya da dışından ama örgütün teşvik ettiği zarar veren yıkıcı davranışlardır. Örgütsel şiddet davranışları ise kişinin veya eşyaların üzerindeki fiziksel ve psikolojik sonuçları olan örgütsel saldırganlık davranışlarıdır.

O'Leary-Kelly, Griffin ve Glew'e (1996) göre davranış ve verdiği zarar her zaman aynı anda görülmeyebilir. Yıkıcı ve saldırgan davranış gerçekleştirilmiş ancak olumsuz sonuçları ortaya çıkmadan davranış gerçekleşmemiş ya da engellenmiş olabilir. Yıkıcı davranış ortaya çıkmadan azaltılabilir ya da olumsuz sonuçları gerçekleşmeden önlenir.

Bu yaklaşım Bandura'nın (1973) öğrenme kuramına dayanmaktadır (O'Leary-Kelly ve diğerleri, 1996, 230). Yapılan davranışın olumlu dönütleri davranışı pekiştirebilir ve çalışanlar bunu birbirinden öğrenebilir. Çalışanlar kendi deneyimleri sonucu gerçekleşen olumlu dönütler ve çevreden gelen teşvik edici dönütlerden dolayı bu davranışları sergileyebilir.

2.1.4.4. Gruys ve Sackett'in zarar veren iş davranışları yaklaşımı (2003)

Gruys (1999, 2) sapma davranışı ile ilgili farklı başlıklar altında çalışmalar yapıldığını, hırsızlık gibi tek tek ele alınan çalışmalar olsa da sapma davranışlarını kapsamlı olarak araştırılmadığını belirtmiştir.

Gruys ve Sackett'in (2003, 30-41) zarar veren iş davranışları yaklaşımı kasıtlı olarak yapılan ve davranışın sonucundan ziyade hangi davranışın gösterildiğine odaklanan bir yaklaşımdır. Çalışanların ister bireysel ister örgütsel boyutta yaptıkları her zararlı davranış örgüte zarar verir. Yaptıkları alanyazın taramasında 250 davranış arasından 87 tanesini incelemişler ve 66 tanesini 11 boyutta ele almışlardır;

- Hırsızlık ve benzeri; (10 adet davranış içerir.) İşyerinden para veya eşya çalmak, iş arkadaşından para ya da eşya çalmak, işyerinin belirlediğinden daha ucuza ürün ya da hizmet sağlamak vb.

- Mülke zarar verme; (4 adet davranış içerir.) İş arkadaşına ait eşyaya zarar verme, müşteriye ait eşyaya zarar verme, iş yerine ait eşyaya zarar verme vb.
- Bilginin yanlış kullanımı; (5 adet davranış içerir.) Örgüt kayıtlarını ve belgelerini yok etme ya da değiştirme, hatasını örtmek için işverene yalan söyleme vb.
- Zamanın ve kaynakların yanlış kullanımı; (13 adet davranış içerir.) Molaları uzatma, iş yaparken zamanı boşa geçirme, örgüt eşyalarını boşa kullanma vb.
- Güvensiz davranışlar; (4 adet davranış içerir.) Güvenlik talimatlarını izlemeden kendini, iş arkadaşlarını veya müşterileri riske atma vb.
- Düşük katılım; (5 adet davranış içerir.) İşe kasten geç gelme, izinsiz işe gelmeme vb.
- Düşük kalitede iş; (3 adet davranış içerir.) Kasıtlı olarak kabul edilebilir standartların altında iş yapma, baştan savma iş yapma ve yavaş çalışma vb.
- Alkol kullanımı; (3 adet davranış içerir.) Alkollü işe gelme, iş yerinde alkol kullanma vb.
- Uyuşturucu kullanımı; (4 adet davranış içerir.) Uyuşturucu kullanarak işe gelme, iş yerinde uyuşturucu kullanma vb.
- Uygun olmayan sözlü davranışlar; (8 adet davranış içerir.) İş arkadaşı ile tartışma veya kavga etme, iş yerinde bağırma vb.
- Uygun olmayan fiziki hareketler; (7 adet davranış içerir.) İş arkadaşını, müşteriye ya da işvereni vurma, cinsel tacizde bulunma vb.

Gruys (1999, 46) 87 davranıştan 66 tanesini 11 boyutta ele alırken 21 tanesini ise 2 boyut olarak incelemiştir:

- Kasıtlı olmayan davranışlar; (5 adet davranış içerir.) Kasıtsız olarak iş arkadaşına, örgüte ait eşyalara zarar verme vb.
- Farklı türdeki davranışlar; (16 adet davranış içerir.) Şirket hakkında asılsız dedikodu, amirin emrine uymama vb.

Gruys ve Sackett literatürde ayrı ayrı ele alınan birçok davranışları gruplayarak incelemiştir. Bütün davranışların ortak özelliği çalışanlar tarafından bilinçli olarak zarar verme amacıyla gerçekleştirilmesidir.

2.1.5. Örgütsel Sapma Davranışlarını Etkileyen Etmenler

Marcus ve Shuler (2004, 650) üretim karşıtı davranışlar olarak nitelendirdikleri sapma davranışını etkileyen faktörleri dört grupta incelemiştir. Sapma davranışlarını etkileyen faktörler şunlardır:

- Tetikleyiciler (durum-motivasyon): Dış kaynaklı veya kişinin durumu algılaması sonucu tepki olarak sapma davranışı sergilemesi.
- Fırsatlar (durum-kontrol): Olumsuz sonuçları azaltan ya da istenen sonuca ulaşmayı kolaylaştıran durum ya da algılanan durum sapma davranışı göstermeyi artırır.
- İçsel kontrol (kişi-kontrol): Sapma davranışı göstermeye karşı koyan vicdan ve duygusal kararlılık gibi her türlü bireysel farklılık.
- Eğilim (kişi-motivasyon): İstenen sonucu elde etmeyi veya eylemin kendisini etkileyici kılarak kişiyi sapma davranışı göstermeye sürükleyen bireysel farklılıklar.

Marcus ve Shuler'in (2004) üretim karşıtı davranışlar olarak nitelendirdikleri sapma davranışını etkileyen faktörler Şekil 2.2'de verilmiştir.

Güdüleme	
Eğilim	Tetikleyiciler
Sonuçları ya da eylemin kendisini çekici kılarak, bireyi örgütsel sapma davranışına iten bireysel özellikler	Bir tepki niteliğinde örgütsel sapma davranışına yol açan dışsal olaylar
Kişisel	Durumsal
İçsel Kontrol	Fırsatlar
Örgütsel sapma davranışının meydana gelmesine karşı engel görevini gören bireysel özellikler	Örgütsel sapma davranışlarını gerçekleştirme çabasını, istenen sonuçlara ulaşmayı kolaylaştıran veya olası olumsuz sonuçları kişi için daha katlanır kılan durumlar ve algılar
Kontrol	

Şekil 2.2. Sapma davranışını etkileyen faktörler

Kaynak: Marcus ve Schuler, 2004, 650-651. Aktaran: İyigün, 2011, 61

Şekil 2.2’de sapma davranışlarının ortaya çıkmasında bireyin kişilik özelliklerinin ve durumun etkisi olduğu görülmektedir.

Appelbaum ve diğerlerine (2005, 45) göre örgütte çalışanların sapma davranışları dört faktörden etkilenir. İlk olarak cinsiyete göre incelendiğinde kadınların erkeklere oranla daha az sapma davranışı gösterdiğini belirtmişlerdir. Çalışma süresine göre ise uzun yıllar çalışanların daha az süre çalışanlara göre daha az sapma davranışı gösterdiği ifade edilmiştir. Eğitim düzeyine göre ise çalışanların eğitim düzeyi arttıkça çalışanlar daha az sapma davranışı gösterdiği görülmüştür. Son olarak yaşa göre incelendiğinde ise çalışanların yaşı arttıkça daha az sapma davranışı gösterdiğini belirtmişlerdir.

Lau, Au ve Ho (2003, 89-90) yayımlanmış 40 çalışmayı inceledikleri meta-analiz çalışmasında çalışanların yaşları bakımından değerlendirildiğinde yaşlarının küçüldükçe daha çok sapma davranışı sergilediklerini ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Öte yandan düşük düzeyde bir fark olsa da kadınların erkeklere göre daha çok geç kaldıkları ve devamsızlık yaptıkları, erkeklerin de daha çok alkol kullanmalarını işe yansıtıkları belirtmişlerdir.

Vardi ve Wiener (1996, 159) ise sapma davranışını etkileyen faktörleri kişisel etmenler ve örgütsel etmenler olarak iki boyutta ele almıştır. Kişisel etmenler olarak çalışanların kişilik özellikleri, çalışanla örgütün değerlerinin uyuşması, örgüte sadakat ve görev bilincinin etkisi, çalışanın içinde bulunduğu durum, çalışanın işten doyumunu gibi etmenlerin olduğu ifade edilmiştir. Örgütsel etmenler olarak ise işten kaynaklı yanlış davranma eğilimini artıran fırsatlar, ödül, disiplin gibi kontrol sistemleri, örgüt kültürü, örgütsel bağlılık, örgütsel hedefler gibi faktörler belirtilmiştir.

Gruys (1999, 17) ise sapma davranışını etkileyen faktörleri 4 grupta incelemiştir. İlk olarak çalışanların kişisel özelliklerinin etkisi olabileceği belirtilmiştir. Örneğin yaş ve çalışma süresi azaldıkça davranışın artması gibi (Hollinger, 1986; Hollinger, Slora ve Terris, 1992). Diğer yandan sapma davranışlarının ortaya çıkmasında çalışanların nasıl algıladıkları ve tutumlarının etkili olduğu belirtilmiştir. Örneğin yaptığı iş ve örgüte kazandırdıkları ile aldığı ücretin dengeli olmadığına inanması gibi algılar etkilidir. Ayrıca caydırıcı etmenler, ödül ve caza politikaları gibi durumsal ve örgütsel faktörler olduğu ifade edilmiştir. Son olarak çalışanların işe alınmadan önce suça eğilimlerini tespit etmek için yapılan doğruluk testinin olumsuz sapma davranışlarını azaltıcı etkisi olduğu belirtilmiştir..

Mazni ve Roziyah (2011, 3) ise sapma davranışını etkileyen etmenleri üç grupta ele almıştır. (a) Kişisel kaynaklı faktörler: Olumsuz duygular, dürüstlük, memnuniyet derecesi, duygusal zeka vb. (b) Örgütsel kaynaklı faktörler: Örgüt iklimi, algılanan örgütsel destek, örgütsel adalet vb. (c) İşten kaynaklı faktörler: İş stresi, işi yapabilme kapasitesi vb.

Özaslan Çalışkan ve Akça (2017, 366) çalışmalarında özel sektörde çalışanların kamu çalışanlarına göre daha az sapma davranışı sergilediklerini ifade etmiştir. Araştırmacılar bunun sebebinin ise özel sektörde iş garantisinin olmadığını ve kamuda yeterli yaptırım gücünün eksikliği olması söylenmiştir. Daha rasyonel ve objektif değerlendirme sistemleriyle olumsuz davranışların azaltılabileceği öngörülmüştür.

Bunların dışında örgütsel sapma davranışını etkileyen etmenlerle ilgili pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan bazıları şunlardır:

- Cinsiyet sapma davranışları üzerinde etkilidir. Kadınlar erkeklere oranla daha az saldırganlık gösterir ve kavga eder. Uyuşturucu, alkol gibi zararlı madde ve silah kullanım oranları daha düşüktür (Goldstein, Powers, McCusker, Mundt, Lewis ve Bigelow, 1996, 35-45).
- Örgüt üyeleri işi özümsemezse, üretim ile ilgili olumsuz eylemlerde bulunurlar (İyigün ve Çetin, 2012, 25).
- Örgütün mevcut yapısı, örgütte kullanılan ve değişen teknolojik öğeler, örgütü yöneten kişi, sürecin yönetim şekli gibi birçok faktörden etkilenir. (Özkalp ve Kırel, 2016, 4).
- Grup davranışları, örgütsel bağlılıklarının ve iş güvencelerinin olmaması (Appelbaum, Deguire ve Lay, 2005, 49).
- Örgütsel adaletsizlik, işten memnuniyetsizlik, rol-model alma (Bennet ve Robinson, 2000, 349).
- Kişilik, dürüstlük, örgütsel bağlılık (Guay ve diğerleri, 2016, 2).
- Kişilik, demografik değişkenler (yaş, işe yeni başlama, yarı zamanlı çalışma, düşük ücret, düşük pozisyon), sosyal ve kişilerarası ilişkiler, kişilerarası adaletsiz davranış, örgütsel kaynaklı sebepler (Robinson ve Greenberg, 2000, 11-18).

- Yapılacak işle ilgili sürecin aydınlatılması, gerekli materyalin ulaşılabilirliğinin sağlanması, adil davranılması sebepsiz işe gelmeme, iş yavaşlatma gibi üretim boyutundaki sapma davranışlarını azaltır (Everton ve diğerleri, 2005, 121).
- Örgütlerin adil olmaları ve destekleyici davranmaları, nezaketsiz davranışlara izin vermemesi işe devamsızlığı ve iş yavaşlatma eylemlerini, hırsızlığı, şiddeti azaltır (Everton ve diğerleri, 2005, 125).
- Örgüt çalışanlarının olumsuz eylemler sergilemesinde çalışanların bulunduğu çevre, toplum, örgüt ve bireyin ekonomik ihtiyaçları gibi unsurların etkisi vardır (Bayın ve Yeşilaydın, 2014, 96).
- Çalışanlar işten doyum alamadıklarında çabaları azalır, işe geç gelme, uzun aralar verme artar (Hsieh ve DeWang, 2016, 3602).
- İş yerindeki olumsuz duygular çalışanların şiddet gösterme ve üretimi azaltma davranışı göstermesine neden olur (Spector, Fox ve Domagalski, 2005, 35-39).
- Yaptığı işin takdir edilmesi olumsuz davranış eğilimini azaltır (Kalemci Tüzün ve Kalemci, 2017, 146).
- Örgütün sosyal sorumluluğunun çalışanın kişisel beklentileriyle uyumlu olması sapma davranışlarını gösterme eğilimini azaltır; çalışan için dışsal bir etkense artırır (Ifzal, Khurram ve Mueen, 2017, 166).
- Zorba bir yönetim anlayışı, çalışanlar örgütsel kimliğe ve hedeflere sahip olsalar bile zamanla istenmeyen davranışlarını artırır (Erkutlu ve Chafra, 2017, 160).

Örgütlerde çalışanların sergiledikleri sapma davranışını etkileyen hem çalışanın kişiliğinden kaynaklı hem de örgütün ve işin yapısından kaynaklı birçok faktörün olduğu görülmektedir

2.1.6. Örgütsel Sapma Davranışlarının Zararları

Örgütsel sapma zor ve maliyetlidir (Bennet ve Robinson, 2000,349). Bireysel veya örgütsel her türlü olumsuz sapma davranışı tüm örgütün hedeflerine ulaşmasını olumsuz etkiler. Örneğin çalışanların dinlenme aralarını uzatmaları ya da işi yavaşlatmaları, örgüt eşyalarına zarar vermeleri, yaralanma ve bunlara ödenen tazminatlar ve daha da önemlisi üretimin azalması (Dunlop ve Lee, 2004, 69) gibi pek çok maddi zarara neden

olmaktadır. Olumsuz örgütsel sapma davranışlarının sonuçları ile ilgili incelemeler uzun süre bu davranışların ekonomik zararları üzerine odaklanmıştır. Örgütte meydana gelen kaynakların eksilmesi, üretimin azalması, örgütün ödediği maddi tazminatların artması gibi ekonomik sonuçlar da çalışmaların bu konuya odaklanmasına neden olmuştur. Öte yandan birçok çalışma, bu olumsuz davranışların sadece ekonomik sonuçlar ortaya çıkarmadığını, bunun yanında olumsuz sosyal ve psikolojik sonuçlarının da meydana geldiğini göstermiştir (Avcı, 2008, 47). Sapma davranışı görülen örgütlerde örgütün bütünlüğüne zarar görür (Appelbaum ve diğerleri, 2007, 588). Sapma davranışları hem örgütsel hem de kişiler arası boyutta çalışanların işten ayrılma niyetleri üzerinde pozitif yönlü bir etkiye sahiptir (Ayazlar ve Güzel, 2013, 17). Sapma davranışlarının ekonomik, sosyolojik ve fiziksel olumsuz birçok etkisi vardır (Bodankin ve Tziner, 2009, 549). Örgütsel sapma davranışları iş yerinde üretimin nicelik ve nitelik olarak eksilmesine, bireyler arası ilişkilerin zedelenmesine, işgücünün ve verimin düşmesine neden olur. Bunların da sonucu olarak örgüt üyelerinin işten doyumunu azalır ve örgütsel bağlılık düzeyleri eksilir. Bu gibi olaylar yalnızca çalışanların başarı seviyesinin düşmesine ve verimin azalmasına neden olmaz. Örgütün geleceğini de zor duruma düşürür (Demir ve Tütüncü, 2010, 73). Örgütsel ve sosyal düzenin devam edebilmesi için mutlaka müdahale edilmesi gereken önemli konulardan biridir (Akdoğan ve Fettahlıoğlu, 2015, 43).

Avustralya ve Yeni Zelanda'da 491 büyük örgüt üzerinde 2002-2004 yılları arasında KPMG'nin dolandırıcılık üzerine yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre çalışma süresince örgütlerde 27.657 olay gerçekleşmiş, örgütlerin %45'i hırsızlık olayıyla karşılaşmış, 221 örgüt yaklaşık 456.7 milyon dolar zarar meydana gelmiştir. Ortalama bir örgüt 2.1 milyon dolar tutarında kayıp yaşamış ve bunun %33'ü örgüt çalışanları tarafından gerçekleştirilmiştir (KPMG, 2014, 4-9). Amerika'da ise yıllık 1.7 milyon kişinin işyerinde yaşanan şiddet kurbanı olduğunu, satış yapan örgütlerin çalışanları tarafından 15.1 milyon kayba uğradığı ve bu tür hırsızlık davranışların giderek arttığı belirlenmiştir. İngiltere'de ise çalışanların 6 ay içinde yaklaşık %11'inin işyeri zorbalığı ile karşılaştığı saptanmıştır (Muafi, 2011, 123).

Tablo 2.3'te Litzky, Eddleston and Kidder (2006) tarafından yapılan çalışmada yer alan örgütsel sapma davranışlarının sebepleri, türleri ve zararları verilmiştir.

Tablo 2.3

Örgütsel Sapma Davranışlarının Sebepleri, Türleri ve Zararları

Örgütsel Sapma Davranışını Tetikleyen Etmenler	Örgütsel Sapma Davranışı Türleri	Örgüte Zararı
Maaş/Ödül sistemi	Üretim Sapması: Üretime nitelik ve nicelik olarak zarar verme	Üretime zarar verme
Sosyal Baskı		Yüksek üretim maliyeti
Olumsuz/Güvensiz davranışlar	Politik Sapma: Diğer çalışanları toplum karşısında kötü duruma düşürme	Ürün kontrol eksikliği
İşin belirsizliği		Hizmet kalitesi düşüklüğü
Adil olmayan kurallar	Mülkiyet Sapması: İzinsiz örgüt mallarını kullanma veya zarar verme	Kar etme oranı düşüklüğü
Çalışanın güvenini kırma	Kişisel Saldırganlık: Başkalarına karşı nezaketsiz davranma	Tekrar iş alamama Kötü reklam

Kaynak: Litzky, Eddleston and Kidder (2006, 93).

Tablo 2.3'te görüldüğü gibi örgütsel sapma davranışları örgüt çalışanları tarafından zarar vermek amacıyla farklı sebeplerden çeşitli şekilde ortaya çıkabilir.

2.1.7. Örgütsel Sapma ile İlgili Yapılan Araştırmalar

2.1.7.1. İlgili yurtdışı araştırmalar

Welsh (2000) çalışmasını Philadelphia'da bulunan okullarda gerçekleştirmiştir. Öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasındaki iletişim tarzını etkileyen ve yazılı olmayan inanç, değerler ve tavırlar gibi okul iklimi etmenlerinin okulda rahatsızlık veren davranışlar üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda ölçülen bütün istenmeyen davranışların her biri üzerinde okul ikliminin önemli bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

Fox ve Harding (2005) çalışmalarını Amerika'daki okullarda gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin silahlı olarak gerçekleştirdikleri ve ölüme sebep veren olayların örgütün amaçlarına uymadığı ve ciddi boyutta zararlı olan davranışlarını örgütsel sapma davranışı olarak tanımlamışlardır. Öğrencilerin sosyal ve duygusal gereksinimleri görmezden gelinerek akademik eğitime öncelik verilmesinin sapma davranışlarına neden olduğu belirtilmiştir. Okulların yapısı ve kültürünün, akademik başarısı ve disiplin davranışları düşük olan öğrencilerin sapma davranışları üzerinde etkili olduğu

ifade edilmiştir.

Anwar, Sarwar, Awan ve Arif (2011) çalışmalarını Pakistan'daki Sargodha Üniversitesi'nde gerçekleştirmiştir. Örgütsel sapma davranışlarının *bireysel boyutta örgütsel boyuttan* daha çok görüldüğü ifade edilmiştir. Cinsiyete göre değerlendirildiğinde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha çok sapma davranışı gösterdikleri belirtilmiştir.

Enwereuzor, Onyishi, Onyebueke, Amazue ve Nwoke (2017) çalışmasını Nijerya'daki okullarda çalışan 200 öğretmenle gerçekleştirmiştir. Çalışma duygusal yorgunluk ve sapma davranışları üzerinde kişiliğin etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma sonuçlarına göre cinsiyet, medeni durum, unvan, yaş ve görev süresinin sapma davranışları ile arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Kişisel özelliklerden uyumluluk ve vicdanlı olmanın sapma davranışları ile anlamlı ve negatif yönlü ilişkili olduğu saptanmıştır.

Dunlop ve Lee (2004) çalışmalarını örgütsel sapma davranışını ve örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilgili olarak Avustralya'daki fast food restoranlarında yapmışlardır. Sonuç olarak örgütsel sapma davranışının dedikodu, iş arkadaşlarını aşağılama gibi önemsiz davranışlardan hırsızlık, sabotaj gibi ciddi sorunlara kadar farklı şekillerde ortaya çıktığı saptanmıştır. Tüm örgütün işlevini önemli derecede etkilediği, örgütün etkililiğini azaltarak görünmeyen maliyet yarattığı ve üretimi azalttığı belirtilmiştir.

Bodankin ve Tziner (2009) tarafından yapılan çalışma İsrail'de gerçekleştirilmiştir. İleri teknoloji üreten bir şirkette 89 katılımcı ile kişiliğin yapıcı ve yıkıcı sapma davranışları üzerindeki etkisi ve nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Sonuç olarak kişilik özelliklerinden uyumluluk ve dürüstlüğü yıkıcı sapma eylemleri üzerindeki etkisi olduğu; dışadönüklük ve deneyime açık olmanın ise yapıcı sapma eylemleri ile pozitif ilişkisi olduğu görülmüştür.

Southey (2010) tarafından Avustralya'da yapılan çalışmada çalışanların yanlış davranışlarını nasıl savundukları araştırılmıştır. Araştırma sonuçları 3 boyutta gruplandırılmıştır. Çalışanla ilgili olanlar (hata, gerginlik, bilerek vb), çalışan dışından kaynaklananlar (aile, sağlık, ekonomi vb) ve örgütten kaynaklananlar (iletişim zayıflığı, diğer çalışanlar, iş değişikliği vb).

O'Neill ve diğerleri (2011) çalışmalarını Amerika'da büyük bir şirkette 464 perakende satış elemanı olarak çalışan işçiler üzerinde yapmıştır. Çalışanların kişilik özelliklerinin

ve yöneticilerin aldığı karar ve uygulamalara ilişkin adalet algılarının örgütsel sapma davranışlarını yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda örgütsel sapma davranışlarını, kişilik özelliklerinin adalet algılarından daha çok artırdığını belirtmişlerdir.

Lian, Ferris ve Brown (2011) araştırmalarını 260 çalışan üzerinde gerçekleştirmiştir. Örgütsel sapma davranışları ile temel ihtiyaçların karşılanması, adalet algısı ve örgütsel iletişim arasında negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirtilirken kötü yönetim davranışlarının örgütsel sapma davranışlarını artırdığı, temel ihtiyaç doyumunun aracı etkisi olduğu saptanmıştır.

Muafi (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışma Endonezya'da örgütsel sapma davranışının sebep ve sonuçlarını belirlemek üzere yapılmıştır. Yerel bir kuruluş olan SIER adlı örgütte 101 çalışan üzerinde uygulanmıştır. Çalışma sonucuna göre işteki memnuniyetsizliğin işten ayrılma eğilimini ve örgütsel sapma davranışını artırdığı; işten ayrılma eğiliminin sapma davranışlarını artırdığı; örgütsel sapma davranışının bireysel performansı olumsuz etkilediği belirlenmiştir.

Gils ve diğerleri (2014) çalışmalarını Hollanda'da işçi olarak çalışan 531 kişi üzerinde yapmış ve liderin düşük düzeyde etik davranış göstermesinin sapma davranışını artırdığı belirtilmiştir.

Miller (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışma Amerika'da tam ve yarı zamanlı işlerde çalışan 428 katılımcı ile yapılmıştır. Katılımcılar farklı ırk ve etnik grup üyeleridir: 73.5% beyaz, 5.1% siyah, 16.7% İspanyol, 2.3% Asyalı, 0.5% Amerikan Hint ve 1.9% diğer. Yetkilendirmenin ve dürüst olmanın örgütsel sapma davranışını yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Örgütsel sapmanın dürüstlük ile arasında negatif ve anlamlı ve yetkilendirme ile pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu açıklanmıştır. Yetkilendirmenin dürüst olmadan daha çok etkiye sahip olduğu, dürüst olanların daha az, yetkilendirilenlerin ise daha çok sapma davranışı gösterdikleri belirtilmiştir.

Hsieh ve DeWang (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışma örgütsel sapma davranışı ve etik iklimin arasındaki ilişki üzerine Tayvan'da 7 farklı elektrik şirketinde çalışan 212 kişi ile yapılmıştır. Çalışanların algıladıkları örgütsel destek ve pozitif etkinin işdoymu üzerine aracı etkisi olduğunu, işdoymunun da etik iklimi ve örgütsel sapma davranışını etkilediği saptanmıştır. Ayrıca etik iklim ile sapma davranışı arasında hiçbir ilişki bulunmamıştır.

Amyx ve Jarrell (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışma depresyonun, düşük performansın ve duygusal yorgunluğun olumsuz örgütsel sapma davranışları üzerine etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Amerika’da satış elemanları ile elektronik posta aracılığı ile yapılan ve 232 katılımcının değerlemeye alınmıştır. Düşük satış oranının ve depresyonun sapma davranışlarını önemli derecede artırdığı; duygusal yorgunluğun ise depresyonun aracı etkisiyle dolaylı olarak sapma davranışlarını artırdığı belirlenmiştir.

Guay ve diğerleri (2016) çalışmalarını Güney Kore’de çalışan bankacılık sektöründen 113 kişi üzerinde yapmıştır. Çalışmada insanların neden örgütlere ve örgüt çalışanlarına zarar verdiği sorusuna yanıt aranmak istenmiş ve kişilik, örgütsel bağlılık ve örgütsel sapma arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuç olarak örgütsel bağlılık, dürüstlük ve uyumun örgütsel sapma ve kişisel sapma ile negatif ilişkisi olduğu görülmüştür.

Turel (2017) çalışmalarını Amerika’da 321 sosyal medya kullanıcı üzerinde yapmıştır. Sosyal medya kullanıcılarının örgütsel sapma davranışlarında cinsiyete göre fark bulunmadığı, stresin ise olumsuz davranışları artırdığı, sosyal medya kullanımının kısıtlanmasının ise sapma davranışını azalttığı belirlenmiştir.

2.1.7.2. İlgili yurtiçi araştırmalar

Ünal (2012) çalışmasında öğretmenlerin sergiledikleri sapma davranışlarının neler olduğunu ve okul müdürlerinin algılarına göre bu davranışların okul kuralları ve kişiler arası ilişkiler üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışmıştır. Konya’da görev yapan 111 öğretmen gözlemlenerek literatür taraması ile belirlenen sapma davranışları listesindeki 24 davranış hangi sıklıkla tekrarladıkları saptanmıştır. Daha sonra bu davranışlar ile ilgili 46 okul müdürünün görüşü alınmıştır. Okul müdürlerinin bu davranışlardan 22 tanesini önemli olarak algıladığı; okul kurallarına açıkça karşı gelindiği ve okuldaki ilişkileri olumsuz etkilediği belirtilmiştir.

Köse ve Aksu (2013) tarafından yapılan çalışma okullarda örgütsel sapma davranışlarıyla ilgili ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma 2012-2013 Eğitim öğretim yılında İzmir’de yapılmıştır. Araştırmanın açımlayıcı faktör analizindeki çalışma grubunu ortaokulda çalışan 270 öğretmen oluşturmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizinin çalışma grubu ise aynı ilde 26 ortaokulda görev yapan 450 öğretmen oluşturmaktadır. Ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, faktör analizi ve

madde analizi ile yapılmıştır. Sonuç olarak 20 maddeden oluşan “Okullarda Örgütsel Sapma” ölçeği geliştirilmiştir.

Köse (2013) çalışmasını İzmir’de ortaokullarda görev yapan öğretmenler üzerinde yürütmüştür. Araştırmada okullarda sergilenen örgütsel sapma düzeylerinde öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve branş değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Ancak bu araştırmada öğretmenlerin medeni durumlarına göre yapılan analizlerde anlamlı farklılık saptanmıştır. Cinsiyet, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin değerlendirilmesinde anlamlı bir farklılık bulunmazken branş değişkenine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarına ilişkin görüşleri ölçeğinin teknik stratejik liderlik uygulamaları alt boyutunda, medeni durum değişkenine göre ise insan ile ilgili stratejik liderlik uygulamaları alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sapma ile stratejik liderliğe ilişkin algıları arasında ise orta, negatif, anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre ortaokul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları arttıkça okullardaki örgütsel sapma davranışları azalmaktadır.

Erkutlu ve Chafra (2013) çalışmalarında otantik liderlik ve örgütsel sapma davranışları arasındaki ilişkide güvenin ve psikolojik sözleşmenin ihlalinin etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Çalışma Türkiye’de 2011 yılında 18 Üniversitede 848 Öğretim Üyesi üzerinde yapılmıştır. Sonuç olarak otantik liderliğin örgütsel sapma davranışını negatif olarak önemli ölçüde etkilediği ve buna çalışanların güven düzeyinin ve psikolojik sözleşmenin ihlalinin aracı etkisi olduğu ifade edilmiştir.

Özdemir ve Demircioğlu (2015) çalışmalarında devlete ait liselerde çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre psikolojik sözleşme ile sapma davranışlarının üretim sapması boyutunda yer alan üretim karşıtı iş davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın örneklemini Ankara ili merkez ilçelerindeki 34 lisede görev yapan 452 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada “Psikolojik Sözleşme Ölçeği” ve “Üretim Karşıtı İş Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin psikolojik sözleşme algılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Üretim karşıtı iş davranışlarının ise ara sıra görüldüğü ifade edilmiştir. Korelasyon analizi sonuçlarına göre genel olarak Psikolojik Sözleşme ile Üretim Karşıtı İş Davranışlarının alt boyutları arasında düşük ve anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Ayrıca Psikolojik

Sözleşmenin ‘ilişkisel’ ve ‘işlemsel’ alt boyutlarının Üretim Karşıtı İş Davranışlarındaki değışkenliğin ancak % 2’sini açıkladığı ifade edilmiştir.

Sezici (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışma beş faktör kişilik özellikleri ile sapma davranışlarının üretin sapması boyutunda yer alan üretkenlik karşıtı iş davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Yüksekokulundaki 228 dördüncü sınıf öğrencisine ölçek uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin kişilik özelliklerinden sorumluluk faktörü üretkenlik karşıtı iş davranışlarının tüm boyutları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olarak belirlenmiştir. Üstelik dışadönüklük, uyumluluk ve gelişime açıklık faktörlerinin ise üretkenlik karşıtı iş davranışlarının bazı boyutları için anlamlı yordayıcılar oldukları saptanmıştır. Öte yandan beş faktör kişilik özellikleri ile üretkenlik karşıtı iş davranışlarının alt boyutları arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Aksu (2016) İzmir’de bulunan 557 lise öğretmenin katılımıyla yaptığı çalışmada öğretmenlerin sapma davranışları ile okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik tarzları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışmıştır. *Bireysel boyutta* sergilenen sapma davranışları ile dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik arasındaki ilişki orta düzey ve negatif; serbestlik tanıyan liderlik ile düşük düzeyde ve negatif ilişki olduğu; *örgütsel boyutta* ise dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik arasındaki ilişki orta düzey ve negatif iken; serbestlik tanıyan liderlik ile hiçbir ilişkiye rastlanmamıştır. *Etik boyutta* ise dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik tarzları arasında düşük düzeyde ve negatif; serbestlik tanıyan liderlik tarzı ile düşük düzey ve pozitif ilişkiye rastlanmıştır.

Argon ve Ekinci (2016) çalışmalarında Bolu ilinde ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sapma, psikolojik mülkiyet ve sosyal yenilik ile ilgili görüşleri ve bunların ilişkisini açıklamayı amaçlamıştır. Öğretmenlerin *örgütsel boyutta* gösterdiği sapma davranışları ile psikolojik mülkiyet ve sosyal yenilik arasındaki ilişki düşük, negatif, anlamlı; *bireysel boyutta* gösterdiği belirlenirken sapma davranışları ile psikolojik mülkiyet ve sosyal yenilik arasındaki ilişki düşük, negatif, anlamlı olarak ifade edilmiştir.

Türkkaş Anasız (2016) çalışmasında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde çalışmakta olan öğretim üyeleri arasında görülen olumsuz sapma davranışlarının neler olduğu, öğretim üyelerinin bu davranışlara gösterdikleri tepkileri, davranışların sebeplerinin, sonuçlarının ve davranışı yönetme şekillerinin belirlenmesi

amaçlanmıştır. Araştırma 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılının bahar döneminde Eğitim Fakültesi'nde görev yapan 68 öğretim üyesiyle (yardımcı doçent, doçent ve profesör) yapılan görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre katılımcıların örgütsel sapma davranışlarının bireye yönelik boyutunda en çok karşılaştıkları davranış dedikodu, örgüte yönelik boyutunda ise en çok karşılaştıkları davranış ise ortak kullanımdaki donanıma zarar verme davranışıdır. Öğretim üyeleri örgütsel sapma davranışlarının bireye yönelik boyutunda en çok sözlü uyarma tepkisini gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Örgüte yönelik boyutunda en çok gösterdikleri tepkileri ise dile getirme olmuştur. Öğretim üyeleri örgütsel sapma davranışlarının etkilerinin bireye yönelik boyutunda en çok çalışma ortamında huzursuzluk ve güvensizlik yarattığını ifade ederken; örgüte yönelik boyutunda çoğunlukla davranışın etkileşimle yaygınlaştığını belirtmişlerdir. Öğretim üyelerince örgütsel sapma davranışlarının hem bireye yönelik hem de örgüte yönelik boyuttaki davranışların nedenleri konusunda en sık bahsedilen karakter olmuştur.

Apaydın ve Şirin (2016) çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık, örgütsel bağlılık ve örgütsel sapma davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Örgütsel Sapma Davranışlarını belirleyebilmek için Bennet ve Robinson (2000) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Çalışmada Ankara, Çankırı, Düzce, İstanbul, Yozgat, Sinop illerinde ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 639 öğretmen yer almıştır. Araştırma sonucunda sapma davranışlarının ortalamaları Bireysel 4.34 ve Örgütsel Boyutta 4.05 olarak tespit edilmiştir. Örgütsel Vatandaşlık ve Örgütsel Sapma Davranışları arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Örgütsel Sapma Davranışları ile Örgütsel Bağlılık Arasında iki yönlü anlamlı ve pozitif ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Türkkaş Anasız ve İliman Püsküllüoğlu (2017) çalışmalarını 2015-2016 Eğitim Öğretim yılında Muğla ilinde bulunan bir devlet okulunda gerçekleştirmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle öğretmenlerin örgütsel sapma davranışları ile ilgili deneyimlerinin analiz edilmesi amaçlanmıştır. Örgütsel sapma davranışları *bireysel boyutta* ve *örgütsel boyutta* ele alınmıştır. Örgüte yönelik boyutta üretim sapması olarak teneffüsleri uzatma ve işe gelmeme davranışları görülürken mülkiyet sapması olarak örgüt malına zarar verme davranışları tespit edilmiştir. Kişisel boyutta ise politik sapma davranışlarından dedikodu ve okul yönetiminin adam kayırma davranışları görülürken kişisel sapma davranışlarından meslektaşının fikrini çalma davranışları tespit edilmiştir.

Avcı (2008) çalışmasında konaklama işletmelerinde örgütsel öğrenme, iş tutumları ve örgütsel sapma arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma turizm çalışmalarının çok olduğu Çeşme'deki beş yıldızlı otellerde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yapılandırılmış bir ölçek kullanılmıştır. Ölçek otellerdeki bütün çalışanlara uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre örgütsel öğrenme ve işdoymu, örgütsel bağlılığı pozitif yönde etkilemektedir. Ayrıca işten ayrılma eğilimini azaltmaktadır. Örgütsel öğrenme ile örgütsel sapma arasındaki ilişkinin negatif olduğu ifade edilmiştir.

Demir (2009) çalışmasını Muğla bölgesinde beş yıldızlı otellerde 563 çalışanın katılımıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma yönetim becerileri ve insan kaynaklarının özellikleri üzerinde inceleme yapılmıştır. Duygusal zeka, örgütsel sapma, çalışma yaşamı kalitesi ve işten ayrılma eğilimi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Örgütsel sapma ve işten ayrılma eğilimi arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. İlişkinin pozitif olarak belirlenmesi ifadesi Örgütsel Sapma davranışları arttıkça işten ayrılma eğiliminin de arttığını ifade etmektedir. Çalışma Yaşamı Kalitesi ile de Örgütsel Sapma ve İşten Ayrılma Eğilimi arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre Çalışma Yaşamı Kalitesi ve Örgütsel Sapma arasındaki ilişkinin güçlü ve anlamlı olduğu ifade edilmiştir.

Demir ve Tütüncü (2010) tarafından yapılan araştırmanın amacı ağırlama işletmelerinde örgütsel sapma ile işten ayrılma eğilimi arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Örgütsel Sapma etmeninin İşten Ayrılma Eğilimini %76 oranında açıkladığı (etkilediği) ifade edilmiştir. Örgütsel sapmanın yalnızca işten ayrılma eğilimi üzerinde değil aynı zamanda işten ayrılmanın etkilediği örgütsel amaçları ve faaliyetleri de dolaylı olarak etkilediği saptanmıştır.

İyigün (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada kişilik özelliklerine göre çalışanların algıladıkları psikolojik kontrat türünün örgütsel sapma üzerinde bir etki oluşturup oluşturmayacağı incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini ilaç sektöründe görev yapan 510 satış temsilcisi oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda toplanan veriler üzerinde çoklu ve hiyerarşik regresyon analizleri yapılmıştır. Psikolojik kontratın örgütsel sapma üzerindeki etkisinde nevrotik, disiplinli, yaratıcı, sorumluluk sahibi ve sanatsever kişilik özelliklerinin aracı etkisi olduğu ifade edilmiştir.

Yeşiltaş, Çeken ve Sormaz (2012) tarafından yapılan araştırmada etik liderlik ve örgütsel adaletin örgütsel sapma davranışları üzerinde etkisinin bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini İstanbul'da 4 ve 5 yıldızlı otellerde görev yapan 675 katılımcı oluşturmaktadır. Toplanan veriler üzerinde yapılan incelemelere göre etik liderlik ve örgütsel adalet türleri arasında olumlu ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca örgütsel adalet türleri ile sapma davranışları arasında negatif yönlü ilişki olduğu ifade edilmiştir. Sonuçlara göre; dağıtım adaleti ile örgütsel sapma davranışı arasında olumsuz ilişki vardır. İşlem adaleti ile örgütsel sapma davranışları arasında olumsuz ilişki vardır. Etkileşim adaleti ile örgütsel sapma davranışı arasında olumsuz ilişki vardır.

Ayazlar ve Güzel (2013) tarafından yapılan araştırmada otellerde görev yapanların örgütsel adalet algılarının örgütsel sapma davranışına ve işten ayrılma niyetine etkisi ile örgütsel sapma davranışının işten ayrılma niyetine etkisi incelenmiştir. Çalışma Didim'de yer alan işletmelerdeki çalışanlarla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler korelasyon ve regresyon analizleri kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre örgütsel adaletin yalnızca etkileşim boyutunun örgütsel ve kişilerarası sapma davranışları üzerindeki etkisi saptanmıştır. Dağıtım ve etkileşim adaletlerinin ise işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi olduğu ifade edilmektedir. İşten ayrılma niyetini ise, kişilerarası ve örgütsel sapma davranışı birlikte etkilediği belirlenmiştir.

Sezici (2014) tarafından yapılan araştırmada çalışma yaşamı kalitesi, işyerinde sapkın davranış ve işten ayrılma eğilimi arasındaki ilişki incelenmektedir. Ayrıca Çalışma Yaşamı Kalitesinin alt boyutlarının, İşyerinde Sapkın Davranış alt boyutlarının kontrolü üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde kargo sektöründe yer alan 794 çalışan oluşturmaktadır. Ele alınan üç değişken arasında güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. İşten Ayrılma Eğiliminin Çalışma Yaşamı Kalitesi değişkeniyle negatif yönlü ve anlamlı, İşyerinde Sapkın Davranış değişkeni ile pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir. Üstelik Çalışma Yaşamı Kalitesi ve İşyerinde Sapkın Davranış birlikte İşten Ayrılma Eğilimi üzerindeki toplam varyansın yaklaşık %59'unu açıkladığı belirtilmiştir. Öte yandan Çalışma Yaşamı Kalitesinin bazı alt boyutlarının (iş tasarımı, teşvik programları ve ergonomi) İşyerinde Sapkın Davranışın alt boyutları (kişisel, politik, üretim ve mülkiyet) için anlamlı yordayıcılar oldukları ifade edilmiştir.

Bayın ve Yeşilaydın (2014) tarafından yapılan çalışmada yer alanların örgütsel sapma düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca bu düzeyin katılımcıların demografik değişkenlerine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Örgütsel sapma davranışlarının alt boyutları ile bu boyutların arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Çalışma Ankara ilinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre, katılımcıların örgütsel sapma genel ortalaması 1,85 olarak belirlenmiştir. Üstelik, bireysel sapma ve örgütsel sapma alt boyutları arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta derecede güçlü bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Akdoğan ve Fettahlıoğlu (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada örgütsel bilgi yönetimi ile örgütsel sapma davranışları arasında ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini Gaziantep ilinde bulunan tüm imalat sektörü çalışanları oluşturmaktadır. Araştırmada Robinson ve Bennet (2000) tarafından geliştirilen Örgütse Sapma Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sapma davranışlarının ortalamaları *Bireysel boyutta* 3.79 ve *Örgütsel boyutta* 3.68 olarak tespit edilmiştir. Örgütsel bilginin yönetim şekli ve Örgütsel Sapma Davranışları arasında negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bilgi yönetimine dair yapılacak çalışmaların örgütsel sapma davranışlarını azaltabileceği ifade edilmiştir.

Akyüz ve Özyer (2016) tarafından cinsiyet ayrımcılığının örgütsel sapma davranışları üzerine etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın örneklemini sağlık alanında görev yapan 314 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler üzerinde korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre cinsiyet ayrımcılığının örgütsel sapma davranışları üzerinde etkisi olduğu ifade edilmiştir.

Yalap (2016) tarafından yapılan çalışmada Tokat ili organize sanayi bölgesinde tekstil sektörü üzerine faaliyet gösteren işletmelerdeki çalışan personellerin örgütsel adalet algılama ve örgütsel sapma davranışları düzeylerini belirlemek ve örgütsel adalet algılamalarının örgütsel sapma davranışları üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmada çalışanların örgütsel adalet algılamaları ve örgütsel sapma davranış düzeyleri arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Binboğa, Eğin ve Gülova (2018, 395) 2010-2017 yılları arasında çevrimiçi dergilerde yayımlanan örgütlerde istenmeyen davranışları inceleyen 273 makale üzerinde

çalışmışlardır. Bu çalışmalardan yola çıkarak hazırladıkları analiz sonuçlarına göre alınabilecek önlemler olarak aşağıdaki başlıklara yer vermişlerdir:

- Örgüt kültürü oluşturmalı: Örgütün bu tür davranışlara karşı kesin tavrı açıkça ortaya konmalı, düzenli değerlendirmeler yapılmalı, çalışanlara eğitim verilmeli.
- Kişiliğe dayalı dürüstlük testleri yapılmalı: Çalışanlar seçilirken veya terfilerine karar verirken uygulanabilen olumsuz davranışlara eğilimi tahmin etmek için testler uygulanabilir.
- Net/ Açık psikolojik sözleşme: Çalışanlar sözleşme ihlal edildiğinde daha çok sapma davranışı sergilerken adaletli ve dürüst davranıldığında daha çok olumlu davranış sergilerler.
- Ödül sistemleri: Önceden belirlenen kriterlere göre adaletli dağıtılan ödüller çalışanların olumsuz davranışlarını azaltabilir.
- 360° performans değerlendirme: Çalışanların müdür, iş arkadaşı, müşteri, denetçi gibi farklı birçok kaynak tarafından değerlendirmesi olumsuz davranışları azaltabilir.
- Etik Değerlendirme: Stratejik amaçlara uygun etik değerlerin örgüt kültüründe yer alması olumlu sonuçlar doğurabilir.

2.2. Liderlik Kapasitesi

2.2.1. Liderlik

Liderlik tartışmaları, insanlık tarihi boyunca her zaman toplumun genelini ilgilendiren bir konu olmakla beraber özellikle sosyal yapıların dağılması, bunların yenileri ile yer değiştirmesi, küreselleşme gibi olaylar sonucu her geçen gün daha da önem kazanmaktadır (Günbayı, 2016, 273). İnsanlar birlikte yaşamaya ihtiyaç duyan sosyal varlıklardır. Aynı zamanda beraber yaşama sonucu ortaya çıkan grupları idare edecek, amaçlarını elde etmeleri için yol gösterecek önder ya da yöneticilere gereksinim duyarlar. Eğer bir grupta lider yoksa oluşan örgütler bir insan ya da makine yığını gibidir (Özkalp ve Kırel, 2016, 307). Bireylerde, gruplarda ve örgütlerde değişimi teşvik edecek liderlerdir (Bass, 1985, 27). Liderlerin gösterdiği davranışlar çalışanları

doğrudan etkiler ve davranışlarına yön verir (Erol ve Köroğlu, 2013, 45).

Liderlik kavramı etimolojik olarak ele alındığında liderlik etmek, lider ve liderlik kelimelerinin Anglo-Sakson kökenli olup yol ya da yön anlamına gelmektedir. Lider kelimesinin Yunancada karşılığı “hegemon” Romalılarda ise “dux” kelimesidir. Bu kelimelerde yol ya da seyahat anlamına gelmektedir. Lider kelimesi ilk olarak Samuel Johnson tarafından 1755 yılında hazırlanan İngilizce sözlükte “kaptan, kumandan, öndengiden kimse” olarak ifade edilmiştir. Liderlik kelimesi ise ilk olarak 1828 yılında Webster Amerikan Sözlüğünde yer almış ve “liderin durumu, koşulları” olarak tanımlanmıştır (Aykanat, 2010, 3). Liderlik bir liderin grup üyelerini etkileyerek belli amaçlara ulaşmaya çalışması sürecidir (Sakallı, 2016, 90). Lider bir yönetici, örgüt çalışanlarının örgüte ve göreve bağlılıkları ile çabalarını örgüt amaçlarına yönlendirebilmelidir. Bunu gerçekleştirirken de alışılmış otorite kaynaklarını ve davranışları aşabilmeli, örgüt işleyişi için özel bir bilinç ve vizyon sahibi olabilmelidir (Aydın, 2014, 293). Eğitim örgütlerinde eğitim ve öğretimin kaliteli olması için okulların iyi yönetilmesi gerekmektedir. Okul yönetiminden de birinci derecede okul müdürleri sorumludur (Tabancalı ve Çakıroğlu, 2017, 393). Yaşam koşulları değiştikçe okul müdürlerinin görev ve sorumluluklarında değişmektedir. Artık iyi bir okul yöneticisi olabilmek için okulun rutin işlerini yapmak yetersiz kalacaktır (Köse, 2013, 4). Okul yöneticilerinin yalnızca okul müdürü olmaktan öte iyi bir lider olarak benimsenmesi gerekmektedir. Bunun için beraber çalıştığı öğretmenlerin duygularını, fikirlerini, değerlerini, inançlarını ve eylemlerini etkilemesi hatta yönlendirebilmesi için sıradan hareket etmenin ve belli güçlere bağlı kalmanın ötesine geçmelidir (Aydın, 2014, 293).

Tablo 2. 4'te Bennis ve Nanus (1998, 7) tarafından geçmişte ve 21. yüzyılda liderin özelliklerinin nasıl ifade edildiği verilmiştir.

Tablo 2.4

21. Yüzyılın Liderlik Modeli

Geçmişte	Gelecekte
Birkaç lider en üstte, çok sayıda yönetici	Her düzeyde lider, birkaç yönetici
Yakın zamanda elde edilecek kar gibi hedeflere yöneltir	Uzun vadede gelişimi sağlayacak vizyona yöneltir
Düşük fiyat ve yüksek kaliteyi amaçlar	Aynı zamanda farklı yetenek ve eşsiz olanı yaratmaya çalışır
Değişime tepkili/uyabilen	Geleceği görür/oluşturur
Hiyerarşik örgüt düzenler	Daha işbirlikçi, yatay örgütler düzenler
Çalışanları yönetir ve gözlemler	Çalışanlara ilham verir ve güçlendirir, takım çalışmasını destekler
Bilgi birkaç karar veren kişidedir	Bilgi birçok kişiyle, iç ve dış paydaşlarla paylaşılır
Liderler patrondur, süreci ve davranışları kontrol eder	Liderler rehberdir, öğrenen örgütler inşa eder
Liderler dengeleyicidir, talepleri ve karışıklıkları dengeler, kültürün devamını sağlar	Liderler değişim aracıdır, değişimin oluşmasını sağlar, riskleri dengeler, kültürü ve teknolojiyi değerlendirir
Liderler iyi yöneticinin yetişmesinden sorumludur	Liderler gelecek liderlerin yetişmesinden sorumludur, liderlerin lideri gibi olur

Kaynak: Bennis ve Nanus (1998, 7).

Tablo 2.4'te görüldüğü gibi geçmişte liderden beklenenlerle yeni yüzyılda liderden beklenenler farklılık göstermektedir. Küreselleşen dünya ve değişen teknoloji ile birlikte liderlik algısında değişmiş olabilir.

2.2.2. Liderlik Yaklaşımları

Tablo 2.5'te Kippenberger'in (2002, 20-21) liderlik ile ilgili yaklaşımları tarihsel süreç içinde sıralaması verilmiştir

Tablo 2.5

Liderlik Yaklaşımları

1900'lü yılların ortalarına kadar	Büyük Adam Teorisi
1900-1948	Özellikler Teorisi
1930'lar	Levin'in araştırmalarında yer alan otokratik, demokratik ve serbestlik tanıyan liderlik tarzları
1945-1960lar	Davranışsal Teori (özellikle Ohio, Michigan ve Texas)
1957-1970ler	Durumsallık Teorisi
1967'den günümüze	Fiedler'in Durumsallık Teorisi
1970'lerden günümüze	Karizmatik Liderlik
1970'lerden günümüze	Takım Liderliği
1970'lerden günümüze	Hizmetkar Liderlik
1978'den günümüze	Dönüşümcü Liderlik
1982'den günümüze	Mükemmellik Araştırmaları ve Liderlik üzerine binlerce kitap

Kaynak: Kippenberger (2002, 20-21)

Tablo 2.5'te Kippenberger tarafından verilen tarihler belirtme amaçlıdır. Örneğin bazı insanlar Büyük Adam Teorisine ve Özellikler Teorisine halen inanıyor olabilir. Tablo 2.5'te zaman içinde farklı liderlik kavramlarının ortaya çıktığı görülmektedir.

Liderlikte geleneksel olarak tanımlanan başlıca yaklaşımlar şunlardır:

- Büyük Adam Teorisi

İnsanlık tarihi incelendiğinde hangi alan olursa olsun kendi alanında başarılı olan önemli insanların tüm çalışmalarında “öncü, kurtarıcı, kahraman” etiketine yer verilmiştir. Adı geçen “büyük adamlar” insanlık tarihinden bugüne kadar geçen zaman zarfında hep var oldu. Ancak, bu önemli insanları ilk kez Thomas Carlyle 1841 yılında yayımlanan “Kahramanlar Üzerine (On Heroes)” adlı eseriyle felsefi bir dille ele almıştır (Şahin, 2012, 143). Tarihe yön veren “büyük adamlar” olarak nitelendirilen liderlerin doğuştan gelen yeteneklere sahip olduğuna inanılır ve liderlik babalarından aldıkları doğuştan gelen doğal özelliklerden kaynaklanır (Bass, 1990a, 37-38).

- Özellikler Teorisi

Kuram özünde liderliğin doğuştan var olduğu görüşü üzerine kurgulanmıştır. Liderin fiziksel ve kişisel bazı özellikleri olduğu düşünülmüştür. Konu ile ilgili yapılan çalışmalar neticesinde liderin özelliklerini tanımlamada herhangi bir fiziksel ya da

kişisel özelliğın önemli bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir (Beycioğlu, 2016, 23).

- Davranışsal Teori

1940'larda liderlerin özellikleri ile ilgili yaklaşımın etkisini yitirmesiyle birlikte liderin davranışları üzerinde çalışmalar başlamıştır. Lewin ve Lippitt'in 1938'de otokratik ve demokratik olarak ele aldıkları liderlik yaklaşımı Lewin, Lippitt ve White tarafından 1939'da otokratik, demokratik ve serbest bırakıcı liderlik olarak ele alınmıştır. Bu çalışmalara dayanarak Iowa Üniversitesi (1938-1940) ve Ohio Üniversitesi (1940'lı yılların sonuna doğru) teoriyi geliştirmişlerdir (Dean, 2002, 7).

- Durumsallık Teorisi

Liderlik doğuştan ya da babadan kalan bir şey değil, durumun gereklerine göre ortaya çıkan yani mevcut durumun ortaya çıkardığı bir kavram olarak kabul edilmiştir (Bass, 1990a, 38).

Liderlikte çağdaş olarak tanımlanan yaklaşımlar için daha temel bir sınıflama vardır. Bu sınıflama aşağıda verilmiştir.

- İşlemci Liderlik:

İşlemci liderler çalışanların ihtiyaç duyduğu araç gerecin karşılanmasına odaklanır (Bass, 2000, 24). Bass'a (1990b, 22) göre işlemci liderler şartlı ödül sistemini kullanırlar. Çabayı ödüllendirir, iyi performans ödüllendireceğine söz verir, başarıyı değerlendirirler. Ayrıca istisnai yönetimin aktif olarak adlandırılan kısmında belirlenen normlara ve kurallara uymayanları gözlemler, inceler, takip eder ve müdahale ederler. İstisnai yönetim pasif olarak değerlendirilen kısmında sadece standartlar karşılanmadığında müdahale ederler. İşlemci liderler ayrıca serbest bırakma yöntemini kullanırlar. Sorumluluklardan kaçınır, karar vermekten uzak dururlar.

- Dönüşümcü Liderlik:

Dönüşümcü liderler çalışanların benlik algılarının artmasını ve kendilerini değerli hissetmelerini hedefler (Bass, 2000, 24). Bass'a (1990b, 22) göre özellikleri şunlardır: (a) Karizma: Vizyon ve görev duygusu sağlar, gurur aşılır, saygı ve güven kazanır. (b) İlham: Yüksek beklentiler sunar, çalışmaya odaklanırken simgeler kullanır, önemli hedefleri basit bir şekilde ifade eder. (c) Entelektüel uyarım: Zekayla, mantıkla, dikkatle sorunu çözmeye teşvik eder. Liderler çalışanlarını sorgulamaları, varolan sorunlara yeni pencerelerden bakıp yenilikçi ve yaratıcı çözüm bulmaları konusunda cesaretlendirir

(Bass, 2000, 22).

Bireysel ilgi: Her bireyi dikkate alır, her çalışanla bireysel olarak ilgilenir, rehberlik eder, öğüt verir.

İşlemci liderler takipçilerinin acil gereksinimlerini temin etmeye çalışırken dönüşümcü liderler takipçilerinin manevi yönlerinin ve motivasyonlarının iyileştirilmesi için çalışır. Dönüşümcü liderler sizin ülkeniz için ne yapabileceğinizi vurgularken işlemci liderler ülkenizin sizin için ne yapabileceğini vurgular (Bass, 1999, 9).

2.2.3. Liderlik Kapasitesi

Okulların yapısının karmaşık bir hal almasıyla birlikte okuldan gerçekleştirilmesi beklenen istekler ve dolayısıyla okulu yönetenlerden beklenenler isteklerde çoğalmaktadır. Sadece okul müdürünün liderlik etmesi devam ettirilebilen bir okul gelişimi için yeterli olmayacaktır (Kılınç, 2013, 37). Liderlik dendiğinde sadece belli bir kişi, müdür, yönetici akla gelir. Bu da bir kurumda ya da toplumda diğerlerinin başarısının sınırlandırılmasına neden olabilir. Okul liderliği bir kişiden öte tüm kurumun işbirliği içinde paylaşılan vizyon ve sorumluluğun olmasını gerektirir (Lambert, 1998,5). Değişen koşullar farkındalık yaratan, proje takım çalışmalarına uygun ekip yapılarını, dikeyden ziyade yatay ve yalın yönetimi, sıfır hiyerarşiyi benimseyen yeni liderlik anlayışını ortaya koymuştur (Salepçioğlu ve Yeğin, 2018, 61). 21. Yüzyılda okulların hızla değişen şartlarda başarılı olmak kadar elde ettikleri başarıyı sürdürülebilir hale getirmeleri gerekmektedir. Bunun içinde bir kişinin liderliğinden ziyade okulun liderlik kapasitesi geliştirilmeli ve belli kişiler okuldan ayrılabilir başarı sürdürülebilir (Harris ve Lambert, 2003, 7). Liderlik ve kapasite terimleri yeni gündeme gelmiş kelimeler değildir. Ancak bu iki kelimenin bir araya gelmesiyle oluşan liderlik kapasitesi kavramı başka bir anlam ifade etmektedir. Liderlik kapasitesi dendiğinde iki farklı kapasiteden bahsedilmektedir: Bireysel kapasite ve örgütsel kapasite. Bireysel manada kapasite dendiğinde bir kişinin sahip olduğu liderlik potansiyelinden bahsedilirken, örgütsel manada liderlik kapasitesi dendiğinde örgütsel düzeyde sahip olunan liderlik potansiyelinden bahsetmektedir (Kılınç, 2013, 39). Okullarda okul müdürlerinin tek başına lider olduğunu düşünmek yerine okulun tüm üyeleri arasında liderlik kapasitesi geliştirilmeye çalışılmalıdır (Lambert, 2002a, 37). Etkili okul müdürleri diğerlerinin işleri yönlendirebilmesine ve sorumluluk almalarına

olanak tanıyan fırsatlar yaratabilmelidir (Harris ve Lambert, 2003, 7). Böylece okul müdürleri; okullardaki liderliğini paylaşarak, öğretmen liderliğini destekleyecek ve geleceğe daha güvenle yürüyebilmek için somut adımlar atmış olacaklardır (Özçetin, 2013, 2). Müdürler güçlerini bir kişinin egemen olduğu ve çalışanlara ne yapması gerektiğini söyleyen geleneksel liderlik anlayışı yerine (a) paylaşılan bir vizyon yaratmak, (b) sürdürülebilir iletişime odaklanmak, (c) diğer çalışanların liderliğini geliştirmek, (d) örgütün değer ve hedeflerine odaklanıp korumak, (e) karar alma sürecinde ailelerle ve öğretmenlerle beraber açık kurallar koymak, (f) örgütün kararlarının uygulanması ve (g) resmi kurullarla istekleri dengelemek için kullanılmalıdır (Lambert, 2002b, 6). Ayrıca liderliğin çoklu kaynaklardan beslenmesi, okulun öğrenme ve öğretme etkinliklerine odaklanmasını kolaylaştırır (Sheppard ve Dibbon, 2011, 141). Paylaşılan liderlik ve örgütsel kapasite öğrencinin öğrenmesinde önemli bir katkı sağlar (Heck ve Hallinger, 2010, 867).

Liderlik kapasitesi kavramının ortaya çıkmasındaki varsayımlar ise şunlardır (Lambert, 1998, 8-9);

- Özellikler teorisi artık liderlikte geçerli değildir. Çünkü liderlik ve lider aynı şey değildir. Liderlik katılımcılarla paylaşılan okul amaçlarını tartışma ve oluşturma imkanı sağlayan karşılıklı öğrenme sürecidir.
- Liderlik yapısal değişimlere yol açan öğrenme sürecidir. Öğrenmede katılımcılar arasında işbirliğiyle olur ve paylaşılan vizyon oluşur.
- Herkes liderlik yapma hakkına ve becerisine sahiptir. Okulun her üyesi beceri gerektiren ve karmaşık olan liderlik sürecini öğrenebilir. Demokrasi katılımcıların hayatlarını etkileyen kararlarda etkin katılımını gerektirir.
- Okullarda demokratikleşmenin olması için liderlik paylaşılan bir çabadır. Okulun değişmesi birlikte bir çaba gerektirir. Yoksa okulun ortak amaçları gerçekleştirilemez.
- Liderlik dağıtılmış güç ve otoriteyi gerektirir.

Lambert (2005, 62) 15 okulla yaptığı çalışma sonucunda okullarda liderlik kapasitesini geliştirmede en etkili kişinin okul müdürü olduğunu belirtmiştir. Liderlik kapasitesi geliştirme çalışmasında yer alan her müdürün aynı kişilik özelliklerine, güçlü ve zayıf yönleri sahip olması mümkün değildir. Ancak hepsinin bazı ortak özellikleri vardır

(Lambert, 2005, 63). Liderler kendi değerlerinin ne olduğu hakkında net bir anlayışa sahiptir. Liderin güçlü bir eşitlik ve demokrasi inancı vardır. İyi bir lider okul gelişimini değerlendirirken stratejik düşünür. Hassas bir kişiliği vardır. Öğretme ve öğrenme süreci hakkında bilgilidir. Örgütün ve meslektaşlarının kapasitesini geliştirme becerisine sahiptir.

Okul müdürleri ise liderlik kapasitesini oluşturmak ve geliştirmek için bazı inançlara sahip olmalıdır (Harris ve Lambert, 2003, 42-43). Okul müdürleri fırsat tanındığında öğretmenler, öğrenciler ve aileler başarılı liderler olabileceğine inanmalıdır. Okul çalışanları da liderlik deneyimini yaşamalı ve başarıyı tatmalıdır. Üstelik okul müdürü diğer çalışanların liderlik yapmasını desteklerse okulun liderlik kapasitesi artırılabilir. Çalışanların bireysel kapasiteleri oluşturulduğunda okulun liderlik kapasitesi de oluşturulur Okulun liderlik kapasitesinin artırılması yine örgüt üyeleriyle mümkündür.

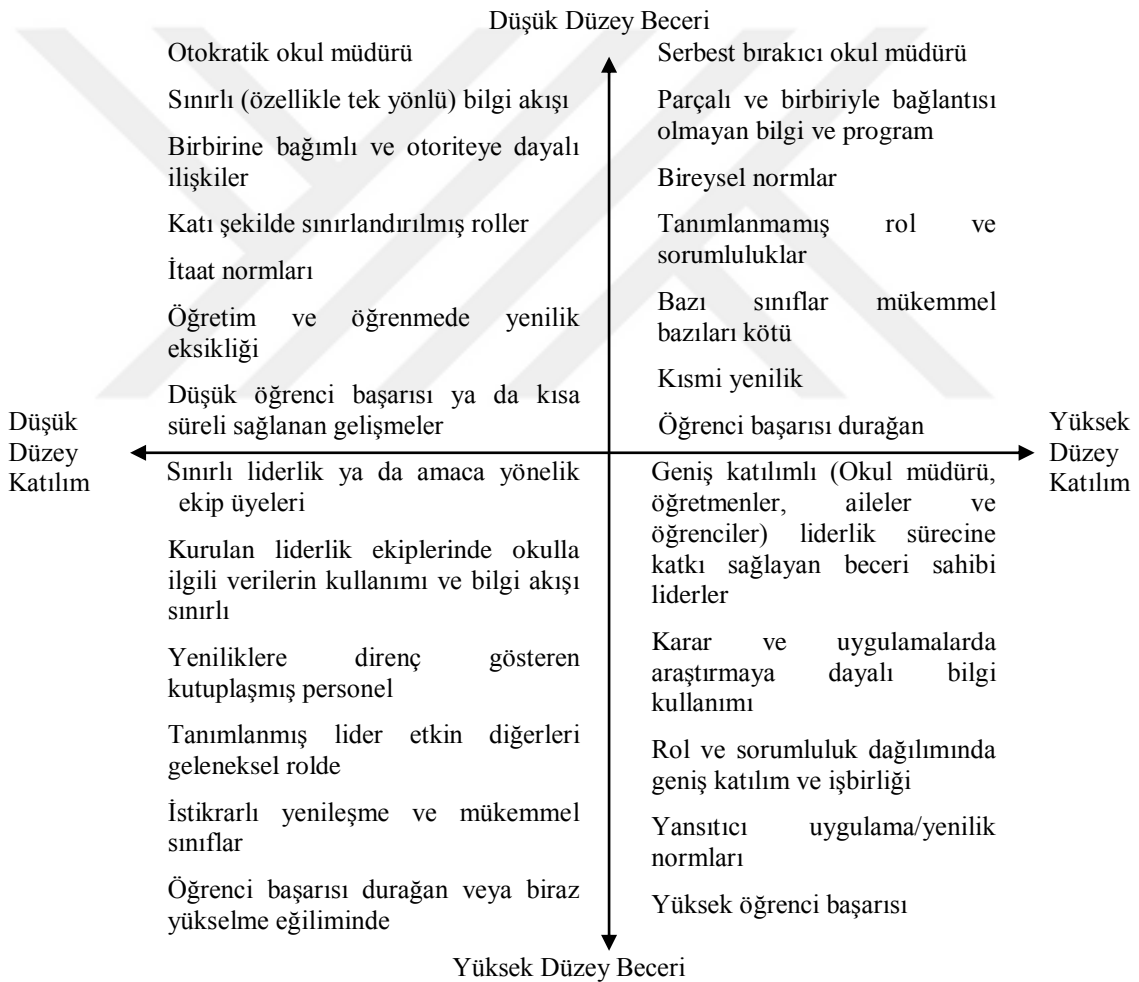
Liderlik kapasitesi yüksek olan okulların da bazı özellikleri vardır (Lambert, 2002a, 38). Liderlik kapasitesi yüksek okullarda çoğu aile ve öğrenciler gibi müdürler ve öğretmenlerde karşılıklı öğrenme sürecinde yer alır; çalışma gruplarında, araştırma gruplarında, öğrenme odaklı örgüt toplantılarında liderdirler. Okulun paylaşılan vizyon programının tutarlılığını sağlar. Katılımcılar kendi değerlerini belirtirler ve bu değerler herkesin paylaştığı ortak vizyona dönüşür. Herkes yaptığı öğretimin vizyona uyumunu sorgular. Bilginin sorgulayıcı kullanımı ise kararlara ve uygulamalara rehberlik eder. Müdür, öğretmen ve aileler bilgiyi cevapları ortaya çıkarmada ve yeni sorular sormak için kullanır. Birlikte analiz eder, tartışır, plan yapar vs. Böylece rol ve eylemler geniş katılım, işbirliği ve toplu sorumluluk içerir. Herkes işbirliği içinde dialog içinde sorgulayarak çalışır. Okuldaki öğrenci ve yetişkinlerin öğrenmesinden herkes sorumludur. Ayrıca yansıtıcı uygulamaların tutarlılığı ve sürekliliği yenilenme sağlar. Katılımcılar tekrar tekrar nasıl daha iyi yapacaklarını ve yeni yolları düşünürler. Günlük rapor, rehberlik, dialog gibi yollarla işler yansıtılır. Liderlik kapasitesi yüksek okullarda öğrenci başarısı da yüksektir ya da sürekli artmaktadır. Öğrenci başarısı sınav notlarından öte kişisel bilgi, toplumsal olgunlaşma, kişisel gelişim gibi olguları içerir.

Liderlik kapasitesi gelişmiş okullarda öğretmenler öğretme ve öğrenmeyle ilgili konularla meşguldürler. Okul müdüründen önce sorunlar ve çözümler için meslektaşlarına giderler. Öğretmenler resmi olarak beklenenden daha çok işbirliği yaparlar. Önemli kararların alınmasında yer alırlar. Sınıfları dışındaki problemlerle ilgili

problemleri tanımlamada ve kaynağını belirlemede de sorumludurlar (Fiarman, 2017, 26).

Liderlik kapasitesinin oluşturulabilmesi için ise iki unsur gereklidir (Harris ve Lambert, 2003, 24). İlk olarak geniş tabanlı katılım gereklidir. Müdür, öğretmen, öğrenci, aileler, toplumun diğer üyeleri sürece dahil olmalıdır. İkinci olarak ise beceri içermelidir. Katılımcıların liderlikle ilgili hazırlıkları, bilgi ve becerileri detaylı bir şekilde açıklanmalıdır.

Lambert (1998) tarafından geliştirilen Liderlik Kapasitesi Matrisi Şekil 2.3'te verilmiştir.



Şekil 2.3. Liderlik kapasitesi matrisi

Kaynak: Lambert (1998, 13).

Şekil 2.3'te liderlik sürecine yüksek düzey katılımın gerçekleştiği okullarda işbirliği ve öğrenci başarısının da yüksek olduğu görülmektedir.

Feeney'e (2009, 217) göre okul müdürleri okulun liderlik kapasitesini geliştirmek için öncelikle rolleri tanımlarken pozisyona göre değil, yapılacak olan işe göre tanımlama yapmalıdır. Bir mevkinin bulunduğu yerden ziyade hedefe ulaşmak için yapılacak işin gereklerine bakmalıdır. Öğretme ve öğrenme süreci geliştirmek için diğer çalışanlarla birlikte öğrenen bir liderlik uygulamasına gerek duyar. Ayrıca öğrenmeye odaklanmalıdır. Öğrenme ve liderlik birbirinden bağımsız değildir. Öğretme ve öğrenme aileler, öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasında karşılıklı etkinliklerdir. Öte yandan okulun gelişimi de tanımlanmalıdır. Okul gelişiminin durumu net bir şekilde belirtilmelidir. Günden güne sınıfta elde edilen gelişme ölçülmelidir. Okulda işbirliği inşa etmelidir. Öğretmenlerin birlikte çalışması sağlamalıdır.

Lambert (2005, 65) ise okul müdürüne okulda önemli görevler düştüğünü ifade etmiştir. Okul müdürü sürekli öğrenme, stratejik düşünme, vizyona değer verme ve viyon oluşturma, işin ilk aşamalarında davranışı başlatma ve sürdürme gibi kişisel özellikleri ve davranışları gösterir. Ayrıca diğer çalışanlar ve paydaşlarla düşünceleri, sorunları ve kararları paylaşır, yeni gelenlerin okul kültürüne uyumunu sağlar, paylaşılan vizyonu yerine getirir/yansıtır, yetki ve sorumluluğu pozisyona göre değil ilgi ve yeteneklere göre paylaşır, normları yansıtır, dayanışma kültürünü oluşturur, yansıtıcı uygulamaları (yansıtma/araştırma/diyalog/eylem) kullanır. Okul müdürü otoritesini örgüt kararlarını yerine getirmede, politik baskıyı dengelemede kullanır.

Liderliğin bir kişinin tekelinde bulunması günümüz okullarında gittikçe zorlaşmaktadır. Okullarda liderlik kapasitesi oluşturmanın okul, öğrenci ve öğretmen başarısını artırma, sürdürme gibi örgütsel düzeyde birçok faydası vardır (Kılınç ve Özdemir, 2015, 1-3). Okul müdürleri liderlik kapasitesi güçlü ve destekleyici bir liderlik kültürünün oluşmasını sağlayabilir. Okulun vizyonunu çalışanlarına benimsetmek yerine birlikte oluşturmalıdır. Birlikte karar vermek okul iklimini ve kültürünü olumlu etkileyerek başarılı okulların ve gelişen öğrenci başarısının oluşmasını sağlayabilir (Scoggins, 2008, 7). Liderlik kapasitesini geliştirmek başlangıçta maliyet olarak görülebilir. Aslında örgütte yer alan kişilerden yararlanarak bugün ve gelecek için işleri yürütebilecek kişileri yetiştirdiği için önemli bir yatırımdır (Fink, 2011, 670).

2.2.4. Liderlik Kapasitesi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

2.2.4.1. İlgili yurtdışı araştırmalar

Scoggins (2008) çalışmasını Teksas'taki okullarda gerçekleştirmiştir. Çalışmada okulların liderlik kapasitesi ile öğrenen profesyonel örgütler arasındaki ilişki incelenmiştir. Okulların liderlik kapasitesini belirlemek için Lambert'in geliştirdiği Leadership Capacity School Survey (LCSS) ölçeği kullanılmıştır. Aynı okul, okul müdürü ile birlikte üç yıl süren çalışma sonucunda okul müdürlerinin liderlik kapasitesini geliştirmeye çalıştıkları okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri ve öğrenci başarıları artmıştır. İşbirliği ile çalışan okullarda ise bu düzey daha düşük seviyede kalmıştır.

Keith (2009) araştırmasını ortaöğretimde görev yapan okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin okul liderlik kapasitesine ilişkin algılarını belirlemek ve bu algılarla öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi doğrulamak amacıyla gerçekleştirmiştir. Lambert'in geliştirdiği Leadership Capacity School Survey (LCSS) ölçeği kullanılmıştır. Okulun liderliği eğer çalışanlar arasında paylaşırsa; akademik başarı için sorumluluğun, mesleki farkındalığı artıracak olan karar verme sürecine katılımın ve yansıtıcı uygulamaların artmasını sağlayacağı belirtilmiştir. Müdürün liderlik davranışlarının okul başarısını sağlamadaki önemi vurgulanmıştır.

Gillespie, Wells ve Panzer (2010) çalışmalarında Lambert'in Okulların Liderlik Kapasitesi araştırmalarını geliştirmek istemiştir. Lambert'in geliştirdiği Leadership Capacity School Survey (LCSS) ölçek kullanılmıştır. Okul müdürlerinin liderlik özelliklerini ve bu özelliklerin örgütsel kültür oluşturmada ve öğrenen toplumlar olmayı nasıl etkilediğini belirlemek amaçlanmıştır. DuFour ve Dufour'un okul müdürlerinin okul başarısının gelişmesindeki rolünün önemli olduğunu belirten çalışmalarına dayanarak yapılmıştır. Geniş katılım ve becerilerin yer aldığı liderliğin öğrenen toplumlar için çok önemli bir liderlik yapısı olduğu; bununda öğrenen toplumların başarısında ve devam ettirilmesinde etken olduğu belirtilmiştir. Liderlerin toplumsal değişimi sürdürmede önemli bir rol oynadığı ve liderlik kapasitesinin okulun gelişimini sürdürme başarısında önemli bir etken olduğu belirtilmiştir.

Huggins, Klar, Hammonds ve Buskey (2017) çalışmalarını Amerika'da lise düzeyindeki okullarda yürütmüşlerdir. Okul müdürlerinin diğer çalışanların liderlik kapasitesini

artırmada etkili olan özelliklerini incelemişlerdir. Okul müdürlerinin liderliğin bir süreç olduğunu düşünen, diğerlerinin sorumluluk aldıklarında hata yapma risklerinin olduğunu ve bunu tolere eden bazı karakteristik özellikleri olması gerektiği belirtilmiştir.

Yakavets, Frost ve Khoroshash (2017) çalışmalarını Kazakistan'da gerçekleştirmiştir. Altı farklı bölgede bulunan 20 okul üzerinde 2012 yılında başlatılmış ve 2014 yılında tamamlanmıştır. Okullarda liderlik kapasitesini geliştirmek amaçlanmıştır. Çalışma eğer okullarda yenilik yaratmak isteniyorsa liderlik kapasitesinin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca öğrenen bir kültür oluşturmak ve işbirlikçi yapıyı kurmak yöneticinin önemli bir sorumluluğudur. Bu yüzden liderlik kapasitesini geliştirmek ana görevidir.

2.2.4.2. *İlgili yurtiçi araştırmalar*

Kılınç (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilköğretim okullarında algılanan liderlik kapasitesi düzeyinin belirlenmesi ve konu ile ilgili olan öğelerin açıklanması amaçlanmıştır. Araştırmada karma bir yöntem olarak tanımlanan, nitel ve nicel yöntemlerden birlikte faydalanılan açıklayıcı desen kullanılmıştır. Çalışmanın nicel kısmı için evren, Ankara'nın ilçelerinde yer alan 436 ilköğretim okulunda çalışmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışmanın nitel kısmında ise okul müdürü ve öğretmenlerden oluşan 36 kişiyle görüşme düzenlenmiştir. Çalışmanın nicel kısmında veri toplamak için Lambert (2003) tarafından geliştirilen ve araştırma kapsamında Türkçe'ye uyarlaması yapılan OLKÖ kullanılmıştır. Nitel boyutta veriler ise araştırma konusunun alanyazınına ve alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen bulgulara göre liderlik kapasitesinin alt boyutları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca algılanan öğrenci başarısının anlamlı yordayıcılarının işbirliği ve ortak sorumluluk ve paylaşılan okul vizyonu boyutları olduğu, dağıtımçı liderliğin ise algılanan öğrenci başarısını anlamlı bir şekilde yordamadığı sonucuna varılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda Alt Düzey Liderlik Kapasitesine Sahip Okullarda okul müdürünün desteğinin, Orta Düzey Liderlik Kapasitesine Sahip Okullarda da etkili iletişim ve meslektaşların birbirlerinden öğrenmelerinin ve Üst Düzey Liderlik Kapasitesine Sahip Okullarda da ekip olarak

çalışma, etkili iletişim ve yeniliğe açıklık gibi etmenlerin katılımcıların görüşlerine göre okulda öğretmen liderliğinin gelişiminde etkili olduğu görülmektedir.

Özçetin (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliği hakkındaki görüşlerini saptamak, elde edilen bulgulara göre okulların liderlik kapasitesini geliştirmek için yararlı olabilecek fikirler ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılında devlete ait üç ilkokul ve ortaokulda çalışmakta olan üç müdür ve kendi istekleriyle çalışmada yer almak isteyen öğretmenlerin ölçek uygulayarak seçtiği 12 öğretmen lider yer almaktadır. Elde edilen verilere göre, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler, öğretmen liderliğinin okulun liderlik kapasitesini geliştirme konusunda faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Çalışma neticesinde, katılımcıların öğretmen liderliği hakkındaki fikirleri belirlenmeye çalışılmış ve öğretmen liderlerin gelişim sağlayarak iyi bir lider olması için yapılması gerekenler ifade edilmiştir. Okul müdürleri, liderlik rollerini diğer öğretmenlerle paylaşarak, onların özerklik duygusunu geliştirmelerini sağlandığında okulun liderlik kapasitesinin de geliştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Kılınç, Büyüköztürk ve Altun (2014) OLKÖ'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasını yapmışlardır. Çalışmada Lambert'ın (2003) geliştirdiği Leadership Capacity School Survey–LCSS'nin Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'da yer alan ilköğretim okullarında çalışan 299 kişilik bir öğretmen ve okul yöneticisi grubu oluşturmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini tespit etmek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Türkçeye uyarlanmış ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır Bu alt boyutlar hem ölçeğin orjinal halinde bulunan alt boyutlarla hem de alanyazında yer alan boyutlarla benzerdir. Alt boyutlar "Dağıtımçı Liderlik", "Paylaşılan Okul Vizyonu", "İş Birliği ve Ortak Sorumluluk" ve "Algılanan Öğrenci Başarısı" olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin son hali 30 maddeden oluşmuştur.

Doğan (2016) çalışmasında ilköğretim okullarında liderlik kapasitesi, liderlik kapasitesiyle ilişkili etmenleri ve öğretmen ve yöneticilerin liderlik kapasitesinin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin görev, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel veriler Lambert (2003) tarafından geliştirilmiş, Kılınç, Büyüköztürk ve Altun (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanması yapılan OLKÖ kullanılmıştır. Araştırmada nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla elde edilmiştir. Araştırmada yöntem, nitel ve nicel

verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem, desen ise açıklayıcı desendir. Nitel boyutta ise nicel veriler doğrultusunda durum çalışması deseni kullanılmıştır. Örnekleme 18 okul bulunmaktadır. Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Bursa ili Yıldırım ve Osmangazi ilçesinde devlete ait ilköğretim kurumlarında görev yapan ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Nicel boyutunda, katılımcıların liderlik kapasitesinin tüm alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, branş ve kıdem değişkenine göre herhangi anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise: liderlik kavramının birçok katılımcı tarafından farklı yorumlandığı, bunun sebebi olarak da katılımcıların birçoğunun liderliğe yönelik eğitim almadıklarından kaynaklandığı belirtilmiştir. Öğretmen katılımcıların birçoğu görev yaptıkları ilköğretim okullarında otokratik, merkeziyetçi liderlik anlayışının var olduğunu savunurken, yöneticiler, demokratik, dağıtımçı bir yönetim uyguladıklarını ifade etmektedirler. Okul vizyonunun belirlenmesi sürecine okul yöneticileri ve öğretmenlerin yeterli düzeyde katılım göstermedikleri ortaya konmuştur. İş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutuna yönelik sonuçlarına göre, öğretime yönelik bireyselci ve kutuplaşmacı okul kültürlerinin daha ön planda olduğu görülmektedir. Öğretmen ve yöneticiler, liderlik kapasitesi alt boyutlarından algılanan öğrenci başarısı boyutuyla ilgili olarak, öğrencilerin akademik başarılarının son yıllarda yükselme eğiliminde olduğunu belirtmişlerdir.

2.3. Örgütsel Sapma ve Liderlik Kapasitesi Arasındaki İlişki

Yapılan araştırmalarda olumsuz sapma davranışlarına sebep olan veya tetikleyen birçok etmenin arasında liderliğin olduğu kabul edilmektedir. Çalışanların bireysel özellikleri dışında liderliğin türü ve nitelikleri olumsuz sapma davranışları üzerinde destekleyici ya da engelleyici önemli bir role sahiptir (Pradhan, 2013, 127). Hiyerarşi kavramı her sistemde direnişi getirir. Öğretmenlerin liderlikte rol alması direnişi ortadan kaldırır (Lambert, 2002b, 7). Liderlik kapasitesi gelişmiş olan okullarda öğretmenler ve müdürler birbirinden farklı olmak yerine daha çok benzerler. Benzer endişeleri, soruları ve görevleri taşırlar (Lambert, 2011, 36). Böyle bir ortamda liderlikten kaynaklı olumsuz sapma davranışların azalması muhtemeldir. Olumsuz sapma davranışları dışında olumlu sapma davranışları üzerinde de liderlik kapasitesinin etkileri saptanmıştır. Mertens ve Recker (2017, 220) tarafından gerçekleştirilen araştırmada

çalışanlarına ilgi gösteren ve iletişime geçen, karar alma sürecine çalışanları dahil eden, çalışanlarıyla beraber iş yapan ve onlara neyin neden olduğunu açıklayan liderlik davranışlarının çalışanlarda olumlu sapma davranışlarına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Örgüt içinde diğerlerinin de liderlik etmesine olanak tanınmalı, desteklenmeli ve cesaretlendirilmelidir. Tek kişinin liderliği çeşitlilik yaratamayacağı için çoklu liderlik kaynakları beslenmelidir. Ortak kararlar ve vizyon paylaşımı olmadan olumlu sapma davranışları ortaya çıkmaz (Cameron, 2008, 10).

Örgütlerde rastlanan sapma davranışları yarar sağlayan olumlu sapma davranışları olabileceği gibi örgüte zarar veren olumsuz sapma davranışları da olabilir. Okullarda da zaman zaman olumsuz sapma davranışları görülebilir. Olumsuz sapma davranışları öğretmenler tarafından bilinçli olarak yapılan ve okula zarar veren davranışlardır. Öğretmenlerin olumsuz sapma davranışını etkileyen birçok etmen olabilir. Okul müdürlerinin davranışları da bu etmenlerden biri olabilir. Okullarda yetki ve sorumluluk paylaşılarak, işbirliği artırılarak, ortak vizyon belirlenerek öğretmenlerin sürece daha çok dahil olması sağlanabilir. Böylece öğretmenler hiyerarşik ve otoriter bir sistemde direniş göstermek yerine becerilelerini geliştirerek, yeteneklerini kullanarak okula daha çok katkı sağlayabilir ve olumsuz sapma davranışları göstermeleri önlenebilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin analizi alt başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma İlişkisel Tarama modelinde desenlenmiştir. Katılımcıların görüşleri betimlenip, çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmış ve aradaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Muğla ili genelindeki ilk, orta ve ortaöğretim okulları oluşturmaktadır. Muğla ilinde devlete ait 299 ilkokul, 208 ortaokul ve 112 ortaöğretim olmak üzere 619 okul bulunmaktadır. İlkokullarda 3.136, ortaokullarda 3.587 ve ortaöğretimde 3.140 olmak üzere toplam 10.133 öğretmen görev yapmaktadır. Belirli bir özelliğe sahip olma durumuna göre bir sınıflandırmanın yapıldığı ölçme işlemlerinde, elde edilen veriler, yani ölçülen değişken süresiz olduğunda belli durumlara sahip birimlerin oranlarının tahmini için n örneklem büyüklüğü hesaplaması şu şekildedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016, 96):

N: evren büyüklüğü

n: örneklem büyüklüğü

p: belli bir özelliğe sahip olma

q: (1-p) belli bir özelliğe sahip olmama

d: evren için tahmini sapma miktarı

$t(\alpha, sd)$: α anlamlılık düzeyinde, serbestlik derecesine göre t tablosu kritik değeri

Güven düzeyi = 0.95. Güven düzeyine karşılık gelen t değeri= 1.96

$p=q=0,5$

$n = Nt^2pq / [d^2 (N-1) + t^2pq]$ formülünde değerleri yerine koyduğumuzda;

$n = (10133) (1.96)^2 (0.5 \times 0.5) / [(0.05)^2(10133-1) + (1.96)^2(0.5 \times 0.5)]$

$n = 9731,73 / [25,33+0,96] = 370,16$

Buna göre örneklem büyüklüğü 370 olarak hesaplanmıştır.

Örnekleme gireceklerin belirlenmesinde örneklemin evreni temsil etme gücünün yüksek olduğu seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme tekniği kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı bir yöntemdir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016, 85).

3.3. Verilerin Toplanması

Veri toplama araçları ile ilgili ölçekleri geliştiren yazarlardan ve Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden okullarda uygulayabilmek için gerekli izinler alınmıştır. İzinler alındıktan sonra okul müdürleri ile görüşülerek uygun görülen zamanlarda veriler toplanmıştır. 436 katılımcıya ulaşılmıştır. 18 katılımcıya uygulanan ölçek analize uygun olmadığı için değerlendirmeye alınmamıştır. 418 katılımcının görüşleri değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlere ait kişisel bilgilere Tablo 3.1’de yer verilmiştir.

Tablo 3.1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Değişken	Kişisel Özellikler	Öğretmen sayısı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	243	58.3
	Erkek	174	41.7
Kıdem	15 yıl ve daha az	175	42.7
	16-25 yıl	145	35.4
	26 yıl ve üzeri	90	21.9
Branş	Sınıf öğretmeni	68	16.4
	Branş öğretmeni	290	69.7
	Meslek dersi öğretmeni	58	13.9
Eğitim Düzeyi	Ön Lisans / Lisans	371	89.8
	Yüksek Lisans	42	10.2
Kurumdaki Hizmet Süresi	5 yıl ve daha az	202	50.1
	6-10 yıl	115	28.5
	11-16 yıl	49	12.2
	17 yıl ve üzeri	37	9.2
Okul türü	İlkokul	76	18.2
	Ortaokul	120	28.8
	Anadolu Lisesi	118	28.3
	Meslek Lisesi	103	24.7
Okul yerleşim yeri	İlçe Merkezi	350	83.9
	Köy+Mahalle	67	16.1
Yaş	32 ve daha az	51	12.4
	33-42 yaş	183	44.3
	43-52 yaş	140	33.9
	53 ve üzeri	39	9.4

Tablo 3.1’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde katılımcıların %58.3’ü (243) kadın, %41.7’si 174 erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların kıdeme göre dağılımı 15 yıl ve daha az çalışanlar %42.7 (175), 16-25 yıl arası çalışanlar %35.4 (145), 26 yıl ve üzeri çalışanlar %21.9 (90) dur. Branşa göre dağılımı sınıf öğretmeni 68 (%16.4), branş öğretmeni 290 (%69.7), meslek dersi öğretmeni 58 (%13.9) dir. Eğitim düzeyine göre önlisans ve lisans 371 (%89.8), yüksek lisans 42 (%10.2) dir. Kurumdaki hizmet süresine göre dağılımı 5 yıl ve daha az çalışanlar 202 (%50.1), 6-10 yıl 115 (%28.5), 11-16 yıl 49 (%12,2), 17 yıl ve üzeri 37

(%9.2) dir. Okul türüne göre İlkokul 76 (%18.2), Ortaokul 120 (%28.8), Anadolu Lisesi 118 (%28.3), Meslek Lisesi 103 (%24.7) dir. Okulun yerleşim yerine göre dağılımı ilçe merkezi 350 (%83.9), köy/mahalle 67 (%16.1) dir. Yaşa göre dağılımı ise 32 ve daha az yaşa sahip olanlar 51 (%12.3), 33-42 yaş arası 183 (%44.3), 43-52 yaş arası 140 (%33.9), 53 ve üzeri yaş 39 (%9.4) dur.

3.4. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde katılımcıları demografik bilgileri istenmiştir. Bu bölümde katılımcıların cinsiyet, branş, yaş, kıdem, okulda çalışma süresi, okul türü bilgileri, okul yerleşim yeri ve eğitim düzeyi bilgileri sorulmuştur.

Veri toplama aracının ikinci bölümünde Köse ve Aksu'nun (2013) geliştirdiği "Okullarda Örgütsel Sapma" ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek öğretmenlerin görüşüne göre, görev yaptıkları kurumlarda mevcut örgütsel sapma düzeyini ölçmektedir. Bu ölçek üç boyuttan oluşmaktadır. *Bireysel boyut* (3 madde), *Örgütsel boyut* (9 madde) ve *Etik boyut* (8 madde) olmak üzere 3 boyuttan oluşan 20 maddelik bir ölçme aracıdır. Ölçeği oluşturan *Bireysel boyut* 22.98, *Örgütsel boyut* 22.45 ve *Etik boyut* 20.13 ve 3 alt boyutun birlikte açıkladığı toplam varyans oranı %65.56 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha Katsayısı *Bireysel boyutta* .79, *Örgütsel boyutta* .92 ve *Etik boyutta* .92 bulunmuştur. Ölçeğin genel güvenilirliği ise .93'tür. Bu çalışmada Cronbach Alpha Katsayısı *Bireysel boyutta* .81, *Örgütsel boyutta* .91 ve *Etik boyutta* .92 bulunmuştur. Ölçeğin genel güvenilirliği ise .93'tür.

Örgütsel Sapma Ölçeği'ne ait madde sayısı, açıkladığı varyans oranı ve Köse ve Aksu (2013) ile bu çalışmada elde edilen Cronbach Alpha Katsayısı sonuçları Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2

Örgütsel Sapma Ölçeği'ne Ait Madde Sayısı, Açıkladığı Varyans Oranı ve Köse ve Aksu'nun (2013) Çalışması İle Bu Çalışmada Elde Edilen Cronbach Alpha Katsayısı Sonuçları

	Madde Sayısı	Açıkladığı Varyans Oranı %	Cronbach Alpha Katsayısı Köse ve Aksu (2013)	Cronbach Alpha Katsayısı Bu Çalışma
<i>Bireysel Boyut</i>	3	22.98	.79	.81
<i>Örgütsel Boyut</i>	9	22.45	.92	.91
<i>Etik Boyut</i>	8	20.13	.92	.92
Toplam	20	65.56	.93	.93

Tablo 3.2'de görüldüğü gibi Köse ve Aksu (2013) ile bu çalışmada elde edilen Cronbach Alpha Katsayısı sonuçları benzerdir. Ölçekte yer alan örgütsel sapma davranışlarının okul çalışanları tarafından hangi sıklıkla yapıldığını belirleyebilmek için "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum", "Kesinlikle Katılıyorum" biçiminde sıralanan beşli likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin ortalamalarını değerlendirebilmek için (4/5) formülüne göre sınırlar belirlenmiştir. Bu sınırlar, (1.00-1.80) çok az, (1.81-2.60) az, (2.61-3.40) orta, (3.41-4.20) çok ve (4.21-5.00) tam şeklindedir.

Veri toplam aracının üçüncü bölümünde Lambert (2003) tarafından geliştirilen (Leadership Capacity School Survey - LCSS) OLKÖ" kullanılmıştır. Bu ölçek Kılınç, Büyüköztürk ve Altun tarafından Türkçeye uyarlanmıştır (Kılınç ve diğerleri 2014, 23). Ölçek, *Dağıtımçı Liderlik* boyutu (7 madde), *Paylaşılan Okul Vizyonu* boyutu (9 madde), *İş Birliği ve Ortak Sorumluluk* boyutu (6 madde) ve *Algılanan Öğrenci Başarısı* boyutu (8 madde) olmak üzere 4 boyut ve 30 maddelik bir ölçektir. Ölçeği oluşturan *Dağıtımçı Liderlik* 51.91, *Paylaşılan Okul Vizyonu* 8.64, *İş Birliği ve Ortak Sorumluluk* 4.19, *Algılanan Öğrenci Başarısı* 3.66 ve 4 alt boyutun birlikte açıkladığı toplam varyans oranı %68.40'tür. Büyüköztürk (2007) çok faktörlü yapıya sahip ölçeklerde faktörlerin açıkladıkları toplam varyans oranının %40 ile %60 arasında olmasının yeterli olabileceğini belirtmektedir. Buna göre OLKÖ için açıklanan toplam varyansı açıklama miktarının (%68.40) kabul edilebilir düzeydedir. Ölçeğin Cronbach Alpha Katsayısı *Dağıtımçı Liderlik* .91, *Paylaşılan Okul Vizyonu* .94, *İş Birliği ve Ortak*

Sorumluluk .91, *Algılanan Öğrenci Başarısı* .93'tür. Ölçeğin genel güvenilirliği ise .97'dir. Bu çalışmada Cronbach Alpha Katsayısı *Dağıtımçı Liderlik* .91, *Paylaşılan Okul Vizyonu* .93, *İş Birliği ve Ortak Sorumluluk* .91, *Algılanan Öğrenci Başarısı* .93'tür. Ölçeğin genel güvenilirliği ise .97'dir.

OLKÖ'ye ait madde sayısı, açıkladığı varyans oranı ve Kılınç ve diğerlerinin (2014) çalışması ile bu çalışmada elde edilen Cronbach Alpha Katsayısı sonuçları Tablo 3.3'de verilmiştir.

Tablo 3.3

OLKÖ'ye Ait Madde Sayısı, Açıkladığı Varyans Oranı ve Kılınç ve Diğerlerinin (2014) Çalışması İle Bu Çalışmada Elde Edilen Cronbach Alpha Katsayısı Sonuçları

	Madde Sayısı	Açıkladığı Varyans Oranı %	Cronbach Alpha Katsayısı Kılınç ve diğerleri (2014)	Cronbach Alpha Katsayısı Bu Çalışma
<i>Dağıtımçı Liderlik</i>	7	51.91	.91	.91
<i>Paylaşılan Okul Vizyonu</i>	9	8.64	.94	.93
<i>İş Birliği ve Ortak Sorumluluk</i>	6	4,19	.91	.91
<i>Algılanan Öğrenci Başarısı</i>	8	3,66	.93	.93
Toplam	30	68.40	.97	.97

Tablo 3.3'te görüldüğü gibi Kılınç ve diğerlerinin (2014) çalışması ile bu çalışmada elde edilen Cronbach Alpha Katsayısı sonuçları benzerdir. Ölçekte “Bunu Yapmayız”, “Bu Yönde Hareket Etmeye Başladık”, “Bu Yönde İyi Bir Mesafe Aldık” ve “Bu Durumu Çok İyi Yapılandırdık” biçiminde sıralanan dördümlü likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin ortalamalarını değerlendirebilmek için (3/4) formülüne göre sınırlar belirlenmiştir. Bu sınırlar, (1.00-1.75) çok az, (1.76-2.50) az, (2.51-3.25) çok ve (3.26-4.00) tam şeklindedir.

3.5. Verilerin Analizi

Toplanan verilerin ilk incelenmesinde verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Bu test tüm boyutlar için gerçekleştirilmiş ve bulunan Skewness ve Kurtosis değerleri verilerin normal dağıldığını göstermiştir. Buna göre liderlik kapasitesi ile ilgili verilerde Skewness 0,63 ve Kurtosis 0,42, örgütsel sapma ile ilgili verilerde Skewness 0,94 ve Kurtosis 0,99 olarak saptanmıştır. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre, bu değerlerin -1,5 ile +1.5 arasında bulunması verilerin normal dağılımını göstermektedir.

Verilerin analizinde öğretmenlerin örgütsel sapma davranışları ve okulların liderlik kapasitesi ile ilgili görüşlerinin belirlenmesinde betimsel istatistikler; katılımcıların görüşlerinin karşılaştırılması için t-Testi ve ANOVA analizleri kullanılmıştır. Anova testinde gruplar arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında var olduğunu saptamak için Post-Hoc testlerden yararlanılmıştır. Buna göre gruplar arasındaki varyansların eşitliği sağlandığında Tukey testi ve bu eşitlik sağlanmadığında ise Dunnett's C ve LSD testi uygulanmıştır. Okulların liderlik kapasitesi ile öğretmenlerin örgütsel sapma davranış düzeyleri arasındaki ilişki ise Regresyon Analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Regresyon Analizinde Enter yöntemi kullanılmıştır. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak, 0.70–1.00 arasında olması “yüksek”; 0.69–0.30 arasında olması “orta”; 0.29–0.00 arasında olması ise “düşük” düzeyde ilişki, 0.00 olması ise ilişkinin olmaması olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016, 109).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, öğretmenlerin algıladıkları örgütsel sapma davranışları ile okulların liderlik kapasitesi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla veri toplama araçları ile toplanan veriler çözümlenerek elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenler Tarafından Algılanan Örgütsel Sapma Davranışlarına Ait Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmanın ilk amacı, öğretmenler tarafından algılanan sapma davranışlarının düzeyinin belirlenmesidir. Bu amaçla yapılan analizlere ilişkin bulgular bu başlık altında yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algıladıkları sapma davranış düzeyleri *bireysel boyut*, *örgütsel boyut*, *etik boyut* ve örgütsel sapma davranışına ait katılımcı sayısı, standart sapma ve aritmetik ortalamalar aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Öğretmenler tarafından algılanan *bireysel boyutta* sergilenen sapma davranışlarına ait standart sapma ve aritmetik ortalamaları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1

Öğretmenler Tarafından Algılanan Bireysel Boyutta Sergilenen Sapma Davranışlarına Ait Dağılım

Madde No.	Maddeler	n	\bar{x}	s	Puan Sırası
1.	Sorumsuzca kararlar alırlar.	417	1.75	.74	3
2.	Yaptıkları işten doyum sağlamazlar.	415	1.94	.92	1
3.	Plansız hareket ederler.	416	1.78	.78	2
<i>Bireysel Boyut</i>			1.82		

Tablo 4.1 incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip olan madde “Yaptıkları işten doyum sağlamazlar.” ($\bar{x}=1.94$), en düşük ortalamaya sahip olan madde ise “Sorumsuzca

kararlar alırlar.” ($\bar{x}=1.75$) maddesidir. Başka bir ifadeyle katılımcı öğretmenlerin *bireysel boyuttaki* sapma davranışları daha çok yaptıkları işten doyum sağlamayarak kendini göstermektedir. Genel olarak katılımcıların örgütsel sapma – *bireysel boyut* ortalaması ($\bar{x}=1.82$) olarak saptanmıştır.

Öğretmenler tarafından algılanan *örgütsel boyutta* sergilenen sapma davranışlarına ait standart sapma ve aritmetik ortalamaları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2

Öğretmenler Tarafından Algılanan Örgütsel Boyutta Sergilenen Sapma Davranışlarına Ait Dağılım

Madde No.	Maddeler	n	\bar{x}	s	Puan Sırası
4	Çalışma arkadaşlarıyla dalga geçerler.	416	1.67	.79	8
5	Çalışma arkadaşları hakkında dedikodu yaparlar.	414	2.00	1.05	2
6	Okula izinsiz olarak geç gelirler.	416	1.77	.85	6
7	Okulun olumsuzlukları hakkında başkalarıyla konuşurlar.	417	2.12	1.04	1
8	Okul müdürünün talimatlarını göz ardı ederler.	414	1.86	.87	3
9	Kasıtlı olarak yavaş çalışırlar.	414	1.75	.79	7
10	Okul kurallarını ihlal ederler.	416	1.75	.76	7
11	Verilen işlerden kaçarlar.	417	1.83	.85	5
12	Derslere geç girerler.	414	1.84	.88	4
<i>Örgütsel Boyut</i>			1.84		

Tablo 4.2 incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip olan madde “Okulun olumsuzlukları hakkında başkalarıyla konuşurlar.” ($\bar{x}=2.12$) ve “Çalışma arkadaşları hakkında dedikodu yaparlar.” ($\bar{x}=2.00$), en düşük ortalamaya sahip olan madde ise “Çalışma arkadaşlarıyla dalga geçerler.” ($\bar{x}=1.67$) maddesidir. Başka bir ifadeyle katılımcı öğretmenlerin *örgütsel boyuttaki* sapma davranışları daha çok okulun olumsuzlukları hakkında başkalarıyla konuşmak ve çalışma arkadaşları hakkında dedikodu yapmak olarak kendini göstermektedir. Genel olarak katılımcıların örgütsel sapma *örgütsel boyut* ortalaması ($\bar{x}=1.84$) olarak saptanmıştır.

Öğretmenler tarafından algılanan *Etik Boyutta* sergilenen sapma davranışlarına ait standart sapma ve aritmetik ortalamaları Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3

Öğretmenler Tarafından Algılanan Etik Boyutta Sergilenen Sapma Davranışlarına Ait Dağılım

Madde No.	Maddeler	n	\bar{x}	s	Puan Sırası
13	Uyuşturucu kullanırlar.	417	1.29	0.58	8
14	Derse alkol kullanarak girerler.	415	1.31	0.60	6
15	Okulun malına zarar verirler, malı tahrip ederler	416	1.32	0.57	5
16	Diğer kişilere tacizde bulunurlar.	417	1.30	0.57	7
17	Bilgilerini kötü amaçlı kullanırlar.	417	1.38	0.62	3
18	Çalışma arkadaşlarına karşı intikam duygusu beslerler.	417	1.56	0.79	2
19	Çalışma arkadaşlarını aşağılarlar.	414	1.57	0.78	1
20	Okulun malını kendi zimmetine geçirirler.	416	1.36	0.64	4
<i>Etik Boyut</i>			1.39		
Örgütsel Sapma			1.68		

Tablo 4.3 incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip olan madde “Çalışma arkadaşlarını aşağılarlar.” ($\bar{x}=1.57$) ve “Çalışma arkadaşlarına karşı intikam duygusu beslerler.” ($\bar{x}=1.56$), en düşük ortalamaya sahip olan madde ise “Uyuşturucu kullanırlar.” ($\bar{x}=1.29$) maddesidir. Başka bir ifadeyle katılımcı öğretmenlerin *etik boyuttaki* sapma davranışları daha çok çalışma arkadaşlarını aşağılamak ve çalışma arkadaşlarına karşı intikam duygusu beslemek olarak kendini göstermektedir. Genel olarak katılımcıların örgütsel sapma *etik boyut* ortalaması ($\bar{x}=1.39$) olarak saptanmıştır.

Örgütsel sapma ölçeğinin genel ortalaması ise ($\bar{x}=1.68$) olarak saptanmıştır.

4.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Düzeyine Ait Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmanın ikinci amacı, öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi düzeyinin belirlenmesidir. Bu amaçla yapılan analizlere ilişkin bulgular bu başlık altında yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre *dağıtımçı liderlik boyutu, paylaşılan okul vizyonu boyutu, işbirliği ve ortak sorumluluk boyutu, algılanan öğrenci başarısı boyutu* ve okulların liderlik kapasitesine ait katılımcı sayısı, standart sapma ve aritmetik ortalamalar aşağıda verilmiştir.

Öğretmenler tarafından algılanan *dağıtımçı liderlik boyutunda* sergilenen liderlik kapasitesi davranışlarına ait standart sapma ve aritmetik ortalamaları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4

Öğretmenler Tarafından Algılanan Dağıtımçı Liderlik Boyutunda Sergilenen Liderlik Kapasitesi Davranışlarına Ait Dağılım

Madde No.	Maddeler	n	\bar{x}	s	Puan Sırası
1	İhtiyaç duyulduğunda işleri gerçekleştirmek için yeni komisyonlar oluştururuz.	412	3.13	.78	1
2	Liderlik becerileri konusunda model oluruz.	412	2.85	.78	4
3	Yetişkinler (yönetici, öğretmen, veli vb.) ve çocuklar arasındaki etkileşimi en üst düzeyde sağlayacak düzenlemeler yaparız.	412	2.93	.74	3
4	Yönetimle ilgili işlerde yetkiyi paylaşıyoruz.	407	2.76	.91	6
5	Tüm okul toplulumunu mesleki öğrenme sürecine dâhil ediyoruz.	399	2.82	.85	5
6	Hepimiz birbirimize liderlik etme fırsatı yaratacak şekilde hareket ediyoruz.	410	2.73	.89	7
7	Ortak bir amaç algısı yaratmak için birlikte çalışıyoruz.	412	2.94	.86	2
<i>Dağıtımçı Liderlik Boyutu</i>			2.88		

Tablo 4.4 incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip olan madde “İhtiyaç duyulduğunda işleri gerçekleştirmek için yeni komisyonlar oluştururuz.” ($\bar{x}=3.13$) ve en düşük ortalamaya sahip olan madde ise “Hepimiz birbirimize liderlik etme fırsatı yaratacak şekilde hareket ediyoruz.” ($\bar{x}=2.73$) maddesidir. Başka bir ifadeyle katılımcı öğretmenlerin *dağıtımçı liderlik boyutu* liderlik kapasitesi davranışları daha çok ihtiyaç duyulduğunda işleri gerçekleştirmek için yeni komisyonlar oluşturmak olarak kendini göstermektedir. Genel olarak katılımcıların liderlik kapasitesi *dağıtımçı liderlik boyut* ortalaması ($\bar{x}=2.88$) olarak saptanmıştır.

Öğretmenler tarafından algılanan *paylaşılan okul vizyonu boyutunda* sergilenen liderlik kapasitesi davranışlarına ait standart sapma ve aritmetik ortalamaları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5

Öğretmenler Tarafından Algılanan Paylaşılan Okul Vizyonu Boyutunda Sergilenen Liderlik Kapasitesi Davranışlarına Ait Dağılım

Madde No.	Maddeler	n	\bar{x}	s	Puan Sırası
8	Okul vizyonumuzu katılımcı bir anlayışla geliştiriyoruz.	412	2.92	.85	4
9	Programları, eğitim-öğretimi ve ölçme değerlendirme uygulamalarını vizyonumuzla nasıl uyumlu hale getirebileceğimizi tartışırız.	410	2.87	.85	6
10	Vizyonumuzu temel değerlerimize ve okula ilişkin beklentilerimize dayandırırız.	412	2.87	.83	6
11	Yansıtma, diyalog, araştırma ve eyleme dayalı bir öğrenme döngüsü kullanıyoruz.	413	2.84	.83	8
12	Okuldaki herkesin (öğrenci, öğretmen,yönetici, veli) öğrenmesi için gerekli zamanı ayırıyoruz.	412	3.00	.78	1
13	Öğrencilerin zenginleştirilmiş ortamlarda öğrenmesine odaklanıyoruz.	413	2.96	.82	2
14	Kararlarımızı alırken verilerden yararlanırız	410	2.94	.80	3
15	Herkesin aktif katılımını sağlayan bir bilgi sistemi (internet, intranet, e-portal, e-forum vb.) oluşturuyoruz.	412	2.89	.86	5
16	Öğretim uygulamalarını araştırma sonuçlarına dayalı olarak tasarlarız.	409	2.86	.82	7
<i>Paylaşılan Okul Vizyonu Boyutu</i>			2.91		

Tablo 4.5 incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip olan madde “Okuldaki herkesin (öğrenci, öğretmen, yönetici, veli) öğrenmesi için gerekli zamanı ayırıyoruz.” ($\bar{x}=3.00$) ve “Öğrencilerin zenginleştirilmiş ortamlarda öğrenmesine odaklanıyoruz.” ($\bar{x}=2.96$), en düşük ortalamaya sahip olan madde ise “Yansıtma, diyalog, araştırma ve eyleme dayalı bir öğrenme döngüsü kullanıyoruz.” ($\bar{x}=2.84$) maddesidir. Başka bir ifadeyle katılımcı öğretmenlerin *paylaşılan okul vizyonu boyutu* liderlik kapasitesi davranışları daha çok okuldaki herkesin (öğrenci, öğretmen, yönetici, veli) öğrenmesi için gerekli zamanı ayırmak ve öğrencilerin zenginleştirilmiş ortamlarda öğrenmesine odaklanmak olarak kendini göstermektedir. Genel olarak katılımcıların liderlik kapasitesi *paylaşılan okul vizyonu boyut* ortalaması ($\bar{x}=2.91$) olarak saptanmıştır.

Öğretmenler tarafından algılanan *işbirliği ve ortak sorumluluk boyutunda* sergilenen liderlik kapasitesi davranışlarına ait standart sapma ve aritmetik ortalamaları Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6

Öğretmenler Tarafından Algılanan İşbirliği ve Ortak Sorumluluk Boyutunda Sergilenen Liderlik Kapasitesi Davranışlarına Ait Dağılım

Madde No.	Maddeler	n	\bar{x}	s	Puan Sırası
17	Rollerimizi sınıflarımıza, okulumuza, paydaşlarımıza ve mesleğimize özen gösterecek şekilde belirleriz.	412	3.04	.77	1
18	Geleneksel mesleki rollerin dışında bir performans göstermeye çalışıyoruz.	412	2.96	.77	4
19	Birlikte çalışmak için yeni yollar geliştiriyoruz.	412	2.91	.78	6
20	Kararlarımızın sorumluluklarını paylaşıyoruz.	412	2.98	.80	3
21	Okul toplumunun bir üyesi olarak yapılan her işin sorumluluğunu üstleniriz.	411	2.99	.87	2
22	Yönetici ve öğretmenlerin gelişim odaklı inisiyatif almalarını destekleriz.	412	2.92	.80	5
<i>İşbirliği ve Ortak Sorumluluk Boyutu</i>			2.97		

Tablo 4.6 incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip olan madde “Rollerimizi sınıflarımıza, okulumuza, paydaşlarımıza ve mesleğimize özen gösterecek şekilde belirleriz.” ($\bar{x}=3.04$), “Okul toplumunun bir üyesi olarak yapılan her işin sorumluluğunu üstleniriz.” ($\bar{x}=2.99$) ve “Kararlarımızın sorumluluklarını paylaşıyoruz.” ($\bar{x}=2.98$), en düşük ortalamaya sahip olan madde ise “Birlikte çalışmak için yeni yollar geliştiriyoruz.” ($\bar{x}=2.91$) ve “Yönetici ve öğretmenlerin gelişim odaklı inisiyatif almalarını destekleriz.” ($\bar{x}=2.92$) maddesidir. Başka bir ifadeyle katılımcı öğretmenlerin *işbirliği ve ortak sorumluluk boyutu* liderlik kapasitesi davranışları daha çok rolleri sınıflara, okula, paydaşlara ve mesleğe özen gösterecek şekilde belirlemek, okul toplumunun bir üyesi olarak yapılan her işin sorumluluğunu üstlenmek ve kararların sorumluluklarını paylaşmak olarak kendini göstermektedir. Genel olarak katılımcıların liderlik kapasitesi *işbirliği ve ortak sorumluluk boyutunun* ortalaması ise ($\bar{x}=2.97$) olarak saptanmıştır.

Öğretmenler tarafından algılanan *algılanan öğrenci başarısı boyutunda* sergilenen liderlik kapasitesi davranışlarına ait standart sapma ve aritmetik ortalamaları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7

Öğretmenler Tarafından Algılanan Algılanan Öğrenci Başarısı Boyutunda Sergilenen Liderlik Kapasitesi Davranışlarına Ait Dağılım

Madde No.	Maddeler	n	\bar{x}	s	Puan Sırası
23	İşlerin yürütülmesinde yeni yolları destekleriz.	409	2.97	.77	7
24	Amaçlarımızı gerçekleştirmek için zamanı etkili kullanırız.	411	3.02	.81	5
25	Öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiğini değerlendiririz.	409	3.03	.80	4
26	Öğrenci başarısına yönelik beklentileri karşılamak için okul toplumunun üyeleriyle birlikte çalışırız.	411	2.96	.79	8
27	Sınıf içi uygulamaları (öğretimi ve ölçme değerlendirmeyi) tüm öğrencilerin öğrenmesi için planlarız.	412	3.16	.74	1
28	Ailelerle öğrencilerin performansı ve okul programları hakkında konuşuruz.	411	3.07	.76	2
29	Öğrencilerde güçlü bir kişilik geliştirmek için rol ve yapıları tasarlarız (danışman, okul rehberlik programları, toplum hizmetleri vb.).	412	3.01	.75	6
30	Öğretim etkinliklerini gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendiririz.	410	3.04	.78	3
<i>Algılanan Öğrenci Başarısı Boyutu</i>			3.03		

Tablo 4.7 incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip olan madde “Sınıf içi uygulamaları (öğretimi ve ölçme değerlendirmeyi) tüm öğrencilerin öğrenmesi için planlarız.” ($\bar{x}=3.16$) ve “Ailelerle öğrencilerin performansı ve okul programları hakkında konuşuruz.” ($\bar{x}=3.07$), en düşük ortalamaya sahip olan madde ise “Öğrenci başarısına yönelik beklentileri karşılamak için okul toplumunun üyeleriyle birlikte çalışırız.” ($\bar{x}=2.96$) maddesidir. Başka bir ifadeyle katılımcı öğretmenlerin *algılanan öğrenci başarısı boyutu* liderlik kapasitesi davranışları daha çok sınıf içi uygulamaları (öğretimi ve ölçme değerlendirmeyi) tüm öğrencilerin öğrenmesi için planlamak ve ailelerle öğrencilerin performansı ve okul programları hakkında konuşmak olarak kendini göstermektedir. Genel olarak katılımcıların liderlik kapasitesi *algılanan öğrenci başarısı boyutunun* ortalaması ise ($\bar{x}=3.03$) olarak saptanmıştır.

4.3. Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmanın üçüncü amacı öğretmen görüşlerine göre okullarda örgütsel sapma davranış düzeylerinin cinsiyet, branş, yaş, kıdem, okulda çalışma süresi, okul türü, okul yerleşim yeri ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlemektir. Bu amaçla yapılan istatistiklere ilişkin bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir.

Tablo 4.8'de öğretmen görüşlerine göre okullarda örgütsel sapma davranış düzeylerine ait bulguların cinsiyete göre t-Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.8

Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	s	sd	t	p
<i>Bireysel Boyut</i>	Kadın	241	1.76	.66	409	1.69	.091
	Erkek	170	1.87	.68			
<i>Örgütsel Boyut</i>	Kadın	238	1.81	.67	400	.54	.592
	Erkek	164	1.85	.65			
<i>Etik Boyut</i>	Kadın	239	1.34	.40	404	.94	.348
	Erkek	167	1.38	.42			
<i>Örgütsel Sapma</i>	Kadın	233	1.60	.47	392	1.42	.158
	Erkek	161	1.67	.52			

Tablo 4.8'de verilen örgütsel sapma ölçeğine ilişkin alt boyutların cinsiyete göre t-Testi incelendiğinde, *Bireysel boyuta* ilişkin verilerde, cinsiyete göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür [$t_{(409)}=1.69$, $p>.05$]. Kadın öğretmenlerin görüşlerine göre sergilenen sapma davranışları ($\bar{x}=1.76$) düzeyinde ve erkek öğretmenlerin görüşlerine göre sergilenen sapma davranışları ($\bar{x}=1.87$) düzeyinde olduğu görülmüştür. *Örgütsel boyuta* ilişkin veriler incelendiğinde, cinsiyete göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür [$t_{(400)}=.54$, $p>.05$]. Kadın öğretmenlerin görüşlerine göre sergilenen sapma davranışları ($\bar{x}=1.81$) düzeyinde ve erkek öğretmenlerin görüşlerine göre sergilenen sapma davranışları ($\bar{x}=1.85$) düzeyinde olduğu görülmüştür. *Etik boyuta* ilişkin veriler incelendiğinde de cinsiyete göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür [$t_{(404)}=.94$, $p>.05$]. Kadın öğretmenlerin görüşlerine göre sergilenen sapma davranışlarının ($\bar{x}=1.34$)

düzeyinde ve erkek öğretmenlerin görüşlerine göre sergilenen sapma davranışlarının ($\bar{x}=1.38$) düzeyinde olduğu görülmüştür. Genel olarak sapma davranışlarına ilişkin veriler incelendiğinde de cinsiyete göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür [$t_{(392)}=1.42, p>.05$]. Kadın öğretmenlerin görüşlerine göre sergilenen sapma davranışları ($\bar{x}=.60$) düzeyinde ve erkek öğretmenlerin görüşlerine göre sergilenen sapma davranışları ($\bar{x}=1.67$) düzeyinde olduğu görülmüştür.

Bu verilere göre okullarda sergilenen sapma davranış düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri tüm ölçekte ve alt boyutlarda cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin cinsiyet değişkeni, algılanan sapma davranışlarında önemli bir değişken değildir.

Tablo 4.9'da öğretmen görüşlerine göre okullarda örgütsel sapma *bireysel boyut* davranış düzeylerine ait bulguların branşa göre ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.9

Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Bireysel Boyut Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Branşa Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Branş	n	\bar{x}	s	sd	F	p	fark
<i>Bireysel Boyut</i>	(1) Sınıf Öğretmeni	68	1.68	.61	2	4.15	.016	1-3
	(2) Branş öğretmeni	285	1.79	.65	407			
	(3) Meslek öğretmeni	57	2.02	.77				
	Toplam	410	1.81	.67	409			

Tablo 4.9 incelendiğinde, *bireysel boyutta*, sınıf öğretmenleri ($\bar{x}=1.68$), branş öğretmenleri ($\bar{x}=1.79$), meslek dersleri öğretmenleri ($\bar{x}=2.02$), ve genel ortalamada ($\bar{x}=1.81$) düzeyinde örgütsel sapma davranışı algısına sahiptir. Analiz sonuçları incelendiğinde örgütsel sapma–*bireysel boyut* düzeyleri arasında öğretmenlerin branşları bakımından anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$F_{(2-407)}= 4.15, p<.05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Tukey testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna göre meslek öğretmenleri sahip olduğu örgütsel sapma–*bireysel boyut* düzeyi sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Başka bir ifadeyle meslek dersi öğretmenlerinin sahip olduğu örgütsel sapma–*bireysel boyut* algı düzeyi sınıf öğretmenlerine göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okullarda sergilenen örgütsel sapma *bireysel boyut* davranışlarında branşın önemli bir değişken olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4.10’da öğretmen görüşlerine göre okullarda örgütsel sapma *örgütsel boyut* davranış düzeylerine ait bulguların branşa göre ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo4.10

Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Örgütsel Boyut Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Branşa Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Branş	n	\bar{x}	s	sd	F	p	fark
Örgütsel Boyut	(1)Sınıf Öğretmeni	66	1.62	.51	2	3.96	.020	1-2
	(2) Branş Öğretmeni	281	1.86	.69	398			1-3
	(3) Meslek Öğretmeni	54	1.89	.64				
	Toplam	401	1.82	.66	400			

Tablo 4.10 incelendiğinde, *örgütsel boyutta*, sınıf öğretmenleri ($\bar{x}=1.62$), branş öğretmenleri ($\bar{x}=1.86$), meslek dersleri öğretmenleri ($\bar{x}=1.89$) ve genel ortalamada ($\bar{x}=1.82$) düzeyinde örgütsel sapma davranışı algısına sahiptir. Analiz sonuçları incelendiğinde örgütsel sapma-*örgütsel boyut* düzeyleri arasında öğretmenlerin branşları bakımından anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$F_{(2-398)}= 3.96, p<.05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Dunnett’s C testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna göre sınıf öğretmenlerin sahip olduğu örgütsel sapma-*örgütsel boyut* düzeyi branş öğretmenlerine ve meslek dersi öğretmenlerine göre daha düşük olduğu saptanmıştır.

Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okullarda sergilenen örgütsel sapma *örgütsel boyut* davranışlarında branşın önemli bir değişken olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4.11’de öğretmen görüşlerine göre okullarda örgütsel sapma *etik boyut* davranış düzeylerine ait bulguların branşa göre ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.11

Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Etik Boyut Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Branşa Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Branş	n	\bar{x}	s	sd	F	p	fark
Etik Boyut	(1)Sınıf Öğretmeni	68	1.37	.37	2	0.05	.956	
	(2) Branş Öğretmeni	282	1.35	.42	402			
	(3)Meslek Öğretmeni	55	1.36	.41				
	Toplam	405	1.36	.41	404			

Tablo 4.11 incelendiğinde, *etik boyutta*, sınıf öğretmenleri ($\bar{x}=1.37$), branş öğretmenleri

($\bar{x}=1.35$), meslek dersleri öğretmenleri ($\bar{x}=1.36$) ve genel ortalamada ($\bar{x}=1.36$) düzeyinde örgütsel sapma davranışı algısına sahiptir. Analiz sonuçları incelendiğinde örgütsel sapma *etik boyut* düzeyleri arasında öğretmenlerin branşları bakımından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F_{(2-402)}= 0.05, p>.05$].

Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okullarda sergilenen örgütsel sapma *etik boyut* davranışlarında branşın önemli bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.12’de öğretmen görüşlerine göre okullarda örgütsel sapma davranış düzeylerine ait bulguların branşa göre ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.12

Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Branşa Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Branş	n	\bar{x}	s	sd	F	p	fark
Örgütsel Sapma	(1)Sınıf Öğretmeni	66	1.52	.39	2	2.27	.105	
	(2) Branş Öğretmeni	275	1.65	.50	390			
	(3) Meslek Öğretmeni	52	1.69	.50				
	Toplam	393	1.63	.49	392			

Tablo 4.12 incelendiğinde, ölçek genelinde, sınıf öğretmenleri ($\bar{x}=1.52$), branş öğretmenleri ($\bar{x}=1.65$), meslek dersleri öğretmenleri ($\bar{x}=1.69$) ve genel ortalamada ($\bar{x}=1.63$) düzeyinde örgütsel sapma davranışı algısına sahiptir. Analiz sonuçları incelendiğinde bireysel sapma düzeyleri arasında öğretmenlerin branşları bakımından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F_{(2-390)}= 0.05, p>.05$].

Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okullarda genel olarak sergilenen örgütsel sapma davranışlarında branşın önemli bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.13’te öğretmen görüşlerine göre okullarda örgütsel sapma *bireysel boyut* davranış düzeylerine ait bulguların yaşa göre değişip değişmediği ile ilgili ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.13

Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Bireysel Boyut Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Yaşa Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Yaş	n	\bar{x}	s	sd	F	p	fark
<i>Bireysel Boyut</i>	(1)32 ve daha az	51	1.83	.70	3	1.38	.249	
	(2)33-42 yaş	181	1.74	.59	403			
	(3)43-52 yaş	137	1.89	.72				
	(4)53 ve üzeri	38	1.80	.74				
	Toplam	407	1.81	.67	406			

Tablo 4.13 incelendiğinde, *bireysel boyutta*, 32 ve daha az yaşa sahip öğretmenler ($\bar{x}=1.83$), 33-42 arası yaşa sahip öğretmenler ($\bar{x}=1.74$), 43-52 arası yaşa sahip öğretmenler ($\bar{x}=1.89$), 53 ve üzeri yaşa sahip öğretmenler ($\bar{x}=1.80$) ve genel ortalamada ($\bar{x}=1.81$) düzeyinde örgütsel sapma *bireysel boyut* davranışı algısına sahiptir. Analiz sonuçları incelendiğinde örgütsel sapma *bireysel boyut* düzeyleri arasında öğretmenlerin yaşları bakımından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F_{(3-403)}= 1.38, p>.05$].

Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okullarda sergilenen örgütsel sapma *bireysel boyut* davranışlarında yaş değişkeninin önemli bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.14'te öğretmen görüşlerine göre okullarda örgütsel sapma *örgütsel boyut* davranış düzeylerine ait bulguların yaşa göre değişip değişmediği ile ilgili ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.14

Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Örgütsel Boyut Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Yaşa Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Yaş	n	\bar{x}	s	sd	F	p	fark
<i>Örgütsel Boyut</i>	(1)32 ve daha az	49	1.90	.69	3	2.81	.039	2-3
	(2)33-42 yaş	179	1.73	.60	394			
	(3)43-52 yaş	133	1.93	.74				
	(4)53 ve üzeri	37	1.74	.58				
	Toplam	398	1.82	.66	397			

Tablo 4.14 incelendiğinde, *örgütsel boyutta*, 32 ve daha az yaşa sahip öğretmenler ($\bar{x}=1.90$), 33-42 arası yaşa sahip öğretmenler ($\bar{x}=1.73$), 43-52 arası yaşa sahip öğretmenler ($\bar{x}=1.93$), 53 ve üzeri yaşa sahip öğretmenler ($\bar{x}=1.74$) ve genel ortalamada ($\bar{x}=1.82$) düzeyinde örgütsel sapma davranışı algısına sahiptir. Analiz sonuçları incelendiğinde örgütsel sapma-*örgütsel boyut* düzeyleri arasında öğretmenlerin yaşları

bakımından anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$F_{(3-394)}=2.81, p<.05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Tukey testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna göre 33-42 yaş arası öğretmenlerin sahip olduğu örgütsel sapma-*örgütsel boyut* düzeyi, 43-52 yaş arası öğretmenlere göre daha düşük olduğu saptanmıştır.

Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okullarda sergilenen örgütsel sapma-*örgütsel boyut* davranışlarında yaş değişkeninin önemli bir değişken olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4.15'te öğretmen görüşlerine göre okullarda örgütsel sapma *etik boyut* davranış düzeylerine ait bulguların yaşa göre değişip değişmediği ile ilgili ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.15

Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Etik Boyut Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Yaşa Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Yaş	n	\bar{x}	s	sd	F	p	fark
<i>Etik Boyut</i>	(1)32 ve daha az	50	1.28	.38	3	1.66	.176	
	(2)33-42 yaş	181	1.35	.40	398			
	(3)43-52 yaş	134	1.40	.43				
	(4)53 ve üzeri	37	1.27	.38				
	Toplam	407	1.35	.41	401			

Tablo 4.15 incelendiğinde, *etik boyutta*, 32 ve daha az yaşa sahip öğretmenler ($\bar{x}=1.28$), 33-42 arası yaşa sahip öğretmenler ($\bar{x}=1.35$), 43-52 arası yaşa sahip öğretmenler ($\bar{x}=1.40$), 53 ve üzeri yaşa sahip öğretmenler ($\bar{x}=1.27$) ve genel ortalamada ($\bar{x}=1.35$) düzeyinde örgütsel sapma *etik boyut* davranışı algısına sahiptir. Analiz sonuçları incelendiğinde örgütsel sapma *etik boyut* düzeyleri arasında öğretmenlerin yaşları bakımından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F_{(3-398)}= 1.66, p>.05$].

Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okullarda sergilenen örgütsel sapma-*etik boyut* davranışlarında yaşın önemli bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.16'da öğretmen görüşlerine göre okullarda örgütsel sapma davranış düzeylerine ait bulguların yaşa göre değişip değişmediği ile ilgili ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.16

Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Yaşa Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Yaş	n	\bar{x}	s	sd	F	p	fark
Örgütsel Sapma	(1)32 ve daha az	48	1.65	.48	3	2.90	.035	2-3
	(2)33-42 yaş	176	1.56	.41	386			
	(3)43-52 yaş	131	1.72	.56				
	(4)53 ve üzeri	35	1.59	.52				
	Toplam	390	1.63	.49	389			

Tablo 4.16 incelendiğinde, ölçek genelinde, 32 ve daha az yaşa sahip öğretmenler ($\bar{x}=1.65$), 33-42 arası yaşa sahip öğretmenler ($\bar{x}=1.56$), 43-52 arası yaşa sahip öğretmenler ($\bar{x}=1.72$), 53 ve üzeri yaşa sahip öğretmenler ($\bar{x}=1.59$) ve genel ortalamada ($\bar{x}=1.63$) düzeyinde örgütsel sapma davranışı algısına sahiptir. Yaşlara göre karşılaştırıldığında, 43-52 arası yaşa sahip öğretmenler daha fazla, 33-42 arası yaşa sahip öğretmenler daha az sapma davranışı sergilendiğini belirtmişlerdir. Analiz sonuçları incelendiğinde örgütsel sapma düzeyleri arasında öğretmenlerin yaşları bakımından anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$F_{(3-386)}= 2.90, p<.05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Dunnett's C testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna göre 33-42 yaş arası öğretmenlerin sahip olduğu örgütsel sapma davranışları algı düzeyi, 43-52 yaş arası öğretmenlere göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Başka bir ifadeyle 43-52 yaş arası öğretmenlerin sahip olduğu örgütsel sapma algı düzeyi 33-42 yaş arası öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okullarda genel olarak sergilenen örgütsel sapma davranışlarında yaş değişkeninin önemli bir değişken olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4.17'de öğretmen görüşlerine göre okullarda örgütsel sapma *bireysel boyut* davranış düzeylerine ait bulguların kıdeme göre değişip değişmediği ile ilgili ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.17

Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Bireysel Boyut Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Kıdeme Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Kıdem	n	\bar{x}	s	sd	F	p	fark
<i>Bireysel Boyut</i>	(1) 15 yıl ve daha az	174	1.76	.62	2	1.04	.354	
	(2) 16-25 yıl	143	1.80	.69	401			
	(3) 26 yıl ve üzeri	87	1.89	.72				
	Toplam	404	1.80	.67	403			

Tablo 4.17 incelendiğinde, *bireysel boyutta*, 15 yıl ve daha az süre görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=1.76$), 16-25 yıl arası görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=1.80$), 26 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=1.89$) ve genel ortalamada ($\bar{x}=1.80$) düzeyinde örgütsel sapma *bireysel boyut* davranışı algısına sahiptir. Analiz sonuçları incelendiğinde örgütsel sapma *bireysel boyut* düzeyleri arasında öğretmenlerin kıdemleri bakımından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F_{(2-401)}= 1.04, p>.05$].

Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okullarda sergilenen örgütsel sapma-*bireysel boyut* davranışlarında kıdem değişkeninin önemli bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.18'de öğretmen görüşlerine göre okullarda örgütsel sapma *örgütsel boyut* davranış düzeylerine ait bulguların kıdeme göre değişip değişmediği ile ilgili ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.18

Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Örgütsel Boyut Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Kıdeme Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Kıdem	n	\bar{x}	s	sd	F	p	fark
<i>Örgütsel Boyut</i>	(1) 15 yıl ve daha az	172	1.78	.60	2	.79	.455	
	(2) 16-25 yıl	138	1.84	.76	392			
	(3) 26 yıl ve üzeri	85	1.88	.64				
	Toplam	395	1.82	.67	394			

Tablo 4.18 incelendiğinde, *örgütsel boyutta*, 15 yıl ve daha az süre görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=1.78$), 16-25 yıl arası görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=1.84$), 26 yıl ve üzeri süre görev sahip öğretmenler ($\bar{x}=1.88$) ve genel ortalamada ($\bar{x}=1.82$) düzeyinde örgütsel sapma *örgütsel boyut* davranışı algısına sahiptir. Analiz sonuçları incelendiğinde örgütsel sapma *örgütsel boyut* davranış düzeyleri arasında öğretmenlerin kıdemleri bakımından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F_{(2-392)}=.79, p>.05$].

Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okullarda sergilenen örgütsel sapma-*örgütsel*

boyut davranışlarında kıdem değişkeninin önemli bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.19'da öğretmen görüşlerine göre okullarda örgütsel sapma etik boyut davranış düzeylerine ait bulguların kıdeme göre değişip değişmediği ile ilgili ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.19

Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Etik Boyut Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Kıdeme Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Kıdem	n	\bar{x}	s	sd	F	p	fark
Etik Boyut	(1) 15 yıl ve daha az	172	1.33	.35	2	.69	.500	
	(2) 16-25 yıl	143	1.38	.47	396			
	(3) 26 yıl ve üzeri	84	1.35	.40				
	Toplam	399	1.35	.41	398			

Tablo 4.19 incelendiğinde, etik boyutta, 15 yıl ve daha az süre görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=1.33$), 16-25 yıl arası görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=1.38$), 26 yıl ve üzeri süre görev sahip öğretmenler ($\bar{x}=1.35$) ve genel ortalamada ($\bar{x}=1.35$) düzeyinde örgütsel sapma etik boyut davranışı algısına sahiptir. Analiz sonuçları incelendiğinde örgütsel sapma etik boyut davranış düzeyleri arasında öğretmenlerin kıdemleri bakımından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F_{(2-396)}=.69$, $p>.05$].

Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okullarda sergilenen örgütsel sapma etik boyut davranışlarında kıdem değişkeninin önemli bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.20'de öğretmen görüşlerine göre okullarda örgütsel sapma davranış düzeylerine ait bulguların kıdeme göre değişip değişmediği ile ilgili ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.20

Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Kıdeme Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Kıdem	n	\bar{x}	s	sd	F	p	fark
Örgütsel Sapma	(1) 15 yıl ve daha az	169	1.60	.42	2	1.24	.290	
	(2) 16-25 yıl	136	1.63	.54	384			
	(3) 26 yıl ve üzeri	82	1.70	.54				
	Toplam	387	1.63	.49	386			

Tablo 4.20 incelendiğinde, tüm ölçekte, 15 yıl ve daha az süre görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=1.60$), 16-25 yıl arası görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=1.63$), 26 yıl ve üzeri süre görev

sahip öğretmenler ($\bar{x}=1.70$) ve genel ortalamada ($\bar{x}=1.63$) düzeyinde örgütsel sapma davranışı algısına sahiptir. Analiz sonuçları incelendiğinde örgütsel sapma davranış düzeyleri arasında öğretmenlerin kıdemleri bakımından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F_{(2-384)}=1.24, p>.05$].

Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okullarda genel olarak sergilenen örgütsel sapma davranışlarında kıdem değişkeninin önemli bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.21’de öğretmen görüşlerine göre okullarda örgütsel sapma *bireysel boyut* davranış düzeylerine ait bulguların okuldaki görev süresine göre değişip değişmediği ile ilgili ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.21

Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Bireysel Boyut Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Okuldaki Görev Süresine Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Okul Süre	n	\bar{x}	s	sd	F	p	fark
<i>Bireysel Boyut</i>	(1) 5 yıl ve daha az	200	1.75	.69	3	1.91	.128	
	(2) 6-10 yıl	113	1.83	.57	393			
	(3) 11-16 yıl	48	1.76	.62				
	(4) 17 yıl ve üzeri	36	2.03	.85				
	Toplam	397	1.80	.67	396			

Tablo 4.21 incelendiğinde, *bireysel boyutta*, 5 yıl ve daha az süre görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=1.75$), 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=1.83$), 11-16 yıl arası görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=1.76$), 17 yıl ve üzeri süre görev sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.03$) ve genel ortalamada ($\bar{x}=1.80$) düzeyinde örgütsel sapma *bireysel boyut* davranışı algısına sahiptir. Analiz sonuçları incelendiğinde örgütsel sapma *bireysel boyut* davranış düzeyleri arasında öğretmenlerin okuldaki görev süresine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F_{(3-393)}=1.91, p>.05$].

Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okullarda sergilenen örgütsel sapma *bireysel boyut* davranışlarında okuldaki görev süresi değişkeninin önemli bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.22’de öğretmen görüşlerine göre okullarda örgütsel sapma *örgütsel boyut* davranış düzeylerine ait bulguların okuldaki görev süresine göre değişip değişmediği ile ilgili ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.22

Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Örgütsel Boyut Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Okuldaki Görev Süresine Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Okul Süre	n	\bar{x}	s	sd	F	p	fark
Örgütsel Boyut	(1) 5 yıl ve daha az	195	1.82	.71	3	.56	.643	
	(2) 6-10 yıl	111	1.77	.59	384			
	(3) 11-16 yıl	47	1.85	.67				
	(4) 17 yıl ve üzeri	35	1.93	.63				
	Toplam	388	1.82	.66	387			

Tablo 4.22 incelendiğinde, *örgütsel boyutta*, 5 yıl ve daha az süre görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=1.82$), 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=1.77$), 11-16 yıl arası görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=1.85$), 17 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=1.93$) ve genel ortalamada ($\bar{x}=1.82$) düzeyinde örgütsel sapma *örgütsel boyut* davranışı algısına sahiptir. Analiz sonuçları incelendiğinde örgütsel sapma *örgütsel boyut* davranış düzeyleri arasında öğretmenlerin okuldaki görev süresine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F_{(3-384)}=.56, p>.05$].

Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okullarda sergilenen örgütsel sapma-*örgütsel boyut* davranışlarında okuldaki görev süresi değişkeninin önemli bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.23'te öğretmen görüşlerine göre okullarda örgütsel sapma *etik boyut* davranış düzeylerine ait bulguların okuldaki görev süresine göre değişip değişmediği ile ilgili ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.23

Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Etik Boyut Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Okuldaki Görev Süresine Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Okul Süre	n	\bar{x}	s	sd	F	p	fark
Etik Boyut	(1) 5 yıl ve daha az	197	1.30	.42	3	1.75	.157	
	(2) 6-10 yıl	112	1.39	.38	389			
	(3) 11-16 yıl	48	1.40	.38				
	(4) 17 yıl ve üzeri	36	1.41	.41				
	Toplam	393	1.35	.40	392			

Tablo 4.23 incelendiğinde, *etik boyutta*, 5 yıl ve daha az süre görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=1.30$), 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=1.39$), 11-16 yıl arası görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=1.40$), 17 yıl ve üzeri süre görev sahip öğretmenler ($\bar{x}=1.41$) ve genel

ortalamada ($\bar{x}=1.35$) düzeyinde örgütsel sapma davranışı algısına sahiptir. Analiz sonuçları incelendiğinde örgütsel sapma *etik boyut* davranış düzeyleri arasında öğretmenlerin okuldaki görev süresine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F_{(3-389)}=1.75$, $p>.05$].

Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okullarda sergilenen örgütsel sapma *etik boyut* davranışlarında okuldaki görev süresi değişkeninin önemli bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.24'te öğretmen görüşlerine göre okullarda örgütsel sapma davranış düzeylerine ait bulguların okuldaki görev süresine göre değişip değişmediği ile ilgili ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.24

Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Okuldaki Görev Süresine Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Okul Süre	n	\bar{x}	s	sd	F	p	fark
Örgütsel Sapma	(1) 5 yıl ve daha az	190	1,59	.51	3	1.02	.383	
	(2) 6-10 yıl	109	1,64	.42	376			
	(3) 11-16 yıl	47	1,66	.44				
	(4) 17 yıl ve üzeri	34	1,73	.51				
	Toplam	380	1,62	.48	379			

Tablo 4.24 incelendiğinde, tüm ölçekte, 5 yıl ve daha az süre görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=1.59$), 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=1.64$), 11-16 yıl arası görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=1.66$), 17 yıl ve üzeri süre görev sahip öğretmenler ($\bar{x}=1.73$) ve genel ortalamada ($\bar{x}=1.62$) düzeyinde örgütsel sapma davranışı algısına sahiptir. Analiz sonuçları incelendiğinde örgütsel sapma davranış düzeyleri arasında öğretmenlerin okuldaki görev süresine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F_{(3-376)}=1.02$, $p>.05$].

Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okullarda genel olarak sergilenen örgütsel sapma davranışlarında okuldaki görev süresi değişkeninin önemli bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.25'te öğretmen görüşlerine göre okullarda örgütsel sapma *bireysel boyut* davranış düzeylerine ait bulguların okul türüne göre değişip değişmediği ile ilgili ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.25

Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Bireysel Boyut Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Okul Türüne Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Okul Türü	n	\bar{x}	s	sd	F	p	fark
<i>Bireysel Boyut</i>	(1) İlkokul	76	1.68	.60	3	3.01	.030	4-1
	(2) Ortaokul	118	1.72	.65	407			4-2
	(3) Anadolu Lisesi	115	1.89	.66				3-1
	(4) Meslek Lisesi	102	1.91	.72				
	Toplam	411	1.81	.67	410			

Tablo 4.25 incelendiğinde, *bireysel boyutta*, ilkokulda görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=1.68$), ortaokulda görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=1.72$), anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=1.89$), meslek lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=1.91$) ve genel ortalamada ($\bar{x}=1.81$) düzeyinde örgütsel sapma davranışı algısına sahiptir. Okul türüne göre karşılaştırıldığında, meslek lisesinde görev yapan öğretmenler daha fazla, ilkokulda görev yapan öğretmenler daha az sapma davranışı sergilendiğini belirtmişlerdir. Analiz sonuçları incelendiğinde örgütsel sapma *bireysel boyut* davranış düzeyleri arasında öğretmenlerin yaşları bakımından anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$F_{(3-407)}= 3.01, p<.05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için LSD testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna göre ilkokulda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu örgütsel sapma *bireysel boyut* davranışları algı düzeyi, anadolu lisesi ve meslek lisesinde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Başka bir ifadeyle anadolu lisesi ve meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu örgütsel sapma *bireysel boyut* algı düzeyi ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Ayrıca meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu örgütsel sapma *bireysel boyut* davranışları algı düzeyi, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Başka bir ifadeyle ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu örgütsel sapma *bireysel boyut* algı düzeyi meslek lisesinde görev yapan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha düşüktür.

Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okullarda sergilenen örgütsel sapma *bireysel boyut* davranışlarında okul türü değişkeninin önemli bir değişken olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4.26'da öğretmen görüşlerine göre okullarda örgütsel sapma *örgütsel boyut* davranış düzeylerine ait bulguların okul türüne göre değişip değişmediği ile ilgili

ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.26

Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Örgütsel Boyut Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Okul Türüne Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Okul Türü	n	\bar{x}	s	sd	F	p	fark
Örgütsel Boyut	(1) İlkokul	74	1.63	.51	3	6.07	.000	1-3
	(2) Ortaokul	119	1.75	.64	398			2-3
	(3) Anadolu Lisesi	111	2.02	.75				
	(4) Meslek Lisesi	98	1.84	.64				
	Toplam	402	1.82	.66	401			

Tablo 4.26 incelendiğinde, *örgütsel boyutta*, ilkokulda görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=1.63$), ortaokulda görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=1.75$), anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=2.02$), meslek lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=1.84$) ve genel ortalamada ($\bar{x}=1.82$) düzeyinde örgütsel sapma davranışı algısına sahiptir. Okul türüne göre karşılaştırıldığında, anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler daha fazla, ilkokulda görev yapan öğretmenler daha az sapma davranışı sergilendiğini belirtmişlerdir. Analiz sonuçları incelendiğinde örgütsel sapma *örgütsel boyut* davranış düzeyleri arasında öğretmenlerin yaşları bakımından anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$F_{(3-398)}= 6.07, p<.05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Dunnett's C testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna göre anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu örgütsel sapma *örgütsel boyut* davranışları algı düzeyi, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Başka bir ifadeyle ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu örgütsel sapma *örgütsel boyut* algı düzeyi anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha düşüktür.

Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okullarda sergilenen örgütsel sapma *örgütsel boyut* davranışlarında okul türü değişkeninin önemli bir değişken olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4.27'de öğretmen görüşlerine göre okullarda örgütsel sapma *etik boyut* davranış düzeylerine ait bulguların okul türüne göre değişip değişmediği ile ilgili ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.27

Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Etik Boyut Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Okul Türüne Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Okul Türü	n	\bar{x}	s	sd	F	p	fark
<i>Etik Boyut</i>	(1) İlkokul	75	1.36	.36	3	.87	.454	
	(2) Ortaokul	119	1.34	.43	402			
	(3) Anadolu lisesi	113	1.40	.41				
	(4) Meslek Lisesi	99	1.31	.41				
	Toplam	406	1.36	.41	405			

Tablo 4.27 incelendiğinde, *etik boyutta*, ilkokulda görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=1.36$), ortaokulda görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=1.34$), anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=1.40$), meslek lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=1.31$) ve genel ortalamada ($\bar{x}=1.36$) düzeyinde örgütsel sapma davranışı algısına sahiptir. Analiz sonuçları incelendiğinde örgütsel sapma *etik boyut* davranış düzeyleri arasında okul türüne göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F_{(3-402)}=.87, p>.05$].

Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okullarda sergilenen örgütsel sapma *etik boyut* davranışlarında okul türü değişkeninin önemli bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.28'de öğretmen görüşlerine göre okullarda örgütsel sapma davranış düzeylerine ait bulguların okul türüne göre değişip değişmediği ile ilgili ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.28

Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Okul Türüne Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Okul Türü	n	\bar{x}	s	sd	F	p	fark
<i>Örgütsel Sapma</i>	(1) İlkokul	74	1.54	.45	3	4.32	.005	1-3
	(2) Ortaokul	117	1.57	.45	390			2-3
	(3) Anadolu lisesi	108	1.77	.53				
	(4) Meslek Lisesi	95	1.63	.49				
	Toplam	394	1.63	.49	393			

Tablo 4.28 incelendiğinde, ölçek genelinde, ilkokulda görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=1.54$), ortaokulda görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=1.57$), anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=1.77$), meslek lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=1.63$) ve genel ortalamada ($\bar{x}=1.63$) düzeyinde örgütsel sapma davranışı algısına sahiptir. Okul türüne göre karşılaştırıldığında, anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler daha fazla,

ilkokulda görev yapan öğretmenler daha az sapma davranışı sergilendiğini belirtmişlerdir. Analiz sonuçları incelendiğinde örgütsel sapma davranış düzeyleri arasında okul türü bakımından anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$F_{(3-390)}= 4.32$, $p<.05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Tukey testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna göre anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu örgütsel sapma davranışları algı düzeyi, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Başka bir ifadeyle ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu örgütsel sapma algı düzeyi anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha düşüktür.

Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okullarda genel olarak sergilenen örgütsel sapma davranışlarında okul türü değişkeninin önemli bir değişken olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4.29’da öğretmen görüşlerine göre okullarda örgütsel sapma davranış düzeylerine ait bulguların okulun bulunduğu yerleşim yerine göre değişip değişmediği ile ilgili t-Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.29

Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Okul Yerleşim Yeri	n	\bar{x}	s	sd	t	p
<i>Bireysel Boyut</i>	İlçe Merkez	345	1.79	.66	409	.93	.355
	Köy/Mahalle	66	1.88	.69			
<i>Örgütsel Boyut</i>	İlçe Merkez	337	1.81	.67	400	.77	.441
	Köy/Mahalle	65	1.88	.63			
<i>Etik Boyut</i>	İlçe Merkez	340	1.35	.40	404	.53	.596
	Köy/Mahalle	66	1.38	.46			
Örgütsel Sapma	İlçe Merkez	331	1.63	.49	392	.32	.750
	Köy/Mahalle	63	1.65	.47			

Tablo 4.29’da verilen örgütsel sapma ölçeğine ilişkin alt boyutların okulun bulunduğu yerleşim yerine göre t-Testi incelendiğinde, *Bireysel boyuta* ilişkin verilerde, okulun yerleşim yerine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür [$t_{(409)}=.93$, $p>.05$]. İlçe merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre sergilenen sapma davranışlarının ($\bar{x}=1.79$) düzeyinde ve köy/mahallede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre sergilenen sapma davranışlarının ($\bar{x}=1.88$) düzeyinde olduğu görülmüştür. *Örgütsel boyuta* ilişkin veriler incelendiğinde, okulun

yerleşim yerine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür [$t_{(400)}=.77$, $p>.05$]. İlçe merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre sergilenen sapma davranışlarının ($\bar{x}=1.81$) düzeyinde ve köy/mahallede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre sergilenen sapma davranışlarının ($\bar{x}=1.88$) düzeyinde olduğu görülmüştür. *Etik boyuta* ilişkin veriler incelendiğinde, okulun yerleşim yerine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür [$t_{(404)}=.53$, $p>.05$]. İlçe merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre sergilenen sapma davranışlarının ($\bar{x}=1.35$) düzeyinde ve köy/mahallede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre sergilenen sapma davranışlarının ($\bar{x}=1.38$) düzeyinde olduğu görülmüştür. Genel olarak sapma davranışlarına ilişkin veriler incelendiğinde de okulun yerleşim yerine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür [$t_{(392)}=.32$, $p>.05$]. İlçe merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre sergilenen sapma davranışlarının ($\bar{x}=1.63$) düzeyinde ve köy/mahallede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre sergilenen sapma davranışlarının ($\bar{x}=1.65$) düzeyinde olduğu görülmüştür.

Bu verilere göre okullarda sergilenen sapma davranış düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri tüm ölçekte ve alt boyutlarda okulun yerleşim yerine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir. Başka bir ifadeyle okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkeni, algılanan sapma davranışlarında önemli bir değişken değildir.

Tablo 4.30'da öğretmen görüşlerine göre okullarda örgütsel sapma davranış düzeylerine ait bulguların eğitim düzeyine göre değişip değişmediği ile ilgili t-Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.30

Öğretmen Görüşlerine Göre Okullarda Örgütsel Sapma Davranış Düzeylerine Ait Bulguların Eğitim Düzeyine Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	n	\bar{x}	s	sd	t	p
<i>Bireysel Boyut</i>	Önlisans/Lisans	366	1.78	.64	405	2.43	.016
	Yüksek Lisans	41	2.04	.83			
<i>Örgütsel Boyut</i>	Önlisans/Lisans	359	1.81	.66	397	1.60	.116
	Yüksek Lisans	40	1.99	.70			
<i>Etik Boyut</i>	Önlisans/Lisans	362	1.36	.41	400	2.01	.045
	Yüksek Lisans	40	1.23	.36			
Örgütsel Sapma	Önlisans/Lisans	352	1.63	.49	389	.44	.658
	Yüksek Lisans	39	1.66	.51			

Tablo 4.30’da verilen örgütsel sapma ölçeğine ilişkin alt boyutların öğretmenlerin eğitim düzeyine göre t-Testi incelendiğinde, *Bireysel boyuta* ilişkin verilerde, öğretmenlerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür [$t_{(405)}=2.43$, $p<.05$]. Önlisans/Lisans düzeyinde eğitim gören öğretmenlerin görüşlerine göre sergilenen sapma davranışlarının ($\bar{x}=1.78$) düzeyinde ve Yüksek Lisans düzeyinde eğitim gören öğretmenlerin görüşlerine göre sergilenen sapma davranışlarının ($\bar{x}=2.04$) düzeyinde olduğu görülmüştür. Buna göre Yüksek Lisans mezunu öğretmenlerin algıladıkları sapma davranış düzeyi Önlisans/Lisans mezunu öğretmenlerin algıladıkları sapma düzeyinden daha yüksektir. *Örgütsel boyuta* ilişkin veriler incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür [$t_{(397)}=1.68$, $p>.05$]. Önlisans/Lisans düzeyinde eğitim gören öğretmenlerin görüşlerine göre sergilenen sapma davranışlarının ($\bar{x}=1.81$) düzeyinde ve Yüksek Lisans düzeyinde eğitim gören öğretmenlerin görüşlerine göre sergilenen sapma davranışlarının ($\bar{x}=1.99$) düzeyinde olduğu görülmüştür. *Etik boyuta* ilişkin veriler incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür [$t_{(400)}=2.01$, $p<.05$]. Önlisans/Lisans düzeyinde eğitim gören öğretmenlerin görüşlerine göre sergilenen sapma davranışlarının ($\bar{x}=1.36$) düzeyinde ve Yüksek Lisans düzeyinde eğitim gören öğretmenlerin görüşlerine göre sergilenen sapma davranışlarının ($\bar{x}=1.23$) düzeyinde olduğu görülmüştür. Buna göre Önlisans/Lisans mezunu öğretmenlerin algıladıkları sapma davranış düzeyi Yüksek Lisans mezunu öğretmenlerin algıladıkları sapma düzeyinden daha yüksektir.

Genel olarak sapma davranışlarına ilişkin veriler incelendiğinde öğretmenlerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür [$t_{(389)}=.44$, $p>.05$]. Önlisans/Lisans düzeyinde eğitim gören öğretmenlerin görüşlerine göre sergilenen sapma davranışlarının ($\bar{x}=1.63$, $s=.49$) düzeyinde ve Yüksek Lisans düzeyinde eğitim gören öğretmenlerin görüşlerine göre sergilenen sapma davranışlarının ($\bar{x}=1.66$, $s=.51$) düzeyinde olduğu görülmüştür.

Bu verilere göre okullarda sergilenen sapma davranış düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri *bireysel boyutta* ve *etik boyutta* eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterirken *örgütsel boyutta* ve tüm ölçekte anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir ifadeyle eğitim düzeyi değişkeni, *bireysel boyutta* ve *etik boyutta* algılanan sapma davranışlarında önemli bir değişken olurken *örgütsel boyutta* ve tüm ölçekte önemli bir değişken değildir.

4.4. Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Düzeylerine Ait Bulguların Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmanın dördüncü amacı öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi düzeylerinin cinsiyet, branş, yaş, kıdem, okulda çalışma süresi, okul türü, okul yerleşim yeri ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu amaçla yapılan istatistiklere ilişkin bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir.

Tablo 4.31’de öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi düzeylerine ait bulguların cinsiyete göre t-Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.31

Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Düzeylerine Ait Bulguların Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	s	sd	t	p																																
<i>Dağıtımçı Liderlik Boyutu</i>	kadın	222	2.93	.65	385	1.54	.123																																
	erkek	165	2.82	.69				<i>Paylaşılan Okul Vizyonu Boyutu</i>	kadın	231	2.99	.64	399	2.95	.003	erkek	170	2.79	.67	<i>İşbirliği ve Ortak Sorumluluk Boyutu</i>	kadın	237	3.04	.64	406	2.40	.017	erkek	171	2.88	.67	<i>Algılanan Öğrenci Başarısı Boyutu</i>	kadın	233	3.10	.60	400	2.52	.012
<i>Paylaşılan Okul Vizyonu Boyutu</i>	kadın	231	2.99	.64	399	2.95	.003																																
	erkek	170	2.79	.67				<i>İşbirliği ve Ortak Sorumluluk Boyutu</i>	kadın	237	3.04	.64	406	2.40	.017	erkek	171	2.88	.67	<i>Algılanan Öğrenci Başarısı Boyutu</i>	kadın	233	3.10	.60	400	2.52	.012	erkek	169	2.94	.65								
<i>İşbirliği ve Ortak Sorumluluk Boyutu</i>	kadın	237	3.04	.64	406	2.40	.017																																
	erkek	171	2.88	.67				<i>Algılanan Öğrenci Başarısı Boyutu</i>	kadın	233	3.10	.60	400	2.52	.012	erkek	169	2.94	.65																				
<i>Algılanan Öğrenci Başarısı Boyutu</i>	kadın	233	3.10	.60	400	2.52	.012																																
	erkek	169	2.94	.65																																			

Tablo 4.31’de verilen OLKÖ’ne ilişkin alt boyutların cinsiyete göre t-Testi incelendiğinde, *Dağıtımçı liderlik boyutuna* ilişkin verilerde, cinsiyete göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür [$t_{(385)}= 1.54, p>.05$]. Kadın öğretmenlerin görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesinin ($\bar{x}=2.93$) düzeyinde ve erkek öğretmenlerin görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesinin ($\bar{x}=2.82$) düzeyinde olduğu görülmüştür. *Paylaşılan okul vizyonu boyutuna* ilişkin veriler incelendiğinde, cinsiyete göre anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür [$t_{(399)}=2.95, p<.05$]. Kadın öğretmenlerin görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesinin ($\bar{x}=2.99$) düzeyinde ve erkek öğretmenlerin görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesinin ($\bar{x}=2.79$) düzeyinde olduğu görülmüştür. Buna göre kadın öğretmenlerin algıladıkları okulların liderlik kapasitesinin düzeyi erkek öğretmenlerin algıladıkları okulların liderlik kapasitesi düzeyinden daha yüksektir. *İşbirliği ve ortak sorumluluk boyutuna* ilişkin veriler incelendiğinde, cinsiyete göre

anlamli bir farkin olduğu grlmŖtir [$t_{(406)}=2.40$, $p<.05$]. Kadın ğretmenlerin grŖlerine göre okulların liderlik kapasitesinin ($\bar{x}=3,04$) düzeyinde ve erkek öğretmenlerin grŖlerine göre okulların liderlik kapasitesinin ($\bar{x}=2.88$) düzeyinde olduğu grlmŖtir. Buna göre kadın öğretmenlerin algıladıkları okulların liderlik kapasitesinin düzeyi erkek öğretmenlerin algıladıkları okulların liderlik kapasitesi düzeyinden daha yüksektir. *Algılanan ğrenci baŖarısı boyutuna* iliŖkin veriler incelendiğinde, cinsiyete göre anlamli bir farkın olduğu grlmŖtir [$t_{(400)}=2.52$, $p<.05$]. Kadın ğretmenlerin grŖlerine göre okulların liderlik kapasitesinin ($\bar{x}=3.10$) düzeyinde ve erkek öğretmenlerin grŖlerine göre okulların liderlik kapasitesinin ($\bar{x}=2.94$) düzeyinde olduğu grlmŖtir. Buna göre kadın öğretmenlerin algıladıkları okulların liderlik kapasitesinin düzeyi erkek öğretmenlerin algıladıkları okulların liderlik kapasitesi düzeyinden daha yüksektir.

Bu verilere göre okulların liderlik kapasitesi düzeylerine iliŖkin ğretmen grŖleri *dağıtımcı liderlik boyutunda* cinsiyete göre anlamli bir Ŗekilde farklılık göstermezken *paylaŖılan okul vizyonu boyutu*, *iŖbirliđi ve ortak sorumluluk boyutu* ve *algılanan ğrenci baŖarısı boyutunda* anlamli bir Ŗekilde farklılık göstermektedir. BaŖka bir ifadeyle öğretmenlerin cinsiyet deđiŖkeni, okulların algılanan liderlik kapasitesi üzerinde *dağıtımcı liderlik boyutu* dıŖında önemli bir deđiŖkendir.

Tablo 4.32’de ğretmen grŖlerine göre okulların liderlik kapasitesi *dağıtımcı liderlik boyutu* düzeyine ait bulguların branŖa göre ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.32

Öğretmen GrŖlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Dağıtımcı Liderlik Boyutu Düzeyine Ait Bulguların BranŖa Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	BranŖ	n	\bar{x}	s	sd	F	p	fark
Dağıtımcı Liderlik Boyutu	(1)Sınıf ğretmeni	68	3.03	.56	2	2.15	.118	
	(2)BranŖ ğretmeni	266	2.87	.68	383			
	(3)Meslek ğretmeni	52	2.79	.71				
	Toplam	386	2.88	.67	385			

Tablo 4.32 incelendiğinde, *dağıtımcı liderlik boyutunda*, sınıf öğretmenleri ($\bar{x}=3.03$), branŖ öğretmenleri ($\bar{x}=2.87$), meslek dersleri öğretmenleri ($\bar{x}=2.79$) ve genel ortalamada ($\bar{x}=2.88$) düzeyinde okullarda liderlik kapasitesi algısına sahiptir. Analiz sonuçları incelendiğinde liderlik kapasitesi *dağıtımcı liderlik boyut* düzeyleri arasında öğretmenlerin branŖları bakımından anlamli bir farkın olmadığı görülmektedir [$F_{(2-383)}=$

2.15, $p > .05$].

Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi *dağıtımçı liderlik boyut* düzeyleri arasında branşın önemli bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.33'te öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi *paylaşılan okul vizyonu boyutu* düzeyine ait bulguların branşa göre ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.33

Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Paylaşılan Okul Vizyonu Boyutu Düzeyine Ait Bulguların Branşa Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Branş	n	\bar{x}	s	sd	F	p	fark
<i>Paylaşılan Okul Vizyonu Boyutu</i>	(1)Sınıf öğretmeni	67	3.01	.47	2	1.80	.166	
	(2)Branş öğretmeni	282	2.90	.69	397			
	(3)Meslek öğretmeni	51	2.78	.68				
	Toplam	400	2.90	.66	399			

Tablo 4.33 incelendiğinde, *paylaşılan okul vizyonu boyutunda*, sınıf öğretmenleri ($\bar{x}=3.01$), branş öğretmenleri ($\bar{x}=2.90$), meslek dersleri öğretmenleri ($\bar{x}=2.78$) ve genel ortalamada ($\bar{x}=2.90$) düzeyinde okullarda liderlik kapasitesi algısına sahiptir. Analiz sonuçları incelendiğinde liderlik kapasitesi *paylaşılan okul vizyonu boyut* düzeyleri arasında öğretmenlerin branşları bakımından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F_{(2-397)}= 1.80, p > .05$].

Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi *paylaşılan okul vizyonu boyut* düzeyleri arasında branşın önemli bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.34'te öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi *işbirliği ve ortak sorumluluk boyutu* düzeyine ait bulguların branşa göre ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.34

Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi İşbirliği ve Ortak Sorumluluk Boyutu Düzeyine Ait Bulguların Branşa Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Branş	n	\bar{x}	s	sd	F	p	fark
<i>İşbirliği ve Ortak Sorumluluk Boyutu</i>	(1)Sınıf öğretmeni	68	3.09	.59	2	1.23	.293	
	(2)Branş öğretmeni	285	2.95	.67	405			
	(3)Meslek öğretmeni	55	2.96	.66				
	Toplam	408	2.97	.66	407			

Tablo 4.34 incelendiğinde, *işbirliği ve ortak sorumluluk boyutunda*, sınıf öğretmenleri ($\bar{x}=3.09$), branş öğretmenleri ($\bar{x}=2.95$), meslek dersleri öğretmenleri ($\bar{x}=2.96$) ve genel ortalamada ($\bar{x}=2.97$) düzeyinde okullarda liderlik kapasitesi algısına sahiptir. Analiz sonuçları incelendiğinde liderlik kapasitesi *işbirliği ve ortak sorumluluk boyut* düzeyleri arasında öğretmenlerin branşları bakımından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F_{(2-405)}= 1.23, p>.05$].

Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi *işbirliği ve ortak sorumluluk boyut* düzeyleri arasında branşın önemli bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.35'te öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi *algılanan öğrenci başarısı boyutu* düzeyine ait bulguların branşa göre ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.35

Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Algılanan Öğrenci Başarısı Boyutu Düzeyine Ait Bulguların Branşa Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Branş	n	\bar{x}	s	sd	F	p	fark
Algılanan Öğrenci Başarısı Boyutu	(1)Sınıf öğretmeni	68	3.15	.52	2	1.49	.227	
	(2)Branş öğretmeni	280	3.02	.64	398			
	(3)Meslek öğretmeni	53	2.99	.66				
	Toplam	401	3.04	.62	400			

Tablo 4.35 incelendiğinde, *algılanan öğrenci başarısı boyutunda*, sınıf öğretmenleri ($\bar{x}=3.15$), branş öğretmenleri ($\bar{x}=3.02$), meslek dersleri öğretmenleri ($\bar{x}=2.99$) ve genel ortalamada ($\bar{x}=3.04$) düzeyinde okullarda liderlik kapasitesi algısına sahiptir. Analiz sonuçları incelendiğinde liderlik kapasitesi *işbirliği ve ortak sorumluluk boyut* düzeyleri arasında öğretmenlerin branşları bakımından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F_{(2-398)}= 1.49, p>.05$].

Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi *algılanan öğrenci başarısı boyut* düzeyleri arasında branşın önemli bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.36'da öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi *dağıtımçı liderlik boyutu* düzeyine ait bulguların yaşa göre ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.36

Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Dağıtımçı Liderlik Boyutu Düzeyine Ait Bulguların Yaşa Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Yaş	n	\bar{x}	s	sd	F	p	fark
Dağıtımçı Liderlik Boyutu	(1)32 ve daha az	48	2.82	.59	3	2.06	.105	
	(2)33-42 yaş	169	2.98	.61	379			
	(3)43-52 yaş	130	2.79	.75				
	(4)53 ve üzeri	36	2.87	.69				
	Toplam	383	2.88	.67	382			

Tablo 4.36 incelendiğinde, *dağıtımçı liderlik boyutunda*, 32 ve daha az yaşa sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.82$), 33-42 arası yaşa sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.98$), 43-52 arası yaşa sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.79$), 53 ve üzeri yaşa sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.87$) ve genel ortalamada ($\bar{x}=2.88$) düzeyinde okullarda liderlik kapasitesi algısına sahiptir. Analiz sonuçları incelendiğinde liderlik kapasitesi *dağıtımçı liderlik boyut* düzeyleri arasında öğretmenlerin yaşları bakımından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F_{(3-379)}=2.06, p>.05$].

Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi *dağıtımçı liderlik boyut* düzeyleri arasında yaşın önemli bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.37’de öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi *paylaşılan okul vizyonu boyutu* düzeyine ait bulguların yaşa göre ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.37

Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Paylaşılan Okul Vizyonu Boyutu Düzeyine Ait Bulguların Yaşa Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Yaş	n	\bar{x}	s	sd	F	p	fark
Paylaşılan Okul Vizyonu Boyutu	(1) 32 ve daha az	50	2.95	.53	3	.59	.623	
	(2) 33-42 yaş	177	2.91	.66	394			
	(3) 43-52 yaş	134	2.85	.70				
	(4) 53 ve üzeri	37	2.99	.66				
	Toplam	398	2.91	.66	397			

Tablo 4.37 incelendiğinde, *paylaşılan okul vizyonu boyutunda*, 32 ve daha az yaşa sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.95$), 33-42 arası yaşa sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.91$), 43-52 arası yaşa sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.85$), 53 ve üzeri yaşa sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.99$) ve genel ortalamada ($\bar{x}=2.91$) düzeyinde okullarda liderlik kapasitesi algısına sahiptir. Analiz

sonuçları incelendiğinde liderlik kapasitesi *paylaşılan okul vizyonu boyut* düzeyleri arasında öğretmenlerin yaşları bakımından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F_{(3-394)} = .59, p > .05$].

Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi *paylaşılan okul vizyonu boyut* düzeyleri arasında yaşın önemli bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.38’de öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi *işbirliği ve ortak sorumluluk boyutu* düzeyine ait bulguların yaşa göre ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.38

Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi İşbirliği ve Ortak Sorumluluk Boyutu Düzeyine Ait Bulguların Yaşa Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Yaş	n	\bar{x}	s	sd	F	p	fark
İşbirliği ve Ortak Sorumluluk Boyutu	(1) 32 ve daha az	50	3.04	.57	3	1.01	.390	
	(2) 33-42 yaş	179	3.01	.59	401			
	(3) 43-52 yaş	138	2.90	.72				
	(4) 53 ve üzeri	38	2.99	.77				
	Toplam	405	2.97	.65	404			

Tablo 4.38 incelendiğinde, *işbirliği ve ortak sorumluluk boyutunda*, 32 ve daha az yaşa sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.04$), 33-42 arası yaşa sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.01$), 43-52 arası yaşa sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.90$), 53 ve üzeri yaşa sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.99$) ve genel ortalamada ($\bar{x}=2.97$) düzeyinde okullarda liderlik kapasitesi algısına sahiptir. Analiz sonuçları incelendiğinde liderlik kapasitesi *işbirliği ve ortak sorumluluk boyut* düzeyleri arasında öğretmenlerin yaşları bakımından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F_{(3-401)} = 1.01, p > .05$].

Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi *işbirliği ve ortak sorumluluk boyut* düzeyleri arasında yaşın önemli bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.39’da öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi *algılanan öğrenci başarısı boyutu* düzeyine ait bulguların yaşa göre ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.39

Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Algılanan Öğrenci Başarısı Boyutu Düzeyine Ait Bulguların Yaşa Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Yaş	n	\bar{x}	s	sd	F	p	fark
Algılanan Öğrenci Başarısı Boyutu	(1) 32 ve daha az	49	3.07	.54	3	.85	.468	
	(2) 33-42 yaş	177	3.04	.60	395			
	(3) 43-52 yaş	135	2.98	.67				
	(4) 53 ve üzeri	38	3.14	.67				
	Toplam	399	3.03	.63	398			

Tablo 4.39 incelendiğinde, *algılanan öğrenci başarısı boyutunda*, 32 ve daha az yaşa sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.07$), 33-42 arası yaşa sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.04$), 43-52 arası yaşa sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.98$), 53 ve üzeri yaşa sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.14$) ve genel ortalamada ($\bar{x}=3.03$) düzeyinde okullarda liderlik kapasitesi algısına sahiptir. Analiz sonuçları incelendiğinde liderlik kapasitesi *algılanan öğrenci başarısı boyut* düzeyleri arasında öğretmenlerin yaşları bakımından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F_{(3-395)}=.85, p>.05$].

Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi *algılanan öğrenci başarısı boyut* düzeyleri arasında yaşın önemli bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.40'ta öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi *dağıtımçı liderlik boyutu* düzeyine ait bulguların kıdeme göre ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.40

Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Dağıtımçı Liderlik Boyutu Düzeyine Ait Bulguların Kıdeme Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Kıdem	n	\bar{x}	s	sd	F	p	fark
Dağıtımçı Liderlik Boyutu	(1) 15 yıl ve daha az	165	2.93	.61	2	.64	.529	
	(2) 16-25 yıl	134	2.87	.69	378			
	(3) 26 yıl ve üzeri	82	2.83	.75				
	Toplam	381	2.89	.67	380			

Tablo 4.40 incelendiğinde, *dağıtımçı liderlik boyutunda*, 15 yıl ve daha az süre görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=2.93$), 16-25 yıl arası görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=2.87$), 26 yıl ve üzeri süre görev sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.83$) ve genel ortalamada ($\bar{x}=2.89$) düzeyinde okullarda liderlik kapasitesi algısına sahiptir. Analiz sonuçları incelendiğinde liderlik kapasitesi *dağıtımçı liderlik boyut* düzeyleri arasında öğretmenlerin kıdemleri bakımından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F_{(2-378)}=.64, p>.05$].

Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi *dağıtımçı liderlik boyut* düzeyleri arasında kıdem değişkeninin önemli bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.41’de öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi *paylaşılan okul vizyonu boyutu* düzeyine ait bulguların kıdeme göre ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.41

Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Paylaşılan Okul Vizyonu Boyutu Düzeyine Ait Bulguların Kıdeme Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Kıdem	n	\bar{x}	s	sd	F	p	fark
<i>Paylaşılan Okul Vizyonu Boyutu</i>	(1) 15 yıl ve daha az	170	2.92	.62	2	.03	.970	
	(2) 16-25 yıl	142	2.90	.68	393			
	(3) 26 yıl ve üzeri	84	2.91	.71				
	Toplam	396	2.91	.66	395			

Tablo 4.41 incelendiğinde, *paylaşılan okul vizyonu boyutunda*, 15 yıl ve daha az süre görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=2.92$), 16-25 yıl arası görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=2.90$), 26 yıl ve üzeri süre görev sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.91$) ve genel ortalamada ($\bar{x}=2.91$) düzeyinde okullarda liderlik kapasitesi algısına sahiptir. Analiz sonuçları incelendiğinde liderlik kapasitesi *paylaşılan okul vizyonu boyut* düzeyleri arasında öğretmenlerin kıdemleri bakımından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F_{(2-393)}=.03, p>.05$].

Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi *paylaşılan okul vizyonu boyut* düzeyleri arasında kıdem değişkeninin önemli bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.42’de öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi *işbirliği ve ortak sorumluluk boyutu* düzeyine ait bulguların kıdeme göre ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.42

Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi İşbirliği ve Ortak Sorumluluk Boyutu Düzeyine Ait Bulguların Kıdeme Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Kıdem	n	\bar{x}	s	sd	F	p	fark
İşbirliği ve Ortak Sorumluluk Boyutu	(1) 15 yıl ve daha az	173	3.02	.59	2	1.27	.281	
	(2) 16-25 yıl	143	2,91	.67	400			
	(3) 26 yıl ve üzeri	87	3.00	.74				
	Toplam	403	2.98	.65	402			

Tablo 4.42 incelendiğinde, *işbirliği ve ortak sorumluluk boyutunda*, 15 yıl ve daha az süre görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=3.02$), 16-25 yıl arası görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=2.91$), 26 yıl ve üzeri süre görev sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.00$) ve genel ortalamada ($\bar{x}=2.98$) düzeyinde okullarda liderlik kapasitesi algısına sahiptir. Analiz sonuçları incelendiğinde liderlik kapasitesi *işbirliği ve ortak sorumluluk boyut* düzeyleri arasında öğretmenlerin kıdemleri bakımından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F_{(2-400)}=1.27, p>.05$].

Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi *işbirliği ve ortak sorumluluk boyut* düzeyleri arasında kıdem değişkeninin önemli bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.43'te öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi *algılanan öğrenci başarısı boyutu* düzeyine ait bulguların kıdeme göre ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.43

Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Algılanan Öğrenci Başarısı Boyutu Düzeyine Ait Bulguların Kıdeme Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Kıdem	n	\bar{x}	s	sd	F	p	fark
Algılanan Öğrenci Başarısı Boyutu	(1) 15 yıl ve daha az	170	3.05	.59	2	.85	.430	
	(2) 16-25 yıl	141	2.99	.64	394			
	(3) 26 yıl ve üzeri	86	3.09	.67				
	Toplam	397	3.04	.62	396			

Tablo 4.43 incelendiğinde, *algılanan öğrenci başarısı boyutunda*, 15 yıl ve daha az süre görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=3.05$), 16-25 yıl arası görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=2.99$), 26 yıl ve üzeri süre görev sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.09$) ve genel ortalamada ($\bar{x}=3.09$) düzeyinde okullarda liderlik kapasitesi algısına sahiptir. Analiz sonuçları incelendiğinde liderlik kapasitesi *algılanan öğrenci başarısı boyut* düzeyleri arasında öğretmenlerin

kıdemleri bakımından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F_{(2-394)}=.85, p>.05$].

Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi *algılanan öğrenci başarısı boyut* düzeyleri arasında kıdem değişkeninin önemli bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.44'te öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi *dağıtımçı liderlik boyutu* düzeyine ait bulguların okulda görev yapılan süreye göre ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.44

Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Dağıtımçı Liderlik Boyutu Düzeyine Ait Bulguların Okulda Görev Yapılan Süreye Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Okul Süre	n	\bar{x}	s	sd	F	p	fark
Dağıtımçı Liderlik Boyutu	(1) 5 yıl ve daha az	188	2.84	.67	3	.95	.416	
	(2) 6-10 yıl	110	2.97	.67	371			
	(3) 11-16 yıl	46	2.90	.61				
	(4) 17 yıl ve üzeri	31	2.85	.71				
	Toplam	375	2.88	.67	374			

Tablo 4.44 incelendiğinde, *dağıtımçı liderlik boyutunda*, 5 yıl ve daha az süre görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=2.84$), 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=2.97$), 11-16 yıl arası görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=2.90$), 17 yıl ve üzeri süre görev sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.85$) ve genel ortalamada ($\bar{x}=2.88$) düzeyinde okullarda liderlik kapasitesi algısına sahiptir. Analiz sonuçları incelendiğinde liderlik kapasitesi *dağıtımçı liderlik boyut* düzeyleri arasında öğretmenlerin okuldaki görev süresine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F_{(3-371)}=.95, p>.05$].

Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi *dağıtımçı liderlik boyut* düzeyleri arasında okuldaki görev süresi değişkeninin önemli bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.45'de öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi *paylaşılan okul vizyonu boyutu* düzeyine ait bulguların okulda görev yapılan süreye göre ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.45

Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Paylaşılan Okul Vizyonu Boyutu Düzeyine Ait Bulguların Okulda Görev Yapılan Süreye Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Okul Süre	n	\bar{x}	s	sd	F	p	fark
<i>Paylaşılan Okul Vizyonu Boyutu</i>	(1) 5 yıl ve daha az	196	2.87	.68	3	.42	.741	
	(2) 6-10 yıl	111	2.93	.62	386			
	(3) 11-16 yıl	47	2.94	.56				
	(4) 17 yıl ve üzeri	36	2.97	.76				
	Toplam	390	2.90	.66	389			

Tablo 4.45 incelendiğinde, *paylaşılan okul vizyonu boyutunda*, 5 yıl ve daha az süre görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=2.87$), 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=2.93$), 11-16 yıl arası görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=2.94$), 17 yıl ve üzeri süre görev sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.97$) ve genel ortalamada ($\bar{x}=2.90$) düzeyinde okullarda liderlik kapasitesi algısına sahiptir. Analiz sonuçları incelendiğinde liderlik kapasitesi *paylaşılan okul vizyonu boyut* düzeyleri arasında öğretmenlerin okuldaki görev süresine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F_{(3-386)}=.42, p>.05$].

Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi *paylaşılan okul vizyonu boyut* düzeyleri arasında okuldaki görev süresi değişkeninin önemli bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.46'da öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi *işbirliği ve ortak sorumluluk boyutu* düzeyine ait bulguların okulda görev yapılan süreye göre ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.46

Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi İşbirliği ve Ortak Sorumluluk Boyutu Düzeyine Ait Bulguların Okulda Görev Yapılan Süreye Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Okul Süre	n	\bar{x}	s	sd	F	p	fark
<i>İşbirliği ve Ortak Sorumluluk Boyutu</i>	(1) 5 yıl ve daha az	198	2.96	.63	3	.92	.434	
	(2) 6-10 yıl	114	3.04	.66	392			
	(3) 11-16 yıl	48	2.87	.61				
	(4) 17 yıl ve üzeri	36	3.01	.78				
	Toplam	396	2.97	.65	395			

Tablo 4.46 incelendiğinde, *işbirliği ve ortak sorumluluk boyutunda*, 5 yıl ve daha az süre görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=2.96$), 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenler

(\bar{x} =3.04), 11-16 yıl arası görev yapan öğretmenler (\bar{x} =2.87), 17 yıl ve üzeri süre görev sahip öğretmenler (\bar{x} =3.01) ve genel ortalamada (\bar{x} =2.97) düzeyinde okullarda liderlik kapasitesi algısına sahiptir. Analiz sonuçları incelendiğinde liderlik kapasitesi *işbirliği ve ortak sorumluluk boyut* düzeyleri arasında öğretmenlerin okuldaki görev süresine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F_{(3-392)}=.92$, $p>.05$].

Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi *işbirliği ve ortak sorumluluk boyut* düzeyleri arasında okuldaki görev süresi değişkeninin önemli bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.47'de öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi *algılanan öğrenci başarısı boyutu* düzeyine ait bulguların okulda görev yapılan süreye göre ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.47

Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Algılanan Öğrenci Başarısı Boyutu Düzeyine Ait Bulguların Okulda Görev Yapılan Süreye Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Okul Süre	n	\bar{x}	s	sd	F	p	fark
Algılanan Öğrenci Başarısı Boyutu	(1) 5 yıl ve daha az	194	2.98	.63	3	.97	.408	
	(2) 6-10 yıl	113	3.11	.60	386			
	(3) 11-16 yıl	47	3.05	.52				
	(4) 17 yıl ve üzeri	36	3.06	.78				
	Toplam	390	3.03	.62	389			

Tablo 4.47 incelendiğinde, *algılanan öğrenci başarısı boyutunda*, 5 yıl ve daha az süre görev yapan öğretmenler (\bar{x} =2.98), 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenler (\bar{x} =3.11), 11-16 yıl arası görev yapan öğretmenler (\bar{x} =3.05), 17 yıl ve üzeri süre görev sahip öğretmenler (\bar{x} =3.06) ve genel ortalamada (\bar{x} =3.03) düzeyinde okullarda liderlik kapasitesi algısına sahiptir. Analiz sonuçları incelendiğinde liderlik kapasitesi *algılanan öğrenci başarısı boyut* düzeyleri arasında öğretmenlerin okuldaki görev süresine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F_{(3-386)}=.97$, $p>.05$].

Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi *algılanan öğrenci başarısı boyut* düzeyleri arasında okuldaki görev süresi değişkeninin önemli bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.48'de öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi *dağıtımçı liderlik boyutu* düzeyine ait bulguların okul türüne göre ANOVA analizi sonuçları yer

almaktadır.

Tablo 4.48

Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Dağıtımçı Liderlik Boyutu Düzeyine Ait Bulguların Okul Türüne Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Okul Türü	n	\bar{x}	s	sd	F	p	fark
Dağıtımçı Liderlik Boyutu	(1) İlkokul	76	3.03	.55	3	3.15	.025	1-3
	(2) Ortaokul	110	2.95	.61	383			
	(3) Anadolu Lisesi	107	2.75	.76				
	(4) Meslek Lisesi	94	2.84	.69				
	Toplam	387	2.88	.67	386			

Tablo 4.48 incelendiğinde, *dağıtımçı liderlik boyutunda*, ilkokulda görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=3.03$), ortaokulda görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=2.95$), anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=2.75$), meslek lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=2.84$) ve genel ortalamada ($\bar{x}=2.88$) düzeyinde okullarda liderlik kapasitesi algısına sahiptir. Okul türüne göre karşılaştırıldığında, ilkokulda görev yapan öğretmenler daha fazla, anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler daha az okullarda liderlik kapasitesi olduğunu belirtmişlerdir. Analiz sonuçları incelendiğinde, liderlik kapasitesi *dağıtımçı liderlik boyut* düzeyleri arasında öğretmenlerin görev yaptığı okul türü bakımından anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$F_{(3-383)}= 3.15, p<.05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Dunnett's C testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna göre ilkokulda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu liderlik kapasitesi *dağıtımçı liderlik boyut* davranışları algı düzeyi, anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Başka bir ifadeyle anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu liderlik kapasitesi *dağıtımçı liderlik boyut* algı düzeyi ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha düşüktür.

Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi *dağıtımçı liderlik boyut* düzeyleri arasında okul türü değişkeninin önemli bir değişken olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4.49'da öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi *paylaşılan okul vizyonu boyutu* düzeyine ait bulguların okul türüne göre ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.49

Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Paylaşılan Okul Vizyonu Boyutu Düzeyine Ait Bulguların Okul Türüne Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Okul Türü	n	\bar{x}	s	sd	F	p	fark
<i>Paylaşılan Okul Vizyonu Boyutu</i>	(1) İlkokul	75	3.01	.47	3	2.54	.056	
	(2) Ortaokul	118	2.98	.63	397			
	(3) Anadolu Lisesi	112	2.79	.75				
	(4) Meslek Lisesi	96	2.86	.69				
	Toplam	401	2.90	.66	400			

Tablo 4.49 incelendiğinde, *paylaşılan okul vizyonu boyutunda*, ilkokulda görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=3.01$), ortaokulda görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=2.98$), anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=2.79$), meslek lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=2.86$) ve genel ortalamada ($\bar{x}=2.90$) düzeyinde okullarda liderlik kapasitesi algısına sahiptir. Analiz sonuçları incelendiğinde, liderlik kapasitesi *dağıtımçı liderlik boyut algı* düzeyleri arasında okul türüne göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F_{(3-397)}=2.54, p>.05$].

Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi *dağıtımçı liderlik boyut* düzeyleri arasında okul türü değişkeninin önemli bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.50'de öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi *işbirliği ve ortak sorumluluk boyutu* düzeyine ait bulguların okul türüne göre ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.50

Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi İşbirliği ve Ortak Sorumluluk Boyutu Düzeyine Ait Bulguların Okul Türüne Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Okul Türü	n	\bar{x}	s	sd	F	p	fark
<i>İşbirliği ve Ortak Sorumluluk Boyutu</i>	(1) İlkokul	76	3.09	.58	3	1.72	.163	
	(2) Ortaokul	119	2.99	.61	404			
	(3) Anadolu Lisesi	113	2.87	.75				
	(4) Meslek Lisesi	100	2.97	.64				
	Toplam	408	2.97	.66	407			

Tablo 4.50 incelendiğinde, *işbirliği ve ortak sorumluluk boyutunda*, ilkokulda görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=3.09$), ortaokulda görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=2.99$), anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=2.87$), meslek lisesinde görev yapan öğretmenler

($\bar{x}=2.97$) ve genel ortalamada ($\bar{x}=2.97$) düzeyinde okullarda liderlik kapasitesi algısına sahiptir. Analiz sonuçları incelendiğinde liderlik kapasitesi *işbirliği ve ortak sorumluluk boyut* düzeyleri arasında okul türüne göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F_{(3-404)}=1.72, p>.05$].

Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi *işbirliği ve ortak sorumluluk boyut* düzeyleri arasında okul türü değişkeninin önemli bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.51’de öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi *algılanan öğrenci başarısı boyutu* düzeyine ait bulguların okul türüne göre ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.51

Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Algılanan Öğrenci Başarısı Boyutu Düzeyine Ait Bulguların Okul Türüne Göre ANOVA Analizi Sonuçları

	Okul Türü	n	\bar{x}	s	sd	F	p	fark
Algılanan Öğrenci Başarısı Boyutu	(1) İlkokul	76	3.16	.52	3	2.38	.069	
	(2) Ortaokul	116	3.09	.61	398			
	(3) Anadolu Lisesi	111	2.94	.68				
	(4) Meslek Lisesi	99	2.97	.65				
	Toplam	402	3.03	.63	401			

Tablo 4.51 incelendiğinde, *algılanan öğrenci başarısı boyutunda*, ilkokulda görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=3.16$), ortaokulda görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=3.09$), anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=2.94$), meslek lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=2.97$) ve genel ortalamada ($\bar{x}=3.03$) düzeyinde okullarda liderlik kapasitesi algısına sahiptir. Analiz sonuçları incelendiğinde liderlik kapasitesi *algılanan öğrenci başarısı boyut* düzeyleri arasında okul türüne göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F_{(3-398)}=2.38, p>.05$].

Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi *algılanan öğrenci başarısı boyut* düzeyleri arasında okul türü değişkeninin önemli bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.52’de öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi düzeylerine ait bulguların okulun bulunduğu yerleşim yerine göre t-Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.52

Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Düzeylerine Ait Bulguların Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Okul Yerleşim Yeri	n	\bar{x}	s	sd	t	p
<i>Dağıtımçı Liderlik Boyutu</i>	İlçe Merkezi	32 5	2.88	.66	385	.10	.923
	Köy/Mahalle	62	2.89	.74			
<i>Paylaşılan Okul Vizyonu Boyutu</i>	İlçe Merkezi	33 7	2.89	.65	399	1.22	.223
	Köy/Mahalle	64	3.00	.68			
<i>İşbirliği ve Ortak Sorumluluk Boyutu</i>	İlçe Merkezi	34 3	2.94	.65	406	2.20	.028
	Köy/Mahalle	65	3.14	.68			
<i>Algılanan Öğrenci Başarısı Boyutu</i>	İlçe Merkezi	33 7	3.00	.62	400	2.74	.006
	Köy/mahalle	65	3.23	.64			

Tablo 4.52’de verilen OLKÖ’ne ilişkin alt boyutların okulun bulunduğu yerleşim yerine göre t-Testi incelendiğinde, *Dağıtımçı liderlik boyutuna* ilişkin verilerde, okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür [$t_{(385)}=.10$, $p>.05$]. İlçe merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesinin ($\bar{x}=2.88$) düzeyinde ve köy/mahallede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesinin ($\bar{x}=2.89$) düzeyinde olduğu görülmüştür. *Paylaşılan okul vizyonu boyutuna* ilişkin veriler incelendiğinde, okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür [$t_{(399)}=1.22$, $p>.05$]. İlçe merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesinin ($\bar{x}=2.89$) düzeyinde ve köy/mahallede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesinin ($\bar{x}=3.00$) düzeyinde olduğu görülmüştür. *İşbirliği ve ortak sorumluluk boyutuna* ilişkin veriler incelendiğinde, okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür [$t_{(406)}=2.20$, $p<.05$]. İlçe merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesinin ($\bar{x}=2.94$) düzeyinde ve köy/mahallede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesinin ($\bar{x}=3.14$) düzeyinde olduğu görülmüştür. Buna göre köy/mahallede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin algıladıkları okulların liderlik kapasitesinin düzeyi ilçe merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin algıladıkları liderlik kapasitesi düzeyinden daha yüksektir. *Algılanan öğrenci başarısı boyutuna* ilişkin veriler incelendiğinde, okulun bulunduğu

yerleşim yerine göre anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür [$t_{(400)}=2.74$, $p<.05$]. İlçe merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesinin ($\bar{x}=3.00$) düzeyinde ve köy/mahallede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesinin ($\bar{x}=3.23$) düzeyinde olduğu görülmüştür. Buna göre köy/mahallede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin algıladıkları okulların liderlik kapasitesinin düzeyi ilçe merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin algıladıkları liderlik kapasitesi düzeyinden daha yüksektir.

Bu verilere göre okulların liderlik kapasitesi düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri *dağıtımçı liderlik boyutunda* ve *paylaşılan okul vizyonu boyutunda* okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermezken *işbirliği ve ortak sorumluluk boyutu* ve *algılanan öğrenci başarısı boyutunda* anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkeni, okulların algılanan liderlik kapasitesi üzerinde *işbirliği ve ortak sorumluluk boyutu* ve *algılanan öğrenci başarısı boyutunda* önemli bir değişkendir.

Tablo 4.53'te öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi düzeylerine ait bulguların eğitim düzeyine göre t-Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.53

Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Düzeylerine Ait Bulguların Eğitim Düzeyine Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	n	\bar{x}	s	sd	t	p
<i>Dağıtımçı Liderlik Boyutu</i>	Önlisans/Lisans	344	2.90	.65	381	1.47	.142
	Yüksek Lisans	39	2.74	.78			
<i>Paylaşılan Okul Vizyonu Boyutu</i>	Önlisans/Lisans	355	2.91	.65	395	.18	.856
	Yüksek Lisans	42	2.93	.70			
<i>İşbirliği ve Ortak Sorumluluk Boyutu</i>	Önlisans/Lisans	364	2.98	.65	403	.45	.653
	Yüksek Lisans	41	2.93	.68			
<i>Algılanan Öğrenci Başarısı Boyutu</i>	Önlisans/Lisans	358	3.04	.63	397	.85	.397
	Yüksek Lisans	41	2.95	.62			

Tablo 4.53'te verilen OLKÖ'ne ilişkin alt boyutların eğitim düzeyine göre t-Testi incelendiğinde, *Dağıtımçı liderlik boyutuna* ilişkin verilerde, öğretmenlerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür [$t_{(381)}=1.47$, $p>.05$]. Önlisans/Lisans mezunu öğretmenlerin görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesinin ($\bar{x}=2.90$) düzeyinde ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin görüşlerine göre okulların

liderlik kapasitesinin ($\bar{x}=2.74$) düzeyinde olduğu görülmüştür. *Paylaşılan okul vizyonu boyutuna* ilişkin veriler incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür [$t_{(395)}=.18$, $p>.05$]. Önlisans/Lisans mezunu öğretmenlerin görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesinin ($\bar{x}=2.91$) düzeyinde ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesinin ($\bar{x}=2.93$) düzeyinde olduğu görülmüştür. *İşbirliği ve ortak sorumluluk boyutuna* ilişkin veriler incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür [$t_{(403)}=.45$, $p>.05$]. Önlisans/Lisans mezunu öğretmenlerin görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesinin ($\bar{x}=2.98$) düzeyinde ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesinin ($\bar{x}=2.93$) düzeyinde olduğu görülmüştür. *Algılanan öğrenci başarısı boyutuna* ilişkin veriler incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür [$t_{(397)}=.85$, $p>.05$]. Önlisans/Lisans mezunu öğretmenlerin görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesinin ($\bar{x}=3.04$) düzeyinde ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesinin ($\bar{x}=2.95$) düzeyinde olduğu görülmüştür.

Bu verilere göre okulların liderlik kapasitesi düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri tüm alt boyutlarda öğretmenlerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkeni, okulların algılanan liderlik kapasitesi alt boyutları üzerinde önemli bir değişkendir değildir.

4.5. Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Liderlik Kapasitesi Düzeyinin Öğretmenlerin Örgütsel Sapma Davranış Düzeyini Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4.54'te okullardaki liderlik kapasitesinin öğretmenlerin örgütsel sapma düzeyini – *bireysel boyutunun* yordanmasına ilişkin çoklu Regresyon Analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.54

Örgütsel Sapma Bireysel Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3.281	.164		20.017	.000		
<i>Dağıtımçı Liderlik</i>	-.418	.090	-.407	-4.646	.000	-.47	-.24
<i>Paylaşılan Okul Vizyonu</i>	.049	.114	.046	.430	.667	-.40	.02
<i>İşbirliği ve Ortak Sorumluluk</i>	-.128	.105	-.121	-1.215	.225	-.40	-.06
<i>Algılanan Öğrenci Başarısı</i>	-.012	.108	-.011	-.108	.914	-.38	-.00
R=.472	R ² =.222	F ₍₄₋₃₆₁₎ =25,802	p=.00				

Tablo 4.54'te, *bireysel boyutu* ile; *dağıtımçı liderlik boyutu* arasında ($r=-.47$) ters yönlü ve orta düzeyde, *paylaşılan okul vizyonu boyutu* ile ($r=-.40$) ters yönlü ve orta düzeyde, *işbirliği ve ortak sorumluluk boyutu* ile ($r=-.40$) ters yönlü ve orta düzeyde ve *algılanan öğrenci başarısı boyutu* ile ($r=-.38$) ters yönlü ve orta düzeyde ilişkiler olduğu görülmektedir.

Diğer değişkenler kontrol edildiğinde de örgütsel sapma *bireysel boyutu* ile liderlik kapasitesinin; *dağıtımçı liderlik boyutu* arasında ($r=-.24$), *işbirliği ve ortak sorumluluk* ($r=-.06$) ve *algılanan öğrenci başarısı* ($r=-.00$) boyutları arasında ters yönlü ve düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Ancak *paylaşılan okul vizyonu boyutu* ($r=.02$) ile pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır.

Liderlik kapasitesinin boyutları tümü birlikte, öğretmenlerin örgütsel sapma *bireysel boyutu* düzeyleri ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=.472$, $R^2=.222$, $p<.01$). Bu boyutların tümü birlikte örgütsel sapma *bireysel boyutunu* toplam varyansın yaklaşık % 22'sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin örgütsel sapma *bireysel boyutunu* üzerindeki görelî önem sırası; *dağıtımçı liderlik*, *işbirliği ve ortak sorumluluk*, *paylaşılan okul vizyonu* ve *algılanan öğrenci başarısı* şeklindedir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-Testi sonuçları incelendiğinde sadece *dağıtımçı liderlik boyutunun* örgütsel sapma *bireysel boyut* üzerinde önemli yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer boyutlar önemli bir etkiye sahip değildirler

Elde edilen bulgulara göre örgütsel sapma *bireysel boyutunun* yordanmasına ilişkin

regresyon eşitliğinin matematiksel modeli aşağıda verilmiştir:

Örgütsel Sapma *bireysel boyut* = 3.281 - .418 *dağıtımçı liderlik* + .049 *paylaşılan okul vizyonu* - .128 *işbirliği ve ortak sorumluluk* - .012 *algılanan öğrenci başarısı*

Tablo 4.55'te okullardaki liderlik kapasitesinin öğretmenlerin örgütsel sapma düzeyi *örgütsel boyutunun* yordanmasına ilişkin çoklu Regresyon Analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.55

Örgütsel Sapma Örgütsel Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3.323	.148		22.471	.000		
<i>Dağıtımçı Liderlik</i>	-.351	.085	-.366	-4.146	.000	-.50	-.22
<i>Paylaşılan Okul Vizyonu</i>	-.034	.106	-.035	-.320	.749	-.46	-.02
<i>İşbirliği ve Ortak Sorumluluk</i>	-.152	.098	-.155	-1.557	.120	-.45	-.08
<i>Algılanan Öğrenci Başarısı</i>	.015	.100	.014	.147	.883	-.43	.01
R=.513 R ² = .264 F ₍₄₋₃₅₃₎ =31.585 p=.000							

Tablo 4.55'te, *örgütsel boyutu* ile; *dağıtımçı liderlik boyutu* arasında (r=-.50) ters yönlü ve orta düzeyde, *paylaşılan okul vizyonu boyutu* ile (r=-.46) ters yönlü ve orta düzeyde, *işbirliği ve ortak sorumluluk boyutu* ile (r=-.45) ters yönlü ve orta düzeyde ve *algılanan öğrenci başarısı boyutu* ile (r=-.43) ters yönlü ve orta düzeyde ilişkiler olduğu görülmektedir.

Diğer değişkenler kontrol edildiğinde de örgütsel sapma *örgütsel boyutu* ile liderlik kapasitesinin; *dağıtımçı liderlik boyutu* arasında (r=-.22), *paylaşılan okul vizyonu* (r=-.02) ve *işbirliği ve ortak sorumluluk* (r=-.08) *boyutları* arasında ters yönlü ve düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Ancak *algılanan öğrenci başarısı boyutu* (r=.01) ile pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır.

Liderlik kapasitesinin boyutları tümü birlikte, öğretmenlerin örgütsel sapma *örgütsel boyutu* düzeyleri ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R=.513, R²= .264, p<.01). Bu boyutların tümü birlikte örgütsel sapma *örgütsel boyutunu* toplam varyansın yaklaşık % 26'sını açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin örgütsel sapma *örgütsel boyutunu* üzerindeki görelî önem sırası; *dağıtımçı liderlik*, *işbirliği ve ortak sorumluluk*, *paylaşılan okul vizyonu* ve *algılanan*

öğrenci başarısı şeklindedir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-Testi sonuçları incelendiğinde sadece *dağıtımçı liderlik boyutunun* örgütsel sapma *örgütsel boyut* üzerinde önemli yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer boyutlar önemli bir etkiye sahip değildir.

Elde edilen bulgulara göre Örgütsel sapma *bireysel boyutunun* yordanmasına ilişkin regresyon eşitliğinin matematiksel modeli aşağıda verilmiştir:

Örgütsel Sapma *örgütsel boyut* = 3.323 -.351 *dağıtımçı liderlik* -.034 *paylaşılan okul vizyonu* -.152 *işbirliği ve ortak sorumluluk* +.015 *algılanan öğrenci başarısı*

Tablo 4.56'da okullardaki liderlik kapasitesinin öğretmenlerin örgütsel sapma düzeyi – *etik boyutunun* yordanmasına ilişkin çoklu Regresyon Analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.56

Örgütsel Sapma-Etik Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1.819	.105		17.402	.000		
<i>Dağıtımçı Liderlik</i>	-.068	.060	-.113	-1.139	.255	-.22	-.06
<i>Paylaşılan Okul Vizyonu</i>	.012	.076	.020	.163	.870	-.21	.01
<i>İşbirliği ve Ortak Sorumluluk</i>	-.004	.069	-.007	-.064	.949	-.21	-.003
<i>Algılanan Öğrenci Başarısı</i>	-.098	.070	-.153	-1.389	.166	-.23	-.07
R=.238	R ² = .057	F _(4,359) =5.410	p=.000				

Tablo 4.56'da, *etik boyutu* ile; *dağıtımçı liderlik boyutu* arasında (r=-.22) ters yönlü ve düşük düzeyde, *paylaşılan okul vizyonu boyutu* ile (r=-.21) ters yönlü ve düşük düzeyde, *işbirliği ve ortak sorumluluk boyutu* ile (r=-.21) ters yönlü ve düşük düzeyde ve *algılanan öğrenci başarısı boyutu* ile (r=-.23) ters yönlü ve düşük düzeyde ilişkiler olduğu görülmektedir.

Diğer değişkenler kontrol edildiğinde de örgütsel sapma-*etik boyutu* ile liderlik kapasitesinin; *dağıtımçı liderlik boyutu* arasında (r=-.06), *işbirliği ve ortak sorumluluk* (r=-.003) ve *algılanan öğrenci başarısı* (r=-.07) *boyutları* arasında ters yönlü ve düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Ancak *paylaşılan okul vizyonu boyutu* (r=.01) ile pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır.

Liderlik kapasitesinin boyutları tümü birlikte, öğretmenlerin örgütsel sapma *etik boyutunu* düzeyleri ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=.238$, $R^2=.057$, $p<.01$). Bu boyutların tümü birlikte örgütsel sapma *etik boyutunu* toplam varyansın yaklaşık % 1'ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin örgütsel sapma *etik boyutu* üzerindeki görelî önem sırası; *algılanan öğrenci başarısı*, *dağıtımçı liderlik*, *paylaşılan okul vizyonu* ve *işbirliği ve ortak sorumluluk* şeklindedir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-Testi sonuçları incelendiğinde tüm boyutların örgütsel sapma *etik boyut* üzerinde önemli yordayıcı olmadığı görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre Örgütsel sapma *etik boyutunun* yordanmasına ilişkin regresyon eşitliğinin matematiksel modeli aşağıda verilmiştir:

Örgütsel Sapma *etik boyut* = 1.819 -.068 *dağıtımçı liderlik* +.012 *paylaşılan okul vizyonu* -.004 *işbirliği ve ortak sorumluluk* -.098 *algılanan öğrenci başarısı*

Tablo 4.57'de okullardaki liderlik kapasitesinin öğretmenlerin örgütsel sapma-genel yordanmasına ilişkin çoklu Regresyon Analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.57

Örgütsel Sapma-Genel Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2,730	,112		24,343	,000		
<i>Dağıtımçı Liderlik</i>	-.246	,065	-.344	-3,793	,000	-.48	-.20
<i>Paylaşılan Okul Vizyonu</i>	-.007	,081	-.010	-.087	,931	-.45	-.01
<i>İşbirliği ve Ortak Sorumluluk</i>	-.076	,074	-.103	-1,019	,309	-.43	-.05
<i>Algılanan Öğrenci Başarısı</i>	-.050	,075	-.067	-.670	,504	-.43	-.04
R=.493		R ² = .243		F _(4,349) =28,047		p=.000	

Tablo 4.57'de, örgütsel sapma ile; *dağıtımçı liderlik boyutu* arasında ($r=-.48$), *paylaşılan okul vizyonu boyutu* ile ($r=-.45$), *işbirliği ve ortak sorumluluk boyutu* ile ($r=-.43$) ve *algılanan öğrenci başarısı boyutu* ile ($r=-.43$) ters yönlü ve orta düzeyde ilişkiler olduğu görülmektedir.

Diğer değişkenler kontrol edildiğinde de örgütsel sapma ile liderlik kapasitesinin; *dağıtımçı liderlik boyutu* arasında ($r=-.20$), *paylaşılan okul vizyonu boyutu* ($r=-.01$)

işbirliği ve ortak sorumluluk ($r=-.05$) ve *algılanan öğrenci başarısı* ($r=-.04$) boyutları arasında ters yönlü ve düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır.

Liderlik kapasitesinin boyutları tümü birlikte, öğretmenlerin örgütsel sapma davranış algı düzeyleri ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=.493$, $R^2=.243$, $p<.01$). Bu boyutların tümü birlikte örgütsel sapma toplam varyansın yaklaşık % 24'ünü açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin örgütsel sapma üzerindeki görece önem sırası; *dağıtımçı liderlik*, *işbirliği ve ortak sorumluluk*, *algılanan öğrenci başarısı* ve *paylaşılan okul vizyonu* şeklindedir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-Testi sonuçları incelendiğinde sadece *dağıtımçı liderlik boyutunun* örgütsel sapma üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre örgütsel sapmanın yordanmasına ilişkin regresyon eşitliğinin matematiksel modeli aşağıda verilmiştir:

Örgütsel Sapma-genel = 2.730 -.246 dağıtımçı liderlik -.007 paylaşılan okul vizyonu - .076 işbirliği ve ortak sorumluluk -.050 algılanan öğrenci başarısı

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak yapılan öneriler yer almaktadır.

5.1. Tartışma ve Sonuçlar

5.1.1. Örgütsel Sapma

Öğretmen görüşlerine göre örgütsel sapma davranış algısına ilişkin bulgular incelendiğinde;

Öğretmenlerin algıladıkları sapma davranışlarında; en yüksek ortalama *örgütsel* alt boyutta az düzeyde ve en düşük ortalama *etik* alt boyutta çok az düzeydedir. *Bireysel* alt boyutta ise az, ölçek genelinde çok az düzeydedir. Başka bir ifadeyle, katılımcı öğretmenlerin *bireysel* ve *örgütsel boyutta* yer alan örgütsel sapma davranışlarıyla az karşılaştıkları, *etik boyutta* yer alan davranışlarla çok az karşılaştıkları söylenebilir. Bu araştırmada elde edilen bulgular, Avcı (2008, 145), Argon ve Ekinci (2016, 136), İyigün (2011, 125) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen bulgularla benzerdir. Köse'nin (2013, 67) de yaptığı çalışmada benzer şekilde okullarda sergilenen örgütsel sapma davranışlarının *bireysel* ve *örgütsel* alt boyutlarda “az”, *etik* boyutta ise “ çok az” aralığında olduğu saptanmıştır. Ancak bu çalışma sonucunda örgütsel sapma davranışlarının ölçek genelinde “çok az” düzeyde saptanmışken Köse'nin çalışmasında “az” düzeyde saptanmıştır. Aksu'nun (2016, 593) çalışmasında ise öğretmenlerin algıladıkları sapma davranışı düzeyi en az *etik* boyutta görülmesi benzer bir durum iken, *bireysel boyutta örgütsel boyuttan* daha yüksek görülmesi farklıdır. Apaydın ve Şirin

(2016, 63) ve Akdoğan ve Fettahlıoğlu'nun (2015, 48) alışmalarında da *bireysel boyutta örgütsel boyuttan* daha yüksek oluğu ifade edilmiştir. Alanyazında yapılan çalışma sonuçları örgütlerde “az” yada “ok az” düzeyde olumsuz sapma davranışları görüldüğünü belirtmektedir. Özellikle Aksu, Köse, Argon ve Ekinci, Apaydın ve şirin tarafından gerçekleştirilen çalışmalar olumsuz sapma davranışlarının okullarda varolduğunu göstermektedir. Öğrencilerin bulunduğu eğitim ortamlarının olumsuz her türlü davranıştan tamamen arındırılmış olması gerekmektedir. Olumsuz sapma davranışları daha ciddi sorunların başlangıcı olabilir. Zamanla artarak okullarda büyük bir risk unsuru haline gelebilir.

Okullarda Örgütsel Sapma ölçeği madde ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip olan maddeler *örgütsel boyutta* yer alan “Okulun olumsuzlukları hakkında başkalarıyla konuşurlar.” ve “alışma arkadaşları hakkında dedikodu yaparlar.” maddeleridir. Bu iki madde Köse tarafından yapılan çalışmada diğer maddeler arasında en yüksek ortalamaya sahip olan maddelerdir. Köse’de çalışmasında en yüksek algılanan maddelerin *örgütsel boyutta* “Okulun olumsuzlukları hakkında başkalarıyla konuşurlar.” ve “alışma arkadaşları hakkında dedikodu yaparlar.” maddeleri olduğunu belirtmiştir. Bayın ve Yeşilaydın (2014, 94), Türkkay Anasız (2016, 52), Demir (2009, 158), Chirasha ve Mahapa'nın (2012, 419) da çalışmalarında dedikodu davranışının örgütlerde en yaygın davranış olduğunu ifade etmeleri bu davranışların okullarda öğretmenler arasında yaygın bir davranış olduğunu göstermektedir. Dedikodunun yaygın olma sebebi örgütlerde çalışanların tepkilerini gösterebilmelerinin en kolay yolu bunu başkalarına anlatmaları olabilir. Diğer çalışanlarla yaşadıkları ve gözlemledikleri olumsuzlukları paylaşmak, dile getirmek çalışanları rahatlatıyor, olumsuzluklara çözüm bulmalarına katkı sağlıyor olabilir.

Okullarda Örgütsel Sapma Ölçeği madde ortalamalarına bakıldığında en düşük ortalamaya sahip olan madde *etik boyutta* yer alan “Uyuşturucu kullanırlar.” maddesidir. Bu madde Köse tarafından yapılan çalışma da diğer maddeler arasında en düşük ortalamaya sahip olan maddedir. Uyuşturucu kullanmak sadece örgütsel açıdan değil yasal olarak ciddi bir suçtur. Kanunen yaptırımı olan yasaklanmış bir davranış olması toplumsal olarak görülme sıklığını azaltabilir.

Öğretmen görüşlerine göre okullarda örgütsel sapma davranış düzeylerine ait bulguların çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesine ilişkin bulgular incelendiğinde;

Elde edilen bulgulara göre okullarda sergilenen sapma davranış düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri tüm ölçekte ve alt boyutlarda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu araştırmada elde edilen bulgular, Köse'nin (2013) çalışması ile benzerlik göstermektedir. Akçit, Barutçu ve Akşit (2018, 219), İyigün (2011, 125), Balay ve Sağlam (2008, 1), Kalağan ve Güzeller (2010, 89), Doğan ve Uğurlu (2014, 498) ve Bayın ve Yeşilaydın (2014, 95) da öğretmenlerin sapma davranışlarının düzeyinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin algılarında farklılık olmamasının sebebi sergilenen olumsuzlukları gözlemlemede kadın ve erkek öğretmenlerin okul ortamında eşit şekilde gözlemleme durumundan kaynaklanıyor olabilir. Sezici (2015, 14) ve Yalap (2016, 78) tarafından farklı sektörlerde yapılan çalışmalarda elde edilen bulgularda da sapma davranış düzeyinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı ifade edilmiştir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda, Enwereuzor ve diğerleri (2017, 43), Hollinger ve Clark (1982, 341), Anwar, Sarwar, Awan ve Arif'in (2011, 196) cinsiyete göre bir farklılık olmadığı bulgusu benzerdir. Fagbohunbe v.d (2012) ve Chen, Sunny Hu ve ve King (2018, 4) ise farklı sektörlerde yaptıkları çalışmada cinsiyete göre sapma algı düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu ve erkek çalışanların algı düzeyinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Chirasha ve Mahapa (2012, 419) ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğunu ve kadınların algılarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin örgütsel sapma *bireysel boyut* düzeyinde farklı branş grupları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Meslek öğretmenlerinin sahip olduğu örgütsel sapma *bireysel boyut* algı düzeyi sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Örgütsel sapma *örgütsel boyutta* branş grupları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu örgütsel sapma *örgütsel boyut* düzeyi branş öğretmenlerine ve meslek dersi öğretmenlerine göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin algı düzeyinin daha düşük olma sebebi daha küçük yaş grubu öğrencilerle çalıştıkları için öğrenciye ve okula daha bağlı olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu öğretmen grubu diğer öğretmen gruplarına göre okulda daha uzun süre bulunmaktadır. Aynı zamanda sürekli olarak aynı öğrencilerle ders yapmaları hem öğrencileri hem de okulu daha çok benimsemelerinin nedeni olabilir. Bu nedenle okul aleyhine olan sapma davranışları konusunda diğer gruplara göre daha farklı bir değerlendirmeye sahip olabilirler. Örgütsel sapma *etik boyut* ve ölçek genelinde ise öğretmenlerin branşları bakımından anlamlı bir farkın olmadığı

görülmektedir. Bu bulgular, Köse'nin (2013) çalışması ile örgütsel sapma *etik boyut* ve ölçek genelinde öğretmenlerin branş grupları arasında anlamlı bir farkın olmaması benzerlik gösterirken *bireysel boyut* ve *örgütsel boyutta* öğretmenlerin branş grupları arasında anlamlı bir farkın olmaması bulgusu ile çelişmektedir. Kalağan ve Güzeller'in (2010, 89) çalışmasında ise okullarda sapma olarak nitelendirilebilecek davranışlarla ilgili öğretmenlerin branş gruplarına göre anlamlı bir farklılığın olduğu bulgusuyla benzerdir. Balay ve Sağlam'ın (2008, 1) çalışmasında ise anlamlı farklılığının olmadığı bulgusu ile çelişmektedir.

Örgütsel sapma *bireysel boyut* ve *etik boyutta* öğretmenlerin yaşları bakımından anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. *Örgütsel boyut* ve ölçek genelinde ise öğretmenlerin yaşları bakımından anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. 33-42 yaş arası öğretmenlerin algı düzeyi, 43-52 yaş arası öğretmenlere göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Bayın ve Yeşilaydın (2014, 95) yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediğini ifade etmiştir. Öte yandan hem genel örgütsel sapma hem örgüte yönelik sapma hem de bireyler arası sapma ortalamalarının tüm yaş grupları arasında en yüksek 40 yaş ve üzeri katılımcılara ait olması bulgusu da bu çalışmadaki farklılığın görüldüğü yaş grubuna benzerdir. Balay ve Sağlam (2008, 1), Yalap (2016, 79), Kalağan ve Güzeller (2010, 90), İyigün (2011, 166), Enwereuzor ve diğerleri (1982, 341), Hollinger ve Clark'da (1982, 341) katılımcıların yaşına göre anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır. Chen, Sunny Hu ve King (2018, 5), Gruys ve Sackett (2003, 36), Appelbaum ve Deguireve Lay (2005, 45), Lau, Au ve Ho (2003,39) ise yaş arttıkça çalışanların daha az sapma davranışı gösterdiğini ifade etmişlerdir. Yaş arttıkça çalışanların daha az sapma davranışları sergilemesi diğer çalışanların sapma davranışlarını algılamalarındaki düzeyin daha yüksek olmasına neden oluyor olabilir.

Elde edilen bulgulara göre okullarda sergilenen sapma davranış düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri tüm ölçekte ve alt boyutlarda kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, Bayın ve Yeşilaydın (2014, 95), Doğan ve Uğurlu (2014, 499), İyigün (2011, 172) ve Köse'nin (2013) çalışması ile benzerdir. Ancak Kalağan ve Güzeller (2010, 90) ve Gruys ve Sackett'ın (2003, 36) çalışmaları ile çelişmektedir. Bu çalışmalarda mesleki kıdemleri az olan öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre okullarda sergilenen sapma davranış düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri tüm ölçekte ve alt boyutlarda öğretmenlerin okuldaki görev süresine

göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir. Bu bulgu Balay ve Sağlam (2008, 1), Yalap (2016, 79) ve İyigün (2011, 170), Enwereuzor ve diğerleri (1982, 341) tarafından yapılan çalışmalarla benzerdir. Sezici (2015, 14) ise çalışmasında üretkenlik karşıtı iş davranışları boyutlarından sabote etme boyutunda, staj süresi değişkenine bağlı istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptamıştır. Sabote etme boyutuna göre 60-89 gün staj yapan bireylerin, 30-59 gün staj yapan bireylere ve 90 gün üstü staj yapan bireylere göre daha yüksek bir değere sahip olduklarını belirtmiştir. Akçit, Barutçu ve Akçit (2018, 219) ise çalışmalarında öğretmenlerin görev süresine göre sapma davranış algı düzeylerinde anlamlı şekilde farklılık olduğunu ifade etmiştir. Elde edilen bulgulara göre 1-3 yıl arası görev yapanlar, 7 yıl ve üzeri görev yapanlara göre daha az sapma davranışı sergilemektedir. Yurtdışında yapılan araştırmalardan Chen, Sunny Hu ve King (2018, 4) ise çalışmasında görev süresine göre anlamlı bir farklılık olduğunu ve görev süresi azaldıkça algı düzeyinin arttığını belirtmiştir.

Örgütsel sapma *etik boyutta* öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. Örgütsel sapma *bireysel boyutta* ise okul türü bakımından gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin algı düzeyinin, Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu örgütsel sapma *bireysel boyut* davranışları algı düzeyi, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Örgütsel sapma *örgütsel boyutta* da gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu algı düzeyi, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Ölçek genelinde de okul türü bakımından gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu örgütsel sapma davranışları algı düzeyi, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgu Bayın ve Yeşilaydın'ın (2014, 95) çalışmasında görev yapılan birime göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediğini ifadesi ile çelişmektedir.

Tüm ölçekte ve alt boyutlarda görev yapılan okulun yerleşim yerine göre gruplar arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Bu bulgu öğretmenlerin genel olarak gösterdikleri sapma davranışlarının düşüklüğünden kaynaklanıyor olabilir. Çünkü daha yüksek bir düzeye sahip sapma davranışlarını büyük okullarda gizlenmesi mümkün olsa

da bu davranışların küçük köy okullarında gizlenmesi mümkün değildir. Başka bir ifadeyle köy/mahalle okullarında çalışan öğretmen sayısı il/ilçe merkezindeki okullardaki öğretmen sayısından genellikle azdır. Daha az öğretmen olduğu için de bu öğretmenlerin birbirlerini gözlemlene ve sergilenen örgütsel sapma davranışını fark etme ihtimali daha da yüksektir. Örneğin; küçük okullarda bir öğretmenin gerçekten mazereti olduğu için mi yoksa işe gelmemek için mi rapor aldığını bilmek daha kolaydır. Ancak daha büyük okullarda bu tür durumları bilmek nispeten daha zordur. Bu nedenle küçük okullarda öğretmenler kimin kasıtlı olarak derse geç gittiğini, kimin okulun malına zarar verdiğini daha kolay fark edebilirler. Bu nedenle de okulun yerleşim yerine göre gruplar arasında anlamlı bir farkın oluşması beklenebilir. Ancak farkın olmaması durumu, öğretmenlerin genel olarak gösterdikleri sapma davranışlarının düşüklüğü ile birlikte okunduğunda daha iyi anlaşılmaktadır. Yani “sapma davranışları vardır görünenden daha fazladır ancak gizlendiği için görünmüyor” tezinin bu noktada doğru olmadığı ifade edilebilir.

Bireysel boyuta ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin algıladıkları sapma davranış düzeyi önlisans/lisans mezunu öğretmenlerin algıladıkları sapma düzeyinden daha yüksektir. *Etik boyuta* ilişkin veriler incelendiğinde de, öğretmenlerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Önlisans/lisans mezunu öğretmenlerin algıladıkları sapma davranış düzeyi yüksek lisans mezunu öğretmenlerin algıladıkları sapma düzeyinden daha yüksektir. *Örgütsel boyuta* ve ölçek geneline ilişkin veriler incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim düzeyine göre gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Bu bulgulara göre okullarda sergilenen sapma davranış düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri *bireysel boyutta* ve *etik boyutta* öğretmenlerin eğitim düzeyine göre gruplar arasında anlamlı bir şekilde farklılık gösterirken *örgütsel boyutta* ve tüm ölçekte anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bayın ve Yeşilaydın (2014, 95), İyigün (2011, 166), Yalap (2016, 81), Köse'nin (2013) çalışmalarında okullarda sergilenen sapma davranış düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılığın görülmediğini belirtmiştir. Balay ve Sağlam (2008, 1) ise sınıftaki olumsuz davranışlarla ilgili olarak öğretmenlerin algı düzeylerinin öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkeni bakımından anlamlı şekilde farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. Buna göre, ön lisans mezunu öğretmenlerin olumsuz davranışlara ilişkin algı düzeyinin, yüksek lisans

mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise Chen, Sunny Hu ve King (2018, 4) eğitim düzeyine göre anlamlı bir farkın olduğunu, eğitim düzeyi arttıkça algı düzeyinin azaldığını belirtmiştir.

5.1.2. Liderlik Kapasitesi

Öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi algısına ilişkin bulgular incelendiğinde;

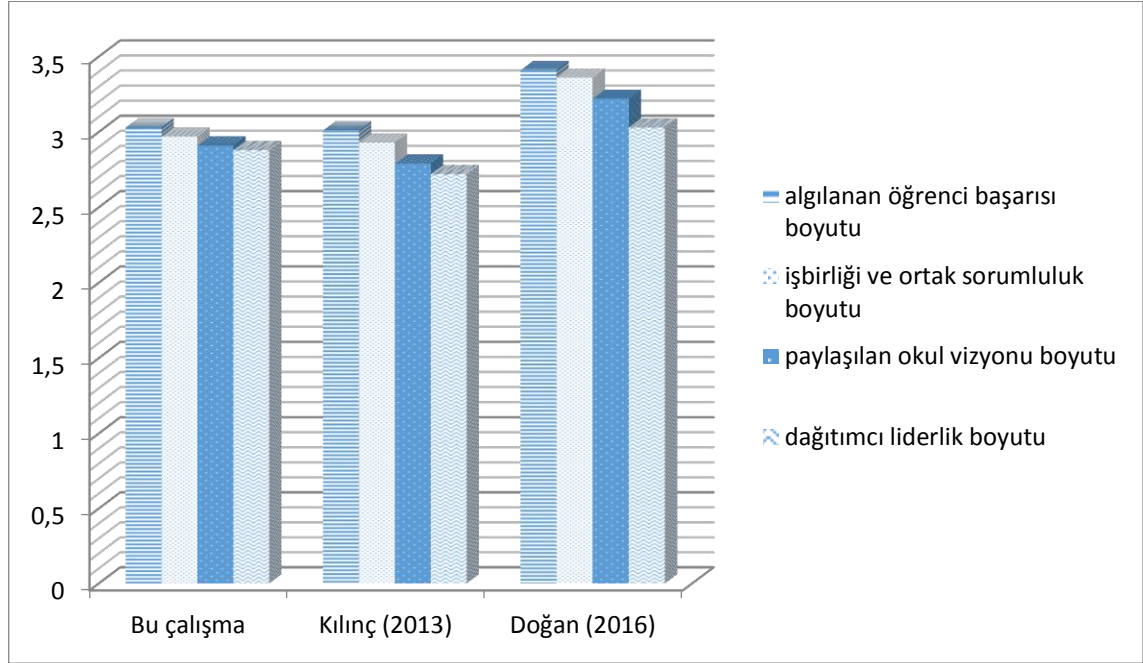
Öğretmen görüşlerine göre OLKÖ’de en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin *algılanan öğrenci başarısı boyutunda* “Sınıf içi uygulamaları (öğretimi ve ölçme değerlendirmeyi) tüm öğrencilerin öğrenmesi için planlarız.” maddesi olduğu görülmüştür. Bu bulgu beklenen bir bulgudur çünkü öğretmenlik mesleğini yapan herkesin ilk amacının öğrencilerin öğrenmesi olduğu söylenebilir. Öğretme süreci ve yapılan ölçme-değerlendirme gibi tüm sınıf içi uygulamaların öncelikli ve son amacı öğrencinin öğrenmesi, öğrenme düzeyinin belirlenmesi ve geliştirilmesidir. En düşük ortalamaya sahip olan madde ise *dağıtımçı liderlik boyutunda* “Hepimiz birbirimize liderlik etme fırsatı yaratacak şekilde hareket ediyoruz.” maddesidir. Doğan’ın (2016) çalışmasında da aynı maddeler en yüksek ve en düşük ortalamaya sahiptir. Çalışmada *algılanan öğrenci başarısı boyutunda* “Okulumuzda, sınıf içi uygulamaları (öğretimi ve ölçme değerlendirmeyi) tüm öğrencilerin öğrenmesi için planlarız.” maddesi en yüksek ortalamaya sahiptir. *Dağıtımçı liderlik boyutunda* “Okulumuzda, hepimiz birbirimize liderlik etme fırsatı yaratacak şekilde hareket ediyoruz” maddesi ise en düşük ortalamaya sahiptir. Öğretmen görüşlerine göre OLKÖ’de en yüksek ortalamaya sahip olan ikinci madde *dağıtımçı liderlik boyutunda* “İhtiyaç duyulduğunda işleri gerçekleştirmek için yeni komisyonlar oluştururuz.” maddesi olarak görülmektedir. Bu durum okullar için arzulanan bir durumdur. Çünkü okulda baş gösteren farklı durumların tartışılması için öğretmenlerin komisyonlara katılıp düşünsel anlamda katkı sağlamaları, okulun liderlik kapasitesinin yükselmesine yol açar. Ancak bu maddenin diğer maddelere göre daha yüksek düzeyde çıkmasının okullardaki rutin işlerden de kaynaklanıyor olabilir. Bunun sebebinin zümre toplantıları, şube öğretmenler kurulu gibi oluşumların zorunlu olarak yapılması olabilir. Bu tür komisyonların oluşturulması okul yönetiminin ve öğretmenlerin isteğine bağlı değildir. Türkiye’deki tüm okullarda ve farklı kademelerde farklı amaçlar için oluşturulan komisyonlar vardır. Bu süreçler

tüm öğretmenler tarafından mutlaka gerçekleştirilir ve resmi olarak tebliğ edilip işin sonucu yazılı olarak bildirilir. Bu maddenin de diğer maddeler arasında yüksek bir değere sahip olması okullarda zorunlu olarak oluşturulan komisyonları düşünmeleri olabilir. Ölçek genelinde en düşük ortalamaya sahip olan ikinci madde ise *dağıtımci liderlik boyutunda* “Yönetimle ilgili işlerde yetkiyi paylaşıyoruz.” maddesidir. En düşük ortalamaya sahip iki maddenin en düşük boyut ortalamasına sahip *dağıtımci liderlik boyutunda* olması liderlik denince akla ilk gelen kişinin okul müdürleri olmasından kaynaklanıyor olabilir. Lambert’a (2002) göre liderlik kavramı genellikle bir kişi ya da bir pozisyonla eşdeğer tutulur. Gücü elinde bulunduran kişi olan lider konumundadır. Okul müdürleri yapılan iş ve işlemlerde yetkiyi elinde bulunduran kişidir. Karar verme konusunda en yetkili kişilerdir. Öğretmenlerin görüşleri alınsa bile esas olan okul müdürünün kararıdır. Okullarda bulunan hiyerarşik yapıya göre öğretmenler müdürlerin yazılı emirlerine uymak zorundadır. Oysaki yetki ve sorumluluk okulda tüm paydaşlarla paylaşılmalıdır. Böylece okul gelişimini sürdürmek, değişiklikler yaratmak daha kolay ve etkili olabilir.

Katılımcıların görüşlerine göre ölçeğin alt boyutlarına ilişkin ortalamalarının sırasıyla *algılanan öğrenci başarısı boyutu, işbirliği ve ortak sorumluluk boyutu, paylaşılan okul vizyonu boyutu, dağıtımci liderlik boyutu* olduğu ve tüm boyutların “çok” düzeyde algılandığı görülmektedir. *Algılanan öğrenci başarısı boyutunun* en yüksek ortalamaya sahip olması öğretmenlik mesleğinin temel amaçlarıyla uyumaktadır. Katılımcıların *dağıtımci liderliğe* yönelik görüşlerinin görece olarak düşük düzeyde olmasının nedenlerinden birinin, okullarda geleneksel otokratik liderlik anlayışının hâlâ büyük oranda geçerliliğini ve güncelliğini koruyor olması söylenebilir (Kılınç, 2013, 149). Liderlik kavramına yönelik tanımlama yapması istenilen katılımcıların çoğu liderliği topluluk içerisinde kurulan otorite, yetki olarak ifade etmişlerdir (Doğan, 2016, 69). Geleneksel hiyerarşik düzene ve tek adam yaklaşımlarının aksine, liderliği paylaşmak, güven kaynaklı işbirliğinin diğerlerinin uzmanlıklarına saygı duymaya ve başarı için ortak dayanışmaya bağlıdır (Özçetin, 2013, 54). Kılınç’ın (2013) çalışmasında da ölçeğin alt boyutlarına ilişkin ortalamalarının aynı sırayla ve yakın ortalamayla: *algılanan öğrenci başarısı boyutu, işbirliği ve ortak sorumluluk boyutu, paylaşılan okul vizyonu boyutu, dağıtımci liderlik boyutu* olduğu saptanmıştır. Doğan’ın (2016) çalışmasında da ölçeğin alt boyutlarının sırasının aynı olması benzer bir bulgudur. Doğan (2016) çalışmasında *algılanan öğrenci başarısı boyutu, işbirliği ve ortak*

sorumluluk boyutu, paylaşılan okul vizyonu boyutu, dağıtımci liderlik boyutu olarak saptanmıştır. Ancak ortalamalar biraz daha yüksektir. Algılanan öğrenci başarısı boyutu ve işbirliği ve ortak sorumluluk boyutu “tam”, paylaşılan okul vizyonu boyutu ve dağıtımci liderlik boyutu “çok” olarak saptanmıştır.

Şekil 5.1’de OLKÖ alt boyut ortalamalarına ilişkin bu çalışmada ve Doğan (2016) ile Kılınç’ın (2013) çalışmalarında elde edilen aritmetik ortalama sonuçları gösterilmiştir.



Şekil 5.1. OLKÖ alt boyutlarının bu çalışmada ve Doğan (2016) ile Kılınç’ın (2013) çalışmalarında elde edilen aritmetik ortalama sonuçları

Şekil 5.1’de görüldüğü gibi ele alınan üç çalışmada da alt boyut ortalamalarının sıralamasının ve aritmetik ortalama sonuçlarının paralellik gösterdiği görülmektedir.

Yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında da Gambini’nin (2011) çalışması ile bulguların örtüştüğü görülmektedir. Bu araştırma sonucunda, katılımcıların dağıtımci liderlik ve paylaşılan okul vizyonu alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin, işbirliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı alt boyutlarına göre daha düşük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Gambini’nin (2011) araştırma sonuçları da, katılımcıların paylaşılan okul vizyonuna ilişkin görüşlerinin işbirliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı boyutlarına göre daha düşük ortalamaya sahip olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle, katılımcılar okullarında herkes tarafından paylaşılan ve benimsenen bir okul vizyonunun yeterince gerçekleştirilemediğini düşünmektedir.

Bu bulgu, katılımcıların okullarında paylaşılan bir vizyon oluşturma sürecine etkin katılım göstermedikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca okullarda, okul üyeleri tarafından paylaşılan ortak bir vizyon oluşturma yönünde yeterince çaba harcanmaması, harcanıyorsa da harcanan çabaların yalnızca belli kişilerle sınırlı kalıyor olması ya da paylaşılan bir okul vizyonu oluşturma sürecine katkı sağlamanın katılımcılar tarafından bir görev olarak kabul edilmiyor olması, bu durumun olası nedenleri arasında sayılabilir.

Öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesi düzeylerine ait bulguların çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesine ilişkin bulgular incelendiğinde;

Okulların liderlik kapasitesi düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri *dağıtımçı liderlik boyutunda* cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir. Bu bulgu Kılınç (2013, 108) ile Korkmaz ve Gündüz'ün (2011, 124) çalışmasındaki bulgularla örtüşmektedir. Ancak *paylaşılan okul vizyonu boyutu, işbirliği ve ortak sorumluluk boyutu ve algılanan öğrenci başarısı boyutunda* ise anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin algı düzeyi erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu fark kadın öğretmenlerin konuşma, fikirlerini paylaşma ve işbirliği yapma konusunda erkek öğretmenlerden daha rahat davranmalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu bulgu Kılınç'ın (2013, 108) çalışmasında liderlik kapasitesinin alt boyutlarına ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği bulgusu ile çelişmektedir. Diğer yandan Doğan ve Uğurlu (2014, 498) ve Doğan'ın (2016, 65) çalışmalarında da cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı farklılık görülmektedir. Ancak Doğan'ın (2016, 65) çalışmasında erkek katılımcıların puanları ortalaması çok az oranda kadın öğretmenlerin puanından yüksek görüldüğünü belirtilmiştir. *Dağıtımçı liderlik* alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farkın görülmemesinin sebebi tüm öğretmenlerin liderin tek kişi olduğunu düşünmeleri olabilir. Okuldaki yetkinin ve gücün sadece okul müdürünün elinde bulunması, gücü paylaşmayarak son kararı veren kişi olmaları bu ortak algıya yol açmış olabilir.

Okulların liderlik kapasitesi düzeyinde farklı branş grupları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin branş değişkeninin, okulların liderlik kapasitesi düzeyinde önemli bir değişken olmadığı ifade edilebilir. Bu bulgu Korkmaz ve Gündüz (2011, 124) ve Doğan'ın (2016) çalışmaları ile örtüşmektedir.

Okulların liderlik kapasitesi düzeyinde farklı yaş grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin yaş değişkeninin, okulların liderlik kapasitesi düzeyinde önemli bir değişken olmadığı ifade edilebilir. Bu bulgu Korkmaz ve Gündüz'ün (2011, 124) çalışması ile benzer sonuç göstermektedir.

Okulların liderlik kapasitesi düzeyinde kıdem ve okuldaki çalışma süresine göre gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin kıdem ve okuldaki görev süreleri değişkenlerinin, okulların liderlik kapasitesi düzeyinde önemli değişkenler olmadığı ifade edilebilir. Bu bulgu, Doğan (2016, 81), Doğan ve Uğurlu (2014, 499) ve Korkmaz ve Gündüz'ün (2011,124) çalışmaları ile benzerdir. Ancak Kılınç'ın (2013, 154) araştırma sonuçlarındaki kıdem değişkeni ile ilgili bulgularla farklıdır. Çalışma öğretmenlerin OLKÖ alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir. Araştırmada *dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı* alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Kıdem arttıkça, öğretmenler liderlik kapasitesinin alt boyutlarına ilişkin daha olumlu görüşler belirttiği saptanmıştır. Görev süresi arttıkça öğretmenler tüm alt boyutlarda okulun liderlik kapasitesinin daha yüksek olduğu algısına sahiptir. Bunun sebebi mesleki deneyimleri ve güvenleri arttıkça okulun vizyonun belirlenmesine daha çok katkıda bulunmaları, yetki ve sorumluluk almada daha istekli olmaları, mesleki birikimlerini paylaşarak işbirliği yapmaları olabilir. Okul yönetimi de yeni işe başlayanlar yerine kıdemli öğretmenlere daha çok yetki ve sorumluluk veriyor, deneyimlerinden daha çok faydalanyor olabilir. Kıdemli öğretmenlerin söz ve deneyimlerinin daha çok etkili olduğu söylenebilir.

Okul türüne göre öğretmen görüşleri, okulların liderlik kapasitesi *dağıtımçı liderlik boyutu* algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu fark ilkökul öğretmenlerin lehine bir farktır. *Paylaşılan okul vizyonu, işbirliği ve ortak sorumluluk, algılanan öğrenci başarısı* alt boyutlarında ise okul türüne göre anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. İlkokulda görev yapan öğretmenler daha küçük yaş grubu öğrencilerle çalıştıkları için okullarına daha bağlı hissediyor olabilir. Bu yüzden de okulda görev ve sorumluluk almaya daha istekli olabilirler. Dolayısıyla yetkiyi daha çok paylaşıyor olabilirler.

Okulların liderlik kapasitesi düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri *dağıtımçı liderlik ve paylaşılan okul vizyonu* alt boyutlarında okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı

bir şekilde farklılık göstermezken *işbirliği ve ortak sorumluluk boyutu ve algılanan öğrenci başarısı boyutunda* anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Bu fark köy/mahallede görev yapan öğretmenlerin lehinedir. Erdoğan (2012) küçük okullarda okulun ortak amaç ve değerlerinin paylaşılma düzeyi büyük okullara göre daha fazla olduğunu ifade etmiştir. Okul müdürlerinin yetkiyi her yerde ellerinde tutması ve hiyerarşik düzeni koruması okulların ortak özellikleri olduğu söylenebilir. Bu özellikleri okulun yerleşim yerine göre değişmemektedir. Köy/mahallede görev yapan öğretmen sayısı daha azdır. Bu yüzden de öğretmenler daha çok birbirlerine bağlıdırlar. Daha çok işbirliği yaparlar, sorumlulukları paylaşmaya daha isteklidirler. Öğrenci sayılarının az olması da başarı algısının yüksek olmasını olumlu olarak etkilediği söylenebilir. Erdoğan (2012) ve bu araştırmanın okulların yerleşim yeri değişkenine ilişkin sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, okulların liderlik kapasitesindeki köy/mahalle okulları lehine olan bu farklılık, okulların bulunduğu yerleşim yerinden değil küçüklüğünden kaynaklanıyor olduğu da ifade edilebilir. Bu konuda daha iyi açıklama getirmek için her liderlik kapasitesi araştırmasında her iki değişkenin ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Okulların liderlik kapasitesi düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri tüm alt boyutlarda öğretmenlerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir. Bu bulgu Korkmaz ve Gündüz'ün (2011, 124) çalışması ile örtüşmektedir.

5.1.3. Örgütsel Sapma ve Liderlik Kapasitesi İlişkisi

Öğretmen görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesinin öğretmenlerin örgütsel sapma davranış düzeyini yordamasına ilişkin bulgular incelendiğinde;

Örgütsel sapma *bireysel boyutu, örgütsel boyutu* ve örgütsel sapma-genel ile liderlik kapasitesinin alt boyutları ile ters yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. *Etik boyut* ile de ters yönlü düşük düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu bulgu alanyazındaki çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Literatür incelemesinde örgütsel sapma ile liderlik kapasitesi ilişkisini ele alan araştırma bulunmamaktadır. Bu nedenle bu ilişkiye en yakın ilişki olarak görülen örgütsel sapma ile diğer liderlik yaklaşımları arasındaki ilişkileri ele alan araştırma sonuçlarına bakılmıştır. Aksu (2016, 594) çalışmasında bireysel sapma davranışları ile dönüşümcü liderlik ve işlemci liderlik arasında orta düzey negatif ilişki, serbestlik tanıyan liderlik tarzı arasında düşük düzeyde pozitif ilişki bulunduğunu ifade etmiştir. Etik sapma

davranışları ile dönüşümcü liderlik ve işlemci liderlik arasında da düşük düzey negatif ilişki, serbestlik tanıyan liderlik tarzı arasında düşük düzeyde pozitif ilişki olduğu saptanmıştır. Köse (2013, 89) de çalışmasında örgütsel sapma ile stratejik liderlik arasında orta düzey, negatif, anlamlı bir ilişki bulunduğunu ifade etmiştir. Buna göre ortaokul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları arttıkça okullardaki örgütsel sapma davranışlarının azaldığını belirtmiştir. Erkutlu ve Chafra (2013) yaptıkları çalışmada otantik liderliğin örgütsel sapma davranışını negatif ve anlamlı olarak etkilediğini ve buna çalışanların güven düzeyinin ve psikolojik sözleşmenin ihlalinin aracı etkisi olduğunu ifade etmiştir (2013, 836).

Yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde. Jiang, Chen, Sun ve Yang (2017, 5) Robinson ve Bennet (2000) tarafından geliştirilen örgütsel sapma ölçeğini kullanarak yaptıkları çalışmada otoriter liderlik ile örgütsel sapma davranışları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Otoriter liderlik davranışları arttıkça çalışanların sapma davranışlarının da arttığı ifade edilmiştir. Howladar, Rahman ve Uddin (2018) de Robinson ve Bennet (2000) tarafından geliştirilen ölçeği kullanarak yaptıkları çalışmada örgütsel sapma ve dönüşümcü liderlik arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Dönüşümcü liderlik ile örgütsel sapma arasında anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca sapma davranışlarının iş performansını da anlamlı ve negatif olarak etkilediği ifade edilmiştir (Howladar vd. 2018, 159). Dönüşümcü liderliğin sapma davranışlarını azaltmada etkili olduğu belirtilmiştir (2008, 166). Dönüşümcü liderliğin yanısıra adam kayırmanın, politik eğilimlerin ve bozulmaların da sapma davranışlarını etkilediği belirtilmiştir (2018, 167). Brown ve Trevino (2006, 957) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise karizmatik liderlik ile bireysel sapma davranışları ve örgütsel sapma davranışları arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Uddin, Harrisur ve Howladar (2014) Appelbaum, Iaconi ve Marousek (2007) tarafından geliştirilen sapma davranış ölçeğini kullanarak gerçekleştirdikleri çalışmada dönüşümcü liderlik, sapma davranışları ve iş performansı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Dönüşümcü liderlik ile sapma davranışları arasında anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sapma davranışları ile iş performansı arasında anlamlı ve negatif olduğu saptanmıştır (Uddin vd., 2014, 8). Gils ve diğerleri (2014) de çalışmasında liderin düşük düzeyde etik davranış göstermesinin sapma davranışını artırdığı belirtmiştir (2014, 195). Jiang ve diğerleri. (2017, 9) yaptıkları çalışmada otoriter liderliğin örgütsel sapma davranışlarını artırdığını ancak bazen

kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Örneğin hedefe ulaşmak için motive ederken kullanılabilir. Farklı liderlik tarzlarının farklı durumlarda kullanılmasının uygun olduğunu ve her tür liderliğin fazla kullanımının çalışanları hayal kırıklığına uğrattığını ve liderin etkililiğine zarar verdiğini ifade etmişlerdir.

Alanyazındaki araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular incelendiğinde farklı liderlik türlerinin okuldaki öğretmenlerin olumsuz sapma davranışlarını etkilediği görülmektedir. Farklı liderlik türleri ile sapma davranışları arasında düşük düzeyde ters yönde bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Diğer yandan yapılan bu çalışmada liderlik kapasitesi ile sapma davranışları arasında orta düzeyde ve ters yönde bir ilişki vardır. Okullarda sapma davranışlarını azaltmada tek kişinin liderliği yerine okulun liderlik kapasitesinin daha etkili olduğu ifade edilebilir. Başka bir deyişle, okulların liderlik kapasitesi artırılarak sergilenen sapma davranışları azaltılabilir. Okullarda kararların çoklu katılım sağlanarak alınması, okulun vizyonunun diğer paydaşlarla beraber oluşturulması, yetki ve sorumluluğun paylaşılması gibi liderlik kapasitesi özellikleri okulda öğretmenlerin davranışlarını olumlu etkileyebilir. Öğretmenlerin okula olan bağlılıkları artacaktır. Okul iklimi, örgütsel vatandaşlık davranışları olumlu etkilenecektir. Öğretmenlerin okulda söz sahibi olmaları güce karşı direnişi, hiyerarşiyi azaltacaktır. Böylelikle olumsuz sapma davranışlarında azalması görülebilir.

Yeniçağın okul müdürleri öğretmenlere okul müdürü olarak değil iş birliği yapan meslektaşları olarak yaklaşmalıdır. Öğretmenleri sınıflarında sadece öğretmekle sorumlu olarak tek başına bırakmak yerine, her biri eşit şekilde güç verilmiş olarak birlikte çalışmayı, düşünmeyi ve öğrenmeyi hedeflemelidir (Marsh, 1999). Okul müdürleri oturdukları masanın gerisinde kalmak yerine liderliği paylaşarak, açık ve dürüst iletişim kurarak liderlik kapasitesini oluşturabilirler. Böylelikle uygun eğitim ortamları oluşturabilirler. Aksi takdirde okulların karmaşıklaşan istekleri ve öğrencilerin beklentilerini karşılamakta zorluk çekerler (Graham, 2018). Hargreaves, Halász ve Pont (2007, 31) Finlandiya'daki eğitim sistemi reformunu inceledikleri çalışmadan çıkardıkları sonuçlar arasında okulda liderlik fırsatlarının artırılarak okulların liderlik kapasitesinin geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Değişen ve küreselleşen dünyada yarının liderlik kavramını tanımlamak ve geliştirmek acil ve zorunlu bir durumdur. Okullarda liderlik kabiliyetleri ve kapasitesi geliştirilmelidir. Bunun içinde bir ya da birkaç kişinin liderliği yerine geniş tabanlı liderlik anlayışını engelleyen sınırlar kaldırılmalıdır (Harris, 2008, 4).

5.2. Öneriler

Olumsuz sapma davranışları tüm örgütlerde olduğu gibi okullarda da istenmemektedir. Elde edilen bulgulara göre sapma davranışları az da olsa okullarda görülmektedir. Mümkün olduğunca bu tür davranışları tamamen ortadan kaldırmak gerekmektedir. Sapma davranışlarını etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi de okulların liderlik kapasitesidir. Sadece okul müdürlerinin elinde olan bir yönetim anlayışı günümüz şartlarında değişmekte ve gelişmekte olan okulların ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır. Bu nedenle liderlik kavramı, okulun bir kapasitesi olarak düşünülmeli ve tüm çalışanların katkısı ile güçlendirilmelidir. Liderlik kapasitesin artırılması sapma davranışlarının görülme düzeyini azaltacaktır. Bunun için şu öneriler dikkate alınabilir:

- 1- Sapma davranışları ile liderlik kapasitesi arasındaki negatif anlamlı ilişki öğretmenlere ve okul müdürlerine açıklanarak bu iki değişken hakkında ve aynı zamanda bu iki değişken arasındaki ilişki hakkında bilinç oluşturulabilir.
- 2- Öğretmenlerin ve okul müdürlerine lisansüstü/doktora gibi eğitim olanakları sağlanarak farkındalıkları artırılabilir.
- 3- Okulların liderlik kapasitesi geliştirilmeli, yetki ve sorumluluklar paylaşılmalıdır. Öğretmenlere de bu konuda inisiyatif alma yönünde bilinç ve cesaret kazandıracak eğitimsel faaliyetler yapılabilir.
- 4- Okulların liderlik kapasitesinin geliştirilmesine katkı sağlamak için okul müdürlerine konu ile ilgili eğitimler verilebilir.
- 5- Okul müdürlerine yetki ve sorumluluklarını öğretmen, veli ve diğer okul çalışanlarıyla paylaşmaları için yasal yetkiler verilebilir.
- 6- Laboratuvar okullar oluşturularak okul müdürlerine yetkilerini nasıl paylaşacaklarını deneyimleme fırsatı yaratılabilir.
- 7- Okul müdürleri belirlenirken okula ve paydaşlara önderlik edebilecek, yeni fikirlere ve uygulamalara açık kişiler seçilmelidir.
- 8- Okullarda işbirliğini, başarı algısını, yetki ve sorumluluğun paylaşımını kolaylaştırmak için çok kalabalık olan okulların öğrenci ve öğretmen sayısı sayıları azaltılmalıdır.
- 9- Sınıf öğretmenleri gibi diğer branş öğretmenlerinin de ders programları ve ders saatleri düzenlenerek öğretmenlerin okulda bulunma zamanları düzenlenmelidir.

10- Okulda görev yaptığı süresi, yaşı ve mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin okula yeni gelen ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlere rehberlik edebileceği ortamlar yaratılmalıdır.

Yeni yapılacak araştırmalar için öneriler:

- 1- Sapma davranışını etkileyebilecek örgütsel güven, örgüt kültürü, örgütsel adalet, iş doyumunu gibi farklı değişkenlerle de kıyaslamalar yapılabilir.
- 2- Okulların liderlik kapasitesinin geliştirilmesinin sapma davranışlarını azaltacağı görülmüştür. Ayrıca tükenmişlik, örgütsel güven, sinizm, iş doyumunu gibi farklı değişkenler üzerindeki etkileri araştırılabilir.
- 3- Bu çalışma Muğla ilindeki devlet okullarında gerçekleştirilmiştir. Yeni çalışmalar özel okullarla da kıyaslayarak ve farklı illerde de yapılabilir.
- 4- Bu çalışmada liderlik kapasitesi ve örgütsel sapma ile ilgili veriler nicel yöntem kullanılarak elde edilmiştir. Yeni yapılacak çalışmalarda nitel yöntem kullanılarak kıyaslama yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akçit, V., Barutçu, E. ve Akşit, İ. (2018). Kurt Lewin'in liderlik tarzları ile örgütsel sapma ilişkisinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(1), 209-225. Erişim adresi <http://www.ibfdergi.sdu.tr>
- Akdoğan, Z. ve Fettahlıoğlu, Ö. O. (2015). Bilgi yönetimi ve örgütsel sapma davranışları arasındaki ilişkiye yönelik alan araştırması. *Social Studies Sciences Journal*, 1(1), 42-51. Erişim adresi <http://dx.doi.org/10.26449/sss.1>
- Aksu, A. (2016). Organizational deviance and multi-factor leadership. *Educational Research and Reviews*, 11(8), 589-597. doi:10.5897/ERR2016.2671
- Akyüz, M. ve Özyer, K. (2016). Cinsiyet ayrımcılığının örgütsel sapma davranışları üzerine etkisi; sağlık kurumlarında bir araştırma. *Örgütsel Davranış Araştırmaları Dergisi*, 2(19), 53-76. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/odad/issue/28627/305838>
- Amyx, D. & Jarrell, L. (2016). The influence of salesperson depression, low performance and emotional exhaustion on negative organizational deviance. *Journal Of Managerial Issues*, 17(3),127-144. Retrieved from <http://library.mu.edu.tr>
- Anwar, M. N., Sarwar, M., Awan, R. N. & Arif, M. I. (2011). Gender differences in workplace deviant behaviour of university teachers and modification techniques. *International Education Studies*, 14(1), 193-197. doi:10.5539/ies.v4n1p193
- Apaydın, Ç ve Şirin, H. (2016). The relationship between organizational citizenship, group cohesiveness and workplace deviance behaviour of turkish teachers. *International Educational Studies Canadian Center of Science and Education*, 9(10), 58-69. doi:10.5539/ies.v9n10p58
- Appelbaum, S. H., Deguire, K. J. & Lay, M. (2005). The relationship of ethical climate to deviant workplace behavior. *Corporate Governance*, 7(4), 43-56. doi:10.1108/147207007510616567
- Appelbaum, S.H., Iaconi, G. D. & Matousek, A. (2007). Positive and negative deviant workplace behaviors: causes, impacts and solutions. *Corporate Governance*, 7(5), 586-598. doi:10.1108/14720700710827176
- Argon, T. & Ekinçi, S. (2016). Teachers' views on organizational deviance, psychological ownership and social innovation. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 133-139. doi:10.13189/ujer.2016.041317
- Avcı, N. (2008). *Konaklama işletmelerinde örgütsel öğrenme, iş tutumları ve örgütsel sapma arasındaki ilişkinin analizi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ayazlar, G. ve Güzel, B. (2013). Örgütsel adaletin otel çalışanlarının işten ayrılma niyeti ve işyerinde sapma davranışına etkisi. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 10(3), 6-23. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/117435>

- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. 10. Baskı, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aykanat, Z. (2010). *Karizmatik liderlik ve örgüt kültürü ilişkisi üzerine bir uygulama*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Karaman.
- Balay, R. & Sağlam, M. (2008). Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(2). 1-24. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/yyuefd/issue/13714/166030>
- Bass, B. M. (1985). Leadership: good, beter, best. *Organizational Dynamics*, 13(3), 26-40. doi:10.1016/0090-2616(85)90028-2
- Bass, B. M. (1990a). *Bass and Stogdill's handbook of leadership. theory, research, and managerial applications*. 3. Edition, New York: The Free Press.
- Bass, B. M. (1990b). From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31. doi:10.1016/00902616(90)90061-S
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 18(1), 9-12. doi:10.1080/135943299398410
- Bass, M. B. (2000). The future of leadership in learning organizations. *Journal Of Leadership Studies*, 7(3), 18-40. doi:10.1177/107179190000700302
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. 1. Baskı, Ankara: Ekinoks Kitabevi.
- Bayın, G. ve Yeşilaydın, G. T. (2014). Hemşirelerde örgütsel sapma davranışının analizi: bir üniversite hastanesi örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 81-107. doi:10.20491/isader.2014315941
- Becker, H. S. (1966). *Outsiders: studies in the sociology of deviance*, New York: The Free Press, Retrieved from http://monoskop.org/images/2/2b/Becker_Howard_Outsiders_Studies_In_The_Sociogy_Of_Deviance_1963.pdf
- Bennet, R. J. & Robinson, S. L. (2000). Development of a measure of workplace deviance. *Journal Of Applied Psychology*, 85(3), 349-360. doi:10.1037//00219010.85.3.349
- Bennis, W & Nanus, B. (1998). *Toward the new millennium*. Hickman, G. R. (Ed.) in *Leading organizations, perspective for a new era*. (p.5-7), 1. Edition, The USA: SAGE Publications.
- Beycioğlu, K. (2016). *Liderlik psikolojisi*. Güçlü, N. (Ed.), *Eğitim yönetiminde liderlik teori, araştırma ve uygulama* içinde (s.17-40), 1.Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Binboğa, G., Eğin, E. ve Gülova, A. (2018). Örgütsel davranışın karanlık yüzü ve türkçe literatürün incelenmesine yönelik bir araştırma. *Finans, Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1). 382-399. doi:10.29106/fesa.364280

- Bodankin, M. & Tziner, A. (2009). Constructive deviance, destructive deviance and personality: how do they interrelate?. *Amfiteatru Economic Economic Interferences*, 9(26), 549-564. Retrieved from <https://ideas.repec.org/a/aes/amfeco/v11y2009i26p549-564.html>
- Brown, M. E. & Treviño, L. K. (2006). Socialized charismatic leadership, values congruence, and deviance in work groups. *Journal of Applied Psychology*, 91(4), 954-962. doi:10.1037/0021-9010.91.4.954
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. 7.Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 21.Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, K. S. (2008). Positively deviant organizational performance and the role of leadership values. *The Journal of ValuesBased Leadership*, 1(1). Retrieved from <https://scholar.valpo.edu/jvbl/vol11/iss1/8>
- Chen, C., Sunny Hu, H. & Kin, B. (2018). Shaping the organizational citizenship behavior or workplace deviance: Key determining factors in the hospitality workforce. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 35, 1-8. doi:10.1016/j.jhtm.2018.01.003
- Chirasha, V. & Mahapa, M. (2012). An analysis of the causes and impact of deviant behaviour in the workplace. *The Case of Secretaries in State Universities. Journal of Emerging Trends in Economics and Management Sciences (JETEMS)*, 3(5), 415-421. doi:10.1.1.300.4561
- Courtois, C & Gendron, Y. (2017). The “normalization” of deviance: a case study on the process underlying the adoption of deviant behavior. *Auditing: A Journal Of Practice & Theory*, 36(3), 15-43. doi:10.2308/ajpt-51665
- Dean, P. J. (2002). Leadership, leaders, and leading: part one. *Performance Improvement Quarterly*, 15, 5–10. doi:10.1111/j.1937-8327.2002.tb00237.x
- Delias, P. (2017). A positive deviance approach to eliminate wastes in business processes: The case of a public organization. *Industrial Management & Data Systems*, 117(7). 1323-1339. doi:10.1108/IMDS-09-2016-0393
- Demir, M. (2009). *Konaklama işletmelerinde duygusal zeka, örgütsel sapma, çalışma yaşamı kalitesi ve işten ayrılma eğilimi arasındaki ilişkinin analizi*, (Yayımlanmamış Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.
- Demir, M. (2010). Örgütsel sapma davranışının kontrolünde duygusal zekânın rolü: konaklama işletmelerinde bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 196-207. Erişim adresi <http://sbe.dpu.tr/index/sayfa/2688/26>
- Demir, M. ve Tütüncü, Ö. (2010). Ağırlama işletmelerinde örgütsel sapma ile işten ayrılma eğilimi arasındaki ilişki. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 1(21), 64-74. Erişim adresi <http://www.dergipark.gov.tr/download/article-file/154397>

- Doğan, S. (2016). *İlköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi; Bursa ili örneği*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Doğan, S. ve Kılıç, S. (2014). Algılanan örgütsel etik iklim ve üretkenlik karşıtı iş davranışları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *C. Ü İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(1), 269-292. Erişim adresi <http://www.dergipark.gov.tr/download/article-file/48528>
- Dunlop, P. D. & Lee, K. (2004). Workplace deviance, organizational citizenship behavior, and business unit performance: the bad apples do spoil the whole barrel. *Journal Of Organizational Behavior*, 25(1), 67-80. doi:10.1002/job.243
- Enwereuzor, İ. K., Onyishi, İ. E., Onyebueke İ. F., Amazue L. O. , & Nwoke, M. B. (2017) Personality as a moderator between emotional exhaustion and workplace deviance among teachers. *Journal of Psychology in Africa*, 27(1), 41-46. doi:10.1080/14330237.2016.1268290
- Erdoğan, Ç. (2012). *İlköğretim okulu müdürlerinin etik liderlik davranışları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Erkutlu, H. & Chafra, J. (2013). Effects of trust and psychological contract violation on authentic leadership and organizational deviance. *Management Research Review*, 36(9), 828-848. doi:10.1108/MRR-06-2012-0136
- Erkutlu, H. & Chafra, J. (2017). Despotic leadership and organizational deviance: the mediating role of organizational identification and the moderating role of value congruence. *Journal of Strategy and Management*, 11(2), 150-165. doi:10.1108/JSMA-04-2017-0029
- Erol, G. ve Köroğlu, A. (2013). Liderlik tarzları ve örgütsel sessizlik ilişkisi: otel işletmelerinde bir araştırma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 20(3), 45-64. Erişim adresi <http://hdl.handle.net/123456789/2133>
- Everton, W. J. Jolton, J. A. & Mastrangelo, P. A. (2005). Be nice and fair or else: understanding reasons for employees' deviant behaviors. *Journal of Management Development*, 26(2), 117-131. doi:10.1108/02621710710726035
- Feeney, E. (2009). Taking a look at school's leadership capacity: the role and function of high school department chairs. *The Clearing House Heldref Publications*, 82(5), 212-219. doi:10.3200/TCHS.82.5.212-219
- Fiarman. S. E. (2017). Building a Schoolwide leadership mindset. *Educational leadership A.S.C.D.* 74(89), 22-27. Retrieved from <https://www.responsiveclassroom.org/wp-content/uploads/2017/10/Developing-a-Leadership-Mindset.pdf>
- Fink, D. (2011). Pipelines, pools and reservoirs: building leadership capacity for sustained improvement. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 670-684. doi:10.1108/09578231111174811
- Fox, C. & Harding, D. J. (2005). School shootings as organizational deviance. *Sociology of Education*, 78(1), 69-97. doi.org/10.1177/003804070507800104
- Franzese, R. J. (2009). *The sociology of deviance: differences, tradition, and stigma*. 1. Edition, Springfield (USA): Charles C Thomas.

- Galperin, B. L. & Burke, R. J. (2006). Uncovering the relationship between workaholism and workplace destructive and constructive deviance: an explanatory study. *International Journal of Human Resource Management*, 17(2), 331-347. doi:10.1080/09585190500404853
- Gambini, F. (2011). *Leadership capacity for succession and sustainability in a family owned private school* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. UMI No. 3465438
- Gillespie, K., Wells, S. & Panzer, C. (2010). Elementary principal leadership characteristics: sustaining professional learning communities in schools. *National Forum Of Educational Administration And Supervision Journal*, 28(1),1-16. Retrieved from <http://search.ebscohost.com>
- Gils, S.V., Quaquebeke, N. S., Knippenberg, D. V., Dijke, M. V. & Cremer, D. (2014). Ethical leadership and follower organizational deviance: the moderating role of follower moral attentiveness. *The Leadership Quarterly*, 26, 190–203. doi:10.1016/j.leaqua.2014.08.005
- Goldstein R. B, Powers S. I, McCusker, J, Mundt K. A., Lewis, B. F., Bigelow, C. (1996). Gender differences in manifestations of antisocial personality disorder among residential drug abuse treatment clients. *Drug Alcol-Depend*, 41(1), 35-45. doi:10.1016/0376-8716(96)01222-7
- Graham. K. (2018). Effective Leadership in Education: A Brief Analysis. *National Teacher Education Journal*, 11(1), 23-26. Retrived from <http://eds.b.ebscohost.com.131494010>
- Gruys, M. L. (1999). *The dimensionality of deviant employee behavior in the workplace industrial relations center. University of Minnesota, Office of Naval Research N00014-98-1-0872 Doctor of Philosophy in Human Resources and Industrial Relations in the Graduate School of the University of Minnesota.*
- Gruys, M. L. & Sackett, P.R. (2003). Investigating the dimensionality of counterproductive work behavior. *International Journal of Selection and Assessment*, 11(1), 30-43. doi:10.1111/1468-2389.00224
- Guay, R. P., Choi, D., Oh, I. S., Mitchell, M. S., Mount, M. K. & Shin, K. H. (2016). Why people harm the organization and its members: relationships among personality, organizational commitment, and workplace deviance. *Human Performance*, 29(1), 115. doi:10.1080/08959285.2015.1120305
- Güçlü, N. (2016). *Eğitim yönetiminde liderlik: teori, araştırma ve uygulama*. 1. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Günbayı, İ. (2016). *Liderlik ve toplumsal değişme*. Güçlü, N. (Ed.), *Eğitim yönetiminde liderlik teori, araştırma ve uygulama içinde* (s.245-283), 1.Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Hargreaves, A., Halász, G. ve Pont, B. (2007). *School leadership for systemic improvement in Finland A case study report for the OECD activity Improving school leadership*. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/school/39928629.pdf>
- Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership; Developing Tomorrow's leaders*. 1. Edition, United Kingdom: Routledge.

- Harris, A. & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Maidenhead, Berkshire, England: McGraw-Hill Education Retrieved from <http://library.mu.edu.tr.233956>
- Heck, R. H. & Hallinger, P. (2010). Testing a longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement. *The Leadership Quarterly*, 21(5), 867-885. doi:10.1016/j.leaqua.2010.07.013
- Hollinger, R. & Clark, J. (1982). Formal and informal social controls of employee deviance. *The Sociological Quarterly*, 23(3), 333-343. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1533-8525.1982.tb01016.x>
- Howladar, H. M. R., Rahman, S. & Uddin, A. (2018). Deviant workplace behaviour and job performance: the moderating effect of transformational leadership. *Iranian Journal Of Management Studies*, 11(1), 147-183. doi:10.22059/ijms.2018.226143.672514
- Hsieh, H. & DeWang, Y. (2016). Linking perceived ethical climate to organizational deviance: the cognitive, affective, and attitudinal mechanisms. *Journal of Business Research*, 69, 3600–3608. doi:10.1016/j.jbusres.2016.01.001
- Huggins, K. S., Klar, H. W., Hammonds, H. L. & Buskey, F. C. (2017). Developing leadership capacity in others: an examination of high school principals' personal capacities for fostering leadership. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 12(1). doi:10.22230/IJEPL2017v12n1a670
- Hunt, S. T. (1996). Generic work behavior: an investigation into the dimensions of entry-level, hourly job performance. *Personnel Psychology*, 49, 51–83. doi:10.1111/j.1744-6570.1996.tb01791.x
- Ifzal, A., Khurram, S. & Mueen, A. Z. (2017). Impact of corporate social responsibility attributions on workplace deviance behaviors. *Journal of Managerial Science*. 11(2). 157-172. Retrieved from http://www.qurtuba.edu.pk/jms/default_files/JSM/11_2/JMS_July_December2017_157-172.pdf
- İyigün, Ö. (2011). *Psikolojik kontratın örgütsel sapma üzerindeki etkisinde kişilik özelliklerinin rolü ve bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- İyigün, N. Ö. ve Çetin, C. (2012). Psikolojik kontratın örgütsel sapma üzerindeki etkisine ilaç sektöründe bir araştırma. *Öneri Dergisi*, 10(37), 15-29. doi:10.14783/od.v10i37.1012000195
- Jawad, M., Tabassum, T. M., Raja, S. & Abraiz, A. (2013). Study on work place behaviour: role of person-organization fit, person-job fit & empowerment, evidence from Pakistan. *Journal of Business and Management Sciences*, 1(4), 47-54. doi:10.12691/jbms-1-4-2
- Jiang, H., Chen, Y., Sun, P. & Yang, J. (2017). The Relationship between Authoritarian Leadership and Employees' Deviant Workplace Behaviors: The Mediating Effects of Psychological Contract Violation and Organizational Cynicism. *Frontiers in Psychology*, 8. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00732
- Kalağan, G. & Güzeller, C. O. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 83-97. Erişim adresi <http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr>

- Kalemci Tüzün, İ. & Kalemci, R. A. (2017). Workplace deviance and human resource management relations: A case study of Turkish hotel employees. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 17(2), 137-153. doi:10.1080/15332845.2017.1340740
- Keith, J. A. (2009). *Perceptions of school leadership capacity and student achievement*, (Unpublished Doctoral Dissertation). Department of Educational Leadership and Foundations University of Texas at El Paso ProQuest LLC (UMI No. 3371746).
- Kersen, T. M. (2016). Insider/outsider: the unique nature of the sociological perspective and practice. *Journal of Applied Social Science*, 10(2), 104-112. doi:10.1177/1936724415626961
- Kılınç, A. Ç. (2013). *İlköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılınç, A. Ç., Büyükoztürk, Ş. ve Akbaba Altun, S. (2014). Okullarda liderlik kapasitesi ölçeğinin (OLKÖ) Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 23-46. doi:10.14527/kuey.2014.002
- Kılınç, A. Ç. ve Özdemir, S. (2015). An inquiry into leadership capacity: the case of turkish primary schools. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(1), 1-16. doi:10.15345/ijoes.2015.01.001
- Kippenberger, T. (2002). *Leadership styles*. 1. Edition. United Kingdom Capstone Publishing (A Wiley company)
- Korkmaz, E. & Gündüz, H. B. (2011). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 123 – 153. Erişim adresi <https://docplayer.biz.tr/6221781-Ilkogretim-okulu-yoneticilerinin-dagitimci-liderlik-davranislarini-gostermduzeyleri-27.html>
- Köse, S. G. (2013). *Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sapma ve stratejik liderlikarasındaki ilişki üzerine algıları: İzmir ili örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Köse, S. G. ve Aksu, A. (2013). Okullar için örgütsel sapma ölçeği. *NWSA-Education Sciences*, 1C0593, 8(3), 375-389. doi:10.12739/NWSA.2013.8.3.1C0593
- KPMG Forensic. (2004). Fraud survey 2004. *KPMG International*. Retrieved from www.ibrarian.net/navon/paper/Fraud_Survey_2004.pdf
- Kura, K. M., Shamsudin, F. M. & Chauhan, A. (2016). Organisational trust as a mediator between perceived organisational support and constructive deviance. *International Journal of Business and Society*, 17(1), 1-18. Retrieved from <http://repo.uum.edu.my/id/eprint/18263>
- Lambert, L. (1998). Building leadership capacity in schools. *Association for Supervision and Curriculum Development, Virginia, USA*. Retrieved from [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id_QORel5eBwC&oi=fnd&pg=PR6&dq=Lambert,+L.+\(1998\).+Building+Leadership+Capacity+In+Schools.+Association+for+Supervision+and+Curriculum+Development](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id_QORel5eBwC&oi=fnd&pg=PR6&dq=Lambert,+L.+(1998).+Building+Leadership+Capacity+In+Schools.+Association+for+Supervision+and+Curriculum+Development)

- Lambert, L. (2002a). A framework for shared leadership. *Beyond Instructional Leadership*, 59(8), 37-40. Retrieved from <http://library.mu.edu.tr> ISSN:001311784
- Lambert, L. (2002b). *Building leadership capacity in schools*. 2.Edition Australian Principals Centre Monograph Number 1 Retrieved from <http://library.mu.edu.tr> ISSN: 0 646 39572 6
- Lambert, L. (2005). Leadership for lasting reform. *Educational Leadership*, 62(5), 62-69. Retrieved from <http://library.mu.edu.tr> ISSN:0013-1784
- Lambert, L. (2011). What does leadership capacity really mean?, *Counterpoints*, 408, 34-36. Retrieved from <http://jstor.org/stable/42981264>
- Lau, V. C. S., Au W. T. & Ho, J. M. C. (2003). A qualitative and quantitative review of antecedents of counterproductive behavior in organizations. *Journal of Business and Psychology*, 18(1), 73-99. doi: 0889-3268/03/0900-0073/0
- Lawrence, T. B. & Robinson, S. L. (2007). Ain't misbehavin: workplace deviance as organizational resistance. *Journal of Management*, 33(3), 378-394. doi:10.1177/0149206307300816
- Lian, H., Ferris, D. L. & Brown, D. J. (2011). Does taking the good with the bad make things worse? how abusive supervision and leader-member exchange interact to impact need satisfaction and organizational deviance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 117, 41-52. doi:10.1016/j.obhdp.2011.10.003
- Litzky, B. E., Eddleston, K. A. & Kidder, D. E (2006). The good, the bad and the misguided. How managers inadvertently encouraged deviant behaviours. *Academy Of Management Perspectives*, 20(1), 91-103. doi:10.5465/AMP.2006.19873411
- Marcus, B. & Schuler, H. (2004). Antecedents of counterproductive behaviour at work: a general perspective. *Journal of Applied Psychology*, 89(4), 647-660. doi:10.1037/0021-9010.89.4.647
- Marsh, M. S. (1999). Life inside a school: implications for reform in the 21st century. *Association for Supervision & Curriculum Development*, 185-202. Retrieved from <http://library.mu.edu.tr> ISSN:10429018
- Mazni, A. & Roziah, M. R. (2011). *Towards developing a theoretical model on the determinants of workplace deviance among support personnel in the malaysian public service organisations*. Retrieved from <https://www.ufhrd.co.uk/wordpress/wpcontent/uploads/2011/07/S9Alias070RP.doc>
- Mazutis, D. (2008). What is corporate deviance? Exploring negative and positive deviant firm behaviour. *Academy of Management Annual Meeting Proceedings*, 1, 1-6. doi: 10.5465/AMBPP.2008.33725196
- Mertens, W. & Recker, J. (2017). Positive deviance and leadership: an exploratory field study. *Proceedings of the 50th Hawaii International Conference on System Sciences*. 214-223. doi:10.24251/HICSS.2017.025
- Merton, R. K. (1938). Social structure and anomie. *American Sociological Review*. 3(5). 672-682. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/2084686>

- Merton, R. K. (1972). Insiders and Outsiders: A Chapter in the Sociology of Knowledge *American Journal of Sociology*, 78(1), 9-47. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2776569>
- Miller, B. K. (2015). Entitlement and conscientiousness in the prediction of organizational deviance. *Personality and Individual Differences*, 82, 114–119. doi:10.1016/j.paid.2015.03.018
- Muafi, J. (2011). Causes and consequence deviant workplace behavior. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 2(2), 123-126. Retrieved from <http://www.ijimt.org/papers/117-M504.pdf>
- O’Leary-Kelly, A. M., Griffin, R.W. & Glew, D.J. (1996). Organization-motivated aggression: a research framework. *Academy of Management Review*, 21(1), 225-253. doi:10.5465/AMR.1996.9602161571
- O’Neill, T. A., Lewis, R. J. & Carswell J. J. (2011). Employee personality, justice perceptions, and the prediction of workplace deviance. *Personality and Individual Differences*, 51, 595–600. doi:10.1016/j.paid.2011.05.025
- Öcel, H. (2009). *Çalışanların örgütsel vatandaşlık ve üretim karşıtı iş davranışlarının nedenlerine ilişkin bir model önerisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara
- Özaslan Çalışkan, B. Ö. ve Akça, M. (2017). Damgalanma algısı ve sapma davranışı ilişkisinde kişilik özelliklerinin düzenleyici rolü. *International Journal of Academic Value Studies*, 3(13), 357-369. doi:10.23929/javs.437
- Özçetin, S.(2013).*Öğretmen liderliğinin okulun liderlik kapasitesinin gelişimine etkisi: bir durum çalışması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Antalya.
- Özdemir, M. ve Demircioğlu, E. (2015). Devlet liselerinde üretim karşıtı işdavranışları ve psikolojik sözleşme ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 41-60. doi: 10.14812/cufej.2015.001
- Özen, Y., Gülaçtı, F. ve Çıkılı, Y. (2004). Saldırganlığın psikolojik-kültürel boyutu ve vandalizm. *Doğu Anadolu Araştırmaları*, 3(1), 144–149. Erişim adresi <http://web.firat.edu.tr/daum/docs/31/25%20Vandalism%20Yener%20%20C3%96ZEN%20Bkoksalan....6%20syf%20....10.000%20ALINACAK—KYV—144-149.doc>
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2016). *Örgütsel davranış*.7. Baskı, Bursa: Ekin Yayınevi.
- Portin, B. S. & Shen, J. (1999). The changing principalship: its current status, variability, and impact. *The Journal of Leadership Studies*, 5(3), 93-113. doi:10.1177/107179199900500309
- Pradhan, S. (2013). Leadership and deviant work behaviours: the role of moral agents in today's transactional world. *Global Research Analysis*. 2(6). 127-129. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/304024826_Leadership_and_Deviant_Work_Beahviours_The_Role-of_Moral_Agents_in_Today
- Robbinson, S. L. & Bennet, R. J. (1995). A typology of deviant workplace behaviors:a multidimensional scaling study. *Academy of Management Journal*, 38(2), 555-572. doi:10.2307/256693

- Robinson, S. L. & Greenberg, J. (1998). Employees behaving badly: dimensions, determinants and dilemmas in the study of workplace deviance. *Trends in Organizational Behavior*, 5.Edition, C. L. Cooper ve D. M. Rousseau, New York:John Wiley & Sons. Retrieved from <https://search.proquest.com/openview/42ae61e2b571ca6dc61e81c936dea153/1?pq->
- Sakallı, N. (2016). *Sosyal etkiler kim kimi etkiler*. 5. Baskı, Ankara: İmge Kitabevi.
- Salepçioğlu, M. A. ve Yeğin, A. (2018). Liderlik tarzlarının çalışanların örgütsel bağlılıklarına etkisi ve bir uygulama. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(1), 60-77. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/cumuiibf/issue/37183/380236>
- Scoggins, K. T. (2008). *The impact of leadership capacity and style on Professional learning communities in schools* (Unpublished doctoral dissertation). University of North Texas. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3376051) <http://digital.library.unt.edu/permalink/meta-dc-9740>
- Seçer, H. Ş. ve Seçer, B. (2007). Örgütlerde üretkenlik karşıtı iş davranışları: belirleyicileri ve önlenmesi. *TİSK Akademi*,2(4), 146-175. Erişim adresi <http://library.mu.edu.tr> ISSN:1306-6757
- Sezici, E. (2014). Çalışma yaşamı kalitesi, işyerinde sapkın davranış ve işten ayrılma eğilimi ilişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41, 235-246. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/55966>
- Sezici, E. (2015). Üretkenlik karşıtı iş davranışları üzerinde kişilik özelliklerinin rolü. *International Journal Of Economic and Administrative Studies*, 7(14), 1-22. doi:10.18092/ijeas.08440
- Sheppard, B. & Dibbon, D. (2011). Improving the capacity of school system leaders and teachers to design productive learning environment. *Leadership and Policy in Schools*,10(2), 125-144. doi:10.1080/15700763.2010.502610
- Southey, K. (2010). A typology of employee explanations of misbehaviour: an analysis of unfair dismissal cases. *Journal of Industrial Relations*, 52(1), 81-102. doi:10.1177/0022185609353991
- Spector P., Fox, S. & Domagalski, T. (2005). Emotions, violence, and counter productive work behavior, *03-Kelloway-4838.Qxd.*, 29-46. doi:10.4135/9781412976947.n3
- Spreitzer, G.M. & Sonenshein, S. (2004). Toward the construct definition of positive deviance. *American Behavioral Scientist*, 46(6), 828-847. doi:10.1177/0002764203260212
- Şahin, F. (2012). Büyük adam düşüncesinden liderlikte özellikler kuramına kavramsal bir bakış. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 13(1), 141-163. Erişim adresi <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423875047.pdf>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6. Baskı). Boston: Pearson Education.

- Tabancalı, E. ve Çakıroğlu, Z. K. (2017). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 392-417. doi:10.17860/mersinefd.296254
- TDK. <http://www.tdk.gov.tr/index.php?>
- Turel, O. (2017). Organizational deviance via social networking site use: the roles of inhibition, stress and sex differences. *Personality and Individual Differences*, 119, 311–316. doi:10.1016/j.paid.2017.08.002
- Türkkaş Anasız, B. (2016). *Öğretim üyelerinin örgütsel sapma davranışlarının incelenmesi: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Muğla.
- Türkkaş Anasız, B. ve Ilıman Püsküllüoğlu, E. (2017). Phenomenological analysis of teachers' organizational deviance experiences in a rural primary school in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(1), 70-79. doi:10.11114/jets.v6il.2783
- Uddin, A., Rahman, S. & Howladar, M. H. R. (2014). Exploring the relationship among transformational leadership, deviant workplace behaviour and job performance, an empirical study. *ABAC Journal*, 34(1), 1-12. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/262297877>
- Ünal, A. (2012). Deviant teacher behaviors and their influence on school rules and interpersonal relationships at school. *Eğitim Araştırmaları - Eurasian Journal of Educational Research*, 49, 1-20. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1059907>
- Vardi, Y. & Wiener, V. (1996). Misbehavior in organizations: a motivational framework. *Organization Science*, 7(2), 151-165. doi:10.1287/orsc.7.2.151
- Vazzana, J. (2017). A visual model of deviance: social triggers and unacceptable behavior. *Aurco Journal Spring*, 23, 116-125. Retrieved from http://aurco.net/Journals/AURCO_Journal_2017/A%20Visual%20Model%20of%20Deviance%20p111-125.pdf
- Warren, D. E. (2003). Constructive and destructive deviance in organizations. *Academy of Management Review*, 28(4), 622-632. doi:10.5465/AMR.2003.10899440
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder, *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 88-107. doi:10.1177/000271620056700107
- Wexler, M. (2011). Positive deviance and performance enhancement in public agencies. *Optimum Online*, 41(4). Retrieved from <http://library.mu.edu.tr> ISSN:1910-7706
- Yalap, O. (2016). *Çalışanların örgütsel adalet algılamalarının örgütsel sapma davranışları üzerinde etkisi: tekstil sektöründe bir araştırma*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Tokat.

Yeşiltaş, M., Çeken, H. ve Sormaz, Ü. (2012). Etik liderlik ve örgütsel adaletin örgütsel sapma davranışları üzerindeki etkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 18-38. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/217225>

Zainal, K. & Sallah, N. M. (2007). The implementation of the penalty system program for vandalism in school: a case study. *The International Journal Of Learning*, 14(9), 123-131. doi:10.18848/1447-9494/CGP/v14i09/45467.



EKLER

EK I

VERİ TOPLAMA FORMU Örgütsel Sapma - Liderlik Kapasitesi Ölçekleri

Sayın Katılımcı;

Bu çalışma öğretmenlerin Örgütsel Sapma ve Liderlik Kapasitesine ilişkin algı düzeylerinin belirlenmesi için yapılmaktadır. Bu amaçla hazırlanan elinizdeki ölçeği bilime katkı sağlama bilinci ve içtenlikle doldurmanız arzu edilmektedir. Doğru sonuçlara ulaşabilmek, ölçeği samimi bir şekilde cevaplandırmanıza bağlıdır. Vereceğiniz cevaplardan elde edilecek olan bilgiler bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. İsminizi ya da okulunuzu belirtmenize gerek yoktur.

Yüksek Lisans Öğrencisi
Fatma Çolak

Cinsiyet	Okulun Yerleşim Yeri	Okul Türü	Branş
Kadın ()	İlçe Merkezi ()	İlkokul ()	Sınıf Öğretmeni ()
Erkek ()	Köy / Mahalle ()	Ortaokul ()	Branş Öğretmeni ()
		Anadolu Lisesi ()	Mesleki Öğretmen ()
		Meslek Lisesi ()	

Yaşınız:..... Yıl	Eğitim düzeyi
Mesleki Kıdeminiz:.....Yıl	Ön Lisans ()
Bu Okuldaki Çalışma Süreniz:..... Yıl	Lisans ()
	Yüksek Lisans ()

Okullarda Örgütsel Sapma Ölçeği

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuyarak size uygunluk derecesine göre her ifadenin karşısında bulunan seçeneklerden yalnızca birinin içine (x) işareti koyarak cevaplayınız.		Kesinlikle Katılmıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Okul Çalışanları:								
1	Sorumsuzca kararlar alırlar.							
2	Yaptıkları işten doyum sağlamazlar.							
3	Plansız hareket ederler.							
4	Çalışma arkadaşlarıyla dalga geçerler.							
5	Çalışma arkadaşları hakkında dedikodu yaparlar.							
6	Okula izinsiz olarak geç gelirler.							
7	Okulun olumsuzlukları hakkında başkalarıyla konuşurlar.							
8	Okul müdürünün talimatlarını göz ardı ederler.							
9	Kasıtlı olarak yavaş çalışırlar.							
10	Okul kurallarını ihlal ederler.							
11	Verilen işlerden kaçarlar.							
12	Derslere geç girerler.							
13	Uyuşturucu kullanırlar.							
14	Derse alkol kullanarak girerler.							
15	Okulun malına zarar verirler, malı tahrip ederler.							
16	Diğer kişilere tacizde bulunurlar.							
17	Bilgilerini kötü amaçlı kullanırlar.							
18	Çalışma arkadaşlarına karşı intikam duygusu beslerler.							
19	Çalışma arkadaşlarını aşağılarlar.							
20	Okulun malını kendi zimmetine geçirirler.							

Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuyarak size uygunluk derecesine göre her ifadenin karşısında bulunan seçeneklerden yalnızca birinin içine (x) işareti koyarak cevaplayınız.		Yapmayı Bunu	Başladık Bu yönde hareket etmeye	İyi bir mesafe aldık Bu yönde	Bu durumu çok iyi yapıldır
Okulumuzda,					
1	İhtiyaç duyulduğunda işleri gerçekleştirmek için yeni komisyonlar oluştururuz.				
2	Liderlik becerileri konusunda model oluruz.				
3	Yetişkinler (yönetici, öğretmen, veli vb.) ve çocuklar arasındaki etkileşimi en üst düzeyde sağlayacak düzenlemeler yaparız.				
4	Yönetimle ilgili işlerde yetkiyi paylaşıyoruz.				
5	Tüm okul toplumunu mesleki öğrenme sürecine dâhil ediyoruz.				
6	Hepimiz birbirimize liderlik etme fırsatı yaratacak şekilde hareket ediyoruz.				
7	Ortak bir amaç algısı yaratmak için birlikte çalışıyoruz.				
8	Okul vizyonumuzu katılımcı bir anlayışla geliştiriyoruz.				
9	Programları, eğitim-öğretimi ve ölçme değerlendirme uygulamalarını vizyonumuzla nasıl uyumlu hale getirebileceğimizi tartışırız.				
10	Vizyonumuzu temel değerlerimize ve okula ilişkin beklentilerimize dayandırırız.				
11	Yansıtma, diyalog, araştırma ve eyleme dayalı bir öğrenme döngüsü kullanıyoruz.				
12	Okuldaki herkesin (öğrenci, öğretmen, yönetici, veli) öğrenmesi için gerekli zamanı ayırıyoruz.				
13	Öğrencilerin zenginleştirilmiş ortamlarda öğrenmesine odaklanıyoruz.				
14	Kararlarımızı alırken verilerden yararlanırız.				
15	Herkesin aktif katılımını sağlayan bir bilgi sistemi (internet, intranet, e-portal, e-forum vb.) oluşturuyoruz.				
16	Öğretim uygulamalarını araştırma sonuçlarına dayalı olarak tasarlarız.				
17	Rollerimizi sınıflarımıza, okulumuza, paydaşlarımıza ve mesleğimize özen gösterecek şekilde belirleriz.				
18	Geleneksel mesleki rollerin dışında bir performans göstermeye çalışıyoruz.				
19	Birlikte çalışmak için yeni yollar geliştiriyoruz.				
20	Kararlarımızın sorumluluklarını paylaşıyoruz.				
21	Okul toplumunun bir üyesi olarak yapılan her işin sorumluluğunu üstleniriz.				
22	Yönetici ve öğretmenlerin gelişim odaklı inisiyatif almalarını destekleriz.				
23	İşlerin yürütülmesinde yeni yolları destekleriz.				
24	Amaçlarımızı gerçekleştirmek için zamanı etkili kullanırız.				
25	Öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiğini değerlendiririz.				
26	Öğrenci başarısına yönelik beklentileri karşılamak için okul toplumunun üyeleriyle birlikte çalışırız.				
27	Sınıf içi uygulamaları (öğretimi ve ölçme değerlendirmeyi) tüm öğrencilerin öğrenmesi için planlarız.				
28	Ailelerle öğrencilerin performansı ve okul programları hakkında konuşuruz.				
29	Öğrencilerde güçlü bir kişilik geliştirmek için rol ve yapıları tasarlarız (danışman, okul rehberlik programları, toplum hizmetleri vb.).				
30	Öğretim etkinliklerini gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendiririz.				

EK II

OLKÖ KULLANIM İZİNİ

Microsoft hesabı | Ana sayfa | Posta - FPALACOLAK@... | X

Posta - FPALACOLAK@... | X

Güvenli | https://outlook.live.com/owa/?path=/mail/archive/rp

Outlook Posta

Posta ve Kişilerde ara

Yeni | Yanıtla | Sil | Gereksiz | Süpür | Taşı | Geri al

Klasörler

- Gelen Kutusu
- Gereksiz E-posta 6
- Taslaklar
- Gönderilmiş Öğeler
- Silinmiş Öğeler 46
- Arsiv**
- Konuşma Geçmiş

Re: Ölçek kullanım izni

ÇK çağatay kılınç <cagatay0684@hotmail.com>

26.10 (Per), 22:30

Siz

26.10.2017 23:05 tarihinde yanıt verdiniz.

Merhaba

Ölçeği kullanabilirsin. Sordugun soruların tümünün cevabı dr tezimde var ve erişime açık.
Kolaylıklar

Samsung Galaxy akıllı telefonumdan gönderildi.

----- Orijinal mesaj -----

Başlangıç tarihi: FATMA COLAK <FPALACOLAK@hotmail.com>

Tarih: 26.10.2017 21:57 (GMT+03:00)

Alıcı: cagatay0684@hotmail.com

Konu: Ölçek kullanım izni

Premium'a yükseltin

İyi günler Hocam.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğini (OLKÖ) tezimde kullanmak için izninizi istiyorum.

360 TOTAL SECURITY

(D) 1G/3.8G

TEZ ÖNERİSİ [Uyu...]

Posta - FPALACO...

10:42
13.12.2017

EK III

OKULLARDA ÖRGÜTSEL SAPMA ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

The screenshot shows a Microsoft Outlook web interface. The browser address bar displays 'https://outlook.live.com/owa/?path=/mail/inbox/rp'. The Outlook header includes the user's name 'FATMA COLAK' and a profile picture. The left sidebar shows the 'Klasörler' (Folders) section with 'Gelen Kutusu' (Inbox) selected. The main content area displays an email from 'sevil-grgn <sevil-girgin@hotmail.com>' dated '26.12.2017 (Sal), 23:16'. The email subject is 'Ynt: Ölçek kullanım izni'. The body of the email contains the following text:

Ölçeği tez çalışmanızda kullanabilirsiniz.
Kolay gelsin..

Gönderen: FATMA COLAK <FPALACOLAK@hotmail.com>
Gönderildi: 7 Aralık 2017 Perşembe 20:55
Kime: sevil-girgin@hotmail.com
Konu: Ölçek kullanım izni

İyi günler Sevil hocam.
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Okullar için örgütsel sapma ölçeğinizi tez çalışmada kullanmak için izninizi istiyorum. Teşekkürler.

The interface also shows a 'Premium'a yükseltin' (Upgrade to Premium) button and a taskbar at the bottom with the system clock set to 22:34 on 05.01.2018.

EK IV

VALİLİK İZİNİ



T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 70004082-605.01-E.2547929
Konu : İzin

07.02.2018

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :a)Valilik Makamının 06/02/2018 tarih ve 2456178 sayılı oluru.
b)26/01/2018 tarih ve 1435 sayılı yazımız.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Fatma ÇOLAK'ın, Muğla ili Menteşe İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı, Araştırma Değerlendirme Formunda ismi yer alan okulların, öğretmenlerine yönelik araştırma çalışmasını uygulama talebiyle ilgili ilgi (a) makam oluru yazımız ekinde gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç 2 hafta içerisinde araştırmanın bir örneğinin CD' ye kayıtlı olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda ;

Gereğini rica ederim.

Celalettin EKİNCİ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1-İlgi (a) makam oluru (1 sayfa)
- 2-Araştırma değerlendirme formu (1 sayfa)
- 3-Ölçek (...sayfa)



Adres: Emirbeyazıt Mahallesi Dr. Baki Ünlü Cad. No:12 Menteşe/MUĞLA
ElektronikAğ: <http://mugla.meb.gov.tr>
e-posta: arge48_2@meb.gov.tr

GÜVENLİ ELEKTRONİK İMZALI
ABTİ İLE AYNI DİR
08 Şubat 2018
Şerif ÖZGEN



Bilgi için: Tuğba ŞAFAK ÖZKAN
Tel: 0 (252) 280 48 24
Faks: 0 (252) 280 48 67

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ad04-aa17-3884-8b5d-ffdf kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 70004082-605.01-E.2456178
Konu : İzin Talebi

06/02/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a)Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının
26/01/2018 tarih ve 1435 sayılı yazısı.
b)14/08/2017 tarihli ve 12214953 sayılı makam oluru.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Fatma ÇOLAK'ın, Muğla ili Menteşe İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı, Araştırma Değerlendirme Formunda ismi yer alan okulların, öğretmenlerine yönelik araştırma çalışması uygulama talebiyle ilgili (a) yazı ve ekleri yazımız ekinde sunulmaktadır.

Bu nedenle, Bakanlığımızın 22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı (2017/25 No'lu GENELGE) doğrultusunda ve ilgi (b) makam onayı ile oluşturulan komisyonun uygun görüşüyle, Fatma ÇOLAK'ın "Okulların Liderlik Kapasitesi ve Öğretmenlerin Örgütsel Sapma Davranışları Arasındaki İlişki (Muğla İli Örneği)" konulu çalışmasını;

2017-2018 Eğitim Öğretim yılında ve eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, kurum müdürünün uygun gördüğü bir zamanda; İlimiz, Menteşe İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı, Araştırma Değerlendirme Formunda ismi yer alan okulların öğretmenlerine yönelik araştırma çalışmasını uygulaması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olurlarınıza arz ederim.

Celalettin EKİNCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
06/02/2018
Rıza DALAN
Vali a.
Vali Yardımcısı



Adres: Emirbeyazıt Mahallesi Dr. Baki Ünlü Cad. No:12 Menteşe/MUĞLA
ElektronikAğ: <http://mugla.meb.gov.tr>
e-posta: arge48_2@meb.gov.tr



Bilgi için: Tuğba ŞAFAK ÖZKAN
Tel: 0 (252) 280 48 24
Faks: 0 (252) 280 48 67

T.C.
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

FORM: 2

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Fatma ÇOLAK
Kurumu / Üniversitesi	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Muğla
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Muğla İli Mentеше İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı, Dumlupınar İlkokulu, Bayır İlkokulu, 75. Yıl Ortaokulu, Bayır Ortaokulu, Gazi Anadolu Lisesi, Bayır Anadolu Lisesi Ula İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı, Atatürk İlkokulu, Kızılyaka İlk ve Ortaokulu, Atatürk Ortaokulu, Sezgin Keçeci İmam Hatip Lisesi, Hüseyin Ercan Ermaş Mermer Anadolu Lisesi Marmaris İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı, Beldibi Sıtkı Zaraklı İlkokulu, Ahi Hetman İlkokulu, Marmaris Ortaokulu, Şehit Nedip Cengiz Eker İmam Hatip Ortaokulu, İlhan Mermerci Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 75. yıl Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Yatağan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı, Kıbrıs İlkokulu, TEK İlkokulu, 23 Nisan Ulusal egemenlik Ortaokulu, Madenler Ortaokulu, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Gazi Anadolu Lisesi Milas İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı, Fatih İlkokulu, Beçin İlkokulu, Zekeriya Gümüşkesen Ortaokulu, Dr. Mete Ersoy Ortaokulu, Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Dr. Mete Ersoy Anadolu Lisesi Bodrum İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı, Mumcular Fuat Eren İlkokulu ve Ortaokulu, Atatürk İlkokulu, Gümüşlük Kemal Durmaz Ortaokulu, Bodrum Anadolu Lisesi, Hayırlı Sabancı Anadolu Lisesinde görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanacaktır.
Araştırmanın konusu	"Okulların Liderlik Kapasitesi ve Öğretmenlerin Örgütsel Sapma Davranışları Arasındaki İlişki (Muğla İli Örneği)"
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Tez Önerisi
Veri toplama araçları	Örgütsel Sapma-Liderlik Kapasitesi Ölçekleri
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğünden, Müdürlüğüme iletilen yukarıda belirtilen araştırma örneğinin araştırma sahasında uygulanabilirliği hususunda incelenerek Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 22/08/2017 tarih ve 2017/25 sayılı Genelgeye uygun olarak hazırlandığı görülmüştür. Söz konusu çalışmanın, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde uygulanması uygun görülmüştür.	
Komisyon kararı	Oybirliği / Oyçokluğu ile alınmıştır.
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekeçesi:
.....

01/02/2018


Serap AKSEL
Komisyon Başkanı


KOMİSYON
Gözde GÜRDAL
Üye


Nurcan DAMLI
Üye

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad : ÇOLAK, Fatma
Doğum Yeri ve Tarihi : Karahallı / UŞAK, 15.06.1983
Eposta : fpalacolak@hotmail.com
Telefon : 0 505 926 1124

EĞİTİM BİLGİLERİ

Derece	Kurum	Yıl
Lise	Uşak Şehit Abdülkadir Kılavuz Anadolu Öğretmen Lisesi	2001
Lisans	Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği	2006

İŞ TECRÜBESİ

Görev	Kurum	Yıl
Öğretmen	75. Yıl İlköğretim Okulu Çivril/Denizli	2006-2009
Öğretmen	Çataklıhoca İlköğretim Okulu Çayeli/Rize	2009-2012
Öğretmen	Nimet Meto Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Gerede/Bolu	2012-2015
Öğretmen	Halk Eğitimi Merkezi Ula/Muğla	2015-2017
Öğretmen	Kötekli Salih Zeki Gür İlkokulu/Ortaokulu Merkez/Muğla	2017-

YAYINLAR

Çolak, F. & Ertürk A. (2018). Okulların liderlik kapasitesi ve öğretmenlerin örgütsel sapma davranışları arasındaki ilişki. *Proceedings of the 9th INTE, ITICAM & IDEC Paris-France 2*, 211-223. ISSN: 2146-7358.