



**EĞİTİM KURUMLARINDA  
LİDERLİK KAPASİTESİ ve ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK ARASINDAKİ  
İLİŐKI**

**Ramazan SIRIKLIGİL**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Gökhan DEMİRHAN**

**Uşak**

**Ocak, 2020**

**EĞİTİM KURUMLARINDA**  
**LİDERLİK KAPASİTESİ ve ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK ARASINDAKİ**  
**İLİŐKI**

**Ramazan SIRIKLIGİL**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bölümü**

**Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Gökhan DEMİRHAN**

**Uşak**

**Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Ocak, 2020**

## ÖZET

### EĞİTİM KURUMLARINDA LİDERLİK KAPASİTESİ ve

### ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK ARASINDAKİ İLİŞKİ

Ramazan SIRIKLIGİL

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ocak 2020

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Gökhan DEMİRHAN

Bu araştırma; Milli Eğitim Bakanlığına bağlı İlkokul ve Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin, liderlik kapasitesi ile örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Uşak il merkezinde, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı İlkokul ve Ortaokullarda çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma betimsel nitelikte tarama modeline göre desenlenmiş olup; veriler likert tipi ölçme aracı ile toplanmıştır. Ölçme aracı sonuçları SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Öğretmenlerin anketlere yönelik verdikleri cevaplara ait verilerin yorumlanmasında ise, elde edilen veriler, frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ ) ve standart sapmalar (ss) bakımından değerlendirilerek yorumlanmıştır. Demografik değişkenlerle, maddelere yapılan değerlendirmeler arasındaki olası farklılıkları incelemek için ise, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testlerinden faydalanılmıştır.

Araştırma sonucunda; ölçme aracına bakıldığında öğretmenlerin algılanan Toplam Liderlik kapasitesi alt boyutundaki ortalamaları orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bulgular incelendiğinde liderlik kapasitesi ölçeğinin dağıtımçı liderlik alt boyutunda cinsiyet bazında anlamlı bir fark görünürken; işbirliği ve ortak sorumluluk, algılanan öğrenci başarısı, Paylaşılan okul vizyonu alt boyutları ve genel liderlik kapasitesi algısı düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Medeni hal, eğitim durumu ve yöneticilik yapıp yapmama değişkenine göre anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Algılanan dağıtımçı liderlik düzeyi ile

Öğretmenlerin yaşları, kıdemleri, okulda geçirdikleri süre ve yöneticilik deneyimi süreleri arasında pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin yaşları, kıdemleri, okulda geçirdikleri süre ve yöneticilik deneyimi süreleri arttıkça, algılanan dağıtımçı liderlik özellikleri de artmaktadır. Paylaşılan okul vizyonu ile Öğretmenlerin yaşları, kıdemleri, okulda geçirdikleri süre ve yöneticilik deneyimi süreleri arasında pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin yaşları, kıdemleri, okulda geçirdikleri süre ve yöneticilik deneyimi süreleri arttıkça, paylaşılan okul vizyonu da artmaktadır. İşbirliği ve ortak sorumluluk düzeyi ile Öğretmenlerin yaşları ve kıdemleri arttıkça, işbirliği ve ortak sorumluluk düzeyi de artmaktadır. Algılanan öğrenci başarısı ile öğretmenlerin yaşları, kıdemleri, okulda geçirdikleri süreler ve yöneticilik deneyimi süreleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Genel olarak bakıldığında ise Öğretmenlerin yaşları, kıdemleri ve yöneticilik deneyimi süreleri arttıkça, toplam liderlik kapasitesi de artmaktadır. Öğretmenlerin Toplam adanmışlık düzeyi ortalama değerine bakılarak öğretmenlerin toplam adanmışlık düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin toplam adanmışlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre bakıldığında; Erkek öğretmenlerin ortalamaları, kadın öğretmenlerin ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Öğretmenlerin toplam adanmışlık düzeylerinin medeni hal değişkenine göre bakıldığında; Evli öğretmenlerin ortalamalarının, bekar öğretmenlerin ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Öğretmenlerin okullarda toplam adanmışlık düzeyinin Eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Öğretmenlerin toplam adanmışlık düzeylerinin yöneticilik deneyimi olup olmama değişkenine göre bakıldığında; Yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin ortalamalarının, yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Öğretmenlerin Toplam adanmışlık düzeyi ile öğretmenlerin yaşları, kıdemleri, okulda geçirdikleri süreler ve yöneticilik deneyimi süreleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaşları, kıdemleri, okulda geçirdikleri süre ve yöneticilik deneyimi süreleri arttıkça, Toplam adanmışlık düzeyleri de artmaktadır. Öğretmenlerin Toplam adanmışlık düzeyi ile öğretmenlerin dağıtımçı liderlik düzeyleri , öğretmenlerin paylaşılan okul vizyonu, işbirliği ve ortak sorumluluk anlayışı, algılanan öğrenci başarısı ve Toplam Liderlik kapasitesi algıları arasında arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin dağıtımçı liderlik özellikleri, Paylaşılan okul vizyonu, İşbirliği ve ortak sorumluluk anlayışı ve algılanan öğrenci başarısı arttıkça , Toplam adanmışlık düzeyleri de artmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Liderlik, liderlik kapasitesi, Örgütsel adanmışlık

## ABSTRACT

### LEADERSHIP CAPACITY and THE RELATIONSHIP ORGANIZATIONAL COMMITMENT IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Ramazan SIRIKLIGİL

Department of Educational Sciences Uşak University Institute of Social Sciences, January  
2020

Advisor: Assistant professor Gökhan DEMİRHAN

The aim of this study was to determine the relationship between leadership capacity and organizational commitment of the teachers working in primary and secondary schools of the Ministry of National Education.

The sample of the study consists of teachers working in primary and secondary schools of the Ministry of National Education in the city center of Uşak in the 2018-2019 Academic Year. The research was designed according to descriptive scanning model; Using the quantitative method, the opinions were determined through questionnaires. The survey results were analyzed through SPSS program. In the interpretation of the data of the teachers' responses to the questionnaires, the data were interpreted in terms of frequency (f), percentage (%), arithmetic mean ( $\bar{x}$ ) and standard deviations (ss). The t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) tests were used to examine possible differences between demographic variables and assessments of items.

As a result of the research; When the questionnaire is examined, it can be said that the average of teachers in perceived Total Leadership capacity sub-dimension is moderate. When the findings were examined, there was a significant difference in the distribution leadership sub-dimension of the questionnaire's leadership capacity scale in terms of gender; No significant differences were found in the level of cooperation and common responsibility, perceived student achievement, shared school vision sub-dimensions and general leadership capacity perception. There was no significant difference in terms of marital status, educational background and whether or not to manage. There is a positively significant relationship between perceived distributive leadership level and teachers' ages, seniority, time spent in school and management experience. As teachers' ages, seniority, time spent in school and management experience increase, perceived distributive leadership characteristics increase. There is a positive meaningful relationship between shared school vision and teachers' ages, seniority, time spent in school and management experience. As teachers' ages, seniority, time spent in school and management experience increase, so does the shared school vision. The level of cooperation and common responsibility. As teachers' age and seniority increase, so does the level of cooperation and joint responsibility. There was no significant relationship between perceived student achievement and teachers' ages, seniority, time spent in school and management experience. It can be said that as teachers' ages, seniority and managerial experience periods increase, total leadership capacity increases. The

total commitment level of the teachers was calculated as . Based on this average value, it can be said that the total commitment levels of the teachers are moderate. When the total commitment levels of the teachers are examined according to the gender variable; The average of male teachers is significantly higher than the average of female teachers. When the total commitment levels of the teachers were examined according to the marital status variable; The average of married teachers is significantly higher than the average of single teachers. There was no significant difference in the total commitment level of teachers according to the educational status variable. When the total commitment levels of the teachers are examined according to the variability of managerial experience; The average of teachers with management experience is significantly higher than the average of teachers without management experience. There was a positive, low and significant relationship between teachers' total commitment level and teachers' ages, seniority, time spent at school and management experience. As teachers' ages, seniority, time spent in school and management experience increase, Total commitment levels increase. A positive, low level and significant relationship was found between the total commitment level of teachers and the distributed leadership levels of teachers, shared school vision, cooperation and common sense of responsibility, perceived student achievement and Total Leadership capacity perceptions. As teachers' distributed leadership characteristics, shared school vision, understanding of cooperation and shared responsibility and perceived student achievement increase, their total commitment levels increase.

**Keywords:** Leadership, Leadership Capacity, Organizational Commitment

**JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI**

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ramazan SIRIKLIGİ tarafından hazırlanan “**Eğitim Kurumlarında Liderlik Kapasitesi ve Örgütsel Adanmışlık Arasında İlişki**” başlıklı tezi **02/01/2020** tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

**JÜRİ ÜYELERİ****İMZA**

Üye Tez Danışmanı : **Dr.Öğr. Üyesi Gökhan DEMİRHAN**

.....

Üye : **Dr.Öğr. Üyesi Seval KOÇAK**

.....

Üye : **Dr. Öğr. Üyesi Evrim EROL**

.....

Üye : .....

**Enstitüsü Müdürü**

## ÖNSÖZ

Tezin hazırlanmasının her aşamasında çok yakın ilgi ve desteklerini gördüğüm başta tez danışmanım değerli hocam Dr. Öğretim Üyesi Gökhan DEMİRHAN'a, tez juri üyelerime ve Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim elemanlarına, tezin gönüllü katılımcıları olan öğretmen arkadaşlarıma ve anketleri ile destek veren Uşak ili öğretmenlerine, her türlü destekleri için aileme teşekkür ederim.

Ramazan SIRIKLIGİL





## ÖZGEÇMİŞ

### **Kişisel Bilgiler**

Adı Soyadı : Ramazan SIRIKLIGİL

Doğum Yeri ve Tarihi : Uşak-Karahallı- 18/09/1981

### **Eğitim Durumu**

Lisans Öğrenimi : A.K.Ü. Uşak Eğitim Fakültesi- Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 2003

Yüksek Lisans Öğrenimi: Uşak Üniversitesi- Eğitim Bilimleri Anabilim dalı-

**İş Deneyimi:**Şanlıurfa/Viranşehir Yatılı İlköğretim Bölge Okulu

Afyonkarahisar/Çay Akkonak İlköğretim Okulu

Uşak/Sivaslı Ağaçbeyli İlköğretim Okulu

Uşak/Sivaslı Şehit Ruhi Çetin Ortaokulu

Uşak/Merkez Ergenekon Ortaokulu

E-mail adresi: ramazan1396@hotmail.com

## SEMBOLLER VE KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

MEM : Milli Eğitim Müdürlüğü

LK : Liderlik Kapasitesi

SPSS : Statical Package For Social Sciences

Ss : Standart Sapma

N : Eleman Sayısı (Adet)

f : Frekans

$\bar{X}$  : Ortalama

T : t değeri

P : Anlamlılık Düzeyi

F : F değeri

## İÇİNDEKİLER

Sayfa

<b>YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ .....</b>	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>v</b>
<b>JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI .....</b>	<b>vii</b>
<b>ÖNSÖZ .....</b>	<b>viii</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>ix</b>
<b>SEMBOLLER VE KISALTMALAR.....</b>	<b>x</b>
<b>İÇİNDEKİLER.....</b>	<b>xi</b>
<b>TABLolar LİSTESİ.....</b>	<b>xv</b>
1. BÖLÜM GİRİŞ.....	14
1.1. PROBLEM DURUMU .....	14
1.2. AMAÇ.....	15
1.2.1. Alt Problemler: .....	15
1.3. ÖNEM .....	16
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....	17
2.1. LİDERLİK.....	17
2.2. LİDERLİK KURAMLARI .....	18
2.2.1. Dağıtılmış Liderlik .....	19
2.2.2. Dönüşümcü Liderlik.....	21
2.2.3. Öğretim Liderliği .....	21
2.2.4. Vizyoner Liderlik .....	23
2.2.5. Teknoloji Liderliği.....	24
2.2.6. Hizmetkar Liderlik.....	24
2.3. LİDERLİK KAPASİTESİ.....	27
2.3.1. Liderlik Kapasitesinin Kapsamları.....	31
2.3.2. Liderlik Kapasitesini Geliştirmek.....	34
2.4. ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK .....	35
2.4.1. Örgütsel Adanmışlığın Sınıflandırması.....	36

2.4.2.	Örgütsel Adanmışlık Düzeyi.....	39
2.4.3.	Adanmışlığı Etkileyen Faktörler .....	40
2.4.4.	Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı.....	41
2.4.5.	Örgütsel Adanmışlığın Sonuçları.....	42
3.	BÖLÜM .....	43
	YÖNTEM .....	43
3.1.	Desen.....	43
3.2.	Evren ve Örneklem .....	43
3.3.	Veri Toplama Araçları .....	44
3.4.	Verilerin Toplanması ve Analizi .....	45
4.	BULGULAR ve YORUM .....	46
4.1.	BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	46
4.1.1.	Öğretmenlerin okullardaki liderlik kapasitesi algısının düzeyi ile ilgili bulgular .....	46
4.1.2.	Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular.....	47
4.1.3.	Medeni Hal değişkenine ilişkin bulgular .....	48
4.1.4.	Eğitim durumuna ilişkin bulgular .....	49
4.1.5.	Yöneticilik deneyimi olup-olmama değişkenine ilişkin bulgular.....	50
4.1.6.	Öğretmenlerin okullardaki liderlik kapasitesi algısı düzeylerinin yaş- kıdem-okulda geçirilen süre – yöneticilik deneyimi süresi ile ilişkin bulgular .....	51
4.2.	İKİNCİ ALT PROBLEM .....	52
4.2.1.	Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi ile ilişkin bulgular.....	52
4.2.2.	Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular.....	53
4.2.3.	Medeni Hal değişkenine ilişkin bulgular .....	53
4.2.4.	Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular.....	54
4.2.5.	Yöneticilik deneyimi olup-olmama değişkenine ilişkin bulgular.....	54
4.2.6.	Öğretmenlerin toplam adanmışlık düzeylerinin yaş-kıdem-okulda geçirilen süre- yöneticilik süresine ilişkin bulgular .....	55
4.3.	ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEM.....	55
	Öğretmenlerin toplam adanmışlık düzeyleri ile okullardaki liderlik kapasitesi algılarına ilişkin bulgular.....	55
5.	SONUÇ TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	57
5.1.	SONUÇ .....	57
5.2.	TARTIŞMA .....	59
5.3.	ÖNERİLER.....	62
5.3.1.	Uygulayıcı için öneriler .....	62

5.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler .....	62
KAYNAKÇA .....	63
EKLER .....	74



## TABLOLAR

Tablo 1 Dağıtılmış Liderlik Kavramı ile İlgili Kavramlar.....	20
Tablo 2 Lambert'in Liderlik kapasitesi Matrisi.....	29
Tablo 3Örnekleme İlişkin Demografik Bilgiler.....	43
Tablo 4 Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçme Araçlarının Güvenirlik Katsayısı Hesaplamaları.....	44
Tablo 5 Öğretmenlerin Okullardaki Liderlik Kapasitesi Algısının Düzeyi.....	45
Tablo 6 Öğretmenlerin Okullardaki Liderlik Kapasitesi Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Bağımsız Örneklem Grubu t Testi Sonuçları.....	46
Tablo 7 Öğretmenlerin Okullardaki Liderlik Kapasitesi Algılarının Medeni Hal Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Bağımsız Örneklem Grubu t Testi Sonuçları.....	47
Tablo 8 Öğretmenlerin Okullardaki Liderlik Kapasitesi Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	48
Tablo 9 Öğretmenlerin Okullardaki Liderlik Kapasitesi Algılarının Yöneticilik deneyimi Olup Olmama Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Bağımsız Örneklem Grubu t Testi Sonuçları.....	49
Tablo 10 Öğretmenlerin Okullardaki Liderlik Kapasitesi Algısı Düzeylerinin Yaş, Kıdem, Okulda Geçirilen Süre ve Yöneticilik Deneyimi Süresi İle İlişisini Gösteren Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Analizi.....	50
Tablo 11 Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyi ile İlgili Bulgular.....	51
Tablo 12 Öğretmenlerin Okullardaki Toplam Adanmışlık düzeyi Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Bağımsız Örneklem Grubu t Testi Sonuçları.....	52
Tablo 13 Öğretmenlerin Okullardaki Toplam Adanmışlık düzeyi Medeni Hal Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Bağımsız Örneklem Grubu t Testi Sonuçları.....	52
Tablo 14 Öğretmenlerin Okullardaki Toplam Adanmışlık Düzeyi Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	53
Tablo 15 Öğretmenlerin Okullardaki Toplam Adanmışlık düzeyi Yöneticilik deneyimi olup olmama Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Bağımsız Örneklem Grubu t Testi Sonuçları..	53
Tablo 16 Öğretmenlerin Toplam Adanmışlık Düzeylerinin Yaş, Kıdem, Okulda Geçirilen Süre ve Yöneticilik Deneyimi Süresi İle İlişisini Gösteren Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Analizi.....	54
Tablo 17 Öğretmenlerin Toplam Adanmışlık Düzeyleri ile okullardaki liderlik kapasitesi algılarını Gösteren Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Analizi.....	55

## 1. BÖLÜM

### GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi yer almaktadır.

#### 1.1.PROBLEM DURUMU

İnsan yaradılışından itibaren birileri ile iletişime geçme, birilerinden yardım alma ve birlikte yaşam ihtiyacı duymuştur. Bu ihtiyaç insanların bir arada olmasını sağlamış ve toplumları meydana getirmiştir. Toplumlar bir arada yaşamanın getirdiği belli başlı bazı kuralları koymuştur. Toplumlar bir arada olmanın doğal sonucu olarak kültürleri oluşturmuş, bu kültürler sonraki nesillere aktararak geliştirilmiştir. Kültürlerin sonraki nesillere aktarma işi ise eğitimle olmuştur. Kültürlerin sonraki nesillere aktarımı arttıkça eğitim gelişmiş ve her toplum kendi eğitim sistemini kurmuştur. Bu eğitim, toplumdan topluma farklılık gösterse de büyük çoğunluğu okul denilen yapının içinde ve belli bir disiplin ve program sayesinde olmaktadır. Belli bir programı ve disiplini olan eğitim bir süre sonra kurumsallaşmıştır(Şişman ve Taşdemir, 2008).Kurumsallaşan okullar hedeflerine ulaşabilmek için lidere ihtiyaç duymaktadır.

Modern eğitim anlayışında okullar artık tek bir kişinin liderliğini yapamayacağı kadar büyümüş ve gelişmiştir. Modern bir okul idarecisinin, önceki dönemlere oranla her yönden daha yetenekli olmasının gerekliliği, ayrıca son dönemde okul yöneticilerinden beklentilerin giderek artması, okul idaresinde tek bir kişinin liderlik anlayışından örgütteki herkesin farklı alanlarda liderlik etmesini sağlayacak anlayışa doğru gidilmesini sağlamıştır (Harris, Brown ve Abbott, 2006, Lambert, 2003). Bu konuda ortaya konan düşüncelerden biri de okul yöneticisinin liderliğinin okulda daha iyi bir öğretim sağlanması için önemli fakat yeterli olmadığı yönündedir. Yani, liderlik anlayışında yaşanan değişimler okul yöneticilerinin daha iyi bir öğrenmeyi sağlama ve öğrenim kapasitesini artırma ve geliştirmeye yönelik davranışları artırmaya çalışmalıdır (Büyüköztürk, Akbaba Altun ve Yıldırım, 2010). Bu doğrultuda, okulun öğretim stratejilerin belirlenmesinde, okulda daha kaliteli bir eğitim öğretimin yapılmasında, okulla ilgili daha doğru kararların alınmasında, okul bütçesinin yönetilmesi süreçlerinde öğretmenlere görev verilmesi, öğretmenlerin öğrenci öğrenmesinde daha etkili olabileceği düşünülmektedir (Blase ve Blase, 2001). Izbicki (2004) daha iyi ve kalıcı bir öğrenme için okuldaki herkesin yönetime katıldığı ve sorumluluk aldığı öğretmenlerin değişimi desteklediği, değişimin ve yapılan liderliğin okulun gelişimine ne kadar etki ettiğini görebileceğine dikkat çekmektedir. Bir okulun liderlik kapasitesini o okulda liderlik rolünü üstlenen tüm öğretmenler oluşturur ve okulun liderlik kapasitesini geliştirmek çok önemlidir(Ledbedder, 2007). İyi bir okul yöneticisinin en önemli görevi, öğrenci başarısını artırmak değil, öğrenci başarısı ve öğrenmeyi kalıcı hale getirecek yeni liderlerin ortaya çıkarılmasını sağlamaktır. Diğer bir ifadeyle, bir okulun liderlik kapasitesi, okulun liderinden daha fazla anlam ifade etmektedir (Fullan, 2005). Harris ve Lambert'e (2003) göre ise okulun öğretim kapasitesinin geliştirilmesi, değişimin ve gelişimin sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi "kahraman lider" anlayışından katılımcı ve dağıtımcı liderlik anlayışına

geçmekle mümkündür. Diğer bir ifade ile okulun liderlik kapasitesini geliştirmekle mümkündür.

Liderlik kapasitesi, hedefe yönelik ve karşılıklı öğrenme süreci anlamına gelir. Liderlik kapasitesi hangi davranışlar liderlik davranışlarıdır, liderlik davranışlarını neler harekete geçirir gibi soruların cevabıyla ilgilenir. Liderlik kapasitesinde öğrenme, örgütte çalışanların karşılıklı bilgi ürettikleri bir durum olarak düşünülebilir. Lambert'e göre(1998) liderlik kapasitesinin yüksek olduğu eğitim kurumlarında, çoğunluğun kabul ettiği bir katılım vardır, herkes kendini güven içerisinde hisseder, öğrencinin akademik başarısını yükseltecek uygulamalar daha çoktur ve okul paydaşlarının oluşturduğu değerler ön plandadır.

Örgütsel adanmışlık, örgütün hedeflerine ve değerlerine inanma, onları kabul etme ve örgüte katkı sağlamak için elinden geleni yapmaya devam etme olarak tanımlanabilir (Porter, Steers, Mowday ve Boulian, 1974, s. 603-609). ‘‘Psikolojik bir bağ’’ olarak tanımlanan örgütsel adanmışlıkta, tutumların davranışların sebebi olarak düşünürsek, örgüt hakkında olumlu tutumların olumlu davranışlara, olumsuz tutumların olumsuz davranışlara yol açacağı söylenebilir. Yani duygusal adanmışlığı yüksek olan çalışanların, olumlu tutumların örgütsel adanmışlık hislerini arttırması düşünülür (Gürbüz, 2006, s. 61).Örgütsel adanmışlık, çalışanların geliştirilmesinde ve eğitilmesinde önemlidir. Eğitim kurumları açısından düşünüldüğünde ise öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı örgüt için çok önemlidir. Örgütsel adanmışlıkla ilgili araştırmalar, liderlere örgütsel adanmışlığı şekillendirmede etkili olan kişisel ve örgütsel faktörleri ortaya çıkarmada önemli bilgiler sunmaktadır ( Rusu, 2013, 192-196).Bununla birlikte öğretmenin okuluna karşı örgütsel adanmışlık duygusu, hem öğretmenin hem de okulun lehine durumlarla sonuçlanır. Öğretmenin okuluna karşı adanmışlık duygusu ile yeteneklerini ve gayretini bu yönde kullanması, okulun hedeflerini gerçekleştirme konusunda önemli bir faktördür. Dolayısı ile örgütsel adanmışlık düzeyleri yüksek öğretmenlerin varlığı eğitim kurumlarının verimliliği ve başarısı açısından büyük önem taşımaktadır(Koç, 2009). Örgütsel adanmışlık, örgütsel başarıya giden yolda en önemli unsurlardan biridir denilebilir. Çalışanların örgüte karşı adanmışlığını arttırmak günümüz dünyasında insan kaynaklarının yönetimi ve alanda yapılan araştırmalar açısından önemlidir (McBain, 2005, 23).

## 1.2.AMAÇ

Bu araştırmanın amacı eğitim kurumlarında liderlik kapasitesi ile örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

### 1.2.1. Alt Problemler:

Araştırmanın hedefleri doğrultusunda, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

A-Öğretmenlerin kurumlarına ilişkin liderlik kapasitesi algıları ne düzeydedir?

B-Öğretmenlerin algılanan liderlik kapasitesi düzeyleri demografik değişkenlere (Yaş, Cinsiyet, Medeni Hal, Eğitim durumu, Yöneticilik deneyimi, Kıdem) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?



C-Öğretmenlerin adanmışlık seviyeleri ne düzeydedir?

D-Öğretmenlerin adanmışlık düzeyi demografik değişkenlere(Yaş, Cinsiyet, Medeni Hal, Eğitim durumu, Yöneticilik deneyimi, Okulda geçirilen süre) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

E-Öğretmenlerin Liderlik kapasiteleri algıları ile örgütsel adanmışlıkları arasında ilişki var mıdır?

### **1.3.ÖNEM**

Çalışmada, Liderlik, liderlik kapasitesi, liderlik kapasitesinin alt boyutları olan, dağıtılmış liderlik, paylaşılan okul vizyonu, algılanan öğrenci başarısı, işbirliği ve ortak sorumluluk ayrıca örgütsel adanmışlık kavramları tüm yönleri ile ele alınmış teknik olarak incelenmiş, Eğitim kurumlarının liderlik kapasitesi ile örgütsel adanmışlık arasındaki ilişki bilimsel yöntemler kullanılarak analiz edilmeye çalışılmıştır. Eğitim kurumunun tüm yönleri ile geliştirilmesi, etkili bir liderlik sürecinin sonucunda olacağı düşünülürse liderlik kapasitesinin artırılmasının önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Alanyazın tarandığında liderlik kapasitesi ile ilgili çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Araştırma öğretmenlerin Liderlik kapasitesi algıları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemesi açısından önem taşımaktadır.

## 2.

## BÖLÜM

## KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde liderlik, liderlik kapasitesi ve örgütsel adanmışlığın tanımları, liderlik kuramları, örgütsel adanmışlığın sınıflandırması konuları ile ilgili yapılmış araştırmalar yer almaktadır.

## 2.1.LİDERLİK

Tarihi çok eskilere dayanan liderlik kavramı, insanlık olduğu sürece hep var olmuş 1300’lü yıllara gelindiğinde ise bilimsel olarak karşımıza çıkmış, son 200 yılda ise oldukça popülerlik kazanmıştır. Liderliğin bir kavram olarak kullanılmaya başlanması, 19. Yüzyılın başlarına tekamül etmiş, ilk defa İngiliz meclisinin denetimini ve siyasi rolünü araştıran yazılarda kullanılmıştır(Akbaba ve Erenler 2008). Liderlik kelimesinin kökenine baktığımızda ise gitmek veya yolculuğa çıkmak anlamlarına gelir. Lider kelimesinin kökenine baktığımızda ise Anglo-saksonlara gitmektedir. Pers, Mısır ve Yunan dillerinde de aynı anlamlara gelir. Fakat Latin dilinde geminin dümencisi anlamı ile birlikte Liderlik kavramı içerik olarak daha farklı bir anlama gelmiştir (Işık 2014). Günümüze gelindiğinde ise Liderin sözlükteki karşılığı yönetimde güç ve etki sahibi kimse, şef, öncü anlamlarına gelir. Türk Dil Kurumu Lideri “bir partinin veya kuruluşun en üst düzey yönetiminde görevli olan kimse” olarak açıklar. Liderliği ise bir yarışmada en önde bulunan kişi veya takım anlamlarına gelecek şekilde açıklar (TDK 2016).

Eren (2000) Liderliği grubu oluşturan bireyler tarafından hissedilen fakat açığa çıkmamış olan ortak fikir ve istekleri kabul edilebilir bir hedefşeklinde ortaya koyma ve grupta bulunan elemanların güçlerini bu hedefe doğru harekete geçirmeyi sağlama olarak tanımlamıştır. Liderlik işleri doğru yapmak değil, doğru işler yapmak olarak vurgulayan Bennis(1982), bu doğru işleri örgütün vizyonunu belirleme ve yayma, olumsuz durumlarda dahi örgütün hedeflere ulaşmasını sağlama, etkili sonuçlar alabilmek için gerekli kültürü oluşturma ve sürdürme olarak tanımlamaktadır. Liderlik sahip oldukları ortak hedefler için birleşen insanları, hedeflerini gerçekleştirme konusunda etkileme sürecidir.Lider ise kendini takip edenlerin yaptığı etkinin derecesinden daha fazlasını onlara yapabilen kişidir. Liderlik bir ışıktır. Açık bir iletişim yoksa diğer bir deyişle prizma yüksek değilse lider ışığını olduğu gibi tek bir noktaya yansıtır. Çünkü liderin farklı durumlarda ve ortamlarda, farklı takipçilere etkinliğini devam ettirmesi ve başarılı olması gerekir. Bunun neticesinde Lider farklı renklerin, fikirlerin ve yenilikçi bakışın iletilmesi sayesinde başarılı olur. Onu takip edenler bu yenilikçi bakış açısı ile gelişirler, ortak amaçla bütünleşip olağanüstü sonuçlar üretirler. Liderlik herkesin tükendiği ve bittiği yerde başkalarını harekete geçirebilme yeteneğidir. Başkalarını yönetmek ve onlara Liderlik yapmak isteyen kişi önce kendini yönetebilmelidirler.Bunun neticesinde Yöneticiliğin üstüne çıkıp Liderliği yapabilirler(Begeç 2004). Bir başka deyişle Liderlik diğerlerinin göremediğini görmektir. Liderlik bir vizyona sahip olmaktır. Liderler etrafında bulunan insanlarla birlikte hedefledikleri vizyona ulaşmak için gerekli olan değişimiortaya koyacak ve stratejiler geliştirmek için çaba

gösterecektir(Kaya 2002). Her konuda bilgi sahibi olmak, her konu hakkında yorum getirmek, yöneltilen her soruya cevap vermek için özünde liderlik değildir. Liderlik onu takip edenleri etkileyebilme yeteneğidir(Özel, 1998). Kısacası Liderliği çalışanların hedeflerini gerçekleştirme sürecinde, onlara ilham veren, onların zihinlerinde tasarladıkları amaç, istek, arzuları gerçekleştirme ve hayata geçirmeleri konusunda rehberlik eden, çalışanların arasında sinerji yaratan, analitik düşüncelerini sağlayan, örgütün vizyonunu çalışanlara benimseten, hedeflere yürüme süreci olarak tanımlamak daha doğru olur.

## 2.2.LİDERLİK KURAMLARI

Liderlik kuramlarının tarihsel süreci incelendiğinde Özellik kuramı, Davranışsal kuramlar, durumsallık kuramları ve yeni liderlik kuramları ön plana çıkar.Özellikler kuramına göre; lider doğuştan kazanılan bir özelliktir, sonradan kazanılamaz. Bu kuramın varsayımına göre bazı insanlar doğuştan sahip oldukları yeteneklerinden dolayı diğerlerinden ayrılır ve lider olmayı hak eder(Orbay, 2003). İlk olarak 1900'lü yılların başında ortaya atılan bu kuram, uzunca bir süre geçerliliğini korumuş, günümüzde bile "lider doğulur" fikri kulağa yabancı gelmemektedir (Rollinson, 2002). Tarihin; Büyük adamların özgeçmiş hikayelerinden ibaret olduğunu söyleyen Carley'in "Büyük Adamlar" olarak adlandırdığı yaklaşıma göre, bazı insanlar belirli özelliklerle doğarlar ve bu özellik onların Lider olarak ortaya çıkmasını sağlar (Bass ve Stodgill, 1990).

1930'lu ve 1940'lı yıllarda yapılan çalışmalarda Liderin başarısını tanımlamak için üç kategori tanımlanmıştır. Bunlar; güdüleme, kişilik ve yetenektir. Güdüleme, sosyalleşme gücünü, başarıya olan açlığını ve ikna kabiliyetini içerir. Kişilik; enerjisinin yüksek olmasını, stresle başa çıkabilmesini, özgüveninin yüksek olmasını, duygusal olgunluğunu ve güvenilir olmayı kapsar. Yetenek ise; bilişsel yeteneği, teknik bilgiyi ve iletişim becerisinin yüksek olmasını kapsar (Yukl, 1994). Başka bir deyişle bir insanın, toplumda lider olarak ortaya çıkması, o toplumu yönetmesinin sebebi, sahip olduğu zekası, olgunluğu, hoşgörülü ve önyargısız olması, güdülenme düzeyinin yüksek olması, başarıya aç olup çalışkan olmasıdır. Özellik kuramına göre Liderde olması gereken diğer bazı özellikler; uzun boylu olması, iyi görünmesi, güçlü bir fiziksel yapıya sahip olması, sağlıklı olma gibi, fiziksel özelliklerdir. Özellik kuramının en çok eleştirildiği nokta budur. Eğitim ve hizmet sektöründe uzun boylu olmanın yada kilolu olmanın liderin performansında hiçbir etkisi yoktur (Hellriegel, Slocum ve Woodman, 1998). Özellik kuramı sadece Lider değişkeninin ele aldığı için eleştirilmiştir. Araştırmalara göre bazı etkili liderlerin aynı özelliklere sahip olmadıkları gözlemlenmiştir. Bazıgrup üyeleri içinde, liderlik özelliklerinden daha çoğuna sahip olmasına rağmen, lider olarak ortaya çıkmadıkları görülmüştür(Koçel, 2003).Özellik kuramının eleştirildiği başka bir konu ise, Liderlik davranışının sonradan kazanılamayacağını söylemsi, liderlik özelliklerinin doğuştan geldiğini iddia etmesidir(English, 2006). Özellikler kuramlarının liderlik sürecini açıklamasında yetersiz kalmasından dolayı bütün dikkatler liderlik sürecinin bir başka bileşeni olan izleyenlere veya gruplara çevrilmiştir (Çelik, 2000).

Davranışsal kuramları, liderin etkili bir liderlik yapabilmesini olumlu davranışlar sergilemesine bağlamıştır (Keçecioğlu, 2003). Davranışsal kuramın üzerinde durduğu hassas nokta ise liderin özellikleri değil liderlik sürecinde göstermiş olduğu davranışlardır. Kısacası liderlik doğuştan değil sonradan da kazanılabilir. Davranışsal kuramlarla ilgili bugüne değin

pek çok araştırma yapılmış. Bu araştırmalarda liderin nasıl davranışlar ortaya koyması gerektiğine yönelik sorulara cevap aranmıştır. Bu çalışmaların en önemlileri ise Ohio Üniversitesi araştırmaları, Michigan Üniversitesi araştırmaları Blake ve Moutain Yönetim gözeneği Kuramı'dır. Ohio Stadi Üniversitesi liderlik araştırmaları, liderde görülen belli davranış kalıplarının ortaya çıkarılmasını amaçlayan araştırmalardır(Tracey ve Hinkin, 1998).1945 yılında başlayan çalışmalar sonucunda 1800'e yakın lider davranışı şekli ortaya çıkarılmıştır. Bu davranış şekillerini soru haline dönüştürerek; Liderlik Davranışı Tanımlama Anketi(LBDQ) oluşturulmuştur.Lider davranışının temelde iki ayrı boyutta toplandığı görülmüştür; "Yapıyı harekete dönüştürme"ve " Bireyi önemseme".Davranışsal kuram liderin çalışanlarına ve işyerine yönelik davranışlar gösterebileceğini belirtmiş fakat hangi şartlar altında hangi davranışları sergileyeceğine açıklık getirmemiştir.

Durumsallık kuramı incelendiğinde en uygun liderlik davranışı koşullara ve durumlara göre değişebilir. Lider yönetimde başarılı olmak istiyorsa farklı durum ve şartlarda farklı tekniklere başvurmalıdır. Dolayısıyla davranışsal kuramda bahsedilen iki davranış şeklide belirli koşullarda aynı derecede etkili olabilir (Koçel,1993). Durumsallık kuramında; en iyi liderlik tarzını bulmak değil, belli bir durum için en iyi liderlik stilini bulmaktır. Durumsallık yaklaşımında, liderliğin olduğu koşullarda önemlidir. Durumsallık yaklaşımına göre farklı koşullar farklı liderlik tiplerini ortaya çıkarır. Bu nedenle tek ve en iyi lider tipi yoktur. Lider; farklı koşullarda farklı liderlik stilleri gösterir (Rollinson, 2002). Durumsallık kuramlarında ön plana çıkanlar; Fiedlerin Durumsallık kuramı, Robert House ve Martin Evans'ın Yol-Amaç Kuramı, Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı ve Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramlarıdır.

Değişen çalışma ortamları ve ihtiyaçları geleneksel liderlik kuramlarının yanına yeni liderlik yaklaşımlarını getirmiştir. Bunlar Dağıtımçı Liderlik, Dönüşümcü Liderlik, Kültürel Liderlik, Öğretimsel Liderlik, Hizmetkar Liderlik, Vizyoner Liderlik, Teknoloji Liderliği olarak sıralanabilir.

### **2.2.1. Dağıtılmış Liderlik**

Yapılan son çalışmalarda liderliğin tek bir kişinin yapamayacağına dair görüşler ortaya çıkmış, İşbirlikçi, paylaşılmış, dağıtılmış, katılımcı, kolaylaştırıcı liderlik ile aynı manada kullanılan yeni bir liderlik tarzı ortaya çıkmıştır.

Liderlik insanlar arasındaki ilişkileri anlamayı kapsar(Morgan, 1998). Diğer bir ifadeyle örgütte hakim olan değerler, normlar, örgütün felsefesi ve örgüt iklimi yani örgüt kültürüdür. Kısacası liderlik, birlikte öğrenme bilgi paylaşımı ve işbirliği yapmaktır. Dağıtılmış, Paylaşılmış, liderlik konusu araştırmacıların siyasetçilerin ve eğitimcilerin son dönemde üzerinde durduğu konulardandır. Bu liderlik tarzının ortaya çıkmasını sağlayan asıl neden durumsallık kuramıdır (Storey, 2004). Groon'a göre dağıtılmış liderlik, acil bir durumda bireysel veya grup olarak etkileşimde bulunmayla ortaya çıkar. Bu görüşe göre, lderlik bireysel özelliklerden kaynaklanmaz. Dağıtılmış liderlikte uyum, gerektiğinde birleşebilme ve ittifak çok önemlidir. Aynı örgütte çalışanların uzmanlıklarının bir arada toplanması bireysel etkinlikten daha fazla ürün ve enerji elde edilmesini sağlar(Groon, 2000).

Dağıtılmış liderlik fiziksel olarak bir arada bulunmadan, bilişim araçları e-posta, web tabanlı iletişim araçları kullanarak liderliğin yapılabilmesidir. Liderlik, içinde bulunduğu örgütün sosyal ve kültürel çevresinden etkilenir. Amerikan kültüründe liderlik tek bir kişide değil bir grupta toplanır ve geçicidir. Bir çok kişi farklı dönemlerde liderlik rolü sergileyebilir (Bryant ve Kets de Vries, 2003).

### 2.2.1.1.Eğitim Kurumlarında Dağıtılmış Liderlik

Okullarda değişimi ve yenilikleri başarılı bir şekilde yönetmek okul müdürünün liderlik davranışı ile doğrudan ilgilidir. Başarılı ve kendini kanıtlamış okullarda, asıl olan öğretmenin okula olan adanmışlığı ve motivasyonunun yüksekliğidir. Okul müdürü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin hedeflerine ulaşması konusunda onları motive eder (Sergiovanni, 2007). Okul idarecilerinin lider olabilmeleri için ödül sistemini iyi kullanabilmeleri, okulda yeni liderler yaratmaları, değerlere önderlik etmeleri, okulun hedeflerini gerçekleştirebilmeleri, okul için gerekli olan kaynakları sağlamaları (Ekonomik, zaman, fiziki donanım) gerekir (Snovden ve Gorton, 2002).

Dağıtılmış liderliğin beş boyutundan söz edilebilir; Öğretim, yetki devri, ihmal, kolaylaştırma ve danışma. Kolaylaştırma, örgütte işgörenlerin lidere işlerinde yardım etmesi ile olur. Yetki aktarma ve danışma, çalışanların girişimde bulunması ve liderin sorumluluklarının bir kısmını üzerlerine almaları ile olur (NCSL, 2004). Mac Beath ve diğerleri dağıtılmış liderliği altı tipe ayırır, Formal dağıtım; İşgörelere işlerin ve rollerin dağıtımı, Faydacı dağıtım; İşyükünün dağılımı, Stratejik dağıtım; okulda liderlik geliştirilmesi ve bireysel yükselmeye fırsat verilmesi, Maliyet dağıtım; İşgörenlerin kapasitelerini göstermeleri ve sorumluluk almaları (NCSL, 2004).

Tablo 1 Dağıtılmış Liderlik Kavramı ile İlgili Kavramlar

İlgili Kavram	Anlamı
Yetki verme olarak Dağıtılmış liderlik	Üst Düzey liderin, sorumluluklarının bir kısmını öğretmenlere ve diğer çalışanlara aktarması ile olur
Dağıtımıcı yada Paylaşırıcı liderlik	Yetki verme ile yakın anlamlıdır. Farkı ise, yetki verme işinin çok daha koordineli ve bilinçli bir şekilde yapılması ile olur.
Paylaşırılmış liderlik	Sosyal ilişkilere dayanır. Liderlik, liderin yetkinliği ve kabiliyeti ile değil, grup içinde liderlik sorumluluklarının dağıtılmasını kapsar. Kişiler düşüncelerini belli bir disiplin ve düzende değil serbest ve gür bir biçimde açıklar. Karşılıklı saygı, güven dikkate alınma kavramları ile birlikte kullanılır.
İşbirlikçi liderlik	Okul içinde ve dışında kullanılabilir. Temelinde anlaşma, uyuşma, ortaklık ve ağ oluşturma vardır. İşbirlikçi liderlikte okul içinde öğretmenler ve okulun tüm personeli okul dışında ise Anne Babalar, Çevre, Sivil Toplum kuruluşları gibi tüm paydaşları için içine katılması ile oluşur.
Demokratik liderlik	Demokratik liderlik doğası gereği hiyerarşiye ve yetki vermeye karşıdır. Demokratik liderliğin egemen olabilmesi için çalışanların sorunlara ve ilgili konulara katılmaları için uygun ortamlar sunmak ve sorumluluklarını

---

artırmak gerekir. Öğrenme gelişim vurgulu olmalıdır. İçten, saygılı ve bilgilendirme amaçlı karşılıklı konuşmalar demokratik liderliği geliştirir.

---

Öğretmen liderliği      Öğretmen liderliği varsa orada dağıtılmış liderlikten bahsedilebilir.  
 liderliği                      Demokratik liderliğin beraberinde gelir.

---

Kaynak: NCSL (2004) Distributed Leadership in Action Report. www.ncsl.org.uk

### 2.2.2. Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderlik, ilk defa 1973 yılında Dawnston tarafından ortaya atılmış, 1978 yılında James Mc. Gregor Burns tarafından kavram olarak kullanılmıştır. Dönüşümcü liderlik, bireysel ve sosyal sistemlerde değişim yapan liderlik türü denilebilir (Burns,1978). Biçim değiştirmek, dönüştürme, farklı bir kalıba sokma olarak tanımlanabilir. Eğitim yönetimi alanında düşünürsek, dönüşümcü lider kalıplaşmış uygulamaların dışına çıkarak eğitim kurumunu dönüştürür. Lider aldığı etkili kararlarla eğitim kurumunda köklü değişiklikler yapar. Dönüşümcü lider için yasa ve yönetmeliklerin neyi istediği değil, eğitim kurumunun ve eğitim kurumundaki tüm bireylerin çıkarları ön plandadır. Bu liderlik tipinde çalışanları motive etmede ve eğitim kurumunda değişim sürecini başlatmada öncü olurlar. Dönüşümcü lider; çalışanların ihtiyaçlarını, isteklerini ve ilgilerini bilir ve bu ihtiyaçları çalışanları motive etmek için kullanır. Cemaloğlu ve Kılıç tarafından yapılan bir araştırmada okul müdürleri dönüşümcü liderlik sergilediklerinde örgütsel güven düzeyi yükselirken, İşlemci liderlik davranışı sergilediklerinde ise örgütsel güven duygusunun düştüğü görülmüştür (Cemaloğlu ve Kılıç, 2012).

### 2.2.3. Öğretim Liderliği

Öğretim liderliği okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının irdelenmesi ile 1980'li yıllardan sonra araştırılmaya başlanan liderlik türüdür. Bu liderlik türü direk okullar ve eğitim kurumları düşünülerek geliştirilmiş bir liderlik türüdür. Bu sebeple bu liderlik türü okul müdürünün okulu yönetirken nelere dikkat etmesi, nelere odaklanması gerektiği ile ilgilidir. Bu liderlik türünün uygulanması ile eğitim kurumlarında değişim ve gelişimin olması beklenir. Bu liderlik türündeki davranışlar okul yönetiminde önemli bir boyutu temsil eder (Şişman, 2002). Öğretim liderliğinde hedeflenen sonuçlara ulaşabilmek için hem okul müdürünün davranışları sergilemesi hemde okul müdürünün okulda çalışanları motive ederek onlarında bu davranışları sergilemesini sağlaması gerekir. Gümüşli'ne (1996) göre okul müdürlerinin görevlerinde insan faktörü ön plandadır. Bu nedenle "Öğretim Liderliği" okul yöneticileri için vazgeçilmez bir liderlik türüdür. Öğretim liderliği yaklaşımı ile okul yöneticileri iletişim, motive etme, kolaylaştırma gibi rolleri çok daha fazla kullanırlar, bir tür "insan mühendisliği" yaparlar.

Şişman (1997) öğretim liderliği türünü yönetim süreçlerine göre aşağıdaki gibi boyutlandırmıştır.

a-Okul Hedeflerinin belirlenmesi ve Paylaşılması: Okul müdürü, okulunun hedeflerini ve toplum içindeki rolünü belirler. Bu hedeflere okulun misyon ve vizyonu da denir. Okulun belirlenen misyon ve vizyonu diğer okullardan farkını ortaya koyar. Şişman (1997) Okullarda öğretim etkinliklerinin belli bir düzen içerisinde verimli bir şekilde yapılmasında okulun hedeflerinin önemine ve bu hedeflerin tüm çalışanlarla paylaşılması gerektiğine değinmektedir. Hedeflerin belirlenmesi ve tüm çalışanlarla paylaşılması okul müdürünün en

önemli görevleri arasındadır. Okulun misyon ve vizyonunu belirlemek okul müdürün görevi olsada, okulun öğretmenlerinin ve tüm çalışanlarının okul müdürüne misyon ve vizyon belirlerken yardım edip katkı sağlaması gerekir. Misyon ve vizyonu belirlerken tüm çalışanları işin içine katmak, belirlenen misyon ve vizyonun paylaşılması okul müdürünün görevleri arasındadır (Şişman, 2002).

b- Eğitim Programının ve öğretim sürecinin Yönetimi; Eğitimde hedeflere ulaşmanın en önemli yolu, okuldaki süreçlerin yönetiminden geçer. Eğitim programının yönetimi, eğitim sürecine yapılacak olan tüm faaliyetlerin düzenli ve koordineli bir şekilde yönetilmesidir. Örneğin, ders programının yapılması, öğretmenlere derslerin dağıtılması, sınıfların paylaşımı, sorumlulukların paylaşımı, bu planlama içersinde yer almaktadır.

c- Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi; Öğretimin ve öğrencilerin değerlendirilmesi sonucu, öğretmenlere dönüt vermek okul yönetiminin sorumlulukları arasındadır. Değerlendirme sürecinin tek amacı ölçüp değerlendirmek değil, bu değerlendirmenin öğrencilere, öğretmenlere ve öğretim sürecinin gelişimine yönelik sürecin bir ögesi olmalıdır. Bu sebeple ölçme işi yasal bir zorunluluk değil, öğrencilerin, öğretmenlerin ve tüm sürecin faydası düşünülerek yapılması gerekir (Aydın, 2005).

d-Öğretmenlerin desteklenmesi ve Geliştirilmesi; İyi bir okul yöneticisi öğretmenlerini mesleki açıdan geliştirmek için caba harcar. Öğretmenler mesleki açıdan ne kadar gelişir ise okuluna ve öğrencilerine o kadar faydalı olur. Okul müdürü demokratik bir ortamda, öğretmenlerin görüş ve düşüncelerini alıp okulun gelişmesi için kullanılmalıdır. Okul müdürü, öğretmenlerin görüşlerinin, düşüncelerinin kendisi ve okulu için önemli olduğunu onlara hissettirmelidir. Okula katkı sağlayacak her türlü fikre ve düşünceye açık olmalıdır. Glickman, Gorden ve Ross Gordon'a göre (2014) eğitim kurumunda ortak karar vermek, alınan kararın uygulanma yüzdesini artırmaktadır. Bunun için okul müdürünün liderliğini öğretmenlerle paylaşması gerekir.

e- Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi oluşturma; Okulda yürütülen eğitim öğretim süreci için uygun fiziki ortamın oluşturulması okul müdürün görevidir. Okul yönetimi daha iyi bir fiziki ortam oluşturup sıcak bir iklim yaratmak için sorumluluk almalıdır (Şişman, 2002).Okulda oluşturulan uygun bir fiziki ortam, sıcak bir iklim, okuldaki tüm çalışanlarınve öğrencilerin motivasyonunu yükseltir, okula olan bağlılığını artırır, morali ve performansı olumlu yönde etkiler. Okulun temel hedefi etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlamaktır. Okul müdürünün amacı ise okulda kalıcı ve etkili öğretim ortamını hazırlamaktır ( Çelik, 2000).

Okullarda öğretimsel liderliği olumsuz etkileyen unsurlarda vardır. Her ne kadar kırtasiyecilik ve iş yoğunluğu gibi olumsuzluklar görünse de asıl olumsuz yönde etkileyen unsur okul müdürünün liderliğe karşı bakış açısıdır. Bu bağlamda bakıldığında, okulda yürütülen yönetsel faaliyetlerin çoğunluğunun bürokratik işler olduğu görülür. Bu sebeple okul müdürün idari işlerin yoğunluğunu bahane ederek öğretimsel liderliği bırakmaları kabul edilebilir bir mazeret değildir. Eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalarda okul yöneticilerinin temel görevlerinin, öğrenme ve öğretme süreçleri ile öğretim programlarının, iyileştirmenin, öğrenci ve öğretmenlerin başarısını hedeflemek olduğu görülmüştür (Şişman, 2002).

#### 2.2.4. Vizyoner Liderlik

Vizyon Latince kökenli bir kelime olup, kavramak, anlamak, uyanık olmak anlamlarında kullanılır(Erçetin, 2000). Senge'e (1996) göre vizyon, bir örgütün geleceğe yönelik resmidir Vizyonu gelecekte olmasını istediğimiz şeylerin bugünden hayalinin kurulmasıdır şeklinde tanımlanabilir (Özdemir, 2000) Farklı bir deyişle gelecekte ulaşılması hayal edilen amaçların belirlenmesi ve kendimizi bu amaçlara varmış olarak görmemizdir. Vizyon değişti, gelişimi, yenileşmeyi amaçlayan her kişi veya kurum için vazgeçilmez bir gereksinimdir. Karar verme aşamasında bize yol gösterir. Amaç ile benzer özellikler taşır, amaçtan farkı ise, amaç soyuttur, Vizyon ise somuttur (Senge'e, 1996). Bennis'e göre vizyon bir ikna sözleşmesidir. Bu sözleşme çalışanlarda bir coşku ve bağlılık yaratır. Bu sözleşme örgütte çalışan herkes tarafından gönüllü olarak kabul edilmesi gerekir. Vizyon için olmazsa olmazların başında gelen ve onu yaşatan şey paylaşılmasıdır. Vizyon paylaşıldığı sürece yaşar. Paylaşılmamış, ortak bulamamış vizyon, kişilerin zihinlerinde doğar yüreklerinde taşınır. Ortak bulunmadığı sürece bir ehemmiyeti yoktur. Örgütsel vizyon bir kurumda çalışanların tamamı tarafından sahiplenilen resimdir. Örgütsel vizyon, örgütün farklı kollarında çalışanlar arasında bir ortaklık duygusu oluşturur. Bu ortaklık duygusu ortak norm ve değerlerin oluşmasını ve ortak çabayı çalışmayı sağlar. Vizyon bağlamında örgütler ikiye ayrılır;

- Vizyon yönelimli örgütler; Belli bir vizyonu olan örgütlerdir. Nereye gittiğini, nerede olmak istediğini bilen çalışmalarını bu bağlamda yapan örgütlerdir. Sorunları fırsat olarak görürler. Çalışma süresince karşılımları çıkan sorunları, Vizyon doğrultusunda ortadan kaldırırlar. Çözüm odaklı çalışırlar.
- Sorun yönelimli örgütler; Belirli bir vizyonları yoktur. Sorunlarına ve çözümlerine o kadar çok zaman ayırırlarkı kısır döngüden bir türlü çıkamazlar. Bu örgütlerin geleceğe yönelik belirli bir hedefleri olmadığı için ve bir bakış açısına sahip olmadıklarından önleri tıkalıdır (Parikh, 1996)

Vizyoner Lider; Geleceğe farklı bir pencereden yeni bir bakış açısı ile bakan liderdir (Çelik, 1997). Bu sebeple vizyoner lider sahip olduğu farklı bakış açıları ile toplulukları harekete geçirebilme ve etkileyebilme kabiliyetine sahiptir. Kısaca vizyoner lider, örgütün geleceği için hayal edip, bu hayali çalışanlarla paylaşıp onları etkileyerek topluca harekete geçirebilen liderdir. Çalışanları için bir pusula oluşturur. Bu sayede çalışanlarına sürekli rehberlik etmek zorunda kalmaz. Çünkü çalışanların pusulası artık oluşturulan vizyondur. Böylece çalışanlar nereye gittiklerini, gittikleri yolda kendilerinin rollerini ve fonksiyonlarını, üstlendikleri misyonu daha iyi anlar ve üzerlerine düşen görevleri yerine getirirler. Vizyonu olmayan bir örgütte çalışanlar ise kendilerine verilen işi yaparlar. Belli bir amaç ve hedefleri yoktur. Bütünsel amaç içersinde hangi yere sahip olduğunu ve örgütün geleceğini nasıl etkilediğini hesap etmezler. Bu durum örgütün gelişmesini sağlamaz, tam tersine örgütünverimsizliğine yol açar. Kısacası örgüt düzensiz ve verimsiz çalışarak yok olur (Erdoğan, 2015).Vizyoner liderlerin üç önemli rolünden bahsedilebilir (Çelik, 1997). Bu roller aşağıdaki gibidir.



-Yolu görmek; Lider sezgisel gücü ile geleceği tahmin eder. Tahminlerine yönelik projeler tasarlar ve geleceğe ışık tutar. Vizyoner lider, geleceğin haritasını çıkarır. Bu harita gidilecek yolu belirginleştirir.

- Yolda yürümek; Vizyoner lider yolu gördükten sonra kararlı bir şekilde bu yolda yürür. Yolda yürünerek vizyona ulaşılır. Haritası çıkarılan yol ile görünen yol aynı değilse vizyona ulaşmak mümkün değildir.

- Yol olmak; Lider bu özelliği ile çalışanlarını peşinden sürükler, yani kendisi yol olur hedefe doğru yol alır.

Vizyoner liderler, okullarının geleceği için hayal kurup resim çizerler, okulunu belirlediği hedefe taşımak istediğini ve hangi yoldan taşımak istediğini açıklar. Projelerini okul toplumuna kabul ettirir ve onların desteğini alır. Okul toplumu içinde yer alan her birey bu vizyon içindeki rolünü bilir ve benimser.

### **2.2.5. Teknoloji Liderliği**

Bilgi teknolojileri son yarım asırdır eğitim sürecine girmeye başlamasına rağmen az sayıda öğretmenin teknolojiyi öğretme süreçlerinde kullandığı görülmektedir. Bunun sebepleri kaynak yetersizliği öğretmen eğitimindeki sorunlar ve yetersiz teknoloji olarak sıralanabilir. Teknolojinin eğitim ortamlarında kullanılmasını sağlamak, teknolojiyi geliştirmek ve teknolojik olarak zenginleştirilmiş bir eğitim ortamı oluşturmak; politikacıların, denetmenlerin, okul müdürlerinin ve eğitimle uğraşan herkesin elini taşın altına koymasına ile mümkündür. Bu nedenle eğitimde teknoloji kullanımına yönelik kilit role sahip okul müdürleri teknoloji liderleri olarak kabul edilebilir(Thomas ve Kzenek, 1991). Teknoloji lideri olarak okul müdürlerinden beklenen, sürekli değişen öğretim çevresinin isteklerine cevap verebilmek amacıyla güncel teknolojilerin nasıl kullanılacağına ilişkin stratejiler üretmektir. Bunun için okul müdürü, vizyon oluşturur, öğretmenlerin eğitimini tamamlar, kaynak yaratır ve paylaşır, örgütsel düzeni sağlar. Bu süreçte okul müdürleri, eğitim ortamının ihtiyaç duyduğu teknolojik aletleri titiz bir şekilde seçmelidir. Bu seçimi yaparken eğitimin içindeki ve dışındaki uzmanlardan faydalanabilir (Anderson- Dexter, 2000).Okul müdürü iyi bir teknoloji lideri olabilmesi için, öğrencilere, öğretmenlere, diğer yöneticilere, destek personele, bilgi teknolojilerinin eğitimde kullanımına ilişkin model olacak davranışlar sergilemelidir.

Yapılan araştırmalarda, teknoloji standartlarına sahip olan okul yöneticilerinin, her zaman etkili bir teknoloji lideri olamayacağını göstermektedir (Richardson ve Mc Leod,2011). Okul müdürlerinin bir teknoloji lideri olarak zorlandıkları konular arasında en çok eğitim eksikliği, bürokrasi, kaynak ve altyapı eksikliği, değişime ve yeniliğe karşı direnç ile yoksulluktur.

### **2.2.6. Hizmetkar Liderlik**

Hizmetkar liderlik iş birliği yapabilmeyi, geleceği tahmin edebilmeyi, güven vermeyi, dinlemeyi, elinde bulunan gücün ve yetkilerin etik bir şekilde kullanılmasını isteyen liderlik şeklidir(Aslan- Özata, 2011).Lider çalışanları ortak bir hedefin çevresinde toplayarak onlara yol ve yön gösterir. Çünkü liderler çalışanları yönlendirerek bilinçli bir etkinliği yerine getirirler yani onlara hizmet ederler. Hizmetkarlık anlayışı, hizmet etmenin yanında saygıyı,

sevgiyi, hoşgörüyü, insani değerleri, değişimi ve dönüşümü de içerir (Fındıkçı, 2009). Hizmetkar liderlik öğelerini; dinleme, empati, iyileşme, ikna edebilme, kavramsallaştırma, öngörü, yönetim, bağlılık ve grup olarak sınıflandırılmıştır (Spears, 1998). Tanımdanda anlaşılacağı üzere Hizmetkar liderlikte; rehberlik, yol gösterme, topluluğu harekete geçirme gibi fonksiyonları yoktur liderin. Lider hizmet eder.

Beck (2010) Hizmetkar liderliğin on temel özelliğini şöyle açıklamıştır (akt. Kahveci- Aypay, 2012).

- İleri görüşlülük; Hizmetkar lider geçmişten dersler çıkarır ve gelecek ile ilgili kararlarını bu doğrultuda verir.
- Dinlemek; Hizmetkar lider iyi bir dinleyicidir. Öğrenci, öğretmen, destek personeli, anne-babalar vb. herkesle iyi ilişkiler kurar ve onları dinler.
- İnsanların gelişiminde sorumluluk alma; Hizmetkar lider okulda çalışan herkesin kişisel ve ruhsal gelişimini sağlamaya çalışır. Çalışanların ilgi ve yeteneklerini bilir ve bu yetenekleri kullanabilmeleri için uygun ortam oluşturur.
- Kavramsallaştırma; Hizmetkar lider okuldaki problemler hakkında düşünür ve problemleri inceler.
- İkna etme gücü; Hizmetkar lider çalışanları zorla değil ikna ederek motive eder.
- Farkındalık; Hizmetkar lider kendisini ve çalışanlarını iyi tanır. Çalışanlarının şartlarını, değişimleri ve değer yargılarını bilir ve buna göre hareket eder.
- Yönetim; Hizmetkar lider, kaynakları israf etmez, okulun ve personelin hizmetine sunarak okulu geliştirmeye çalışır.

Eğitim sadece okuma-yazma öğrenmek, bir okul bitirip veya meslek sahibi olmak değildir. İnsanlara iyi tutumlar verebilmek, yaşamı diğer insanlarla bölüşmek, kendi kültür kıymet ve inancını yaşayabilmesine olanak sağlamak, kişileri dayanıklı özyapıda, kişilikli ve bilgi sahibi yetiştirebilmek, hür ve bağımsız yaşamının mutluluğunu tattırabilmek gibi öğelerin hepsi de eğitim etkinliklerinin içindedir ki toplumların sağlıklı sürekliliği için de ilk dikkat edilmesi gereken husus budur. Bunun gerçekleşmesi için de Liderlik önemlidir. Demokrasi, önderliği şart kılan sosyal yaşam tarzıdır. Demokraside kaliteli liderlerin, demokratik kuruluş ve ilkeler etrafında gelişebileceği düşüncesi vardır. Okul ise demokratik tavır ve değerleri kişilere kazandırılmasında olduğu kadar Liderlik becerilerinin geliştirilmesinde esas kuruluşlardan birisidir. Buna göre önderlik bir yurttaşlık niteliği olmaktadır. Okul ve sınıf idaresinde, yönetici ve öğretmenlerin bazı önderlik tutumlarının var olması gerektiği gibi öğrencilerin önderlik maharetlerinin geliştirebilmelerine kıymet verilmektedir (Şişman, 2002).

Okulun, yönetici, öğretmen, öğrenci ve etrafı, yani insan etkeni bakımından bayağı türlü ve zengin donanımlara sahip, hareketli, değişim ve dönüşüm imkanları içinde var eden son derece karmaşık, ancak bir o kadar da açık ve sade bir yapı olduğu söylenebilir. Vizyonuyla etrafında istek barındıran, bunu iletme, bölüşme ve gerçekleştirme donanımına sahip bir önderin var olduğunda, okulun sade, açık, üreten ve birçok sahada toplumsal önderlik yapabilecek bir özellik ortaya koyacağı söylenebilir.

Eğitim yönetimi dalında gerçekleştirilen incelemeler,okulların başarılı olmaları ile onların yönetim tarzı arasında kuvvetli bir bağ olduğu söylenbilir.Türkiye’de eğitimin istenilen özellikte olmadığı konuşulmakta,yazılmakta ve savunulmaktadır.Hatta yurtta gerçekleşen tüm meselelerin çıkış noktasının özellikli eğitim eksikliği ile açıklanmaya çalışıldığı söylenbilir.Eğitim kurumları iyi ynetilebilirse, eğitimin kalitesi artacak ve eğitim seviyesi kendi kendine arzulanan düzeye doğru yükselecektir. Eğitimin yönetiminin direk olmasa bile dolaylı şekilde eğitim sorunlarıyla bir ilişkisi vardır. Bu nedenle, eğitim sorunlarının faturası okul müdürlerine çıkarılmaktadır(Baloğlu, N. ve Karadağ, E., 2009).Okulunu hedeflerine doğrultusundageliştirmeyi arzulayan okul idarecisi, başarılı bir yönetim gerçekleştirmek istiyorsa nder olmak zorundadır. Modern yönetim anlayışında eğitim yöneticisinin önderlik görevi daha fazla önem kazanmaya başlamıştır. şayet yönetici başarılı yönetim ortaya koymayı düşünüyorsa, grubun önderi olarak hareket etmelidir (Kaya, 2002).

Okul eğitiminden yararlanmamış, yalnızca öğretmenlik temelinde dayalı okul yöneticiliği,okulların aktif ve verimli çalışmasını gerçekleşmesinde başarısız olmaktadır. Sonuç olarak bazı incelemeler,okul müdürlerinin yönetici tutumlarının, okulun verimini istenen düzeye çıkarabilecek özellikte olmadığını göstermektedir.

Okulların etkili olmaları,yani belirli hedeflere ulaşmaları büyük oranda okuldaki faaliyetlerin ve eğitim ve ğretim etkinliklerinin devam ettirilmesinden mesul olan müdürlerin sorumluluklarını yerine getirmeleri sayesinde.Okullarda yapılacak her türlü etkinlik titizlikle planlamayı gerektirecek önemdedir.Bu nedenle eğitim yöneticilerine mühim görevler düşmektedir. Başarılı okullarla ilgili yapılan araştırmalar, okul yöneticisinin okulun başarılı olmasında önemli etkenlerden birisi olduğunu gösterir (Baloğlu, N. ve Karadağ, E.,2009).Eğitimyneticisi;ğretmen,işgören,ğrenci,veli,evre önderleri,etraftaki yerel yöneticiler, değişik istekleri olan unsurlarla iletişim kurmak onların çelişkili isteklerini bağdaştırarak demokratik yönetimi devam ettirmek mecburiyetindedir(Kaya, 2002).

Çağımız okul müdürlerini kendilerinden istenen rolleri sağlayabilmeleri için,ilk başta okul yönetiminin değişen rollerinden haberdar olmaları beklenir.Son dönemde siyasal, sosyal,mali ve teknolojik alanlarda meydana gelen gelişmelerinde tesiriyle,eğitimin ve okulun yönetimi artık merkezizetilikten, yerel yönetime doğru geçmektedir.Her şeyden önce okulun paydaşları olan ğrenci velileri,sivil toplum kurumları ve mahalli kurumların eğitime ve okullara olanalakası,eğitim ile alakalı kararlarda var olma isteği giderek artmaktadır.Bütün bu gelişme ve değişmelerle beraber birçok yönden değişen günümüz eğitim kurumlarını artık geleneksel yaklaşımlarla yönetmek mümkün görünmemektedir.Okul idarecilerinin çağın ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde yöneticilik yapabilmeleri iineğitim kurumlarını, çalışanlarıyla devamlı birliktelik içinde,okulların geleceğini biçimlendirecek,toplumun yeni durumunun beklentilerini karşılayacak programlaryaparak uygulamaya geçmeleri;hızla değişip gelişen toplumların istek ve beklentilerine göre devamlı inceleyerek değiştirmeleri;okul faaliyetlerini öğrenme ve öğretme prensiplerine ve yasalar çerçevesinde kendilerine kılavuz etmeleri zorunludur. Bu iseonların vizyoner önderlik,ğretim nderliği toplumsal önderlik,örgütsel önderlik,etik önderlik ve siyasal önderlik dallarında yeterli olmaları ile mümkündür(Gümüşeli,2001).

### 2.3.LİDERLİK KAPASİTESİ

Eğitim alanında yapılan bazı araştırmalardan sonra Lambert(2002), Foster ve St. Hilaire(2004) gibi bazı eğitim araştırmacıları; okul liderliği ile okul müdürlüğünün aynı kavramlar olmadığını ileri sürmüşlerdir. Liderlik, örgüt yöneticisinin yada örgütte belli bir hiyerarşik güce sahip olan kişide değil, örgüt üyeleri arasında geçen karşılıklı ilişkilerde aranmalıdır (Lambert, 2002) Bu ilişkiler örgütte sorgulama, kolaylaştırma, dinleme ve yansıtma gibi süreçleri etkin hale getireceği için, hem öğretmenler hemde öğrenciler için öğrenmeyi sağlayacak ortam daha uygun hale gelir. Liderlik örgütsel bir niteliktir, örgütte formel role sahip tek bir kişiye ait değildir.

Okulların,yöneticilerin liderliği tek başına yapamayacağı kadar güç duruma gelmesi(Harris,2008) çeşitli sahalarda ilerlemeyi temin etmek için okuldaki tüm bireylerin liderlik edebileceği ya da liderlik sürecine destek verebileceği bir okul zihniyetini geçerli kılmıştır (Foster ve St.Hilaire,2004).Liderlik zamanında can alıcı noktanın liderin hareketlerinden öğrenmeyi öğrenme ve ilerlemeyi hazırlayan örgütsel ortamın yaratılmasında ve tüm örgüt bireylerinin liderlik zamanına katılımının sağlanmasına doğru ilerlediğini söylemiştir.Bu duruma göre okulların makine değil birer toplum gibi düşünülmesi tartışmaya açılmıştır.

Okulu toplum olarak değerlendirmek bilinen liderlik algısını farklılaştırmakta ve liderliğin bu tarafla daha çok düşünce ve temaslar bakımından tanımlanabileceği ifade edilebilir. Okul liderliği, okul toplumun katılımına açık, bilirkışı ve ustalık isteyen ve herkesin gerçekleştirdiği işin mesuliyetini üstüne aldığı bir anlayış etrafında düşünülmelidir (Sergiovanni, 2007).

Benzer şekilde,Barth(1990)da okulu toplum metaforu içerisinde değerlendirmekte ve okul müdürünün baş yönetici,her şeyi bilen ve üstlerinden aldığı yönergeleri okul çalışanlarına yansıtan idareci durumunda olmadığını belirtmektedir.Bunun yerine, idarecinin okulda hem öğrenci hem öğretmenler için gerekli öğrenme şartlarının sağlanmasına destek olan,öğrenci ve öğretmenlerden istediklerini net bir şekilde anlatan ve davranışlarıyla örnek olan öğrenen bir lider olması gerekmektedir.

Fullan(2001)idarecilerin görevlerinin gittikçe zor duruma geldiğini,iş yüklerinin ve okulla ilgili baskıların artmasıyla idarecilerin sınırlarının daraldığından söz etmektedir.Marsh(2000)ise zamanla idarecilerin iş tanımlarında önemli değişmelerin yaşandığını anlatıp okul görünüm ve amaçlarının sağlanması,öğretim programlarının eş güdümlü olması,öğretim niteliğinin yükseltilmesi, denetimin ve öğretmen değerlendirmelerinin yapılması,öğretim programında kullanılacak öğretim araç gereçlerinin belirlenmesi, öğrenci başarısının takibi, yüksek standartlara sahip bir öğrenme çevresinin oluşturulması, öğrenci ve öğretmenler için teşvik edicilerin sağlanması ve mesleki ilerleme faaliyetlerinin düzenlenmesi idarecilerin en mühim işleri arasında sayılır.İdarecilerin gittikçe çoğalan ve güçleşen işleri, toplumda yaşanan hızlı değişimler,öğretmenlerin okul süreçlerine katılmaları ve uzmanlık dallarından yararlanması için yapılan aktüel tartışmalar birçok idarecinin rol karışıklığı yaşamasına sebep olmaktadır.Marsh(2000) bu sorunu çözebilmek için yeni bir maharete gereksinim duyduğunu ve bu maharetin örgütsel davranışı önemli

şekilde değiştireceğini düşünmektedir. Okulda değişim, büyüme ve ilerlemeye yönelik yapılanmanın değişik bir liderlik anlayışını zorunlu kılmıştır. Bir kişinin liderlik maharetine bağlı kalıp okul gelişiminin sağlanması ve bunu devam ettirmesi yetersiz olabilir (Harris ve Lambert, 2003; Marzano ve diğ., 2005). Leithwood ve Riehl (2003) okullarda liderlik mesuliyetinin çoğunun halen idarecilerin yaptığını idarecilerin vaktinin çoğunu öğrenci ve velilerin günlük gereksinimleri için harcadığı, bu nedenle okuldaki öğretimi ilerletebilmek için çok vakit bulamadıklarını düşünmektedir.

Gardner (2000) ise modern önderlik konusunda, herhangi bir kişinin karışık işleri başarıyla gerçekleştirmek için tüm ustalık ve vakte sahip olmasıyla olanaksız olduğunu ifade eder. Günümüzde okul önderliğinin manevi, teknik ve eğitsel durumlarının daha çok öne çıktığını söyleyen Murphy ve Hallinger (1992) ise çoğalan hesap verilebilirlik istekleri de buna katıp, idarecinin tek başına tüm görevleri yapıp yapamayacağını bir soru işareti olduğuna dikkat çeker.

Bütün bu tartışmalardan sonra Liderlik kapasitesi kavramı ön plana çıkmaya başlamıştır. Liderlik ve kapasite kavramları insanın var oluşundan bu yana kullanılan kavramlardır. Ancak bu kelimelerin bir araya gelmesiyle oluşan Liderlik kapasitesi değişik bir anlam ifade eder. Kapasitenin ikiye ayırmak mümkündür, bireysel ve örgütsel. Bireysel anlamda kapasite bir kişinin sahip olduğu Liderlik gücüne dikkat çekerken örgütsel düzeyde Liderlik kapasitesi örgütte bulunanların toplamının sahip olduğu Liderlik gücüne dikkat çeker (Lambert, 2009). Liderlik kapasitesini “Liderlik sürecine geniş tabanlı ve beceri temelli katılım” olarak ifade eder. Buna göre örgüt içindeki Liderlik gücünün, örgüt fertleri içinde katılımı meydana gelen yoğun etkileşim şeklinde aranması zorunluluğuna işaret eder (Lambert, 2009). Liderlik kapasitesi, örgütün kendi kendini yönetebilmesi, önemli görevlerde çalışanların bile örgütten ayrıldığında, örgütün dağılmaması ömrünü sürdürmesi, okulu yeniden düzenlemeleri ve ilerlemesi için mevcut şartların sağlanması şeklinde tanımlanabilir. Liderlik kapasitesinin tanımında en önemli husus, birlikte öğrenme işbirliği yapma anlayışının hakim olmasıdır. Bu süreçte farklı algılamalar, farklı değerler, farklı inançlar, karşılıklı hoşgörü, anlayış ve diyalogla aşılanır. Yapılacak olan uygulamalara yönelik yansıtma yapmak, ortak inançlar geliştirmek, yapılan işe bir anlam yüklemek, bu yeni anlamlardan harekete geçerek yeni fikirler üretilir. Liderliğin özünde bu süreçte birlikte öğrenmeyi sağlayabilmektir (Harris ve Lambert, 2003). Liderlik kapasitesi tanımlanırken iki önemli husus vardır. “Geniş tabanlı” ve “Beceri temelli” katılım. Liderlik sürecine, öğretmenler, öğrenciler, aileler ve çevrede katılmalıdır. Bu geniş tabanlı katılımı ifade eder. Bununla birlikte katılımcıların, bilgili, becerikli ve yeterlik düzeylerinin olması ve bu becerilerini sürece yansıtmaları gerekir. Buna da “beceri temelli” katılım denilir (Lambert, 1998). Lambert (2003) tarafından liderlik kapasitesi birbirinden farklı okulların özelliklerini açıklamak için matris oluşturulmuştur. Lambert’in matrisinde liderlik sürecine katılım ve katılımcıların beceri seviyeleri düşünülerek dört farklı liderlik kapasitesi seviyesi belirlenmiştir. Matrisin her bir bölümünde okul yöneticisinin rolü, program bütünlüğü, iş birliği, yansıtma, sorumluluk, öğrenci başarısına yönelik özellikler okulun liderlik kapasitesi seviyesine göre belirlenip açıklanmaya çalışılmıştır. Liderlik kapasitesi matrisi okul müdürünün değişen rollerini de göz önüne sermektedir. Liderlik matrisine göre, emir ve kontrolü sürekli elinde tutan otokratik liderlik

tarzından, okulda bir belirsizlik ve boşluk yaratarak diğer çalışanları programlı bir şekilde liderlik tarzına sokamayan serbest bırakıcı liderlik tarzına; okulda çalışanları karar sürecine katana fakat karar sürecine katılım göstermeyenlere nasıl bir davranış sergileyebileceğine yönelik bir fikri olmayan iş birlikçi liderlik tarzından; geniş katılımlı ve beceri temelli birlikte ortak anlam ve bilgi yaratan kapasite geliştirici bir tarzı doğru gelişim görülür.

Tablo: 2 Lambert'in Liderlik kapasitesi Matrisi

DÜŞÜK KATILIM	<p><b>1. Çeyrek</b> <b>SABİT OKUL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Otokratik yönetim</li> <li>• Sınırlı bilgi akışı (genellikle tek yönlü)</li> <li>• Uyumla ilgili normlar</li> <li>• Yeniliğin yetersizliği</li> <li>• Öğrenci başarısının düşüklüğü</li> </ul> <p>DÜŞÜK BECERİLER</p>	<p><b>2. Çeyrek</b> <b>PARÇALANMIŞ OKUL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Yöneticinin karışmama (laissez-faire) siyaseti</li> <li>• Tanımlanmamış rol ve sorumluluklar</li> <li>• Bireysellik ile ilgili normlar</li> <li>• Değişken yenilik</li> <li>• Tamamen sabit öğrenci başarısı</li> </ul> <p>DÜŞÜK BECERİLER</p>	YÜKSEK KATILIM
	<p><b>3. Çeyrek</b> <b>HAREKET EDEN OKUL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Amaçlı liderlik takımı olarak okul yöneticisi ve kilit öğretmenler</li> <li>• Kutuplaşmış kadro - direnç alanları</li> <li>• Tepki ve öğretmen yetkinliğiyle ilgili normlar</li> <li>• Etkili yenilik</li> <li>• Öğrenci başarısının hafif gelişmeyi göstermesi</li> </ul> <p>YÜKSEK BECERİLER</p>	<p><b>4. Çeyrek</b> <b>GELİŞEN OKUL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Yetenekli liderler olarak yönetici ve öğretmenlerin yanı sıra öğrenciler</li> <li>• Paylaşılan vizyon</li> <li>• Birlikte çalışma ve toplu sorumlulukla ilgili normlar</li> <li>• Yansıtıcı uygulamanın sürekli bir şekilde yeniliğe yönelmesi</li> <li>• Öğrenci başarısının yüksekliği veya durmadan artması</li> </ul> <p>YÜKSEK BECERİLER</p>	

Kaynak: Harris ve Lambert (2003)

Lambert'e (2003) göre yasal statüsü nedeniyle sahip olduğu yetkilerin uzun dönemli kullanımının, lidere çok da olumlu sonuçlar doğurmaz. Okulun liderlik kapasitesini geliştirmek isteyen okul müdürü Yasal statüsünden kaynaklanan yetkisinin yerine şu davranışları sergilemeleri daha doğru olacaktır. 1- Okula uygun, herkesi kapsayan ortak bir

Vizyon oluşturma sürecine liderlik etmek. 2- Öğrenme ve öğretime yönelik geliştirilen tartışmaları teşvik ve rehberlik etme 3- Okulla ilgili yapılan tartışmaların temelini öğrenci öğrenmesini “Nasıl daha etkili ve verimli olabilir?” ekseninde olmasını sağlama. 4- Okulun değerlerini canlı tutma, bu değerleri koruma, öğretim yaklaşımlarıyla uyumlu olmasını sağlar. 5-Okulda birlikte alınan kararları uygulamak için okuldaki herkesle birlikte çalışır. 6- Okulun tamamının desteğini almak ve kaynak bulmak için karşılıklı olumlu ilişkiler geliştirir. Bu davranışları sergileyen okul müdürü, otokratik liderlik anlayışından, liderlik kapasitesi geliştiren anlayışa doğru bir değişim yaşanmasına neden olur. Okuldaki tüm çalışanların liderlik davranışı sergileyebildikleri örgütsel yapının kurulmasına öncülük etmiş olur.

Lambert(1998, s.8) Liderlik kapasitesi kavramının kaynağını aldığı temel varsayımları şu şekilde açıklamaktadır.

- a- Liderlikte Özellikler teorisi önemini kaybetmiştir. Lider ve liderlik aynı anlamı ifade etmez. Liderlik; okuldaki tüm bireylerin, okulun ortak hedefleri doğrultusunda iletişime geçmelerini ve bir anlam yaratmalarını ifade eder.
- b- Liderlik, okulda gerçekleşen değişimlere öncülük eden öğrenmeyle ilgilidir. Öğrenme okulda çalışanlar arasında gerçekleşir ve bu yüzden kolektif bir anlayış vardır. Öğrenme, örgütün ortak hedefleri doğrultusunda olur.
- c- Okuldaki tüm çalışanların, liderlik yapma hakkı ve potansiyeli vardır. Çalışanlara bu imkan verilirse liderliği öğrenebilir.
- d- Okul tek bir kişi ile değil okuldaki tüm çalışanların gayretleri ile gerçekleşebilir. Öğrenme deneyimi paylaşılmalıdır. Aksi halde ortak hedeflere ulaşılamaz (Lambert, 1998).

Newmann, King ve Youngs(2000,s.309) okul kapasitesini, okul içinde öğrenci başarısını çoğaltmak için tüm ekibin ortak gücü olarak ifade eder.Bireysel ve örgütsel olarak bakıldığında, Lambert’in yapısına çok benzeyen beş kapsam geliştirdikleri görülür.Bunlar; etkili müdür önderliği, öğrencinin öğrenimi için ortak amaçları paylaşan mesleki topluluk,birliktelik ve ortak mesuliyet, yansıtıcı mesleki sorgulama, kesin amaç için odaklanmış eş güdümlü eğitim programlarıyla programın uyumlu olması, teknolojik kaynaklar, her öğretmenin bilgi, beceri ve meyilleri biçiminde sınıflandırılmıştır.

Kurum, kendi içinde sürekliliği sağlanmış bir liderlik kapasitesini oluşturduğunda, düzenin oturup çalışanların düzene inanmaları, düzene yeni kişiler dahil oldukça mevcut uygulamanın ilkeleriyle çalışan okul kültürü tarafından etki altına alınabilir.Kapasite oluşturma,yönetici önderliğini çalışanlarla paylaşmasını gerektirir. Liderin mesuliyetlerini paylaşması,okul çalışanları ve velilerin okul gelişiminde daha fazla uğraşmalarını ve hükümetlerden kaynaklı karışık yenilik programlarına daha çabuk alışmalarını sağlar.Okuldaki yeniliklere ulaşmak ve sürdürmek işi sadece bir kişinin yüklenmesinden çok; çalışan, okul ve velilerle mesuliyetlerin paylaşılması yoluyla mümkün olacaktır(Barth,2003).

Liderlik kapasitesini geliştirip arttırmak için bir çok farklı yöntem vardır. Bu yöntemler; öğretmenlerin eğitilmesi, güdülenmesi, becerilerinin arttırılması, sorumluluklarının arttırılması, empati kurmalarının sağlanması, iletişim becerilerinin arttırılmasıdır (Slater, 2008).

1400'den fazla okulda yaptıkları bir çalışmada Newmann ve Wehlage (1995), Öğrenci öğrenmesini gerçekleştirme ve öğrencileri başarısında ayırım noktasında öğretmenlerin ferdi gayretlerinin yeterli olmadığını, okuldaki herkesin ortak bir hedef için işbirliği içerisinde uğraşmaları gerektiğini ortaya koymuşlardır. Bu halin okul önderliği, öğrenme sürecinin tüm okula yayılması ve herkes tarafından benimsenmesi gerektiğini öne çıkaran önderlik kapasitesi anlayışının ayrıntılı şekilde tartışılmasına zemin hazırladığı söylenebilir.

Liderlik kapasitesinin yüksek olduğu okulların diğer esas özellikleri içerisinde kişiler arası ilişkilerin geliştirilmesi, öğretmenlerin öğretim ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi, program bütünlüğünün sağlanması ve sürekliliği; öğretim programı, kitap, değerlendirme araçları, bilgisayar ve çalışma ortamları gibi teknik kaynakların geliştirilmesi olduğunu ifade etmektedir (Conzemius ve O'Neill, 2001).

### **2.3.1. Liderlik Kapasitesinin Kapsamları**

Lambert'in "Leadership Capacity For Lasting School Improvement" adlı kitabında yayınlanan önderlik kapasitesinin kapsamına ilişkin bölümler göz önüne alınmıştır. Buna göre Liderlik kapasitesinin kapsamı şunlardır (Lambert, 2003); "Liderlik sürecine geniş tabanlı ve beceri temelli katılım, Program bütünlüğü sağlayan paylaşılan vizyon, Karar ve uygulamalarda araştırma esaslı öğe kullanımı, Geniş katılımı, birliktelik ve ortak mesuliyeti yansıtan rol ve davranışlar, Yeniliğe ulaştıran yansıtıcı uygulamalar, Yüksek ya da giderek artan öğrenci başarısı ve gelişimi."

#### **2.3.1.1. Liderlik Sürecine Geniş Tabanlı ve Beceri Temelli Katılım**

Liderlik Sürecine Geniş Tabanlı ve Beceri Temelli Katılım Liderlik kapasitesi yüksek okulların sahip olduğu niteliklerin başında gelmektedir. Yetkinin tek insana verildiği geleneksel Liderlik kuramlarının tersine beceriyi esas alan bir katılım Liderlik kapasitesinin özü olarak görülmekte ve iki noktaya dikkat çekmektedir: Katılım için gerekli yapı ve süreçler, Liderlik sürecine destek sağlama şartları (Lambert, 2003).

Okulun çeşitli alanlarda önderlik yapacak gruplara ihtiyacı vardır. İlk olarak okul, öğelerini temsil etmek için yönetici ekiplerine gerek duymaktadır. Öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler, aileler, toplum üyeleri, mümkünse eğitim bölgesi çalışanları ve öğretim elemanları bu gruplarda yer alabilir (Lambert, 2003). Okulda yönetim ekipleri, eylem araştırması ekipleri, zümreler ve disiplinler arası ekipler gibi önderlik yapıları vardır ve bunlara geniş tabanlı katılım örgütün yönünü korumasına yardımcı olmaktadır.

#### **2.3.1.2. Program Bütünlüğü Sağlayan Paylaşılan Vizyon**

Liderlik kapasitesinin ikinci boyutu olan Program Bütünlüğü Sağlayan Paylaşılan Vizyon okuldaki herkesin kabul ettiği, paylaştığı ve program bütünlüğünü getiren vizyonu ifade etmektedir. İdarecinin bildiği ve örgüte duyurmak durumunda olduğu vizyonun tersine katılımcıların isteklerine ve değerlerine uygun tarzda ortak bir kararla geliştirilmiş vizyonun gerçekleşme ihtimali daha yüksektir (Lambert, 2003).



Liderlik kapasitenin yüksek olduğu okullarda çalışanlar kendi esas değerleri konusunda düşünüp bu değerleri ortak bir vizyon içinde kabul edebilmektedir. Ayrıca bu tarz okullarda okul toplumu üyeleri yaptıkları öğretim uygulamalarının okul vizyonu ile birebir olduğu sorgulayabilmektedir (Lambert, 2002). Diğer yandan genellikle okul vizyonu geliştirme sadece yöneticilerin mesuliyeti gibi düşünülse de ortak vizyonun geliştirilmesi için okuldaki herkesin bunu geliştirmeleri ve bunu sahiplenmeleri gerekmektedir. Örgüt vizyonu bu ortak düşünceyle geliştirildiğinde, çalışanların bağlılık göstermeleri ve onu yapmak için daha çok gayret harcamaları sağlanabilir (Senge, 1996).

### **2.3.1.3. Karar ve Uygulamalarda Araştırmaya Dayalı Veri Kullanımı**

Liderlik kapasitesinin düşük olduğu okullarda bilgi alışverişi tek taraflıdır: yukarıdan aşağıya. Hiçbir şekilde diyalog sağlanmaz, farklı düşünme yöntemleri geliştirilmez. Liderlik kapasitesinin yüksek olduğu okullarda ise bilgiye ulaşma ve işbirlikçi, araştırmaya dayalı karar verme konusunda üretken bir tutum izlenir. Sorular sorulur, veriler toplanır, bu veriler değerlendirilip elde edilen neticelerle birlikte örgütsel karar ve eylemlere son hali verilir (Lambert, 2003).

Kouzes ve Posner (2012) soru sorma, tartışma ve bilginin yapılandırılması gibi işlerin okulda araştırma kültürünün yerleşmesinde önemli olduğunu ve diyalogun önderliğin temel taşı olduğunu belirtmektedir.

Okul, müfredat, aile, veli ve öğrenen sözcüklerinin anlamlarında önemli değişimler yaşanmaktadır (Çalık ve Sezgin, 2012). Okula öğretmen ve öğretim yeri olan müesseseden çok, öğrenci ve öğrenen yeri olan müessese olarak bakılıp, öğrenmenin sadece öğrencilere ait değil okuldaki herkesin öğrenebileceğinden bahsedilmektedir.

Buna göre, Harris ve Lambert (2003) okul gelişiminin gerçekleşebilmesi için yapılan öğretim uygulamaları için araştırma yapılması ve öğrenci öğrenmesinin ne kadar gerçekleştiğini belirlemek için bilgi toplanmasını ve toplanacak bilgilerin öğrenci çalışmaları, okula devam durumları ve başarıları konusunda bilgi verebileceğini öne sürmektedir. Bu konuda, okulun bilgi aktarma işinden bilgi üreten ve ürettiği bilgiyi kendini sorgulayan hale getirmesi olarak bir çıkarım yapılabilir.

### **2.3.1.4. Geniş Katılımı, İşbirliğini ve Ortak Mesuliyeti Yansıtan Rol ve Davranışlar**

İnsanlar beraber çalıştıkça rol durumlarında değişiklikler yaşanabilir. İdareciler öğretmenlerin kararlarına katılmalarını beklerken, öğretmenler görevlerini yapmanın daha etkili yollarını bulabilir, öğrenci ve aileler de kendilerini sürecin ortağı olarak düşünürler. İşbirliği ve okulda üyelerin üstlendiği rollerin genişlemesi öğrencilere, okul toplumunun tamamına ve mesleğin gelişimine dair üstlenilen mesuliyeti çoğaltabilir. Birlik ve beraberlik içinde çalışan kişiler konferans ve mesleki düzenlemeler sayesinde okul dışında deneyim kazandıkça, mesuliyetin kapasitesinde de çoğalma düşünülür. (Lambert, 2003) Diğer yandan, örgütsel roller değişikçe ve kapsamı farklılaştıkça kişilerin yeni davranış göstermeleri olabilir. Öğretmenler rol durumları farklılaşınca kendilerini sadece sınıflarından değil okulun tamamından ve her türlü gelişimden sorumlu hisseder (Harris ve Lambert, 2003). Bunun yanında örgütsel roller değişikçe örgütteki kişiler arasındaki ilişkiler de değişebilir. Çalışanlar kendilerinde ve

çalışma arkadaşlarında olan yeni beceri ve kaynakların farkına varıp ilişkiler biçimsel boyuttan biçimsel olmayan duruma geçebilir (Lambert, 1998).Barth(2003)okulda meslektaş dayanışmasına dayalı çalışmanın öneminden söz edip bu tarz okullarda eğitimcilerin yaptıkları uygulamalar için aralarında tartıştıklarını ve değerlendirmelerde bulduklarını,araç-gereçlerini paylaştıkları ve sınıf gözlemleri yaparak uygulamalarını geliştirdiklerini bildirmektedir.

### **2.3.1.5.Yeniliğe Götüren Yansıtıcı Uygulamalar**

Yansıtıcı uygulamayı, kişinin kendi uygulamaları için düşünmesi olarak anlatan Lambert(2003),bu uygulamaların okul gelişim sürecinde kullanılacak mühim veri kaynağı olabileceğini ifade etmektedir. Ona göre yansıtma, kişilere görevlerin yapılış şeklini inceleme olanağı verdiği için daha yeni ve daha iyi bir öğretime kaynaklık eder.

Liderlik kapasitesi kavramı tamamında düşünüldüğünde,kavramın boyutları içerisinde bulunan yansıtmanın,ilkolarak insanın kendi öğretimsel bilgi ve beceri durumunu artırmasına,sonra da okulun tüm gelişimine katkı sağlamasına imkan verdiği düşünülür.Buna göre,Lambert(1998) birçok yansıtma çeşidi olduğunu,sıralama yaparken ilk olarak kişinin inançları,önergeleri ve gerçekleştirdiği uygulamalar için yaptığı yansıtmalardan sonra da diyalog,yetiştiricilik ilişkileri bağlamında yapılan yansıtmalardan söz etmektedir.Bu konuda okul bağlamında yansıtma sürecinin özelden genele bir yönde ilerlediği şeklinde düşünülebilir.

### **2.3.1.6.Yüksek ya da Sürekli Artan Öğrenci Başarısı**

Marzano,Waters ve McNulty(2005) Liderlik kapasitesinin yüksek olduğu okullarda,öğrenci öğrenmesinin yüksek hale gelebileceğine dikkat çekmektedir.Leithwood ve diğerleri(2004) ise öğrenci başarısının düşük olduğu okullarda önderliğin daha mühim katkıları olacağını bu yüzden bu tarz okullarda Liderlik kapasitesinin geliştirilmesini okul geliştirme gayretlerini esasını oluşturması gerektiğini söylemektedir.

Lambert(1998)öğrenci başarısının giderek artmasının beklendiği Liderlik kapasitesinin yüksek olduğu okullarda,öğrenci öğrenmesi için mesuliyet almanın teşvik edildiğini savunmaktadır.Lambert(1998) Liderlik kapasitesi anlayışı etrafında öğrenci başarısını anlatan etmenleri şöyle sıralamaktadır:

- 1.Otantik anlayışla üretilen ve değerlendirilen çalışmalarda gösterilen akademik başarı
- 2.Olumlu katılım(okula devam,daha az uzaklaştırma,düşük terk oranı,yüksek mezuniyet oranı ve öğrencilerin elde ettiği haz)
- 3.Yılmazlık davranışları(kendi kendini yönetme, problem çözme, sosyal beceriler, bir amaç ve gelecek düşüncesine sahip olma)
- 4.Çeşitli sosyo-ekonomik durumlar arasında eşit şekilde kazanımlar; cinsiyet,ırk ve etnik köken bakmadan öğrenci başarısının artışı)
- 5.Sosyo-ekonomik gruplar arasındaki farkların kapanması

## 6.Zaman içerisinde öğrenci başarısında sağlanan gelişimin devam etmesi

### 2.3.2. Liderlik Kapasitesini Geliştirmek

Liderlik kapasitesini geliştirip arttırmak, uzun ve karmaşık olarak tanımlanabilecek zor bir süreçtir. Öncelikle örgütte çalışanların çoğunluğuna yayılmalı ve maharetli çalışanların katılmasıyla mümkündür. Liderlik kapasitesini geliştirip arttırmak; örgütlerin gelişmeyi istemesi, amaçlaması başarılı bir şekilde uygulaması ile olanaklıdır. Harris ve Lambert'e (2003) göre okulları geliştirmek, okulda çalışanların alacağı mesuliyetlerle mümkündür. Bu nedenle "Okul gelişimi" deyimini için değişen kültür süreci ifadesi şeklinde açıklanabilir. Belirlenen hedeflere varmak için bilinen, klişeleşmiş öğretmen ve örgüt çalışmalarının haricinde çalışmalar olmalıdır. Bu değişim zorlu bir süreçtir. Bu sebeple tartışmaya ve eleştiriye açık fakat kararlı olmalıdır. Bu değişimin en önemli etkeni öğretmen olmalıdır. Yapılan bir çok araştırmada öğretmen gelişiminin, okul gelişiminde ve değişiminde doğrudan tesir ettiği görülmüştür. Okulda lider öğretmenlerin varlığının ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır. Lider öğretmenlerin sayısının çokluğu ve okulda liderliğin paylaşılmasıyla ve birlikte hareket edilmesiyle oluşan bu ortam değişimi de hızlandıracaktır. Meslektaşlığı, itimadı, birlikteliği özendirilen, birlikte öğrenme ve öğretmeyi hedefleyen, okul kültürünün canlı tutulmasını amaçlayan bir örgüt, kapasite geliştirme konusunda da başarılı olacaktır (Özçetin,2013).

Slater(2008)'a göre, Liderler kişilerin saklı güçlerini geliştirmeye çalıştıklarında memnuniyet ve doyum tecrübelerini hissetmek için kapılarını herkese açarlar. Görev hazzı, sadece kişilerin görevlerinde aktif oldukları ve motivasyon zamanlarında ortaya çıkar.Barth(2003) ve Lambert(2003)'ın da dediği gibi öğretmenler, Liderliğin özendirildiği ortamlarda daha canlı olurlar.Kişilere,bireysel isteklerinin ve alakalarının ardından gitme imkanı verildiğinde,yaratıcılık durumunun meydana çıktığı görülür.Bu hallerde kişiler "engin öğrenme"düşüncesine ulaşır ve önderler,yetişkinler ve öğrencilerde katılıp okuldaki topluluğu etkilerler (Barth, 2003).Kişilerin önderliği üstlendiği ortak faaliyetler bireysel motivasyon ve kapasite durumunu yükseltir ve diğerlerinin bireysel güçleri ve daha az isteklerinin gerçekleştiği öğrenmeler gerçekleşir.Bütün ekip üyeleri kurumdaki çeşitli seviye gruplarının farklı zamanlardaki ortak çalışma etkinliklerinde, grubu yönetebilmektedir. Ama yine de bu beceri her grup üyesine kolay gelmez,resmi önderden destek gerekebilir. Zaten liderler de yönettikleri kurumların, geçmişini, tecrübesini, özlem ve isteklerini iç yapılarını anlayabilmek için daha farklı, onlar gibi düşünen bakış açısına sahip olmalıdır(Slater,2008).

Örgüt üyelerini gayretlerini Liderlik kapasitesini oluşturmaya odaklanması eskisinden daha da önemlidir (Marks ve Printy,2003).Bu hedefi başarılı bir şekilde uygulamak için okullarda liderlik geliştirme ve iyileştirme gayretlerinde bulunulmalıdır.Bu hal Liderliğin örgüt üyelerince birliktelik ve kararlılıkla gerçekleşecektir. Bilhassa öğretmenlerin kendi aralarında yapacağı işbirliği okuldaki liderlik kapasitesini etkileyip geliştirecektir. Okul gelişiminin sağlanması, liderlik kapasitesinin gelişimine bağlı olarak hem eğitim-öğretim kalitesinin artması hem de öğretmenlerin rutin çalışmalarının yanında kişisel ve mesleki yeterliliklerini geliştirmesi ile mümkündür. Yani öğretmen kalitesi, iyi bir liderlik süreci, hızlı gelişme

anlamındadır. Öğretmenler mesuliyet aldıkça değişen inanç, tutum ve başarı onların ilk olarak sınıftaki başarılarını hem de örgütteki görevlerini olumlu etkileyecektir. Okul gelişimi, tüm bu çalışmaların kararlılıkla devam ettirilmesi ile mümkün gözükmektedir. Okul gelişimi birbirine güvenen, ortak hedef, ortak vizyon için bir arada bulunan azimli, istekli ve kararlı idarecilere, çalışanlara, öğrencilerin varlığı ile olacaktır. Daha önemlisi kişisel gelişimi, değerleri, başarılı olmayı önde tutan bir topluluğun ortaya çıkmasına bağlıdır. (Harris ve Lambert, 2003).

Oakley ve Krug (1991) aydın Lider tanımını yaparken, bu bireylerin gerçek bireysel güçten gelmiş biri (sadece durumun verdiği güç) değil aynı zamanda çok üst seviyede özgüvene sahip kişiler olduklarını belirtmiştir. Bu çalışmalarda kanıtlar şunu tavsiye etmektedir: Giderek karmaşık hale gelen kurumların liderlerinde, yalnızca diğer kişilere güç kuracak iletişim değil hem kişisel hem de tüm çalışanlara güç dağılımı yapma gibi yeni işler olmalıdır. Sonuçta idarecilerin çalışanlarına kıymet verip övmek için kendi isteklerini bırakmaları gerekmektedir. Çünkü bir idarecinin bencil olması çalışanlarda kapasite oluşturmayı engelleyebilir.

Lambert'e göre (1998), bir kişiyi destekleme durumu liderlik kapasitesi oluşturmak için bir engel olabilir. Lambert, okul çalışanın bağımlı durumdan kurtulması için diyalog geliştirmeyi tavsiye eder. Yani liderler için lazım olan, diğerleriyle ortaklıklar oluşturmalarıdır. Özel iletişim becerileri, Lambert (1998)'in çalışanlar için liderlik oluşturma hususunda tanımladığı anahtar etkenlerdendir. Bu ilişkiler diğer ilişkileri güçlendirmek için bir araçtır, çünkü kişilerin birbirlerinin tecrübelerine, ilgilerine ve hayallerine kıymet vermelerini anlamayı gerçekleştiren temel durumu oluşturur.

## 2.4. ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK

Örgütsel adanmışlık kavramı, son dönemlerde modern yönetim anlayışı içerisinde en çok ilgi çeken kavramlardan biri olmuştur. Örgütsel adanmışlık yurtiçinde ve yurt dışında birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir. Örgütsel adanmışlık üzerine özellikle son yıllarda araştırmalar artarak devam etmektedir. Globalleşmenin giderek yaygınlaştığı ekonomik sınırların kalktığı, rekabetin gittikçe daha acımasız olduğu günümüz şartlarında örgütlerin yerini koruyup ayakta kalabilmeleri örgütsel adanmışlık kavramının önemini gün geçtikçe artırmaktadır.

Örgütsel adanmışlık, örgüt değerlerinin ve hedeflerinin benimsenmesi, örgüt için çok çalışmaya gönüllü olma ve örgüt içinde yer almaktır (Mowday ve diğerleri, 1982). Örgütsel adanmışlık çalışanları güdüleyen, hedefleri olan davranışlarda bulunmaya yönelten bir güçtür (Herscovitch ve Meyer, 2001). Örgütsel adanmışlık, örgütün hedeflerini koruyacak şekilde hareket eden ve benimsenmiş normatif baskılardan oluşur (Wiener, 1982).

Shermerhorn ve arkadaşlarına göre ise (1994) örgütsel adanmışlık bireyin dahil olduğu örgüt ile kurduğu güç birliğidir. Böylece birey kendini örgütün bir parçası olarak hisseder. Meyer, Allen ve Smith ise (1993) örgütsel adanmışlığı çalışanın örgütle ilişkisini gösteren ve örgüt üyeliğine devam edip etmeme konusunda etkili olan psikolojik durum olarak değerlendirmiştir. Örgütsel adanmışlıkta kişinin bir örgütte gönüllü olarak çalışması esasına

dayanır. Mc Donald ve Makin (2000) Örgütsel adanmışlıkta kişinin örgütüne tam bağlılığı söz konusudur, çalışan ile örgüt arasında psikolojik bir sözleşme vardır.

Ülkemizde de örgütsel adanmışlık ile ilgili bir çok araştırma yapılmıştır. Balay'a göre(2000) göre örgütsel adanmışlık, işgörenin örgütteki yatırımları, örgütün hedefleri ve değerleriyle özdeşleşmesi, tutumsal nitelikteki bağlılıkla sonuçlanan davranışlara yönelimi. Özsoy(2004) ise örgütsel adanmışlık için "İşgörenin örgüte karşı bağlılık durumu ve görev yaptığı örgüt için gösterdiği ilgi" demiştir. Çöl(2004) örgütsel adanmışlık için " Bireyin, çalıştığı kurum ile bütünleşerek, örgütün hedef ve değerlerini benimsemesinin, örgütün çıkarları için gayret göstermesini ve örgütte çalışmayı sürdürme istemesinin ölçüsüdür." diye tanımlamaktadır.

### **2.4.1. Örgütsel Adanmışlığın Sınıflandırması**

Adanmışlıkla ilgili farklı sınıflandırmalar yapmayı mümkün kılan birçok araştırma mevcuttur. Bu araştırmalar sonucunda literatürde geçmiş olan üç sınıflandırma ön plana çıkmıştır. Bunlar; davranışsal adanmışlık, tutumsal adanmışlık ve çoklu adanmışlıktır.

#### **2.4.1.1.Tutumsal Adanmışlık**

Tutumsal adanmışlık yaklaşımına göre Örgütsel adanmışlık, bireyin bir örgüte dahil olma ve özdeşleşme gücünü temsil eder. Tutumsal yaklaşım Örgütsel adanmışlık sürecinde, çalışanların örgütle ilişkileri hakkındaki düşünceleri ön plandadır. Tutumsal yaklaşımda sıklıkla bireyin örgütün amaç ve değerlerini içselleştirdiği söylenebilir.Tutumsal yaklaşıma göre örgütsel adanmışlığı inceleyen uzmanlar, büyük oranda adanmışlığın davranışsal sonuçlarına katkıda bulunmuşlar ve daha önceki durumların belirlenmelerine yol açmışlardır (Meyer, Allen, 1993).

Tutumsal yaklaşımla ilgili pek çok araştırmacının farklı yaklaşımları vardır. Bu yaklaşımların bazıları Kanter, Etzioni, O'Reilly ve Chatman, Penley ve Gould ile Allen ve Meyer tarafından geliştirilmiş olan yaklaşımlardır.

##### **2.4.1.1.1. Etzioni'nin Sınıflandırması**

Etzioni, Örgütsel adanmışlık ile ilgili ilk çalışmaları yapan araştırmacı olmuştur. Etzioni, örgütün çalışanlar üzerindeki gücünü, çalışanın örgüte yaklaşmasından kaynaklandığını söylemiş ve Örgütsel adanmışlık yerine "örgütsel katılım" kavramını kullanmayı tercih etmiştir. Etzioni bağlılık kavramını 3 başlık altında incelemiştir (Etzioni, 1966).

**Ahlaki Bağlılık:** Örgütün hedeflerini, değerlerini, normlarını benimseme ve yönetimle bütünleşmeyi esas alır. Çalışanlar herkes için yararlı hedefleri gözettilerinde örgütlerine daha fazla bağlılık duyarlar.

**Çıkarıcı Bağlılık:** Örgüt ile çalışanlar arasındaki karşılıklı ilişkiye dayanmaktadır. Çalışanlar katkılarında dolayı elde edecekleri ödüller için örgüte bağlılık duyar.

**Yabancılaştırıcı bağlılık:** Kişisel tutum ve davranışların baskılandığı zaman ortaya çıkar ve örgüte karşı negatif tutuma neden olur. Bu durumda çalışan örgüte karşı psikolojik olarak bağlılık duymamakta ama üyeliğini devam ettirmektedir. Yabancılaştırıcı bağlılıkta örgüte

olumsuz hislerin duyulduğu, bireyin örgütü cezalandırıcı olarak veya zararlı gördüğü durumu da ifade eder.

#### **2.4.1.1.2. Kanter'in Yaklaşımı**

Tutumusal yaklaşımla ilgili en popüler yaklaşımlardan biri Kanter'in yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre kişilerin güçlerini ve bağlılıklarını örgüte vermeyi kabul etmeleri, sosyal ilişkilerle kişiliklerini birleştirmeleri, örgütsel adanmışlık olarak tanımlanmaktadır ve 3 başlık altında sınıflandırılır(Kanter, 1968).

Devam adanmışlığı(Continuance commitment) çalışanın kendi örgütünün kalıcılığını sağlamaya adanmasına denir. Uyum adanmışlığı (Cohesion commintment) bu bağlılık türünde üyeler, grup üyeleri kendi içlerinde ki bağlılıkla örgütlerine bağlanırlar. Kontrol Adanmışlığı (Control Commintmnt) kişisel davranışların, örgütün istekleri doğrultusunda oluşturulduğu ve çalışanın örgüt kültürüne bağlı olarak düşünüldüğü bir bağlılıktır.

#### **2.4.1.1.3. O'Relly ve Chatman'in Yaklaşımı:**

Çalışanın örgütüne karşı psikolojik olarak bağlı olmasıdır. Üç boyutta ele alınabilir(O'Relly ve Chatman J., 1986).

Uyum Adanmışlığı: Bireylerin örgütün değerleri için değil, önceden belirlenmiş ödülleri kazanmak için oluşturulur. Asıl amaç ödül ve cezanın bağlılığa etkisi örgüte uyum göstermekle ortaya çıkar.

Özdeşleşme Adanmışlığı: Grubuyla özdeşleşen birey grup üyesi olmaktan gurur duyar. Bu adanmışlık türünde grup üyeleri ile yakın ilişkiler kurmak önemlidir.

İçselleştirme Adanmışlığı: Tümüyle bireysel ve örgütsel değerler arasındaki uyuma dayanmaktadır.Örgütsel adanmışlığın içselleştirme boyutu, örgütün ve örgütteki diğer bireylerin değerler sistemiyle uyumlu olması ile ortaya çıkar.

#### **2.4.1.1.4. Allen ve Meyer'in Yaklaşımı**

Allen ve Meyer; örgütsel yaklaşıma duygusal bağlılık ve devamlılık bağlılıklarını kapsayan yeni bir model ortaya atmışlardır. 1990lı yıllara gelindiğinde temeli 1980 yılında Weiner ve Vardini yaklaşımına dayanan normatif bağlılık denilen üçüncü bir yaklaşım eklemiştir. Litaretüre 3 boyutlu örgütsel bağlılık olarak giren bu yaklaşımda 3 boyutun aynı anda farklı yoğunlukta yaşanabileceğini savunmuşlardır.Bağlılık derecelerini daha iyi anlayabilmek için her 3 bağlılık türünün birlikte ele alınıp değerlendirilmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. Bu modelin yöneticilere çalışanları örgütlerine duydukları bağlılığın boyutunu ve yoğunluğunu anlamada yardımcı olduğu söylenebilir. Ayrıca çalışanlara örgütün beklediği davranışın kazandırılmasında rehberlik ettiği söylenebilir. Allen ve Meyer modelini 4 ortak özelliği vardır. Bunlar çalışanın psikolojik durumunu yansıtmaya, örgütü ile ilişkisini gösterme, üyeliğini sürdürme ile ilgili düşüncesini gösterme ve işgücü devrini azaltma(Allen, N. J. ve J. P. Meyer, 1990).

#### **2.4.1.1.5. Penley ve Gould'un Sınıflandırması**

Etzioni'nin 1988 yılında ortaya attığı modelini temel almışlar ve Örgütsel adanmışlığın 3 boyutu olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu 3 boyutu şu şekilde sınıflandırmışlardır.

Ahlaki adanmışlık, Çıkarıcı adanmışlık ve yabacılaştırıcı adanmışlıktır. Ahlaki adanmışlık; örgütün amaçlarını kabul etmek ve benimsemek olarak tanımlanır. Çıkarıcı Adanmışlık; Çalışanların ortaya koyduğu performansları karşılığında ödül ve teşvik beklentilerini temel alır. Yabacılaştırıcı Adanmışlık; bireyin örgütün kendisi üzerindeki denetiminin bulunmadığı veya farklı iş olanaklarının bulunmadığı konularındaki algılarına dayanır. Bu adanmışlık türünde bireyin kariyeri üzerinde kontrolü olmadığını düşündüğünde bu yaklaşım kontrol eksikliği duygusu ile ortaya çıkmaktadır (Penley ve Gould, 1988).

#### **2.4.1.2. Davranışsal Adanmışlık Yaklaşımları**

Davranışsal Adanmışlık yaklaşımları Becker'in Yan Bahis yaklaşımları ve Salancik'in Yaklaşımı olarak incelenmektedir.

##### **2.4.1.2.1. Becker'in Yan Bahis Yaklaşımı**

1960 yılında örgütsel adanmışlık alanında ilk araştırmalardan birini yapan Becker tarafından geliştirilen davranışsal yaklaşım; örgüte bağlılığı ekonomik bir temele dayandırmaktadır. Becker'e göre bireylerin davranışlarına bağlılık göstermelerinin asıl sebebi tutarlı davranışlarda bulunmalarıdır. Tutarlı davranışlar uzuncasüredir devam eden ve farklı çalışmalarda bile benzer sonuca ulaştıran davranışlardır. Kişi amacına ulaşmada bu davranışları araç gibi düşündüğünden dolayı tekrar etmek istemektedir. Becker çalışanların bağlılık göstermesine neden olan Yan Bahis kaynaklarını 4 grupta ele almıştır (Becker, H. 1960). Bunlar ;

- Toplumsal beklentiler; Bireyler içinde bulunduğu toplumun kendine uyguladığı sosyal ve manevi baskılardan ötürü davranışlarını sınırlandırır. Örneğin sürekli iş değiştiren kişilere, toplum tarafından Güvenilir gözüyle bakılmaması.
- Bürokratik Düzenlemeler: Emeklilik döneminde alacağı maaş için, aylığından belli bir miktar kesinti yapılan çalışan, işinden ayrılmak istese bile emeklilik döneminde alacağı bu maaş için çalışmanı örgüte bağlılığa mecbur bırakmıştır.
- Sosyal Etkileşimler: Birey başkaları ile iletişim içindeyken, karşısındakilerin kendisi ile ilgili düşüncenin oluşmasına sebep olur. Başkalarının kendisi hakkında kidüşüncesinin değişmemesi için uygun davranışlar göstermek mecburiyetindedir.
- Sosyal Roller: Bazen Yan Bahisler bireylerin içinde yer aldığı rollere uyum sağlamasından kaynaklanabilir. Birey içinde bulunduğu Sosyal Role o kadar uyum sağlamıştır ki, başka bir role uyum sağlayamamaktadır.

##### **2.4.1.2.2. Salancik'in yaklaşımı**

Salancik'in bu yaklaşımına göre, tutumlar ile davranışlar arasındaki uyum çok önemlidir. Tutum ve davranışlar arasında bir uyumsuzluk söz konusu ise birey gerilir ve strese girer. Tutum ve davranışlar arasındaki uyum örgütsel adanmışlığı artırır. Salancik örgüte adanmışlığı çalışanların davranışlarının tutarlılığı ile meydana gelir. Sözü edilen bağlılık kişilerin belirli bir davranışla bütünleşmesidir. 3 farklı karakter kişileri davranışları ile bütünleştirir. Bunlar: davranışın görünür olması, değişmezlik ilkesi, isteğe bağlı olma özelliğidir (Salancik G.R. 1977).

### 2.4.1.3.Çoklu Adanmışlık yaklaşımı

Reichers tarafından ortaya atılan bu yaklaşıma göre daha önceki yaklaşımlardaki örgütü bir bütün olarak görme düşüncesinden farklı olarak örgütlerin her bir parçası ayrı bir değere ve amaca sahiptir. Reichers bu yaklaşıma göre çalışanlar, mesleklerine, beraber çalıştıkları mesai arkadaşlarına ve yöneticilerine karşı farklı adanmışlık gösterebilirler. Kısacası bir çalışan tarafından duyulan adanmışlık bir başka çalışan tarafından duyulan adanmışlıktan farklı olabilir (Reichers A.E., 1985).

### 2.4.2. Örgütsel Adanmışlık Düzeyi

İşgörenlerin örgütlerine bağlılıkları üç farklı seviyede karşımıza çıkabilmektedir. Bunlar; Düşük adanmışlık seviyesi, ılımlı adanmışlık seviyesi, yüksek adanmışlık seviyesi.

#### 2.4.2.1.Düşük Adanmışlık Düzeyi

Düşük adanmışlık seviyesinde işgörenin devamsızlığı fazla çalışma isteği ve yaratıcılığı zayıftır(Balay, 2000).İşgörenlerin adanmışlığının düşük olması durumunda çatışma ortamına neden olmakta ve buda yenileşmeyi kaçınılmaz kılmaktadır. Mevcut durumdan memnun olan ve yenileşmeye gitmek istemeyen özellikle kamu örgütlerindeki yöneticiler kendilerini sorumlu hissetmezler. Bu durum işgörenin memnuniyetsizliğine neden olur ve farklı bir işte çalışma isteğini ortaya çıkarır. Düşük adanmışlık seviyesinde çalışan bir işgörenin işinden ayrılıp farklı bir örgüt içersinde farklı bir işte çalışmaya başlaması moralini düzeltip daha fazla işine motive olmasına yol açar. Haliyle psikolojisinde olumlu yönde düzeltir. Düşük adanmışlık seviye olan bir öğretmen farklı bir okulda çalışmaya başlaması adanmışlığını arttırır (Celep, 2000).

Düşük adanmışlık seviyesi örgütler açısından istenilen bir durum değildir.Düşük adanmışlık seviyesine sahip kişiler ekonomik kayıplara, iş güvenliği kaybına, dışlanmaya, kurallara uymamaya neden olmakta. Araştırmalar göstermektedir ki, düşük seviyedeki adanmışlığın, çok fazla çalışan değişimine, iş yerinde devamsızlığa, iş kalitesinde bozulmalara, işine sadakatsizlik gösterme, işine yeteri kadar özen göstermeme gibi sonuçlar doğurabilmektedir(Randall,1997: 463 Akt. Balay, 2000).

Düşük seviyedeki örgütsel adanmışlık , çalışanlardan beklenen mecburi görevlerinin dışındaki davranışları( Örgüte getirisi olacak değişimleri yapmak, örgütü koruyup daha ileriye götürebilecek yenilikçi hareketler) etkileyebilmektedir. Örgütler çoğu zaman mensuplarından, özellikle önemli noktalarda görev yapan çalışanlarından, yapmak zorunda olduğu mecburi görevlerinin haricinde, örgüt menfaatine olacak bazı davranışları beklerler.Birçok işgören bilhassa da yönetici pozisyonunda olan çalışanlar için mecburi vazifelerinin haricinde faaliyette bulunmak onların uzmanlaşmasına olanak tanımak anlamına gelirken, bunun tüm çalışanlar için aynı şekilde anlamlandırılacağı manasını taşımaz(Bakan, 2011).

#### 2.4.2.2.İlmlı Adanmışlık Düzeyi

Bu adanmışlık seviyesinde çalışan sağlam bir tecrübeye sahiptir, ama örgütsel özdeşleşme ve adanmışlık zayıf kalmaktadır. İlmlı adanmışlık seviyesinde olan çalışanlar, yönetimin onları yeniden yapılandırmasına, biçimlendirmesine itiraz etmekte ve bu sebeple birey olarak hüviyetlerini muhafaza etmek için uğraşmaktadır (Randall 1997, 463 Akt. Balay, 2000). Başka bir deyişle çalışan kendi kimliğini koruyarak değişime direnç gösterir.



İlimli adanmışlık çalışan ve örgütün bire bir değer entegrasyonunu belirttiği için çalışma ölçülü bir sorumluluk ve kişisel tercih olanağı vermekte ve ölçülü bir adanmışlık seviyesi oluşmaktadır (Wiener, 1982). Tüm bunlara rağmen örgüte İlimli seviyede adanmışlık her zaman pozitif sonuçlar vermeyebilir. Bu seviyedeki çalışanlar, halka karşı mesuliyet ve örgüte bağlı olma konusunda bir, çelişki içindedirler. Bu durum, örgütte bocalamaya ve verimsiz işleyişe sebep olabilir(Bayram, 2005).

### 2.4.2.3.Yüksek Adanmışlık Düzeyi

Örgütsel adanmışlığın kişisel, iş ekibi ve örgüt açısında birçok olumlu tarafları vardır. Yüksek düzeyde adanmışlığın insan faktörüne etki eden tüm olgularda olduğu gibi olumlu taraflarının yanında bazı olumsuz tarafları da vardır. Yüksek düzeyde örgütsel adanmışlığın, olumlu yönlerinin olumsuz yönlerine göre daha fazla olduğu göz ardı edilmemelidir(Bakan, 2011). Yüksek adanmışlık seviyesindeki kişiler örgütlerine karşı daha sadık, görevlerinde daha başarılıdır. Ayrıca diğer adanmışlık seviyelerine göre çok daha fazla iş doyumunu sağlamaktadırlar (Balay, 2000). İş görenin yüksek seviyede adanmışlığı örgüte güven ve rahatlık verir. Örgütün hedeflerini gönüllü olarak kabul eden kişi, elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışır. Buda kaliteli ürün olarak ortaya çıkar (Celep, 2000).

Örgütsel adanmışlığın yüksek olmasının, örneklerde belirtilen sebeplerden dolayı örgüt için pozitif sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir.

\*Örgütsel adanmışlığı yüksek olan işgörenler, potansiyellerinin büyük bölümünü özel hayatta kullanmak yerine örgüt için kullanmaya istekli olacaklardır.

\* Örgütsel adanmışlığı yüksek olan bir işgören, bazı ekonomik kayıplar yaşayacağını bilse bile farklı bir örgüte geçmeyecek ve yerinde çalışmaya devam etmek isteyecektir. Bu da çok fazla çalışan değişiminin getirdiği ekonomik kayıpları en aza indirgeyecektir.

\*Örgütsel adanmışlığı yüksek olan bir çalışan, lüzumu halinde daha fazla enerji harcamaktan sakınmayacaktır.

\*Örgütüne tam anlamıyla bağlı bir çalışan, örgütünün hedefleri ve değerleri ile diğer örgütlerin hedef ve gayelerinin çatışması durumunda kendi örgütünün arkasında duracak, onu savunacak ve örgütünü savunacaktır (White, 1987. Akt.Bakan, 2011).

Yüksek adanmışlık örgütler için yararlı olmasıyla birlikte, değişime karşı bir direnmede oluşturabilir. Varolan örgüt ortamından memnun olan işgörenler her türlü değişimi kendileri için tehlikeli görebilir.

### 2.4.3. Adanmışlığı Etkileyen Faktörler

Örgütsel adanmışlık hususunda yapılan çalışmaların sonuçlarına göre adanmışlığı etkileyen etmenler;“ Bireysel özellikler, Örgütsel yapı, yapılan işin özellikleri, örgütsel iklim, örgütsel süreçler”olarak beş grupta ele alınabilir(Celep, 2000).

Örgütsel adanmışlıkta Bireysel özelliklerin etkilerini inceleyen çok fazla araştırma yapılmıştır. Eğitim durumu, medeni durum, cinsiyet, yaş gibi bireysel özellikler, örgütsel bağlılığın yükselmesine veya düşmesine neden olmaktadır. Genellikle yaş ile örgütsel

bağlılığın doğru orantılı olduğu, bayanların erkeklere göre, evlilerin bekarlara göre, adanmışlıklarının fazla olduğu görülmüştür (Çırpan, 1999). Rowdenin (2000) yaptığı bir araştırmaya göre ise örgütsel adanmışlık ile eğitim durumu arasında ters orantı olduğu, eğitim seviyesinin artması ile örgütsel bağlılığın düştüğünü gözlemlemiştir.

Örgütsel adanmışlığı, örgüt kültürü, ücret, bireyler arası ilişkiler, örgüt yapısı gibi etmenlerde etkilemektedir. İşgörenlerin maaşlarının artmasıyla örgüte olan bağlılıklarının arttığı gözlemlenmiştir (Çırpan, 1999). Yönetici ile işgörenlerin arasındaki ilişkiler ile işgörenlerin kendi aralarında ki ilişkiler, çalışma koşulları, örgütün iklimi, çalışanların kararlara katılımı, işgörenlerin örgüte olan bağlılığını etkilemektedir. Yönetim şekli örgütsel değerlere ve amaçlara bağlılığı artırmaktadır (Güçlü ve Zaman, 2011).

Örgütler açısından yıldırma eylemi istenilen bir durum değildir. Örgütün verimliliğinin artması, sağlıklı bir işleyişe sahip olması için yıldırma eylemini ortadan kaldıracak tedbirlerin alınması gerekir. Yıldırma sebebiyle işgörenlerin örgüte karşı sadakat duyguları ve bağlılıkları kaybolur. İşgörenler iş yapmak yerine, sadece işe gidip gelirler ve zaman geçirirler(Tutar, 2004). Yıldırma eyleminin yoğun görüldüğü örgütlerde yıldırma eylemine maruz kalanlarda ve bu olayı görenlerde örgütsel adanmışlıklarının yüksek olması mümkün değildir.Çatışma ortamının fazla olduğu, dedikodunun yapıldığı, insan onurunu zedeleyecek eylemlerin olduğu, fiziksel şiddetin yaşandığı örgütlerde, işgörenlerin örgüt adına özveride bulunması beklenmez.

#### **2.4.4. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı**

Öğretmenlerin çalıştığı kurumun amaçlarını içtenleştirmesi ve kurumda çalışmaya devam etmek istemesidir. Örgütsel adanmışlığın üç özelliği vardır. Bunlar;

- \*İşgörenin örgütün üyesi olmak için istekli olması
- \*Örgütün menfaati için işgörenin yüksek düzeyde çaba harcaması
- \*İşgörenin örgütün amaçlarını ve değerlerini içtenleştirip kabullenmesi

Bu maddelerden örgütsel adanmışlığın öğretmen için çalıştığı okulun hedeflerinin gerçekleşmesinde , öğretmenin okula ve çevreye karşı bakış açısını, sergilediği hal ve tavırları mesleğini, yaşamıyla ne kadar özdeşleştirebildiği, işine olan saygısınınne kadar olduğu sonucuna varılmaktadır(Atar, 2009).

Öğretmenler kişisel gayretleri ile bir başarı elde ettiklerinde mesleklerine, okullarına ve öğrencilerine bağlılıkları artmaktadır(Celep, 2000). Mesleğe bağlılık, işini yapmak için kendi isteğiyle çaba gösterme, fedakarlıkta bulunma, işine konsantre olma ile ilgilidir. Bu bağlılık durumunun bir etkileşim içersinde bulunduğu söylenebilir. Bu etkileşimin içinde yer aldığı diğer unsurlar öğretmenlerin, işine, iş arkadaşlarına, öğrencilere, okula ve diğer öğelere yönelik tutum ve davranışları da göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmenlerin adanmışlık seviyeleri, öğrencilerin başarısı ve gelişimi için gösterdikleri gayreti belirleyen unsurlardan biridir(Turhan, Demirli ve Nazik, 2012).

#### 2.4.5. Örgütsel Adanmışlığın Sonuçları

Örgütler, gerek kendi içinde gerekse diğer örgüt ve kişilerle etkileşim içindedir. Bu sebeple örgütün içinde olduğu çevrenin özellikleri önemlidir. Çalışma ekipleri için yüksek düzeyde örgütsel adanmışlığın olumsuz sonuçları arasında, yaratıcılığı azalttığı ve uyumsuzluğa yol açtığı belirtilmektedir. Yüksek seviyede adanmışlığa sahip bireyler çalışma arkadaşları tarafından yalnızlaştırılabilir veya inançlarını etrafındakilere kabul ettirmeye çalışabilir (Keleş, 2006). Öbür taraftan çalışma arkadaşlarına bağlılığın, örgütsel bağlılığa olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgütten ayrılma durumunda, çalışma arkadaşlarından da ayrılma anlamına geleceğinden, çalışanlar sosyal çevrelerini değiştirmemek için örgütlerine daha fazla sahip çıkmakta ve adanmışlıkları artmaktadır (Balay, 2000). Bireysel ve durumsal değişkenin işe adanmışlık üzerindeki etkisini araştıran çok fazla çalışma varken, çalışma grubuna bağlılığın işe bağlılık düzeyini araştıran pek fazla çalışma yoktur. İşe bağlılığın en önemli koşulunun iş ortamında “arkadaşça, samimi ilişkiler” olduğu söylenebilir. Toplumsal ilişkilerin, kişinin işiyle ilgili tutumlarını doğrudan ilgilendirdiği düşünülürse iş arkadaşlarıyla bağlılık ile işe bağlılık arasında direk bir ilişki olduğu söylenebilir.

### 3. BÖLÜM

#### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, deseni, çalışma grubu, kullanılan ölçme araçları ve veri analiz teknikleri gibi metodolojik açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.1.Desen

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modelleri, birden fazla değişken arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek amacıyla yapılan, korelasyonel çalışmalardır (Fraenkel&Wallen, 2006). Bu çalışmada ise, eğitim kurumlarında görülen örgüt kültürü tipleri ile öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek temel amaç olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda, öğretmen algılarına göre eğitim kurumlarındaki liderlik kapasitesi düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri betimlenmiş ve birbiri ile ilişkisi incelenmiştir.

#### 3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Uşak İl Merkezindeki kamu İlk ve Ortaokullarda görev yapmakta olan 1359 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem ise olasılıksız örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen 499 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem güven aralığı %95 güven düzeyi için 3,49 olarak hesaplanmış olup, bu sonuca göre örneklemin evreni temsil kabiliyetinin yeterli olduğu söylenebilir. Araştırmanın örneklemine ilişkin bazı demografik özelliklere göre dağılımlar ve ortalamaları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Örnekleme İlişkin Demografik Bilgiler				
		f	%	
cinsiyet	kadın	256	51,3%	
	erkek	243	48,7%	
medeni.hal	bekar	38	7,6%	
	evli	461	92,4%	
egitim	ön lisans	39	7,8%	
	lisans	424	85,0%	
	lisansüstü	36	7,2%	
yöneticilik1	yok	364	72,9%	
	var	135	27,1%	
	Min.	Maks	$\bar{X}$	ss
Yaş	23,00	66,00	42,1663	8,61599
Kıdem	1,00	41,00	18,6112	8,72017
Okuldaki Kıdemi	1,00	30,00	8,4870	6,09079

Araştırmanın örnekleminin cinsiyet değişkenine göre dağılımı incelendiğinde %51.3'ünün kadın öğretmenlerden, %48.7'sinin erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Araştırmanın örnekleminin medeni hal değişkenine göre dağılımı incelendiğinde %7.6'sının bekar öğretmenlerden, % 92.4'ünün evli öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Araştırmanın örnekleminin eğitim durumu değişkenine göre dağılımı incelendiğinde %7.8'inin ön lisans mezunu olduğu, % 85'inin lisans mezunu olduğu, % 7.2'sinin ise lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir.

Araştırmanın örnekleminin yöneticilik deneyimi olup olmama değişkenine göre dağılımı incelendiğinde %27.1'inin yöneticilik deneyimi olduğu, %72.9'unun yöneticilik deneyimi olduğu görülmektedir.

Araştırma örneklemindeki öğretmenlerin yaşlarının en düşüğünün 23 olduğu, en fazlasının 66 olduğu, yaş ortalamalarının ise 42.16 olduğu görülmektedir. Örneklem dahilindeki öğretmenlerin kıdemlerinin en düşüğünün 1, en fazlasının ise 41 olduğu, ortalama kıdemlerinin 18.61 olduğu görülmektedir. Örneklem dahilindeki öğretmenlerin okuldaki kıdemlerinin en düşüğünün 1, en fazlasının 30 olduğu, ortalamalarının 8.48 yıl olduğu görülmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında okullardaki liderlik kapasitesi düzeyi belirlenmesi için Lambert (2003) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Kılınç (2013) tarafından yapılan Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği, öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin belirlenmesi için ise Prof.Dr.Cemil Yücel (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü) tarafından geliştirilen ve ilk olarak Yıldırım (2009) tarafından kullanılan Örgütsel Adanmışlık Ölçeği gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Kullanılan her iki ölçme aracı için, boyutlandırmalar orijinale uygun olarak kabul edilmiş, bu araştırma özelinde bir yapı geçerliliği çalışması yapılmamıştır. Araştırma kapsamında yapılan veri toplama işleminin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla her iki ölçme aracı için alt boyutlar bazında CronbachAlpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır.(Tablo 4).

Tablo 4.

Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçme Araçlarının Güvenirlik Katsayısı Hesaplamaları

	Cronbach Alfa Katsayısı	Madde Sayısı
Dağıtımcı Liderlik	.910	7
Paylaşılan Okul Vizyonu	.926	9
İşbirliği ve Ortak Sorumluluk	.909	6
Algılanan Öğrenci Başarısı	.925	8
Liderlik Kapasitesi Ölçeği (Genel)	.975	30
Örgütsel Adanmışlık Ölçeği (Genel)	.962	12

Kullanılan ölçme araçlarının güvenilirlik düzeylerine ilişkin hesaplamalara bakıldığında, her iki ölçme aracının alt boyutlarında ve genelinde yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

### **3.4.Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırma kapsamında demografik değişkenlerin de eklenmesiyle hazırlanan anket formları araştırmacı tarafından bizzat çalışma grubuna ulaştırılmış ve geri toplanmıştır. Hatalı ve özensiz doldurulduğu tespit edilen anket formları veri girişi esnasında araştırmacı tarafından elenmiştir. Elde edilen veriler istatistiksel analiz programları vasıtasıyla yüzde ve frekans analizleri, aritmetik ortalama ve standart sapmaların hesaplanması gibi betimsel istatistiklerle birlikte, varyans testleri ve pearson momentler çarpımı korelasyon analizi teknikleri ile analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin normallikleri boyutların basıklık ve arpıklık katsayıları hesaplanarak test edilmiş, bu değerler -1,5 ila +1,5 arasında olduğundan parametrik testler kullanılmıştır.



## 4. BÖLÜM

### BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmamıza ait problemin çözümü doğrultusunda elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir

#### 4.1.BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

##### 4.1.1. Öğretmenlerin okullardaki liderlik kapasitesi algısının düzeyi ile ilgili bulgular

Tablo 5 Öğretmenlerin Okullardaki Liderlik Kapasitesi Algısının Düzeyi

Tanımlayıcı İstatistikler					
	N	Minimu m	Maximu m	$\bar{X}$	ss
Liderlik Kapasitesi, dağıtımçı liderlik	499	1,00	4,29	2,7332	,68444
Liderlik Kapasites: Paylaşılan Oku Vizyonu	499	1,00	4,44	2,8138	,64576
Liderlik Kapasitesi, İşbirliği Ortak Sorumluluk	499	1,00	4,67	2,8701	,65900
Liderlik Kapasitesi Algılanan Öğrenci Başar.	499	1,00	4,50	2,8983	,64874
Toplam Liderlik Kapasitesi	499	1,00	4,43	2,8288	,62020

Örnekleme dahilindeki öğretmenlerin liderlik kapasitesi ölçeğinin dağıtımçı liderlik alt boyutundaki ortalamaları  $\bar{X}=2,73$  olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama değerine bakılarak öğretmenlerin okullardaki dağıtımçı liderlik düzeyi algılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Örnekleme dahilindeki öğretmenlerin liderlik kapasitesi ölçeğinin paylaşılan okul vizyonu alt boyutundaki ortalamaları  $\bar{X}=2,81$  olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama değerine bakılarak öğretmenlerin okullardaki paylaşılan okul vizyonu düzeyi algılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Örnekleme dahilindeki öğretmenlerin liderlik kapasitesi ölçeğinin İş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutundaki ortalamaları  $\bar{X}=2,87$  olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama değerine

bakılarak öğretmenlerin okullardaki işbirliği ve ortak sorumluluk düzeyi algılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Örnekleme dahilindeki öğretmenlerin liderlik kapasitesi ölçeğinin algılanan öğrenci başarısı alt boyutundaki ortalamaları  $\bar{X}=2,90$  olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama değerine bakılarak öğretmenlerin okullardaki algılanan öğrenci başarısı düzeyi algılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Örnekleme dahilindeki öğretmenlerin liderlik kapasitesi ölçeğinin algılanan Toplam Liderlik kapasitesi alt boyutundaki ortalamaları  $\bar{X}=2,82$  olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama değerine bakılarak öğretmenlerin okullardaki algılanan Toplam Liderlik kapasitesi algılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

#### 4.1.2. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 6

Öğretmenlerin Okullardaki Liderlik Kapasitesi Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Bağımsız Örnekleme Grubu t Testi Sonuçları (n=499)

		cinsiyet		$\bar{X}$	ss	S.Hata Ort.	t	p
		t	N					
Liderlik Kapasitesi, Dağıtımçı liderlik	kadın	256	2,665	,6940	,04338	-	.024	
	erkek	243	2,804	,6682	,04287	2,269		
			7	8				
			2	1				
Liderlik Kapasitesi, Paylaşılan Okul Vizyonu	kadın	256	2,773	,6473	,04046	-	.147	
	erkek	243	2,856	,6425	,04122	1,452		
			0	8				
			9	8				
Liderlik İşbirliği Ortak Sorumluluk	kadın	256	2,827	,6685	,04178	-	.138	
	erkek	243	2,915	,6471	,04152	1,484		
			5	2				
			0	6				
Liderlik Kapasitesi, Algılanan Öğrenci Başarısı	kadın	256	2,876	,6513	,04071	-	.431	
	erkek	243	2,921	,6464	,04147	0,789		
			0	6				
			8	8				
Toplam Liderlik Kapasitesi,	kadın	256	2,786	,6231	,03895	-	.117	
	erkek	243	2,873	,6151	,03946	1,572		
			3	6				
			5	8				



Tablo 6’da öğretmenlerin okullardaki liderlik kapasitesi algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasını gösteren bağımsız örneklem grubu t testi sonuçları yer almaktadır. Elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin okullarda liderlik kapasitesi ölçeğinin dağıtımçı liderlik alt boyutundaki algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t=-2,269$ ,  $p<.05$ ). Erkek öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{X}=2,80$ ), kadın öğretmenlerin ortalamalarına ( $\bar{X}=2,67$ ) göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Paylaşılan okul vizyonu ( $t=-1,452$ ,  $p>.05$ ), işbirliği ve ortak sorumluluk ( $t=-1,484$ ,  $p>.05$ ), algılanan öğrenci başarısı ( $t=-0,789$ ,  $p>.05$ ) alt boyutları ve genel liderlik kapasitesi algısı düzeyinde ( $t=-1,572$ ,  $p>.05$ ) anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

#### 4.1.3. Medeni Hal değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 7

Öğretmenlerin Okullardaki Liderlik Kapasitesi Algılarının Medeni Hal Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Bağımsız Örneklem Grubu t Testi Sonuçları (n=499)

		medeni.hal		Std.	Std.	Hata t	p
		N	$\bar{X}$	Sapma	Ort.		
Liderlik Kapasitesi,	bekar	38	2,6203	,72256	,11721	-1,058	.291
Dağıtımçı Liderlik	evli	461	2,7425	,68119	,03173		
Liderlik Kapasitesi,	bekar	38	2,7310	,70634	,11458	-0,823	.411
Paylaşılan Okul Vizyonu	evli	461	2,8207	,64087	,02985		
Liderlik Kapasitesi,	bekar	38	2,8202	,72533	,11766	-0,485	.628
İşbirliği Ortak Sorumluluk	evli	461	2,8742	,65392	,03046		
Liderlik Kapasitesi,	bekar	38	2,8914	,75961	,12322	-0,068	.946
Algılanan Öğrenci Başarısı	evli	461	2,8989	,63970	,02979		
Toplam Liderlik Kapasitesi,	bekar	38	2,7658	,70440	,11427	-0,651	.515
	evli	461	2,8340	,61332	,02857		

Tablo 7’de öğretmenlerin okullardaki liderlik kapasitesi algılarının Medeni Hal değişkenine göre farklılaşmasını gösteren bağımsız örneklem grubu t testi sonuçları yer almaktadır. Elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin okullarda liderlik kapasite algılarının Medeni Hal değişkenine göre dağıtımçı liderlik ( $t=-1,058$ ,  $p>.05$ ), Paylaşılan okul vizyonu ( $t=-0,823$ ,  $p>.05$ ), işbirliği ve ortak sorumluluk ( $t=-0,485$ ,  $p>.05$ ), algılanan öğrenci başarısı ( $t=-0,068$ ,  $p>.05$ ) alt boyutları ve genel liderlik kapasitesi algısı düzeyinde ( $t=-0,651$ ,  $p>.05$ ) anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

#### 4.1.4. Eğitim durumuna ilişkin bulgular

Tablo 8

Öğretmenlerin Okullardaki Liderlik Kapasitesi Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları - Tukey HSD (n=499)

Betimsel İstatistikler		ANOVA									
		N	$\bar{X}$	ss	Farkın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Liderlik Kapasitesi,	ön lisans (1)	39	2,7070	,71274	Gruplar Arası	0,043	2	0,021	0,045	.956	-
Dağıtımçı liderlik	Lisans (2)	424	2,7338	,68304	Grup İçi	233,249	496	0,470			
	Lisansüstü(3)	36	2,7540	,68861	Toplam	233,291	498				
	Toplam	499	2,7332	,68444							
Liderlik Kapasitesi,	ön lisans (1)	39	2,7265	,69615	Gruplar Arası	0,326	2	0,163	0,390	.677	-
Paylaşılan Okul Vizyonu	Lisans (2)	424	2,8221	,64399	Grup İçi	207,345	496	0,418			
	Lisansüstü(3)	36	2,8117	,62110	Toplam	207,672	498				
	Toplam	499	2,8138	,64576							
Liderlik Kapasitesi,	ön lisans (1)	39	2,7436	,77313	Gruplar Arası	0,824	2	0,412	0,948	.388	-
İşbirliği Ortak Sorumluluk	Lisans (2)	424	2,8860	,64787	Grup İçi	215,447	496	0,434			
	Lisansüstü(3)	36	2,8194	,65873	Toplam	216,271	498				
	Toplam	499	2,8701	,65900							
Liderlik Kapasitesi,	ön lisans (1)	39	2,7949	,63769	Gruplar Arası	0,523	2	0,262	0,620	.538	-
Algılanan Öğrenci Başarısı.	Lisans (2)	424	2,9107	,65455	Grup İçi	209,066	496	0,422			
	Lisansüstü(3)	36	2,8646	,59490	Toplam	209,589	498				
	Toplam	499	2,8983	,64874							
Toplam Liderlik Kapasitesi,	ön lisans (1)	39	2,7436	,66139	Gruplar Arası	0,326	2	0,163	0,423	.655	-
	Lisans (2)	424	2,8379	,61910	Grup İçi	191,230	496	0,386			
	Lisansüstü(3)	36	2,8139	,59710	Toplam	191,556	498				
	Toplam	499	2,8288	,62020							

Tablo 8’de öğretmenlerin okullardaki liderlik kapasitesi algılarının Eğitim Durumu değişkenine göre farklılaşmasını gösteren tek yönlü varyans analiz sonuçları yer almaktadır. Elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin okullarda liderlik kapasite algılarının Eğitim durumu değişkenine göre dağıtımçı liderlik ( $f=0,045$   $p>.05$ ), Paylaşılan okul vizyonu ( $f=0,390$ ,  $p>.05$ ), işbirliği ve ortak sorumluluk ( $f=0,948$ ,  $p>.05$ ), algılanan öğrenci başarısı ( $f=0,620$ ,  $p>.05$ ) alt boyutları ve genel liderlik kapasitesi algısı düzeyinde ( $f=0,423$ ,  $p>.05$ ) anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

#### 4.1.5. Yöneticilik deneyimi olup-olmama değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 9

Öğretmenlerin Okullardaki Liderlik Kapasitesi Algılarının Yöneticilik deneyimi Olup Olmama Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Bağımsız Örneklem Grubu t Testi Sonuçları (n=499)

		Yöneticilik deneyimi	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	Std. Hata Ort.	t	p
Liderlik Kapasitesi,	yok		364	2,669	,70155	,03677	-3,687	.000
				5				
Dağıtımçı Liderlik	var		135	2,904	,60584	,05214		
				8				
Liderlik Kapasitesi,	yok		364	2,770	,65821	,03450	-2,478	.014.
				5				
Paylaşılan Okul Vizyonu	var		135	2,930	,59771	,05144		
				9				
Liderlik Kapasitesi,	yok		364	2,834	,68036	,03566	-1,974	.049
				7				
İşbirliği sorumluluk.	Ortak var		135	2,965	,58947	,05073		
				4				
Liderlik Kapasitesi,	yok		364	2,876	,66533	,03487	-1,240	.215
				4				
Algılanan öğrenci Başarısı.	var		135	2,957	,60009	,05165		
				4				
Toplam Liderlik Kapasitesi,	yok		364	2,788	,63538	,03330	-2,424	.016
				0				
	var		135	2,938	,56498	,04863		
				8				

Tablo 9’da öğretmenlerin okullardaki liderlik kapasitesi algılarının yöneticilik deneyimi olup olmama değişkenine göre farklılaşmasını gösteren bağımsız örneklem grubu t testi sonuçları yer almaktadır. Elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin okullarda liderlik kapasitesi ölçeğinin dağıtımçı liderlik alt boyutundaki algı düzeylerinin yöneticilik deneyimi olup olmama değişkenine göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t=-3,687$ ,  $p<.05$ ). Yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{X}=2,90$ ), Yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin ortalamalarına ( $\bar{X}=2,67$ ) göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Paylaşılan okul vizyonu alt boyutundaki algı düzeylerinin yöneticilik deneyimi olup olmama değişkenine göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t=-2,478$ ,  $p<.05$ ). Yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{X}=2,93$ ), Yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlere ortalamalarına ( $\bar{X}=2,77$ ) göre anlamlı şekilde daha yüksektir. İşbirliği ve ortak sorumluluk alt

boyutundaki algı düzeylerinin yöneticilik deneyimi olup olmama değişkenine göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t=-1,974$ ,  $p<.05$ ), Yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{X}=2,97$ ), Yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin ortalamalarına ( $\bar{X}=2,83$ ) göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Algılanan öğrenci başarısı ( $t=-1,240$ ,  $p>.05$ ) alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Genel liderlik kapasitesi algısı düzeyinde ( $t=-2,424$ ,  $p<.05$ ) anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{X}=2,94$ ), Yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlere ortalamalarına ( $\bar{X}=2,79$ ) göre anlamlı şekilde daha yüksektir.

#### 4.1.6. Öğretmenlerin okullardaki liderlik kapasitesi algısı düzeylerinin yaş-kıdem-okulda geçirilen süre – yöneticilik deneyimi süresi ile ilişkin bulgular

Tablo 10  
Öğretmenlerin Okullardaki Liderlik Kapasitesi Algısı Düzeylerinin Yaş, Kıdem, Okulda Geçirilen Süre ve Yöneticilik Deneyimi Süresi İle İlişkisini Gösteren Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Analizi (N=499)

	Yaş	Kıdem	Okulda kıdem	Yöneticilik
Liderlik Kapasitesi, dağıtımçı liderlik	,202**	,196**	,118**	,140**
Liderlik Kapasitesi, Paylaşılan Okul Vizyonu	,155**	,145**	,097*	,108*
Liderlik Kapasitesi, İşbirliği Ortak Sorumluluk	,100*	,090*	,018	,085
Liderlik Kapasitesi, Algılanan Öğrenci Başarısı	,070	,049	-,006	,062
Toplam Liderlik Kapasitesi,	,141**	,128**	,063	,105*

\*\* İşaretili Korelasyonlar .01 Düzeyinde Anlamlıdır.

\* İşaretili Korelasyonlar .05 Düzeyinde Anlamlıdır.

Öğretmenlerin Okullardaki Liderlik Kapasitesi Algısı Düzeylerinin Yaş, Kıdem, Okulda Geçirilen Süre ve Yöneticilik Deneyimi Süresi İle İlişkisini Gösteren Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Analizi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre;

Algılanan dağıtımçı liderlik düzeyi ile öğretmenlerin yaşları ( $r=0,202$ ,  $p<.01$ ), kıdemleri ( $r=0,196$ ,  $p<.01$ ), okulda geçirdikleri süreler ( $r=0,118$ ,  $p<.01$ ) ve yöneticilik deneyimi süreleri ( $r=0,140$ ,  $p<.01$ ) arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin yaşları, kıdemleri, okulda geçirdikleri süre ve yöneticilik deneyimi süreleri arttıkça, algılanan dağıtımçı liderlik özellikleri de artmaktadır.

Paylaşılan okul vizyonu ile öğretmenlerin yaşları ( $r=0,155$ ,  $p<.01$ ), kıdemleri ( $r=0,145$ ,  $p<.01$ ), okulda geçirdikleri süreler ( $r=0,097$ ,  $p<.05$ ) ve yöneticilik deneyimi süreleri ( $r=0,108$ ,  $p<.05$ ) arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaşları, kıdemleri, okulda geçirdikleri süre ve yöneticilik deneyimi süreleri arttıkça, paylaşılan okul vizyonu da artmaktadır.

İşbirliği ve ortak sorumluluk düzeyi ile öğretmenlerin yaşları ( $r=0,100$ ,  $p<.05$ ), kıdemleri ( $r=0,090$ ,  $p<.05$ ), arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Okulda geçirdikleri süreler ( $r=0,018$ ,  $p>.05$ ) ve yöneticilik deneyimi süreleri ( $r=0,085$ ,  $p>.05$ ) arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Öğretmenlerin yaşları ve kıdemleri arttıkça, işbirliği ve ortak sorumluluk düzeyi de artmaktadır.

Algılanan öğrenci başarısı ile öğretmenlerin yaşları ( $r=0,070$ ,  $p>.05$ ), kıdemleri ( $r=0,49$ ,  $p>.05$ ), okulda geçirdikleri süreler ( $r=-0,006$ ,  $p>.05$ ) ve yöneticilik deneyimi süreleri ( $r=0,062$ ,  $p>.05$ ) arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Toplam liderlik kapasitesi düzeyi ile öğretmenlerin yaşları ( $r=0,141$ ,  $p<.01$ ), kıdemleri ( $r=0,148$ ,  $p<.01$ ) ve yöneticilik deneyimi süreleri ( $r=0,105$ ,  $p<.05$ ) arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Okulda geçirdikleri süreler ( $r=0,063$ ,  $p>.05$ ) ile toplam liderlik kapasitesi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Öğretmenlerin yaşları, kıdemleri ve yöneticilik deneyimi süreleri arttıkça, toplam liderlik kapasitesi de artmaktadır.

## 4.2.İKİNCİ ALT PROBLEM

### 4.2.1. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi ile ilişkin bulgular

Tablo 11

Tanımlayıcı İstatistikler					
	N	Minimu m	Maximu m	$\bar{X}$	Std. Sapma
Toplam adanmışlık	499	1,00	5,00	2,9551	1,04603

Örnekleme dahilindeki öğretmenlerin Toplam adanmışlık düzeyi ortalamalarının  $\bar{X}=2,95$  olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama değerine bakılarak öğretmenlerin toplam adanmışlık düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

#### 4.2.2. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 12  
Öğretmenlerin Okullardaki Toplam Adanmışlık düzeyi Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Bağımsız Örneklem Grubu t Testi Sonuçları (n=499)

	cinsiyet	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	Std. Hata Ort.	t	p
Toplam	kadın	256	2,7871	1,08492	,06781	-	.000
adanmışlık	erkek	243	3,1320	,97473	,06253	3,739	

Tablo 12’de öğretmenlerin toplam adanmışlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasını gösteren bağımsız örneklem grubu t testi sonuçları yer almaktadır. Elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin toplam adanmışlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t=-3,739$ ,  $p<.05$ ). Erkek öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{X}=3,13$ ), kadın öğretmenlerin ortalamalarına ( $\bar{X}=2,78$ ) göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

#### 4.2.3. Medeni Hal değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 13  
Öğretmenlerin Okullardaki Toplam Adanmışlık düzeyi Medeni Hal Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Bağımsız Örneklem Grubu t Testi Sonuçları (n=499)

	medeni.hal	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	Std. Hata Ort.	t	p
Toplam	bekar	38	2,5855	1,18668	,19251	-	.023
adanmışlık	evli	461	2,9855	1,02912	,04793	2,275	

Tablo 13’de öğretmenlerin toplam adanmışlık düzeylerinin medeni hal değişkenine göre farklılaşmasını gösteren bağımsız örneklem grubu t testi sonuçları yer almaktadır. Elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin toplam adanmışlık düzeylerinin medeni hal değişkenine göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t=-2,275$ ,  $p<.05$ ). Evli öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{X}=2,98$ ), bekar öğretmenlerin ortalamalarına ( $\bar{X}=2,58$ ) göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

#### 4.2.4. Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 14

Öğretmenlerin Okullardaki Toplam Adanmışlık Düzeyi Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları - Tukey HSD (n=499)

	N	$\bar{X}$	ss	Farkın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Ön lisans	39	3,1432	,89036	Gruplar Arası	5,017	2	2,509	2,305	.101	-
Lisans	424	2,9646	1,04426	Grup İçi	539,885	496	1,088			
Lisans üstü	36	2,6389	1,17700	Toplam	544,903	498				
Total	499	2,9551	1,04603							

Tablo 14'te öğretmenlerin okullardaki toplam adanmışlık düzeyinin Eğitim Durumu değişkenine göre farklılaşmasını gösteren tek yönlü varyans analiz sonuçları yer almaktadır. Elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin okullarda toplam adanmışlık düzeyinin Eğitim durumu değişkenine göre ( $f=2,305$   $p>.05$ ) anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

#### 4.2.5. Yöneticilik deneyimi olup-olmama değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 15

Öğretmenlerin Okullardaki Toplam Adanmışlık düzeyi Yöneticilik deneyimi olup olmama Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Bağımsız Örneklem Grubu t Testi Sonuçları (n=499)

	yoneticilik1	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	Std. Ort.	Hata t	p
Toplam	yok	364	2,8583	1,06726	,05594	-	.000
adanmışlık	var	135	3,2160	,94167	,08105	3,633	

Tablo 15'te öğretmenlerin toplam adanmışlık düzeylerinin yöneticilik deneyimi olup olmama değişkenine göre farklılaşmasını gösteren bağımsız örneklem grubu t testi sonuçları yer almaktadır. Elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin toplam adanmışlık düzeylerinin yöneticilik deneyimi olup olmama değişkenine göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t=-3,633$ ,  $p<.05$ ). Yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{X}=3,21$ ), yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin ortalamalarına ( $\bar{X}=2,85$ ) göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

#### 4.2.6. Öğretmenlerin toplam adanmışlık düzeylerinin yaş-kıdem-okulda geçirilen süre- yöneticilik süresine ilişkin bulgular

Tablo 16

Öğretmenlerin Toplam Adanmışlık Düzeylerinin Yaş, Kıdem, Okulda Geçirilen Süre ve Yöneticilik Deneyimi Süresi İle İlişkisini Gösteren Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Analizi (N=499)

	Yaş	Kıdem	Okulda kıdem	Yöneticilik
Toplam adanmışlık	,298**	,267**	,145**	,109*

\*\* İşaretili Korelasyonlar .01 Düzeyinde Anlamlıdır.

\* İşaretili Korelasyonlar .05 Düzeyinde Anlamlıdır.

Öğretmenlerin Toplam Adanmışlık Düzeylerinin Yaş, Kıdem, Okulda Geçirilen Süre ve Yöneticilik Deneyimi Süresi İle İlişkisini Gösteren Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Analizi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre;

Öğretmenlerin Toplam adanmışlık düzeyi ile öğretmenlerin yaşları ( $r=0,298$ ,  $p<.01$ ), kıdemleri ( $r=0,267$ ,  $p<.01$ ), okulda geçirdikleri süreler ( $r=0,145$ ,  $p<.01$ ) ve yöneticilik deneyimi süreleri ( $r=0,109$ ,  $p<.05$ ) arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaşları, kıdemleri, okulda geçirdikleri süre ve yöneticilik deneyimi süreleri arttıkça, Toplam adanmışlık düzeyleri de artmaktadır.

#### 4.3.ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEM

#### Öğretmenlerin toplam adanmışlık düzeyleri ile okullardaki liderlik kapasitesi algılarına ilişkin bulgular

Tablo 17

Öğretmenlerin Toplam Adanmışlık Düzeyleri ile okullardaki liderlik kapasitesi algılarını Gösteren Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Analizi (N=499)

	Liderlik Kapasitesi	Liderlik Kapasitesi	Liderlik Kapasitesi	Liderlik Kapasitesi	Toplam Liderlik Kapasites i
Toplam adanmışlık	,592**	,531**	,480**	,464**	,550**

\*\* İşaretili Korelasyonlar .01 Düzeyinde Anlamlıdır.



Öğretmenlerin Toplam Adanmışlık Düzeyleri ile okullardaki liderlik kapasitesi algılarını Gösteren Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Analizi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre;

Öğretmenlerin Toplam adanmışlık düzeyi ile öğretmenlerin dağıtımcı liderlik düzeyleri ( $r=0,592$ ,  $p<.01$ ), öğretmenlerin paylaşılan okul vizyonu ( $r=0,531$ ,  $p<.01$ ), işbirliği ve ortak sorumluluk anlayışı ( $r=0,480$ ,  $p<.01$ ), algılanan öğrenci başarısı ( $r=0,464$ ,  $p<.01$ ) ve Toplam Liderlik kapasitesi algıları arasında ( $r=0,550$ ,  $p<.01$ ) arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin dağıtımcı liderlik özellikleri, Paylaşılan okul vizyonu, İşbirliği ve ortak sorumluluk anlayışı ve algılanan öğrenci başarısı arttıkça , Toplam adanmışlık düzeyleri de artmaktadır.



## 5.

## BÖLÜM

## SONUÇ TARTIŞMA ve ÖNERİLER

## 5.1.SONUÇ

Eğitim kurumlarının liderlik kapasitesi ve örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacı ile yapılan bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin okullardaki dağıtımçı liderlik düzeyi algılarının, paylaşılan okul vizyonu düzeyi algılarının, işbirliği ve ortak sorumluluk düzeyi algılarının, algılanan öğrenci başarısı düzeyi algılarının ve Toplam Liderlik kapasitesi algılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin okullarda liderlik kapasitesi ölçeğinin dağıtımçı liderlik alt boyutundaki algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlıdır . Erkek öğretmenlerin ortalamaları, kadın öğretmenlerin ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir; Paylaşılan okul vizyonu, işbirliği ve ortak sorumluluk, algılanan öğrenci başarısı alt boyutları ve genel liderlik kapasitesi algısı düzeyinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

Öğretmenlerin okullarda liderlik kapasite algılarının Medeni Halve Eğitim durumu değişkenine göre dağıtımçı liderlik, Paylaşılan okul vizyonu, işbirliği ve ortak sorumluluk, algılanan öğrenci başarısı alt boyutları ve genel liderlik kapasitesi algısı düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

Öğretmenlerin okullarda liderlik kapasitesi ölçeğinin dağıtımçı liderlik, Paylaşılan okul vizyonu, işbirliği ve ortak sorumluluk alt boyutlarındaki algı düzeylerinin yöneticilik deneyimi olup olmama değişkenine göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlıdır. Yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin ortalamaları, Yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksek algılanan öğrenci başarısı alt boyutunda algı düzeylerinin yöneticilik deneyimi olup olmama değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Genel liderlik kapasitesi algısı düzeyinde ise anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin ortalamaları, Yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlere ortalamalarına göre anlamlı şekilde daha yüksektir.

Algılanan dağıtımçı liderlik düzeyi ile öğretmenlerin yaşları, kıdemleri, okulda geçirdikleri süreler ve yöneticilik deneyimi süreleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaşları, kıdemleri, okulda geçirdikleri süre ve yöneticilik deneyimi süreleri arttıkça, algılanan dağıtımçı liderlik özellikleri de artmaktadır.

Paylaşılan okul vizyonu ile öğretmenlerin yaşları, kıdemleri, okulda geçirdikleri süreler ve yöneticilik deneyimi süreleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaşları, kıdemleri, okulda geçirdikleri süre ve yöneticilik deneyimi süreleri arttıkça, paylaşılan okul vizyonu da artmaktadır.

İşbirliği ve ortak sorumluluk düzeyi ile öğretmenlerin yaşları, kıdemler, arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Okulda geçirdikleri süreler ve yöneticilik deneyimi süreleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Öğretmenlerin yaşları ve kıdemleri arttıkça, işbirliği ve ortak sorumluluk düzeyi de artmaktadır.

Algılanan öğrenci başarısı ile öğretmenlerin yaşları, kıdemleri, okulda geçirdikleri süreler ve yöneticilik deneyimi süreleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Toplam liderlik kapasitesi düzeyi ile öğretmenlerin yaşları, kıdemleri ve yöneticilik deneyimi süreleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Okulda geçirdikleri süreler ile toplam liderlik kapasitesi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Öğretmenlerin yaşları, kıdemleri ve yöneticilik deneyimi süreleri arttıkça, toplam liderlik kapasitesi de artmaktadır.

Örnekleme dahilindeki öğretmenlerin Toplam adanmışlık düzeyi ortalamalarının  $\bar{X}=2,95$  olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama değerine bakılarak öğretmenlerin toplam adanmışlık düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin toplam adanmışlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlıdır. Erkek öğretmenlerin ortalamaları, kadın öğretmenlerin ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Öğretmenlerin toplam adanmışlık düzeylerinin medeni hal değişkenine göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlıdır. Evli öğretmenlerin ortalamaları, bekar öğretmenlerin ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Öğretmenlerin okullarda toplam adanmışlık düzeyinin Eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

Öğretmenlerin toplam adanmışlık düzeylerinin yöneticilik deneyimi olup olmama değişkenine göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlıdır. Yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin ortalamaları, yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Öğretmenlerin Toplam adanmışlık düzeyi ile öğretmenlerin yaşları, kıdemleri, okulda geçirdikleri süreler ve yöneticilik deneyimi süreleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaşları, kıdemleri, okulda geçirdikleri süre ve yöneticilik deneyimi süreleri arttıkça, Toplam adanmışlık düzeyleri de artmaktadır.

Öğretmenlerin Toplam adanmışlık düzeyi ile öğretmenlerin dağıtımcı liderlik düzeyleri, öğretmenlerin paylaşılan okul vizyonu, işbirliği ve ortak sorumluluk anlayışı, algılanan öğrenci başarısı ve Toplam Liderlik kapasitesi algıları arasında arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin dağıtımcı liderlik özellikleri, Paylaşılan okul vizyonu, İşbirliği ve ortak sorumluluk anlayışı ve algılanan öğrenci başarısı arttıkça , Toplam adanmışlık düzeyleri de artmaktadır.

## 5.2.TARTIŞMA

Eğitim kurumlarının liderlik kapasitesi ve örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan araştırmada ulaşılan bulgular aşağıda ilk olarak liderlik-liderlik kapasitesi ile ilgili olarak, daha sonra ise örgütsel adanmışlık kısmıyla ilgili olarak tartışılarak sunulmuştur.

Araştırmada eğitim kurumlarında liderlik kapasitesinin, dağıtımcı liderlik alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık vardır. Erkek öğretmenlerin dağıtımcı liderlik özelliklerinin, bayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Daha önce bu konuyla ilgili Kılınc'ın(2013) yaptığı araştırmada dağıtımcı liderlik alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre bir farklılık bulunmamıştır. Bu yönüyle araştırma Kılınc'ın(2013) yapmış olduğu araştırmadan ayrılmaktadır. Araştırmada, liderlik kapasitesinin diğer alt boyutları olan işbirliği ve ortak sorumluluk, paylaşılan okul vizyonu, algılanan öğrenci başarısının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur. Kılınc'ın(2013) çalışmasında da her hangi bir fark yoktur. Bu yönüyle Kılınc'ın(2013) ve Doğan'ın (2016) çalışmaları ile aynı yöndedir. Öğretmenlerin liderlik kapasitesinin alt boyutlarıyla alakalı görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre önemli bir fark olmamasının nedeni öğretmenlik mesleğinde cinsiyet farklılığının önemli olmaması ya da mesleki rollerin cinsiyete göre değişmemesi olabilir. Kadın ve erkek öğretmenlerin aynı şartlarda atanması ve aynı şartlarda mesleğini sürdürmesi nedenlerinden biri olabilir. Cinsiyet değişkeninin katılımcıların liderlik kapasitesinin alt boyutlarına ilişkin görüşlerde anlamlı bir farkın olmaması beklentilere uygun bir bulgudur. Beycioğlu ve Aslan (2012) öğretmenlerin liderlik kapasitesine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemek için ortaya koydukları çalışmada öğretmen liderliğinin, işbirliği alt boyutunda kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını ortaya koymuşlardır. Bu sonuçlar ile araştırma bulguları aynı doğrultudadır.

Araştırmada eğitim kurumlarının liderlik kapasitesinin, yöneticilik deneyimi olup olmama değişkenine göre liderlik kapasitesinin alt boyutları olan, paylaşılan okul vizyonu, dağıtımcı liderlik, işbirliği ve ortak sorumluluk alt boyutlarında anlamlı bir fark varken, algılanan öğrenci başarısında anlamlı bir fark yoktur. Yöneticilik deneyimi olanların ortalamaları, yöneticilik deneyimi olmayanların ortalamalarına göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Kılınc(2013)ın araştırmasında da dağıtımcı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, işbirliği ve ortak sorumluluk alt boyutlarında yöneticilik deneyimi olanların ortalamaları, yöneticilik deneyimi olmayanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek iken, algılanan öğrenci başarısında yöneticilik deneyimi olanlar ile yöneticilik deneyimi olmayanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu yönüyle araştırma ile Kılınc'ın(2013) çalışması tüm alt boyutlarda örtüşmektedir. Doğan'ın(2016) araştırmasında ise yöneticilik deneyimi olanlar ile yöneticilik deneyimi olmayanlar arasında liderlik kapasitesinin tüm alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırma, Doğan'ın(2016) çalışması ile bu yönden çelişmektedir. Okul yöneticilerinin, yönetsel rollere öğretmenlere göre daha alışıksız olması liderlik kapasitesinin alt boyutlarına yönelik daha olumlu cevaplar vermiş olabilir. Başka bir deyişle öğretmenler hala okulların Okul müdürü eksenli yönetileceğini düşünüp kendilerinin yönetsel açıdan bir sorumluluk duymayacağını düşünüyor olabilir. Ayrıca öğretmenlerin liderlik konusunda okul yöneticileri kadar farkındalık oluşturmadıkları ve okul yöneticileri kadar sorumluluk

duymadıkları düşünülebilir. Deal ve Peterson (1999) öğretmenlerin ortak sorumluluğa dayalı bir kültürün oluşması sürecinde kendilerinin de rolü olmasına rağmen bu durumun öncelikle okul müdürünün sorumluluğunda olduğunu söylemeleri araştırmamızı destekler niteliktedir.

Araştırma sonucunda dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, işbirliği ve ortak sorumluluk alt boyutları ile kıdem arasında anlamlı bir fark varken algılanan öğrenci başarısı ile kıdem arasında anlamlı bir fark yoktur. Bir başka deyişle öğretmenlerin kıdemi arttıkça, paylaşılan okul vizyonu, dağıtımçı liderlik, iş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutlarında daha olumlu düşünceye sahip oluyor. Kılıç'ın (2013) araştırmasında ise Liderlik kapasitesinin tüm alt boyutlarında, kıdemin artmasıyla olumlu yönde değişen anlamlı bir fark vardır. Liderlik kapasitesinin alt boyutu olan algılanan öğrenci başarısı dışında araştırmamız ile Kılıç'ın (2013) araştırması örtüşmektedir. Doğan'ın (2016) araştırmasında ise liderlik kapasitesinin tüm alt boyutları ile kıdem arasında anlamlı bir fark yoktur. Araştırmamız Doğan'ın(2016) araştırması ile algılanan öğrenci başarısı dışında çelişmektedir. Araştırma bu sonucu ile öğretmenlerin mesleklerinde tecrübe kazandıkça kurumlarına karşı daha fazla bağlandıkları ve daha fazla aidiyet duygusu geliştirdikleri şeklinde yorumlanabilir. İlgili alanyazın incelendiğinde (Duran, Sezgin ve Çoban, 2011; Erdemir, 2007; Yeşilyurt ve Karakuş, 2011; Yılmaz ve Tepebaş, 2011) mesleklerinin ilk yıllarında öğretmenlerin çeşitli sorunlar yaşadığı görülmektedir. Bunun sonucunda düşük kıdemdeki öğretmenlerin, liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, işbirliği ve ortak sorumluluk, algılanan öğrenci başarısı alt boyutlarıyla ilgili düşüncelerinin olumsuz olması beklentilere uygundur denilebilir. Diğer bir deyişle öğretmenlik mesleğinde belli bir süre geçirenlerin, liderlik davranışı sergileme, okul üyeleri ile işbirliği yapma, okul vizyonu oluşturmaya çalışma, öğrenci başarısını artırmaya yönelik çalışmalarda kendilerini sorumlu hissetmeye çalıştıkları söylenebilir. Beycioğlu ve Aslan (2012) kıdem yılı daha fazla olan öğretmenlerin öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme, mesleki gelişme vemeslektaşlarla iş birliği alt boyutlarında kıdem yılı daha az olan öğretmenlere göre algıortalamalarının daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Bu bulgu ile araştırma bulguları paralellik göstermektedir.

Araştırmada eğitim kurumlarının liderlik kapasitesinin tüm alt boyutları olan, dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk, algılanan öğrenci başarısı ile öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur. Gidiş'in (2017) araştırmasında ise önlisans mezunları lehine tüm alt boyutlarda anlamlı bir fark vardır. Bu sonuca göre araştırmamız Gidiş'in(2017) araştırması ile çelişmektedir.

Aynı okulda çalışma süresi dikkate alındığında dağıtımçı liderlik ile paylaşılan okul vizyonu alt boyutunda aynı okulda daha uzun süre çalışanlar lehine anlamlı bir fark var iken, işbirliği ve ortak sorumluluk alt boyutu ile algılanan öğrenci başarısı arasında bir fark bulunamamıştır. Gidiş'in (2017) araştırmasında ise liderlik kapasitesinin tüm alt boyutlarında aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre dağıtımçı liderlik ile paylaşılan okul vizyonu, Gidiş'in(2017) araştırması ile çelişirken, iş birliği ve ortak sorumluluk ile algılanan öğrenci başarısı örtüşmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu daha önce yapılan bazı araştırmalarla çelişirken Ulusoy(2014), bazı araştırmalarla örtüşmektedir. Örgütsel adanmışlığın; Öğretmenlerin, yaşlarına, cinsiyetlerine, medeni hallerine, kıdemlerine, yöneticilik deneyimi sürelerine, eğitim durumlarına, bulunduğu okuldaki hizmet sürelerine göre değişiklik gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı, cinsiyet değişkenine göre anlamlıdır. Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde örgütsel olarak daha adanmıştır. Alanyazında bu konuyla ilgili çok farklı görüş vardır. Bazı araştırmacılara

göre erkek öğretmenlerin adanmışlığı daha yüksekken, (Balay, 2000; Zeyrek, 2008) bazı araştırmacılar kadınların adanmışlığını daha yüksek göstermektedir(Aydemir, 2009; Mathieu ve Zajac, 1990). Bazı araştırmacılar ise örgütsel adanmışlık konusunda erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulamamıştır(Danış, 2009; Kılıçoğlu, 2010; Varoğlu, 1993; Zaman, 2006). Bu durum okullarımızda kadın erkek ayrımcılığı yapılmadığının bir göstergesidir. Araştırma bazı çalışmalarla örtüşürken, bazı araştırmalarla çelişmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin yaşları ile örgütsel adanmışlıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin yaşları arttıkça örgütsel adanmışlıkları artmaktadır. Bu sonuç Ulusoy'un(2014) araştırması ile örtüşmektedir. Ayrıca alanyazında bu konu ile yapılmış bir çok çalışma, araştırma ile uyumludur. (İmamoğlu, 2011; Kaygısız, 2012) Bunun yanında araştırma ile çelişen bazı araştırmalarda vardır; Kaya (2002) çalışmasında örgütteki çalışanların yaşları arttıkça örgüte olan adanmışlıklarının azaldığını ifade etmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin kıdemleri ile örgütsel adanmışlıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça örgütsel adanmışlığı da artmaktadır. Araştırma bu sonucuyla Ulusoy'un(2014) araştırması ile örtüşmektedir. Bu sonuç alanyazında ki diğer araştırmalarla da örtüşmektedir (Durna ve Eren, 2005; İmamoğlu, 2011; Sarıkaya, 2011; Zeyrek, 2008).

Öğretmenlerin okulda ki hizmet süreleri ile örgütsel adanmışlıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir fark vardır. Öğretmenlerin okuldaki hizmet süreleri arttıkça örgütsel adanmışlıkları da artmaktadır. Araştırma bu yönüyle Ulusoy(2014) ve Zöğ'ün(2007) araştırmaları ile örtüşmektedir.Özkalp ve Kirel (2001) çalışanların örgütteki hizmet sürelerinin artması, çalışanların örgütten ayrılma isteğinin olumsuz etkilerininin azaltmasının bir faktörü olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bulunduğu okulda uzun yıllar görev yapması o okulu benimsemesini ve sahiplenmesini sağlayabilir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin aynı okulda uzun yıllar çalışmaları o okulu benimsemelerine sebep olduğundan adanmışlıklarını arttırdığı söylenebilir. Öğretmenlerin eğitim durumu ile örgütsel adanmışlıkları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Alanyazında araştırma ile örtüşen araştırmalarda vardır( Budak, 2009; Çakır, 2007; Sağban, 2011; Zeyrek, 2008).

Öğretmenlerin medeni hali ile örgütsel adanmışlıkları arasında anlamlı bir fark vardır. Evli öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı, bekar öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Araştırma bu yönü ile Bozkurt ve Yurt'un(2013) araştırması ile örtüşmektedir. Artun (2008), Nartgün ve Menep'in (2010) yapmış oldukları araştırmalarında medeni durumla adanmışlık arasında anlamlı ilişki bulamamışlardır. Bu yönü ile araştırma ile çelişmektedir.

Araştırmada, yöneticilik deneyimi olup-olmama değişkeni ile örgütsel adanmışlık arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin ortalaması, yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Bu yönüyle araştırma, Yörük ve Sağban'ın(2012) araştırması ile paralellik göstermektedir. Okul idarecileri, okula karşı öğretmenlerden daha fazla sorumlu olduğunu hissedip, okula karşı daha fazla aidiyet duygusu beslemesi örgütsel adanmışlığını artırıyor olabilir.

### 5.3.ÖNERİLER

#### 5.3.1. Uygulayıcı için öneriler

Hizmet içi eğitimlerle, liderlik ve liderlik kapasitesi kavramları öğretmenlere anlatılmalı, konuyla ilgili dokümanlar hazırlanarak, uzaktan ve örgün eğitimlerle desteklenmelidir.

Öğretmenlere ve okul yöneticilerine liderlik kapasitesini uygulamaya yönelik gerekli oryantasyon çalışmaları yapılmalıdır.

Özellikle okul müdürlerine, öğretmenlerin liderlik davranışlarından faydalanmaya eğitimler verilmelidir. Ayrıca mevzuatta öğretmenlerin liderlik davranışlarının teşvik edilmesine yönelik düzenlemeler yapılabilir.

Okullarda eğitimsel ve toplumsal anlamda yapılan proje etkinliklerine daha fazla yer verilebilir. Bu etkinliklere yönelik teşvik programları yapılabilir.

Alt ve orta düzey liderlik kapasitesine sahip okullarda, öğrencilerin temel becerileri kazanmaları, fiziki ve teknolojik imkanları iyileştirmeye yönelik destekler verilebilir.

Örgütsel adanmışlıkları düşük çıkan öğretmenlerin, adanmışlıklarının düşük çıkmasının nedenleri araştırılarak etkileri en aza indirilmeli ve öğretmenlerin daha verimli çalışmaları sağlanabilir.

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarını artırmak için okulların fiziki imkanları artırılabilir.

Okullarda göreve yeni başlayan öğretmenlere, okul kültürünü benimsetmek ve okula olan aidiyet duygusunu güçlendirmek için meslekleri ve okulla ilgili, seminer, konferans, hizmetiçi eğitim verilebilir. Öğretmenlerin okulun değerli bir üyesi olduğu ve önemli oldukları hissettirilebilir.

#### 5.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Alanyazında, Liderlik, liderlik kapasitesi ile ilgili araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin liderlik davranışları ve liderlik kapasitesine yönelik, farklı araştırma yöntemleriyle, farklı değişkenler kullanılarak araştırmalar yapılabilir.

Okul müdürlerinin, liderlik kapasitesine ve öğretmen liderliğine yönelik bakış açılarını inceleyen araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Araştırmamız İlkokul ve Ortaokulda çalışan öğretmenlere yönelik yapılmıştır. Aynı çalışma lise ve dengi okullarda çalışan öğretmenlere ve Milli eğitim bakanlığına bağlı Özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlere de yapıp, sonuçlar karşılaştırılabilir.

Araştırmamız Uşak İl merkezinde çalışan öğretmenlere yönelik yapılmıştır. Farklı iller ve ilçelerde çalışan öğretmenlere de aynı çalışma uygulanıp karşılaştırma yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akbaba, A. ve Erenler, E. (2008). *Otel işletmelerinde yöneticilerin liderlik yönelimleri ve işletme performansı ilişkisi, anatolia*.Turizm Araştırmaları Dergisi, Cilt 19, Sayı 1, Bahar: 21-36.
- Allen, N. J. ve J. P. Mayer (1990). Organizational Socialization Tactics: Analysis of Links to Newcomers' Commitment and Role Orientation. *Academy of Management Journal*. 33(4), 847-858.
- Anderson, R.E- Dexter, S.L. (2000) School Technology leadership: incidence and impact. Center for Research on Information Technology and Organization
- ATAR, G., 2009. "İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlıkları ile Müdürlerin Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki İlişki". Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Artun, B., 2008. "Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Örgütsel Değişmeye İlişkin Tutumlarına Etkisi (Sakarya İli Örneği)", Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aslan, Ş. Ve Özata M. (2011) Dennis Winston ve Dennis Bocernea Hizmetkar liderlik Yönetim ve Ekonomi 139-154
- Aydemir, Ö. (2009). *Meslek lisesi müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, M. (2005) Eğitim Yönetimi (7. Basım) Hatiboğlu Ankara
- Bakan İ.(2011) Örgütsel Stratejilerin Temeli Örgütsel Bağlılık Kavram, Kuram, Sebep ve Sonuçlar, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Balay, R. (2000 b). Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık. Ankara: Nobel Yayın.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2009). *Ruhsal liderlik üzerine teorik bir çözümleme*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (Educational Administration: Theory and Practice), 15(58), 165-190.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2011, Aralık). *Dağıtımçı liderlik: okullarda yönetiminin yeniden yapılandırılması sürecinde dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı*. KEFAD Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 12, Sayı 3, s: 127-148
- Barth, R. (1990). *The effects of mandated standardized testing on teachers' perceptions*. ProQuest 'den alınmıştır.



- Barth, R. (2003), *Lessons Learned: Shaping Relationships and the Culture of the Workplace*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bass, B.M. ve Stogdill, R.M. (1990). *Handbook of Leadership*. Edition N.Y.
- Bayram, L. "Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık", *Sayıştay Dergisi* (59) ss.125-139
- Becker, H. S., 1960. "Notes On the Concept of Commitment", *The American Journal of Sociology*,(66), pp. 32-40.
- Begeç, S. (2004). *Farklılıkların yönetimi ve Genel Kurmay Başkanlığı barış için ortaklık merkezinde yapılan bir araştırma. Doktora Tezi*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Turkey.
- Bennis, W. (1982). The artform of leadership. *Training and Development Journal*, 36(4), 44-46.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 18(2), 191-223.
- Blase, J., & Blase, J. (2001). Effective instructional leadership teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational*
- Bozkurt, Ö. ve Yurt, İ., 2013. "Akademisyenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma". *Yönetim Bilimleri Dergisi*. (11)22, ss. 121-139.
- Bryant, S.E. (2003) The role of Transformational and transactional leadership in creating, sharing and exploiting organizational knowledge. *Journal of Leadership and Organizational Studies* 32-44
- Budak, T. (2009). İlköğretim okullarında görev yapan kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.*
- Burns, J.M. (1978) *Leadership*. Harper-Row: Newyork
- Büyüköztürk, Ş., Akbaba Altun, S. ve Yıldırım, K. (2010). *Uluslararası öğretim ve öğrenme araştırması Türkiye ulusal raporu*. MEB: Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü.
- Celep C., 2000. *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*, Anı Yayıncılık, Ankara. 192s.

- Cemaloğlu N.- Kılıç, Ç. (2012) İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*(165) 137-151
- Conzemius, A.,& O'Neill, J. (2001). *Building shared responsibility for student learning*. Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Çakır, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2012). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çelik. V. (1997) Eğitimde Dönüşümcü Liderlik, Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi
- Çelik. V. (2000) . *Geleceğin okul liderleri*. Türk Milli Eğitim Örgütü Ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu, 11-13 Ocak 2001. Ankara.
- Çırpan, H., 1999. “Örgütsel Öğrenme İklimi ve Örgüte Bağlılık İlişkisi; Bir Alan Araştırması”, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Çöl, G. (2004). İnsan Kaynakları Örgütsel Bağlılık Kavramı ve Benzer Kavramlarla İlişkisi, *İş Güç-Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, Cilt. 6. Sayı:2. <http://www.isgucdergi.org/?p=article&id=233&cilt=6&sayi=2&yil=2004>
- Danış, A. (2009). *Anadolu teknik ve Anadolu meslek lisesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri (İzmit Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, S. (2016) İlköğretim Okullarının Liderlik Kapasitesinin Belirlenmesi, Bursa İli Örneği- Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü- Eğitim Bilimleri Anabilim dalı-Eğitim yönetimi teftişi planlaması Ekonomisi Bilim dalı
- Duran, E., Sezgin, F. ve Çoban, O. (2011). Aday sınıf öğretmenlerinin uyum ve sosyalleşme sürecinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 465-478.
- Durna, U. ve Eren V. (2005). Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi* (6), 210-219.
- English, F.W.(2006). *Edocational Leadership and Administraration*. NY Publication

- Erçetin. Ş. 2000 Lider Sarmalında Vizyon. Nobel yayıncılık . Ankara
- Erdemir, N. (2007). Mesleğine yeni başlayan fen bilgisi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve şikâyetleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 135-149.
- Erdoğan, İ. (2015) Eğitimde değişim yönetimi. 4. Baskı Pegem Akademi: Ankara
- Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*, 6.bs., İstanbul, Beta Yayıncılık
- Etzioni, A. (1996) A Comparative Analysis of Complex Organizations: On Power, Involvement and Their Correlates. The Free Press. New York. 584p.
- Fındıkçı, İ. (2009) İnsani kriz ve hizmetkar liderlik. [www.sagliktanabiz.com](http://www.sagliktanabiz.com)
- Foster, R., & St. Hilaire, B. (2004). The who, how, why, and what of leadership in secondary school improvement: Lessons learned in England. *The Alberta Journal of Educational Research*, 50(4), 354-369.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gardner, J. W. (2000). The nature of leadership. In *The Jossey-Bass reader on educational leadership*, pp. 3-12. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability. System thinkers in action*. California: Corvin.
- Fraenkel R.J. & Wallen E.N. (2006) How to Design and Evaluate Research in Education. McGraw-Hill, New York
- Glickman, C.D. ; Gordon, S.P. Ross-Gordon J.M. (2014) Denetim ve Öğretimsel liderlik. Devingen okul. s.33-47
- Gidiş, Y. (2017); Öğretmenlerin liderlik kapasitesi algıları ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi. 2017 Uşak Üniversitesi- Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Groon, P. (2000) Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration* 317-338
- Güçlü, N., ve Zaman, O., 2011. “Alan Dışından Atanmış Rehber Öğretmenlerin İş Doyumları ile Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), ss. 541-576.
- Gümüşeli, Ali İlker. (1996) Öğretim liderliği. *Verimlilik dergisi* 1-19
- Gümüşeli, Ali İlker. 2001. Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. Güz. 28. s: 531-543.  
[http://agumuseli.com/dokumanlar/makale/cagdas\\_okul\\_mudurleri.pdf](http://agumuseli.com/dokumanlar/makale/cagdas_okul_mudurleri.pdf)  
[27.11.2013]

- Gürbüz, S. (2006), Örgütsel vatandaşlık davranışları ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (1), 48-75.
- Harris, A. (2002). *School improvement: what's in it for schools?* London: RoutledgeFalmer.
- Harris, A., Brown, D., & Abbott, I. (2006). Executive leadership: Another lever in the system? *School Leadership and Management*, 26(4), 397-409.
- Harris, A. (2008). *Leading sustainable schools*. Millbank: Specialist Schools and Academies Trust.
- Harris, A. & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Maidenhead, Philadelphia: Open University.
- Herscovitch, Lynne, John P. Meyer, 2001. Commitment to Organizational Change: Extension of a Three- Component Model. **Journal of Applied Psychology**. vol.87. no .3 pp.474-487.
- Helriegel, D. Slocum, J. ve Woodman, R. (1998) *Organizational Behaviour* Edition. USA.
- Işık, N. (2014). *Liderlik yaklaşımları ve hizmetkâr liderliğin işgörenlerin organizasyonel bağlılıklarına etkileri*, (Yüksek Lisans Tezi). Tez.yok.gov.tr. adresinden alınmıştır. UMI no: 370826.
- Izbicki, C. (2004). *Leadership capacity in Texas Early Childhood Public Schools* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3151906)
- İmamoğlu, G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgütsel adalet alguları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kahveci, H.- Aypay, A. (2012) *Hizmetkar Örgütlerde Örgütsel liderlik*.
- Kanter, R. M., 1968. "Commitment and Social Organization: A Study of Commitment Mechanisms in Utopian Communities". *American Sociological Review*,
- Kaya, Ç. (2002). *Liderler: Liderliğe giden yollar*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Kaygısız, A. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve karara katılma durumları arasındaki ilişki Kütahya örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Keleş, H. N. Ç., 2006. "İş Tatmininin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisine İlişkin İlaç Üretim Ve Dağıtım Firmalarında Yapılan Bir Araştırma". Doktora Tezi (Yayınlanmamış). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

- Keçecioglu, Tamer. 2003. **Lider&Liderlik**. İstanbul: Okumuş Adam Yayınları.  
(Aktaran Baştuğ, İbrahim. 2009. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Konya İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıç, A.Ç.(2013) “İlköğretim okullarında Liderlik kapasitesinin belirlenmesi” Doktora çalışması.
- Kılıçoğlu, G. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Koç, Hakan. (2009). Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. Bahar C.8 S.28 (200-211). ([www.esosder.org](http://www.esosder.org)) [20.03.2014].
- Koçel, T. (1993). “İşletme yöneticiliği organizasyon ve davranış”,4.Baskı, İstanbul, Beta Yayınları.
- Kouzes, J. M.,& Posner, B. Z. (2012). *The leadership challenge. How to make extraordinary things happen in organizations* (5th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lambert, L. (2002a). A framework for shared leadership. *Educational Leadership*, 59(8), 37-40.
- Lambert, L. (2005). *What does leadership capacity really mean?* 26(2), 38-40, Journal of Staff Development.
- Lambert, L. (2009). Reconceptualizing the road toward leadership capacity. In A. M. Blankstein, P. D. Houston, R. W. Cole (Eds.), *Building sustainable leadership capacity* (pp. 7-28). Thousand Oaks, California: Corwin.
- Ledbedder, C. L. (2007). *An analysis of leadership capacity development in Alabama* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3301924)

- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. New York: The Wallace Foundation.
- Marks, H. M. & Printy, S. M. (2003). *Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership*. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Marsh, D. D. (2000). Educational leadership for the twenty-first century: Integrating three essential perspectives. In *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (pp. 126-145). San Francisco: Jossey-Bass.
- Marzano, R., Waters, T., & McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mathieu, J. E. ve Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108 (21), 171-194.
- McDonald, David J., Peter J. Makin. 2000. The Psychological Contract, Organisational Commitment and Job Satisfaction Of Temporary Staff. **Leadership & Organization Development Journal**. c. 21, no. 2, pp.84-91.
- Meyer, John P., Natalie J. Allen, Catherine A. Smith. 1993. Commitment to Organization and Occupations. Extension and Test of a Three-Component Conceptualization. *Journal of Applied Psychology*. vol. 78 no.4 pp. 538-551. 1993. Commitment to Organizations and Occupations: Extension and Test of a Three-Component Conceptualization. *Journal of Applied Psychology*. vol.78. no.4, pp. 538-551.
- Morgan. G. (1998) Yönetim ve Örgüt teorilerinde Metafor. İstanbul MESS yayınları
- Murphy, J., & Hallinger, H. (1992). The principalship in an era of transformation. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 77-88.
- Nartgün., Ş.S. ve Menep., İ. 2010. "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algı Düzeylerinin İncelenmesi (Şırnak/İdil Örneği)," *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, (7)1, ss.305-309.
- NCSL(2004) Distributed Leadership in Action full Report. [www.ncsl.org.uk](http://www.ncsl.org.uk)
- Newmann, F. M. & King, M. B. & Youngs, P. (2000). *Professional development that addresses school capacity: lessons from urban elementary schools*, *American Journal of Education*, 108(4), 259-323.
- Newmann, F. M. & Wehlage, G. (1995). *Successful school restructuring*. a

*reporttothepublicandeducators*(Report No: R117Q00005-95). <http://lanes.Auburn.edu/cimjournal/Vol1/No1/success.pdf> adresinden alınmıştır.

Oakley, E. ve Krug, D. (1991). *Enlightened Leadership: Getting to the Heart of Change*, New York: Simon & Schust

O'Reilly, C. ve Chatman, J., 1986. "Organizational Commitment and Psychological Attachment: The Effects of Compliance, Identification and Internalization on Prosocial Behaviour". *Journal of Applied Psychology*, (71) 3, pp.492-499.

Orbay, S. Erol. 2003. Deniz Kuvvetleri Komutanlığı Bağlı Orta Öğretim

Kurumlarındaki Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri İle Etik Değerleri Arasındaki İlişki.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Özçetin, S. (2013). *Öğretmen liderliğinin okulun liderlik kapasitesinin gelişimine etkisi: bir durum çalışması*(Yayımlanmış doktora tezi). Tez.yok.gov.tr. adresinden alınmıştır. UMI no: 333882.

Özdemir, Ö. (2000) Eğitimde Örgütsel Yenileşme. Pegem yayınları. Ankara

Özel, M., 1998, Etkili Yönetici, İz Yayıncılık, İstanbul

Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2001). *Örgütsel davranış*.s.188, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özsoy, A. S. ve diğerleri (2004). Bir Yüksekokul Çalışanlarının Kuruma Bağlılık Durumlarının İncelenmesi. *İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi. E-Dergi*, 6 (2).

<http://www.isgucdergi.org/?p=article&id=221&cilt=6&sayi=2&yil=2004>

Parikh, J.(1996) *Developing a Vision, Beyond Leadership*. Blackwel Publishers Inc.

Penley, L. Gould S. 1988 "Etzioni's Model Of Organizational Involvement: A Perspective For Understandy Commitment to Organizations" *Journal of Organizational Behavior* 9, s. 43-59

Porter, L. W. Steers, R. M. Mowday, R. T. ve Boulian, P. U. (1974). Organizational commitment, job satisfaction and turnover among psychiatric technicians, *Journal of Applied Psychology*, 15, 603-609.

Randall, D.M., 1987. "Commitment and the Organization: The Organization Man Revisited" ,*Academy of Management Review*, 12, ss. 460-471

- Reichers, A.E. (1985). ‘‘A Reviewand Reconceptualization of organizational Comminment’’. *Academy of Management Review*, (10)3, 465-476
- Richardson, J.W.- McLeod S.(2011) Technologyleadership in nativeAmerican Schools. *Journal of Research in RuralEducation*, 1-14
- Rollinson, D.(2002) *OrganizationalBehaviourand Analysis*. Second Edition. Essex: PearsonEducation Limited
- Rusu, Raluca. (2013). Affective Organizational Commitment, Continuance Organizational Commitment or Normative Organizational Commitment? *Management and Economics. RevistaAcademieiFortelorTerestreno*:2 (70) pp. 192-197.
- Sağban, Ş. (2011). *Okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin örgüsel bağlılık düzeyine etkisi: Afyonkarahisar ili örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon
- Salancik, G.R., 1977. ‘‘CommitmentandThe Control of OrganizationBehaviorand
- Sarıkaya, E. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ve performansları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Senge, P. (1996). *Beşinci disiplin* (Çev: Ayşegül İldeniz ve Ahmet Doğukan),İstanbul:Yayı
- Sergiovanni, T. J. (2007). *Rethinkingleadership. A collection of articles*(Second Edition). ThousandOaks, California: Corwin.
- Slater, L. (2008) & Terry, G. (1995). *Pathwaystobuildingleadershipcapacity*, *Educational Management Administration &Leadership*, Vol 36(1) 55-69.
- Snovden P.E. ve Gorton, R.A. (2002) *School Leadership and Admisration* Edition McGraw Hill. N.Y.
- Spears, L.C. (1998) *Tracing the groving impact ofservant –leadership*.
- Stogdill, R. M. (1948). *Personalfactorsassociatedwithleadership*.A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 25, 35-71.
- Storey. A. (2004) *The problem of Distributed leadership in school*. *School Leadership*



and Managemenet 249-265

- Şişman, M.(1997) Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları IV. Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulan sözlü bildiri, Anadolu Üniversitesi Eskişehir
- Şişman, M. (2002) *Öğretim liderliği*, Ankara, Pegama Yayıncılık.
- Şişman, M ve Taşdemir, İ. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ankara: Pegem A yayıncılık
- Thomas, L.G.-Kzenek, D. (1991) Providing Technology leadership for rsethuctured schools. Journal of Reseource on Computing in Education. 265
- Tracey, J.B. ve Hinkin. T.R. (1998) Transformationel leadership or effective managerial prctices? Group and Organization Management, 220-236
- Tutar, H., 2004. İşyerlerinde Psikolojik Şiddet, Platin Yayıncılık, Ankara, 184s.
- Turhan, M., Demirli,T. ve Nazik,G., 2012. ‘‘Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Adanmışlık Düzeyine Etki Eden Faktörler (Elazığ Örneği)’’. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi(21)1, s s.179-192
- Ulusoy, T. (2014), Öğretmenlerin Dağıtımçı liderlik özellikleri ile Örgütsel adanmışlığı ve İşdoyumunu arasındaki ilişki. GaziOsman Paşa Üniversitesi 2014
- Varoğlu, D. (1993). *Kamu sektörü çalışanlarının işlerine ve kuruluşlarına karşı tutumları, bağlılıkları ve değerleri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Wiener, Yoash. 1982. Commitment in Organizations: A Normative View. Academy of Management Review vol.7 no.3 p 418-428.
- Yeşilyurt, E.,& Karakuş, M. (2011). The problems teachers encountered during the candidacy process. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 261-293.
- Yıldırım, T. (2009). ‘‘İlköğretim Okullarında Görevli Yöneticilerin Kişisel ve Örgütsel Değer Uyumunun Örgütsel Adanma ve Yabancılaşma Üzerine Etkisi’’, Uşak Üniversitesi.
- Yılmaz, K. ve Tepebaş, F. (2011). İlköğretim düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar: Mesleğine yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 157- 177.
- Yörük S.- Sağban Ş., Okul Müdürlerinin Kültürel liderlik rollerinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/3, Summer 2012, p. 2795-2813, ANKARA-TURKEY*
- Yukl, G. (1994). Leadership in organizations (Second Edition). New Jersey:Prentice Hall

- Zeyrek, A. O. (2008). *Milli Eğitim Bakanlığı 2005 öğretmenlik kariyer basamakları yükselme sınavında öğretmenlerin başarı durumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zaman, O. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin iş doyumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Ankara ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zöğ, H. (2007). *İstanbul İli Kağıthane İlçesinde Görev Yapan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlık ile İş Doyumları Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi. YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü



## EKLER

## EK 1:

## ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ

Posta - ramazan sınıklıgı - Outlo... x +

outlook.live.com/mail/0/inbox/id/AQMkADAwATZmYAZC05NGQ0LTNkNGYtMDACLTAwCgBGAAAD4%2BKK0JmLkimp%2BIPk1VhNwcAVKEVmcSjQEAAmyDv%2BypMJDBAAAIBDAAAFAshFznEskBAAJsg7%2FmKTCQ%2FAAM6RqXGAAAA

Outlook

Ara

Yeni İletiler

Yanıtla Sil Arşivle Gereksiz Süpür Taşı Kategorilere Ayır Ertele

Sık Kullanılanlar

Gereksiz E-posta 2

Gelen Kutusu 4

Sık kullanılan ekle

Klasörler

Gelen Kutusu 4

Gereksiz E-posta 2

Taslaqlar

Gönderilmiş Öğeler

Silinmiş Öğeler 21

Arşiv

Konuşma Geçmişi

Notlar

Yeni klasör

Re: Anket kullanım izni

Cemil Yücel, Prof. Dr. <cemilyucel@gmail.com>  
26.11.2019 Sal 13:58  
Siz

Anketi kullanmanızda bir sakınca yoktur.

On Tue, Nov 26, 2019 at 1:45 PM ramazan sınıklıgı <ramazan1396@hotmail.com> wrote:  
Hocam Merhaba, ben Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü eğitim yönetimi bilim dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Hazırlamakta olduğum yüksek lisans tezimde, tarafınızdan geliştirilen 12 maddelik örgütsel adanmışlık ölçeğinizi kullanmak istiyorum, saygılarımı iyi çalışmalar

[Android için Outlook'u](#) edinin

--  
Kemil Yücel, prof. dr.  
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Meşelik/Eskişehir  
5057466913  
Co-Director: [Üniversite Araştırmaları Laboratuvarı \[ZinAr\]](#)

Posta - ramazan sınıklıgı - Outlo... x +

outlook.live.com/mail/0/inbox/id/AQMkADAwATZmYAZC05NGQ0LTNkNGYtMDACLTAwCgBGAAAD4%2BKK0JmLkimp%2BIPk1VhNwcAVKEVmcSjQEAAmyDv%2BypMJDBAAAIBDAAAFAshFznEskBAAJsg7%2FmKTCQ%2FAAJFbS63A

Outlook

Ara

Yeni İletiler

Yanıtla Sil Arşivle Gereksiz Süpür Taşı Kategorilere Ayır Ertele

Sık Kullanılanlar

Gereksiz E-posta 2

Gelen Kutusu 3

Sık kullanılan ekle

Klasörler

Gelen Kutusu 3

Gereksiz E-posta 2

Taslaqlar

Gönderilmiş Öğeler

Silinmiş Öğeler 21

Arşiv

Konuşma Geçmişi

Notlar

Yeni klasör

Ynt: Kapasite geliştirme ölçeği izin

AK Ali Çağatay KILINÇ <cağataykilinc@karabuk.edu.tr>  
13.11.2018 Sal 22:07  
Siz

Değerli Okul Müdürüm merhaba,

Ölçeği atf kurallarına uymak suretiyle kullanabilirsiniz. Ölçeğe, Dr. tezimden erişim sağlayabilirsiniz, Dr. tezimiz Ulusal Tez Merkezinde herkese açıktır.

Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Selamlar.

Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ  
Karabük Üniversitesi  
Edebiyat Fakültesi

Assoc. Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ  
Karabük University  
Faculty of Letters

Gönderen: ramazan sınıklıgı <ramazan1396@hotmail.com>  
Gönderildi: 13 Kasım 2018 Salı 22:00:26  
Kime: Ali Çağatay KILINÇ  
Konu: Kapasite geliştirme ölçeği izin

Saygı Değer Hocam; Ben Uşak merkez Ergenekon Ortaokulu Müdürü Ramazan SIRIKLIGİL, Uşak Üniversitesinde "Eğitim Kurumlarının Liderlik Kapasitesi ve Örgütsel Adanmışlık arasındaki İlişki" konulu Yüksek Lisans Tezini yapmaktayım. İzininiz olursa Sizin "Liderlik kapasitesi ölçeği"ni kullanmak istiyorum. Saygılar...

EK 2:

Değerli Meslektaşım;

Bu anket formu demografik bilgiler, Örgütsel Adanmışlık Ölçeği ve Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği olmak üzere üç temel boyuttan oluşmaktadır. Toplanan veriler Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programında yazmakta olduğum “Eğitim Kurumlarında Liderlik Kapasitesi ve Örgütsel Adanmışlık Arasındaki İlişki” başlıklı tez çalışmasında kullanılacak olup, kesinlikle bilimsel çalışmalar dışında kullanılmayacak ve üçüncü şahıslarla paylaşılmayacaktır. Kişisel bilgilerin gizliliği ve etik kurallara özen gösterilecektir. Değerli katılımınız için teşekkür ederim.

Ramazan SIRIKLIGİL

Ergenekon Ortaokulu Müdürü

05068897340-ramazan1396@hotmail.com

**Demografik Bilgiler**

Cinsiyet	Kadın ( ) Erkek ( )
Yaş	..... (Rakamla Belirtiniz)
Kıdem Yılı	..... (Rakamla Belirtiniz)
Bu Okuldaki Hizmet Süreniz	..... (Rakamla Belirtiniz)
Medeni Durum	Bekar ( ) Evli ( )
Eğitim Durumu	Ön Lisans ( ) Lisans ( ) Lisansüstü ( )
Yöneticilik Deneyiminiz	Yok ( ) Var ( ) ..... (varsa süresini yıl olarak belirtiniz)

<b>Örgütsel Adanmışlık Ölçeği</b>						
	Aşağıda yer alan ifadelerin sizin görüşünüzü yansıtmaya düzeyinizi 1= en az, 5= en çok olacak şekilde işaretleyiniz.	1	2	3	4	5
1	Yaptığım iş, okuttuğum öğrenciler, çalışan meslektaşlarım bu okuldakilere çok benzese de başka bir okulda çalıştığımı hayal edemiyorum.					
2	Sonsuza kadar bu okul için çalışabilirim.					
3	Okulumdan ayrılıp başka görev alma beklentisi aklımın ucundan bile geçmez.					
4	Çok uzun yıllar bu okulda çalışsam da hala bundan memnuniyet duyacağımdan ve sıkılmayacağımdan eminim.					
5	Çalışabilecek daha huzurlu bir okul düşünmüyorum.					
6	Bu okuldan ayrılmamak için pek çok kişinin katlanmayacağı eziyetlere katlanmaya razı olurum.					
7	Benim için en mutlu olabileceğim okul burası.					
8	Benim için çalışılabilecek en huzurlu okul burası.					
9	Benim değerlerim ve bu kurumun değerleri büyük bir uyum gösteriyor.					
10	Beni en tatmin edici okul burası					
11	Ben bu okula çok şey borçluyum.					
12	Arkadaşlarıma çalıştığım okuldan bahsederken çalışılacak mükemmel bir ortam olarak bahsetmekten kendimi alamıyorum.					

<b>Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği</b>					
	<b>Aşağıda yer alan ifadelerle ilgili kurumunuzdaki çalışma ortamınızı düşünerek, sağ tarafta yer alan derecelendirme ölçeğine göre uygun gördüğünüz işaretlemeyi yapınız. Derecelendirme soldan sağa; en azdan, en çoğa doğru ilerlemektedir.</b>	<b>Bunu yapmayız</b>	<b>Bu yönde hareket etmeye başladık</b>	<b>Bu yönde iyi bir mesafe aldık</b>	<b>Bu durumu çok iyi yaptık</b>
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, eportal, 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 4: ÖLÇEK UYGULAMA İZİNİ

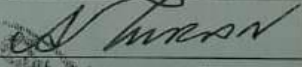
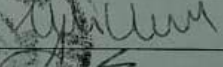

EK-2

## ANKET VE ARAŞTIRMA İZİN KOMİSYONU ARAŞTIRMA ÖN İNCELEME FORMU

Adı Soyadı : Ramazan SIRIKLIĞİL  
 Kurumu/Üniversitesi : Ergenekon Ortaokulu  
 İletişim Bilgisi : 0506 889 73 40  
 Konu : Eğitim Kurumlarının Liderlik Kapasitesi ve Örgütsel Adanmışlık Arasındaki İlişki  
 Başvuru Tarihi : 14.11.2018  
 Veri toplama araçları : var

MEB 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 Nolu Genelge Kapsamında Araştırma, Yarıştırma ve Sosyal Etkinlik İzinlerinde Dikkat Edilecek Hususlar	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
Anayasa, Millî Eğitim Temel Kanunu ve Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarına uygunluğu açısından;	✓		
Millî ve manevî değerler açısından;	✓		
Kişilik hakları açısından (kişisel bilgiler istenilmemeli, ad-soyad vb.);	✓		
Cinsiyet, din, dil ve ırk gibi farklılıkları istismar etmeme açısından;	✓		
İnsanî Hakları Evrensel Beyanname ve uluslararası bağlayıcılığı olan diğer belgelerce suç kabul edilen hususları içermeme açısından;	✓		
Kişisel ve ailevi mahremiyetini ifşa eden sorular, ifadeler, resimler ve simgeler yer almaması açısından;	✓		
Veri toplama araçlarında kişi, kurum ve kuruluşlara yönelik reklâm veya tanıtım gibi ifade ve öğeler yer almaması açısından;	✓		
Araştırma önerisi ile veri toplama araçlarının tamamının idareye sunulması açısından;	✓		
Uygulama, okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetini aksatmaması açısından;	✓		

Komisyon Tarihi  
19/11/2018

Komisyon Üyeleri		Uygun	Uygun Değil	İmza
Başkan	Ahmet Turan YÜZÜK	✓		
Üye	Zeki ÇAKIR	✓		
Üye	Serap DEĞİRMENCI ARIKAN	✓		
Üye	Şirin YÖRÜK	✓		