



**ÖĞRETMENLERİN LİDERLİK KAPASİTESİ  
ALGILARI İLE ÖRGÜTSEL ÖZDEŞLEŞME DÜZEYLERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Yusuf GİDİŞ  
Yüksek Lisans Tezi  
Danışman: Doç. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI  
Uşak  
Haziran, 2017**

## YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

Öğretmenlerin Liderlik Kapasitesi Algıları İle Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri

Arasındaki İlişki

Yusuf GİDİŞ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Haziran, 2017

Danışman: Doç. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin liderlik kapasitesi algıları ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

İlişkisel tarama modelindeki araştırmanın evrenini 2015 – 2016 öğretim yılında Manisa ili Turgutlu ilçesinde çalışan 2041 öğretmen, araştırmanın örneklemini ise bu okullarda çalışan 444 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada basit tesadüfi örnekleme yoluna gidilmiştir. Araştırmada veriler “Liderlik Kapasitesi Ölçeği” ve “Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada ölçek boyutlarının örnekleme uygunluğunu test etmek için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmış ve elde edilen verilerle ölçekler doğrulanmıştır. Verilerin analizinde t-Testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson Momentler Çarpımı Katsayısı ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin okul liderlik kapasitesi algıları bu yönde iyi bir mesafe aldık düzeyindedir. Okul liderlik kapasitesinin boyutlarına göre, dağıtımçı liderlik boyutunda algı bu yönde hareket etmeye başladık düzeyinde iken paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı boyutunda bu yönde iyi bir mesafe aldık düzeyindedir.

Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyi algıları orta düzeydedir. Örgütsel özdeşleşmenin boyutlarına göre ise uyum boyutuna yönelik algı yüksek düzeyde iken özdeşleşme ve içselleştirme boyutuna yönelik algı orta düzeydedir.

Yine araştırma sonucuna göre öğretmenlerin okullarına yönelik liderlik kapasitesi düzeyine yönelik algıları ile örgütsel özdeşleşme algıları arasında olumlu yönde orta dereceli bir ilişki bulunmaktadır. Okul liderlik kapasitesinin boyutlarının, örgütsel özdeşleşme üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul liderlik kapasitesinin boyutlarından dağıtımçı liderliğin örgütsel özdeşleşmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Örgütsel Özdeşleşme, Liderlik, Liderlik Kapasitesi,



**ABSTRACT****The Relationship Between Teachers' Perception of Leadership Capacity and Organizational Identification Levels**

Yusuf GİDİŞ

Department of Educational Sciences

Social Sciences Institutes Uşak University

June, 2017

Advisor: Assoc. Prof. Aynur BOZKURT BOSTANCI

The aim of this research is to determine the relationship between teachers' perceptions of leadership capacity and the level of organizational identification of teachers.

In the relational screening model, 2041 teachers working in Turgutlu , Manisa province in 2015 - 2016 academic year constitute the nature of the research while 444 teachers working in these schools constitute the sample of the research. A simple random sampling method was used in the research. The data were collected by the "Leadership Capacity Scale" and the "Organizational Identification Scale". Confirmatory factor analysis was used to test the appropriateness of sample sizes of the scale in the study and the scales obtained were verified. To analyze the data, t-Test, one-way analysis of variance, Pearson Moments Multiplication Coefficient and multiple regression analysis were used.

According to the results of the research; The perceptions of teachers' school leadership capacity are at a level changing into this way. According to the dimensions of school leadership capacity, while the perception in the dimension of distributive leadership has begun to change in this way , the shared school vision is at a pretty advanced level in terms of business association and collective responsibility and perceived student achievement.

Teachers' level of organizational identification is moderate. According to the dimensions of organizational identification, perception about the dimension of

harmony is at a high level, whereas perception about the dimension of identification and internalization is at a medium level.

Also, according to the results of the research, there is a moderate correlation between positive perceptions of teachers' leadership capacities for schools and perceptions of organizational identification. The result is that the dimensions of school leadership capacity have a meaningful effect on organizational identification. It can be said that the dimension of school leadership capacity is a significant predictor of organizational identification of distributive leadership.

**Keywords:** Organizational Identification, Leadership, Leadership Capacity,

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI



UŞAK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

### JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Eğitim Bilimleri Ana Bilim / Ana Sanat Dalı Yüksek Lisans Programı 144001029 No'lu öğrencisi Yusuf GİDİŞ'in " Öğretmenlerin Liderlik Kapasite Algıları İle Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri Arasındaki İlişki " adlı tezi 09/06/2017 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

| Jüri     | Adı Soyadı                           | İmza |
|----------|--------------------------------------|------|
| Danışman | : Doç. Dr. Aynur BOZKURT<br>BOSTANCI |      |
| Üye      | : Prof. Dr. Lütfullah TÜRKMEN        |      |
| Üye      | : Doç. Dr. Kazım ÇELİK               |      |
| Üye      | : Doç. Dr. İbrahim H. ÇANKAYA        |      |
| Üye      | : Yrd. Doç. Dr. Gökhan DEMİRHAN      |      |

Prof. Dr. Sedat BAYRAKAL  
Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Araştırmam süresince değerli vaktini bana ayıran ve çalışmamda beni yönlendiren, sürekli bana ilham kaynağı olan danışmanım Doç. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI'ya sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmam esnasında bana desteklerini esirgemeyen değerli arkadaşım Ercan EĞİN'e, ve anketlerin doldurulmasında yardımcı olan tüm okul yöneticilerimiz ile vaktini ayırıp anketleri dolduran meslektaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimim sayesinde tanıştığım öğrenci arkadaşlığımı dostluğa ve kardeşliğe dönüştürdüğümüz Ali TOSUN ve Elif UĞURLU'ya ayrıca teşekkür ederim.

Son olarak yüksek lisans eğitimim boyunca, bana olan inancıyla kendisinden destek bulduğum sevgili eşim Asime'ye ve kendisine ayırmam gereken zamanı araştırmaya ayırdığım oğlum Muzaffer Kağan'a teşekkür ederim. İyi ki varsınız!

**Yusuf GİDİŞ**

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

**Adı- Soyadı:** Yusuf GİDİŞ

**Doğum Yeri:** Anamur / Mersin

**Doğum Tarihi:** 17.03.1978

### Eğitimi

**Yüksek Lisans:** 2014-2017 Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı, Uşak

**Lisans:** 1996-2000: Süleyman Demirel Üniversitesi, Burdur Eğitim Fakültesi Coğrafya Öğretmenliği, Burdur

**Lise:** 1993-1994: Tekeli Lisesi, Bozyazı / Mersin

**Bildiği Yabancı Diller:** İngilizce (YÖK Dil – 77.25, YDS – 66.25)

**Bilimsel Faaliyetler:** 2015 10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi (Sözlü Sunum), EJER 2015 (Sözlü Sunum), EJER 2016 (Sözlü Sunum,) EJER 2017 (Sözlü Sunum)

### İş Tecrübesi

**2016-... :** Turgutlu Niyazi Üzmez Anadolu Lisesi – Müdür Başyardımcısı, Turgutlu / Manisa

**2008-2016:** Turgutlu Senem Aka Anadolu Lisesi – Müdür Yardımcısı, Turgutlu / Manisa

**2007-2008:** Akhisar Anadolu Lisesi - Coğrafya Öğretmeni, Akhisar / Manisa

**2004-2007:** Pazarlar Çok Programlı Lisesi - Coğrafya Öğretmeni, Pazarlar / Kütahya

**2004-2004:** İdil Lisesi - Coğrafya Öğretmeni, İdil / Şırnak

**2002-2004:** Şehit Üsteğmen Ahmet Konuksever İlköğretim Okulu - Sınıf Öğretmeni, Silopi / Şırnak

**2000-2002:** Ortabağ İlköğretim Okulu - Sınıf Öğretmeni, Uludere / Şırnak



## İÇİNDEKİLER TABLOSU

|   |      |
|---|------|
| YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ.....                          | İİ   |
| ABSTRACT .....  | İV   |
| JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI.....                     | Vİ   |
| ÖNSÖZ .....   | Vİİ  |
| ÖZGEÇMİŞ .....  | Vİİİ |
| İÇİNDEKİLER TABLOSU .....                             | İX   |
| TABLolar LİSTESİ.....                                 | Xİİİ |
| ŞEKİLLER LİSTESİ .....                                | XVİ  |
| 1. BÖLÜM: GİRİŞ.....                                  | 1    |
| 1.1. PROBLEM DURUMU .....                             | 1    |
| 1.2. PROBLEM CÜMLESİ .....                            | 3    |
| 1.2.1. Alt Problemler.....                            | 3    |
| 1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI .....                         | 4    |
| 1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....                          | 4    |
| 1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....                 | 4    |
| 1.6. TANIMLAR .....                                   | 5    |
| 2. BÖLÜM: ALANYAZIN.....                              | 6    |
| 2.1. LİDERLİK.....                                    | 6    |
| 2.1.1. Liderlik Kavramı.....                          | 6    |
| 2.1.1.1. Liderlik Yaklaşımları .....                  | 8    |
| 2.1.1.1.1. Özellikler Teorisi Yaklaşımı .....         | 8    |
| 2.1.1.1.2. Davranışsal Yaklaşımlar.....               | 10   |
| 2.1.1.1.3. Durumsal Yaklaşımlar.....                  | 11   |
| 2.1.2. Örgütsel Kapasite ve Liderlik .....            | 13   |
| 2.1.3. Liderlik Kapasitesi Kavramı ve Tarihçesi ..... | 14   |
| 2.1.3.1. Liderlik Kapasitesinin Boyutları .....       | 17   |

|  |    |
|--|----|
| 2.1.3.1.1. Liderlik Sürecine Geniş Tabanlı ve Beceri Temelli Katılım.....                      | 17 |
| 2.1.3.1.2. Program Bütünlüğü Sağlayan Paylaşılan Vizyon.....                                   | 18 |
| 2.1.3.1.3. Karar ve Uygulamalarda Araştırmaya Dayalı Veri Kullanımı....                        | 19 |
| 2.1.1.1.4. Geniş Katılımı, İş birliğini ve Ortak Sorumluluğu Yansıtan Rol ve Davranışlar ..... | 20 |
| 2.1.3.1.5. Yeniliğe Götüren Yansıtıcı Uygulamalar .....  | 20 |
| 2.3.1.1.6. Yüksek Ya da Sürekli Artan Öğrenci Başarısı ve Gelişimi .....                       | 21 |
| 2.1.4. Liderlik Kapasitesinin Ölçülmesi .....  | 22 |
| 2.1.5. Liderlik Kapasitesinin Geliştirilmesinin Önemi .....                                    | 22 |
| 2.1.6. Liderlik Kapasitesi İle İlgili Yapılan Araştırmalar .....                               | 24 |
| 2.2. ÖRGÜTSEL ÖZDEŞLEŞME.....  | 26 |
| 2.2.1. Özdeşleşme Kavramı ve Tanımı.....   | 26 |
| 2.2.2. Örgütsel Özdeşleşmenin Önemi .....  | 27 |
| 2.2.3. Örgütsel Özdeşleşmenin Türleri .....  | 29 |
| 2.2.3.1. Sosyal Kimlik Kuramı.....   | 30 |
| 2.2.3.2. Örgütsel Özdeşleşmeyle İlgili Yaklaşımlar .....                                       | 32 |
| 2.2.3.2.1. Kreiner ve Ashforth: Geliştirilmiş Özdeşleşme Modeli.....                           | 32 |
| 2.2.3.2.2. Scott, Corman, Cheney: Yapısal Özdeşleşme Modeli.....                               | 33 |
| 2.2.3.3. Örgütsel Özdeşleşmenin Boyutları .....  | 35 |
| 2.2.3.3.1. Uyum .....  | 35 |
| 2.2.3.3.2. Özdeşleşme.....   | 35 |
| 2.2.3.3.3. İçselleştirme.....  | 36 |
| 2.2.4. Örgütsel Özdeşleşme İle İlgili Yapılan Araştırmalar .....                               | 37 |
| 2.2.5. Liderlik Kapasitesi İle Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişki.....                      | 43 |
| 3. BÖLÜM: YÖNTEM .....   | 46 |
| 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ .....   | 46 |
| 3.2. EVREN.....  | 46 |
| 3.3. ÖRNEKLEM .....  | 46 |
| 3.3.1. Örneklem İlişkin Demografik Veriler.....  | 47 |
| 3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....  | 48 |

|   |    |
|---|----|
| 3.4.1. Ölçeklere İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları .....   | 49 |
| 3.4.1.1. Liderlik Kapasitesi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi .....  | 50 |
| 3.4.1.2. Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi.....   | 52 |
| 3.5. VERİLERİN ANALİZİ .....  | 54 |
| 4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM .....   | 56 |
| 4.1. OKUL LİDERLİK KAPASİTESİNE YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLAR .....  | 56 |
| 4.1.1. Öğretmenlerin Okul Liderlik Kapasitesi Algı Düzeylerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....   | 56 |
| 4.1.1.1. Öğretmenlerin Okullarının Liderlik Kapasitesine İlişkin Algıları .....   | 56 |
| 4.1.2. Öğretmenlerin Okul Liderlik Kapasitesi Algılarının Değişkenler Açısından İncelenmesi .....   | 57 |
| 4.1.2.1. Okullardaki Liderlik Kapasitesinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular .....   | 57 |
| 4.2. ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ÖZDEŞLEŞME DÜZEYLERİNE YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLAR.....  | 71 |
| 4.2.1. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Algı Düzeylerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....  | 71 |
| 4.2.1.1. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Algı Düzeyleri .....   | 72 |
| 4.2.2. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Algılarının Değişkenler Açısından İncelenmesi .....  | 72 |
| 4.2.2.1. Okullardaki Örgütsel Özdeşleşmenin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular .....   | 73 |
| 4.3. ÖĞRETMENLERİN OKULLARININ LİDERLİK KAPASİTELERİNE YÖNELİK ALGILARI İLE ÖRGÜTSEL ÖZDEŞLEŞME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN BELİRLENMESİNE YÖNELİK BULGULAR.....             | 83 |
| 4.3.1 Öğretmenlerin Okullarının Liderlik Kapasitelerine Yönelik Algıları İle Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Korelasyon Analizi ..... | 83 |

|   |     |
|---|-----|
| 4.3.2. Liderlik Kapasitesinin Örgütsel Özdeşleşmeyi Yordama Durumuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....                       | 84  |
| 4.3.2.1. Okul Liderlik Kapasitesinin Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşmelerini Yordaması .....                                  | 85  |
| 4.3.3. Çalışılan Okul Düzeyine Göre Liderlik Kapasitesinin Örgütsel Özdeşleşmeyi Yordamasını Gösteren Regresyon Analizi ..... | 86  |
| 4.3.3.1. İlkokullarda Okul Liderlik Kapasitesinin Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşmelerini Yordaması .....                     | 86  |
| 4.3.3.2. Orta Okullarda Okul Liderlik Kapasitesinin Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşmelerini Yordaması .....                   | 87  |
| 4.3.3.3. Liselerde Okul Liderlik Kapasitesinin Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşmelerini Yordaması .....                        | 88  |
| 5. BÖLÜM: SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....  | 89  |
| 5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA .....  | 89  |
| 5.2. ÖNERİLER .....   | 93  |
| 5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler .....   | 93  |
| 5.2.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler .....  | 94  |
| KAYNAKÇA .....  | 95  |
| EKLER .....   | 103 |

## TABLOLAR LİSTESİ

|  |    |
|--|----|
| Tablo 1: Demografik Verilere İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu.....   | 47 |
| Tablo 2: Liderlik Kapasitesi Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları.....  | 49 |
| Tablo 3: Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları .....   | 49 |
| Tablo 4: Liderlik Kapasitesi Ölçeği Uyum İndeksi Değerleri .....   | 52 |
| Tablo 5: Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği Uyum İndeksi Değerleri.....  | 54 |
| Tablo 6: Ölçek Ortalama Puan Aralığı Tablosu.....  | 56 |
| Tablo 7: Öğretmenlerin Liderlik Kapasitesine İlişkin Algı Düzeyleri.....   | 56 |
| Tablo 8: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Kapasitesi Algılarına<br>Yönelik t-Testi Sonuçları .....         | 58 |
| Tablo 9: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağıtımcı Liderlik Boyutuna Yönelik<br>ANOVA Testi Sonuçları .....                 | 59 |
| Tablo 10: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Paylaşılan Okul Vizyonu Boyutuna<br>Yönelik ANOVA Testi Sonuçları .....           | 59 |
| Tablo 11: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İşbirliği ve Ortak Sorumluluk Boyutuna<br>Yönelik ANOVA Testi Sonuçları .....     | 60 |
| Tablo 12: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Algılanan Öğrenci Başarısı Boyutuna<br>Yönelik ANOVA Testi Sonuçları .....        | 61 |
| Tablo 13: Mezuniyet Değişkenine Göre Dağıtımcı Liderlik Boyutuna Yönelik<br>ANOVA Testi Sonuçları .....                    | 62 |
| Tablo 14: Mezuniyet Değişkenine Göre Paylaşılan Okul Vizyonu Boyutuna Yönelik<br>ANOVA Testi Sonuçları .....               | 62 |
| Tablo 15: Mezuniyet Değişkenine Göre İş Birliği ve Ortak Sorumluluk Boyutuna<br>Yönelik ANOVA Testi Sonuçları .....        | 63 |
| Tablo 16: Mezuniyet Değişkenine Göre Algılanan Öğrenci Başarısı Boyutuna<br>Yönelik ANOVA Testi Sonuçları .....            | 64 |
| Tablo 17: Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Kapasitesi<br>Algılarına Yönelik t-Testi Sonuçları ..... | 65 |
| Tablo 18: Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağıtımcı Liderlik<br>Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları .....   | 66 |

|  |    |
|--|----|
| Tablo 19: Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Paylaşılan Okul Vizyonu Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları .....       | 66 |
| Tablo 20: Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre İş Birliği ve Ortak Sorumluluk Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları..... | 67 |
| Tablo 21: Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Algılanan Öğrenci Başarısı Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları .....    | 68 |
| Tablo 22: Çalışılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Dağıtımçı Liderlik Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları .....                 | 69 |
| Tablo 23: Çalışılan Okul Düzeyi Değişkenine Paylaşılan Okul Vizyonu Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları .....                 | 69 |
| Tablo 24: Çalışılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre İş Birliği ve Ortak Sorumluluk Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları .....     | 70 |
| Tablo 25: Çalışılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Algılanan Öğrenci Başarısı Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları .....         | 71 |
| Tablo 26: Ölçek Ortalama Puan Aralığı Tablosu.....   | 72 |
| Tablo 27: Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşmeye İlişkin Algı Düzeyleri.....  | 72 |
| Tablo 28: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Algılarına Yönelik t-Testi Sonuçları .....                 | 73 |
| Tablo 29: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Uyum Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları .....                                       | 74 |
| Tablo 30: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Özdeşleşme Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları .....                                 | 75 |
| Tablo 31: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İçselleştirme Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları .....                              | 75 |
| Tablo 32: Mezuniyet Değişkenine Göre Uyum Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları .....   | 76 |
| Tablo 33: Mezuniyet Değişkenine Göre Özdeşleşme Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları .....                                     | 77 |
| Tablo 34: Mezuniyet Değişkenine Göre İçselleştirme Boyutuna Yönelik Anova Testi Sonuçları .....                                  | 77 |

|  |    |
|--|----|
| Tablo 35: Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Algılarına Yönelik t-Testi Sonuçları .....                      | 78 |
| Tablo 36: Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Uyum Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları .....                                      | 79 |
| Tablo 37: Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Özdeşleşme Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları .....                                | 80 |
| Tablo 38: Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre İçselleştirme Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları .....                             | 80 |
| Tablo 39: Çalışılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Uyum Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları .....   | 81 |
| Tablo 40: Okul Düzeyi Değişkenine Göre Özdeşleşme Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları .....   | 82 |
| Tablo 41: Okul Düzeyi Değişkenine Göre İçselleştirme Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları .....  | 82 |
| Tablo 42: Liderlik Kapasitesinin Boyutları ve Örgütsel Özdeşleşmenin Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analizi Tablosu ..... | 83 |
| Tablo 43: Okul Liderlik Kapasitesinin Örgütsel Özdeşleşmeyi Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....                       | 85 |
| Tablo 44: İlkokullarda Okul Liderlik Kapasitesinin Örgütsel Özdeşleşmeyi Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....         | 86 |
| Tablo 45: Orta Okullarda Okul Liderlik Kapasitesinin Örgütsel Özdeşleşmeyi Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....       | 87 |
| Tablo 46: Liselerde Okul Liderlik Kapasitesinin Örgütsel Özdeşleşmeyi Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....            | 88 |

## ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1: Liderlik Kapasitesi Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları  
(Düzeltilme İndisleri Uygulandıktan Sonra) ..... 51
- Şekil 2: Örgütsel Özdeşleşme Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları  
(Düzeltilme İndisleri Uygulandıktan Sonra) ..... 53





## 1. BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın sınırlılıkları ve liderlik kapasitesi ile örgütsel özdeşleşmenin tanımlarına yer verilmiştir.

### 1.1. PROBLEM DURUMU

Bireyden örgüte çoğu alanda karşı karşıya kaldığımız kapasite kavramı, kamu yönetimiyle ilgili reform çalışmalarında öne çıkan kavramlardan biridir. Kapasite, birey ve örgütlerin görevlerini etkili ve sürdürülebilir bir şekilde yerine getirebilme yetisi olarak tanımlanmaktadır. Kapasite bir sistemin uyumunu, var olmasını ve işlevlerini yapmasını sağlayan davranış, beceri ve ilişkiler bileşimi olarak da kabul edilmektedir (Kerman, Lamba & Tek, 2014b).

Kapasite geliştirmeye ilgili olarak en çok tartışılan, ilgi çeken ve incelenen konu bireysel kapasite başka bir deyişle insan kapasitesidir. Öğretmen ve okul yöneticisini yetiştiremeyen eğitim sisteminin bu çağda yaşaması zor görünmektedir. Eğitim alanında kapasite ise bir eğitim kurumunun belirlenmiş olan amaçlarına ulaşabilme becerisi olarak ifade edilmektedir. Kapasite geliştirme konusuna okul bağlamında bakıldığında, kavramın okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, yardımcı hizmetler grubunda çalışanların, ailelerin, öğrencilerin ve toplumun farklı kesimlerinin okul iklimini geliştirmek ve performansını artırmak için göstermiş oldukları uğraşların hepsi şeklinde bir anlam ifade ettiği anlaşılmaktadır (Özdemir, 2014).

Okul liderliğinin kişi, rol ve ayrık bireysel davranış kümelerinden ayıran geniş bir kavram olması gerekir. Kavramın bir bütün olarak okul topluluğuna katılması gerekir; bu da ortak bir toplum amacına yönelik paylaşılan bir sorumluluğa işaret eder. Örgüt içinde geniş tabanlı katılım sağlanmalıdır (Lambert, 2000). Liderlik kapasitesi okulun gelişmesi ve yenileşmesi ile ilgili durumlar yaratmak ile ilgilidir. Çalışmalar, okulda anlamlı değişimlerin olması için okul liderlerinin ve öğretmenlerin sürece katılmalarının ve liderlik kapasitesine sahip olmalarının gerektiğini göstermiştir. (William, 2009).

Bir okulun liderlik kapasitesini liderlik rolünü üstlenen tüm çalışanlar oluşturmaktadır. Okulun liderlik kapasitesinin geliştirilmesi okul gelişimi için gereklidir. Bir okuldaki liderlik kapasitesi, tüm çalışanların liderlik becerilerini

geliştirmelerine olanak sağlayacak bir çalışma ortamı ve anlayışıyla ilişkilidir. Etkili bir okul yöneticisinin en önemli etkisi öğrenci başarısı üzerinde değil, öğrenci başarısı ve öğrenmesine kendisinden daha fazla katkı sağlayacak liderlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamadadır. Bu noktada, bir okulun liderlik kapasitesinin, okul yöneticisinin liderliğinden daha fazlasını ifade ettiği biçiminde bir çıkarımda bulunulabilir (Kılınç, 2013).

Lambert (1998) liderlik kapasitesinin yüksek olduğu okullarda geniş tabanlı ve etkili bir katılımın, yüksek düzeyde güvenin, okul üyeleri tarafından oluşturulan değerlerin ve öğrenci başarısını artıran uygulamaların yoğun olduğunu belirtmektedir (Akt. Kılınç, 2013).

Örgütsel özdeşleşme hem örgütü, hem de örgütün üyelerini etkilediğinden her iki taraf için büyük önem taşımaktadır (Aliyev, 2014). Miller vd. (2000)'ne göre örgütüyle özdeşleşen çalışanlar, örgüt dışındaki insanlarla etkileşimde kendilerini örgütün temsilcisi olarak görme eğilimindedirler ve bu çalışanlar, stratejik kararlar ve iş kararlarına yönelik fırsatlarda örgüt çıkarılarını öncelikli tutmaktadırlar (Akar, 2014).

Örgütsel özdeşleşme, çalışanların örgüte aidiyet ve sadakat hissetmelerini sağlayarak, onların örgütsel rolleri kapsamında veya rollerinin ötesinde davranmalarına ve işleri için fazladan gayret sarf etmelerine neden olacaktır. Kendisini örgütün bir üyesi olarak gören ve bu üyelikten gurur duyan çalışanlar işlerinden gelerek zihinlerini tamamen işleriyle meşgul ederek, kendilerini işlerine adayacaklardır. Örgütün üyesi olduğunu düşünen ve bundan gurur duyan çalışanlar, örgütsel amaçlara katkı sağlayabilir, örgütlerine daha fazla zaman ayırabilirler ve işlerini isteyerek gerçekleştirebilirler. Kendi değerleri ile örgütün değerleri arasında benzerlik gören çalışanların, örgüte uyum sağlamaları, moral ve motivasyon düzeylerinin artması beklenir (Kanten, 2012).

Okullarda eğitim kalitesini yükseltmek için öğretmenlerin okullarıyla özdeşleşmeleri büyük önem kazanmıştır. Okulların da, tüm örgütlerde olduğu gibi varlıklarını devam ettirmeleri için işini seven ve okuluyla bütünleşen öğretmenlere ihtiyacı vardır. Kişi, işi veya örgütüyle özdeşleşirse huzurlu ve mutlu olur. Böylece çalışan kendi evine gidiyormuşçasına işine giderken mutluluk yaşar. Böyle bir durumda, örgütün verimliliğini olumlu şekilde etkiler. Aynı şekilde, okullarda

çalışan öğretmenlerin ve yöneticilerin okul adına yapmış olduğu faaliyetler kendi çalışmaları gibi olur. Okulun ana hedefi olana öğrenci başarısı ve kurumun başarısını kendi amacı gibi görmeye başlarlar. Kendisini okuluyla özdeşleştiren öğretmen okulun amaçlarını kendisinin bireysel amaçlarıymış gibi kabul edecek ve böylece okuluyla daha uyumlu olacaktır. Bu da okulun hedeflerine ulaşmasını kolaylaştıracak, kurumun verimli ve etkili hale gelmesini sağlayacaktır (Erel Yetim, 2010; Argon & Ekinci, 2016; Sezgin, Nartgün & Demirer, 2016).

Dolayısı ile alanyazındaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, okul liderlik kapasitesinin yüksek olması, liderliğin tek yöneticiye bırakılmaması bir vizyon etrafında okul çalışanlarının toplanması öğretmenlerin okullarıyla özdeşleşmesini de kolaylaştıracaktır. Bu durum okulların varlıklarını daha sağlıklı sürdürebilmelerinde önemlidir. Bu anlamda öğretmenlerin okul liderlik kapasitesine yönelik algıları ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması bir problem olarak görülmüş, çalışmaya başlarken bu alandaki bir boşluğu doldurmak ve bu konuda araştırmacılar için kaynak oluşturmak hedeflenmiştir.

## **1.2. PROBLEM CÜMLESİ**

Öğretmenlerin liderlik kapasitesi algıları ile örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

### **1.2.1. Alt Problemler**

1. Öğretmenlerin liderlik kapasitesine yönelik algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin, liderlik kapasitesine yönelik algıları, cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, mezuniyetlerine, çalışılan okuldaki öğretmen sayısına, aynı okuldaki çalışma sürelerine ve çalışılan okul düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeye yönelik algıları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin, örgütsel özdeşleşmeye yönelik algıları, cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, mezuniyetlerine, çalışılan okuldaki öğretmen sayısına, aynı okuldaki çalışma sürelerine ve çalışılan okul düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin liderlik kapasitesi algıları ile örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

6. Öğretmenlerin okullarının liderlik kapasitelerine yönelik algıları, örgütsel özdeşleşme düzeylerini yordamakta mıdır?

### **1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırmanın amacı Manisa İli Turgutlu İlçesine bağlı devlet okullarında çalışan öğretmenlerin, okullarına yönelik liderlik kapasitesi algıları ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algı düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya koyulmasıdır.

### **1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Gelişen bir okul aynı zamanda öğretmenlerin öğrenmesine, öğrencilerin öğrenmesiyle aynı özenin verildiği bir öğrenme topluluğudur. Bu nedenle, okul iyileştirme çabalarında ilişkiler çok önemlidir. Okullar, değişimi yönetmek ve iyileştirmeyi sürdürmek için dahili kapasiteyi oluşturmadıkça, iyi niyetli reformların etkisi az olmaya devam edecektir (Harris & Lambert, 2003).

Liderlik kapasitesi; büyüme, kendini yenileme ve okul organizasyonu boyunca liderliğin geliştirilmesi ve dağılımı için koşulları yaratmakla ilgilidir. Araştırmalar, okul liderlerinin ve öğretmenlerin, bir okulun anlamlı bir değişim sürdürmesine yönelik olarak sürece katılmalarının ve liderlik kapasitesine sahip olmalarının gerektiğini göstermiştir. Okullarda liderlik, tüm öğrenme topluluğunun başarısının anahtarıdır (Williams, 2009).

İşgörenlerin örgütleriyle özdeşleşmeleri, yapmış oldukları işin onlar için daha anlamlı olmasını sağlar ve bu şekilde onları daha fazla motive eder. Yine özdeşleşme, işgörenlerin örgüt içinde istekliliğini artırır ve yarılaşma yaşama ihtimalini azaltır. Örgütüyle özdeşleşen işgörenler, kendi istekleriyle örgütlerini destekleyen davranışlara yönelecek ve örgütün faydası için gönüllü olarak çaba sarf edeceklerdir (İşcan, 2006).

Eğitim örgütlerinin hem hammaddesi hem de ürünü insan olduğu için, öğretmenlerin okullarıyla özdeşleşmesi önem arz etmektedir. Tüm bu açıklamalar doğrultusunda, okullarda liderlik kapasitesinin varlığı ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algıları arasındaki ilişki bir problem olarak görülmüş ve elde edilen veriler doğrultusunda açıklanması amaçlanmıştır.

### **1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI**

Bu araştırma 2015 – 2016 yılında Manisa İli Turgutlu İlçesine bağlı devlet okullarında çalışan öğretmenlerin algıları ile sınırlıdır.

## 1.6. TANIMLAR

**Liderlik Kapasitesi:** Manisa İli Turgutlu ilçesinde çalışan öğretmenlerin karşılıklı ve amaca dayalı bir öğrenme süreci, örgüt çalışanlarının birlikte anlam ve bilgi yarattıkları bir süreç ve okulun farklı değişkenleriyle birlikte ele alınıp incelenmesini sağlayan bir yönetim anlayışıdır.

**Örgütsel Özdeşleşme:** Manisa İli Turgutlu ilçesinde çalışan öğretmenlerin okullarıyla dayanışma duyguları içinde olması, okullarına tutumsal ve davranışsal olarak destekte bulunması kendini okuluna bağlı, okulunun başarılarını veya başarısızlıklarını kendi başarısı veya başarısızlığı gibi görerek örgütsel değerlerini kendi değerleriymiş gibi hissetmesi durumudur.



## 2. BÖLÜM: ALANYAZIN

### 2.1. LİDERLİK

#### 2.1.1. Liderlik Kavramı

Liderlik insanlığın varoluşundan itibaren ele alınması gereken bir olgu olmasına rağmen, liderlikle ilgili çok eski kaynaklara ulaşılammakta, 5000 yıllık Mısır Hiyeroglif yazılarında ve M.S. 300 ile 400 yılları arasındaki Plato ve Aristo'nun görüşlerine rastlanmaktadır (Aslan, 2013).

Liderlik kavramı insanların birbiriyle iletişime geçtiğinden beri ekonomik ve sosyal yapıları ne olursa olsun her kültürde var olagelmıştır. Antik dönemlerde liderlik büyük kitleler üzerinde etkisi olan kişilerle, mitolojik tanrılarla özdeşleştirilmiştir. Antik Çin ve Mısır'da da liderlik kavramına rastlanmaktadır (Güçlü, 2016).

Liderlik, sosyal bilimlerin, psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, yönetim bilimi gibi alanlarının ortak araştırma alanı olsa da, liderliğin ne anlama geldiği konusunda sosyal bilimciler görüş birliğine varamamışlardır. Liderliğe, farklı bakış açılarıyla bakıldığında, farklı tanımlanabilen ve analiz edilebilen bir kavramdır. O halde liderlik, yönetim biliminin bir konusu olan bir kavram olduğu kadar, psikolojik, sosyolojik, politik, askeri, felsefi, tarihsel açılardan da ele alınabilen bir kavramdır (Şişman, 2014).

Liderlik bir kimsenin belirli şartlarda, belirli kişisel veya grup hedeflerini gerçekleştirmek için diğerlerinin faaliyetlerini etkilemesi ve onları yönlendirmesi olarak tanımlanabilir. Dolayısı ile liderliğin, liderin yapmış olduğu işlerle ilgili bir süreç olduğu da söylenebilir (Koçel, 2015).

Alanyazın incelendiğinde liderliğe farklı anlamlar yüklendiği ve liderliğin farklı yönlerinin açıklandığı görülmektedir (Güçlü, 2016). Bir başka deyişle etkileme ve ikna etme, başlatma, yönlendirme, biçimlendirme, etkileşim gibi konular ön plana çıkarılarak farklı liderlik tanımları yapılabilmektedir (Şişman, 2014). Liderlikle ilgili olarak yapılan tanımlar liderliğin her dönemde tartışılmasına neden olmuştur. Ancak yapılan bütün tanımların ortak ve farklı yönleri, liderliğin açıklanmasına katkıda bulunmuştur (Teoman, 2015).

Her ne kadar alanyazında liderlik ile ilgili görüş birliği olmamasına rağmen liderlik tanımlarının ortak parametrelerini bulmak örgütsel yapıya, amaçlara ve beklentilere göre rehber ilkeler çıkarmak mümkündür (Cemaloğlu, 2013).

Literatürde liderlikle ilgili önemli görülen tanımlardan bazıları şöyle sınıflandırılabilir (Akt. Çelik, 2015):

Bass (1985); “Liderlik, grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme sürecidir.”

Bennis & Nanu (1985); “Liderlik, görüşleri, eylemleri ve eğilimleri, etkileme, yönlendirme ve yönetmedir.”

Grean (1976); “Liderlik, lider ile her izleyici arasında oluşan çift yönlü bir etkileşimdir.”

Argis (1976); “Liderlik, güçlü bir etkidir.”

Etzioni (1964); “Liderlik, etkili kişisel özelliklere bağlı bir güçtür.”

Zaleznik (1977); “Liderlik, izleyicilerin düşünce ve eylemlerini etkileme doğrultusunda güç kullanmadır.”

Bütün bu tanımların ortak özelliği liderliği bir etkileme gücü olarak kabul etmesidir (Çelik, 2015). Çeşitli liderlik tanımları incelendiğinde liderlik bir süreci, lider de bu süreç esnasında insanları etkileyebilen kişiyi ifade etmektedir. Tanımların ortak noktası çalışanların gönüllülük temelinde cesaretlendirilmesi, güdülenmesi, yönlendirilmesi ve onların yaratıcılıklarının ortaya çıkarılması ve hayata geçirilmesidir (Tutar, 2016). Yapılan liderlik tanımlarından anlaşılacağı üzere, liderliğin bir süreç olduğu, bireyleri etkilemeyi içerdiği, örgütü ve izleyicileri kapsadığı, bir grup içinde var olabileceği, bir amaç içerdiği, bahsi geçen amaçların lider ve takipçileri tarafından da benimsenmiş olması gerektiği, güç kullanma, etkileme, rehberlik etme ve güdüleme kavramlarıyla da özdeşleşmiş süreçlerden oluştuğu, kapsamlı bir yönetsel kavram özelliği taşıdığı ileri sürülebilir (Cemaloğlu, 2013; Par 2017).

Buna göre liderlik sürecinin temelini, bir kişinin başkalarını etkileme gücü oluşturmaktadır. Kişi başkalarını nasıl olurda etkileyebilir? Bir grup insan neden başkalarından etkilenmektedir? Etkilenme esnasında hangi mekanizmalar etkili

olmaktadır? Liderlikle ilgili yapılan araştırmalar, teori ve yaklaşımlar bu sorulara cevap aramaktadır (Koçel, 2015).

### **2.1.1.1. Liderlik Yaklaşımları**

Liderlikle ilgili bugüne kadar birçok tanım yapılmış ve liderliği açıklayan çeşitli teoriler geliştirilmiştir. Yönetmel bir amaç için izleyicilerininabalarını koordine eden liderlik teorilerinin fazla olması, liderliğin boyutlarının tam olarak belirlenememesi ve tanımı konusunda bir kesinliğin olmamasından kaynaklanmaktadır. Liderlik konusunda geliştirilen teoriler kavrama farklı yönlerden yaklaşmışlardır (Tutar, 2016).

Liderlik; lider, izleyenler ve koşullar arasındaki ilişki sonucu oluşan bir süreçtir. Literatür incelendiği zaman liderlik yaklaşımları üçe gruba ayrılabilir (Ayça, 2016).

- \* Özellikler teorisi yaklaşımı
- \* Davranışsal teorisi yaklaşımı
- \* Durumsallık teorisi yaklaşımı

#### **2.1.1.1.1. Özellikler Teorisi Yaklaşımı**

Liderliğin ve liderin doğuşu ve özelliklerini açıklamak için geliştirilen ilk yaklaşım“Özellikler Teorisi”dir. Özellikler Teorisine göre liderin sahip olduğu özellikler liderlik sürecinin etkinliğini belirleyen en önemli faktör olarak kabul edilir. Başka bir deyişle, belirli bir grup içinde bir kişinin lider olarak kabul edilmesinin nedeni bu kişinin sahip olduğu özelliklerden dolaydır. Bu teoriye göre liderlik özelliği doğuştan gelir ve sonradan kazanılamayan bir kişilik özelliğidir. Lider bu özelliği ile grubun diğer üyelerinden ayrılmaktadır (Aksel, 2008; Teoman, 2015).

Bu teoriyi esas alan ve liderin temel özelliklerini aıklamayaalışanok sayıdaalışma vardır.çalışmalar sonucu ortaya konulan özelliklerin sayısı oldukça fazladır. Fakat bazı araştırmalar sonucunda bir liderde bulunan bazı niteliklerin diğer liderlerde tam olarak bulunmadığı gibi bazı istenmeyen özellikler bulunduğu görölmüştür. Bu nedenle, kişisel özellikleri temel alarak liderliği açıklamak için düşünürler arasında açık bir görüş birliği sağlanamamış ve bu teoriye dayanarak evrensel bir lider modeli tanımlanamamıştır. Liderle diğerlerini ayırmak için sadece özellikler değişkeninin kullanılması bu teoriyi yetersiz kılmıştır (Teoman, 2015).



Son yıllarda endüstri ve örgüt psikolojisi alanında tutarlılığı ve geçerliliği yüksek düzeyde yeni kişilik faktörleri ve ölçümlerinin yapılabilmesiyle birlikte, kişilik özellikleri liderlik tarzlarının belirlenmesinde tekrar önem kazanmaya başlamıştır. Bu ve bundan sonra kişilik ve liderlik bölümünde ele alınacak olan pek çok çalışma ortaya koymuştur ki, liderliğin oluşumu incelenirken, kişilik özelliklerini tamamen göz ardı etmek mümkün değildir (Çalışkan, 2008).

Özellikler yaklaşımı ile ilgili belirteceğimiz belki de en önemli nokta, liderliğin doğuştan geldiği ve lideri lider yapan özelliklerin sonradan değiştiremeyeceği görüşünün yerini eğitilebilir ve etkin bir liderlik için sonradan kazanılabilir özellik ve yetkinliklere bırakmaya başlamasıdır. Özellikler teorisini sonradan üzerinde durulacak olan durumsallık yaklaşımı ile birleştiren bu görüş özellikler yaklaşımının günümüzdeki anlamını ve yorumunu da ortaya koymaktadır (Çalışkan, 2008).

Liderlik konusunu açıklamak için geliştirilen ilk yaklaşım olan bu teoride liderin özellikleri liderlik sürecinin etkililiğini belirleyen en önemli faktör olarak kabul edilmektedir. Belirli bir grubun içinde bir kişinin lider olarak seçilmesi ve grubu etkilemesinin sebebi bu kişide olan özelliklerdir. Lider özelliklerinden dolayı diğer grup üyelerinden farklı olan kişidir. Bu teorinin temel noktası, grup üyelerinden lider olarak ortaya çıkabilecek özelliklere sahip bireyleri bulmak, bu özelliklere sahip olmayanlardan ayırt etmek üzerinedir. Lider, bu teoriye göre fiziksel ve kişilik özellikleri yönünden izleyicilerinden farklıdır. Bu özellikler ana hatlarıyla şunlardır (Koçel, 2015):

- \* Yaş, cinsiyet, boy, ırk
- \* Doğruluk, açık sözlülük
- \* Yakışıklılık, güzellik
- \* Başkalarına güven verme
- \* Güzel konuşma yeteneği
- \* Zekâ, bilgi
- \* Kişiler arasında ilişki kurma yeteneği
- \* Hissel olgunluk
- \* Dürüstlük, samimiyet, doğruluk, açık sözlülük
- \* Kendine güven duyma, inisiyatif sahibi olma
- \* Kararlılık, iş başarabilme yeteneği

Lider, yukarıda belirtilen bu özelliklere takipçilerinden daha fazla sahiptir. Eğer grup üyeleri arasında bu tipteki kişiler önceden belirlenebilirse, grupları yönetecek liderleri önceden belirleme imkânı doğacaktır (Koçel, 2015). Liderlikte istenen ve aranan özellikler bunlardır, ancak özellikler yaklaşımı bu dönemi bir tek lideri ele alarak incelemesi sebebiyle farklı fikirler ortaya çıkmış ve eleştirilmiştir. Sonuç olarak liderlerin başarı ya da başarısızlıklarını ayırabilmek için sadece lider değişkenine bakmanın yeterli olmayacağı anlaşılmış, liderlerin sahip olduğu özellikler dışında takipçilerin özelliklerine ve liderlerin ne şekilde hareket ettiği incelenmeye başlanmıştır (Koçel, 2015; Ayça, 2016).

Fakat son dönemlerde yeniden liderin özelliklerine yönelik ilginin arttığı görülmektedir. Dönüşümcü ve vizyoner liderlik gibi yeni ortaya atılan kuramların özellikler kuramıyla yakın ilişkilidir (Çelik, 2015). Liderlik özellikleri ile liderin etkililiği arasındaki kesin ilişkinin olduğu belirlenememiştir. Yine de özellikler kuramının varsayımı olan “liderler, lider olarak doğar” varsayımı önemini korumaya devam etmektedir (Sökmen, 2013).

#### **2.1.1.1.2. Davranışsal Yaklaşımlar**

Özellikler Teorisi Yaklaşımlarının liderliği açıklamak için yetersiz kalması araştırmacıları liderin davranışlarını araştırmaya itmiştir (Çelik, 2015). Liderlik konusuyla ilgili araştırmalar arttıkça, Özellikler Kuramında belirtilen özelliklerin etkili bir liderlik için yeterli olmadığı anlaşılmış ve araştırmacılar liderin kişisel özellikleri yerine nasıl davrandıkları ve ne yaptıklarını incelemeye, ilgilenmeye yönelmişlerdir (Tutar, 2016).

Liderlik sürecini açıklamaya çalışan bu yaklaşımın ana fikri liderleri, başarılı ve etkili kılan hususun liderin özellikleri yerine, liderin liderlik yapmış olduğu grubun üyeleriyle ilişkilerinin özellikleridir. Liderin astlarıyla etkileşim şekli, yetkiyi devredip etmemesi, karar veriş şekli, planlama ve kontrol şekli, amaçları belirleme şekli, anlaşmazlıkları çözme şekli gibi davranışlar liderliğin etkinliliğini belirleyen en önemli faktörler şeklinde ele alınmıştır (Koçel, 2015).

Liderin izleyicileri ile haberleşme şekli, yetki devredip etmemesi, planlama, kontrol şekli ve amaçları belirleme şekli liderin etkinliğini belirleyen en önemli faktörlerdir (Tutar, 2016). Davranışçı kuramlar liderin davranışını analiz etmiş, lider davranışının temel yönelimini belirlemeye çalışmıştır. Davranışsal kuramlar lider

davranışının iki önemli boyutu üzerinde durmuştur. Bunlar; görev yönelimli ve ilişki yönelimli liderlik davranışlarıdır (Çelik, 2015). Davranışçı liderlik teorilerinin ana fikri liderleri başarılı ve etkin yapan unsurun liderin özelliklerinden çok onun sergilediği davranışlardır (Tutar, 2016).

Davranışsal liderlik teorisini gelişmesinde yapılan birçok bilimsel çalışma teoriye katkıda bulunmuştur. Bu çalışmalar şunlardır (Ayça, 2016):

- \* Ohio State Üniversitesi Liderlik Çalışmaları
- \* University of Michigan Liderlik Çalışmaları
- \* Blake ve Mauton'un Yönetim Tarzı Matriksi
- \* Douglas McGregor'un X ve Y teorileri
- \* Likert'in Sistem 4 Modeli

Liderlik sürecinin anlaşılması ve açıklanması konusunda davranışsal teoriler önemli katkılarda bulunmuşlardır. Ancak liderlik sürecinin oluştuğu çevreye ve koşullara ağırlık vermemeleri bu görüşlerin zayıf tarafı olmuştur (Koçel, 2015).

#### **2.1.1.1.3. Durumsal Yaklaşımlar**

Toplumlarda devamlı bir değişim süreci yaşandığından, insanlar ve çevre koşullarında da farklılaşma meydana geldiği ve daha önce aynı yerde geçerli olan bir liderlik biçiminin bir süre sonra geçerliliğini yitirebildiği görülmüş ve bu kez "Durumsallık Teorisi" ortaya atılmıştır. Bu teori liderlikte lider özellikleri ve davranışları yanında diğer bir değişken olan "koşullar" değişkenini baz almaktadır. Teorinin temel varsayımı; değişik durumların değişik lider tarzları gerektirmesidir. Başka bir ifade ile bu teorinin temel tezi; en iyi lider, davranış biçimini koşullara, gruba ve kişisel özelliklerine uydurabilen liderdir (Teoman, 2015).

Liderlik konusunda araştırma yapan araştırmacılar, belli bir tarihsel süreç içinde, liderlikteki başarının sadece liderlik özellikleri ya da liderin tercih ettiği davranış biçimine bağlı olmadığı sonucuna vardılar. Böylece liderlik davranışındaki başarının oldukça farklı değişkenlere bağlı olduğu görüldü (Çelik, 2015).

Özellikler ve davranışsal teorilerin eksikliklerinden doğmuş olan durumsallık yaklaşımı işin niteliklerini ve durumun şartlarını ele alarak modern bir yaklaşım ortaya çıkarmıştır. Durumsallık teorileri, liderlik olgusunun oluştuğu ve liderlik olgusuna önemli katkısı olan bir yaklaşımdır. Etkili ve verimli liderlik tarzlarını ve davranış özelliklerini ortaya çıkarmadaki yetersizlikler, bilim insanlarını yeni

araştırmalara yönelmiş ve ortaya durumsallık yaklaşımı çıkmıştır. Bu doğrultuda liderlerin davranış özellikleri araştırılırken temel nokta içinde bulunduğu durum olmuştur. Belli durumlarda etkili olan davranış özelliklerinin, değişik koşullarda etkisiz olabileceğidir. Bu nedenle, liderin davranış özelliklerinin örgütün durumuna göre değişebileceği ortaya çıkmıştır (Ayça, 2016).

Durumsal Liderlik Yaklaşımının savunucuları kişilik ve davranış teorilerinden farklı olarak, örgütsel amaçlara ulaşmada lider etkililiğinin belirleyicisi olarak durumsal etmenleri ön plana çıkarmışlardır. Konuyla ilgili olarak yapılan çalışmalarda daha çok liderin konumsal gücü, örgütün içinde bulunduğu durum, işgörenlerin ilgi, istek, beklenti, bilgi ve beceri düzeyleri gibi etmenlerin araştırma konusu edildiği söylenebilir (Kılınç, 2013; Kılınç & Özdemir, 2016).

Durumsallık yaklaşımı konusunda en çok bilinen model Fred Fiedler'in etkin liderlik modelidir. Bu modele göre liderin davranışlarını belirleyen üç önemli durumsal değişken vardır. Bunlar aşağıdaki gibi açıklanabilir (Ayça, 2016):

\* Lider ve üye arasındaki ilişkiler: Takipçilerinin liderlerine duyduğu güven, itimat ve saygının derecesidir.

\* Görevin yapısal özellikleri: Görevlerin tanımlanma düzeyidir.

\* Liderin mevkiye dayanan otoritesinin derecesi: Kişinin örgüt içerisinde yapısal pozisyonundan ortaya çıkan işe alma, işten çıkarma, disiplin yetkisi ve güç vermektir.

Durumsallık yaklaşıma ile ilgili bir diğer modelde Rober House ve Martin Evans tarafından geliştirilen Amaç-Yol Teorisidir. Bu teoriye göre bir insanın davranışını etkileyen iki faktör vardır (Koçel, 2015) :

1) Kişinin, belirli davranışların belirli sonuçlara ulaştıracağı konusundaki inancı.

2) Bu sonuçlara kişinin verdiği değer.

Amaç yol teorisi esas itibariyle liderin gösterdiği davranışın astlarının motivasyonu, tatmini ve performansları üzerindeki etkisini açıklamaya çalışmaktadır. Teoriye göre lider; otoriter liderlik, destekleyici liderlik, katılımcı liderlik ve başarıya yönelik liderlik davranışlarından birini gösterebilir (Koçel, 2015).

Durumsallık yaklaşımı liderliği bir ilişki kurma süreci olarak değerlendirmekte ve bu bağlamda liderlikle ilgili olarak bugün bilinen en az dört değişkenden bahsetmektedir. Bunlar; liderin kişilik özellikleri, astlarının davranışları

ve gereksinimleri, örgütün amaçları, yapısı, misyonu vb. özellikleri, toplumsal, ekonomik ve siyasal ortam. Etkili bir liderlik için gerekli olan kişisel özellikler, diğer değişkenlerle bağıntılıdır ve onlara göre değişir. Liderin mi tarihi yoksa tarihin mi lideri yarattığı konusundaki eski tartışmalar bu kavramla çözümlenmiştir; ancak her iki sav da belirli sınırlar içinde doğrudur. Durumsallık yaklaşımının eksikliği, modelin teorik bir yönlendirmeden yoksun oluşudur. Model bazı araştırmalar üzerine geliştirilmiş, teorik bir formüle oturtulmamıştır (Teoman, 2015).

### 2.1.2. Örgütsel Kapasite ve Liderlik

Bireyden devlete kadar birçok alanda kullanılan kapasite, özellikle kamu yönetiminde reform ve yeniden yapılandırma çalışmalarında son dönemde öne çıkan kavramlardan biridir. Kapasite, birey ve grupların görevlerini ve sorumluluklarını etkili, etkin ve sürdürülebilir bir biçimde yerine getirebilme yetisi olarak tanımlanmaktadır (Kerman ve diğ, 2014b).

Kapasite ve kapasite geliştirme, uluslararası örgütler tarafından gündeme getirilmiş kavramlar olup alan yazında ve uygulamada günden güne önem kazanan bir araştırma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır (Kerman ve diğ, 2014b; Kılınç & Özdemir 2016). Kavram yeni küresel ekonomik sistemin gerekleri doğrultusunda devletlerin yeniden yapılandırılmasında kullanılmaktadır ve bugünlerde hemen her alanda karşımıza çıkmaktadır. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP), Dünya Bankası (WB), Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) kapasite geliştirme çalışmalarına önem veren uluslararası örgütlerdir (Kerman ve diğ, 2014b).

Kapasite geliştirme süreci farklı düzlemlerde ve farklı ölçeklerde kendini gösterebilmektedir. Literatürde çoğunlukla ölçek olarak ayrılmakla birlikte sektörel olarak (yönetimsel kapasite geliştirme, hukuksal kapasite geliştirme, ekonomik kapasite geliştirme gibi) da farklılaşabilir. Bunlardan başlıcaları ölçek itibarıyla aşağıdaki gibi ifade edilebilir (Kerman, Aktel, Altan, Altunok & Tek, 2014a).

- \* Bireysel Kapasite Geliştirme
- \* Kurumsal Kapasite Geliştirme
- \* Kentsel Kapasite Geliştirme
- \* Yerel Kapasite Geliştirme
- \* Bölgesel Kapasite Geliştirme
- \* Toplumsal Kapasite Geliştirme

Kapasite geliştirmeyle ilgili olarak en çok tartışılan, ilgi çeken ve incelenen konu bireysel kapasite başka bir deyişle insan kapasitesidir. Öğretmen ve okul yöneticisini yetiştiremeyen eğitim sisteminin bu çağda yaşaması zor görünmektedir. Eğitim alanında kapasite ise bir eğitim kurumunun belirlenmiş olan amaçlarına ulaşabilme becerisi olarak ifade edilmektedir. Kapasite geliştirme konusuna okul bağlamından bakılırsa, kavramın okul yöneticileri, öğretmenler, yardımcı hizmetler grubunda çalışanlar, aileler, öğrenciler ve toplumun farklı kesimlerinin okul iklimini geliştirmek ve performansını artırmak amacıyla göstermiş oldukları uğraşların hepsi şeklinde bir anlam ifade ettiği anlaşılmaktadır (Özdemir, 2014).

Nispeten basit bir perspektiften bakıldığında, kapasite geliştirme, kişilerin yeni bir şekilde birlikte çalışması için fırsatlar sunmakla ilgilidir. Dolayısıyla, meslektaş ilişkileri kapasite geliştirmenin temelini oluşturmaktadır. Başarısız olan okulların ayırt edici özelliklerinden biri, herhangi bir profesyonel topluluğun, söylemin ve güvenin eksikliğidir. Okulların iyileştirilmesinde, bir işbirliği ortamı mevcuttur ve birlikte çalışmak için kolektif bir bağlılık bulunmaktadır. Bu iklim, örgüt içinde çalışanların arasındaki tartışma, gelişme ve diyalogun kasıtlı sonucu oluşur. Gelişen bir okul, öğrenmede ve işbirliği yapmakta aktif olan öğretmenlerden oluşur. Gelişen bir okul aynı zamanda, öğretmenlerin öğrenmesine öğrencilerin öğrenmesiyle aynı özenin verildiği bir öğrenme topluluğudur. Bu nedenle, okul iyileştirme çabalarında ilişkiler çok önemlidir. Okullar, değişimi yönetmek ve iyileştirmeyi sürdürmek için dahili kapasiteyi oluşturmadıkça, iyi niyetli reformların etkisi az olmaya devam edecektir (Harris & Lambert, 2003).

Yukarıdaki tanımlara göre kapasite; birey veya örgütlerin potansiyel olarak sahip oldukları ve işlevlerini etkili, etkin ve sürdürülebilir şekilde yerine getirmek için ihtiyaç duyulan davranış ve becerilerdir. Kapasite, her birey, grup, örgüt ve toplumda potansiyel anlamda bulunmaktadır. Önemli olan kapasite geliştirme çalışmalarısıyla bu potansiyelin ortaya çıkarılmasıdır (Kerman vd., 2014a).

### **2.1.3. Liderlik Kapasitesi Kavramı ve Tarihçesi**

İlk bakışta çoğumuz liderliği özel bir kişi veya belirlenmiş bir grup davranışlar olarak düşünürüz. Bir sonraki aklımıza gelen de yöneticinin yapması veya yapmaması gereken hareketlerdir. Genelde liderliği resmi otoritenin pozisyonuyla eş anlamlı olarak tasavvur ederiz. Ancak liderliği bir kişinin tekeline

bırakırsak kurumdaki geniş tabanlı katılımı ulaşılabileceğimiz başarıdan kendimiz alıkoymuş oluruz (Lambert, 1998).

Liderlik kavramı yıllardır tartışmaya açıktır. Okulları yeniden yapılandırma hareketi devam ettiği için, öğretmenlerden daha devamlı olarak liderlik sağlamaları beklenmektedir. Liderlik kapasitesi geliştirmek okul gelişimini sağlamada aktif bir rol oynamaktadır. Yöneticinin liderliğini paylaşmak öğretmenlerin profesyonelliğini ölçmektedir. Bu yüzden, öğrenci başarısını arttırmak için öğretmenler güçlendirilmeli ve motive edilmelidir. Güçlü öğretmenler ve gerçek ekipler öğrenci başarısına genel bir vizyon oluşturarak okula sahip olurlar (İzbicki, 2004).

Liderlik, anladığımız gibi gerçek anlamda var değildir. Bu, lider, 'izleyici' ve bağlam (durum) arasındaki etkileşimlere bağlı olarak yürürlüğe konan bir değişkendir. Eğer, takip özelliği ve bağlamından bağımsız olarak, bir özellik niteliği olarak mevcutsa, etkili liderlerin durumu ne olursa olsun eşit derecede başarılı olduğu varsayılabilir. Bu perspektiften bakıldığında, liderliğin, bir organizasyon içinde piyasaya sürülebilecek potansiyelde yer aldığı görülebilir. Özünde, örgütlerin üyeleri arasında var olan (bazen suskun veya açıklanmamış) entelektüel sermayesidir. Bu senaryoda liderin rolü, liderliği ortak amaçlar doğrultusunda körüklemek, odaklamak, özgürleştirmek, güçlendirmek ve hizalamak ve böylece bunu yaparak kapasitesini arttırmak, serbest bırakmak ve odaklanmaktır (Harris & Lambert, 2003).

Liderliğin esası konusunda vurgulanması gereken bir husus, liderliğin sadece üst kademeleri işgal edenlerden beklenen bir davranış, üst kademelere has bir süreç olmadığı hususudur. Liderlik süreci değişik her kademedede, hatta kademeye bağlı olmadan, farklı kademelerdeki değişik boyutlar, kalıplar ve yapılarda da olabilir. Bir ustabaşı veya formen de liderlik yapabilir, bir genel müdür de; aynı şekilde benzer kademelerde çalışanların informal olarak belirledikleri bir lider olabileceği gibi, farklı kademelerde çalıştıkları halde benzer amaç veya zevklere sahip oldukları için, o konuda kendilerini bir araya getiren alt kademelerde olan birisinin liderliğini kabul etmeleri gibi (Koçel, 2015).

Okul liderliğinin kişiye, rollere ve bireylerin farklı davranışlarına göre ayrılmış bir konsepti olmalıdır. Liderlik kurumun içinde bir bütün olarak ele alınmalıdır. Kurumun amaçları doğrultusunda sorumlulukların paylaşıldığı bir

anlayışa sahip olmalıdır. Liderliğin bireysel liderlikten çok genişletilmiş grupsal fikir alışverişine ihtiyacı vardır. Buradaki ana kavram liderliğin birlikte, işbirliği halinde öğrenmek ve ortak üretmek olduğudur (Lambert, 1998).

Liderlik kapasitesi, liderlik çalışmalarında geniş tabanlı ve becerikli bir katılımı ifade eder. Liderlik çalışması, ortak amaç ve eyleme yol açan paylaşılan öğrenmeye dikkat çekmeyi içerir. Okullarda artan liderlik kapasitesi, yöneticinin bir lider hatta çok önemli bir lider olduğu anlamına gelir; ancak kurum içindeki liderlik rollerinin çoğunu karşılamaz (Lambert, 1998; Harris & Lambert, 2003).

Günümüzün küresel ve dinamik dünyasında işlerin gittikçe karmaşıklaşması, karşılaşılan problemler ve zorlukların artması bütün işlerin tek kişi tarafından yönetilmesini olanaksız hale getirmektedir. Böyle bir durumda bir tek kişinin görevlerini yerine getirirken başarısız olacağı alenidir. Liderliğin solo bir gösteri olmadığı gerçeği, örgütün içinde otoritenin ve otoritenin gücünün paylaşımını da beraberinde getirmektedir. Çünkü çok sayıda çalışanın aktif olarak katılımı ve desteği olmaksızın önemli başarılar sağlamak olanaksızdır (Bostancı, 2012).

Liderlik kapasitesi; büyüme, kendini yenileme ve okul organizasyonu boyunca liderliğin geliştirilmesi ve dağılımı için koşulları yaratmakla ilgilidir. Araştırmalar, okul liderlerinin ve öğretmenlerin, bir okulun anlamlı bir değişim sürdürmesine yönelik olarak sürece katılmalarının ve liderlik kapasitesine sahip olmalarının gerektiğini göstermiştir. Okullarda liderlik, tüm öğrenme topluluğunun başarısının anahtarıdır (Williams, 2009).

Liderlik, genelde müdürlerle beraber düşünülmemekte; okulun değişmesinde ve geliştirilmesinde müdürün yeteneği ve yeterliliği önemli bir etken olarak değerlendirilmektedir. Ancak, son dönemlerde okul yönetimine yönelik egemen algılara farklı bakış açıları oluşmakta ve müdürlerin gittikçe karmaşıklaşan okul ve toplumsal çevrede, tek başına bütün yönetim/liderlik sorumluluklarını üstlenmelerinin güç olduğu öne sürülmektedir. Okulda liderliğin gözden geçirilip yapılandırılarak dağıtılması ve takım davranışı haline getirilmesi önerilmektedir. Okul toplumu; denetmenler, yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, aileler, hizmetli ve diğer ilgililerden oluşan; işbirliği halinde çalışılan ve beraber öğrenilen mesleki bir ortaklık alanı şeklinde algılanmaktadır (Beycioğlu, 2010).



Bu anlamda son dönemlerde, okul liderliği kavramını daha geniş bir bakış açısıyla inceleyen, liderlik süreçlerine okulun tüm üyelerinin bilgi, beceri ve uzmanlığıyla katkı yapabileceğini inanan liderlik kapasitesi kavramı araştırmacıları gün geçtikçe cezbetmektedir (Kılınç, Büyüköztürk & Akbaba-Altun, 2014).

### **2.1.3.1. Liderlik Kapasitesinin Boyutları**

Lambert, 2003 liderlik kapasitesinin altı boyuttan oluştuğunu ifade etmektedir (Kılınç vd., 2014).

- 1) Liderlik sürecine geniş tabanlı ve beceri temelli katılım,
- 2) Program bütünlüğü sağlayan paylaşılan vizyon,
- 3) Karar ve uygulamalarda araştırmaya dayalı veri kullanımı,
- 4) Geniş katılımı, iş birliğini ve ortak sorumluluğu yansıtan rol ve davranışlar,
- 5) Yeniliğe götüren yansıtıcı uygulamalar.
- 6) Yüksek ya da sürekli artan öğrenci başarısı ve gelişimi

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

Bu özellik, liderlik kapasitesinin özüdür ve iki alana dikkat etmeyi gerektirir; katılım için yapılar ve süreçler ve yetenekli katılımcılar için olanaklar. Bir okulun çeşitli çalışma gruplarına ihtiyacı vardır. Bu çalışma grupları öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler, ebeveynler, toplum üyeleri ve mümkünse resmi personel ve üniversite danışmanları, okulun birçok unsurunu temsil eden yönetim gruplarından oluşur. Bunlar arasında işbirlikçi eylem, araştırma grupları, konu düzeyi ve disiplinler arası takımlar yer alabilir. Bununla birlikte, öğretmenleri görevlerle doldurup taşırmamak için iş yayılmalı ve paylaşılmalıdır. Burada, öğretmen liderliği ile ilişkili iki tür iş vardır (Lambert, 1998; Harris & Lambert, 2003):

\* Farklı roller ve görevler üstlenme

\* Farklı çalışma; yani bireysel ve grup konuşmalarında farklı iletişim kurma (sorular sorma, dinleme, geribildirim verme).

İşbirliği çalışmaları için gerekli olan liderlik becerileri şunları yapabilir (Harris & Lambert, 2003):

\* Meslektaşları ile ortak bir amaç duygusu geliştirmek

\* Grup işlemlerini kolaylaştırmak

- \* İyi iletişim kurmak
- \* Geçiş ve değişimi ve birbirlerine olan etkilerini anlamak
- \* Çatışmaya arabuluculuk etmek
- \* Olumlu ilişkiler geliştirmek

Eğitim örgütleri, birçok yönden birer paylaşım merkezleridir. Okul örgütlerinde liderliğin her düzeyde dağıtılması, örgütünün dinamik olması açısından önemlidir. Bu uygulama okul örgütünün liderlik kapasitesini attırtacağı gibi okulun içinde bulunduğu çevrenin toplam liderlik kapasitesini de arttıracaktır (Baloğlu, 2011).

Kısaca, okulda yapılan tüm etkinlikler katılımcı bir anlayışla ve ekip ruhuyla ilerlemelidir ve bu ekiplere okulun tüm üyelerinin katılması esastır (Kılınç, 2013; Kılınç & Özdemir, 2016).

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

Liderlik kapasitesinin ikinci boyutu olan program bütünlüğü sağlayan paylaşılan vizyon; okuldaki tüm bireyler tarafından benimsenen, paylaşılan ve program bütünlüğünü getiren vizyonu ifade etmektedir. Okul müdürünün sahip olduğu ve örgüte yaymak durumunda olduğu vizyonun aksine katılımcıların beklentilerine ve değerlerine uygun şekilde ve ortak bir tavır alınarak geliştirilmiş vizyonun gerçekleşme olasılığı daha yüksektir (Kılınç, 2013; Kılınç & Özdemir, 2016). Paylaşılan bir amaç veya vizyonun fark edilmesi, katılımcılar için enerji verici bir deneyimdir ve paylaşılan bir vizyon, katılımcılar için işbirliği içinde çalışan birleştirici bir güçtür (Lambert, 2003).

Paylaşılan vizyona bağlılık, programlara ve öğrenme uygulamalarına tutarlılık sağlar. Tutarlılık göstermezse, harika sınıflar vasatların yanında yer alır ve uzun süredir gözden düşürülmüş olanlarla aynı çatı altında öğretim uygulamaları yürütürler (Lambert, 2003).

Conzemius & O'Neill (2001)'e göre etkileyici bir okul vizyonunun özellikleri şunlardır:

- 1) Daha iyi bir geleceğe yönelik inancı ifade eder.
- 2) En az beş yıllık bir zaman dilimine sahiptir.
- 3) Okul toplumunun günlük endişe ve kaygılarını aşmasına yardımcı olur.

4) Okul toplumunu yükseltir ve tüm üyelerinin gerçekten değerli bir şeye katkıda bulduklarını hissetmelerine yardımcı olur.

5) Temel değer ve inançlardan kaynaklanmaktadır.

6) Açık ve anlaşılabiliridir.

7) Topluluğun her üyesinin kendisini bulması için yeterli ve kapsayıcıdır.

Paylaşımçı ve oldukça güçlü kültürü olan okullarda bireysel vizyonların paylaşılan vizyona dönüşme ihtimali fazladır. Çünkü güçlü örgüt kültürlerinde ortak bir anlayış vardır. Dolayısıyla bireysel olarak geliştirilen vizyonun kim tarafından geliştirildiğinden çok, örgütsel kültürle tutarlılığı önem taşımaktadır. Vizyoner lider olarak okul yöneticisinin görevi, ortak vizyonu okul kültürüyle kaynaştırmaktır. Paylaşılan vizyon ve kültür bütünlüğü, vizyonun eylemsel hale getirilmesini kolaylaştırır. Bu şekilde okul yöneticisi vizyondan eyleme geçebilecektir (Çelik, 1997).

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

Liderlik kapasitesinin düşük olduğu eğitim örgütlerinde bilgi akışı tek yönlü; yukarıdan aşağıya doğru gelişir. Böyle bir durumda her hangi bir şekilde diyalog ortamı sağlanamaz, dolayısıyla yeni düşünme yolları geliştirilemez. Liderlik kapasitesinin yüksek olduğu eğitim örgütlerinde ise bilgiye ulaşım, iş birlikçi, araştırma temelli kararlar alma-verme noktasında üretici bir yaklaşım takip edilir. Sorular sorulur, veriler toplanır, veriler değerlendirilir, elde edilen sonuçlarla örgütsel karar ve eylemlere son hali verilir (Lambert, 2003).

Okul öğretmen ve öğretme merkezli bir kurum yerine öğrenci ve öğrenen merkezli bir kurum olarak görülmekte, öğrenme yalnızca öğrencilere özgü bir kavram olarak ele alınmamakta ve okulda bulunan herkesin öğrenebileceğinden söz edilmektedir (Kılınç,2013; Kılınç & Özdemir, 2016).

Bilgi toplumu, kişilerin yaratıcı, düşünebilen, sorgulayan ve üreten bireyler olmalarını gerektirir. Bilgi toplumunda okulların rolü gittikçe değişime uğramaktadır. Bilgi çağında eğitimin temel amacı, yaratıcı ve yenilikçi bireyler yetiştirmektir. Günümüzde bilgiyi direkt bireye aktarmak yerine bilginin nasıl ve ne şekilde kazanılacağı bireye öğretilmesi gerekmektedir. Yani birey öğrenmenin nasıl olacağını öğrenmelidir. Küreselleşmeyle günümüzde bilgi üretimi farklı alanlarda

uygulanmakta ve uluslar arası rekabette üstünlüğü belirlemektedir. Dolayısıyla bilgi üretimi ve bilginin kullanımı eğitim örgütlerine büyük sorumluluk yüklemektedir. Eğitim örgütlerinin temel amaçlarından biri hızla küreselleşen dünyada gerekli olan bilgiye ve beceriye sahip olan bireyler yetiştirmektir (Çalık & Sezgin, 2015)

#### **2.1.1.1.4. Geniş Katılımı, İş birliğini ve Ortak Sorumluluğu Yansıtan Rol ve Davranışlar**

Bireylerin birlikte çalıştıkça kişisel kimlikleri değişmeye başlar; okul müdürleri meslektaşlarının sürece daha kapsamlı bir şekilde katılımını beklerler, öğretmenler işlerini daha verimli yapmanın yolunu bulurlar ve ebeveynler, öğrenciler kendilerini sürece ortak olarak görmeye başlarlar. İşbirliği ve rollerin yaygınlaştırılması, okuldaki tüm öğrencilere, daha geniş okul topluluğuna ve eğitim mesleğine genel olarak bir toplu sorumluluk duygusu getirir. İşbirliği içinde çalışan insanlar, mesleğini okul dışındaki ağlar, konferanslar, meslek örgütleri vb. aracılığıyla deneyimledikçe sorumluluk alanı da o kadar genişler (Lambert, 2003).

Conzemius & O'Neill, (2001)'e göre eğitim örgütlerinde çalışanlar arasındaki işbirliği, ortak sorumluluk duygusunun bileşeni şeklinde kabul edilebilir. Okulda yapılan toplantılarda şeffaf şekilde bilgi paylaşımları yapılmakta, bilgi saklamının okulun gelişimine engel olacağı düşünülmektedir. Yeniliğe önem verilmekte, başarısızlıklar ise öğrenme fırsatı olarak değerlendirilmektedir. Conzemius ve O'Neill (2001) okulun gelişimi ve öğrenci başarısı için önemli olan işbirliği ortamının okul ortamında sağlanması için öğretmenlerin bazı becerilere sahip olması gerektiğini söylemektedir. King & Newmann (2000) ise okul üyelerinin, okul içinde ve dışında meslektaşlarıyla yaptıkları işbirliğinin, öğrenci başarısını etkileyen mesleki gelişimin boyutlarından biri olduğunu ifade etmektedir (Kılınç, 2013; Kılınç & Özdemir, 2016).

#### **2.1.3.1.5. Yeniliğe Götüren Yansıtıcı Uygulamalar**

Liderlik kapasitesi kavramı bağlamında düşünüldüğünde, kavramın boyutları arasında yer alan yansıtmanın, öncelikle kişinin kendi öğretimsel bilgi ve beceri düzeyini artırmasına ve sonrasında okulun bir bütün olarak gelişimine katkı sağlamasına olanak tanıdığı düşünülmektedir. Day (2000) yansıtma kavramını beş boyutta incelemektedir (Kılınç, 2013; Kılınç & Özdemir, 2016):

1) Bütüncül yansıtma: Okul vizyonu ve kültürünün geliştirilmesine yönelik yapılan yansıtmadır.

2) Pedagojik Yansıtma: Pedagojik yansıtma, okul üyelerinin yapılan öğretimi algılama, uygulama ve gözlemlenmeleri vurgulanmaktadır.

3) Kişilerarası Yansıtma: Personelin, öğrencilerin, ailelerin ve üst düzey yöneticilerin tanınması ve yetiştirilmesiyle ilgilidir.

4) Stratejik Yansıtma: Girişimcilik ve geleceğe yönelik ağbağlar kurmaya ilişkin yansıtmadır.

5) Kişiyeye Dönük Yansıtma: Bireyin sahip olduğu bilgi dağarcığını, mesleki becerilerini ve gerçekleştirdiği uygulamaları geliştirmesini ifade etmektedir.

Yansıtıcı uygulamalar, örgütsel gelişimin oluşması için ortaya atılan düşüncelerin geliştirilmesinde önemlidir. Eğitim örgütlerinde kişilerin fikirlerinin engellenmediği ve yeni fikir üretmelerinin desteklendiği bir örgüt kültürü varsa, düşüncelerin uygulanabilme olasılığı artar (Harris ve Lambert, 2003). Yansıtıcı uygulamalar bireyin kendi uygulamaları üzerine düşünmesi anlamına gelir. Böyle uygulamalar okulun gelişim sürecinde kullanılabilecek önemli bir veri kaynağıdır. Yansıtma bireylere işlerin yapılma şeklini gözlem olanağı verir ve böylece daha iyi bir öğretimin yapılmasını sağlayabilir (Lambert 2003).

Liderlik kapasitesi kavramı bağlamında düşünüldüğünde, kavramın boyutları arasında yer alan yansıtmanın, öncelikle kişinin kendi öğretimsel bilgi ve beceri düzeyini artırmasına ve sonrasında okulun bir bütün olarak gelişimine katkı sağlamasına olanak tanıdığı düşünülmektedir (Kılınç, 2013; Kılınç & Özdemir, 2016).

### **2.3.1.1.6. Yüksek Ya da Sürekli Artan Öğrenci Başarısı ve Gelişimi**

Herhangi bir okulun odak noktası öğretim ve öğrenme olmalıdır. Öğrenimin 'otantik' olarak görülmesi gerekir; Yani toplumda veya ailenin içinde çalışacak bir ilişkisi olan gerçek görevlere dayanıyor olması lazımdır. Özgün olan müfredat, öğretim ve değerlendirme; anlamlı ve manevi olarak değer sahibidir (Lambert, 2003). Liderlik kapasitesi anlamında öğrenci başarısını ifade eden bileşenler şunlardır (Lambert, 1998; Lambert 2003).

\* Mümkün olduğunca otantik olarak gerçekleştirilen ve değerlendirilen çalışmalarda akademik başarı

\* Olumlu katılım (okula devam, az ceza, düşük terk etme oranı, yüksek mezuniyet oranı, ebeveyn ve oğrenci memnuniyeti)

\* Gelişmelerin zaman içinde sürdürülmesi

\* Esnek davranışlar (z-yönlendirme, problem çözme, sosyal olarak yetkin, amaç ve gelecek duygusu sahibi olma)

\* Sosyo-ekonomik gruplar arasında eşit kazançlar; cinsiyet, ırk veya etnik kökene bakılmaksızın iyileşme

\* Sosyo-ekonomik gruplar arasındaki dar aralıklar.

#### **2.1.4. Liderlik Kapasitesinin llmesi**

Alanyazında okullarda liderlik kapasitesinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, genellikle nicel araştırma yöntemlerinden faydalanıldığı ve veri toplama aşamasında genellikle ölçek kullanıldığı görülmektedir. Okulların liderlik kapasitesini ölçmek için yapılan çalışmaların hemen hemen tamamında Lambert (2003) tarafından geliştirilen Okul Liderlik Kapasitesi leğinin kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca ölçeğin kısa formunun oluşturulduğu (Pierce, 2007) ve okullarda liderlik kapasitesi düzeyini tespit etmek için bu kısa formun kullanıldığı çalışmalara (Hill, 2009) rastlamak da mümkündür. Yapılan inceleme sonucu, liderlik kapasitesinin tespit edilmesine yönelik gerçekleştirilen çalışmaların farklı eğitim kademelerinde yürütüldüğü ve daha çok nicel araştırma yöntemlerinden faydalanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, karma araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmalar da mevcuttur. Yapılan analizler incelendiğinde ise daha çok betimsel ve korelasyonel analizlerinin uygulandığı görülmektedir (Kılınç, 2013; Kılınç & zdemir, 2016).

#### **2.1.5. Liderlik Kapasitesinin Geliştirilmesinin nemi**

"Liderlik kapasitesi" ile liderlik çalışmalarına geniş tabanlı, becerikli katılım demek istenmektedir."Geniş tabanlı" yani, okul müdürü, oğretmenlerin çok büyük bir çoğunluğu ve çok sayıda ebeveyn ve oğrenci liderlik eserinde yer alıyorsa, okul muhtemelen yüksek bir liderlik kapasitesine sahip olacaktır. Ancak katılımın genişliği, liderlik kapasitesinin yükselmesine neden olmaz; usta katılıma da ihtiyaç

duyulmaktadır. Aksi halde birlikte çalışmamız odaklanmamış, verimsiz ve kaotiktir. Yeteneksiz işbirliği, tatmin edici değildir ve kaçınılmaz olarak tek taraflı ve dolayısıyla daha verimli çalışma yöntemleri için terk edilecektir (Lambert, 2003).

Örgütlerde liderlik kapasitesi olması gerektiğini belirten birçok sebep vardır. Lippitt (1982) bu konuyla ilgili altı sebep sıralamıştır (Colbaugh, 2001).

- 1) Çalışanlardan gelen yüksek beklentiler
- 2) Güçte ve sorumluluktaki değişiklikler
- 3) Bireysellikten çok bağlılığa duyulan ihtiyaç
- 4) Çözülmesi gereken problemlerin karmaşıklaşması
- 5) Teknoloji kullanımı
- 6) Değişimlere karşı proaktif duruş ihtiyacı

Birim yöneticileri öğretmen ve yönetici arasında köprü görevi üstlenirler. Onlara bir şeyler öğretirken aynı zamanda danışmanlık da yaparlar. Birim yöneticilerinin eğitim dışında çeşitli yönetsel görevleri de bulunmaktadır (Harris & Lambert, 2003). Harris & Lambert göre yüksek liderlik kapasitesi sergileyen okulların özellikleri aşağıdaki gibidir.

- 1) Liderliğe geniş tabanlı katılım
- 2) Sorgulamaya dayalı karar ve uygulamalar
- 3) İşbirliğine dayalı rol ve sorumluluklar
- 4) Yenilikçi düşünme
- 5) Öğrenci başarısındaki sabit artış

Bir okulun liderlik kapasitesini liderlik rolünü üstlenen tüm çalışanlar oluşturmaktadır. Okulun liderlik kapasitesinin geliştirilmesi okul gelişimi için gereklidir. Bir okuldaki liderlik kapasitesini, tüm çalışanların liderlik becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak bir çalışma ortamı ve anlayışıyla ilişkilidir. Etkili bir okul yöneticisinin en önemli etkisini öğrenci başarısı üzerinde değil, öğrenci başarısı ve öğrenmesine kendisinden daha fazla katkı sağlayacak liderlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamadadır. Bu noktada, bir okulun liderlik kapasitesinin, okul yöneticisinin liderliğinden daha fazlasını ifade ettiği biçiminde bir çıkarımda bulunulabilir (Kılınç, 2013).

Liderlik kapasitesinin geliştirilmesi, takipçileri ve liderler arasındaki ayrımların net olmadığı okulda farklı bir güç ilişkisi anlamına gelir. Bireylerin liderlik gelişimine yatırım yapma bilgelikliğini sorgular ve tüm öğretmenlere çeşitli zamanlarda lider olabilme olanağı sağlar. Liderlik kapasitesinin geliştirilmesi, gücün yeniden dağıtılması ve yeniden dizayn edilmesi anlamına gelir. Başka bir deyişle liderlik kapasitesinin geliştirilmesi, iktidarın yeniden dağıtılması ve kurum içinde bir otoritenin yeniden düzenlenmesi anlamına gelir. Bu, liderliğin okuldaki tüm öğretmenlerin ilgisini çekmesi gereken ortak ve kolektif bir çaba olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda, insanların birlikte çalışıp birlikte öğrenme bağlamının, ortak bir amaca veya amaç grubuna yönlendirme ve hizmet etme anlamına gelir. Barth (1990), okulların, tüm çocukların öğrenim gördüğü yerler haline gelebilmesi için, tüm öğretmenlerin lider olması gerektiğini savunmaktadır. Tüm öğretmenlerin, okul için meşgul olmayı bekleyen liderlik yetenekleriyle dolu bir liman olduğunu ileri sürmüştür. Okul gelişiminin geliştirilmesi ve devam ettirilmesi, okulların, okul topluluğundaki herkesin liderlik yeteneklerine yatırım yapmasını ve bu alanların liderlik kabiliyetlerini geliştirmesini gerektirmektedir. Öğretmenler, okulların iyileştirme kapasitesinin geliştirilmesi için büyük önem taşır. Her öğretmenin liderlik etme potansiyelinin serbest bırakılması, okul geliştirme kapasitesinin geliştirilmesinin ilk adımıdır (Harris & Lambert, 2003).

Öğretmen liderlerinin kapasitesinin geliştirilmesi, bir okulun ve hizmet verdiği öğrencilerin uzun vadeli başarısının belirlenmesinde genellikle kritik olarak görülür. Yöneticiler öğretmenlerle daha yakından çalışmaya başladıkça okulun profesyonel ekibindeki konuşmalar yönetsel sorumluluklara ve öğretme ile öğrenme görevlerine geçiş yapar. Daha çok öğrenciye odaklanan bu tarz okul liderliği de liderlik stilinde değişimi gerektirmektedir. Profesyonel öğrenme toplulukları, binadaki tüm eğitimcilerin yeteneklerini kullanmanın önemini kabul ederek, öğretmenlerin öğretim liderliği sorumluluklarını üstlenmelerine fırsat tanır (Barnett & Aagaard, 2007).

### **2.1.6. Liderlik Kapasitesi İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

Liderlik kapasitesi ile ilgili olarak literatürde yapılmış olan bazı çalışmalar aşağıdaki gibidir.



Jones (2007) tarafından ilkokullarda yöneticilerin öğretmenlerin liderlik kapasitelerini nasıl geliştirdiğini ve bunun okul performansına etkilerini keşfetmek için yaptığı “The Principal’s Role in Building Teacher Leadership Capacity in High-Performing Elementary Schools: A Qualitative Case Study” adlı çalışmada veriler Florida’da üç ilkokulda çalışan öğretmen ve yöneticilerden toplanmıştır. Araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin program ve eğitsel faaliyetlerle ilgili öğretmenlerin fikirlerini aldıklarını, öğretmenlerin de bu durumdan memnun olduklarını göstermiştir.

Gambini (2011), “Leadership capacity for succession and sustainability in a family-owned private school” adlı çalışması liderlik kapasitesi hakkında özel okul öğretmen ve idarecilerinin algılarını öğrenmek için yapılmıştır. Araştırmada nitel ve nicel metod kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, hedefleri gerçekleştirme ve sürdürülebilirlik için liderlik kapasitesinin gerekli olduğunu, liderlik eğitiminin, planlamanın, kadro geliştirmenin, yüksek liderlik kapasitesine sahip yöneticilerden bilgi almanın, öğretmenler ve yöneticiler arasında iletişim sağlanmasının ve bilgi paylaşımının önemli olduğunu ortaya koymuştur.

Kılıncı (2013)’in çalışmasında liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik alt boyutuna yönelik algıları diğer alt boyutlara göre daha düşük düzeydedir. Katılımcıların liderlik kapasitesinin alt boyutlarına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamış, kıdem değişkenine göre ise anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Liderlik kapasitesinin alt boyutları arasında pozitif yönde yüksek derecede bir ilişki bulunmuştur.

Campbell-Evans, Stamapolous, Maloney (2014), “Building Leadership Capacity in Early Childhood Pre-service Teachers” adlı çalışmalarında veriler 8 erken çocukluk öğretmeninden toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, araştırmaya katılanların kendilerini öncü aile veya toplum olarak görmekte zorlandıklarını ve öğretmenleri değişen erken çocukluk çevresine hazırlamak için öğretmene eğitimcilerinin kursları yenilemeleri gerektiğini göstermiştir.

Doğan (2016)’ın ilköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi; Bursa ili örneği adlı araştırmasında katılımcıların liderlik kapasitesinin alt boyutlarına yönelik algılarının cinsiyet kıdem ve branş değişkenlerine göre herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir

Huggins (2017), “Developing Leadership Capacity in Others: An Examination of High School Principals' Personal Capacities for Fostering Leadership” adlı çalışmasında veriler Amerika'nın doğu ve batı olmak üzere iki eyaletinden başka liderlerde liderlik kapasitesi geliştiren 6 lise müdüründen toplanmıştır. Araştırma sonuçları, müdürlerin liderlik kapasitesi geliştirmeye güçlü şekilde bağlı olduklarını liderlik gelişimini bir süreç ve karşılanan bir risk olarak gördüklerini ortaya koymuştur.

## **2.2. ÖRGÜTSEL ÖZDEŞLEŞME**

### **2.2.1. Özdeşleşme Kavramı ve Tanımı**

Örgütsel özdeşleşmeyle ilgili araştırmacılar tarafından birçok tanım yapılmıştır. Kavram, yapılan tanımlarda oldukça farklı şekilde ele alınmıştır. Bu nedenle kavram üzerinde tam olarak görüş birliğine varıldığını söylemek mümkün değildir. Miller ve arkadaşlarına göre, örgütsel özdeşleşme örgütle dayanışma duygusu içinde olmayı, örgüte tutumsal ve davranışsal olarak destekte olmayı ve örgüt üyelerinin paylaşmış olduğu ayırt edici özelliklerin algılanmasını içerir. Ashford ve Mael de örgütsel özdeşleşmeyi; örgütün hedefleriyle bireyin hedeflerinin gittikçe daha fazla uyumlaşması ve bütünleşmesi süreci şeklinde tanımlamışlardır (İşcan, 2006). Foote (1951) tarafından ise özdeşleşme, bireylerin örgütün çıkarları doğrultusunda hareket edecek şekilde motive olmalarını sağlamak olarak ifade edilmektedir (Demirer, 2014).

Özdeşleşme bir kişinin kendisini başka bir kişi veya grupta aynılaştırması, kişi veya grupta meydana gelen değişiklikleri aynen kendisinde meydana gelen değişiklikler olarak hissetmesi durumudur. Bu anlamda örgütsel özdeşleşme çalışanın kendisini organizasyon ile aynılaştırması, işletmenin başarı veya başarısızlığını kendi başarı veya başarısızlığı gibi hissetmesidir (Koçel, 2015).

Örgütsel özdeşleşme kavramı hakkında genel olarak kabul görmüş olan yorum, örgütsel özdeşleşmenin davranışsal, duygusal ve bilişsel unsurlardan oluşmasıdır. Örgütün üyesi, kendi kendini tanımlarken örgütü ne kadar çok kullanırsa, özdeşleşme duygusu da o derecede güçlüdür ve örgüt içinde davranışsal, duygusal ve bilişsel anlamda kuşatılmış anlamına gelir (Tüzün & Çağlar, 2008; Çakınberk, Derin & Demirel. 2011).

Yukarıda ifade edildiği gibi özdeşleşme birden fazla boyutu olan ve birden fazla türden oluşan bir yapıya sahiptir. Bu yönüyle ele alındığında özdeşleşmenin çeşitli (amirle, çalışma arkadaşlarıyla, bireylerin oluşturduğu çeşitli çaptaki çalışma gruplarıyla, bölümle ve örgütle) türlerinden söz etmek mümkündür. Bu durumda çalışanlar bazen amirleriyle, bazen çalışma arkadaşlarıyla bazen de örgütleriyle özdeşleşebileceklerdir (Polat, 2009).

### 2.2.2. Örgütsel Özdeşleşmenin Önemi

Örgütsel özdeşleşme örgütü etkilediği gibi aynı zamanda örgütün üyelerini de etkilediğinden her iki taraf için büyük önem arz etmektedir (Aliyev, 2014). Miller vd., (2000)'ne göre kendi örgütüyle özdeşleşen işgörenler, örgütün dışında bulunan bireylerle etkileşirken kendilerini örgütün temsilcisi şeklinde görme eğilimindedirler ve bu kişiler, stratejik ve iş kararlarıyla ilgili fırsatlarda örgütün çıkarlarını öncelikli tutmaktadırlar (Akar, 2014).

Çalışanın ve örgütün arasındaki ilişkinin doğru anlaşılması birçok sebepten önemlidir. Çalışanların ve örgütlerinin algılamalarındaki farklılık ve benzerlikleri bilmek, bu yapılar arasındaki ilişkinin doğasını bilmek anlamı da taşıyacağından bireyin organizasyonel hedeflerle ilgili davranış ve tutumların tahmin etmenin bir yolu olarak gözükmektedir. Bundan dolayı organizasyonların uzun süreli başarıları için kritik başarı faktörlerinden birisi, bugün, örgütün iç müşterilerinin örgütsel amaçları özümsemelerinin sağlanmasıdır. Bu şekilde işgörenlerin örgütüne aidiyet hissi geliştirip, onların örgütleriyle özdeşleşmeleri artırılarak az kaynakla daha uzun vadeli stratejik amaçlara ulaşmak mümkün olabilecektir. İşgörenlerin işlerine yönelik tutum ve davranışlarını belirleyen etkenlerin neler olduğunu anlayabilmek, işgörenlerin çalıştıkları örgütlerle ilgili algılamalarını tespit ederek mümkün olabilecektir. Bu algılamaların temelinde de belki de işgörenin çalıştığı kuruma ne kadar özdeşleştiği yatmaktadır (Polat, 2009).

İşgörenlerin örgütleriyle özdeşleşmeleri, yapmış oldukları işin onlar için daha anlamlı olmasını sağlar ve bu şekilde onları daha fazla motive eder. Yine özdeşleşme, işgörenlerin örgüt içinde istekliliğini artırır ve yancılaşıma yaşama ihtimalini azaltır. Örgütüyle özdeşleşen işgörenler, kendi istekleriyle örgütlerini destekleyen davranışlara yönelecek ve örgütün faydası için gönüllü olarak çaba sarf edeceklerdir. (İşcan, 2006).

Bir grupta özdeşleşme, insanın sosyal davranışını anlamlı derecede etkileyebilmektedir. Diğer açıdan bakıldığında, bir grupta yüksek düzeyde özdeşleşme o gruba körü körüne bağlılıkla da sonuçlanabilmekte ve grup dışındaki bireylere karşı adil olmayan tutumlar geliştirilmesine neden olabilmektedir. Özdeşleşme, bireyin güvenlik ya da bir gruba bağlanma gibi birçok toplumsal ihtiyacını karşılamaktadır. Örgütler insanların hayatına anlam katmaktadır. Dolayısıyla, özdeşleşme bireyin bilincini, duygu ve davranışlarını etkilemekte bireyin bir bütün olarak ihtiyaçlarına hitap etmektedir (Şahin, 2014).

Mowday vd. (1982) örgütün çoğu durumlarda özellikle kritik pozisyonlarda örgütün yararı için görevinin ötesinde çaba gösteren bireylere gereksinim duyduğunu ileri sürmüşlerdir. Örgütüyle amaçlarını ve değerlerini paylaşan üyelere sahip olmak, örgütün çıkarı için içinden gelerek hareket eden bireyleri ortaya çıkarır (Balay, 2000).

Bireylerin çalıştıkları örgütlerde görülen örgüt özelliklerini kendilerine yakın hissetmesi, bu özelliklerin birey için de anlamlı olmasını gösterir. Örneğin, örgütün müşterilerine şeffaf tutum sergilemesi ve bu önemi her zaman dile getirmesi ve bireyin bu özelliği kendisiyle yakın derecede tanımlaması neticesinde örgütsel özdeşleşme ilişkisinin olduğu düşünülmektedir (Sanduk, 2015).

Özdeşleşme güçlü olduğunda birey kendini örgütle bir görmekte ve kendini tanımlamak için kullandığı özelliklerin aynısıyla üyesi olduğu örgütü tanımlamaktadır. Birçok birey kendilerini istikrarlı örgütlerle ilişkilendirerek hayatlarına daha fazla anlam katmak ve kendilerini daha güvende hissetmek istemektedirler. Özdeşleşme bireyin grupta ilişkisini kuvvetlendirmekte ve bireyin davranışlarını etkileyen kolektif baskıyı hafifletmektedir. Sonuç olarak örgütsel özdeşleşme bireyin aidiyet, istikrar ve güvenlik hislerini olumlu etkilemekte ve örgüte aidiyet duygusunu artırmaktadır (Şahin 2014).

Çalışanların örgütsel özdeşleşme düzeyi üzerinde aile ilişkilerinde etkisi olabileceği düşünülmektedir. İşten aileye veya aileden işe yansıyan çatışmaların etkilerinin iş gören ile örgütün arasındaki ilişkiyi negatif şekilde etkileyebilmektedir. Örgütsel özdeşleşmenin de bu ilişkiyi açıklanmada önemli bir faktör olması bu çalışmayı yapılandırılmada benzer çalışmalarla ilişkilendirmede önemli bir araç olarak kabul edilmiştir (Turunç&Çelik 2010a).

Çalışma hayatında işi ya da örgütü ile özdeşleşmek insanda huzur ve mutluluk yaramaktadır. Böylece çalışanlar sanki evlerine gidiyormuş gibi işlerine giderler. Bu da huzur ve mutluluk verir, verimliliği de olumlu yönde etkiler. Özdeşleşme boyutuna en iyi örnek olarak Japon örgütlerini verebiliriz. Özdeşleşme düzeyinin yüksek olduğu örgütlerde çalışanların istek ve arzuları yerine getirildiği ya da çalışanlar desteklendiği için iş tatmini düzeyi de fazla olmaktadır (Güney, 2007; Akpınar, 2014).

Örgütsel özdeşleşmeyle oluşan bu tür yararlı sonuçlar, özdeşleşmenin oluşturulması için yapılması gerekenleri önemli bir inceleme konusu haline getirmektedir. Liderlerin işletmelerdeki uygulamalarda en önemli belirleyici etkiye sahip olmaları örgütsel özdeşleşmeyi oluşturma konusunda da dikkatin onlara çevrilmesine neden olmaktadır. Bu anlamda çalışanlara ilham veren, onları entelektüel olarak destekleyen ve onlarla güçlü bireysel ilişkiler geliştirmeyi hedefleyen dönüştürücü liderlik ve çalışanların sorumluluklarını, onların yapması gereken işleri, liderin beklentilerini ve beklentileri gerçekleştirmeleri halinde çalışanların elde edecekleri ödülleri açık olarak ortaya koymaya dayalı etkileşimci liderlik, örgütsel özdeşleşmeyi sağlamak için etkili liderlik modelleri durumundadır (İşcan, 2006).

Örgütsel özdeşleşmenin, öğretmenlerin ağır iş yükü göz önüne alındığında öneminin daha açık bir şekilde ortaya çıktığı ileri sürülmektedir. Öğretmenlerin ağır iş yükü, öğretmenleri strese sokmakta ve onlarda tükenmişlik duygusunun gelişmesini hızlandırmaktadır. Bu durum işe gelmeme ve erken emekli olma gibi istenmeyen durumlara yol açabilmektedir (Şahin, 2014).

### **2.2.3. Örgütsel Özdeşleşmenin Türleri**

Bu kavrama farklı boyutlarda bakan araştırmacılar genel olarak özdeşleşmeyi; grupta, işle, meslekle, örgütle özdeşleşme gibi ortak boyutlara çerçevesinde değerlendirmiştir (Yeşiltaş, 2012).

Örgütsel özdeşleşme ile ilgili ilk çalışma 1943 yılında Edward Tolman'ın yaptığı çalışmadır. Tolman yaptığı bu çalışmasında birbirlerinden oldukça farklı olmasına rağmen, birbiri ile ilişkili üç özdeşleşme türünden bahsetmiştir (Köse, 2009):

- 1) Bir bireyin kendisinden daha yaşlı (güvendiği veya kıskandığı ) birisini taklit etmeye çalışması ya da örnek veya bir model olarak alması.
- 2) Bir bireyin, parçası olarak hissettiği herhangi bir gruba bağlı olması.
- 3) Özdeşleşmenin, birey tarafından harekete sevk edici unsur olarak kabul edilmesi.

Örgütler açısından bireylerin neyle özdeşleştikleri ve nasıl özdeşleştikleri sorularının cevapları önemlidir. Özdeşleşmenin tür ve boyutlarını inceleyerek işgörenlerin “ne ile özdeşleştikleri” ve “nasıl özdeşleştikleri” sorularının cevaplarını bulmak olası görülmektedir. Bugüne kadar yapılan araştırmalarda özdeşleşmenin türdeş ve tek boyutlu bir değişken olmadığı ifade edilmiştir. Alinyazında;

- \* Örgütün dışındaki unsurlarla özdeşleşme,
- \* Örgütsel özdeşleşme,
- \* Görevle ve kariyerle,
- \* Çalışma grubuyla,
- \* İş ve meslekle,
- \* İş arkadaşları ile
- \* Örgütün bir özellik ve yeteneği ile özdeşleşme gibi farklı özdeşleşme türlerine rastlanmıştır (Polat, 2009).

### **2.2.3.1. Sosyal Kimlik Kuramı**

Sosyal kimlik yaklaşımı bireylerin gruplarla özdeşleşmesinin sosyal ve psikolojik tarafını ele alır. Bireyin bireysel kimliğinden ayrı şekilde gruplarla etkileşimde bulunurken kullanılan bireyin sosyal kimliğinin nasıl oluştuğunu, bu oluşumun bireyin tutumlarını ve davranışlarını nasıl etkilediğini ve bu çok kimlikli benlik yapısının nasıl iş gördüğünü inceleyen sosyal kimlik yaklaşımı, bireyin sosyal ilişkilerindeki dinamikleri gözler önüne sererek, örgütsel yapılar içindeki bireylerin anlaşılmasında psikoloji kökenli kuramların önüne geçip oldukça önemli bir yer teşkil etmektedir. Bu bağlamda sosyal kimlik yaklaşımının, örgütsel yapılardaki insan etkisinin sosyal dinamiklerini anlamada önemi göz ardı edilemez (Karayiğit, 2008).

Sosyal kimlik teorisinin, 1989 yılında Ashforth ve Mael tarafından organizasyona uygulanmasıyla, örgütsel özdeşleşme farklı bir boyut kazanmıştır. O tarihten günümüze kadar yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğu sosyal kimlik

teorisini, örgütsel özdeşleşmenin temeli olarak kabul etmiş ve örgütsel özdeşleşmeyi sosyal kimlik teorisine dayandırarak kavramsallaştırmışlardır (Köse, 2009).

Dutton vd. (1994) sosyal kimlik kuramına göre, özdeşleşmenin bireylerin grupla işbirliğini, uyumunu, kolektif davranışlarını, paylaşılan normlarını ve karşılıklı etkileşim gibi grupsal olguların ortaya çıkmasını açıkladığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, örgütün tamamını yansıtmakta olan algılanan grup kimliği, bütün üyelerin ortak inançlarını temsil ettiği gibi, algılanan birey kimliği örgütün bir üyesinin inançlarını da ifade etmektedir. Grup kimliği örgütün içinde üyelerin ortak inanışları sonucu zaman içinde oluşmuş bir kimlikken, birey kimliği ancak o üyenin kendi kendine sormuş olduğu ben kimim sorusuna verdiği cevaptır (Kırkbeşoğlu & Tüzün 2009).

İçerisinde buldukları sosyal bağların yapısına göre bireyler asimilasyon ve ayırım düzeylerini belirleyerek kimliklerini düzenlerler ve kullanırlar. Dışarıdaki çevrenin sürekli devam eden değişimiyle normlar, gruplar, kimlikler, kullanımlar devamlı değişerek bireyi tam olarak anlamlandıramayacağı çevresine uyumlu hale getirme için savaş verir. Değişimlerdeki yeni düzenler ve yeni yapılar her bireyde ve her toplumsal yapıda benzersiz olabileceği gibi birbirinin tekrarı olarak da gözükabilir. Bireydeki bir sosyal davranışın sebebini sosyal kimlik kuramıyla açıklanmaya çalışıldığında, bu açıklamanın o coğrafi yerde o tarihi anda bulunan toplumsal bağlamla sıkı bir şekilde ilişkili olduğu göz ardı edilmemelidir (Karayığit, 2008).

Örgütün kimliği ile bireyinki benzeştikçe ya da birbiriyle iç içe geçtikçe veya da bireyin kendi kimliğini örgütünün kimliğinden farklı tutmayacak kadar zihinsel bir olgunluğa ulaşmışsa örgütsel manada özdeşleşmenin olduğundan bahsedilebilir. Zira örgüt üyelerinin tam olarak ortak bir görüşte buluşması da beklenemeyecektir. Dolayısıyla algılanan birey kimliği, algılanan grup kimliğinden farklı da olabilir. Buradan hareketle temel tespit, algılanan birey kimliğinin, algılanan grup kimliğine yaklaşmasının örgütsel özdeşleşmeyi güçlendirecek olması şeklindedir (Kırkbeşoğlu & Tüzün 2009).

Sosyal kimlik, bireyin çeşitli sosyal gruplara hakkında değerlendirme, bilgi ve bilişlerini kapsayan bir kavramdır. Tajfel sosyal kimliği, bireyin bir sosyal gruba ya da gruplara olan bağlılığının bilinmesi ve bu bağlılığa yüklenmekte olan değer ve

duygusal mana şeklinde ifade etmiştir. Sosyal kimlik bilişsel, duygusal ve değerlendirici olmak üzere üç ögeye ayrılabilir (Özdemir 2007):

\* Bilişsel öge: Kişinin kendini gruba ait olarak hissetmesi ve grubun bir üyesi olarak görme derecesini ifade eder.

\*Duygusal öge: Grubun bir parçası olmaktan dolayı duyulan gururla ilgilidir. Bireyin grubuyla olumlu imaj oluşturmasında ya da pozitif sosyal bir kimlik geliştirmesinde önemlidir.

\* Değerlendirici öge: Grup üyeliği; kendi grubunun iyi ya da kötü olduğunu düşünmek veya diğer gruba göre iyi ya da kötü olduğunu düşünmek şeklinde olumlu veya olumsuz tepkilerle birleştirilir.

### **2.2.3.2. Örgütsel Özdeşleşmeyle İlgili Yaklaşımlar**

Örgütsel özdeşleşme yaklaşımları bireyin örgütle olan bağına açıklamaya ve özdeşleşmenin hangi durumlarda ne şekilde farklılaştığını açıklamaya çalışmıştır. Modeller kimlikle özdeşleşme arasındaki bağı vurgulamışlardır. Örgütsel kimlik modellerinde yapılan açıklama bu kısım için geçerli olacaktır. Modellerde kimlik ve özdeşleşmenin birbirlerini etkileyen kavramlar olarak ele alınması, kimlik ve özdeşleşme kavramları birbirinden ayırmada zorluk olacağının göstergesidir (Tüzün, 2006).

#### **2.2.3.2.1. Kreiner ve Ashforth: Geliştirilmiş Özdeşleşme Modeli**

Kreiner ve Ashforth'a göre örgüt kuramcılarını örgütsel özdeşleşmeye bakışlarını

son zamanlarda geçmişteki bakışlarının ötesine geçirmişler ve konuyu daha kapsamlı geniş ve karmaşık yönde ele almaktadırlar. Kreiner ve Ashforth özdeşleşmenin, bireyin örgüte göre benlik algısı kazanmasının yalnızca bir yolu olduğunu, ancak gerçekte bireylerin kendilerini örgütsel bağlar aracılığıyla çeşitli yollarla tanımlayabileceğini öne sürmüştür. Görüşlerini açıklamak için bir model geliştirmiştir. Modelin dört boyutu bulunmaktadır: özdeşleşme, özdeşleşmeme, kararsız özdeşleşme ve yansız özdeşleşme (Karabey, 2005).

Özdeşleşmeme bireyin, örgütü tanımladığına inandığı tutum ve prensiplere sahip olmayacak biçimde kendini tanımlaması ile ortaya çıkar. Özdeşleşmede olduğu gibi birey örgütün tamamı veya bir bölümü ile özdeşleşmeme yasayabilir.



Özdeşleşmeme rastlantısal veya yanlışlıkla değil aktif bir şekilde kimliğin örgütten ayrılmasıdır. Özdeşleşmeme örgütün misyon, kültür ve onu temel olarak tanımlayan özelliklere bir tiksinti algısının bireyde oluşması ve bireyin bilinçli ve aktif şekilde kendi benliğinden örgütün kimliğini ayırmasıdır. Önemli noktalardan birisi özdeşleşmemenin özdeşleşmenin tam olarak tersi olmamasıdır. Hem özdeşleşme hem de özdeşleşmeme pozitif sosyal kimliğin oluşturulması için işlev görürken, hedeflere ulaşmada kullanılan yollar ve deneyim farklılaşır (Çırakoğlu, 2010).

Modern örgütlerin karmaşık yapısı ve bazı bireylerin gevşek bağlamı değerleri, hedef ve inançları, bireyleri eş zamanlı olarak hem özdeşleşme hem de özdeşleşmemeye itebilir. Bu durum kararsız özdeşleşme olarak tanımlanabilir. Kararsız özdeşleşme, bireyin, örgütün bazı özelliklerini kabul edip, bazı özelliklerini kabul etmediği durumda ortaya çıkan özdeşleşme durumudur (Tüzün, 2006).

Bu modelde başka bir tanım da tarafsız özdeşleşme durumudur. Bireyin öz algısı örgütle özdeşleşme ve özdeşleşmemeye ilgili kesin bir boşluk ile şekillenmişse buna tarafsız özdeşleşme denir. Bu durumda çalışan örgütle kimlik kesişmesi yaşayamazken kimlik ayrımı da yaşayamaz. Ancak birey özdeşleşme veya özdeşleşmeme yaşamamasına rağmen bireyin bağlı olma durumunun zayıflığı fark edilebilir ve belirgin durumdadır ( Çırakoğlu, 2010).

#### **2.2.3.2.2. Scott, Corman, Cheney: Yapısal Özdeşleşme Modeli**

Scott, Corman & Cheney (1998) örgütsel özdeşleşme literatürüne, özdeşleşme ve kimlik nosyonunu bütünleştirecek, eylem ve yapı kavramlarını içine alacak, çalışanların çoğul kimliklerinin içinde ve çoğul kimliklerinin arasındaki ilişkileri yansıtacak ve eylemlere dayalı farklı özdeşleşme şekillerini de içeren bir modele ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Bu sebeple Giddens (1984) yapısal özdeşleşme kuramını geliştirmiş, modele durumsal eylem bölümünü eklemiştir (Tüzün 2006; Çırakoğlu, 2010).

Christ, Van Dick, Wagner ve Stellmacher sosyal kimlik teorisinin özdeşleşmeyle ilgili görüşlerini destekleyerek, örgütsel özdeşleşmenin dört boyutu olduğunu ileri sürmüştür: Özdeşleşmenin 'duygusal' boyutu, bir gruba yönelik duygusal bağlılığı ifade eder. 'Değerleyici' boyut, bu gruba dışarıdan atfedilen değer çağrışımlarını belirtir, 'bilişsel boyut' da bir kişinin belli bir gruptaki üyelik bilgisini

içerir. Teoriden geliştirilen bu üç boyuta bir araştırmacı tarafından etnik kimlik araştırmalarından uyarlanan 'davranışsal' boyut da eklenmiştir. Davranışsal boyut bireyin örgütün törenlerine katılması ve davranışsal beklentilere bağlı olmasıyla ilgilidir (Karabey, 2005).

Kişinin, örgüte adanmışlık düzeyiyle ilgili konularda sadakat ilgisi hem örgüt, hem de kişi için oldukça olumlu sonuçlar doğurması yüzündendir. Birey ve örgüt arasındaki ilişkiye ilgi, örgütsel kimlik, örgütsel özdeşleşme ve bağlılık çalışmalarını da beraberinde getirmiştir Sadakat ve bağlılıktan ziyade adanmışlık sürecini en iyi gösteren özdeşleşmedir. Çünkü sadakat özdeşleşmenin bir boyutudur. Örgütsel davranış literatüründe geliştirilmiş olan davranışsal bağlılık kavramı özdeşleşmeyle karıştırılmıştır. Fakat kimlikle iletişimin bağlantısı öteki formların hepsinden ziyade özdeşleşmeyle ilişkilidir. Giddens (1984)'in yapısal özdeşleşme kuramının gelişimi, yapının aracılığıyla üretilen insan eylemlerini içeren sürecin, yapıyla sistem arasındaki ikililiğine odaklanmıştır. Giddens'e göre bugünkü eylemlerimizin ürünü gelecekteki etkileşimlerimizde yapısal kaynak teşkil edecektir. Yapılar, üretilen kural ve kaynaklar olarak görülmektedir. Giddens bu yapıların genel prosedürler veya formüller olarak anlaşılmasının faydalı olacağını ifade etmiştir (Tüzün, 2006).

Adanmışlık seviyesi büyük ölçüde sembolik olup, birey ve bireyin parçası olduğu sosyal bağlamca şekillendirilir. Adanmışlık kavramı kişi tarafından algılanan sosyal üyeliğe dayalı sosyal kaynakla birey arasındaki bağlantıyla ilgilidir. Benzer şekilde özdeşleşme de gruba, başarı ve başarısızlık durumlarını da içeren, ait olma veya birlik olma algılayıcıdır. Yapısal özdeşleşme yaklaşımı özdeşleşmeyi hem adanmışlık süreci hem de bu sürecin bir ürünü şeklinde tanımlamaktadır. Yapının ikililiği, adanmışlık sürecini hem özdeşleşmeyi sistem, hem de kimliği yapı olarak tartışma olanağı vermektedir. Özdeşleşme kavramı kişinin adanmışlığını gösterdiği davranışlar, kimlik kavramı ise “biz kimiz” için ana fonksiyon görevi gören belirlenmiş kurallar ve kaynaklar olarak kullanılmıştır. “Özdeşleşme süreci” ya da “adanmışlık süreci” kimlikle özdeşleşmenin arasındaki ilişkiyi göstermektedir (Çırakoğlu, 2010).

### 2.2.3.3. Örgütsel Özdeşleşmenin Boyutları

#### 2.2.3.3.1. Uyum

Bireyin örgütüne yüzeysel bağlılığını ifade eder. Bu aşamada birey, örgüt içinde başkalarının etkilerini bir çıkar karşılığı kabul eder. Görüldüğü gibi burada bir çıkar ilişkisi vardır. Birey bazı çıkarlar karşılığında uyum gösterir. Birey beklediği ödeme, yükselme ya da başka çıkarlar karşılığı olarak uyum göstermektedir (Özcan 2008; Çakınberk vd., 2011).

Uyum birey ve örgütün arasında var olan bir dizi karşılıklı kabullere dayanır. Psikolojik ve ekonomik sözleşmenin öğeleri de örgütle çalışanlar arasında uyulması gereken ilkelere vurgu yapar. Eğitim çalışanlarının beklentilerinin karşılanmaması, gereksinimlerinin göz ardı edilmesi, çalışanların uzmanlığına, kişiliğine karşı saygının yok olması, çalışma ortam ve koşullarında yasal olmayan uygulamaların çoğalması vb. nedenler eğitim işgörenlerinin kendini işine ve okuluna vermesine engel olur (Balay, 2000).

Özdeşleşme sürecinin sonucunda birey, ait olduğu gruba benzeyebilmek için bir uyma davranışı gösterir. Dolayısıyla özdeşleşme sonucundaki uyma davranışının temelinde, uyulanın bir çekim ve değeri mevcuttur. Yani bu uyulanın değer ve çekimi devam ettiği sürece uyum davranışı da devam edecektir. Birey uyum sağladığı ve uyum hissettiği müddetçe örgüte olan bağlılığı devam edecektir (Demirci, 2010).

Uyum içinde çalışan, yaptığını, yapma zorunluluğu olduğu için yapar. Yani uyumda kişinin zorla uyması söz konusudur. Çalışan yaptığını gerçekten inandığı için değil kendisini mecbur hissettiği için yapması söz konusudur. Uyum, çalışana seçme olanağı tanımaz; kişi yapması gerekenleri denetim altında, güvensiz bir ortamda yapmak zorunda kalır. Uyumda bir çıkar ilişkisi bulunmakta olup birey, örgütte başkalarının etkilerini bir çıkar karşılığı olarak kabul etmektedir (Özcan, 2008; Çakınberk vd., 2011).

#### 2.2.3.3.2. Özdeşleşme

Bireylerin örgüte ve çalışanlarına yakın olma isteklerine bağlıdır. Özdeşleşmede birey kendini ifade edebilme olanağı yaratıldığı ve insanlarla kurduğu ilişkilerin devam etme imkânı tanındığı oranda başkalarının etkilerini kabul etmektedir. Özdeşleşmede birey başkalarının davranışlarını, başkalarıyla ilişkiye

girmek ve bunu sürdürmek maksadıyla benimser. Özdeşleşme, kişinin, değer verdiği şey ya da şeyler karşılığında örgütü ile bir anlamda bir kişilik bütünleşmesine girmesi olayıdır. Birey kurumuyla özdeşleşirse, örgütüyle gurur duyar (Özcan 2008; Çakınberk vd. 2011).

Bu boyutta insanlar, doyum verici ve kendilerini tanımlayan ilişkileri korumak için başkalarının etkilerini kabul ederler. Bireyler başka kişi ve gruplarla ilişkiye girmek ve bu ilişkiyi sürdürmek için, başkalarının hareket ve davranışlarını benimsiyorsa özdeşleşme var demektir (Balay, 2000).

Örgütle özdeşleşmiş işgörenin, gönül gücü ve iş doyumunu yüksek, buna karşılık göreviyle ilgili belirsizlik ve ikircikliğe karşı hoşgörüsü düşüktür. Örgütüyle özdeşleşen işgören, örgütün başarısını kendi başarısı, başarısızlığını da kendi başarısızlığı olarak görür. Özdeşleşme, ussal olmaktan çok duygusaldır. İşgören, başlangıçta gereksinimleri karşılandığı, işten doyum sağlandığı, içten güdülendiği için örgütüne bağlı iken, gittikçe bu sebepler ortadan kalkmasına rağmen bağlılığını sürdürüyorsa bu bağlılık, bağımlılığa ve özdeşleşmeye dönüşmüştür (Çakınberk vd., 2011).

Bireyler özdeşleşme boyutunda örgütlerine bağlı bulunmaktan gurur duymaktadırlar. Çalışanlar bu aşamada örgütleriyle üst düzeyde özdeşleşirler. Bunun nedeni örgütün onların değer verdiği şeyleri desteklemesidir (Balay, 2000).

### **2.2.3.3.3. İçselleştirme**

İçselleştirme, bireyin değerleriyle örgütsel değerlerin uyum halinde olması ve örgütsel değerlerin bireyin tutum ve davranışlarında etkili olması durumudur. Bu aşamada çalışanların, örgütün değerlerini gerçek anlamda kişisel değerleriyle uyumlu ve ödülleyici görme durumu söz konusudur. İçselleştirme uzun zaman gerektirmektedir (Balay, 2000; Özcan 2008; Çakınberk vd., 2011). İçselleştirmede bireyin, örgütün değerlerini ve normlarını, kendi değer ve normları olarak, zorlama olmadan içten kabulü ve benimsemesi söz konusudur (Çakınberk vd., 2011).

Örgütlerde en çok arzulanan şey içselleştirme durumudur. Çünkü içselleştirme kendi kendini devam ettirici olarak başlangıçtaki etki kaynağından bağımsızdır. Ancak başarılması zor olduğu gibi uzun zaman alıcıdır (Balay, 2000). Bunun yanı sıra içselleştirme bir kere gerçekleştiği zaman, bireyin yeni etki kaynaklarıyla etkilenmesine gerek kalmaz (Balay, 2000; Özcan 2008).

Güçlü örgütsel değerler, hem içten gelerek benimsenen ve hem de yaygın şekilde paylaşılan değerlerdir. Böyle değerler eylemleri, tutum ve yargıları anlık amaçların ötesinde, daha nihai amaçlara yöneltirler. Örneğin dinsel örgütler ve mezheplerin üyeleri örgütün değerlerini içselleştirmişlerdir. Dolayısıyla bunlar, örgütün uzun dönemde en çok güvenilecek üyeleri olmaktadır (Balay, 2000).

#### **2.2.4. Örgütsel Özdeşleşme İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

Örgütsel özdeşleşmeye ilgili olarak literatürde yapılmış olan bazı çalışmalar aşağıdaki gibidir.

Karabey (2005) “Örgütsel özdeşleşme, örgütsel imaj ve örgütsel vatandaşlık ilişkisi: Bir Uygulama” adlı araştırmasında örgütün dış imajını çekici bulan çalışanların örgütle daha güçlü şekilde özdeşleştiğini göstermiştir. Ayrıca, örgütsel özdeşleşmenin örgütsel vatandaşlık davranışlarını olumlu etkilediği görülmüştür. Çalışanların örgütleriyle özdeşleşme derecelerinin ortalamalarına ilişkin farklılığın önem düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülür. Dolayısıyla farklı yaş gruplarının örgütle farklı derecede özdeşleştiğini söylemek mümkün değildir. Eğitim düzeyi değişkeni açısından çalışanların örgütleriyle özdeşleşme derecelerinin ortalamalarına ilişkin farklılığın önem düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu bakımdan çalışanların eğitim düzeyinin, örgütle özdeşleşme dereceleri üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır.

Tüzün (2006) Ankara’da faaliyet gösteren kamu ve özel sermayeli ticari bankalar üzerinde yapmış olduğu araştırma sonucunda, algılanan örgütsel kimliğin örgütsel özdeşleşme üzerinde direkt etkisi anlamlı bulunmazken, örgütsel güven aracılığıyla özdeşleşme üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulmuştur. Örgütsel özdeşleşme cinsiyet, yaş, eğitim, çalışma süresi ve statüye göre farklılaşmamakta, toplam iş tecrübesine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

İşcan (2006) 2005 yılında Erzurum’da KOBİNET’e üye olan 96 işletmede çalışan 213 çalışan üzerinde yaptığı araştırmada dönüştürücü ve etkileşimci liderlik algısı ve örgütsel özdeşleşme ilişkisinde bireysel farklılıkların rolünü incelemiştir. Araştırma sonucunda hem dönüştürücü hem de etkileşimci liderliğin örgütsel özdeşleşmeyi artırdığı tespit edilmiştir. Bireysel farklılıklar açısından ise ayrılmış bireysel şema yüksek olduğu zaman dönüştürücü liderlikle örgütsel özdeşleşme arasındaki olumlu ilişkinin, bağlanmış bireysel şema yüksek olduğunda ise

etkileşimci liderlikle örgütsel özdeşleşme arasında olumlu ilişkinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca olumlu ruh haline sahip olma durumunda hem etkileşimci hem de dönüştürücü liderlikle örgütsel özdeşleşme arasında ilişkinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

İşcan (2006) çalışmasında kadın çalışanların erkek çalışanlara göre örgütsel özdeşleşme algısının daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Araştırmaya göre çalışanların kıdemi arttıkça örgütsel özdeşleşme düzeyleri artmaktadır.

Özdemir (2007) Opet firması çalışanlarının kurumsal sosyal sorumluluk algılarının örgütsel özdeşleşme, örgütsel bağlılık ve iş tatmini üzerinde etkisini belirlemek için yaptığı araştırmasında, işgörenlerin işlerinden tatmin oldukları, kendilerini kurumlarına bağlı hissettikleri ve kurumlarıyla özdeşleştikleri görülmektedir. İşgörenlerin kurumlarıyla özdeşleşmelerinde herhangi bir demografik özelliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Ancak, her ne kadar istatistiksel olarak anlamlı olmasa da, lise mezunlarının lisans ve lisans üstü mezunlarına nazaran özdeşleşme seviyelerinin göreceli olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Günberk (2007) “Örgütsel özdeşleşme ve kamu kesim personel üzerinde bir uygulama” adlı çalışmasında, TCDD’nin Malatya ilinde bulunan kurumunda çalışan personelin, bireysel ve demografik özellikleri ile örgütsel özdeşleşme dereceleri arasındaki anlamlılık ilişkisini ve çalışanların özdeşleşmişlik düzeylerini ölçmeyi hedeflemiştir. Araştırmaya göre eğitim ile özdeşleşme arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve çalışanlar içinde en büyük grup olan lise mezunları grubunun ilköğretim ve yüksek öğretim gruplarında yer alan çalışanlara nazaran daha yüksek özdeşleşme seviyesinde buldukları, cinsiyet ve medeni durum değişkenine göre özdeşleşme gücünün farklılaşmadığı ve çalışanların özdeşleşme düzeylerinin genelde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mustafayeva (2007) Kütahya il merkezinde bulunan imalat sektöründeki Güral Kiremit fabrikasında çalışanlar üzerinde, çalışanlarının sosyal sorumluluk algılarının örgütsel vatandaşlık davranışlarında bulunma eğilimine etkisini incelediği çalışmasında çalışanların topluma yönelik sosyal sorumluluk algılarının örgütsel özdeşleşme duygusunun oluşmasında etkili bir faktör olduğu, çalışanların topluma yönelik sosyal sorumluluk algılarının örgütsel özdeşleşme duygusunun oluşmasında

etkili bir faktör olduğu, çalışanlar, işletmelerinin topluma yönelik sosyal sorumluluklarını yerine getirdiğine inandıkça işletmeleriyle özdeşleşme oranında arttığı, örgütsel özdeşleşmenin, diğergamlık davranışının oluşumunda etkili bir faktör olduğu, örgütle özdeşleşme duyguları arttıkça çalışanların, diğergamlık davranışlarını daha çok gösterdikleri, örgütsel özdeşleşmenin sportmenlik davranışlarının ortaya çıkmasında etkili bir faktör olarak olmadığı, sivil erdem davranışlarının örgütsel özdeşleşme düzeyine göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Karayığit (2008) Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi akademik personeli üzerinde uygulamış olduğu araştırmasında örgütsel bağlılıkla örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre Örgütsel Özdeşleşme ve Örgütsel Bağlılık ölçeklerinin benzer olguları ölçtüğü tespit edilmiştir. Ölçeklerin birbirleri ile kuvvetli bir ilişki içinde olduğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre de ölçeklerin birbirleriyle benzer olguları ölçtüğü sonucuna varılmıştır.

Tüzün & Çağlar (2009) 545 kamu ve özel sermayeli ticari banka çalışanları üzerinde çalışanların algıladıkları örgütsel güven, örgütsel kimlik ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkiyi tespit etmek için yaptıkları çalışmada algılanan örgütsel kimliğin özdeşleşme üzerinde doğrudan bir etkisinin söz konusu olmadığını bulmuşlardır. Algılanan güvenin, algılanan örgütsel kimliğin çekiciliği ve özdeşleşme arasında aracı etki yaptığı sonucuna varılmıştır.

Polat (2009) MKEK Gazi Fişek Fabrikası ve Ankara Büyükşehir Belediyesi Zabıta Daire Başkanlığının 511 personeliyle yapılan çalışmasında: Her iki örnekleme de erkeklerin örgütsel özdeşleşme ortalamaları ile kadınların ortalamaları arasında fark olmasına rağmen bu ilişki 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlandırılmamıştır. Zabıta örnekleminde yapılan analize göre 51 yaşından daha fazla olanların örgütsel özdeşleşme düzeylerinin diğer tüm yaş grubundakilere göre daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistikî olarak 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Gazi Fişek örnekleminde ise yine 51 yaşından daha fazla olanların örgütsel özdeşleşme düzeylerinin diğer tüm yaş grubundakilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiş, ancak bu fark istatistikî olarak 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlandırılmamıştır. Her iki örnekleme de eğitim seviyesi ile örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasında istatistikî anlamda fark görülmemiştir. Her iki örnekleme de işyeri kıdemi ile örgütsel özdeşleşme düzeyleri

arasında istatistiki anlamda fark görülmemiştir. Örgütsel özdeşleşmenin, örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde olumlu ve işten ayrılma niyeti üzerinde olumsuz etkisinin olduğu bulunmuştur.

Melikoğlu (2009) farklı şirketlerde ve farklı sektörlerde çalışanların duygusal bağlılık ve örgütsel özdeşleşme düzeyleri iletişim, prestij ve güven algıları açısından karşılaştırdığı çalışmasında: Algılanan dış prestij, örgüte güven ve dikey iletişim; örgütsel özdeşleşmeye duygusal bağlılıktan daha fazla katkı sağlamamaktadır. Bununla birlikte, yöneticiye güven, çalışma arkadaşlarına güven ve yatay iletişimin, örgütsel özdeşleşmeye kıyasla duygusal bağlılığa daha fazla katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Örgüte duygu bazlı güven, örgüte yetkinlik bazlı güven ve yöneticiye güven örgütsel özdeşleşmenin öncelleri olarak ortaya çıkmıştır.

Kırkbeşoğlu & Tüzün (2009) Türkiye’de sigorta sektöründe faaliyet göstermekte olan bireyci ve toplulukçu örgüt kültürüne sahip hayat ve hayat dışı sigorta şirketi çalışanlarının bireycilik ve toplulukçuluk eğilimlerinin mesleki ve örgütsel özdeşleşme üzerinde ne denli ayırt edici bir etki yaptığını araştırdıkları çalışmalarında: Örgüt çalışanlarının sahip oldukları bireycilik ve toplulukçuluk eğiliminin bireyci örgüt kültüründe mesleki özdeşleşmeyi; toplulukçu örgüt kültüründe ise örgütsel özdeşleşmeyi anlamlı şekilde etkilediği tespit edilmiştir.

Tak & Çiftçioğlu (2009) Bursa Sanayi Ve Ticaret odası tarafından açıklanan En Büyük 250 Firma sıralamasında yer alan 15 imalat işletmesinde çalışan 310 beyaz yakalı çalışan üzerinde algılanan örgütsel prestijle örgütsel bağlılık ve örgütsel özdeşleşme arasında ilişkileri incelemiştir. Çalışma sonucu algılanan örgütsel prestijle örgütsel özdeşleşme arasında istatistiksel olarak anlamlı ve doğrudan bir sebep-sonuç ilişkisi bulunmamıştır. Ancak iş tatmini ve örgütsel bağlılığın kısmi ve aracı rolü oynaması durumunda algılanan örgütsel prestijle örgütsel özdeşleşme arasında bir etkileşim olduğunu bulmuştur.

Solmaz (2010) örgütsel özdeşleşmenin işten ayrılma niyetine etkisinde örgütsel adaletin aracılık rolünü incelediği araştırma sonucunda, örgütsel özdeşleşmeyle işten ayrılma niyeti arasında negatif ve anlamlı ilişkinin olduğu; örgütsel özdeşleşmeyle dağıtım adaleti, prosedür adaleti ve etkileşim adaleti arasında pozitif ve anlamlı ilişkinin olduğu, dağıtım adaleti, prosedür adaleti ve etkileşim adaleti ile işten ayrılma niyeti arasında negatif ve anlamlı ilişkinin olduğu ve dağıtım



adaletiyle örgütsel özdeşleşme ile işten ayrılma niyeti arasında aracılık rolü üstlendiğini sonucuna varmıştır.

Demirci (2010) Yapı sektöründen bir firmanın; Eskişehir, İstanbul, Mersin ve Kocaeli illerinde bulunan çalışanları ile gerçekleştirdiği “örgütsel özdeşleşme ve örgütsel güvenin çalışanların performansları üzerinde etkisini” incelediği çalışmada: katılımcıların eğitim düzeyleri; performans puanlarında, duygusal güven, bilişsel güven ve örgütsel özdeşleşme değerlerinde herhangi bir farklılığa yol açmamıştır. Bu çalışma kapsamında katılımcıların mevcut işyerinde çalışma yılları örgütsel özdeşleşme değerlerinde herhangi bir farklılığa yol açmamıştır. Katılımcıların yaş grupları örgütsel özdeşleşme değişkeninde farklılığa yol açmıştır. Bulgulara göre 26-40 yaş aralığında çalışanların 56 yaş ve üzerine göre özdeşleşme düzey ortalamaları daha yüksek sonucu çıkmıştır.

Turunç (2010) Özel bir bankanın İç Anadolu Bölge Müdürlüğüne bağlı şubelerindeki personelleri üzerinde, süreç kontrol, karar kontrol, örgütsel özdeşleşme ve iş performansı arasındaki ilişki ve etkilerini incelemiştir. Çalışmada işgörenlerin süreç kontrol algıları örgütsel özdeşleşme düzeylerini ve örgütsel özdeşleşme düzeyleri iş performanslarını pozitif yönlü ve anlamlı olarak etkilediği bulunmuştur. Süreç kontrolünün örgütsel özdeşleşmeyi pozitif yönde anlamlı şekilde etkilediği bulunmuştur. Karar kontrolle örgütsel özdeşleşmenin arasında anlamlılık bulunmamıştır. Çalışanların süreç kontrol algılarının iş performansını artırmada örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolü olduğu bulunmuştur. Cinsiyet ve yaş ile örgütsel özdeşleşmenin arasında anlamlı olarak farklılık bulunmamıştır.

Çırakoğlu (2010) Manisa Organize Sanayi Bölgesinde endüstriyel üretim yapan bir işletmede işgörenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleriyle iş doyumları arasında ilişkiyi incelediği çalışmada: iş doyumuyla örgütsel özdeşleşme arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu bulmuştur. Özdeşleşmenin iş doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır.

Turunç (2011) örgütsel adaletin örgütsel özdeşleşme ve işten ayrılma niyeti üzerinde etkisini kamu sektöründe faaliyette bulunan iki ayrı çalışan grubunda, araştırdığı çalışmada: Kamu ve özel sektörde çalışanların özdeşleşme, adalet ve işten ayrılma niyeti algılamalarının arasında anlamlı olarak farklılık tespit edilmiştir. Araştırmaya göre işgörenlerin dağıtım adaleti algılamaları örgütsel özdeşleşmeyi ve

işten ayrılma niyetini anlamlı şekilde etkilediği ve örgütsel özdeşleşmenin dağıtım adaleti ve işten ayrılma niyetinin arasında aracılık rolü oynadığı bulunmuştur.

Turunç & Çelik (2010a) algılanan örgütsel destek, iş-aile çatışması, aile iş çatışması, örgütsel özdeşleşme ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki ve etkileri incelemek amacıyla Ankara'daki savunma sanayi alanında faaliyette bulunan küçük ölçekli firmaların çalışanları üzerinde yaptıkları araştırmada algılanan örgütsel desteğin iş ve aile çatışması, aile ve iş çatışmasını ve işten ayrılma niyetini anlamlı şekilde azaltırken örgütsel özdeşleşmeyi anlamlı şekilde artırdığı belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre algılanan örgütsel destek iş görenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyini hem anlamlı şekilde etkilemekte hem de önemli derecede artırmaktadır. Örgütsel özdeşleşmede etkili olduğu düşünülen öteki değişkenler iş ve aile, aile ve iş çatışmalarının işgörenlerin örgütsel özdeşleşmelerini anlamlı şekilde etkilemediği belirlenmiştir

Turunç & Çelik (2010b) Ankara'daki savunma sanayi sektöründe faaliyette bulunan küçük işletmelerdeki 172 kişi üzerinde algılanan örgütsel desteğin ve iş stresinin özdeşleşme ve iş performansına etkilerini araştırmışlardır. Analiz sonuçları cinsiyetin örgütsel özdeşleşmeyi anlamlı olarak etkilediği ortaya koymuştur. Araştırmaya göre algılanan örgütsel destek ve iş stresi örgütsel özdeşleşmeyi anlamlı şekilde etkilemektedir. Yine algılanan örgütsel destek ve iş stresi örgütsel özdeşleşmeyi anlamlı şekilde etkilediği ve örgütsel özdeşleşmenin iş performansını anlamlı şekilde etkilediği gibi algılanan örgütsel destek ve iş performansı arasında tam aracılık rolü oynadığı bulunmuştur.

Çakınberk vd. (2011) Malatya ve Tunceli'de faaliyet gösteren özel eğitim kurumlarında görev yapan 232 öğretmen ve yönetici üzerinde yaptıkları çalışmada örgütsel özdeşleşmeyle örgütsel bağlılığın biçimlenmesini incelemişlerdir. Araştırmada katılımcıların özdeşleşme seviyeleri yüksek derecede bulunmuştur. Eğitim, yaş ve mesleki kıdem durumuna göre fark görülürken medeni durum ve cinsiyet durumuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yaşa göre fark orta yaştaki grup lehinedir. Eğitim durumuna göre farklılık, lisansüstü ve ön lisans mezunları arasındadır ve ön lisans mezunları lehinedir. Mesleki kıdeme göre fark, çok tecrübeli olanlarla az tecrübeli olanlar arasındadır ve çok tecrübeli olanlar lehinedir. Yaş durumuna göre orta yaştakilerde, cinsiyete göre erkeklerde ve medeni duruma göre

bekarlarda özdeşleşme düzeyi daha yüksektir. Eğitim seviyesi arttıkça özdeşleşme düzeyi azalmaktadır.

Akpınar (2014) Uşak il merkezindeki okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmasında, insan ilişkileri düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genel olarak örgütsel özdeşleşmeleri orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okullardaki örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin uyum ve özdeşleşme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre uyum ve içselleştirme düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Okulda çalışan öğretmen sayısına göre öğretmenlerin uyum ve özdeşleşme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aynı okuldaki çalışma süresine göre öğretmenlerin uyum, özdeşleşme ve içselleştirme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Sezgin vd. (2016) öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve özdeşleşme düzeyleri ile birlikte çalışma yeterlikleri arasındaki ilişki inceledikleri çalışmada, öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme seviyelerinde eğitim ve branş değişkenine göre anlamlı olarak fark bulmazken yaş, medeni durum ve aynı okulda çalışılan süreye göre anlamlı olarak fark bulmuşlardır.

### **2.2.5. Liderlik Kapasitesi İle Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişki**

Liderlik kapasitesi kuramının sorumluluğu tek bir kişiye yükleyen ve hiyerarşik örgüt yapılanmalarından beslenen liderlik anlayışından ziyade her çalışanın liderlik sürecine katkı sağladığı bir anlayışı desteklediği söylenebilir (Kılınç, 2013).

Örgütsel özdeşleşme hem örgütü, hem de örgütün üyelerini etkilediğinden her iki taraf için büyük önem taşımaktadır (Aliyev, 2014). Miller vd. (2000)'ne göre örgütüyle özdeşleşen çalışanlar, örgüt dışındaki insanlarla etkileşimde kendilerini örgütün temsilcisi olarak görme eğilimindedirler ve bu çalışanlar, stratejik ve iş kararlarına yönelik fırsatlarda örgüt çıkarlarını öncelikli tutmaktadırlar (Akar, 2014).

İşgörenlerin kendine güvenlerini ve kariyer beklentilerini artıran ve karizma olgusuyla güçlü bağlılık ve istek duygularını başkalarında canlandıran dönüştürücü

liderler izleyenlerle bireysel ilişkiler geliştirerek çalışanların kendilerini önemli ve anlamlı hissettikleri bir iş ortamı sağlamakta, bu da onların örgütleriyle daha etkin bir şekilde özdeşleşmelerine neden olmaktadır. Hem dönüştürücü hem de etkileşimci liderlikle örgütsel özdeşleşme arasında güçlü bir ilişkinin varlığı çalışanların olumlu ruh haline sahip olması koşuluna son derece bağlıdır. Bundan dolayı yöneticilerin çalışanların istek ve ihtiyaçlarına önem vererek onlara bireysel ilgi göstermeleri ve onlarla karşılıklı ilişkiler geliştirmeleri bu şekilde çalışanların olumlu ruh haline sahip olmalarının sağlanması gerekmektedir (İşcan, 2006).

Örgütsel özdeşleşme bireyin özellikleri ile örgütün özelliklerinin uyuşması neticesinde daha yüksek olacaktır. Örneğin yaratıcı bir bireyin, yaratıcı kültürün hâkim olduğu bir örgütle özdeşleşme düzeyinin daha yüksek olacağı beklenebilir. Bu durumda işgörenlerin kişisel özelliklerinin ve örgütün amaç, değer, misyon, vizyon ve stratejilerinin tespitinin ve bu ikisinin karşılaştırılmasının örgütsel özdeşleşme çalışmalarında önemli bir yer alacağı düşünülebilir (Polat, 2009).

Shamir vd. (2000)'ne göre lider, çeşitli davranışlarla sosyal özdeşleşmenin artmasına katkı sağlayabilmektedir. Söz konusu davranışlar, diğer çalışanlarla sen ve ben yerine biz kavramını geliştirici ve lider ile birey arasındaki mesafenin azalmasını sağlayıcı davranışlardır. Lider bunu yaparken bireyin düşüncelerine saygılı, destek sağlayıcı davranışlar sergileyen, bireyin ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran, doğrudan görev vermek yerine onlarla ortak hareket eden, doğruluk ve karşılıklı değerlere saygılı davranışlar içerisinde bulunan eden kimsedir (Yeşiltaş, 2012).

Liderler örgütlerde en önemli role sahip olmalarından dolayı örgütsel özdeşleşmenin sağlanması hususunda dikkati onlara yöneltmektedir. Bu anlamda çalışanlarına ilham veren, onları entelektüel destekleyen ve onlarla güçlü bireysel ilişkiler kurmayı hedefleyen dönüştürücü liderlik ve çalışanların sorumluluklarını, yapmaları gereken işleri, liderin onlardan beklentilerini ve bu beklentilerin gerçekleşmesi halinde çalışanların elde edecekleri ödülleri açık olarak ortaya koyan etkileşimci liderlik, örgütsel özdeşleşmeyi sağlamak için etkili liderlik modelleri durumundadır (İşcan, 2016).

Örgütle özdeşleşmiş bir çalışan işten ayrılmayı daha az düşüneceğinden dolayı daha verimli çalışabilir. Bundan dolayı yöneticilerin, çalışanların kendilerini örgütle daha fazla bütünleşmiş hissetmesi için bir yönetici-çalışan ilişkisi yerine

lider-ekip ilişkisi tesis etmeye çalışmaları daha olumlu sonuç sağlayabilir Erdoğan Morçin & Morçin, 2013).

Etkili şekilde oluşturdukları misyon ve vizyonu başkalarıyla paylaşma ve onlara kabul ettirmede özel bir yeteneği olan dönüştürücü liderler, gurup amaçlarının çalışanlarca kabul edilmesini sağlayarak onların örgütle özdeşleşme sürecini kolaylaştırabilirler. İşgörenlerin kendilerine olan güvenini ve kariyer beklentilerini artıran, başkalarında güçlü bağlılık ve istek duyguları canlandırabilen dönüştürücü liderler izleyenler ile bireysel ilişkiler geliştirerek çalışanların kendilerini önemli ve anlamlı olarak gördükleri bir iş ortamı sağlamakta, bu da onların örgütleriyle özdeşleşme sürecini kolaylaştırmaktadır (İşcan, 2016).

Alan yazındaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, okul liderlik kapasitesinin yüksek olması, liderliğin tek yöneticiye bırakılmaması bir vizyon etrafında okul çalışanlarının toplanması öğretmenlerin okullarıyla özdeşleşmesini de kolaylaştıracaktır. Bu durum okulların varlıklarını daha sağlıklı sürdürebilmelerinde önemlidir.

### 3. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Öğretmenlerin liderlik kapasitesi algıları ile örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişkiyi ölçmeyi amaçlayan araştırma ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli geçmişte olan ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu şekilde tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1995).

#### 3.2. EVREN

Araştırmanın evreni 2015–2016 eğitim öğretim yılında Manisa ili Turgutlu ilçesinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Turgutlu ilçesindeki okullarda çalışan 94 anaokulu öğretmeni, 456 ilkokul öğretmeni, 656 ortaokul öğretmeni ve 835 lise öğretmeni olmak üzere toplam 2041 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

#### 3.3. ÖRNEKLEM

Araştırmanın örneklemini Turgutlu ilçesinde ilinde görev yapan 444 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada basit tesadüfi örnekleme yoluna gidilmiştir. Örneklem seçiminde kuramsal örneklem büyüklüğü çizelgesinden yararlanılmıştır. Çizelgede 5000 kişilik evrende %95'lik güven düzeyi,  $\alpha=.05$  anlamlılık ve %5'lik hoşgörü düzeyi için gerekli örneklem büyüklüğü 356 kişi olarak belirtilmiştir (Balcı, 2011). Turgutlu ilçesindeki 2041 öğretmen evren olarak alındığında %95'lik güven düzeyi,  $\alpha=.05$  anlamlılık ve %5'lik hoşgörü düzeyi için örneklem büyüklüğü 345 öğretmen olarak belirlenmiştir. Örneklem sayısına ulaşabilmek için okullara 500 adet anket dağıtılmıştır. Bu anketlerden 459 tanesi geri dönmüştür. Araştırma sonuçları ile ilgili olarak bir yargıya varılabilmesi için anketlerin % 80 oranında geri dönmesi gerekmektedir (Balcı, 2011). Çalışmada 459 anket toplam dağıtılan anket sayısının %92'sini oluşturduğu için bu koşulu sağladığı ve evren hakkında bir yargıya varılabileceği tespit edilmiştir. Geri dönen ölçekler araştırmacı tarafından titizlikle

incelenmiş, boş cevap bulunan ya da uygun cevaplanmamış 15 ölçek araştırmadan çıkarılarak, 444 tanesi değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

### 3.3.1. Örnekleme İlişkin Demografik Veriler

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, mezuniyet durumu, okuldaki öğretmen sayısı, aynı okuldaki çalışma süreleri ve okul düzeyi özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1: Demografik Verilere İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu**

| Demografik Özellikler      |                  | Sayı | Yüzde (%) |
|----------------------------|------------------|------|-----------|
| Cinsiyet                   | Kadın            | 245  | 55,2      |
|                            | Erkek            | 199  | 44,8      |
| Kıdem                      | 1-10 Yıl         | 122  | 27,5      |
|                            | 11-20 Yıl        | 194  | 43,7      |
|                            | 21 Yıl ve Üzeri  | 128  | 28,8      |
| Mezuniyet                  | Önlisans         | 31   | 7         |
|                            | Lisans           | 381  | 85,8      |
|                            | Lisansüstü       | 32   | 7,2       |
| Okuldaki Öğretmen Sayısı   | 1-30 Kişi        | 74   | 16,7      |
|                            | 31 Kişi ve Üzeri | 370  | 83,3      |
| Aynı Okulda Çalışma Süresi | 1-3 Yıl          | 232  | 52,3      |
|                            | 4-6 Yıl          | 105  | 23,6      |
|                            | 7- Yıl ve Üzeri  | 107  | 24,1      |
| Çalışılan Okul Düzeyi      | İlkokul          | 146  | 32,9      |
|                            | Ortaokul         | 148  | 33,3      |
|                            | Lise             | 150  | 33,8      |

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin **cinsiyetlerine göre** 245’ inin (%55,2) kadın, 199’inin (%44,8) erkek olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılanların çoğunluğunun kadın olduğu görülmektedir.

**Kıdem göre,** kıdemi 1-10 yıl olan öğretmen sayısı 122, oranı %27,5; 11-20 yıl olan öğretmen sayısı 194, oranı %43,7 ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmen sayısı 128, oranı %28,8; olarak tespit edilmiştir.

**Mezuniyete göre,** mezuniyeti ön lisans olan öğretmen sayısı 31, oranı %7; mezuniyeti lisans olan öğretmen sayısı 381, oranı %85,8; mezuniyeti lisansüstü olan öğretmen sayısı 32, oranı %7,2 olarak tespit edilmiştir. Buna göre araştırmaya katılanların çoğunluğunun lisans mezunu öğretmenler olduğu görülmektedir.

**Öğretmenlerin okullarında çalışan öğretmen sayısına göre,** okulda çalışan öğretmen sayısı 1-30 öğretmen olan öğretmen sayısı 74, oranı %17,7; 31 ve daha fazla öğretmen çalışan okullardaki öğretmen sayısı 370, oranı % 83,3'dür. Buna göre araştırmaya katılanların çoğunluğu öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan okullarda çalışan öğretmenlerdir.

**Aynı okuldaki çalışma süresi** 1-3 yıl olan öğretmen sayısı 232, oranı %52,3; 4-6 yıl olan öğretmen sayısı 105, oranı %23,6; 7 yıl ve üzeri olan öğretmen sayısı 107 oranı %24,1'dir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerden büyük bir çoğunluğunun aynı okuldaki çalışma süreleri 3 yıl ve daha azdır.

**Çalışılan okul düzeyine göre,** çalıştığı okul düzeyi ilkokul olan öğretmen sayısı 146, oranı %32,9; çalıştığı okul düzeyi ortaokul olan öğretmen sayısı 148, oranı %33,3; çalıştığı okul düzeyi lise olan öğretmen sayısı 150, oranı %33,8 olarak tespit edilmiştir.

### **3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

Araştırmada iki değişken olduğundan veri toplama aracı olarak iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Liderlik kapasitesi ölçeğinde likert tipi veri toplama aracında maddeler: “(1) Bunu Yapmayız ile (4) Bu Durumu Çok İyi Yapılandırdık” arasında 4'lü olarak derecelendirilmiştir. Liderlik kapasitesi için Kılınç (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan “Liderlik Kapasitesi Ölçeği” kullanılmıştır.



**Tablo 2: Liderlik Kapasitesi Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları**

| Değişken                       | Soru Sayısı | Çıkarılan soru sayısı | Cronbach's Alpha |
|--------------------------------|-------------|-----------------------|------------------|
| Dağıtımçı Liderlik             | 7           | 0                     | ,892             |
| Paylaşılan Okul Vizyonu        | 9           | 0                     | ,928             |
| İş Birliği ve Ortak Sorumluluk | 6           | 0                     | ,911             |
| Algılanan Öğrenci Başarısı     | 8           | 0                     | ,925             |
| <b>Liderlik Kapasitesi</b>     | <b>30</b>   | <b>0</b>              | <b>,970</b>      |

Tablo 2 incelendiğinde ortaya çıkan Cronbach's Alpha katsayıları literatürde kabul gören .70 (Büyüköztürk, 2012; Seçer, 2013) değerinin üstündedir.

Araştırmanın diğer değişkeni olan örgütsel özdeşleşme ölçeğinde likert tipi veri toplama aracında maddeler: “(1) Hiç Katılmıyorum ile (5) Tamamen Katılıyorum” arasında 5’li olarak derecelendirilmiştir. Örgütsel özdeşleşme için Çakınberk vd. (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği” kullanılmıştır.

**Tablo 3: Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları**

| Değişken                   | Soru Sayısı | Çıkarılan soru sayısı | Cronbach's Alpha |
|----------------------------|-------------|-----------------------|------------------|
| Uyum                       | 10          | 0                     | ,910             |
| Özdeşleşme                 | 5           | 0                     | ,794             |
| İçselleştirme              | 3           | 0                     | ,856             |
| <b>Örgütsel Özdeşleşme</b> | <b>18</b>   | <b>0</b>              | <b>,915</b>      |

Tablo 3 incelendiğinde ortaya çıkan Cronbach's Alpha katsayıları literatürde kabul gören .70 (Büyüköztürk, 2012; Seçer, 2013) değerinin üstündedir.

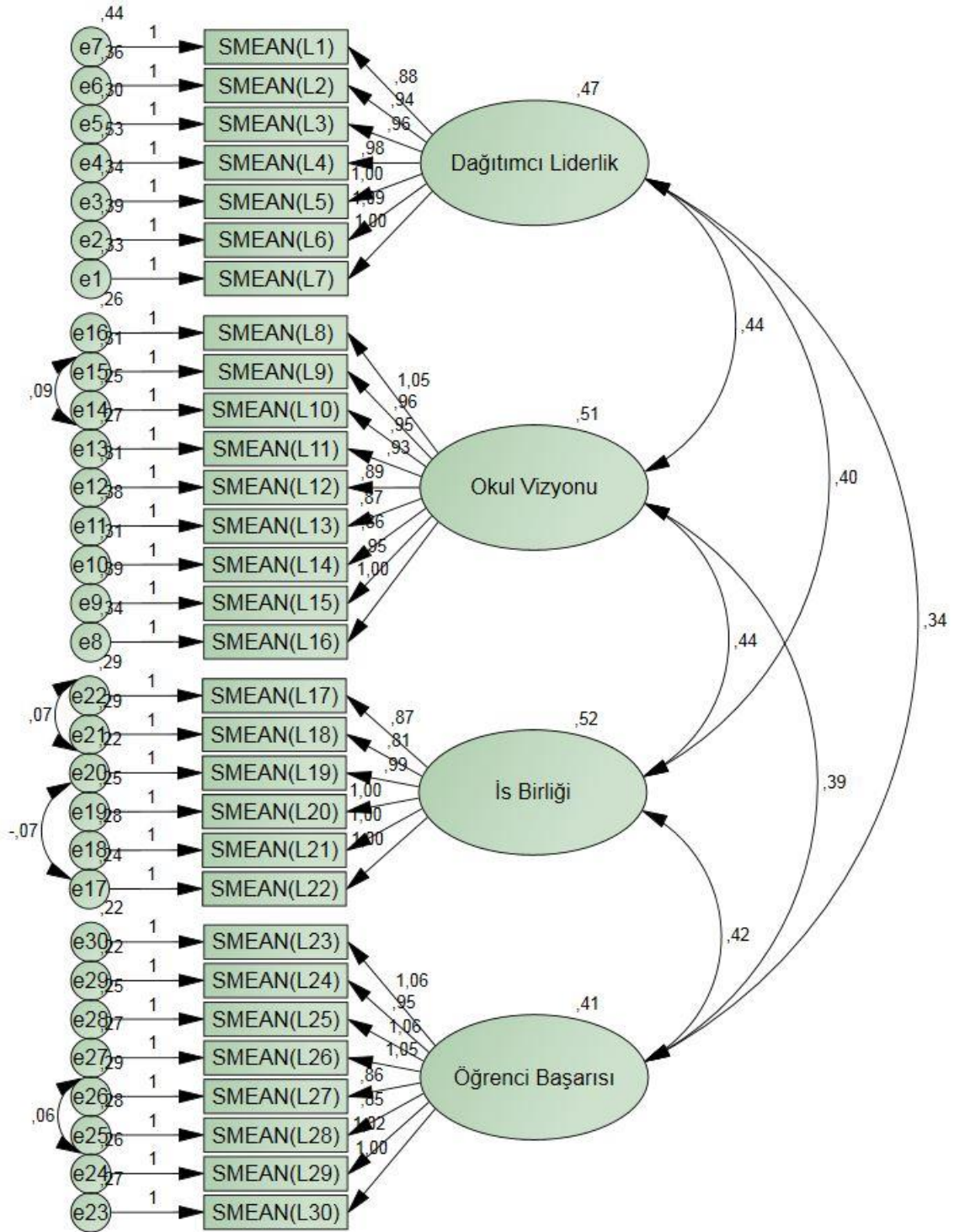
### 3.4.1. Ölçeklere İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Ölçeğin boyutlarının örnekleme uygunluğunu test etmek için Liderlik Kapasitesi Ölçeği ve Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği ayrı ayrı doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) elde edilen verilerin,

daha önce farklı çalışmalarda kullanılmış olan yapıya uyup uymadığını belirlemek için yapılmaktadır. Bir başka anlatımla DFA, önceden belirlenmiş ya da kurgulanmış bir yapının toplanan verilerle ne derece doğrulandığını incelemeyi amaçlar (Seçer, 2013). Şencan'a göre, doğrulayıcı faktör analizi modelin ve faktör yapısının geçerliliği konusunda kuramsal olarak çok daha sağlıklı bilgiler vermesi nedeniyle açımlayıcı faktör analizine göre daha güçlü bir analizdir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012). DFA sonucunda faktörlere ait olan değişkenlerin standardize faktör yüklerinin 0.70'den yüksek bir değer alması tercih edilmekte, 0.40 değerinin altındaki standardize faktör yükleri tercih edilmemektedir. t değerlerinin de 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı olması gerekmektedir (Akyüz, 2012). Doğrulayıcı faktör analizi yapabilmek için LISREL, AMOS gibi programlar kullanılmaktadır. Araştırmamızda AMOS 24.0 paket programından yararlanılmıştır.

#### **3.4.1.1. Liderlik Kapasitesi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi**

Liderlik kapasitesi ölçeğine ilişkin daha önce belirlenen faktörlerin, faktör yapılarına uygunluğunu test etmek üzere birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bunun için AMOS 24.0 paket programından yararlanılmıştır. Liderlik Kapasitesi alt boyutları; "Dağıtımçı Liderlik", "Paylaşılan Okul Vizyonu", "İş Birliği ve Ortak Sorumluluk", ve "Algılanan Öğrenci Başarısı" olarak isimlendirilmiştir. Liderlik Kapasitesi ölçeğine uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ait çıktı dosyası incelendiğinde, bazı düzeltme indisleri uygulanarak sonucun daha iyileştirilebileceği öngörülmüştür. Verilere dayanarak oluşan düzeltme indisleri değerlendirildiğinde 14-15, 17-20 21-22 ve 25-26 ifadelerinin hatalarının ilişkilendirilebileceği görülmüştür. Yapılan düzeltmeler sonucunda Şekil 1 diyagramı ve Tablo 4 uyum indeksi değerleri elde edilmiştir.



**Şekil 1: Liderlik Kapasitesi Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları (Düzeltilme İndisleri Uygulandıktan Sonra)**

**Tablo 4: Liderlik Kapasitesi Ölçeği Uyum İndeksi Değerleri**

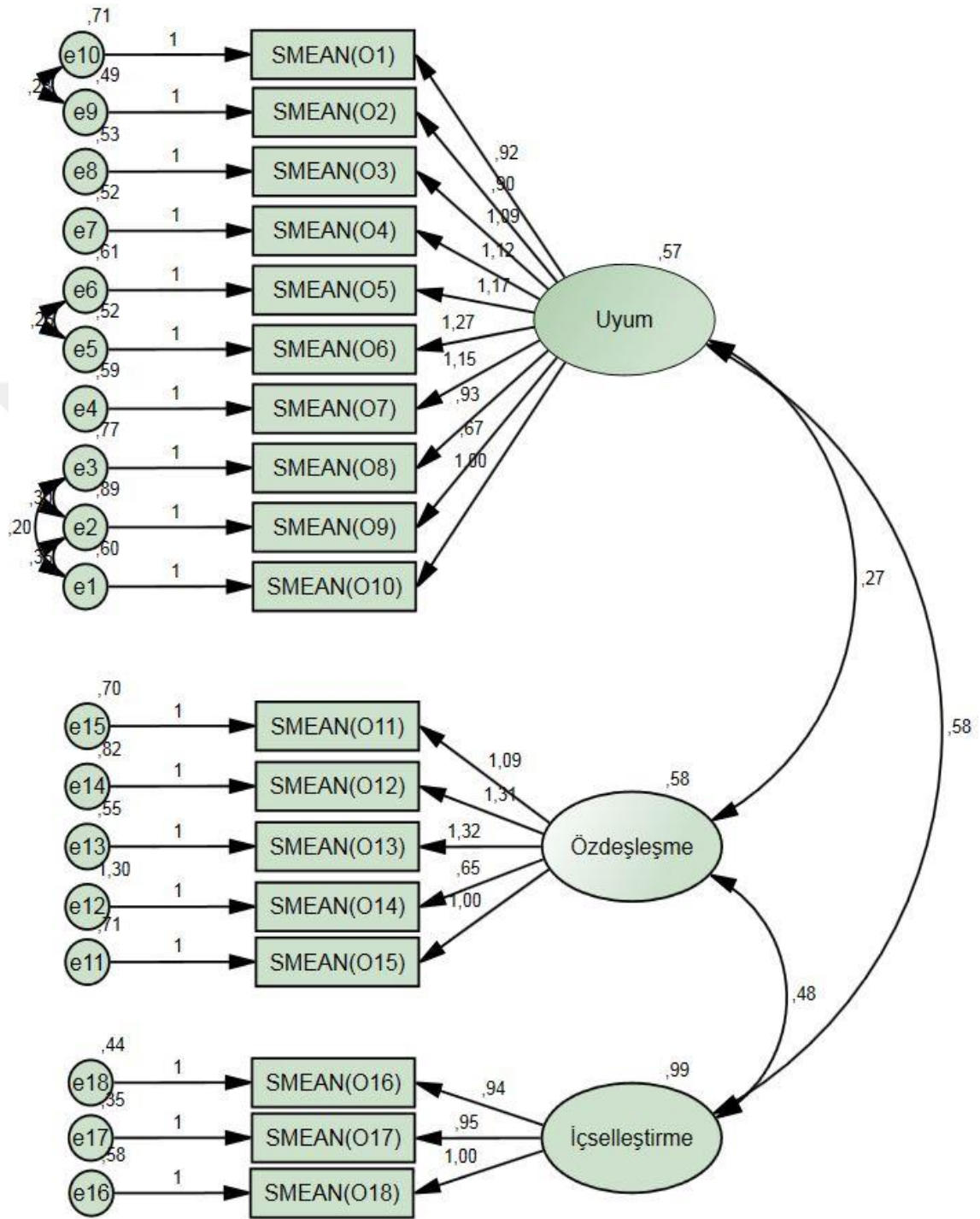
| Uyum Ölçüleri           | Gerçekleşen Uyum Değerleri |
|-------------------------|----------------------------|
| Chi-Square ( $\chi^2$ ) | 1046,706                   |
| P                       | ,000                       |
| df                      | 395                        |
| X <sup>2</sup> /df      | 2,64                       |
| CFI                     | ,935                       |
| GFI                     | ,867                       |
| AGFI                    | ,843                       |
| NFI                     | ,900                       |
| NNFI                    | ,928                       |
| RMR                     | ,027                       |
| RMSEA                   | ,061                       |

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, ortaya çıkan uyum iyiliği indeksi değerleri, test edilen modelin iyi bir uyum sağladığını göstermektedir. Değerler incelendiğinde  $\chi^2/df$  oranı ( $2,64 < 5$ ) ve RMSEA ( $0,06 < 0,10$ ) değeri ile CFI (0,93), NFI (0,90) ve NNFI (0,92) değerlerinin yeterince yüksek olmaları sebebiyle ölçeğin doğrulandığı ifade edilebilir. Ölçekte kullanılan gözlenen değişkenler örtük değişkenleri yani liderlik kapasitesi ölçeğini ve alt boyutlarını açıklayabilmektedir.

#### 3.4.1.2. Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Örgütsel Özdeşleşme Ölçeğine ilişkin daha önce belirlenen faktörlerin, faktör yapılarına uygunluğunu test etmek üzere birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bunun için AMOS 24 paket programından yararlanılmıştır. Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği alt boyutları ise; “Uyum”, “Özdeşleşme” ve “İçselleştirme” olarak isimlendirilmiştir. Örgütsel Özdeşleşme Ölçeğine uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ait çıktı dosyası incelendiğinde, bazı düzeltme indisleri uygulanarak sonucun daha da iyileştirilebileceği öngörülmüştür. Verilere dayanarak oluşan düzeltme indisleri değerlendirildiğinde 1-2, 2-3, 1-3 ve 9-10

ifadelerinin hatalarının ilişkilendirilebileceği görülmüştür. Yapılan düzeltmeler sonucunda Şekil 2 diyagramı ve Tablo 5 uyum indeksi değerleri elde edilmiştir.



Şekil 2: Örgütsel Özdeşleşme Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları (Düzeltilme İndisleri Uygulandıktan Sonra)

**Tablo 5: Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği Uyum İndeksi Değerleri**

| Uyum Ölçüleri           | Gerçekleşen Uyum Değerleri |
|-------------------------|----------------------------|
| Chi-Square ( $\chi^2$ ) | 428,986                    |
| P                       | ,000                       |
| df                      | 127                        |
| X <sup>2</sup> /df      | 3,37                       |
| CFI                     | ,932                       |
| GFI                     | ,902                       |
| AGFI                    | ,868                       |
| NFI                     | ,907                       |
| NNFI                    | ,918                       |
| RMR                     | ,091                       |
| RMSEA                   | ,073                       |

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, ortaya ikincil uyum iyiliği indeksi değerleri, test edilen modelin iyi bir uyum sağladığını göstermektedir. Değerler incelendiğinde  $\chi^2/df$  oranı ( $3,37 < 5$ ) ve RMSEA ( $0,07 < 0,10$ ) değeri ile CFI (0,93), GFI (0,90), AGFI (0,86) değerlerinin yeterince yüksek olmaları sebebiyle ölçeğin doğrulandığı ifade edilebilir. Ölçekte kullanılan gözlenen değişkenler örtük değişkenleri yani örgütsel özdeşleme ölçeğini ve boyutlarını açıklayabilmektedir.

### 3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Verilere hangi tür analizlerin yapılması gerektiğini tespit etmek için çarpıklık ve basıklık katsayılarına göre normallik testi gerçekleştirilmiştir. Literatürde çarpıklık ve basıklık katsayısının -1,5 ve +1,5 arasında olması, verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Liderlik kapasitesi ve örgütsel özdeşleşmenin tüm boyutlarında çarpıklık ve basıklık katsayısının istenen değerler arasında olduğu görülmüştür. Bundan dolayı analizlerde t-Testi, ANOVA ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu teknikleri kullanılmıştır.

Öğretmenlerin liderlik kapasitesi algıları ile örgütsel özdeşleşme düzeylerinin cinsiyet, ve okuldaki öğretmen sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için “t-Testi” kullanılmıştır.

Öğretmenlerin liderlik kapasitesi algıları ile örgütsel özdeşleşme düzeylerinin mesleki kıdem, mezuniyet durumu, aynı okulda çalışma süresi ve çalışılan okul düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ise ANOVA testi kullanılmıştır. Farkın anlamlı olduğu boyutlarda, anlamlı farkın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını belirlemek için TUKEY testi yapılmış, anlamlılık düzeyi, 05 olarak alınmıştır. Öğretmenlerin liderlik kapasitesi algıları ile örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılmıştır. Bu analizlerin gerçekleştirilmesi için SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır.



## 4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde; araştırmanın temel problemi ve alt problemlerine yanıt bulmak için yapılan araştırma, araştırma sonucunda elde edilen veriler, veriler ışığında ulaşılan bulgular ve bu bulgular doğrultusunda yapılan yorumlara yer verilmiştir.

### 4.1. OKUL LİDERLİK KAPASİTESİNE YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLAR

#### 4.1.1. Öğretmenlerin Okul Liderlik Kapasitesi Algı Düzeylerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin okullarına yönelik liderlik kapasite algı düzeylerini belirlemek amacıyla alt boyutlarıyla birlikte ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ölçekten elde edilen puanların yorumlanmasında Tablo 6'daki puan aralığı kullanılmıştır.

**Tablo 6: Ölçek Ortalama Puan Aralığı Tablosu**

| Ölçek Ortalama Puanı | Katılma Düzeyi                   |
|----------------------|----------------------------------|
| 1,00 – 1,75          | Bunu Yapmayız                    |
| 1,76 – 2,50          | Bu Yönde Hareket Etmeye Başladık |
| 2,51 – 3,25          | Bu Yönde İyi Bir Mesafe Aldık    |
| 3,26 – 4,00          | Bu Durumu Çok İyi Yapılandırdık. |

#### 4.1.1.1. Öğretmenlerin Okullarının Liderlik Kapasitesine İlişkin Algıları

Öğretmenlerin liderlik kapasitesi ve liderlik kapasitesinin alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri aşağıda Tablo 7 'de görülmektedir.

**Tablo 7: Öğretmenlerin Liderlik Kapasitesine İlişkin Algı Düzeyleri**

| Değişkenler                    | Ortalama ( $\bar{x}$ ) | Standart Sapma |
|--------------------------------|------------------------|----------------|
| Dağıtımçı Liderlik             | 2,50                   | ,71251         |
| Paylaşılan Okul Vizyonu        | 2,67                   | .69927         |
| İş Birliği ve Ortak Sorumluluk | 2,83                   | .70952         |
| Algılanan Öğrenci Başarısı     | 2,90                   | 654,46         |
| <b>Liderlik Kapasitesi</b>     | 2,72                   | .63340         |



Tablo 7 incelendiğinde genel olarak öğretmenlerin liderlik kapasitesi algısının “bu yönde iyi bir mesafe aldık” ( $\bar{X}=2,72$ ) düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik boyutuna yönelik algılarının “bu yönde hareket etmeye başladık” paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı boyutlarına yönelik algılarının ise “bu yönde iyi bir mesafe aldık” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Boyutlar arasında karşılaştırma yapıldığında öğretmenlerin algılanan öğrenci başarısı algısı ( $\bar{X} = 2,90$ ), dağıtımçı liderlik ( $\bar{X} = 2,50$ ), paylaşılan okul vizyonu ( $\bar{X} = 2,67$ ) ve iş birliği ve ortak sorumluluk ( $\bar{X} = 2,83$ ) algılarına göre daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

#### **4.1.2. Öğretmenlerin Okul Liderlik Kapasitesi Algılarının Değişkenler Açısından İncelenmesi**

Bu bölümde demografik değişkenlerin (cinsiyet, kıdem vb.) okul liderlik kapasitesi üzerindeki etkisini gösteren t-Testi ve ANOVA sonuçlarına ait bulgulara yer verilmiştir.

##### **4.1.2.1. Okullardaki Liderlik Kapasitesinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular**

###### **a. Liderlik Kapasitesinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular**

Liderlik kapasitesine yönelik algılarının kadın ve erkek öğretmenler arasında farklılık oluşturup oluşturmadığı ile ilgili bir yargıya varabilmek için t-Testi tekniği kullanılmıştır. Yapılan analize ait sonuçlar Tablo 8 'de verilmiştir

**Tablo 8: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Kapasitesi Algılarına Yönelik t-Testi Sonuçları**

| Puan                           | Cinsiyet | N   | $\bar{X}$ | Ss     | t-Testi |         |      |
|--------------------------------|----------|-----|-----------|--------|---------|---------|------|
|                                |          |     |           |        | t       | Sd      | p    |
| Dağıtımçı Liderlik             | Kadın    | 245 | 2,4433    | .66859 | -1,931  | 442     | .054 |
|                                | Erkek    | 199 | 2,5742    | .75861 |         |         |      |
| Paylaşılan Okul Vizyonu        | Kadın    | 245 | 2,6653    | .65169 | -.165   | 393,167 | .869 |
|                                | Erkek    | 199 | 2,6765    | .75537 |         |         |      |
| İş Birliği ve Ortak Sorumluluk | Kadın    | 245 | 2,8113    | .70274 | -.591   | 442     | .555 |
|                                | Erkek    | 199 | 2,8514    | .71895 |         |         |      |
| Algılanan Öğrenci Başarısı     | Kadın    | 245 | 2,9083    | .63966 | -.031   | 442     | .975 |
|                                | Erkek    | 199 | 2,9063    | .67384 |         |         |      |
| Liderlik Kapasitesi (Toplam)   | Kadın    | 245 | 2,7075    | .59568 | -.675   | 397,430 | .500 |
|                                | Erkek    | 199 | 2,7489    | .67780 |         |         |      |

Tablo 8'e bakıldığında, liderlik kapasitesi ölçeği puanlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız örneklem t-Testi sonucunda “Dağıtımçı Liderlik” [t(442) = .054, p<.05], “Paylaşılan Okul Vizyonu” [t(442) = .869, p<.05] “İş Birliği ve Ortak Sorumluluk ” [t(442) = .555, p<.05] ve “Algılanan Öğrenci Başarısı” [t(442) = .975, p<.05] alt boyutlarına ilişkin öğretmen algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Liderlik kapasitesinin tamamına yönelik kadın ve erkek öğretmen algıları arasında da anlamlı bir farklılık görülmemiştir [t(442) = .500, p <.05]. Buna göre öğretmenlerin kadın ya da erkek olmaları ile okul liderlik kapasitesi algıları arasında bir ilişki olmadığı sonucu çıkarılabilir.

#### **b. Liderlik Kapasitesinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin liderlik kapasitesinin boyutlarına ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11 ve Tablo 12 'de verilmiştir. Ayrıca, mesleki kıdeme göre anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen

TUKEY testinin sonuçları da aynı tablolarda gösterilmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri; 1-10, 11-20, 21 yıl ve üzeri olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır.

### b1. Dağıtımçı Liderlik Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 9: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağıtımçı Liderlik Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

| Puan               | Mesleki Kıdem       | N   | $\bar{X}$ | Ss     | ANOVA Testi |      |      |
|--------------------|---------------------|-----|-----------|--------|-------------|------|------|
|                    |                     |     |           |        | F           | p    | Fark |
| Dağıtımçı Liderlik | 1-10 yıl (1)        | 122 | 2,4021    | .68310 | 8,590       | .000 | 1-3  |
|                    | 11-20 yıl (2)       | 194 | 2,4222    | .66412 |             |      | 2-3  |
|                    | 21 yıl ve üzeri (3) | 128 | 2,7181    | .76787 |             |      |      |
|                    | Toplam              | 444 | 2,5020    | .71251 |             |      |      |

Tablo 9'a bakıldığında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okulların liderlik kapasitesinin "dağıtımçı liderlik" boyutu puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur [ $F(2,444)=8,590$ ;  $p<0.05$ ]. Test sonucuna göre, anlamlı farklılık mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenler ile 11-20 yıl öğretmenler ve 11-20 yıl olan öğretmenler ile 21 yıl üzeri olan öğretmenler arasındadır. Mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin dağıtımçı liderlik boyutuna yönelik bakış açılarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Bu durum mesleki tecrübeleri arttıkça öğretmenlerin okullarıyla ilgili daha olumlu duygulara sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

### b2. Paylaşılan Okul Vizyonu Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 10: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Paylaşılan Okul Vizyonu Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

| Puan                    | Mesleki Kıdem       | N   | $\bar{X}$ | Ss     | ANOVA Testi |      |      |
|-------------------------|---------------------|-----|-----------|--------|-------------|------|------|
|                         |                     |     |           |        | F           | p    | Fark |
| Paylaşılan Okul Vizyonu | 1-10 yıl (1)        | 122 | 2,6178    | .69034 | 6,393       | .002 | 1-3  |
|                         | 11-20 yıl (2)       | 194 | 2,5827    | .65547 |             |      | 2-3  |
|                         | 21 yıl ve üzeri (3) | 128 | 2,8532    | .74202 |             |      |      |
|                         | Toplam              | 444 | 2,6703    | .69927 |             |      |      |

Tablo 10'a göre öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okulların liderlik kapasitesinin “paylaşılan okul” vizyonu boyutu puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur [ $F(2-444)=6,393$ ;  $p<0.05$ ]. Test sonucuna göre, anlamlı farklılık mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri öğretmenler ve 11-20 yıl olan öğretmenler ile 21 yıl üzeri olan öğretmenler arasındadır. Mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin paylaşılan okul vizyonu boyutuna yönelik bakış açılarının daha olumlu olduğu görülmektedir. Bunun sebebi mesleki tecrübeleri arttıkça öğretmenlerin okullarıyla ilgili daha olumlu duygulara sahip olmalarından dolayı olabilir.

### b3. İşbirliği ve Ortak Sorumluluk Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 11: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İşbirliği ve Ortak Sorumluluk Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

| Puan                           | Mesleki Kıdem       | N   | $\bar{X}$ | Ss     | ANOVA Testi |      |      |
|--------------------------------|---------------------|-----|-----------|--------|-------------|------|------|
|                                |                     |     |           |        | F           | p    | Fark |
| İş Birliği ve Ortak Sorumluluk | 1-10 yıl (1)        | 122 | 2,7482    | .66615 | 7,547       | .001 | 1-3  |
|                                | 11-20 yıl (2)       | 194 | 2,7466    | .70857 |             |      | 2-3  |
|                                | 21 yıl ve üzeri (3) | 128 | 3,0319    | .71563 |             |      |      |
|                                | Toplam              | 444 | 2,8293    | .70952 |             |      |      |

Tablo 11' den de anlaşılacağı üzere öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okulların liderlik kapasitesinin “iş birliği ve ortak sorumluluk” boyutu puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur [ $F(2-444)=7,547$ ;  $p<0.05$ ]. Test sonucuna göre, anlamlı farklılık mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri öğretmenler ve 11-20 yıl olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri öğretmenler arasındadır. Mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin iş birliği ve ortak sorumluluk boyutuna yönelik bakış açılarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Bunun sebebi mesleki tecrübeleri arttıkça öğretmenlerin okullarıyla ilgili daha olumlu duygulara sahip olmalarından dolayı olabilir.

#### b4. Algılanan Öğrenci Başarısı Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 12: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Algılanan Öğrenci Başarısı Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

| Puan                       | Mesleki Kıdem       | N   | $\bar{X}$ | Ss     | ANOVA Testi |      |      |
|----------------------------|---------------------|-----|-----------|--------|-------------|------|------|
|                            |                     |     |           |        | F           | p    | Fark |
| Algılanan Öğrenci Başarısı | 1-10 yıl (1)        | 122 | 2,8279    | .65582 | 8,826       | .000 | 1-3  |
|                            | 11-20 yıl (2)       | 194 | 2,8245    | .62759 |             |      | 2-3  |
|                            | 21 yıl ve üzeri (3) | 128 | 3,1089    | .65437 |             |      |      |
|                            | Toplam              | 444 | 2,9074    | .65446 |             |      |      |

Tablo 12'ye bakıldığında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okulların liderlik kapasitesinin “algılanan öğrenci başarısı” boyutu puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur [ $F(2-444)=8,826$ ;  $p<0.05$ ]. Test sonucuna göre, anlamlı farklılık mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri öğretmenler ve 11-20 yıl olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasındadır. Mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin iş birliği ve ortak sorumluluk boyutuna yönelik bakış açılarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Bunun sebebi mesleki tecrübeleri arttıkça öğretmenlerin okullarıyla ilgili daha olumlu duygulara sahip olmalarından dolayı olabilir.

#### c. Liderlik Kapasitesinin Mezuniyet Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul liderlik kapasitesine ilişkin algılarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 13, Tablo 14, Tablo 15 ve Tablo 16 'da verilmiştir. Ayrıca, mezuniyet değişkenine göre anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen TUKEY testinin sonuçları da aynı tablolarda gösterilmiştir. Öğretmenlerin mezuniyet durumları; Ön Lisans, Lisans ve Lisansüstü olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır.

### c1. Dağıtımçı Liderlik Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 13: Mezuniyet Değişkenine Göre Dağıtımçı Liderlik Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

| Puan               | Mezuniyet      | N   | $\bar{X}$ | Ss      | ANOVA Testi |      |          |
|--------------------|----------------|-----|-----------|---------|-------------|------|----------|
|                    |                |     |           |         | F           | p    | Fark     |
| Dağıtımçı Liderlik | Ön Lisans (1)  | 31  | 2,8872    | .72366  | 5,196       | .006 | 1-2, 1-3 |
|                    | Lisans (2)     | 381 | 2,4799    | .70961  |             |      |          |
|                    | Lisansüstü (3) | 32  | 2,3913    | .639,09 |             |      |          |
|                    | Toplam         | 444 | 2,5020    | .71251  |             |      |          |

Tablo 13'e bakıldığında öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre okul liderlik kapasitesine ilişkin "dağıtımçı liderlik" boyutu puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur [ $F(2-444)=5,196$   $p<0.05$ ]. Test sonucuna göre, anlamlı farklılık ön lisans mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler ve ön lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezuniyete sahip öğretmenler arasındadır. Bu durumun eğitime bağlı olarak bireylerin dağıtımçı liderliğe yönelik beklenti durumlarının artmasından dolayı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

### c2. Paylaşılan Okul Vizyonu Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 14: Mezuniyet Değişkenine Göre Paylaşılan Okul Vizyonu Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

| Puan                    | Mezuniyet      | N   | $\bar{X}$ | Ss     | ANOVA Testi |      |          |
|-------------------------|----------------|-----|-----------|--------|-------------|------|----------|
|                         |                |     |           |        | F           | p    | Fark     |
| Paylaşılan Okul Vizyonu | Ön Lisans (1)  | 31  | 3,2143    | .72438 | 10,815      | .000 | 1-2, 1-3 |
|                         | Lisans (2)     | 381 | 2,6369    | .68718 |             |      |          |
|                         | Lisansüstü (3) | 32  | 2,5417    | .60382 |             |      |          |
|                         | Toplam         | 444 | 2,6703    | .69927 |             |      |          |

Tablo 14'e göre öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre okul liderlik kapasitesine ilişkin "paylaşılan okul vizyonu" boyutu puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda

puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur [ $F_{(2-444)}=10,815$ ;  $p<0.05$ ]. Test sonucuna göre, anlamlı farklılık ön lisans mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler ve ön lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezuniyete sahip öğretmenler arasındadır. Bunun sebebi öğretmenlerin eğitim seviyesine bağlı olarak paylaşılan okul viyonuna yönelik beklentilerinin artmasından dolayı olabilir

### c3. İş Birliği ve Ortak Sorumluluk Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 15: Mezuniyet Değişkenine Göre İş Birliği ve Ortak Sorumluluk Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

| Puan                           | Mezuniyet      | N   | $\bar{X}$ | Ss     | ANOVA Testi |      |          |
|--------------------------------|----------------|-----|-----------|--------|-------------|------|----------|
|                                |                |     |           |        | F           | p    | Fark     |
| İş Birliği ve Ortak Sorumluluk | Ön Lisans (1)  | 31  | 3,2402    | .74406 | 6,242       | .002 | 1-2, 1-3 |
|                                | Lisans (2)     | 381 | 2,8086    | .69553 |             |      |          |
|                                | Lisansüstü (3) | 32  | 2,6771    | .72825 |             |      |          |
|                                | Toplam         | 444 | 2,8293    | .70952 |             |      |          |

Tablo 15’de de görüldüğü gibi öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre okul liderlik kapasitesine ilişkin “iş birliği ve ortak sorumluluk” boyutu puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur [ $F_{(2-444)}=6,242$ ;  $p<0.05$ ]. Test sonucuna göre, anlamlı farklılık ön lisans mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler ve ön lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezuniyete sahip öğretmenler arasındadır. Bu durum eğitime bağlı olarak öğretmenlerin işbirliği ve ortak sorumlulukla ilgili beklentilerinin artmasından kaynaklanıyor olabilir.

#### c4. Algılanan Öğrenci Başarısı Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 16: Mezuniyet Değişkenine Göre Algılanan Öğrenci Başarısı Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

| Puan                       | Mezuniyet      | N   | $\bar{X}$ | Ss     | ANOVA Testi |      |          |
|----------------------------|----------------|-----|-----------|--------|-------------|------|----------|
|                            |                |     |           |        | F           | p    | Fark     |
| Algılanan Öğrenci Başarısı | Ön Lisans (1)  | 31  | 3,3589    | .59751 | 9,828       | .000 | 1-2, 1-3 |
|                            | Lisans (2)     | 381 | 2,8898    | .65085 |             |      |          |
|                            | Lisansüstü (3) | 32  | 2,6797    | .56702 |             |      |          |
|                            | Toplam         | 444 | 2,9074    | .65446 |             |      |          |

Tablo 16'ya bakıldığında öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre okul liderlik kapasitesine ilişkin “algılanan öğrenci başarısı” boyutu puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur [ $F_{(2-444)}=9,828$ ;  $p<0.05$ ]. Test sonucuna göre, anlamlı farklılık ön lisans mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler ve ön lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezuniyete sahip öğretmenler arasındadır. Bu farklılık eğitime bağlı olarak öğretmenlerin algılanan öğrenci başarısına yönelik beklentilerinin artmasıyla ilgili olabilir.

#### d. Liderlik Kapasitesinin Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Liderlik kapasitesine yönelik algıların öğretmen sayısına göre farklılık oluşturup oluşturmadığı ile ilgili bir yargıya varabilmek için t-Testi tekniği kullanılmıştır. Yapılan analize ait sonuçlar Tablo 17 'de verilmiştir.



**Tablo 17: Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Kapasitesi Algılarına Yönelik t-Testi Sonuçları**

| Puan                           | Öğretmen Sayısı | N   | $\bar{X}$ | Ss     | t-Testi |         |      |
|--------------------------------|-----------------|-----|-----------|--------|---------|---------|------|
|                                |                 |     |           |        | F       | Sd      | p    |
| Dağıtımçı Liderlik             | 1-30            | 74  | 2,5507    | .67663 | .644    | 442     | .520 |
|                                | 31 ve üzeri     | 370 | 2,4922    | .71996 |         |         |      |
| Paylaşılan Okul Vizyonu        | 1-30            | 74  | 2,7902    | .61997 | 1,776   | 115,061 | .078 |
|                                | 31 ve üzeri     | 370 | 2,6464    | .71241 |         |         |      |
| İş Birliği ve Ortak Sorumluluk | 1-30            | 74  | 2,9099    | .66905 | 1,071   | 442     | .285 |
|                                | 31 ve üzeri     | 370 | 2,8131    | .71712 |         |         |      |
| Algılanan Öğrenci Başarısı     | 1-30            | 74  | 3,0180    | .53200 | 1,867   | 124,968 | .064 |
|                                | 31 ve üzeri     | 370 | 2,8853    | .67474 |         |         |      |
| Liderlik Kapasitesi (Toplam)   | 1-30            | 74  | 2,8190    | .55914 | 1,525   | 115,595 | .130 |
|                                | 31 ve üzeri     | 370 | 2,7075    | .64631 |         |         |      |

Tablo 17'ye göre, öğretmenlerin öğretmen sayısı değişkenine göre okul liderlik kapasitesine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız örneklem t-Testi sonucunda “Dağıtımçı Liderlik” [t(442) = .520, p<.05], “Paylaşılan Okul Vizyonu” [t(115,061) = .078, p<.05] “İş Birliği ve Ortak Sorumluluk ” [t(442) = .285, p<.05] ve “Algılanan Öğrenci Başarısı” [t(124,968) = .064, p<.05] alt boyutlarına ilişkin öğretmen algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Liderlik kapasitesinin tamamına yönelik öğretmen sayısına göre öğretmen algıları arasında da anlamlı bir farklılık görülmemiştir [t(115,595) = .130, p <.05]. Elde edilen bulgulardan hareketle okulda çalışan öğretmen sayısı ile öğretmenlerin okul liderlik kapasitesi algıları arasında bir ilişki olmadığı sonucuna varılabilir.

#### **e. Liderlik Kapasitesinin Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin liderlik kapasitesine ilişkin algılarının aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 18, Tablo

19, Tablo 20 ve Tablo 21 'de verilmiştir. Ayrıca, aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen TUKEY testinin sonuçları da aynı tablolarda gösterilmiştir. Öğretmenlerin aynı okulda çalışma süreleri; 1-3, 4-6, 7 yıl ve üzeri olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır.

### e1. Dağıtımçı Liderlik Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 18: Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağıtımçı Liderlik Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

| Puan               | Aynı Okulda Çalışma Süresi | N   | $\bar{X}$ | Ss     | ANOVA Testi |      |      |
|--------------------|----------------------------|-----|-----------|--------|-------------|------|------|
|                    |                            |     |           |        | F           | p    | Fark |
| Dağıtımçı Liderlik | 1-3 yıl (1)                | 232 | 2,5278    | .71735 | .772        | .463 | Yok  |
|                    | 4-6 yıl (2)                | 105 | 2,4267    | .63593 |             |      |      |
|                    | 7 yıl ve üzeri (3)         | 107 | 2,5200    | .77207 |             |      |      |
|                    | Toplam                     | 444 | 2,5020    | .71251 |             |      |      |

Tablo 18'den de anlaşılacağı üzere öğretmenlerin okul liderlik kapasitesinin “dağıtımçı liderlik” boyutuna yönelik puanlarının aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. [ $F_{(2-444)}=.772$ ;  $p<0.05$ ]. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin aynı okulda çalışma süreleri ile dağıtımçı liderlik algıları arasında bir ilişki olmadığı sonucu çıkarılabilir.

### e2. Paylaşılan Okul Vizyonu Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 19: Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Paylaşılan Okul Vizyonu Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

| Puan                    | Aynı Okulda Çalışma Süresi | N   | $\bar{X}$ | Ss     | ANOVA Testi |      |      |
|-------------------------|----------------------------|-----|-----------|--------|-------------|------|------|
|                         |                            |     |           |        | F           | p    | Fark |
| Paylaşılan Okul Vizyonu | 1-3 yıl (1)                | 232 | 2,6814    | .70067 | .319        | .727 | Yok  |
|                         | 4-6 yıl (2)                | 105 | 2,6233    | .61810 |             |      |      |
|                         | 7 yıl ve üzeri (3)         | 107 | 2,6926    | .71194 |             |      |      |
|                         | Toplam                     | 444 | 2,6703    | .69927 |             |      |      |

Tablo 19'a göre öğretmenlerin okul liderlik kapasitesinin "paylaşılan okul vizyonu" boyutu puanlarının aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. [ $F(2-444)=.319$ ;  $p<0.05$ ]. Elde verilen bulgulara göre öğretmenlerin aynı okulda çalışma süreleri ile paylaşılan okul vizyonu algıları arasında bir ilişki olmadığı söylenebilir.

### e3. İş Birliği ve Ortak Sorumluluk Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 20: Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre İş Birliği ve Ortak Sorumluluk Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

| Puan                           | Aynı Okulda Çalışma Süresi | N   | $\bar{X}$ | Ss     | ANOVA Testi |      |      |
|--------------------------------|----------------------------|-----|-----------|--------|-------------|------|------|
|                                |                            |     |           |        | F           | p    | Fark |
| İş Birliği ve Ortak Sorumluluk | 1-3 yıl (1)                | 232 | 2,8347    | .71394 | 1,070       | .344 | Yok  |
|                                | 4-6 yıl (2)                | 105 | 2,7519    | .64788 |             |      |      |
|                                | 7 yıl ve üzeri (3)         | 107 | 2,8935    | .75574 |             |      |      |
|                                | Toplam                     | 444 | 2,8293    | .70952 |             |      |      |

Tablo 20'de görüleceği gibi öğretmenlerin okul liderlik kapasitesinin "iş birliği ve ortak sorumluluk" boyutu puanlarının aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. [ $F(2-444)=1,070$ ;  $p<0.05$ ]. Elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmenlerin aynı okulda çalışma süreleri ile iş birliği ve ortak sorumluluk algıları arasında bir ilişki olmadığı yorumu yapılabilir.

#### e4. Algılanan Öğrenci Başarısı Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 21: Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Algılanan Öğrenci Başarısı Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

| Puan                       | Aynı Okulda Çalışma Süresi | N   | $\bar{X}$ | Ss     | ANOVA Testi |      |      |
|----------------------------|----------------------------|-----|-----------|--------|-------------|------|------|
|                            |                            |     |           |        | F           | p    | Fark |
| Algılanan Öğrenci Başarısı | 1-3 yıl (1)                | 232 | 2,9093    | .69160 | 1,741       | .177 | Yok  |
|                            | 4-6 yıl (2)                | 105 | 2,8208    | .57227 |             |      |      |
|                            | 7 yıl ve üzeri (3)         | 107 | 2,9882    | .64214 |             |      |      |
|                            | Toplam                     | 444 | 2,9074    | .65446 |             |      |      |

Tablo 21'e bakıldığında öğretmenlerin okul liderlik kapasitesinin "algılanan öğrenci başarısı" boyutu puanlarının aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. [ $F_{(2-444)}=1,741$ ;  $p<0.05$ ]. Elde edilen verilerden hareketle öğretmenlerin aynı okulda çalışma süreleri ile algılan öğrenci başarısı algıları arasında bir ilişki olmadığı sonucu çıkarılabilir.

#### f. Liderlik Kapasitesinin Çalışılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin liderlik kapasitesine ilişkin algılarının çalışılan okul düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 22, Tablo 23, Tablo 24 ve Tablo 25 'de verilmiştir. Ayrıca, çalışılan okul düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen TUKEY testinin sonuçları da aynı tablolarda gösterilmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyi; İlkokul, Ortaokul ve Lise olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır.

## f1. Dağıtımçı Liderlik Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 22: Çalışılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Dağıtımçı Liderlik Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

| Puan               | Okul düzeyi  | N   | $\bar{X}$ | Ss     | ANOVA Testi |      |      |
|--------------------|--------------|-----|-----------|--------|-------------|------|------|
|                    |              |     |           |        | F           | p    | Fark |
| Dağıtımçı Liderlik | İlkokul (1)  | 146 | 2,6355    | .73112 | 10,292      | .000 | 1-2  |
|                    | Ortaokul (2) | 148 | 2,2919    | .65339 |             |      | 2-3  |
|                    | Lise (3)     | 150 | 2,5793    | .70760 |             |      |      |
|                    | Toplam       | 444 | 2,5020    | .71251 |             |      |      |

Tablo 22'ye göre öğretmenlerin okul liderlik kapasitesinin “dağıtımçı liderlik” boyutu puanlarının çalışılan okul düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur [ $F(2-444)=10,292$ ;  $p<0.05$ ]. Test sonucuna göre, anlamlı farklılık ilkokul öğretmenleri ile ortaokul öğretmenleri arasında ve ortaokul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasındadır. Elde edilen verilere dayanarak ilkokullarda tüm okula yayılmış liderlik anlaşılışının daha fazla benimsendiği söylenebilir.

## f2. Paylaşılan Okul Vizyonu Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 23: Çalışılan Okul Düzeyi Değişkenine Paylaşılan Okul Vizyonu Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

| Puan                    | Okul düzeyi  | N   | $\bar{X}$ | Ss     | ANOVA Testi |      |      |
|-------------------------|--------------|-----|-----------|--------|-------------|------|------|
|                         |              |     |           |        | F           | p    | Fark |
| Paylaşılan Okul Vizyonu | İlkokul (1)  | 146 | 2,8754    | .73055 | 13,899      | .000 | 1-2, |
|                         | Ortaokul (2) | 148 | 2,4577    | .65771 |             |      | 2-3  |
|                         | Lise (3)     | 150 | 2,6805    | .64918 |             |      |      |
|                         | Toplam       | 444 | 2,6703    | .69927 |             |      |      |

Tablo 23'den anlaşılacağı üzere öğretmenlerin okul liderlik kapasitesinin “paylaşılan okul vizyonu” boyutu puanlarının çalışılan okul düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık

bulunmuştur [ $F_{(2,444)}=13,899$ ;  $p<0.05$ ]. Test sonucuna göre, anlamlı farklılık ilkökul öğretmenleri ile ortaokul öğretmenleri arasında ve ortaokul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasındadır. Elde edilen veriler ışığında ilkokullarda okul vizyonunun geliştirilmesinde tüm üyelerin katılımının diğer okul düzeylerinden daha fazla olduğu sonucu çıkarılabilir.

### f3. İş Birliği ve Ortak Sorumluluk Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 24: Çalışılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre İş Birliği ve Ortak Sorumluluk Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

| Puan                           | Okul düzeyi  | N   | $\bar{X}$ | Ss     | ANOVA Testi |      |          |
|--------------------------------|--------------|-----|-----------|--------|-------------|------|----------|
|                                |              |     |           |        | F           | p    | Fark     |
| İş Birliği ve Ortak Sorumluluk | İlkokul (1)  | 146 | 3,0209    | .72409 | 12,580      | .000 | 1-2, 1-3 |
|                                | Ortaokul (2) | 148 | 2,6181    | .69036 |             |      |          |
|                                | Lise (3)     | 150 | 2,8511    | .65996 |             |      |          |
|                                | Toplam       | 444 | 2,8293    | .70952 |             |      |          |

Tablo 24’de görüleceği gibi öğretmenlerin okul liderlik kapasitesinin “iş birliği ve ortak sorumluluk” boyutu puanlarının çalışılan okul düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur [ $F_{(2,444)}=12,580$ ;  $p<0.05$ ]. Test sonucuna göre, anlamlı farklılık İlkokul öğretmenleri ile ortaokul öğretmenleri arasında, ilkökul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasında ve ortaokul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasındadır. Elde edilen bulgulara göre ilkokullarda okulun hedeflerini gerçekleştirmek için yapılan iş birliğinin diğer okul düzeylerine göre fazla olduğu ve sorumluluğun öğretmenler arasında daha fazla paylaşıldığı söylenebilir.

#### f4. Algılanan Öğrenci Başarısı Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 25: Çalışılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Algılanan Öğrenci Başarısı Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

| Puan                       | Okul düzeyi  | N   | $\bar{X}$ | Ss     | ANOVA Testi |      |      |
|----------------------------|--------------|-----|-----------|--------|-------------|------|------|
|                            |              |     |           |        | F           | p    | Fark |
| Algılanan Öğrenci Başarısı | İlkokul (1)  | 146 | 3,0819    | .63366 | 11,825      | .000 | 1-2  |
|                            | Ortaokul (2) | 148 | 2,7203    | .69855 |             |      | 2-3  |
|                            | Lise (3)     | 150 | 2,9221    | .58005 |             |      |      |
|                            | Toplam       | 444 | 2,9074    | .65446 |             |      |      |

Tablo 25'e bakıldığında öğretmenlerin okul liderlik kapasitesinin "algılanan öğrenci başarısı" boyutu puanlarının çalışılan okul düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur [ $F_{(2,444)}=11,825$ ;  $p<0.05$ ]. Test sonucuna göre, anlamlı farklılık ilkokul öğretmenleri ile ortaokul öğretmenleri arasında ve ortaokul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasındadır. Elde edilen verilere göre ilkokullarda öğrenci başarısını arttırmaya yönelik çalışmaların daha fazla olduğu söylenebilir.

## 4.2. ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ÖZDEŞLEŞME DÜZEYLERİNE YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLAR

### 4.2.1. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Algı Düzeylerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerini belirlemek amacıyla alt boyutlarıyla birlikte ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ölçekten elde edilen puanların yorumlanmasında Tablo 26'daki puan aralığı kullanılmıştır.

**Tablo 26: Ölçek Ortalama Puan Aralığı Tablosu**

| Ölçek Ortalama Puanı | Katılma Düzeyi |
|----------------------|----------------|
| 1,00 – 1,80          | Çok Düşük      |
| 1,81 – 2,60          | Düşük          |
| 2,61 – 3,40          | Orta           |
| 3,41 – 4,20          | Yüksek         |
| 4,21 – 5,00          | Çok yüksek     |

#### 4.2.1.1. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Algı Düzeyleri

Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme ve örgütsel özdeşleşmenin alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri aşağıda Tablo 27 'de görülmektedir.

**Tablo 27: Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşmeye İlişkin Algı Düzeyleri**

| Değişkenler                | Ortalama ( $\bar{x}$ ) | Standart Sapma |
|----------------------------|------------------------|----------------|
| Uyum                       | 3,45                   | .82991         |
| Özdeşleşme                 | 3,40                   | .91578         |
| İçselleştirme              | 3,14                   | 1.03593        |
| <b>Örgütsel Özdeşleşme</b> | <b>3,39</b>            | <b>.74282</b>  |

Tablo 27 incelendiğinde genel olarak öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algısının orta ( $\bar{x} = 3,39$ ) düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmenin uyum boyutuna yönelik algılarının “yüksek” özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarına yönelik algılarının ise “orta” düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Boyutlar arasında karşılaştırma yapıldığında öğretmenlerin uyum algısı ( $\bar{x} = 3,45$ ), özdeşleşme ( $\bar{x} = 3,40$ ) ve içselleştirme ( $\bar{x} = 3,14$ ) algılarına göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

#### 4.2.2. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Algılarının Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu bölümde demografik değişkenlerin (cinsiyet, kıdem vb.) örgütsel özdeşleşme üzerindeki etkisini gösteren t-Testi ve ANOVA sonuçlarına ait bulgulara yer verilmiştir



#### 4.2.2.1. Okullardaki Örgütsel Özdeşleşmenin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

##### a. Örgütsel Özdeşleşmenin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Örgütsel özdeşleşmeye yönelik algıların kadın ve erkek öğretmenler arasında farklılık oluşturup oluşturmadığı ile ilgili bir yargıya varabilmek için bağımsız örneklem t-Testi tekniği kullanılmıştır. Yapılan analize ait sonuçlar Tablo 28 'de verilmiştir.

**Tablo 28: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Algılarına Yönelik t-Testi Sonuçları**

| Puan                         | Öğretmen Sayısı | N   | $\bar{X}$ | Ss      | t-Testi |         |      |
|------------------------------|-----------------|-----|-----------|---------|---------|---------|------|
|                              |                 |     |           |         | t       | Sd      | p    |
| Uyum                         | Kadın           | 245 | 3,3255    | .77844  | -3,789  | 442     | .000 |
|                              | Erkek           | 199 | 3,6211    | .86358  |         |         |      |
| Özdeşleşme                   | Kadın           | 245 | 3,3042    | .82806  | -2,513  | 382,982 | .012 |
|                              | Erkek           | 199 | 3,5268    | 1,00195 |         |         |      |
| İçselleştirme                | Kadın           | 245 | 3,0126    | 1,02933 | -2,973  | 442     | .003 |
|                              | Erkek           | 199 | 3,3049    | 1,02372 |         |         |      |
| Örgütsel Özdeşleşme (Toplam) | Kadın           | 245 | 3,2674    | .70382  | -3,940  | 442     | .000 |
|                              | Erkek           | 199 | 3,5422    | .76281  |         |         |      |

Tablo 28'e bakıldığında, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre örgütsel özdeşleşmelerine yönelik puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız örneklem t-Testi sonucunda "Uyum" [ $t(442) = .000, p < .05$ ], "Özdeşleşme" [ $t(382,982) = .012, p < .05$ ] ve "İçselleştirme" [ $t(442) = .003, p < .05$ ] alt boyutlarına ilişkin öğretmen algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Örgütsel Özdeşleşmenin tamamına yönelik kadın ve erkek öğretmen algıları arasında da anlamlı bir farklılık görülmüştür [ $t(442) = .000, p < .05$ ]. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okullarıyla daha fazla özdeşleştikleri söylenebilir. Bunun sebebi kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran işleri dışında özdeşleşebilecekleri daha fazla unsur olduğundan dolayı olabilir.

## b. Örgütsel Özdeşleşmenin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeye ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 29, Tablo 30 ve Tablo 31 'de verilmiştir. Ayrıca, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen TUKEY testinin sonuçları da aynı tabloda gösterilmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri; 1-10, 11-20, 21 yıl ve üzeri olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır.

### b1. Uyum Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 29: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Uyum Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

| Puan | Mesleki Kıdem       | N   | $\bar{X}$ | Ss     | ANOVA Testi |      |      |
|------|---------------------|-----|-----------|--------|-------------|------|------|
|      |                     |     |           |        | F           | p    | Fark |
| Uyum | 1-10 yıl (1)        | 122 | 3,5229    | .83302 | 6,378       | .002 | 1-3  |
|      | 11-20 yıl (2)       | 194 | 3,3804    | .79742 |             |      | 2-3  |
|      | 21 yıl ve üzeri (3) | 128 | 3,6756    | .84112 |             |      |      |
|      | Toplam              | 444 | 3,4580    | .82991 |             |      |      |

Tablo 29'dan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerine yönelik "uyum" boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur [ $F_{(2-444)}=6,378$ ;  $p<0.05$ ]. Test sonucuna göre, anlamlı farklılık mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ve 11-20 yıl olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasındadır. Mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin uyum düzeylerinin arttığı söylenebilir. Elde edilen bulgulardan hareketle mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin, kıdemi az olan öğretmenlere göre çalıştıkları okul örgütüne daha fazla uyma davranışı gösterdikleri sonucu çıkarılabilir.

## b2. Özdeşleşme Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 30: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Özdeşleşme Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

| Puan       | Mesleki Kıdem       | N   | $\bar{X}$ | Ss      | ANOVA Testi |      |      |
|------------|---------------------|-----|-----------|---------|-------------|------|------|
|            |                     |     |           |         | F           | p    | Fark |
| Özdeşleşme | 1-10 yıl (1)        | 122 | 3,3538    | .88726  | .264        | .768 | Yok  |
|            | 11-20 yıl (2)       | 194 | 3,4295    | .87039  |             |      |      |
|            | 21 yıl ve üzeri (3) | 128 | 3,4131    | 1,01022 |             |      |      |
|            | Toplam              | 444 | 3,4040    | .91578  |             |      |      |

Tablo 30'da görüleceği gibi öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerine yönelik "özdeşleşme" boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır [ $F_{(2-444)}=.264$ ;  $p<0.05$ ]. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin kıdem durumları ile özdeşleşme boyutu algıları arasında bir ilişki olmadığı sonucu çıkarılabilir.

## b3. İçselleştirme Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 31: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İçselleştirme Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

| Puan          | Mesleki Kıdem       | N   | $\bar{X}$ | Ss      | ANOVA Testi |      |      |
|---------------|---------------------|-----|-----------|---------|-------------|------|------|
|               |                     |     |           |         | F           | p    | Fark |
| İçselleştirme | 1-10 yıl (1)        | 122 | 2,9481    | 1,00140 | 6,481       | .002 | 1-3  |
|               | 11-20 yıl (2)       | 194 | 3,0967    | 1,03806 |             |      |      |
|               | 21 yıl ve üzeri (3) | 128 | 3,4010    | 1,02152 |             |      | 2-3  |
|               | Toplam              | 444 | 3,1436    | 1,03593 |             |      |      |

Tablo 31'den anlaşılacağı üzere öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerine yönelik "içselleştirme" boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur [ $F_{(2-444)}=6,481$ ;  $p<0.05$ ]. Test sonucuna göre, anlamlı farklılık mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler 11-20 yıl olan

öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasındadır. Mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin içselleştirme düzeylerinin arttığı söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin, okullarının değerlerini ve normlarını, kıdemi az olan öğretmenlere göre kendi değer ve normları olarak daha fazla kabul ettikleri söylenebilir

### c. Örgütsel Özdeşleşmenin Mezuniyet Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeye ilişkin algılarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 32, Tablo 33 ve Tablo 34 'de verilmiştir. Öğretmenlerin mezuniyet durumları; Ön Lisans, Lisans ve Lisansüstü olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır.

#### c1. Uyum Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 32: Mezuniyet Değişkenine Göre Uyum Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

| Puan | Mezuniyet      | N   | $\bar{X}$ | Ss     | ANOVA Testi |      |      |
|------|----------------|-----|-----------|--------|-------------|------|------|
|      |                |     |           |        | F           | p    | Fark |
| Uyum | Ön Lisans (1)  | 31  | 3,7592    | .88100 | 2,211       | .111 | Yok  |
|      | Lisans (2)     | 381 | 3,4363    | .83320 |             |      |      |
|      | Lisansüstü (3) | 32  | 3,4246    | .69556 |             |      |      |
|      | Toplam         | 444 | 3,4580    | .82991 |             |      |      |

Tablo 32'ye bakıldığında öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerinin “uyum” boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır [ $F_{(2-444)}=2,211$ ;  $p<0.05$ ]. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin mezuniyet durumları ile uyum boyutu algıları arasında bir ilişki olmadığı sonucu çıkarılabilir.

## c2. Özdeşleşme Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 33: Mezuniyet Değişkenine Göre Özdeşleşme Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

| Puan       | Mezuniyet      | N   | $\bar{X}$ | Ss      | ANOVA Testi |      |      |
|------------|----------------|-----|-----------|---------|-------------|------|------|
|            |                |     |           |         | F           | p    | Fark |
| Özdeşleşme | Ön Lisans (1)  | 31  | 3,4710    | 1,04505 | .355        | .701 | Yok  |
|            | Lisans (2)     | 381 | 3,3894    | .90647  |             |      |      |
|            | Lisansüstü (3) | 32  | 3,5125    | .91431  |             |      |      |
|            | Toplam         | 444 | 3,4040    | .91578  |             |      |      |

Tablo 33’de görüleceği üzere öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerinin “özdeşleşme” boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır [ $F_{(2-444)}=.355$ ;  $p<0.05$ ]. Elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin mezuniyet durumları ile özdeşleşme boyutu algıları arasında bir ilişki olmadığı yorumu yapılabilir.

## c3. İçselleştirme Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 34: Mezuniyet Değişkenine Göre İçselleştirme Boyutuna Yönelik Anova Testi Sonuçları**

| Puan          | Mezuniyet      | N   | $\bar{X}$ | Ss      | ANOVA Testi |      |      |
|---------------|----------------|-----|-----------|---------|-------------|------|------|
|               |                |     |           |         | F           | p    | Fark |
| İçselleştirme | Ön Lisans (1)  | 31  | 3,2688    | 1,10359 | .249        | .780 | Yok  |
|               | Lisans (2)     | 381 | 3,1358    | 1,03982 |             |      |      |
|               | Lisansüstü (3) | 32  | 3,1146    | .94232  |             |      |      |
|               | Toplam         | 444 | 3,1436    | 1,03593 |             |      |      |

Tablo 34’den de anlaşılacağı üzere öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerinin “içselleştirme” boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır [ $F_{(2-444)}=.249$ ;  $p<0.05$ ]. Elde edilen verilere dayanarak öğretmenlerin

mezuniyet durumları ile içselleştirme boyutu algıları arasında bir ilişki olmadığı söylenebilir.

#### d. Örgütsel Özdeşleşmenin Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Örgütsel özdeşleşmeye yönelik algıların öğretmen sayısına göre farklılık oluşturup oluşturmadığı ile ilgili bir yargıya varabilmek için t-Testi tekniği kullanılmıştır. Yapılan analize ait sonuçlar Tablo 35 'de verilmiştir.

**Tablo 35: Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Algılarına Yönelik t-Testi Sonuçları**

| Puan                         | Görev       | N   | $\bar{X}$ | Ss      | t-Testi |     |      |
|------------------------------|-------------|-----|-----------|---------|---------|-----|------|
|                              |             |     |           |         | t       | Sd  | p    |
| Uyum                         | 1-30        | 74  | 3,5107    | .74592  | .598    | 442 | .550 |
|                              | 31 ve üzeri | 370 | 3,4474    | .84624  |         |     |      |
| Özdeşleşme                   | 1-30        | 74  | 3,4630    | .82114  | .607    | 442 | .544 |
|                              | 31 ve üzeri | 370 | 3,3922    | .93413  |         |     |      |
| İçselleştirme                | 1-30        | 74  | 3,1498    | .99933  | .057    | 442 | .955 |
|                              | 31 ve üzeri | 370 | 3,1423    | 1,04441 |         |     |      |
| Örgütsel Özdeşleşme (Toplam) | 1-30        | 74  | 3,4373    | .64956  | .592    | 442 | .554 |
|                              | 31 ve üzeri | 370 | 3,3812    | .76043  |         |     |      |

Tablo 35'e bakıldığında, öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyi puanlarının öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız örneklem t-Testi sonucunda “Uyum” [t(442) = .550, p<.05], “Özdeşleşme” [t(442) = .544, p<.05] ve “İçselleştirme” [t(442) = .955, p<.05] alt boyutlarına ve örgütsel özdeşleşmenin tamamına yönelik öğretmen sayısına göre öğretmen algıları arasında da anlamlı bir farklılık görülmemiştir [t(442) = .554, p <.05]. Elde edilen bulgulardan hareketle okulda çalışan öğretmen sayısı ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algıları arasında bir ilişki olmadığı yorumu yapılabilir.

### e. Örgütsel Özdeşleşmenin Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeye ilişkin algılarının aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 36, Tablo 37 ve Tablo 38 'de verilmiştir. Öğretmenlerin aynı okulda çalışma süreleri; 1-3, 4-6, 7 yıl ve üzeri olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır.

#### e1. Uyum Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 36: Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Uyum Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

| Puan | Aynı Okulda Çalışma Süresi | N   | $\bar{X}$ | Ss     | ANOVA Testi |      |      |
|------|----------------------------|-----|-----------|--------|-------------|------|------|
|      |                            |     |           |        | F           | p    | Fark |
| Uyum | 1-3 yıl (1)                | 232 | 3,4501    | .84794 | .959        | .384 | Yok  |
|      | 4-6 yıl (2)                | 105 | 3,3878    | .84412 |             |      |      |
|      | 7 yıl ve üzeri (3)         | 107 | 3,5439    | .77460 |             |      |      |
|      | Toplam                     | 444 | 3,4580    | .82991 |             |      |      |

Tablo 36'ya bakıldığında öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerinin “uyum” boyutu puanlarının aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır [ $t(442) = .959, p < .05$ ]. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin aynı okulda çalışma süreleri ile uyum boyutu algıları arasında bir ilişki olmadığı sonucu çıkarılabilir.

## e2. Özdeşleşme Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 37: Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Özdeşleşme Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

| Puan       | Aynı Okulda Çalışma Süresi | N   | $\bar{X}$ | Ss      | ANOVA Testi |      |      |
|------------|----------------------------|-----|-----------|---------|-------------|------|------|
|            |                            |     |           |         | F           | p    | Fark |
| Özdeşleşme | 1-10 yıl (1)               | 232 | 3,3698    | .90601  | .504        | .604 | Yok  |
|            | 11-20 yıl (2)              | 105 | 3,4781    | .83689  |             |      |      |
|            | 7 yıl ve üzeri (3)         | 107 | 3,4052    | 1,01040 |             |      |      |
|            | Toplam                     | 444 | 3,4040    | .91578  |             |      |      |

Tablo 37’de de görüleceği gibi öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerinin “özdeşleşme” boyutu puanlarının aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır [ $t(442) = .504, p < .05$ ]. Elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin aynı okulda çalışma süreleri ile özdeşleşme boyutu algıları arasında bir ilişki olmadığı yorumu yapılabilir.

## e3. İçselleştirme Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 38: Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre İçselleştirme Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

| Puan          | Aynı Okulda Çalışma Süresi | N   | $\bar{X}$ | Ss      | ANOVA Testi |      |      |
|---------------|----------------------------|-----|-----------|---------|-------------|------|------|
|               |                            |     |           |         | F           | p    | Fark |
| İçselleştirme | 1-10 yıl (1)               | 232 | 3,0765    | 1,05565 | 2,792       | .062 | Yok  |
|               | 11-20 yıl (2)              | 105 | 3,0825    | .98469  |             |      |      |
|               | 7 yıl ve üzeri (3)         | 107 | 3,3489    | 1,02422 |             |      |      |
|               | Toplam                     | 444 | 3,1436    | 1,03593 |             |      |      |

Tablo 38’den de anlaşılacağı üzere öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerinin “içselleştirme” boyutu puanlarının aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır [ $t(442) = 2,792, p < .05$ ]. Elde edilen verilere dayanarak



öğretmenlerin aynı okulda çalışma süreleri ile içselleştirme boyutu algıları arasında bir ilişki olmadığı söylenebilir.

#### f. Örgütsel Özdeşleşmenin Çalışılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeye ilişkin algılarının çalışılan okul düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 39, Tablo 40 ve Tablo 41 'de verilmiştir. Ayrıca, çalışılan okul düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen TUKEY testinin sonuçları da aynı tabloda gösterilmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyi; İlkokul, Ortaokul ve Lise olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır.

##### f1. Uyum Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 39: Çalışılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Uyum Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

| Puan | Okul düzeyi  | N   | $\bar{X}$ | Ss     | ANOVA Testi |      |      |
|------|--------------|-----|-----------|--------|-------------|------|------|
|      |              |     |           |        | F           | p    | Fark |
| Uyum | İlkokul (1)  | 146 | 3,5139    | .83213 | 3,643       | .027 | 2-3  |
|      | Ortaokul (2) | 148 | 3,3099    | .87683 |             |      |      |
|      | Lise (3)     | 150 | 3,5496    | .76297 |             |      |      |
|      | Toplam       | 444 | 3,4580    | .82991 |             |      |      |

Tablo 39'a bakıldığında öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerinin "uyum" boyutu puanlarının çalışılan okul düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur [ $F(2,444)=3,643$ ;  $p<0.05$ ]. Test sonucuna göre, anlamlı farklılık ortaokul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasındadır. Elde edilen bulgulardan hareketle liselerde çalışan öğretmenlerin, diğer okul düzeylerine göre çalıştıkları okul örgütüne daha fazla uyuma davranışı gösterdikleri sonucu çıkarılabilir.

## f2. Özdeşleşme Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 40: Okul Düzeyi Değişkenine Göre Özdeşleşme Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

| Puan       | Okul düzeyi  | N   | $\bar{X}$ | Ss     | ANOVA Testi |      |      |
|------------|--------------|-----|-----------|--------|-------------|------|------|
|            |              |     |           |        | F           | p    | Fark |
| Özdeşleşme | İlkokul (1)  | 146 | 3,4607    | .91447 | 3,533       | .030 | 2-3  |
|            | Ortaokul (2) | 148 | 3,2437    | .95042 |             |      |      |
|            | Lise (3)     | 150 | 3,5069    | .86551 |             |      |      |
|            | Toplam       | 444 | 3,4040    | .91578 |             |      |      |

Tablo 40'a göre öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerinin "özdeşleşme" boyutu puanlarının aynı okul düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur [ $F_{(2-444)}=3,533$ ;  $p<0.05$ ]. Test sonucuna göre, anlamlı farklılık ortaokul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasındadır. Elde edilen verilerden hareketle liselerde çalışan öğretmenlerin, diğer okul düzeylerine göre okullarıyla daha fazla bütünleştikleri yorumu yapılabilir.

## f3. İçselleştirme Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

**Tablo 41: Okul Düzeyi Değişkenine Göre İçselleştirme Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

| Puan          | Okul düzeyi  | N   | $\bar{X}$ | Ss      | ANOVA Testi |      |      |
|---------------|--------------|-----|-----------|---------|-------------|------|------|
|               |              |     |           |         | F           | p    | Fark |
| İçselleştirme | İlkokul (1)  | 146 | 3,1598    | 1,10812 | 4,557       | .012 | 2-3  |
|               | Ortaokul (2) | 148 | 2,9572    | 1,02669 |             |      |      |
|               | Lise (3)     | 150 | 3,3117    | .94475  |             |      |      |
|               | Toplam       | 444 | 3,1436    | 1,03593 |             |      |      |

Tablo 41 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerinin "içselleştirme" boyutu puanlarının çalışılan okul düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur [ $F_{(2-444)}=4,557$ ;  $p<0.05$ ]. Test sonucuna göre, anlamlı farklılık ortaokul öğretmenleri ile

lise öğretmenleri arasındadır. Elde edilen bulgulara göre liselerde çalışan öğretmenlerin, okullarının değerlerini ve normlarını, diğer okul düzeylerine göre kendi değer ve normları olarak daha fazla kabul ettikleri söylenebilir

### 4.3. ÖĞRETEMENLERİN OKULLARININ LİDERLİK KAPASİTELERİNE YÖNELİK ALGILARI İLE ÖRGÜTSEL ÖZDEŞLEŞME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN BELİRLENMESİNE YÖNELİK BULGULAR

Bu bölümde liderlik kapasitesi boyutları ile örgütsel özdeşleşmenin boyutları arasındaki ilişkiyi hesaplamak için yapılan korelasyon analizi sonuçlarına ait bulgular ve liderlik kapasitesi boyutlarının örgütsel özdeşleşmenin boyutları üzerinde bir etkisi olup olmadığını belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına ait bulgular verilmiştir.

#### 4.3.1 Öğretmenlerin Okullarının Liderlik Kapasitelerine Yönelik Algıları İle Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Korelasyon Analizi

Korelasyon, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için kullanılan bir analiz tekniğidir. Korelasyon katsayısı 1.00 ile -1.00 arasında değişmektedir. 1.00 olması mükemmel pozitif bir ilişkiyi, -1.00 olması mükemmel negatif bir ilişkiyi gösterir. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak 0.70-1.00 arasında olması yüksek, 0.30-0.70 arasında olması orta, 0.00-0.30 arasında olması düşük düzeyde ilişki olduğu anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2012).

**Tablo 42: Liderlik Kapasitesinin Boyutları ve Örgütsel Özdeşleşmenin Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analizi Tablosu**

|                                | Uyum   | Özdeşleşme | İçselleştirme | Örgütsel Özdeşleşme |
|--------------------------------|--------|------------|---------------|---------------------|
| Dağıtımçı Liderlik             | .489** | .274       | .397**        | .490**              |
| Paylaşılan Okul Vizyonu        | .480** | .242       | .370**        | .466**              |
| İş Birliği ve Ortak Sorumluluk | .441** | .247       | .366**        | .444**              |
| Algılanan Öğrenci Başarısı     | .418** | .227       | .328**        | .414**              |
| Liderlik Kapasitesi            | .501** | .270       | .399**        | .496**              |

Öğretmenlerin okullarına yönelik liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik boyutu düzeyine yönelik algıları ile örgütsel özdeşleşmenin uyum ( $r=.489$ ), ve içselleştirme ( $r=.397$ ) boyutlarına yönelik algıları arasında anlamlı olumlu yönlü orta

düzyeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okullarına yönelik liderlik kapasitesinin dağıtımıcı liderlik boyutu düzeyine yönelik algıları ile örgütsel özdeşleşmenin özdeşleşme ( $r=.274$ ) boyutuna yönelik algıları arasında ise anlamlı olumlu yönlü düşük bir ilişki tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin okullarına yönelik liderlik kapasitesinin paylaşılan okul vizyonu boyutu düzeyine yönelik algıları ile örgütsel özdeşleşmenin uyum ( $r=.480$ ) ve içselleştirme ( $r=.370$ ) boyutlarına yönelik algıları arasında anlamlı olumlu yönlü orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okullarına yönelik liderlik kapasitesinin paylaşılan okul vizyonu boyutu düzeyine yönelik algıları ile örgütsel özdeşleşmenin özdeşleşme ( $r=.242$ ) boyutuna yönelik algıları arasında ise anlamlı olumlu yönlü düşük bir ilişki tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin okullarına yönelik liderlik kapasitesinin iş birliği ve ortak sorumluluk boyutu düzeyine yönelik algıları ile örgütsel özdeşleşmenin uyum ( $r=.441$ ) ve içselleştirme ( $r=.366$ ) boyutlarına yönelik algıları arasında anlamlı olumlu yönlü orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okullarına yönelik liderlik kapasitesinin iş birliği ve ortak sorumluluk boyutu düzeyine yönelik algıları ile örgütsel özdeşleşmenin özdeşleşme ( $r=.247$ ) boyutuna yönelik algıları arasında ise anlamlı olumlu yönlü düşük bir ilişki tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin okullarına yönelik liderlik kapasitesinin algılanan öğrenci başarısı boyutu düzeyine yönelik algıları ile örgütsel özdeşleşmenin uyum ( $r=.418$ ) ve içselleştirme ( $r=.328$ ) boyutlarına yönelik algıları arasında anlamlı olumlu yönlü orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okullarına yönelik liderlik kapasitesinin algılanan öğrenci başarısı boyutu düzeyine yönelik algıları ile örgütsel özdeşleşmenin özdeşleşme ( $r=.227$ ) boyutuna yönelik algıları arasında ise anlamlı olumlu yönlü düşük bir ilişki tespit edilmiştir.

Korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin okullarına yönelik liderlik kapasitesi düzeyine yönelik algıları ile örgütsel özdeşleşme algıları arasında olumlu yönde orta dereceli bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

#### **4.3.2. Liderlik Kapasitesinin Örgütsel Özdeşleşmeyi Yordama Durumuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar**

Regresyon analizinde, aralarında daha önce ilişki olduğu belirlenen iki ya da daha fazla değişkenlerden en az birinin yordanan, bir ya da daha fazlasının yordayan

değişken olarak tanımlanması söz konusudur. Yordayan değişkenlerin (bağımsız değişken), yordanan değişkenleri (bağımlı değişken) anlamlı olarak yordayıp yordamadığını, eğer anlamlı olarak yordama söz konusu ise, bağımlı değişkendeki değişimin ne kadarını açıkladığını görmek amacıyla yapılan analizdir (Seçer, 2013).

Bu bölümde liderlik kapasitesinin örgütsel özdeşleşme üzerindeki etkisini ölçmeye yönelik yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Bağımsız değişken olan dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı boyutlarının, bağımlı değişken olan örgütsel özdeşleşme üzerindeki etkisi incelenmiştir.

#### 4.3.2.1. Okul Liderlik Kapasitesinin Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşmelerini Yordaması

**Tablo 43: Okul Liderlik Kapasitesinin Örgütsel Özdeşleşmeyi Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

| Yordanan Değişken: Örgütsel Özdeşleşme |                            |         |                |        |      |       |       |
|--|----------------------------|---------|----------------|--------|------|-------|-------|
| Yordayıcı Değişken                     | B                          | S. Hata | $\beta$ (Beta) | t      | p    | İkili | Kısmi |
| Sabit                                  | 1,880                      | .140    |                | 13,384 | .000 | 1,604 | 2,156 |
| Dağıtımçı Liderlik                     | .307                       | .077    | .294           | 4,006  | .000 | .156  | .457  |
| Paylaşılan Okul Vizyonu                | .124                       | .093    | .117           | 1,338  | .182 | -.058 | .307  |
| İş Birliği ve Ortak Sorumluluk         | .126                       | .089    | .120           | 1,412  | .159 | -.049 | .301  |
| Algılanan Öğrenci Başarısı             | .019                       | .094    | .017           | .202   | .840 | -.166 | .204  |
| <b>R: .509</b>                         | <b>R<sup>2</sup>= .259</b> |         |                |        |      |       |       |
| <b>F(4,439)=38,365</b>                 | <b>P=.000</b>              |         |                |        |      |       |       |

Yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda, liderlik kapasitesinin boyutlarının, örgütsel özdeşleşme üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (R= .509, R<sup>2</sup>= .259, p < .01). Okul liderlik kapasitesinin boyutlarından dağıtımçı liderlik boyutu öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerinin yaklaşık %26' sını açıklamaktadır (R<sup>2</sup>=.259). Yordayıcı değişken olan liderlik kapasitesinin alt boyutlarının örgütsel özdeşleşmeyi açıklamadaki regresyon analizinin t değerleri incelendiğinde dağıtımçı liderlik boyutunun örgütsel özdeşleşmeyi anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Dağıtımçı liderlik boyutundaki bir birimlik artışın örgütsel özdeşleşme sabit değişkeni üzerinde .30'luk bir artışa neden olduğu

görülmektedir. Paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan okul başarısı boyutları örgütsel özdeşleşmeyi yordamamaktadır.

### 4.3.3. Çalışılan Okul Düzeyine Göre Liderlik Kapasitesinin Örgütsel Özdeşleşmeyi Yordamasını Gösteren Regresyon Analizi

Bu bölümde okul düzeyine göre okul liderlik kapasitesinin öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerini yordamasına yönelik yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Bağımsız değişkenler olan dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk, algılanan öğrenci başarısı boyutları ve okul düzeyinin, bağımlı değişken olan örgütsel özdeşleşmeyi yordayıp yordamadığı incelenmiştir.

#### 4.3.3.1. İlkokullarda Okul Liderlik Kapasitesinin Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşmelerini Yordaması

**Tablo 44: İlkokullarda Okul Liderlik Kapasitesinin Örgütsel Özdeşleşmeyi Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

| Yordanan Değişken: Örgütsel Özdeşleşme |                            |         |                |        |      |       |       |
|--|----------------------------|---------|----------------|--------|------|-------|-------|
| Yordayıcı Değişken                     | B                          | S. Hata | $\beta$ (Beta) | t      | p    | İkili | Kısmi |
| Sabit                                  | 1,757                      | .265    |                | 6,622  | .000 | 1,232 | 2,281 |
| Dağıtımçı Liderlik                     | .479                       | .138    | .464           | 3,462  | .001 | .205  | .752  |
| Paylaşılan Okul Vizyonu                | -.200                      | .159    | -.193          | -1,258 | .210 | -.513 | .114  |
| İş Birliği ve Ortak Sorumluluk         | .219                       | .158    | .210           | 1,391  | .166 | -.092 | .531  |
| Algılanan Öğrenci Başarısı             | -.108                      | .166    | .091           | .650   | .517 | -.221 | .437  |
| <b>R: .546</b>                         | <b>R<sup>2</sup>= .298</b> |         |                |        |      |       |       |
| <b>F(4,141)=14,954</b>                 | <b>P=.000</b>              |         |                |        |      |       |       |

Yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda, liderlik kapasitesinin boyutlarının, örgütsel özdeşleşme üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (R= .546, R<sup>2</sup>= .298, p < .01). Okul liderlik kapasitesinin boyutlarından dağıtımçı liderlik boyutu öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerinin yaklaşık %30'unu açıklamaktadır (R<sup>2</sup>=.298). Yordayıcı değişken olan liderlik kapasitesinin alt boyutlarının örgütsel özdeşleşmeyi açıklamadaki regresyon analizinin t değerleri incelendiğinde dağıtımçı liderlik boyutunun örgütsel özdeşleşmeyi anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Dağıtımçı liderlik boyutundaki bir birimlik artışın

örgütsel özdeşleşme sabit değişkeni üzerinde .47'lik bir artışa neden olduğu görülmektedir. Paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan okul başarısı boyutları örgütsel özdeşleşmeyi yordamamaktadır.

#### 4.3.3.2. Orta Okullarda Okul Liderlik Kapasitesinin Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşmelerini Yordaması

**Tablo 45: Orta Okullarda Okul Liderlik Kapasitesinin Örgütsel Özdeşleşmeyi Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

| Yordanan Değişken: Örgütsel Özdeşleşme |                            |         |                |       |      |       |       |
|--|----------------------------|---------|----------------|-------|------|-------|-------|
| Yordayıcı Değişken                     | B                          | S. Hata | $\beta$ (Beta) | t     | p    | İkili | Kısmi |
| Sabit                                  | 1,736                      | .228    |                | 7,629 | .000 | 1,286 | 2,186 |
| Dağıtımçı Liderlik                     | .394                       | .134    | .339           | 2,931 | .004 | .128  | .659  |
| Paylaşılan Okul Vizyonu                | .346                       | .161    | .300           | 2,150 | .033 | .028  | .665  |
| İş Birliği ve Ortak Sorumluluk         | -.057                      | .153    | -.051          | -.369 | .712 | -.359 | .246  |
| Algılanan Öğrenci Başarısı             | -.040                      | .160    | -.037          | -.251 | .803 | -.356 | .276  |
| <b>R: .536</b>                         | <b>R<sup>2</sup>= .228</b> |         |                |       |      |       |       |
| <b>F(4,143)=14,444</b>                 | <b>P= .000</b>             |         |                |       |      |       |       |

Yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda, liderlik kapasitesinin boyutlarının, öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır (R= .536, R<sup>2</sup>= .228, p < .01). Okul liderlik kapasitesinin boyutları dağıtımçı liderlik ve paylaşılan okul vizyonu öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerinin yaklaşık %22' sini açıklamaktadır (R<sup>2</sup>=.228). Yordayıcı değişken olan okul liderlik kapasitesinin alt boyutlarının örgütsel özdeşleşmeyi açıklamadaki regresyon analizinin t değerleri incelendiğinde dağıtımçı liderlik ve paylaşılan okul vizyonu boyutlarının özdeşleşmeyi anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Dağıtımçı liderlik boyutundaki bir birimlik artışın örgütsel özdeşleşme sabit değişkeni üzerinde .39'luk, paylaşılan okul vizyonu boyutunun ise .34'lük bir artışa neden olduğu görülmektedir. İş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan okul başarısı boyutları öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmesini yordamamaktadır. Okul liderlik kapasitesinin boyutlarından öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerini yordamada dağıtımçı liderlik boyutu, paylaşılan okul vizyonu boyutuna göre görece önem sırası daha yüksektir.

### 4.3.3.3. Liselerde Okul Liderlik Kapasitesinin Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşmelerini Yordaması

**Tablo 46: Liselerde Okul Liderlik Kapasitesinin Örgütsel Özdeşleşmeyi Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

| Yordanan Değişken: Örgütsel Özdeşleşme |       |                            |                |       |      |       |       |
|--|-------|----------------------------|----------------|-------|------|-------|-------|
| Yordayıcı Değişken                     | B     | S. Hata                    | $\beta$ (Beta) | t     | p    | İkili | Kısmi |
| Sabit                                  | 2,137 | .262                       |                | 8,155 | .000 | 1,619 | 2,65  |
| Dağıtımçı Liderlik                     | .041  | .127                       | ,042           | .323  | .747 | -,210 | .292  |
| Paylaşılan Okul Vizyonu                | .292  | .167                       | ,274           | 1,753 | .082 | -,037 | .622  |
| İş Birliği ve Ortak Sorumluluk         | .271  | .150                       | ,258           | 1,803 | .074 | -,026 | .568  |
| Algılanan Öğrenci Başarısı             | -,103 | .168                       | -,086          | -,611 | .542 | -,436 | .229  |
| <b>R: .467</b>                         |       | <b>R<sup>2</sup>= .218</b> |                |       |      |       |       |
| <b>F(4,145)=10,104</b>                 |       | <b>P=,000</b>              |                |       |      |       |       |

Yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda, okul liderlik kapasitesinin boyutlarının, öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul liderlik kapasitesinin boyutları (Dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan okul başarısı) öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerini yordamamaktadır ( $R = .467$ ,  $R^2 = .218$ ,  $p \geq .01$ ).



## 5. BÖLÜM: SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### 5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın problem durumunda belirtilen amaçlar doğrultusunda bu sorulara uygun istatistiksel analizler yapılmış ve bu bulgular benzer diğer araştırmaların bulguları çerçevesinde tartışılmıştır.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin liderlik kapasitesi algı düzeyleri bu yönde iyi bir mesafe aldık düzeyinde bulunmuştur. Kılınç (2013) tarafından hazırlanan “İlköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi” adlı araştırmada da mevcut araştırmaya paralel şekilde öğretmenlerin liderlik kapasitesi algı düzeyleri bu yönde iyi bir mesafe aldık düzeyinde bulunmuştur.

Liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik boyutuna yönelik algı bu yönde hareket etmeye başladık düzeyinde iken paylaşılan okul vizyonu, işbirliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı boyutlarına yönelik algı bu yönde iyi bir mesafe aldık düzeyindedir. Algılanan öğrenci başarısı boyutuna yönelik algı düzeyi diğer boyutlara nazaran daha yüksek derecededir. Kılınç (2013)’ın araştırmasında mevcut araştırmaya paralel şekilde katılımcıların liderlik kapasitesinin, dağıtımçı liderlik ve paylaşılan okul vizyonu alt boyutlarına ilişkin algıları, işbirliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı alt boyutlarına göre daha düşük düzeydedir.

Demografik değişkenlere göre incelendiğinde liderlik kapasitesinin bütün boyutlarında cinsiyet, değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Mevcut araştırmaya paralel olarak Kılınç (2013)’ın araştırmasında katılımcıların liderlik kapasitesinin alt boyutlarına ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır.

Öğretmen sayısı değişkenine göre öğretmen algılarında anlamlı şekilde farklılık bulunamamıştır. Ancak liderlik kapasitesinin tüm alt boyutlarında öğretmen sayısının daha az olduğu okullardaki öğretmenlerin algı düzeyinin daha fazla olduğu belirlenmiştir

Aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre de öğretmen algılarında anlamlı şekilde farklılık bulunamamıştır. Fakat liderlik kapasitesinin tüm alt boyutlarında aynı okulda daha fazla çalışan öğretmenlerin algı düzeyinin daha fazla olduğu belirlenmiştir

Mesleki kıdem, değişkenine göre öğretmen algılarında liderlik kapasitesinin bütün boyutlarında anlamlı şekilde farklılık bulunmuştur. Kılınç (2013)'ın çalışmasında da öğretmenlerin liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, işbirliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı alt boyutlarına ilişkin algıları kıdem değişkenine göre mevcut araştırmaya paralel olarak anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Anlamlı farklılıklar tüm alt boyutlarda öğretmenlik kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Kılınç (2013)'ın çalışmasında da benzer sonuca ulaşılmıştır.

Mezuniyet değişkenine göre öğretmen algılarında liderlik kapasitesinin bütün boyutlarında anlamlı olarak farklılık bulunmuştur. Bununla birlikte anlamlı farklılıklar liderlik kapasitesinin tüm alt boyutlarında ön lisans mezunu olan öğretmenlerin lehine gerçekleştiği belirlenmiştir

Çalışılan okul düzeyi değişkenine göre öğretmen algılarında liderlik kapasitesinin bütün boyutlarında anlamlı olarak farklılık bulunmuştur. Bununla birlikte anlamlı farklılıklar liderlik kapasitesinin tüm alt boyutlarında ilkökul öğretmenlerin lehine gerçekleştiği belirlenmiştir

Araştırmada diğer değişken olan örgütsel özdeşleşmeye yönelik öğretmenlerin algı düzeyleri orta derecede olduğu bulunmuştur. Akpınar (2014) ve Yıldız (2013) öğretmenlerin orta düzeyde, Erel Yetim (2010) ve Çakınberk vd. (2011) yüksek düzeyde, düzeyde özdeşleştiklerini tespit etmişlerdir

Örgütsel özdeşleşmenin özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarına yönelik algı düzeyi orta derecede iken uyum boyutuna yönelik algı düzeyi yüksek derecededir. İçselleştirme boyuna yönelik algı düzeyi diğer boyutlara nazaran daha düşük derecededir. Akpınar (2014)'ın çalışmasında da örgütsel özdeşleşmenin üç alt boyutuna yönelik algı orta düzeydedir. Öğretmenlerin özdeşleşme düzeyleri, uyum ve içselleştirme boyutlarında daha yüksektir. Buda araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Demografik değişkenlere göre incelendiğinde Örgütsel özdeşleşmenin bütün boyutlarında mezuniyet, değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İçselleştirme ve uyum boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin özdeşleşme düzeyi daha yüksek iken özdeşleşme boyutunda lisansüstü mezuniyete sahip olan öğretmenlerin daha fazla özdeşleştikleri görülmüştür. Çakınberk vd. (2011)'ne göre

eğitim değişkeni ile örgütsel özdeşleşme arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre eğitim derecesi yükseldikçe özdeşleşme ortalamasının düştüğü görülmektedir. Akpınar, (2014)'in çalışmasında öğretmenlerin eğitim durumuna göre uyum ve içselleştirme düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Günberk (2007)'e göre de eğitim durumu ile örgütsel özdeşleşme arasında anlamlı farklılık vardır. Karabey (2005), Tüzün (2006), Özdemir (2007), Polat (2009), Demirci (2010) ve Sezgin vd. (2016) ise eğitim düzeyinin, örgütle özdeşleşme üzerinde önemli bir etkisinin olmadığını tespit etmiştir.

Öğretmen sayısı değişkenine göre örgütsel özdeşleşmenin bütün boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak örgütsel özdeşleşmenin tüm alt boyutlarında öğretmen sayısının daha az olduğu okullardaki öğretmenlerin algı düzeyinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Akpınar (2014)'in çalışmasında okulda çalışan öğretmen sayısına göre öğretmenlerin uyum ve özdeşleşme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre örgütsel özdeşleşmenin bütün boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Akpınar (2014)'in çalışmasında aynı okuldaki çalışma süresine göre öğretmenlerin uyum, özdeşleşme ve içselleştirme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Tüzün (2006), Polat (2009) ve Demirci (2010)'ye göre de çalışma süresi değişkenine göre özdeşleşme gücü farklılaşmamaktadır. şahin (2014)'in araştırmasına göre ise örgütsel özdeşleşme algıları bir okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir, görev süresi değişkeni ile örgütsel özdeşleşme algısı arasında pozitif ilişki bulunmaktadır. Sezgin vd. (2016)'ne göre de aynı okulda çalışma süresiyle özdeşleşme arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Cinsiyet değişkenine göre örgütsel özdeşleşmenin tüm boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ancak özdeşleşmenin tüm alt boyutlarında erkek öğretmenlerin özdeşleşme düzeyinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Benzer olarak Akpınar (2014)'in çalışmasında öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okullardaki örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasında anlamlı fark görülmüştür. Akpınar (2014) mevcut araştırmaya benzer olarak erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre kurumla daha fazla özdeşleştiklerini bulmuştur. Turunç & Çelik (2010b)'e göre de cinsiyetle özdeşleşme arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Tüzün (2006), Günberk (2007), Polat (2009), Erel Yetim (2010) ve Turunç (2010)'un çalışmasında cinsiyet

ile özdeşleşme arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Çakınberk vd. (2011)'ne göre cinsiyet açısından anlamlı bir fark olmadığı ancak erkeklerin özdeşleşme algılarının kadınlara göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır

Çalışılan okul düzeyi değişkenine göre örgütsel özdeşleşmenin tüm boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Özdeşleşme ve uyum boyutunda lisede çalışan öğretmenlerin özdeşleşme düzeyleri daha yüksek iken içselleştirme boyutunda ortaokullarda çalışan öğretmenlerin düzeyi daha yüksektir. Şahin (2014) özel okul öğretmenlerinin örgütsel özdeşleşme algısı ortalaması ile devlet okulu öğretmenlerinin örgütsel özdeşleşme algısı ortalaması arasında özel okul lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir.

Mesleki kıdem değişkenine göre ise örgütsel özdeşleşmenin özdeşleşme boyutuna yönelik anlamlı farklılık bulunamazken, uyum ve içselleştirme boyutuna yönelik anlamlı farklılık bulunmuştur. Akpınar (2014)'in çalışmasında da mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin uyum ve özdeşleşme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken içselleştirme boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. İşcan (2006)'a göre işgörenlerin kıdemi arttıkça örgütsel özdeşleşme derecelerinin de arttığı gözlenmektedir. Çakınberk vd. (2011)'ne göre mesleki tecrübe arttıkça özdeşleşme de artmaktadır. Tüzün (2006), Polat (2009) ve Erel Yetim (2010)'in çalışmasında mesleki kıdem ile özdeşleşme arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Yine araştırma sonucuna göre öğretmenlerin okullarına yönelik liderlik kapasitesi düzeyine yönelik algıları ile örgütsel özdeşleşme algıları arasında olumlu yönde orta dereceli bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin okullarına yönelik okul liderlik kapasitesinin boyutlarına yönelik algıları ile örgütsel özdeşleşmenin uyum ve içselleştirme boyutlarına yönelik algıları arasında anlamlı olumlu yönlü orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okullarına yönelik okul liderlik kapasitesinin boyutlarına yönelik algıları ile örgütsel özdeşleşmenin özdeşleşme boyutuna yönelik algıları arasında ise anlamlı olumlu yönlü düşük bir ilişki tespit edilmiştir.

Okul liderlik kapasitesinin, öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır. İlkokullarda liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik boyutu, ortaokullarda liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik ve

paylaşılan okul vizyonu boyutları öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Liselerde ise okul liderlik kapasitesinin boyutları öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerini anlamlı bir şekilde yordamamaktadır.

## 5.2. ÖNERİLER

### 5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler

\* Liderlik kapasitesinin boyutlarının ortalamaları incelendiğinde dağıtımçı liderlik boyutunun ortalaması diğer boyutlara göre daha düşük çıkmıştır. Öğretmenlerin bu konu hakkındaki düşüncelerinin sebepleri araştırılmalıdır.

\* Örgütsel özdeşleşmenin boyutlarının ortalamaları incelendiğinde uyum boyutunun ortalaması özdeşleşme ve içselleştirme boyutuna göre daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin bu konu hakkındaki düşüncelerinin sebepleri araştırılmalıdır.

\* Cinsiyet değişkenine göre çıkan sonuçlarda örgütsel özdeşleşmenin bütün boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin ortalamaları kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Bunun sebepleri araştırılmalıdır.

\* Mesleki kıdem değişkenine göre çıkan sonuçlarda liderlik kapasitesinin bütün boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları 1-10 yıl ve 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksektir. Mesleki kıdeme göre örgütsel özdeşleşmenin uyum ve içselleştirme boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Uyum ve içselleştirme boyutlarında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin oranı daha yüksek iken, özdeşleşme boyutunda 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin oranı daha yüksektir. Bunun sebepleri araştırılmalıdır. Öğretmenlerin bu konu hakkındaki düşüncelerinin sebepleri araştırılmalıdır.

\* Mezuniyet değişkenine göre çıkan sonuçlarda liderlik kapasitesinin bütün boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ön lisans mezunu öğretmenlerin ortalamaları lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksektir. Bunun sebepleri araştırılmalıdır.

\* Çalışılan okul düzeyine göre liderlik kapasitesinin bütün boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. İlkokullarda çalışan öğretmenlerin oranı ortaokul ve liselere göre daha yüksek çıkmıştır. Bunun sebepleri araştırılmalıdır. Çalışılan okul

düzeyine göre örgütsel özdeşlemenin bütün boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Uyum ve özdeşleşme boyutlarında liselerde çalışan öğretmenlerin oranı ilkokul ve ortaokullara göre daha yüksek çıkmıştır. İçselleştirme boyutunda ise ortaokullarda çalışanların oranı daha yüksek çıkmıştır. Bu farklılıkların sebepleri araştırılmalıdır.

### 5.2.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler

\* Liderlik kapasitesi ile örgütsel özdeşleşme arasında olumlu yönde doğrusal bir ilişki vardır. Liderlik kapasitesi, okullarda örgütsel özdeşleşme algısını yükseltmektedir. Bundan dolayı okullarda liderlik kapasitesinin yükseltilmesi için çalışma yapılmalıdır.

\* Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerini arttırıcı etkinlikler düzenlenmelidir.

\* Okul liderlik kapasitesinin özellikle dağıtımcı liderlik ve okul vizyonu boyutlarının öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmesini yordadığı görülmektedir. Bu nedenle okullarda liderlik kapasitesini arttırıcı uygulamalar ve düzenlemeler yapılmalıdır.

\* Bu araştırma öğretmenlerle sınırlandırılmıştır. Okuldaki diğer çalışanlar da araştırmaya dahil edilerek araştırmanın kapsamı genişletilebilir.

### KAYNAKÇA

- Akar, D. (2014). *Öğretim elemanlarının örgütsel sosyal sermayeleri ve örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akpınar, A. (2014). *Okullardaki insan ilişkileri düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Aksel, İ. (2008). Liderlik teorileri, C. Serinkan (Ed.), *Liderlik Ve Motivasyon Geleneksel Ve Güncel Yaklaşımlar* (33-60). Ankara: Nobel Basımevi.
- Akyüz, B. (2012). *Hizmetkâr liderlik davranışlarının örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık davranışları ve performans üzerine etkisi: eğitim sektörü üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Aliyev, Y. (2014). *Örgütsel sosyalleşme ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki: Bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Argon, T. & Ekinci, S. (2016). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1-19.
- Aslan, Ş. (2013). *Geçmişten günümüze liderlik kuramları*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Ayça, B. (2016). *Otantik liderlik davranışının iş tatmini ve örgütsel bağlılığa etkisinin incelenmesi ve otel işletmelerinde bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, *Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Akademi.

- Baloğlu, A. (2011). Dağıtımcı liderlik uygulamaları: eklektik bir tasarım alışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 12(4), 163-181.
- B. Bostancı, A. (2012). Paylaşılan Liderlik Algısı leği'nin Türkçe uyarlaması. *International Journal of Human Sciences*, (9) 2, 1619-1632.
- Barnett, D., & Aagaard, L. (2007). Developing Leadership Capacity within the Teaching Ranks: One District's Approach. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 11(9).
- Beycioğlu, K. (2010). Kitap inceleme (Improving schools through teacher leadership). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi/Educational Administration-Theory and Practice*, 16( 2), 301-103.
- Büyüköztürk, ř. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Akademi.
- Campbell-Evans, G., Stamopoulos, E., & Maloney, C. (2014). Building Leadership Capacity in Early Childhood Pre-Service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(5).
- Cemaloğlu, N. (2013). Liderlik, S. zdemir (Ed.), Eğitim Ynetiminde Kuram Ve Uygulama (131-183). Ankara: PEGEM Akademi.
- Colbaugh, N. (2001). *The development of leadership capacity within a school undergoing comprehensive school reform* (Doctoral dissertation, Doctoral dissertation, University of Missouri–Columbia).
- Conzemius, A., & O'Neill, J. (2001). *Building shared responsibility for student learning*. Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- akınberk, A. Derin, N. & Demirel, E. T. (2011). Örgütsel zdeşleşmenin örgütsel bağlılıkla biçimlenmesi: Malatya ve Tunceli zel eğitim kurumlan rneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 89-121.
- Çalışkan, S. C. (2008). *Yöneticilerin bireysel yetkinliklerinin liderlik tarzları ve lider ye etkileşimine verdikleri önem üzerindeki etkileri ve bu etkileşimde kültürel varsayımların rolü*. Yayınlanmamış doktora tezi, *Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.
- alık, T. & Sezgin, F. (2015). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13( 1), 55-66.



- Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde vizyoner liderlik. *Eğitim Yönetimi*, 3(4), 465-474.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik*, Ankara: PEGEM Akademi.
- Çırakoğlu, H. (2010). *Örgütsel özdeşleşme ve iş doyumu ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Demirci, Ü. (2010). *Örgütsel özdeşleşme ve örgütsel güvenin çalışan performansı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirer, S. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve özdeşleşme düzeyleri ile birlikte çalışma yeterliliği arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Doğan, S. (2016). *İlköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi; Bursa ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Erdoğan Morçin, S & Morçin, İ. (2013). Etkileşimci liderliğin örgütsel özdeşleşmeye etkisi: Adana'daki seyahat acenteleri örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 5 (4), 71-86.
- Erel Yetim, A. E. (2010). *Genel liselerde örgütsel iletişim ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gambini, F. (2011). *Leadership capacity for succession and sustainability in a family-owned private school*. PhD Thesis. Pepperdine University
- Güçlü, N. (2016). Liderliğe genel bakış, N. Güçlü (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Liderlik* (1-16). Ankara: PEGEM Akademi.
- Günberk, K. (2007). *Örgütsel özdeşleşme ve kamu kesim personel üzerinde bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Güney, S. (2007). *Örgütsel bağlılık, yönetim ve organizasyon*. Nobel Yayıncılık: Ankara.

- Harris, A. & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Maidenhead, Philadelphia: Open University.
- Huggins, K. S. (2017). Developing Leadership Capacity in Others: An Examination of High School Principals' Personal Capacities for Fostering Leadership. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 12(1).
- İşcan, Ö.F. (2006). Dönüştürücü/etkileşimci liderlik algısı ve örgütsel özdeşleşme ilişkisinde bireysel farklılıkların rolü. *Akdeniz üniversitesi idari ve iktisadi bilimler fakültesi dergisi*, 11, 160-177.
- Izbicki, C. (2004). *Leadership capacity in Texas Early Childhood Public Schools (Doctoral dissertation)*. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3151906).
- Jones, R. J. (2007). *The principal's role in building teacher leadership capacity in high-performing elementary schools: A qualitative case study*. University of South Florida.
- Kanten, P. (2012). *İşgörenlerde işe adanmanın ve proaktif davranışların oluşumunda örgütsel güven ile örgütsel özdeşleşmenin rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Karabey, C.N. (2005). *Örgütsel özdeşleşme, örgütsel imaj ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Sim Matbaa.
- Karayığit, K. Y. (2008). *Örgütsel özdeşleşme ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kerman, U., Aktel, M., Altan, Y., Altunok, M. & Tek, H. (2014a). Dünya bankası ve birleşmiş milletler kalkınma programının kapasite geliştirme yaklaşımı. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 145-176.
- Kerman, U., Lamba, M. & Tek, H. (2014b). Türkiye düzenli ilerleme raporlarının kapasite kavramı açısından incelenmesi. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(2), 33-46.

- Kılınç, A. Ç. (2013). *İlköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılınç, A. Ç., Büyüköztürk, Ş. & Akbaba-Altun, S. (2014). Okullarda liderlik kapasitesi ölçeğinin (OLKÖ) Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (Educational Administration: Theory and Practice)*, 20(1), 23-46.
- Kılınç, A. Ç. & Özdemir, S. (2016). *Liderlik kapasitesi*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Kırkbeşoğlu, E. & Tüzün, İ. K. (2009). Bireycilik-toplulukçuluk ikileminde mesleki özdeşleşme ve örgütsel özdeşleşme ayrımı. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 1-8.
- Koçel, T. (2015). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım.
- Köse, C. G. (2009). *Örgütsel özdeşleşmenin çalışanların sürekli iyileştirme çabalarına katkısı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lambert, L. (2000). *Building leadership capacity in schools*. Retrieved august 15, 2012, from [http://research.acer.edu.au/apc\\_monographs/2](http://research.acer.edu.au/apc_monographs/2).
- Lambert, L. (2002). A framework for shared leadership. *Educational Leadership*, 59(8), 37-40.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Melikoğlu, M. (2009). *The distinctive role of prestige communication and trust: organizational identification versus affective commitment*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Mustafayeva, L. (2007). *Sosyal sorumluluk ile örgütsel vatandaşlık davranışları ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

- Özcan, O. (2008). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel özdeşim, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının demografik özelliklere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, A. (2007). Eğitim yöneticisi adaylarının sosyal becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 50, 269-296.
- Özdemir, S. (2014). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Par, A. (2017). *Satış yöneticilerinin liderlik ve karar alma tarzlarının performanslarına etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Polat, M. (2009). *Örgütsel özdeşleşmenin öncülleri ve ardılları üzerine bir saha çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Sanduk, E. (2015). *Kurumsal sosyal sorumluluk, örgütsel özdeşleşme ve zaman yönelimi arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezgin Nartgün, Ş. & Demirer, S. (2016). Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve özdeşleşme düzeyleri ile birlikte çalışma yeterlikleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 237-269.
- Sökmen, A. (2013). *Örgütsel davranış*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Solmaz, H. (2010). *Örgütsel özdeşleşmenin işten ayrılma niyetine etkisinde örgütsel adaletin aracılık rolü*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, E. (2014). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel kimlik, örgütsel imaj, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel adalet (Bursa örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği*. Ankara: PEGEM Akademi.

- Tak, B. & Çiftçioğlu, A. (2009). Algılanan örgütsel prestij ile örgütsel bağlılık ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Akdeniz Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 18, 100-116.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, S. (2013). *Using multivariate statistics (Sixth Ed.)*, Pearson Education, New Jersey.
- Teoman, S. (2015). *Tedarik zinciri kalite yönetiminde liderlik etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turunç, Ö. & Çelik, M. (2010). Algılanan örgütsel desteğin çalışanların iş-aile, aile-iş çatışması, örgütsel özdeşleşme ve işten ayrılma niyetine etkisi: savunma sektöründe bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 14 (1), 209-232.
- Turunç, Ö. & Çelik, M. (2010). Çalışanların algıladıkları örgütsel destek ve iş stresinin örgütsel özdeşleşme ve iş performansına etkisi. 9. Ulusal İşletmecilik Kongresi: Zonguldak.
- Turunç, Ö. (2010). Organizasyonlarda Kontrol algılamalarının örgütsel özdeşleşme ve iş performansına etkisi. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 11 (1), 251- 269.
- Turunç, Ö. (2011). Örgütsel adaletin çalışanların örgütsel özdeşleşme ve işten ayrılma niyetine etkisi: örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolü. "İş Güç" *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 13 (1), 145-168.
- Tutar, H. (2016). *Örgütsel davranış*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Tüzün, İ. K. (2006). *Örgütsel güven, örgütsel kimlik ve örgütsel özdeşleşme ilişkisi: uygulamalı bir çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tüzün, İ.K. & Çağlar, İ. (2008). Örgütsel özdeşleşme kavramı ve iletişim etkinliği ilişkisi. *Journal of Yasar University*, 3(9), 1011 – 1027.
- Tüzün, İ. K. & Çağlar, İ. (2009). Investigating the antecedents of organizational identification. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 10 (2), 284-293.
- Williams, H. S.(2009). Leadership capacity- a key to sustaining lasting improvement. *Education*, 130(1), 30.

Yeşiltaş, M. (2012). *Örgütsel özdeşleşmenin oluşmasında belirleyiciler olarak etik liderlik ve etik iklim: otel işletmelerine yönelik bir uygulama*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldız, K (2013). Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri ile örgütsel iletişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler*, 13(1), 251 – 272.



**EKLER**

Ölçek İzin İsteği

Ali Çağatay KILINÇ (cagataykilinc@karabuk.edu.tr)

25.11.2015

Sevgili Yusuf,

Ölçeği akademik amaçla kullanmada hiç bir sakınca yoktur. Kolaylıklar dilerim.

Yrd. Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ

Karabük Üniversitesi

Edebiyat Fakültesi

Assist. Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ

Karabuk University

Faculty of Letters

---

**Gönderen:** yusuf <yusufgidis@hotmail.com>

**Gönderildi:** 24 Kasım 2015 Salı 14:22

**Kime:** Ali Çağatay KILINÇ

**Konu:** Ölçek İzin İsteği

Değerli Hocam,

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı yüksek Lisans tez aşaması öğrencisiyim. “Okul Liderlik Kapasitesi İle Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişki” konulu tez çalışmam için Türkçeye uyarlanmış olduğunuz “Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğini” izin verirsiniz size atıf yaparak tezimde kullanmak istiyorum. Tez Danışmanım Doç. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI'dır İzin vermeniz beni çok sevindirecektir. İzin için sizden haber bekleyeceğim. Saygılarımla. İyi çalışmalar dilerim

Yusuf GİDİŞ

Uşak Üniversitesi Sosyal Bil. Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Öğrencisi

Ynt: Ölçek İzin İsteği

arzu cakinberk (acakinberk@tunceli.edu.tr)

24.11.2015

Sayın Gidiş,

kaynak göstermek şartıyla ölçeği kullanmanızda sakınca yoktur. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Doç.Dr. Arzu KARACA ÇAKINBERK

---

**Gönderen:** yusuf <yusufgidis@hotmail.com>

**Gönderildi:** 24 Kasım 2015 Salı 14:18

**Kime:** arzu cakinberk

**Konu:** Ölçek İzin İsteği

Değerli Hocam,

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı yüksek Lisans tez aşaması öğrencisiyim. “Okul Liderlik Kapasitesi İle Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişki” konulu tez çalışmam için “Örgütsel Özdeşleşme Ölçeğinizi” izin verirsiniz size atıf yaparak tezimde kullanmak istiyorum. Tez Danışmanım Doç. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI'dır İzin vermeniz beni çok sevindirecektir. İzin için sizden haber bekleyeceğim. Saygılarımla. İyi çalışmalar dilerim

Yusuf GİDİŞ

Uşak Üniversitesi Sosyal Bil. Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Öğrencisi





T.C.  
MANİSA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 46949512-605.01-E.425038  
Konu : Araştırma İzni

13.01.2016

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı 2012 / 13 No'lu genelgesi,  
b) Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 22.12.2015 tarih ve 6152 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazı ve ekinde; Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Yusuf GİDİŞ'e ait "Okullarda Liderlik Kapasitesi İle Özdeşleşme Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması için, ilimiz genelindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan idareci/öğretmenlere yönelik bir araştırma yapmak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin; 2015 - 2016 eğitim öğretim yılı içerisinde, eğitim öğretimi aksatmadan, yazımız ekinde bulunan onaylı görüşme formunun kullanılması koşuluyla, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınızı arz ederim.

Necmettin OKUMUŞ  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
13.01.2016

Recep DERNEKBAŞ  
İl Millî Eğitim Müdürü

**EKLER :**

Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)  
Ölçekler (2 sayfa)

Nişancıpaşa Mh. Atatürk Blv. No:36/A Şehzadeler/MANİSA  
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr  
e-posta: strateji45@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi: Tayfun ATLI  
Tel: (0 236) 231 46 08 (105)  
Faks: (0 236) 231 12 51



T.C.  
MANİSA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 46949512-605.01-E.4238635

14.04.2016

Konu : Araştırma İzni

### MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı 2012 / 13 No'lu genelgesi,  
b) Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 31.03.2016 tarih ve 1693 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazı ve ekinde; Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Yusuf GİDİŞ'e ait "Okullarda Liderlik Kapasitesi İle Özdeşleşme Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması için Turgutlu İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ekli listedeki okullarda görev yapan idareci/öğretmenlere yönelik bir araştırma yapmak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin; 2015 - 2016 eğitim öğretim yılı içerisinde, eğitim öğretimi aksatmadan, yazımız ekinde bulunan onaylı görüşme formunun kullanılması koşuluyla, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınızı arz ederim.

Necmettin OKUMUŞ  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
14.04.2016

Recep DERNEKBAŞ  
İl Millî Eğitim Müdürü

#### **EKLER :**

Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

Ölçekler (2 sayfa)

Okul Listesi (2 sayfa)

Nişancıpaşa Mh. Atatürk Blv. No:36/A Şehzadeler/MANİSA  
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr  
e-posta: strateji45@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi: Tayfun ATLI  
Tel: (0 236) 231 46 08 (105)  
Faks: (0 236) 231 12 51

Evrak Tarih ve Sayısı: 24/02/2016-E.6135

## 2. BÖLÜM

## Değerli Meslektaşım,

Bu araştırma, öğretmenlerin okullarına yönelik Liderlik Kapasite Ölçme ve Örgütsel Özdeşleşme düzeyi arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılmaktadır.

Araştırmada okul liderlik kapasitesi, okulda her türlü görevin yerine getirilmesinde tüm okul çalışanlarının söz sahibi olması, çalışanların birbirlerine özen gösterme, bağlı olma v.b. davranışları salıplı olmaları örgütsel özdeşleşme ise, öğretmenlerin okullarıyla tamamen bütünleşmeleri ele alınmaktadır.

Anketin ilk bölümünde kişisel bilgileriniz, ikinci bölümde ise okul liderlik kapasitesi ve örgütsel özdeşleşmeye ilişkin ifadeler bulunmaktadır.

Ölçek sonucu elde edilecek veriler birleştirilerek değerlendirilecek ve bilimsel amaçla kullanılacaktır. Araştırmamın sağlıklı sonuçlara ulaşabilmesi için, sizlerin ifadeleri değerlendirenken içtenlikle ve titizlikle davranmanızı büyük önem taşımaktadır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Yusuf GİDİŞ

Usak Üniversitesi Sos. Bil. Enstitüsü Öğrencisi

## 1. BÖLÜM

Bu bölümde kişisel bilgileriniz ilgili sorular bulunmaktadır. Lütfen durumunuza uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz : ( ) Kadın ( ) Erkek
2. Göreviniz : ( ) Yönetici ( ) Öğretmen
3. Kutleminiz : ( ) 1-10 yıl ( ) 11-20 yıl ( ) 21-30 yıl ( ) 31 yıl ve üzeri
4. Mezuniyet Durumunuz : ( ) Ön Lisans ( ) Lisans ( ) Lisansüstü
5. Okulunuzdaki öğretmen sayısı : ( ) 1-10 ( ) 11-20 ( ) 21-30 ( ) 31 ve +
6. Aynı okulda yaklaşık çalışma süreniz: ( ) 1-3 yıl ( ) 4-6 yıl ( ) 7-9 yıl ( ) 10 ve +
7. Çalıştığınız kurum türü : ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise

## Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği

## Uyum;

- 1 Ebeveynler, çocuklarının diğer okullar yerine bu okulda olmasını tercih ederler.
- 2 Bu okulun öğrencileri, bu okulda olmaktan gurur duyarlar.
- 3 Bu okulun, diğer okullara göre ayırt edici farklılığının olduğunu düşünüyorum.
- 4 Bu okul, öğrencilerini "eğitim aldığı yer" olmaktan çok daha fazlasıdır.
- 5 Başkaları bu okulu, eğitimde mükemmelliğin bir örneği olarak görür.
- 6 Diğer okullarla karşılaştığımda, bana göre bu okul, eğitimde mükemmelliğin bir örneğidir.
- 7 Beni bu okula çeken çok şey var.
- 8 Bu okulun başarılarından gurur duyuyorum.
- 9 Okulum hakkında konuştuğumda "onlar" kelimesinden ziyade "biz" kelimesini kullanırım.
- 10 Çalıştığım yer olan bu okulu, insanlara söylemekten gurur duyuyorum.

## Özdeşleşme;

- 11 Okulumun başarısı, benim başarımdır.
- 12 Kendimi, okulun sahibi gibi hissederim.
- 13 Birisi okulum hakkında övgüde bulunduğu anda, kişisel bir itibar olarak algılarım.
- 14 Okulum değerleri, benim değerlerimden farklıysa kendimi, okulumla aynı değilmiş gibi hissederim.
- 15 Birisi okulumu eleştirdiğinde beni eleştirmiş gibi onu savunmaya başlarım.
- İçelleştirme;**
- 16 Bu okulda ise başladığımda, benim kişisel değerlerim ve okulum değerleri çok benzerdi.
- 17 Bu okula bağlılığım, benim ve okulum değerlerimin benzerliğine dayanır.
- 18 Diğer okullara göre bu okulu tercih etmemin sebebi, bu okulun değer yargılarının oturmuş olmasıdır.



Evrak Tarih ve Sayısı: 24/02/2016-E.6135

| Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği |   | Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği |                          |
|--------------------------------------|---|--------------------------------------|--------------------------|
| Bunu Yapamaz                         | Bu yönde hareket etmeye başladı.  | Bu yönde iyi bir mesafe aldık        | Bu durumu çok iyi yaptık |
| <b>İfade:</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, e-portal, e-forum vb.) oluşturuyoruz.                             |                                      |                          |
| 16                                   | Öğretim uygulamalarını araştırma sonuçlarına dayalı olarak tasarlarız.  |                                      |                          |
| 17                                   | Rollerimizi sınıflarımıza, okulumuza, paydaşlarımıza ve mesleğimize özen gösterecek şekilde belirleriz.                                     |                                      |                          |
| 18                                   | Geleneksel mesleki rollerin dışında bir performans göstermeye çalışıyoruz.  |                                      |                          |
| 19                                   | Birlikte çalışmak için yeni yollar geliştiriyoruz.  |                                      |                          |
| 20                                   | Kararlarımızın sorumluluklarını paylaşıyoruz.   |                                      |                          |
| 21                                   | Okul toplumunun bir üyesi olarak yapılan her işi sorumluluğumu 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 tekniklerini etkinliğini değerlendiririz.   |                                      |                          |
| 26                                   | Öğrenici 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, topluluk hizmetleri vb.). |                                      |                          |
| 30                                   | Öğretim etkinliklerini gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendiririz.  |                                      |                          |