



**EĞİTİM KURUMLARINDA LİDERLİK KAPASİTESİ VE ÖRGÜTSEL
VATANDAŞLIK DAVRANIŞI**

MEHMET ERDOĞAN

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Gökhan DEMİRHAN

UŞAK

Ağustos, 2021

**EĞİTİM KURUMLARINDA LİDERLİK KAPASİTESİ VE ÖRGÜTSEL
VATANDAŞLIK DAVRANIŞI**

Mehmet ERDOĞAN

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bölümü

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Gökhan DEMİRHAN

UŞAK

Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Ağustos, 2021

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

EĞİTİM KURUMLARINDA LİDERLİK KAPASİTESİ VE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI

Mehmet ERDOĞAN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, AĞUSTOS 2021

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Gökhan DEMİRHAN

Bu araştırma öğretmenlerin eğitim kurumlarında liderlik kapasitesi ve örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri ve aralarındaki ilişkiyi açıklamayı amaçlamaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma evreni 2019–2020 eğitim öğretim dönemi içinde Uşak ili merkez ilçelerindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 4025 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise Uşak ilinin merkez ve ilçelerinde görev yapan 295 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada pandemi süreci sebebiyle yüz yüze veri toplama olanakları kısıtlı olduğundan kolay örnekleme yoluna gidilmiş; veri toplama araçları online ortamda dağıtılmış ve toplanmıştır. Araştırmada Lambert (2003) tarafından geliştirilen, Kılınç, Büyüköztürk ve Altun (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği” (OLKÖ); öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını ölçmek için ise Belenkuyu ve Yücel (2017) tarafından geliştirilen “Örgütsel Vatandaşlık Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde yüzde, aritmetik ortalama, frekans, standart sapma değerleri gibi betimsel istatistikler kullanılmış; liderlik kapasitesi algısı ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, okuldaki hizmet süresi ve yöneticilik deneyimi süresi gibi demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının ortaya çıkarılmasında t testi ve varyans testleri kullanılmıştır. Ayrıca liderlik kapasitesi ve örgütsel vatandaşlık değişkenleri arasında

anlamalı bir ilişki olup olmadığının tespit edilmesi için Pearson Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin algılanan liderlik kapasitesi düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin liderlik kapasitesi algılarının cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Öğretmenlerin liderlik kapasitesi algıları ile diğer değişkenler olan yaş, kıdem ve aynı okulda hizmet süresi arasında anlamlı, negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Liderlik kapasitesinin dağıtımıcı liderlik alt boyutu ile yöneticilik değişkeni arasında ise pozitif yönde anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Öğretmenlere ait algılanan örgütsel vatandaşlık davranışı seviyelerinin ise "yüksek" olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algılarının cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin korelasyon analizine göre; öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algıları ile yaş, kıdem, okulda hizmet süresi değişkenleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algılarına dair ölçeğin erdemlilik alt boyutu ile yöneticilik deneyimi değişkeni arasında ise istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik kapasitesi, örgütsel vatandaşlık davranışı, öğrenci, öğretmen, okul, eğitim

ABSTRACT

LEADERSHIP CAPACITY AND ORGANIZATIONAL CITIZENSHIP BEHAVIOUR IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Mehmet ERDOĞAN

Department of Educational Sciences

Institute of Graduate Education Uşak University, August 2021

Advisor: Assistant Professor Gökhan DEMİRHAN

This study aims to explain the levels of leadership capacity and organizational citizenship behavior of teachers in educational institutions and the relationship between them. In the research, relational survey model was used. The research population consists of 4025 teachers working in primary, secondary and high schools in the central districts of Uşak province in 2019-2020 academic years.

The sample of the study consists of 295 teachers working in the central districts of Uşak. In the study, since face-to-face data collection opportunities were limited due to the pandemic process, the easy sampling method was used and data collection tools were distributed and collected online. In this study, the study titled "Adaptation of the Leadership Capacity Scale (OLKÖ) in Schools: A Validity and Reliability Study" developed by Lambert (2003) and adapted into Turkish by Kılınç, Büyüköztürk, Altun (2013) to determine the leadership capacity levels of teachers and for quantitative data, OLKÖ was used. OLKÖ, which aims to reveal leadership capacity, consists of 30 items in 6 dimensions. In order to determine the level of organizational citizenship, a scale consisting of 4 dimensions (meticulousness, virtue, benevolence, sportsmanship) and 17 items (Belenkuyu & Yücel, 2017) was used. Percentage, arithmetic mean, frequency, and standard deviation values were calculated in the analysis of the research data, one-way analysis of variance, t-Test and Pearson product moment correlation analysis were used.

According to the results of the research, it was seen that the perceived leadership capacity levels of the teachers were at a moderate level. It was observed that teachers' perceptions of leadership capacity did not differ significantly according to gender and marital status variables. A significant, negative and low level relationship was found between teachers' perceptions of leadership capacity and other variables such as age, seniority and length of service in the same school. A positive, significant and low-level relationship was found between the distributed leadership sub-dimension of leadership capacity and the managerial variable.

It was determined that the perceived organizational citizenship behavior levels of the teachers were "high". It was concluded that teachers' perceptions of organizational citizenship did not show a significant difference according to gender and marital status variables. According to the correlation analysis of teachers' organizational citizenship behaviors; No statistically significant relationship was found between teachers' perceptions of organizational citizenship and the variables of age, seniority, and length of service at school. A statistically significant, positive and low-level relationship was found between the virtuousness sub-dimension of the scale on teachers' perceptions of organizational citizenship and the managerial experience variable.

Keywords: Leadership, Leadership capacity, organizational citizenship behavior, student, teacher, school, education



ÖNSÖZ

Bir toplum içerisindeki kültürel, sosyal ve ekonomik yapının oluşmasında en önemli rollerden biri ve belki de en önemlisi olan eğitim olgusu içerisinde de öğretmenlerin liderlik kapasitesi düzeyleri ve bu açıdan gerekli rolleri etkin şekilde üstlenmeleri sürece bu anlamda etkin olarak katılmalarının rolü oldukça büyüktür. Birey çalıştığı kurumda yüksek bir liderlik kapasitesi algısına sahipse, çalıştığı kurumda olan etkinliği de o derecede artacak ve belirlenen bireysel ve örgütsel hedeflere ulaşmak kolaylaşacaktır. Bu noktada eğitim kurumlarında liderlik kapasitesi ve liderlik kapasitesinin gelişimi konusu akademik alan ve uygulamada artarak önem kazanan bir araştırma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Her alanda olduğu gibi eğitim alanı ve öğretmenlik mesleğinde de liderlik ve liderlik kapasitesi algısı ve bu kapsamda ihtivasi gereken liderlik tavır ve davranışlarının önemi büyüktür.

Araştırmanın diğer değişkeni olan örgütsel vatandaşlık kavramı ise örgütlerin başarılı olabilmeleri ve hedeflerine ulaşabilmeleri için önemli bir konudur. Bir örgütün etkin olarak işleyebilmesi, belirlenmiş olan hedeflere ulaşabilmesi gelişen ve değişen şartlara uyum sağlayabilmesi için üyelerin gösterdiği örgütsel vatandaşlık davranış ve tutumlarının düzeyinin yeterli noktada olması önemlidir. Bu noktada örgütler etkin olarak çalışabilecek, kendilerini geliştirebilecek, başarılı ve verimli bir çalışma süreci gösterebileceklerdir. Örgütsel vatandaşlık kavramında bireylerin belirlenen ödev ve görevlerinden ayrı olarak ekstra gösterdikleri çabalar vardır ve özverili çalışma eylemleri söz konusu olur buna rağmen çalışmaları belli yasa ve kurallara bağlı olarak gerçekleşmez. Örgüte dâhil olan bireylerin tercihlerine bağlı oluşan davranışlar karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda aslında çalışanların örgütsel bağlılıkları ve motivasyonları ölçüsünde performans gösterdikleri söylenebilir ve bu da örgütler için hayati bir önem taşımaktadır.

Eğitimi sistemlerinin çekirdek önemdeki unsurlarından olan okulların sürekli kendilerini değişim ve değişen şartlara uyum sağlamak adına diri ve aktif tutmaları önemlidir. Hem yönetici hem de öğretmenler bu süreçlerde aktif rol alması gereken unsurlardır. Bundan dolayı öğretmenlerin olumlu anlamda örgütsel vatandaşlık ve bağlılık düzeylerinin gerekli şartlar sağlanarak yüksek tutulması, düşüncelerinin dikkate alınması, rahat bir çalışma ortamı sağlanması, çalışmalarına dair düzenli olarak motive edilmeleri, kendilerini çekinmeden ifade edebilmeleri ve daha benzer

birçok etken öğretmenlerin algıladıkları örgütsel vatandaşlık olgusu ile yakından ilgilidir. Bu nedenle yapılan araştırmada liderlik kapasitesi ve örgütsel vatandaşlık algıları çeşitli açılardan incelenmiştir.

Araştırma sonucuna bakıldığında ise, öğretmenlerin liderlik kapasitesi düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık düzeyleri arasında anlamlı pozitif yönlü orta seviyede bir ilişki olduğundan söz edilebilmektedir.

Öğretmenlerin liderlik kapasitesi ve örgütsel vatandaşlık düzeylerinin farklı değişkenler etkisi altında incelenmesi ve bunlar arasındaki ilişkiyi açıklamayı amaçlayan bu tez çalışması beş ana bölümden meydana gelmiştir. İlk bölüm araştırma problem durumunu, araştırmanın amacını ve önemini ele almaktadır. İkinci bölümde araştırmadaki kavramsal çerçeve yer almaktadır. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi, dördüncü bölümde araştırmada elde edilen bulgu ve yorumlar bulunmaktadır. Beşinci ve son bölümde ise araştırma sonuçlarına ve önerilere yer verilmiştir.

TEŞEKKÜR

Tez çalışma sürecimde tüm bilgi, birikim ve tecrübeleri ile yanımda yer alan, samimiyeti ile desteğini benden esirgemeyen değerli danışman hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Gökhan DEMİRHAN' a; yüksek lisans eğitimim süresince her konuda bana yardımcı olan diğer tüm hocalarıma; hayatımın her evresinde bana güç veren, bu günlere gelmemde en büyük pay sahibi olan aileme teşekkürü borç bilirim.

Bu tezi annem Zeynep ERDOĞAN ve babam Bahri ERDOĞAN'a ithaf ediyorum.



ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Mehmet ERDOĞAN
Doğum Yeri ve Tarihi :
Lisans Öğretimi : Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği 2003-2007
:Anadolu Üniversitesi Adalet Bölümü 2015-2017
Yüksek Lisans Öğretimi :Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi 2018–2021

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Bilimsel Faaliyetler: 14.ODTÜ Eğitim Bilimleri Bölümü EYEDDER UEYK
Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi 2019

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar:

- *2021- :Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü
- *2018-2021:Uşak/Sultan Halil Yiğit M.T. A.L
- *2017-2018: Uşak/Banaz Gürlek Ortaokulu
- *2014-2017: Manisa/Selendi Rahmanlar Ortaokulu
- *2011-2014: Şanlıurfa/Akçakale Bulgu Ortaokulu
- *2009-2011 Özel Dil Okullarında İngilizce
Öğretmenliği
- *2007-2009 MEB Vekil Öğretmenlik

İletişim

E-posta Adresi

Orcid no

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ	viii
TEŞEKKÜR.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xv
 1.BÖLÜM GİRİŞ.....	 1
1.1 PROBLEM DURUMU:	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	3
1.3.ALT PROBLEMLER.....	4
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	4
 2.BÖLÜM KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	 5
2.1. LİDERLİK	5
2.1.1. Liderlik Tanımı ve Önemi	5
2.1.2. Liderlik Türleri	7
2.1.2.1. Öğretimsel Liderlik	7
2.1.2.2. Dönüşümcü Liderlik.....	9
2.1.2.3. Katılımcı veya Demokratik Liderlik	10
2.1.3. Okul Geliştirme: Okullarda Sürdürülebilir Gelişim	10
2.1.4. Liderlik Kapasitesi.....	13
2.1.4.1 Liderlik Kapasitesi Tanımı	13
2.1.4.2. Liderlik Kapasitesi Engelleri.....	15
2.1.4.3. Liderlik Kapasitesi Destek Sistemleri.....	18
2.1.4.4. Liderlik Kapasitesine İlişkin Değerler ve Beklentiler	19
2.1.4.5. Liderlik Kapasitesine İlişkin Yapılar	19
2.1.4.6. Liderlik Kapasitesinin Geliştirilmesinde Eğitim	20
2.1.4.7. Liderlik Kapasitesinin Geliştirilmesinde Kullanılan Kaynaklar	21

2.1.4.8. Liderlik Kapasinde Teşvikler	23
2.1.4.9. Liderlik Kapasitesinde Rol Netliği	24
2.1.4.10. Okullarda Liderlik Kapasitesinin Geliştirilmesi.....	24
2.1.5. Örgütsel Değişim.....	29
2.1.6. Mobbing	29
2.1.7. Örgütsel Güven:.....	30
2.1.8. Örgütsel Bağlılık:	31
2.1.9. İş Doyumu	31
2.1.10. Örgütsel Tükenmişlik	32
2.2. ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI	34
2.2.1. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı'na Boyutsal Bakış	37
2.2.2.Eğitim Kurumlarında Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	38
2.2.3. Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Sonuçları	40
2.2.4. Türkiye'deki Örgütsel Vatandaşlık Çalışmaları	41
2.2.5. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Kavramının Yeterli ve Yetersiz Olduğu Noktalar	42
2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	43
3. BÖLÜM: YÖNTEM.....	47
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	47
3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ.....	47
3.3. ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ.....	47
3.4. ÖRNEKLEME İLİŞKİN DEMOGRAFİK VERİLER	48
3.5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	50
3.6. VERİLERİN ANALİZİ.....	53
4. BÖLÜM: BULGU VE YORUMLAR	55
4.1.ÖĞRETMENLERİN ALGILANAN LİDERLİK KAPASİTESİ DÜZEYLERİNE YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLAR	55
4.1.1.Öğretmenlerin Liderlik Kapasitesi Düzeyinin Cinsiyet Faktörüne Göre Farklılaşmasına Yönelik Bulgular	56

4.1.2. Algılanan Liderlik Kapasitesi Düzeyinin Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular :	57
4.1.3. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okullarda Liderlik Kapasitesi Düzeyinin Yaş, Mesleki Kıdem ve Aynı Okulda Çalışma Süresi ve Yöneticilik deneyimi Değişkenlerine Göre İncelenmesine Yönelik Korelasyon Analizi	58
4.2. ÖĞRETMENLERİN ALGILANAN ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DÜZEYLERİNE YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLAR	60
4.2.1 Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Düzeyinin Cinsiyet Faktörüne Göre Farklılaşmasına Yönelik Bulgular :	60
4.2.2. Algılanan Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular:	61
4.2.3 Algılanan Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Düzeyinin Yaş, Mesleki Kıdem ve Aynı Okulda Çalışma Süresi ve Yöneticilik deneyimi Değişkenlerine Göre İncelenmesine Yönelik Korelasyon Analizi	63
4.2.4 Öğretmenlerin Algılanan Okulların Liderlik Kapasitesi Düzeyi ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Düzeyinin Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Korelasyon Analizi	64
5. BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	66
5.1. TARTIŞMA	66
5.2. SONUÇ	75
5.3. ÖNERİLER	78
KAYNAKÇA	81
EKLER	106

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Örneklemin Demografik Özellikleri.....	48
Tablo 2. Ölçme Araçlarına İlişkin Güvenirlilik Analizi sonuçları.....	52
Tablo 3. Ölçme Araçlarına Ait Alt Boyutlarının Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları.	53
Tablo 4. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okullarda Liderlik Kapasitesi Düzeyi (N:295).....	55
Tablo 5. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okullarda Liderlik Kapasitesi Düzeyinin Cinsiyet Faktörüne göre Farklılaşması (N:295).....	56
Tablo 6. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okullarda Liderlik Kapasitesi Düzeyinin Medeni Durum Faktörüne göre Farklılaşması (N:295).....	57
Tablo 7. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okullarda Liderlik Kapasitesi Düzeyinin ile Yaş, Kıdem Yılı, Okuldaki Hizmet Süresi ve Yöneticilik Deneyimi Arasındaki İlişki (Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi (N:295).....	58
Tablo 8. Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Düzeyi (N:295)	60
Tablo 9. Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Düzeyinin Cinsiyet Faktörüne göre Farklılaşması (N:295)	61
Tablo 10. Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Düzeyinin Medeni Durum Faktörüne göre Farklılaşması (N:295)	62
Tablo 11. Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Düzeyinin ile Yaş, Kıdem Yılı, Okuldaki Hizmet Süresi ve Yöneticilik Deneyimi Arasındaki İlişki (Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi (N:295).....	63
Tablo 12. Öğretmenlerin Algılanan Okulların Liderlik Kapasitesi Düzeyi ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Düzeyinin Arasındaki İlişki (Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi (N:295).....	64

1. BÖLÜM GİRİŞ

1.1 PROBLEM DURUMU:

Eğitim kavramı bir toplum için, o yapı içerisindeki kültürel, sosyal ve ekonomik yapının oluşmasında en önemli rollerden birini ve belki de en önemlisini oynamaktadır. Geçmiş eğitim yaşantıları ve tecrübeleri, düşünce sistemimizi kökten etkilemektedir. Diğer taraftan, kalitesiz ve plansız bir eğitimin uygulandığı bir toplum dünya liginde gerilere itilmeye mahkûmdur. Eğitim sistemleri içerisinde Küresel ve evrensel bilgiyi planlı ve sistemli bir şekilde uygulamakta olan toplumlar ise saygın bir yer edinmeye öncelikle olası adaylardır. Günümüz insanları olarak bizlere düşen en temel görev geçmişle gelecek kuşaklar arasında bir bilgi köprüsü vazifesinde bulunarak geleceğe dair sağlam ve yerinde adımlar atılmasını sağlamaktır. Eğitim ve bilgi bu açıdan toplumlar için bir köprü vazifesi taşımaktadır.

Günümüz dünyasına bakıldığında eğitime gereken önemi vermiş olan toplumlar, çağın gereklerine ve özelliklerine ayak uydurabilmişlerdir. Böyle toplumlar bireylerinin eğitime gereken azami önemi vermektedirler. Kültürel değerler ve toplum için faydalı birey olma olgusu ön plana çıkmaktadır. Bu amaç doğrultusunda eğitime dair felsefe, hedef ve düşünce sistemleri eğitimlerini şekillendirmede başrolü oynar. Dünya çapında meydana gelen bilimsel ve teknolojik gelişimler sonucunda eğitim sistemimiz de geliştirilme ve güncellenme ihtiyacı sürekliliğini korumaktadır. Dünya liginde gerekli yeri edinmek ve çağın özelliklerine ayak uydurabilmek için bu ihtiyaç kaçınılmazdır.

Bahsedilen gelişme ve etkenler sonucunda eğitim kurumlarında liderlik kapasitesi ve liderlik kapasitesinin gelişimi konusu akademik alan ve uygulamada artarak önem kazanan bir araştırma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde de bahsedildiği üzere; hayatın her alanında olmak üzere 21.yüzyılda hızlı değişimlere şahit olmaktayız. İnsanoğlunun miras olarak barındırdığı geçmişten bugüne dek uzanan, binlerce yıllık bilimsel ve kültürel tecrübe, bazen günümüzü anlatmakta ve açıklamakta yetersiz olabilmektedir. Teknoloji ve insan ilişkisinde makineleşmeye doğru gidildiği kanısında olan pek çok uzmanın önceden bilim kurgu diye algılanan sahneleri; bugün olağan olarak yaşanan, güncel durumları olarak düşünülmektedir. Işık hızı ile gelişen yüksek katma değerli teknolojiler tüm sektörleri gelişim ve dönüşüm konusunda bir itici kuvvet olarak

etkilemektedir. 2023 Eğitim vizyon belgesi'ne dair temel hedefin; ahlaklı, çağın ve geleceğin nitelikli insanı, sevgiyi seven, bilime ilgi duyan, kültüre meraklı ve bunu her alanda kullanabilen insanlık için duyarlı bireyler yetiştirmek olduğu ifade edilmiştir.

Yine, belgede "21. yüzyıl becerisi" olarak ifade edilen ve bugün temel bir küresel standart, eğitim yaklaşımı çerçevesinde yaratıcılık, iletişim, takım çalışması ve eleştirel düşünme gibi "yumuşak becerileri edinmek için, fiziksel dünyada olabildiğince insan gelişimini ve olgunlaşmasının şart olarak sunulduğu anlatılmaktadır. Aslında günümüze kadar devam eden bu süreklilikte, bu anlayış dünyanın her köşesine ulaşan stratejik bir kavramsal çerçeve haline gelmiştir. Bu noktada antik çağlardan modernleşmeye, sanayi devriminden dijital çağa, siber – fiziksel sistem teknolojik gelişimin son noktası olarak çeşitli alanlarda tartışılmaya başlanmış ve eğitim ile felsefe arasındaki bağlantı daha fazla ön plana çıkmıştır. Bu noktada, günümüz dünyasında önde gelen ülkeleri için öncelikli niteliklerin kaliteli, insan odaklı bir eğitim sistemine sahip olmak olduğu söylenmektedir. 2023 Vizyon belgesinde de belirtildiği üzere tüm bu ve benzer değişimler ve gereksinimler sonucu hem örgütler hem de bireylerin değişim gereksinimleri, ekonomik, sosyal, kültürel ve ekonomik ilerlemeler sonucu bireyler de örgütler de yenileşmeye ihtiyaç duymakta ve bu durum kaçınılmaz hale gelmektedir. Sonuç olarak sürekli bir değişim ve yenilik hareketi görülmektedir.

Kapasite ve kapasite geliştirme konusu çoğu açıdan kurum ve bireylerin ilerlemesi noktasında pek çok katkı sağlamaktadır. Öğrenen toplumlar ile örgütlerde, sürdürülebilirlik, gelişim, değişim ve yenileşme gibi konular kapasite geliştirme alanına dâhil edilebilecek birbiri ile bağlantılı konulara örnek olarak verilebilir.

Öte yandan örgütsel vatandaşlık kavramı da bahsedilen eğitim alanlarına dair gelişim ve ilerleme ihtiyaçları dâhilinde önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Kavram olarak örgütsel davranış, örgütsel birey davranışlarını incelemekte olup, bu noktada örgüt içindeki bireysel davranışlara etki eden noktaları analiz eder ve değerlendirir (Çelik, 2002) . Organ ve Ryan (1995)' a göre, örgütte çalışanların iş hayatındaki sosyal ya da psikolojik atmosferlerindeki gerçekleştirdikleri davranışlar örgütsel vatandaşlık davranışdır (Ölçüm-Çetin, 2004). Sonuç olarak bakıldığında, örgütsel vatandaşlık davranışlarının başarının yükselmesi yönünde okullar için hayati hale geldiğini söylemek mümkündür. Hem hedeflerin hayata geçmesi hem de toplumlarına faydalı olmaları için eğitim kurumları olarak

okulların düzenli işleyişi için, örgütsel uyumunun önemi çoktur. Hoy, Tarter, ve Kottkamp (1991)'e göre düzenli, başarılı bir okul farklı örgütsel kültür ve değerlerini geliştiren ve okulun iç öğeleri arasındaki eşgüdüm ve iş birliğini oluşturabilen okullardır (Celep, 2000). Hoy, Tarter, ve Bliss, (1990)'e göre ise okul sosyal bir sistemdir.

Polat ve Celep (2008)'e göre örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyi yüksek olduğunda örgütsel güven ve örgütsel adalet düzeyleri de olumlu etkilenmektedir, düşük olması durumunda da okullar olumsuz etkilenebilmektedir. Örgütsel vatandaşlığın yüksek olduğu kurumlarda örgütsel paylaşım ve iletişim de olumlu yönde etkilenmektedir. Yıldırım ve Keskinlik (2018) çalışmasında öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeyleri ve örgütsel sosyalleşme arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkiden söz etmiştir. Buna göre örgütsel vatandaşlık düzeyinin yeterli seviyede görüldüğü kurumlarda örgütsel sosyalleşme de yüksek seviyede görülmektedir. Yılmaz (2012) çalışmasında öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin görüşleri arasında orta düzeyde, olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Buna göre öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeyleri arttıkça iş doyum düzeyleride artmaktadır. Örgütsel vatandaşlık davranışı düşük olması durumunda ise tam tersi yönde okullar açısından olumsuz etkileri görülmesi kaçınılmazdır. Bu çalışmalardan yola çıkarak liderlik kapasitesinin de örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisinin ortaya çıkarılması önemli görülmüş; liderlik kapasitesi algı düzeylerinin geliştirilmesiyle örgütsel vatandaşlık davranışlarının da gelişebileceği düşüncesi bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Dolayısıyla çalışmamızda okullarda liderlik kapasitesinin ve örgütsel vatandaşlık davranışının önemi ile ilgili değerlendirmelere yer verilmeye çalışılmıştır. Yeni bir bakış açısı oluşturması açısından alanda çalışma yapan yüksek lisans ve doktora öğrencileri ile uygulamacılara da faydalı olabileceği düşünülmektedir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin eğitim kurumlarında Liderlik kapasitesi ve Örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri ve aralarındaki ilişkiyi açıklamaktır. Bu çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1.3. ALT PROBLEMLER

1. Öğretmen algılarına göre, okullardaki liderlik kapasitesi düzeyi nedir?
2. Öğretmenlerin okullardaki liderlik kapasitesi düzeyi algıları; cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, okuldaki hizmet süresi ve yöneticilik deneyimi süresi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri nedir?
4. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri; cinsiyet ve medeni durum yaş, kıdem, okuldaki hizmet süresi ve yöneticilik deneyimi süresi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin okullardaki liderlik kapasitesi algısı ile örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Liderlik kapasitesi ve örgütsel vatandaşlık kavramlarının eğitim kurumlarında başarılı bir şekilde hedeflere ulaşabilmeleri açısından önemi büyüktür. Örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyinin yeterli ve yüksek olması eğitim kurumlarında olumlu bir etki yaratmaktadır. Bu da örgütsel motivasyon ve uyuma olumlu şekilde yansımaktadır (Polat ve Celep 2008). Liderlik ve liderlik kapasitesi kavramları da eğitim kurumlarının düzenli işletilmesi ve başarılı sonuçlar elde edilmesi için büyük önem taşımaktadır. Çalışmamızda liderlik kapasitesi ile örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisinin ortaya çıkarılması önemli görülmüş; liderlik kapasitesi algı düzeylerinin geliştirilmesiyle örgütsel vatandaşlık davranışlarının da gelişebileceği öngörülmüştür. Eğitim kurumları açısından önemli olan bu iki konu ve aralarındaki ilişkiyi araştırdığımız bu çalışmanın öğretmenlere ve yöneticilere fikir oluşturmakta faydalı olacağı düşünülmüştür.

2.BÖLÜM KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. LİDERLİK

2.1.1. Liderlik Tanımı ve Önemi

Hemen hemen çoğu alanda oldukça hızlı gelişme ve değişimlerin gerçekleştiği 20. yüzyılda liderlik, bilimsel çalışmaların yapıldığı en önemli yönetsel kavramlardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. 20.yüzyılda farklı alanlardan kuramcı çalışmacılar ve de uygulayıcılar liderlik kavramının tanımlanması ve çözümlenmesi için yoğun bir şekilde çalışmışlardır (Erçetin, 2000). Fakat çağdaş liderlik araştırmacıları, liderliği dünyada ilk sırada ve en çok gözlenen buna karşın çok az anlaşılan olgulardan biri olarak görmektedirler (Evers ve Lakomski, 1996) .Genel kapsamlı bir tanımla liderlik, bir gruptaki üyelerinin tüm içsel ve dışsal aktivitelerinin analizini, yorumlamasını, hedef seçimini, işlemleri koordine etmesini, ek olarak bireysel anlamda içsel motivasyon etkenleri ve yeteneklerini, bireylerarası ilişkilerini ve ortak taraflarına etki eden etkileşimsel bir süreç olarak tanımlanabilir (Hoy ve Miskel, 2010, s. 377). Liderlik, bir taraftan yönetim bilimiyle ilgili alan yazında kendini göstermiş olup diğer taraftan da eğitim yönetimi alanında da üzerinde fazlaca çalışılan konulardan biri olmuştur ve önemini her zaman koruması beklenmektedir.

Son çeyrek yüzyıl boyunca dünya neredeyse kesintisiz bir değişim zincirine tanık olmuştur. Bu müdahaleler çok çeşitli fikirsel gelişim ve değişimlerinden üretilmiştir. Bu değişimler büyük ekonomik, gelişmeler ve eğitim işletmesinin iç içe olduğu politik ve sosyal ortamlardaki güçlü değişikliklere yanıt olarak ortaya çıkmıştır ve eğitim alanındaki değişimlere de nihayet sorunları bir ürün yelpazesinde çözülmesi ve önemli hedeflerin geniş bir alanda gerçekleştirilebilmesi için başvurulmuştur. Crowther vd. (2002) okulları da güçlü ve etkin hale getirmek için yapılan bir çalışmada; çalıştıkları kurum için daha fazla liderlik rolü üstlenen öğretmenlere veya öğretmen liderliğinin ne olarak bilinmeye başladığına vurgu yapmaktadır. Bu büyüyen hareketle ilgili literatür, aşağıdaki gibi kapsamlı bir inceleme ortaya koymaktadır; Buna göre geleneksel, hiyerarşik ve bürokratik yapıların işlevsizliklerini dışa vurması ve sanayi sonrası örgütsel biçimleri ele geçirmeye çalışarak, okul altyapısını yeniden inşaa etme mücadelesi de dahil olmak üzere üç temel dayanağı olduğu ifade edilmektedir. Bunlar;

- 1.) İş birlikçi çalışmanın ayrıcalığı,
- 2.) Sanayi sonrası örgütlerde liderliği yeniden tanımlama arayışı,
- 3.) Profesyonelliği onore eden reform girişimlerinin kullanılmasıdır.

Aynı literatür, öğretmen liderliğine giden çeşitli yollar olsa da çoğu stratejinin boşa gittiğini görmemize yardımcı olur. Bir yandan, daha fazla liderlik yoğun okullar yaratmak için köklü rol ve fonksiyon temelli girişimler vardır. Bu çabalar öğretmenleri, genellikle öğretmen, usta öğretmen veya bir programın veya iş kolunun koordinatörü gibi okul düzeyinde yeni oluşturulan rollere ve işlevlere eklemeye odaklanır. Öte yandan daha yakın zamandaki nostaljik, öğretim ekibi lideri gibi profesyonel uygulama topluluklarında öğretmen liderliğini operasyonelleştirme çabalarından da söz edilebilir. Son olarak da öğretmen liderliğinin etkisi etkisi hakkındaki kanıtlar zayıf kalsa da, okullarda öğretmen liderlerinin ve öğretmen liderliğinin gelişimine zarar veren ve bunları destekleyen koşullar hakkında çok şey öğrenmekteyiz (Murphy, 2007).

Alanyazında liderliğe dair pek çok tanım yapıla gelmekle beraber üzerinde uzlaşılmış bir tanım bulunmamaktadır. Değişen zamanla birlikte liderlik kavramına ait örgütsel roller değişmiş, buna bağlı olarak liderlik gereksinimleri ile liderlik ifadeleri de yeniden şekillenmiştir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010; Buluç, 2009; Topaloğlu ve Dalgın, 2013; Yukl, 1989). Liderlik özelliği taşıyan kişi sıra dışı beceri ve yeterlilikleri kendinde barındıran kişidir. Hedlund vd. (2003)'e göre liderlik bir performans becerisi olarak görülmektedir ve örgütsel anlamda kişiler arası örgütsel problemlere çözüm oluşturabilme becerisi olarak tanımlanabilir. Anlaşılabacağı üzere liderden örgütsel beklentiler yüksek olmakla birlikte örgütün sağlıklı işleyişi ve nihai başarısı için liderlik kavramı önemlidir.

Sonuç olarak farklılaşan liderlik durumları sonucunda eğitim yöneticilerinin sadece okul yöneticisi olarak hareket etmekten öte, aynı zamanda örgütün lideri olması gerektiği düşüncesi ön plana çıkmaktadır (Recepoğlu ve Kılınç, 2014). Başarılı bir okul veya eğitim örgütünün yöneticisinden yöneticilik yetkilerinin ötesinde örgüte iyi şekilde liderlik yapabilmesi, amaçlara ulaşılması yolunda yol gösterici, motive edici ve destek sağlayıcı olması beklentisi oluşmaktadır.

Bir insan becerisi olarak bakıldığında liderlik; genel olarak plan ve kararları eyleme dönüştürme sanatı olarak tanımlanabilir (Ergun, 1981).

Bu bağlamda liderlik becerisi konusunda bazı insanlar diğerlerinden daha üstün olabilmektedir. Yöneticilerin örgüt çalışanlarını daha iyi tanımaları ve daha sağlam ilişkiler kurmaları için iletişim becerisi, örgütsel kuramlar ve davranış bilimlerinde elde edilen bulgular faydalı olabilmektedir. Bunların dışında kişisel bir beceri olarak liderlik becerisine sahip olmak oldukça önemlidir. Lider sıradan olmamalıdır. Kendisinden beklenen örgütün varoluşu ve hedeflerine ulaşmada kaçınılmaz olan; örgüt içi koordinasyon, sağlıklı bir iletişim sağlama, motive etme, yönlendirme konularında sağlam ve yeterli becerilere sahip olması beklenmektedir.

2.1.2. Liderlik Türleri

20. yüzyıla bakıldığında zaman son yarısından itibaren eğitim yönetimi alanının ayrı bir alan olarak geliştiği görülmekte olup, geçmişten günümüze süregelen genel anlamda liderlik kavramı ve eğitim yönetimi alanındaki liderliğe dair bilhassa gelişmiş ülkelerde epeyce çalışma yapılmıştır. Bu çalışma alanlarından birini de öğretimsel liderlik oluşturmaktadır (Necip, 2008). Bu çalışma kapsamında öğretimsel liderlik, dönüşümcü liderlik ve katılımcı (demokratik liderlik) liderlik türlerinden söz edilmiştir.

2.1.2.1. Öğretimsel Liderlik

Eğitim yönetimi alanındaki araştırmalara 1980'li yıllardan bu tarafa bakmak gerekirse, bir okul yöneticisi ya da müdürlüğüne dair düşünülebilecek liderlik kavramına ilişkin davranışlarının, eğitim örgütü olarak okul bünyesinde örgütsel değişimi, gelişimi, artı iyileştirilmesi sürecinde çok önemli bir etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür (Şişman, 2004, s. 49). Yapılan bir takım araştırmada, okul yöneticisinin, yalnızca öğrenim düzeyi, cinsiyeti, bireysel özellikleri, denetim odağı, liderlik biçimi şeklinde bir takım değişkenler açısından incelenip okulların ulaştığı sonuçlar arasındaki bazı ilgili sonuçlara bakılmıştır. Bakıldığında bu türden çalışmalarda okul çevresiyle ilgili farklı birtakım değişkenlerin etkisinin göz ardı olabildiği görülmektedir. Genel olarak araştırmaların benzer sonuçlar verdiği kadar farklı sonuçlara da ulaşıldığı görülmüştür (Şişman, 2004, s. 31). Yine benzer çalışmalara bakıldığında öğretimsel liderliğin farklı koşullara bağlı olarak fazlaca komplike bir rolü üstlendiği anlaşılmaktadır (Hallinger ve Joseph, 1985, s. 91). Alanyazında pek çok liderlik tipi tanımlaması yapıldığı görülmektedir. Ancak öğretimsel liderliği diğer liderlik yaklaşımlarından farklı kılan özellik, onun eğitim

kurumlarına özgü olmasıdır (Ali ve Necdet, 2014). Hallinger ve Heck (1996) müdür liderliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi anlamak için nicel bir araştırma yapmışlar ve sonuç olarak yöneticilerin okul başarısını oldukça etkilediği sonucuna varmışlardır (Zepeda, 2004, s. 12). Bu durumun diğer araştırma sonuçları ile uyumu ve bir meta analiz sonucu olarak da karşımıza çıkması, liderlik kavramı ile öğrenci başarısı arasında yakından ve güçlü bir ilişki bulunduğunu bizlere göstermektedir. Öte yandan çalışmalar ile ulaşılan 0,25'lik etki ölçümü liderliğin artması ile öğrenci başarısının da aynı anda artacağını göstermektedir. Dolayısıyla bu açıdan bakıldığında iki değişken arasında bulunan anlamlı ve pozitif bir ilişki özellikle öğretimsel liderlik için eğitim ortamlarında oldukça önemli bir liderlik biçimi olduğunu bizlere göstermektedir (Waters, Marzano, ve McNulty, 2003). Sonuç olarak yerinde ve etkili şekilde uygulanan öğretimsel liderlik olgusunun pozitif sonuçlar getireceğini ifade etmek mümkündür.

Akademik alanda öğretimsel liderlikle ilgili çeşitli tanımlara rastlanmaktadır. Öğretimsel liderlik, okul müdürleri, idarecilerinin, öğretmenlerin ve de denetçilerin okula dair konularda bireyleri şartları yönetmek için başvurdukları, kullandıkları gücü ifade etmektedir (Şişman, 2004, s. 58). Öğretimsel liderlikle ilgili başka bir tanımda ise; sorun çözümünde bilgidен yararlanma, personelle iletişim kurup, paylaşımlarda bulunarak amaçlarına ulaşabilme olarak ifade edilmektedir (Krug, 1992, s. 152). Yine başka bir tanımda da öğrenci başarısını arttırmak adına öğretimsel liderlik kavramı için okul idaresi ve ya başkaları tarafından gösterilen ya da gösterilmesini sağlanan davranışlar olarak ifadesi kullanılmaktadır (De Bevoise, 1984, s. 5). Öğretimsel amaçlara ulaşmak için öğretimsel liderlik kavramı, çeşitli durumlarda ve yerlerde öğretmenlere (akranları, yetişkinler, öğretim personeli ve yaşamla ilişkili) mantıklı kararlar almalarını sağlamak için öğrencileri yönlendiren ve genel öğretim türleri doğrultusunda stratejileri kazandırmak için rehberlik etmek olarak da tanımlanmaktadır (Glickman, Gordon, ve Ross-Gordon, 2007, s. 96). Alanyazında öğretimsel liderliğin 3-6 boyuttan oluştuğu ve bu boyutların; misyonu belirleme, öğrenme ortamı hazırlama, program sürecini ve öğretimi yönetme, akademik kadroyu geliştirme, süreç için kaynak sağlama ve öğretmenleri denetleme-değerlendirme şeklinde olduğu ifade edilmektedir.

Öğretimsel liderlik alanında alanyazına bakıldığında nitel ve nicel yöntemle birçok çalışma yapıldığı görülmektedir (Şişman, 2018). Öğretimsel liderlik kavramına ilişkin örgütsel yaşamla ilgili birçok konunun araştırma konusu olduğu

görülmektedir. Türkiye’de gerçekleştirilen öğretimsel liderlik kavramına dair bazı araştırma konuları; Örgütsel vatandaşlık (Çelik, 2010), Karar verme stratejileri ve problem çözme becerileri (Arın, 2006; Kaya, 2008), Öğretmenlerin motivasyonları (Ergen, 2009), Öğretmenlerin öz yeterlikleri (Derbedek, 2008) ,İş tatmini (Gezici, 2007), İletişim tarzları (Gürsun, 2007), Durumsal liderlik biçimleri (Sönmez, 2010), Örgüt iklimi (Tahaoğlu, 2007), Etkili okul (Yılmaz, 2010), Duygusal zekâ (Tıkır, 2005), Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları (Yüce, 2010), Öğretmenlerin mesleki tükenmişliği (Arslan, 2007), Öğretmenlerin mesleki gelişimi (İnceler, 2005) şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Alanyazına baktığımızda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışı algılarını analiz etmek için gerçekleştirilmiş birçok araştırma olmasına karşın, sonuçlarının tam olarak bir tutarlılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bakıldığında okul yöneticisi ve öğretmenlerinin bazı araştırmalarda öğretimsel liderlik davranışlarının yüksek düzeyde görülürken, bir kısmında orta düzeyde veya az düzeyde olduğu görülmüştür. Yine öğretimsel liderliğin boyutları kapsamında daha tutarsız ve çelişen verilere de rastlandığı görülmektedir. Araştırmalarda öğrenim düzeyi, cinsiyet, unvan, okul büyüklüğü, kıdem yılı, yaş gibi bağımsız değişkenler düzeyinde de farklı bulgulara rastlanmaktadır (Esra ve Işık, 2008).

2.1.2.2. Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderlik için geleceği tasarlama şeklinde bir fikir ve durumundan söz etmek mümkündür. Özellikle çalışanların hedeflerini hayata geçirmek için kabiliyetlerini ilerletmelerine imkan sunmak ve ortak bir vizyon oluşturmak, dönüşümcü liderlik için ana unsurdur. Liderlik fikirleri, kurumun vizyonunun gelişimine yol göstermekte, ortak hedeflere ulaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Yerkes ve Norris, 1996). Dönüşümcü liderler, detaylı olarak fikirler üretmelerinin, araştırmalarının yanında hareket tarzları ile çalışanlara düşüncelerini benimsetmekte başarılıdırlar. Yüksek bir enerjiye sahip olan dönüşümcü lider alışılmış standart bürokrasi içinde de atılımcıdır ve kendini geliştirmek için yollar bulur. Reformların ve gelecek yapılanmalarının önemli olduğu dönüşümcü liderlikte üyelerin özgün ve yenilik getirici fikirleri önemsenir (Eren, 1998). Dönüşümcü liderler örgütlerde yenilik oluşturan kişilerdir. Dönüşümcü liderler çalıştıkları kişilerin de ihtiyaçlarını, düşünme biçimlerini ve ideallerini değiştirebilirler (Koçel, 2003). İzleyenleri de yaklaşımları ve inançları ile etkilemeyi başaran dönüşümcü liderler sonuç olarak

sahip oldukları gelecek vizyonunu başarılı şekilde aktarabilirler. (Ergeneli, 2006:235).

2.1.2.3. Katılımcı veya Demokratik Liderlik

Liderin birlikte çalıştığı üyelere yol gösterdiği, hedeflere yönelik kararlarda diğerlerinin fikirlerini de dikkate alarak teşvik ettiği liderlik türünü demokratik veya katılımcı liderlik olarak tanımlayabiliriz. Ortak ve kritik hedeflere ulaşabilmek için grubun kararlari dikkate alınmasına dikkat edilmektedir. Lider tarafından tüm üyeler fikir üretme, karar verme ve diğer katılım faaliyetleri konusunda motive edilir. Üyeler bireysel kararlariinin sorumluluğunu üstlenirler. Daha isabetli ve faydalı kararlari alınabilmektedir. Tüm üyeler değer görür ve bu doğrultuda yaklaşımlar ile karşılaşırılar. Ödül sistemi öncelikli ve ön plandadır (Şahin, Temizel, ve Örselli, 2004; Şimşek, Akgemci, ve Çelik, 2001).

2.1.3. Okul Geliştirme: Okullarda Sürdürülebilir Gelişim

Okul Geliştirme faaliyetine bakıldığında hedeflenen sonuç, okulun değişimi yönetme kapasitesinin artırılması ve güçlendirilmesi, daha kaliteli, nitelikli bir eğitim sürecinin oluşturulması nihai olarak da öğrenci başarısının artırılmasıdır (Barth, 1990; Clarke; Fullan, 1992; Hale, 2000; Harris ve Reynolds, 2004). Anlaşılaçağı üzere kaliteli ve başarılı bir eğitim süreci için, sağlıklı bir yönetim ve bunun eğitim hedeflerine olumlu yansımalarını beklemek yerinde olacaktır. Önceki dönemlerde (1980’li yılların başları) okul geliştirme çalışmalarında odak nokta, örgütsel değişimde aşağıdan yukarıya doğru yönelim, süreç sonunda elde edilen çıktılar, okul çapında ve nitel bir değerlendirme söz konusu idi. Öğretmenlerin değişimi sahiplenmesi o dönemde okulun kendi kendini değerlendirmesinde okullarda bireyselliğin söz konusu olduğunu göstermektedir (Esra, 2012). Başarılı bir eğitim süreci için öğretmenlerin süreç içinde içsel bir motivasyon ile üzerine düşen görevleri heyecanla yapmaları elbette ki kilit bir rolde ve önemdedir.

Alanyazına bakıldığında çoğu farklı ülkede okul geliştirme modeli mevcut olup, bu modellerin hepsi kendilerine ait, özgün yönleri ile uygulansa da, araştırmalar göstermiştir ki; bu modellerin çoğu aynı noktalara işaret etmektedir (Goldenberg, 2003). Birtakım program türlerinin okul geliştirme adına ana ilkeleri sunmakta oldukları görülmesine karşın, diğerlerinin de da yapılması gerekenleri ayrıntılı olarak ve de sırasıyla gösterdikleri anlaşılmaktadır. (ISIP) International School

Improvement Project,(MSIP) Manitoba School Improvement Program,(IQEA) Improving the Quality of Education for All ve (LEA) Local Education Authority' tanınmış Programlardan sayılabilir. Programların ortak noktası eğitim kurumları olarak okulların değişimin merkezine alınması olarak karşımıza çıkmaktadır. Harris (2000)'e göre okul, uzun vadeli kendini geliştirme hedefleriyle tutarlı olan bu hedeflere ulaşmak için esas olarak kendi iç yeteneklerini kullanan bir organizasyondur. Diğer bir ifade ile okula dayalı yönetim anlayışı öngörülmektedir (İdris, 2013). Okul iç dinamikleri olan özel bir sistemdir ve hedeflerine ulaşmak için kendi iç kaynaklarından öncelikle yararlanacaktır. Bu noktada sahip olunan her bir olumlu veya olumsuz, yeterli veya geliştirilmesi gereken beşeri ya da maddi kaynağın, kapasite ile yönetsel anlayışın hedeflerine ulaşmada temel belirleyici olacağı beklenebilir.

Alanyazına bakıldığında bu konuda farklı yaklaşımlara rastlanmaktadır. Mesela; okul geliştirme olgusu için gereken şartları detayı ile içeren birtakım yaklaşımlar ile projelere bakıldığında planlama, politika üretme, hazırlık yapma, uygulama ve değerlendirme gibi aşamalara sahip bir döngüye rastlamaktayız. Genel olarak baktığımızda, yaklaşımlarda örgütlerin tek tip olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. "Success for All" ve "Models of Teaching" bu projelerden öne çıkan ve en çok bilinenleri olarak sayılabilir. İncelendiğinde projelerde daha çok sınıf ve farklı öğretimsel stratejilerinin uygulanması önemsenerek, uygulama sürecinde ise programa bağlılık vurgulanmaktadır (Harris, 2000).

Diğer taraftan; 1980-1990lı yıllarda okullarda yapılan okul geliştirme çalışmalarının beklenen devam ettirilebilir bir iyileşme durumuna ulaşamaması sonucu 1990 ile 2000 seneleri arasında sistem seviyesini odak olarak almış ilerleme stratejileri ön plana çıkmıştır. Okul reform tasarılarının başarısız olduğu fikri her zaman bu stratejilerin arkasındaki eylem teorisi olmuştur. Görünüşte, okulun bireysel reform girişimleri için dâhil olduğu büyük sistemin desteğini tam anlamıyla alamadığı söylenebilir. Nehring ve O'Brien (2012)'a göre bir okulda değişimin başarılı olması için, sistem anlamında okul seviyesindeki değişimler destekleniyorsa gerçekleşme olasılığı kat ve kat fazladır. Bu hipotezi destekleyen sistemsel denemeler Kanada, Ontario, Galler ve İngiltere'de yapılmıştır (Fullan, 2010; Harris, 2011). Okul düzeyindeki iyileştirme çabaları bazen sistem tarafından tam anlamıyla destek göremeyebilir, ancak buna karşın birtakım yaklaşımların

sonuçlarının daha olumlu ve verimli olacağı bildirilmektedir (Mourshed, Chinezi ve Barber, 2010).

Baktığımızda 1990'lerden günümüze kadar gelen dönemi okul geliştirme çalışmalarıyla ulaşılan eğitim reformu ve bunun sonucu eğitimde piyasalaştırma ve standartlaşma dönemi olarak görmekteyiz. Okullar arasında rekabetin artması sonucunda bu süreç içinde eğitime dair yenileşmeler merkezi şekilde belirlenmiş olan öğretim programı, öğrenme durumları, sıkı bir değerlendirme süreci ayrıca testler üzerinden takip edilen değerlendirme kriterleri şeklinde düzenlenmiştir. Ancak nihai olarak, bundan dolayı öğretmenler mesleki özerkliklerini yitirirken, öğrenme durumlarının ve başarının yalnızca standart testlerde gösterilen başarı olarak görüldüğü anlaşılmaktadır (Hargreaves ve Goodson, 2006). Okul geliştirme sürecini gerçekleştirmek için okulları önce birbirleriyle ve daha sonra daha büyük topluluklarla iletişimli hale getirilerek bütün gençler, öğrenciler için etkili okullar geliştirmenin mümkün olacağı belirtilmektedir (Ainscow, Dyson, Goldrick ve West, 2012).

Birçok okul geliştirme model ve yaklaşımı alanyazına baktığımızda karşımıza çıksa da okul geliştirme araştırmacılarının birbirinden ayrı teorik bakış açılarını benimsedikleri anlaşılmaktadır. Okul geliştirme sürecinde sınıf ve de okul düzeyinde hayata geçirilen uygulamalar konusunda fayda sağlayan bilim adamları ve çalışmaları; Öğretmen geliştirme (Fullan ve Hargreaves, 1992), Etkili okullar (Purkey ve Smith, 1983), Okul liderliği (Robinson, Lloyd ve Rowe, 2008; Southworth, 2002), Verimli bir öğretim süreci ve sonucunda öğrenmeye odaklı bilgi türüne değinilen (Creemers ve Kyriakides, 2008) gibi çalışmalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer taraftan yine bazı bilim adamlarının da okul geliştirme sürecini, örgütsel değişimin bir biçimi olarak ele alıp değişimsel süreçler açısından açıkladıkları görülmektedir. Gerek müfredat ve öğretim yöntemleri gerekse tüm okul geliştirme çalışmaları şeklindeki odak noktaları merkeze alınmadan okullar için başarı getiren değişim süreçlerinin etki ettiği süreçleri açıklanarak analiz edilmeye çalışılmaktadır (Hallinger ve Heck, 2011). Buradan yola çıkarak varılan noktadan çıkan bir yaklaşım ile gerçekleştirilen çalışmalar ışığında bir okulda sistemselsel olarak meydana gelen farklılaşmanın niteliksel durumunun altını çizen, öğrenerek ilerleyen örgütsel yapıların oluşturulmasına bağlı olduğu belirtilmiştir (Mulford ve Silins, 2003). Sonuç olarak bakıldığında okul geliştirme çalışmaları kısıtlı kapsamda literatüre bağlı olarak kendi özelinde bir etki ile okul geliştirme süreci çalışmaları

doğrultusunda gelişmiştir. Bu yüzden günümüzde görülen okul geliştirmeye dair farklı teorileri sentezleme girişimlerinin kapsayıcı ve genel teorik bir bakış açısına halen ulaşamadığı görülmektedir (Hallinger ve Heck, 2011). Halen okul geliştirme çalışmalarının zamansal açıdan değişen şart ve gereksinimlerden dolayı süreklilik göstermesi ve önemini koruması beklenmelidir.

2.1.4. Liderlik Kapasitesi

2.1.4.1 Liderlik Kapasitesi Tanımı

Liderlik kavramı ile ilgili eğitim araştırmalarında bazı belirsizlikler yaşanması sonucu, okul idareciliği ile liderliği eş anlamlı olarak (Kılınç ve Özdemir, 2016; Kılınç, Büyüköztürk ve Akbaba-Altun, 2013) görülmesi yaklaşımına bir takım düşünürler (Foster ve St. Hilaire, 2004; Katzenmeyer ve Moller, 2001; Lambert, 2002) karşı çıkmıştır. Hiyerarşik yapılanmalar ve biçimsel kuralların örgütlerde odakta olduğu yirminci yüzyıla bakıldığında liderlik kavramı, konum ve örgütsel otorite durumları ile eşdeğer ölçüde düşünülmüştür (Crowther ve Olsen, 1997).

Lambert (2009) sadece belli kişilerin liderlik yapabileceği düşüncesinin geleneksel liderliğin temelinde yatan düşünce olduğunu belirtmektedir. Doğuştan lider oldukları düşünülen kişilerin, örgütsel, formel, kontrol gücü ve bunu kullanma durumuna sahip oldukları anlaşılmaktadır. Gronn (2003) ‘un kahraman liderlik olarak adlandırdığı geleneksel liderlik anlayışının yukarıdan-aşağı bir etkide olacak şekilde geliştirilmiş bir liderlik şekli olduğu belirtilmektedir (Foster ve St. Hilaire, 2004). Bakıldığında, alanyazında okullarda birbirinden ayrı özellikteki liderlik durumları önemli görülmektedir. Ancak eğitim kurumlarında yenileşme ve ilerleme uğraşları olması gerektiği gibi kavranamamaktadır. Buna ek olarak, liderlik etkisini analiz etme sürecinde öğrencilere ait başarı durumlarını en tepedeki ölçüt olarak düşünülmesinin eğitim kurumları olarak okullarda konumsal güçle aynı ölçüde bir değerde görülen bir liderlik kavramının görülmesine sebep olduğu belirtilmektedir (Nezahat, Paksoy ve Tetik, 2015).

Günümüze bakıldığında her alanda liderlik olgusu ve liderlik kapasitesi kavramı ön plana çıkmaktadır. Oysa liderlik ve kapasite yeni ortaya çıkmamış eskiden beri olagelen hissedilen olgulardır. Diğer taraftan bu kavramların birleşimi olan liderlik kapasitesi farklı anlama sahip bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. İki tür kapasite ifade edilmektedir. Bunlar; bireysel ve örgütsel kapasitedir. Bireysel kapasite bireylerin özünde bulunan liderlik potansiyelini ifade eder, kavram olarak

örgütsel liderlik kapasitesi kavramı ise örgütsel seviyede barındırılan liderlik potansiyelini belirtmektedir (Lambert, 2009). Lambert (2003) liderlik kapasitesine liderlik sürecine geniş tabanlı ve beceri temelli katılım demiştir. Buna göre, liderlik potansiyeli bir örgütteki personel içerisinde bireysel özellik beceri ve sürece aktif katılım odak noktası ile hayata geçirilen aktif bir etkileşim durumu olarak belirtilmektedir (Lambert, 2009). Harris ve Lambert (2003)'a göre liderlik kapasitesi bir örgütün kendi içinde yönetimi ve idaresi, örgütün en önemli personelinin örgütten gitme durumları söz konusu olsa bile varlığını sürdürebilmesi, tekrar yapılması ve örgütün ilerleme durumlarının oluşması için gerekli koşulların oluşturulmasıdır (Kılınç, 2016).

Liderlik kapasitesi kavramında esas önemli hususların anlam ve iş birlikçi bir yaklaşımla bilgiyi yapılandırma olduğu ifade edilebilir. İletişim ve etkileşim ile süreçte farklı algılama, değer, inanç, bilgi ve varsayımlar karşımıza çıkmaktadır. Ortak hedefler için, yeni bilgilerin ışığında uygulamalara yönelik aktarımlar yapmak, hayata geçirilen durumları anlamlı hale getirmek ve bu yeni anlamlardan hayata geçirilecek eylemler oluşturarak, paylaşım ve işbirliği olgusuna dayalı olarak orjinal, yeni düşünceler oluşturulması önemlidir. Bu süreçlerde liderlik kavramının kilit noktası birlikte öğrenme kavramı olarak karşımıza çıkmaktadır (Harris ve Lambert, 2003).

İki ana noktaya bakarsak; liderlik kapasitesi kavramının tanımına vurgu yapıldığı görülmektedir: ilki; katılımın genişliği ikincisi; katılımcıların beceri düzeyidir. Liderlikte geniş tabanlı ifadesi liderlik ile lider kavramlarının farklı kavramlar olduğuna, öte yandan okul liderliği kavramında süreç içinde öğretmenlerin, öğrenci velilerinin ve öğrencilerin sürece aktif ve asli olarak dâhil olmalarının gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca, liderlik sürecinde katılım tek başına eksik olduğu düşünülerek, katılanlardaki bilgi, yetenek ve donanım seviyeleri de önemli görülmektedir. Öte yandan, katılımın beceri temelli bir liderlik süreci içinde gerçekleşmesinin gerekli, bunun yanında bireylerin de liderlik süreci içerisinde bilgilerini, beceri ve yeteneklerini süreçte göstermelerinin beklendiği ifade edilmektedir (Lambert, 1998).

Liderlik kapasitesinde kavram temelindeki ana düşünce ve anlayış biçimleri de önemlidir. Lambert (1998, s. 8) tarafından liderlik kapasitesi kavramına dair esas varsayımlar aşağıdaki gibi ifade edilmektedir;

1. Liderliğe dair ifade edilen özellikler teorisine bakıldığında; liderlikte artık geçerli olmadığı ifade edilmektedir. Liderlik ve lider farklı şeylerdir. Liderlik, okul dâhilinde bulunan bireylerin ortak amaçlara ulaşmak için etkileşim ve iletişim içinde bulunarak, olumlu, yararlı bir işbirliği içerisinde beraber öğrenme durumlarını anlatmaktadır. Yine bir araştırmada Lambert (2000), tarafından liderlik süreci şu şekilde ifade edilmektedir: (a) İnançlar, varsayımlar, algılar, örgütsel değerler ve deneyimlerin belirlenmesi, tanımlanması. (b) Felsefesine ve etkililiğine yönelik değerlendirmelerin yapılarak bir eğitim kurumu olan okul dâhilinde uygulanan ve öğrencilerin öğrenmesini odağına alan uygulamalara yer verilmesi. (c) Bilginin karşılıklı bir diyalog süreciyle anlamlandırılması ve yapılandırılması. (d) Uygulama planlarının geliştirilerek yeni uygulamaların ve eylemlerin kurgulanması,
2. Liderlik kavramı ise; örgüte ait olarak hayata geçirilen yapısal değişimlere öncülük etmektir. Kolektif bir anlayışa sahip olan öğrenme katılımcılar arasında gerçekleşir ve bu sebepten örgütün ortak hedefleri öğrenmenin yönü olarak görülmektedir.
3. Her birey için liderlik görevini üstlenme hakkı ve de potansiyeli vardır. Bakıldığında Liderlik kavramının okul kurumunda her bir üyenin öğrenebileceği, fakat beceri isteyen, karmaşık bir süreç olduğu anlaşılmaktadır. Öte taraftan bireylerin kendileriyle ilgili kararlara aktif olarak katılabilmeleri demokrasi olarak tanımlanmaktadır.
4. Kavram olarak öğrenme durumu işbirliğine dayalı olarak oluşmaktadır. Okulun gelişimi ve ilerlemesi de kolektif bir hareket gerektirmektedir. İnsanlar bu sebepten dolayı bunu en iyi başkalarıyla işbirliği içinde hayata geçirebilmektedir. Öğrenme deneyimi paylaşmayı gerektirir, yoksa ortak hedeflere ulaşma durumu riske girebilir (Çağatay, Şener ve Altun, 2014).

2.1.4.2. Liderlik Kapasitesi Engelleri

Eğitim kurumlarında liderlik ve liderlik kapasitesi kavramlarına dair engellerden bahsetmek gerekirse alanyazına baktığımızda; şu etkenler karşımıza çıkmaktadır. Alana katkısı olan bazı bilim adamları, kuruluşun yapısı, kuruluştaki insan etkileşimlerinin akışı ile düzeni nasıl yönettiğini ve tanımladığı (Bob L. Johnson, 1998), öğretmenlerin ve idarecilerin işle ilgili tutumları, etkinlikleri, davranışları, çalıştıkları okulların örgütsel bağlamlarının işlevleri (Smylie ve Jean Brownlee-Conyers, 1992), örgütsel bağlamlar (Doyle, 2000) ve fiili organizasyon

yapısı (Katzenmeyer ve Moller, 2009) gibi çalışmalarla önemli noktaları yansıtarak, öncelikle bir okuldaki ortak liderliğe dikkat çekerler. Öncelikli olarak okul topluluğu ve okul değişikliğinin öğretmen üzerindeki etkileri özelinde (Doyle ve Maureen, 2000), örgütsel koşulların öğretmen liderlerinin etkinliği ya da yokluğu için kritik olduğuna dair birçok bulgudan söz edilmektedir (Harris, 2003; Hatfield, 1986) Okulların örgütsel bağlamları ile performans ve öğretmen liderliğinin sonuçlarına dair (Smylie, 1997), “okulların örgütsel yapısı” (Kowalski, 1995), “örgütsel ve yapısal engeller”den ilgili çalışmalarda bahsedilmektedir (Chrispeels, 1992).

Organizasyonel özellikler ve yapısal bileşenler öğretmen liderlerin çalışmalarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Silva, Gimbert, & Nolan, 2000). Buradaki cesaret kırıcı nokta; okulların mevcut yapısı göz önüne alındığında, öğretmenlerin kendilerini lider olarak görmelerinin ya da örgüt içinde lider olarak bulunan öğretmenin liderliğini geliştirme çabalarının görülmesinin güç olmasıdır (Coyle, 1997). Özellikle bazı analistlere göre hiyerarşik otorite kültürü (Lambert, 2003) ,okulların son derece bürokratik yapısı (Suleiman ve Moore, 1997) ve yeni roller ve normlar ile ilişkili davranışlar (Keddy, 1999) öğretmen liderlerinin etkili değişim ajanları olma olasılıklarını bastırma eğilimindedir (Wynne, 2001). Özellikle on dokuzuncu yüzyıldaki endüstriyel modele dayanan hiyerarşik yapının (Boles ve Troen, 1994), okulların liderlik rolleri için öğretmenleri kabul etmek amaçlı kurulmadığı ve sıklıkla aslında öğretmenleri ek sorumluluk üstlenmekten caydırdığı belirtilmektedir (Smyser, 2010).

Örgütsel dinamik yapı içinde birkaç boyuta bakıldığında; İlk olarak, gerçek anlamda, eğitimin mevcut yapısı eğer işe yarıyorsa ve tüm öğrencilere başarılı bir eğitim-öğretim sağlamasa bile en azından evrensel erişim hedefine ulaşmak için yardımcı olması beklenir. İkinci olarak, mevcut organizasyonel düzenlemeler sonucu bazı insanlarda, derin ve oturmuş değerlerinin zayıfladığı ve avantajlı konumlarının reddedildiği yeni yapıların ve biçimlerin gelişimini desteklemek istemeyen aktörlere fayda sağlandığı ifade edilmektedir (Crowther, Ferguson ve Hann, 2002). Little (1995), bu konuyu lise düzeyinde yaptığı araştırmasında ifade etmiştir. Üçüncüsü, çoğu eğitimci için, mevcut organizasyon sistemi bildikleri tek sistemdir. Bilinmeyene karşı koymak zor olsa da ve değişim süreci devreye girebilse bile, tanıdık olanlara geri dönmek için güçlü eğilimler vardır. Lieberman ve Miller (1999)’e göre yeni davranışlar elde etmek zordur ve bu durumda eski alışkanlıklara dönmek, yeni alışkanlıkları benimsemekten kolaydır. Gerekli değişiklikler genellikle daha tanıdık

ve daha tatmin edici rutinler lehine terk edilebilmektedir (Little, 1987). Dördüncü olarak, mevcut düzenlemeler özellikle gerektiği gibi biçimlendirilemeyebilir (Donaldson, 2001). Örgütsel direnme gücü (Smylie ve Hart, 1999) ve kurumsal eski yapı (Smylie ve Brownlee, 1992) oldukça dirençli olabilmektedir. Hiyerarşi geniş, derin, köklü ve büyük bir yasal yapıya sahiptir (Murphy, Crawford, Beck, Hodges, McGaughy ve Slamp, 2001). Sistem aynı zamanda değişim ritüeline girme (Meyer, 1975) ve mevcut fikir yapılarını büyük ölçüde etkilenmeyecek şekilde yeni fikirleri ve inisiyatifleri absorbe etme konusunda önemli bir kapasite sergilemektedir (Cohen, 1988).

Son olarak her ne kadar bazı akımlar, liderlik ve aynı derecede güçlü olan profesyonellik gibi kavramları temsil etseler de, bu akımlar merkezileşmeye ve hiyerarşik okul biçimlerinin katı bir yapıya dönüşmesine sebep olabilmektedir. Barth (2001) 'a göre öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin okullarında geniş liderlik kazanma eğilimi ve becerisi üzerinde bu durumun zorlayıcı ve olumsuz bir etkisi oluşmaktadır. Dolayısıyla cesaret kırıcı olsa da, birçok durumda öğretmenler ve yöneticiler bu yeni (öğretmen liderliği) rollerinin yaratılmasına ve uygulanmasına aktif olarak direnebildikleri görülmüştür (Boles ve Troen, 1994). Özellikle hiyerarşinin dinamiklerine bakılırsa, gözden geçirenler örgütsel yapının onu oluşturduğunu ve okulun bürokratik yapısının öğretmenlerin eşitlikçi kültürüyle tamamen tutarlı olduğunu belirtmektedir (Little, 1995). Özellikle öğretmen liderliği için sorun oluşturan, hiyerarşik yapılara dayalı olan kavramlar olabilmektedir. Bu noktada Moller ve Katzenmeyer (1996) tek lider kavramı için, patron ve astları şeklinde geleneksel ilişki kalıplarından bahsetmektedir. Conley (1989), liderlerin patronla eş anlamlı olduğu algısından söz etmektedir. Myers (1970) ise süpervizör olarak liderlerin bulunduğu hiyerarşik örgütsel durumlar dahilinde aynı zamanda iktidar ve otoriteyi ortak liderliğin yaşayabilirliğini azalttığı şeklinde tanımlamaktadır (Harris, 2003).

Rallis (1990)'e göre özellikle, merkezileştirilmiş (Fay, 1992) ve ortak terimlerle (Barth, 1988) otoritenin ifade ettiği, okulların geleneksel yapısı öğretmenin karar alma durumunu aslında açıkça desteklememektedir. Smyser (1995)'e göre öğretmenlerin kendi sınıfları dışında karar verme konusunda çok sınırlı bir gücü vardır. Suleiman ve Moore (1997) otoritenin az yararlı bir bürokrasi olarak yapılandırılarak öğretmen liderlerinin okullarda ortaya çıkmasının zorlaştığını belirtmektedir (Boles & Troen, 1994). Manthei (1992) ise okulların hiyerarşik

yapısının politika tartışmasına ve karar alma mekanizmasına karşı olarak rol aldığını ifade etmektedir. Pellicer ve Anderson (1995)'a göre gelişimi engelleyen faktörler arasında zaman eksikliği, öğretmen ve idareciler arasındaki yetersiz ilişkiler ve maddi yokluklar bulunmaktadır.

2.1.4.3. Liderlik Kapasitesi Destek Sistemleri

Liderlik ve liderlik kapasitesine dair destek ve olumlu anlamda etkileyecek faktörlerle ilgili de bazı çıkarımlara, bilgilere alanyazında ulaşmak mümkündür. Öğretmen liderliği, bireylerin çalışmalarında önemli değişiklikler ve okullardaki ilişkilerde önemli dönüşümler sağlar. Yeni yapılara ek olarak verim almayı destekleyen bir destek ağı (Frost ve Durrant, 2003) , bireysel öğretmen rolleri için destek (Hart, 1994) ve çalıştıkları bağlam (Moller ve Katzenmeyer, 1996) gibi noktalarda etkili, verimli şekilde çalışması için gerekli şartlara dikkat edilmelidir (Smylie ve Conley, 2002). Katzenmeyer ve Moller (2001, s. 123-124)'a göre öğretmen liderliğini desteklemek; kavramı anlamak, öğretmenlerde liderlik potansiyellerine yönelik anlayışlarını uyandırmak ve daha sonra öğretmen liderliğinin gelişmesini sağlamaktır.

Destekleyici faktörler diğer taraftan öğretmenlerin işbirlikçi ilişkiler kurmasını sağlamaktadır (Wasley, 1991, s. 136). Little (1987)'a göre destek ile ilgili şu alt başlıklar sayılabilir;

- İşbirlikçi çalışmaya değer veren ve karşılıklı bağımlılık kaynaklarını netleştiren sembolik onaylar ve ödüller,
- Personel düzeyinde görevlendirme ve okul düzeyinde liderlik organizasyonu,
- Davranış özgürlüğünün müfredat ve öğretimin önemli konularına etkisi,
- Zaman, eğitim ve yardım, maddi destek (Little, 1987, s. 508).

Başka bir çalışmada Hart ve Baptist (1996,s.97) destekleyici koşulları üç kategoriye ayırmışlardır. Bunları ise *“kişilerarası destek, somut destek ve genişletilmiş fırsatlar”* olarak belirtmişlerdir. Bu alandaki öğretmen liderliğine verilen destekleri de altı geniş boyutta tanımlamışlardır. Bunlar;

1. Değerler ve beklentiler,
2. Yapılar,
3. Eğitim,

4. Kaynaklar,
5. Teşvikler ve tanıma,
6. Açık roller şeklindedir.

2.1.4.4. Liderlik Kapasitesine İlişkin Değerler ve Beklentiler

Barth (2001, s. 447)'a göre bir okulun liderliğin değerine yönelik temel eğilimini, öğretmenlerin okul topluluğuna lider olarak katılıp katılmayacağı ve buna ne şekilde karar verildiği belirlemektedir. Lieberman (1992, s. 160) ise bu noktada öğretmen liderliğinin önemi ve beraberindeki öğretmenlerin liderliğe katılmasını kabul eden ve bekleyen değer kümesi hakkında bir vizyon, bir anlayış olması gerektiğini ifade etmiştir. Little (1987, s. 508)'a göre okul yöneticileri takım çabalarına değer verdiklerini ve ne anlama geldiğini düşündüklerini ayrıntılı bir şekilde açıklayarak öğretmen liderliğini güçlendirmelidir. Değerler ayrıca öğretmenlerin kendileri ve meslek dernekleri (Wasley, 1991) ile özellikle gizlilik normları üzerine özerklik ve kamusal çalışma üzerinde topluluk ayrıcalığına istekli olmaları ile bağlantılıdır. Ortak liderlik ile ilgili değerler, inançlardan (Hart, 1994), ortak çıkarlardan (Little, 1988), paylaşılan beklentilerden (Smylie, 1996) ve ortak amaçlardan (Wasley, 1991) oluşur. Ayrıca öğretmenlerin liderlik fırsatlarının güçlendirilmesine yönelik örgütsel bağlılık (Fessler ve Ungaretti, 1994, s. 218) ile ilgili taahhütler de gerekli ve söz konusudur.

2.1.4.5. Liderlik Kapasitesine İlişkin Yapılar

Lieberman (1992, s. 161)'a göre öğretmen liderliği kapsamındaki çalışmalar için sistemli bir yapı gerekmektedir. Manthei (1992, s. 15)'a göre ayrıca öğretmen liderlik pozisyonları okulların yeniden yapılandırılmasını gerektirebilir. Katzenmeyer ve Moller (2001, s. 111)'a göre öğretmen liderliğine destek olmak için yeni liderlik yapılarının oluşturulması gerekebilir. Bunun eksikliğinde öğretmen liderliğinin işletilmesi zorlaşabilmektedir (Copland, 2003). Öğretmen liderliği alanındaki akademisyenler çeşitli yapısal destek çeşitleri belirlemişlerdir. Öğretmen liderleri oluşturmak için yeniden yapılandırma önemli olup, öğretmenlerin kendisi de dâhil olmak üzere birçok kaynaktan yararlanma imkanları vardır (Heller ve Firestone, 1994, s. 32).

Lieberman (1992, s. 161)'a göre yapısal şartlar öğretmenlerin deney yapmasını, öğrendikleri hakkında konuşmasını ve öğrencilerin öğrenmesini

desteklemek için kaynakları yeniden düzenlemesini sağlamalıdır. Kilit konulardan biri, öğretmen liderliğini tanımlamak ve bunlara dokunmak için kullanılan seçim süreçleridir. Seçim sorununun öğretmen liderliği tartışmalarında ön planda kaldığı ölçüde, okul yöneticileri tarafından ayrımcılığın olduğu ölçüde, algılanan öğretmen liderliğine ilişkin olasılıklar önemli ölçüde zarar görebilmektedir (Hart, 1990; Little, 1988).

Destekleyici yapının ikinci bir yönü, öğretmen liderlerinin dersliklerinde ne ölçüde öğretmeye devam ettikleri ile ilgilidir (Katzenmeyer ve Moller, 2001; Wasley, 1991). Hem sınıf hem de okul düzeyinde liderlik gösteren yapıların öğretmenler arasında daha fazla meşruiyet sağladığı görülmektedir. Hart (1995, s. 15)'a göre, özellikle ikili yapılar ile bürokrasinin artması (Crowther ve ark. , 2002) hakkında genel kaygıları ve öğretmen statü farklılıklarının yaratılması öğretmenler arasında yeni bir oligarşi konusunda endişe oluşturmaktadır. Barth (1988)'a göre mevcut okul organizasyonları öğretmenlerin okul liderliği konusundaki işlevlerini yerine getirmeleri için nispeten eksik kalmaktadır.

Öte yandan yeni yapılar desteklenmelidir ve bu yapılar öğretmenlerin liderlik etme fırsatlarını derinleştirdikleri ölçüde destekleyici olacaktır. Hart (1994, s. 491)'a göre bu tür biçimler daha zengin bilgi ağları ve kasıtlı değişimler için daha sağlam araçlar sağlar. Örneğin ortak planlama dönemleri, düzenli olarak planlanan ekip veya konu alanı toplantıları ve serbest zaman süresinin makul şekilde belirlenmesi (Little, 1987, s. 511) destekleyici yapıların örnekleridir. Son olarak, destekleyici yapılar paydaşların devamlılığını teşvik ederken hem esnek hem de kalıcı olmalıdır. Özellikle liderlik rolleri için garanti sağlamalıdır (Wasley, 1991, s. 27). Troen ve Boles (1994, s. 276)'e göre bunlar kolay iptal edilebilir şekilde planlanmamalıdır. Yapısal anlamda aynı zamanda bu kilit yapıları kalıcı hale getirmek için organizasyonun kapasitesi de arttırılmalıdır (Copland, 2003, s. 29; Murphy ve Datnow, 2003).

2.1.4.6. Liderlik Kapasitesinin Geliştirilmesinde Eğitim

Öğretmen liderlerden liderlik rollerini kısmi ölçüde veya hiç eğitim almadan üstlendiklerine dair açıklamalara rastlanmaktadır. Smyser (1995)'e göre öğretmen liderliğine büyük bir ihtiyaç duyulmakta ve bu liderliğin kurulmasında eğitimin önündeki büyük bir engelin de, öğretmenleri özellikle liderliği üstlenecek şekilde eğitecek öğretmen eğitim programlarına olan ihtiyaçtır. LeBlanc ve Shelton (1997)'a

göre bu tür programlar sınırlı orandadır ve ana programlar çoğu zaman liderlik eğitimini atlamaktadır. Manthei (1992)'a göre okullar bu eksikliklerin üstesinden gelmek için yetersiz kalmaktadır ve hizmet içi programlarının öğretmenleri sınıf dışındaki liderlik rolleri için tam olarak hazırlayamamaktadır. Ayrıca Crowther ve ark. (2002, s. 57)'na göre de potansiyel öğretmen liderlerinin liderlik yeteneklerini farketmeleri için bireyler olarak hareket etmektense (Lieberman ve Miller, 1999), gruplara katılmalarının (Crow ve Pounder, 2000) desteklenmesi noktasında yetersiz kalınmaktadır.

Bahsedilen hususlar göz önüne alındığında, öğretmen liderliğinin okul çalışma iklimine dâhil edilmesi için, çalışma alanları ile ilgili gelişim ihtiyaçları açısından önceden daha çok desteğe gereksinim duyulması olasıdır. Lieberman ve Miller, (1999)'a göre bu rollerin ne şekilde yürürlüğe koyulmasına dair öğrenme fırsatları sağlanmadan liderlik rolleri oluşturmak başarısızlığa ve umutsuzluğa yol açacaktır. Smylie (1996, s. 575)'e göre bu noktada öğretmen liderliği için bir temel oluşturmak ve işlevini desteklemek için bir mesleki gelişim ihtiyacı oluşacaktır. Mesleki gelişim, öğretmen liderleri sınıftan doğrudan alınıp işe koyulduklarında biraz hazırlık ile ortaya çıkan zorlukların üstesinden gelerek öğretmenlerin liderlik rollerini daha etkili bir şekilde üstlenmelerine yardımcı olabilir (Mitchell, 1997, s. 13; Little, 1988, s. 98). Forster (1997)'a göre öğretmenler bu işe girmeye hazırlanırken liderliğe bağlılık duygusu aşılması önemlidir.

2.1.4.7. Liderlik Kapasitesinin Geliştirilmesinde Kullanılan Kaynaklar

Diğer ek kaynaklardan; materyal, insan kapasitesi, zaman ve destek çevresi destekleyici öğretmen liderliğindeki ana noktalardır. Katzenmeyer ve Moller (2001)'a göre kapasite konusunda öğretmen liderliğinin daha fazla mali kaynak gerektirdiğini kabul etmek önemlidir. Little (1987, s. 512)'a göre maddi ve insani destek biçimleri, işbirliğine dayalı çalışmalara ve ortak liderliğe önemli faydalar sağlamaktadır. Genel olarak değişen organizasyon yapılarında olduğu gibi (Murphy, Hallinger, Lotto, ve Miller, 1993), öğretmen liderliği için de finansman kaynakları ancak zaman, eğitim ve materyaller gibi diğer kritik kaynakları satın almak için kullanıldığında daha fazla fayda sağlamaktadır (Ainscow ve Southworth, 1996).

Öğretmen liderliği ile ilgili literatüre bakıldığında, öğretmenlerin zaman zaman karşı karşıya kaldıkları bir dizi stres durumu şöyle ifade edilmektedir; Kıtılık, (Zaman kıtlığı): Wasley (1991)'e göre zaman kritik bir kaynaktır. Barth (2001)'a

göre ise okullarda zaman sınırlı iken arz ve talep ise sonsuzdur. Diğer bir ifade ile çoğu öğretmenin her türlü liderlik faaliyeti için her gün vakti veya zamanı bulunmayabilmektedir (Donaldson, 2001). Öğretmenin enerjisinin tükenmesi durumu da diğer bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Blegen ve Kennedy (2000, s. 5)'e göre iyi öğretmenlerin çok az boş zamanları vardır. Barth (1988) 'a göre ise liderlik daha fazla zaman ve enerji tüketme fırsatıdır. Birçok öğretmen için ise liderlik, sınıfların dört duvarı arasındadır ve bunun ötesi için daha fazla zaman alacağı düşüncesi vardır (Coyle, 1997). Katzenmeyer ve Moller (2001, s. 66)'a göre öğretmen liderliğinin karşılığı genellikle uzun saatlere eşittir. Stres de liderlik konusunda karşımıza çıkan diğer bir etkidir. Wasley (1991, s. 133) ' e göre yeni liderlik pozisyonları almak isteyen öğretmenler normal programlarından daha fazla zaman harcarlar. Katzenmeyer ve Moller (2001, s. 105)'a göre ise öğretmen liderler, tüm işlerini gerçekleştirmek için zaman bulmanın en stresli faktör olduğunu bildirmektedir. Liderlik konusundaki yükümlülükler ise diğer bir maddedir. Öğretmen liderlik rolleri için genellikle sınıf ve okul zorunlulukları ile savaşıyor (Hart ve Baptist, 1996; Hatfield ve C. 1986; Killion, 1996; Leithwood, Jantzi, Ryan, ve Steinbach, 1997). Smylie (1996, s. 548) 'e göre zaman kurucuları birbirlerine karşı farklı sorumluluklar ortaya çıkarır. Ancak az sayıda öğretmen, özellikle öğrencilerle çalışarak, yeni rollerini iyi şekilde yerine getirmek ve diğer sorumluluklarını gerçekleştirmek için yeterli zaman olduğunu bildirmektedir (Smylie, 1996, s. 549). Değişimin yavaş hızda ilerlemesi ise liderliğe karşı oluşan diğer bir etkidir. Katzenmeyer ve Moller (2001, s. 119)'a göre okullarda zaman kullanımı, öğretmenlerin liderlik rollerine dâhil edilmesi noktasında yavaş bir hızda ilerlemektedir. Artan personel ve zaman ihtiyacı da liderlik konusunda önemlidir. Blegen ve Kennedy (2000, s. 5)'e göre öğretmen liderliği kavramına ne kadar çok insan katılırsa, o kadar çok zaman gerekmektedir. Liderlik işlevleri için fazladan zaman sağlansa bile genellikle yeterli olmamaktadır (Leithwood, Jantzi, Ryan, ve Steinbach, 1997, s. 5). Maddi kaynak kısıtlamaları da liderlik durumlarını etkileyen bir faktör olarak ifade edilebilir. Öğretmenlerin liderlik rollerini üstlenmeleri için zaman ve kaynak ihtiyacı vardır (Katzenmeyer ve Moller, 2001, s. 118). Bir kaynak olarak zaman kavramı da liderlik için önemlidir. Boles ve Troen (1996, s. 59)'e göre iş günü içindeki zamanın, öğretmenlerin liderlik üstlenememelerinin bir nedeni şeklinde değil, bir kaynak haline gelecek şekilde yeniden yapılandırılmamaları olabilmektedir. Kısacası öğretmen liderliği alanında zaman en büyük engel (Doyle,

2000), en önemli bariyer (Blegen ve Kennedy, 2000, s. 5; LeBlanc ve Shelton, 1997, s. 44) ve en yaygın sorun olarak ifade edilmektedir (Wasley, 1991, s. 137).

2.1.4.8. Liderlik Kapasinde Teşvikler

Öğretmen liderliğini benimsemiş olan bir okul kültürü (Lembeck ve Harrison, 1996, s. 111) destek kategorisinde bir diğer vazgeçilmez unsurdur. Bu aynı zamanda öğretmenleri sınıf dışında lider olarak hizmet etmeye motive eden bir teşvik ve ödüllendirme sistemidir (Little, 1988, s. 102). Katzenmeyer ve Moller (2001, s. 127)'a göre öğretmenlerin parasal ve parasal olmayan ihtiyaçlarını karşılamak öğretmenlerin lider olarak hizmet etme isteklerinde bir fark yaratma şansını derinden etkilemektedir. Anderson ve Pellicer (1995. s. 18)'a göre literatürden ortaya çıkan tabloya göre öğretmenlerin yönlendirilmesi için gerçek bir teşvik sistemi yoktur. Crowther ve ark. (2002, s. 34)'na göre de birçok okulda, öğretmen liderlerinin çalışmaları için ancak sınırlı bir teşvik etme çabası görülmekte ve öğretmenlerin ekstra gösterdikleri çaba için sistemli bir ödül sistemi bulunmamaktadır.

Lembeck ve Harrison (1996, s. 110)'a göre öğretmen liderliğini öncelikle kabul etmek oldukça önemlidir. Kahrs, (1996, s. 33)'a göre öğretmenler arasında liderlik ve liderlik için fırsat verilmesi öğretmen katılımını ve liderliğini etkileyen önemli bir etkidir. LeBlanc ve Shelton (1997, s. 41)'a göre ise tüm üyeler ve paydaşlar tarafından liderliğin tanınması ve kabulü sözü verilmesi istenmekte ve tüm öğretmen liderler, öğretmen liderler olarak yaptıkları çalışmalara saygı, takdir ve övgü almak istemektedirler. Bu önemli bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Katzenmeyer ve Moller (2001)'a göre bu tür bir tanıma, eğitim sistemi içinde öğretmen liderliğinin önemli görüldüğünün işareti olarak sayılabilir. Bireysel olarak bulundukları bölgelerde ve okullarda iki tür tanıma öğretmenlere motivasyon sağlamaktadır. Hart (1994, s. 492) 'a göre ilk olarak insanların eylemlerinde statü ve etki kavramının büyük bir ağırlığı vardır. Burada yöneticiler, sendika liderleri ve saygın kıdemli öğretmenler dikkat çekmektedir. Diğer bir ifade ile statü öğretmenlere liderlik yönünde motivasyon sağlamaktadır. Hart (1994)'a göre ise ikinci olarak; meslektaş kabulünün yokluğu bir okuldaki paylaşılan liderliğin gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin liderlik anlamında birbirini kabul etmesi, tanınması ve teşvik etmesi de oldukça önemlidir (LeBlanc ve Shelton, 1997).

Her ne kadar liderlik yapmak için sınıfların ötesine geçmek isteyen öğretmenleri ödüllendirmek karmaşık bir konu olarak görülen (Moller ve

Katzenmeyer, 1996, s. 13), zorlayıcı bir durum olsa da (Harrison ve Lembeck, 1996, s. 111; Hart, 1990), sonunda görevlerin üstesinden gelmede ve problem çözmede liderlik eden öğretmenlere teşvik ve ödül verilmelidir (Boles ve Troen, 1996, s. 60). Harrison ve Lembeck (1996, s. 111)'e göre okul yöneticileri anlamlı yolları bularak, öğretmenleri öğretmenlerin değer verdiği şekilde ödüllendirmelidir.

2.1.4.9. Liderlik Kapasitesinde Rol Netliği

Paylaşılan liderlik konusundaki araştırmalar lider olarak görev yapan öğretmenlerin çalışmalarının bir dizi potansiyel zorluk yarattığını ortaya koymaktadır (Ainscow ve Southworth, 1996). Hart (1995, s. 12)'a göre örneğin; beklenen rollerin net olmaması, çatışmalar ve öğretmen üzerinde hissedilen aşırı yükün, öğretmen çalışmasının yeniden tasarlanmasında geniş olumsuz yan etkileri rapor edilmektedir. Bununla birlikte, öğretmen liderliği girişimleri öğretmen liderleri için yeni bir okulda çalışmanın getirdiği sorunlar ile genel sorumlulukları sınıf sorumluluklarıyla dengelemeye çalışırken oluşan aşırı iş yükü, stres, rol belirsizliği ve rol çatışması anlamında olumsuz bir etki yaratmaktadır (Smylie ve Conley, 2002, s. 166). Smylie, öğretmen liderliği konusundaki çalışmasında şunları ifade etmektedir; Neredeyse istisnasız olarak, pek çok öğretmen liderleri ve eğitim yöneticileri yeni çalışmalarını geliştirmek zorunda oldukları koşulları tanımlamak için belirsizlikleri ifade ederler. Bu belirsizlikler, öğretmen liderliği rollerinin nasıl tanımlanacağı ve gerçekleştirileceği ve bu rollerin yöneticilerin liderlik rollerini, öğretmen liderlerinin devam eden sınıf sorumluluklarını ve genel olarak okulları nasıl etkileyebileceği ile ilgilidir. Okul yöneticileri ve öğretmen liderler bu öğretmen liderlik rollerinin geliştirilmesi sürecinde birlikte nasıl çalışacaklarından endişe duyabilmektedirler. Ayrıca, hem öğretmen liderlerin hem de okul yöneticilerinin birbirlerine güvenip güvenemeyecekleri, her birinin yeni çalışma rolleri ile çalışma ilişkilerinde başarılı bir şekilde gelişmek ve bunları gerçekleştirmek için gerekli bilgi ve beceriye sahip olup olmadıkları da yine roller ile ilgili sorular olarak karşımıza çıkmaktadır (Smylie ve Brownlee, 1992, s. 162-163).

2.1.4.10. Okullarda Liderlik Kapasitesinin Geliştirilmesi

Okullar için liderlik ve liderlik kapasitesi kavramı ve süreçlerinin iyi algılanması, örgüt üyeleri tarafından içselleştirilmesi ve kurumsal olarak düzgün işletilmesi başarıya ulaşmaları için oldukça önemlidir. Liderlik ve örgütsel liderlik

kapasitesi kavramları okulun tüm paydaşlarını ilgilendirmekte olup yöneticiler, öğretmenler başta olmak üzere tüm elemanlar tarafından uyum içinde hayata geçirilecek süreçler sonucu birlikte geliştirilebilir. Liderlik kapasitesi örgütü etkili kılmak için gerekli olup verimli bir kurum değişim ve gelişim atmosferinin oluşmasına yardımcı olur. Eğitim sürecinde öğretmenlerin liderlik ve genel anlamdaki gelişimleri okul gelişimine de yardımcı olacaktır. Başarılı olmuş, sistemleri gelişmiş ve oturmuş okullarda paylaşılan liderlik söz konusudur. Bu kapsamda okullardaki eğitim süreçlerinde örgüt üyeleri arasındaki sinerji, iş birliği ve paylaşım okulların ilerlemesini de sağlayacaktır (Harris ve Lambert, 2003).

Lambert (1998) okul liderlik kapasitesi ve yansımaları ile alakalı şu çıkarımlarda bulunmuştur;

1. Liderlikte özellikler teorisi geçerliliğini yitirmiştir. Liderlik, okul bünyesindeki bireylerin kuruma ait hedefler için etkileşim ve iletişimde bulunarak anlamlı katılımlar ile birlikte öğrenme durumları olarak belirtilmektedir.
2. Liderlik, okulda gerçekleştirilen yapısal yenilikler için başvuru alan öğrenmeyle ilgilidir. Bu yenilik sürecinde çalışanlar arasında, örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik, yeni bir öğrenme süreci gerçekleşir. Bu bağlamda bu tür bir liderlik kolektif bir anlayışa sahiptir.
3. Her katılımcının liderlik için hak ve olma imkânı vardır. Tüm katılımcılar liderliği ilgili aşamalar dahilinde yeteneğe de ihtiyaç duyulan komplike süreçlerden geçerek öğrenebilir. Bu sayede bireyler etkilenecekleri fikir tasarımlarına da aktif olarak dâhil olma hakkını kullanabilir.
4. Öğrenme, çalışanlar arasında paylaşılan bir olgudur. Okul değişimi ise kolektif bir çabayı gerektirir. Bu nedenle, çalışanlar okul değişimini başkalarıyla birlikte daha iyi gerçekleştirebilirler. Bu nedenle öğrenme deneyimi çalışanlar arasında paylaşılmalıdır (Ertürk, 2020).

Linda (2005) çalışmalarındaki benzer bir okul örneğini şu şekilde ifade etmiştir; 15 okulun katıldığı geniş tabanlı bir çalışmada, bu okullarda tanımlanan yüksek liderlik kapasitesine doğru nasıl yolculuk yapıldığını keşfetmeye karar verildi. Araştırma için okullar ziyaret edilip yönetici ve öğretmenlerle görüşülerek bilgi toplandı. Açık uçlu bir dizi soru ile katılımcılar, sürdürülebilirliği etkileyen

faktörler ve engeller dâhil, okullarının liderlik kapasitesini tanımlama sürecine dâhil edildi. Çalışma sonucu araştırmacılar yüksek liderlik kapasitesini neyin desteklediği konusunda şu şekilde sonuçlar çıkarmıştır;

Katılan okullar Kuzey Carolina, Ohio, Missouri, Kansas, Teksas, Kaliforniya, Washington, Alberta ve Kanada'dan olup, 4 lise ve 11 ilköğretim okulu dâhil edilmiştir. Liderlik kapasitesiyle ilgili paylaşılan kilit unsurlar; Her okulda, paylaşılan bir yönetim ve dağıtılmış liderlik sisteminin mevcut olup, okul gelişimi için vizyon odaklı, öğrenci odaklı bir kavramsal çerçeve etrafında inşa edilmiş dinamik bir liderlik kültürünü desteklemesiydi. Öğrenci performans verileri, her okulun okul gelişimine yönelik sorgulama yaklaşımının merkezi olarak kullanılmıştı. Her okulda liderlik kapasitesini destekleyen tasarım özellikleri (yapılar, süreçler ve roller) vardı. Çalışmadaki okulların çoğu kentsel ve yüksek yoksulluk olan okullardı. Üçte biri sürekli olarak yüksek performanslı okullardı ve gelişme göstermeye devam ettiler; üçte ikisi son birkaç yıl içinde kendilerini düşük performanslı okullardan başarılı okullara dönüştürmüşlerdi. Bazıları dibe vurmuş ve gidecek hiçbir yeri kalmamıştı. Örneğin, 1999'da, Vantage Elementary2 isimli okul, Kaliforniya'daki en düşük puanlardan biri olan 315'i alarak devletin akademik performans endeksinde (API), eyalet seviyesindeki test sonuçlarına göre performans seviyesini tanımlayan sayısal bir ölçekte olarak almıştı. Okulun maskotu bile sönük, silik bir alabalık figürü olarak tanımlanmakta idi. Yakındaki bir derenin on yıllar önce arada bir alabalık barındırmasına rağmen, bu maskot okulu halen temsil etmekte idi. Bununla birlikte, 2002'ye gelindiğinde Vantage Elementary, API'sini 447'ye yükselterek öğrenci performansını önemli ölçüde arttırdı. Öğretmen profesyonellik düzeyi de artmasıyla ve alabalık maskotunun yerine, okulun yenilenen umudunu ve gururunu sembolize eden cesur bir grafik yerleştirildi.

Çalışılan 15 okulun her birinde, okul müdürü ortak, paylaşımcı liderlik ve profesyonel bir kültür oluşturmada önemli bir rol oynadı. Başarılı olan eğitim liderinin yorumu: "Artık hem okulların tercihlerine göre sistemlerin kapasitesini hem de liderlik için insanların kapasitesini geliştirerek burada zamanı da düşünerek liderlik etmeye çalışıyorum." şeklinde olmuştur (Linda, 2005). Bakıldığında okulda paylaşımcılığa, profesyonelliğe önem veren, ileri görüşlü bir okul yöneticisinin ne kadar etkili olabileceği ve okuldaki sinerji, işbirliği, paylaşım ve liderlik kapasitesinin etkili düzeyde olduğu ve paylaşılan bir liderliğin var olduğu ortamda nelerin değişebildiği görülmektedir.

Alanyazında ilgili çalışmalara bakıldığında okulların müdürlerinin kişilikleri ve yönetimin güçlü ve zayıf yönleri bakımından farklılık göstermektedir. Ancak tüm müdürler, okullarının gelişen liderlik kültürüne katkıda bulunan bazı özellikleri paylaşmıştır. Bunlar;

- Değerlerin özünü ve netliğini anlama;
- Eşitlik ve demokratik sürece güçlü bir inanç;
- Okul gelişimindeki evrim hakkında stratejik düşünce;
- Hassas bir kişilik;
- Öğretme ve öğrenme çalışmaları hakkında bilgi
- Meslektaşlarda ve kuruluştaki kapasite geliştirme yeteneği olarak bahsedilebilir (Ainscow ve Southworth, 1996; Ainscow, Dyson, Goldrick ve West, 2012; Fullan, 1992).

Örgütsel Davranış:

Örgütsel davranış terimi bakıldığında kısmen yanıltıcı olduğu söylenebilir. Aslında burada örgütün kendinden ziyade örgüt içindeki insanların davranışları kastedilmektedir. Örgütsel davranış adından da anlaşılacağı üzere örgüt içindeki insanların yaklaşım, davranışları ve performansına işaret etmektedir

Öte yandan pek çok sosyal ve davranışsal bilim disiplininin hem örgütsel davranışa hem de örgütsel teoriye katkıda bulunduğu söylenebilir. Örgütsel davranış disiplini; psikoloji, antropoloji, siyaset bilimi, iş sosyolojisi gibi çeşitli teorilerden ve kavramlardan yararlanır. Örneğin, psikoloji, insan motivasyonu hakkında geniş bilgi birikimine katkıda bulunduğu ve psikolojik süreçlerin bir organizasyondaki davranışı etkileyebileceğine dair çeşitli psikolojik disiplinlerden bilgiler elde edilmektedir (Ahmet, 2015).

Sosyal Psikoloji:

Hedefler ve etkileşimin sosyal davranışı ve kişi ile durum arasındaki etkileşimin sonucu olarak nasıl yönlendirildiğini açıklar. Sosyal bilimciler ve psikologlar, sosyal etki, sosyal algı, sosyal etkileşimin birey ve grubu nasıl etkilediğini, kişilerarası ilişkilerde davranış ve psikolojinin etkileşimlerini geliştirebilme yollarını araştırmış sonucunda; ister bağımlı olalım, ister etkilenen olalım veya başkalarına reaksiyon gösteren olalım, sosyal psikolojinin hayatımızın her yönünü etkilediği sonucuna varmıştır (Douglas ve Neuberg, 2014).

Örgüt Kültürü:

Bireylerin kendine has bir kişiliği varsa yine örgütlerin de sahip oldukları kendine özgü ve onu diğerlerinden farklı kılan kişilik durumları vardır. Bir örgüte dair onu farklı kılan karakteristik özellikleri bu kültürü öne çıkarır ve onun diğer örgütlerden ayırt edilmesini sağlar. Örgütün bu karakteristik özelliklerinin bazen doğrudan bazen dolaylı olarak kültürü oluşturan önemli parçalar olan örgüt üyelerini, örgütün üretme kapasitesini ve örgüt çalışanlarının moral ve motivasyon durumlarını etkilediği anlaşılmaktadır. Başarılı olan örgütlere bakarsak; hedef ve değerler olarak örgüt paralelinde oluşmuş olan değerlere inanmış, örgüt kültürü olarak benimsemiş çalışanlar görürüz. Yani çalışanların kendilerini örgütle bir bütün olarak gördükleri örgüt için her durumda fedakârlık gösterebildikleri örgütler başarılı olmaktadır. (Sevinç, Tetik, ve Ercan, 2001). Örgüt kültürü bir kurumun üyelerinin gelecekte kendilerinden nasıl davranmaları beklendiğini deşifre etmek için kullanabileceği bir tarihtir. Örgüt kültürü çalışanların kendilerini inandıkları bir şey için çalışıyor olduklarını hissetmelerini sağlayarak kurumsal değerlere veya yönetim felsefesine bağlılık oluşturabilir (Martin Joanne, 1983). Genel anlamda kültürler, gayri resmi olarak onaylayan veya bazı davranış biçimlerini yasaklayan kontrol mekanizması olarak işlev görürler.

Örgütsel Vatandaşlık:

Bir insan grubunun iş birliği ve iş bölümünden yararlanarak belli bir otorite ek olarak sorumluluk bilinci ile ortak bir amacı gerçekleştirme duygusuyla bir araya gelip oluşturdukları, eşgüdüm içindeki akılcı ve planlı yapılanmayı örgüt olarak tanımlayabiliriz (Oktay, 1996).

Terim olarak bakıldığında; vatandaşlık kavramı, yurttaşlık iki şekilde de kullanılmaktadır. Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğünde ise terimsel biçimde bir ifade olarak; kişiler ve devlet arasında anayasa ve yasalara dayalı olarak, karşılıklı şekilde oluşan hak ve ödevlere dayalı olarak ortaya çıkan bir bağdır şeklinde yer almaktadır. Örgütsel vatandaşlık da ise, devlet kavramı yerine nihayetinde ve tabii olarak örgüt kavramı yer alan örgütsel vatandaşlık kavramında bireylerin belirlenen ödev ve görevlerinden ayrı olarak ekstra gösterdikleri çabalar vardır. Özverili çalışma eylemleri söz konusu olur buna rağmen çalışmaları belli yasa ve kurallara bağlı olarak gerçekleşmez. Örgüte dâhil olan bireylerin tercihlerine bağlı olarak oluşan

davranışlar karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda aslında çalışanların örgütsel bağlılıkları ve motivasyonları ölçüsünde performans gösterdikleri söylenebilir.

Bir örgütte çalışanların örgüte bağlılıklarının içtenlik ve moral değer anlamında derecesinin fazla olduğu ölçüde kendilerini dâhil oldukları örgütün bir parçası olarak görürler ve o derecede örgütün bir parçası olarak kalmak isterler. Ayrıca gönüllü bir şekilde fazladan çaba göstererek örgütte ortak çalışmaya katkıda bulunmak isteği duyarlar (Aydın, 1993).

2.1.5. Örgütsel Değişim

Örgütler için değişim kavramı kaçınılmaz hale gelmiştir ve örgütleri günümüzde değişime iten etkenler oldukça güçlüdür ki, sonuç olarak bu baskı etkisi ile örgütler ister bilinçli ister bilinçsiz olsun bir şekilde değişim sürecine girmekte buna ek olarak değişen durumların etkisiyle değişim girişimleri devamlı bir biçim almaktadır. Öte yandan tüm bunlardan dolayı daha başarılı olarak hedeflere ulaşmak ve rekabet avantajından yararlanmak için devamlı olarak ilerleme ve geliştirme programlarına yer verilmektedir. (Polat, 2011). Çağın oluşan yeni yeterlilik istekleri ve ihtiyaçlarına cevap verebilmek ve hedeflerine ulaşabilmek için nihayetinde değişim örgütler için kaçınılmaz hale gelmektedir.

Öte yandan örgüt özelinde baktığımızda; örgütsel değişim kavramı hem örgütün çevresini hem de örgütün tümünü alakadar eden bir durumdur (Sağlam, 1979). Bir örgütün tüm etkenlerle birlikte çevresel şartları o örgütü girdiler şeklinde sistemine girerek etkiler ve zamanla bu etki örgütün olağan düzenini ve denge durumunu olumsuz yönde değiştirebilir. Örgüt yaşamsal faaliyetlerini sürdürebilmek için, çevresindeki değişimler büyük boyutlara ulaşınca, bulunduğu çevreden gelen gereksinimler paralelinde değişim sürecine zorunlu olarak girer. Değişim kavramının her türlü bir şekilde bir etkileşime yol açar. Bu etkileşim etkisi ile o örgüt, işle alakalı, işletme ile alakalı, teknoloji ve personel durumuyla alakalı değişikliğe başvurduğu ya da uğradığı gibi, alışkanlıklar, ilişkiler, başvurulan yöntemlerle alakalı da köklü değişimleri hayata geçirmeye mecbur kalmaktadır (Yeniçeri, 2002, s. 102).

2.1.6. Mobbing

Kavram olarak ele almak gerekirse; Örgüt içinde bir çalışma alanında görülen psikolojik olarak taciz yada yabancı kökeni şekliyle mobbing kavramı, eski

zamanlardan beri ki, çalışma hayatının başlangıcından beri yaşandığı söylenebilir fakat insan doğasından kaynaklı sebepler etkisi ile belirtilmesinden uzak durularak, görmezden gelinen komplike, bir çok boyuta sahip olan ve çok disiplinli bir konu şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Geçmiş zamanlardan itibaren görülen mobbing, tüm işyerlerinde ortaya çıkabilir ya da kültür farkı veya kişinin cinsiyet durumuna bağlı olmaksızın her bireyin karşılaşılabileceği fakat ağır sonlara varabilen bir vakadır. İş hayatına bakıldığında; çalışanlara gerek üst kademedeki insanlar gerekse eşit seviyedeki çalışanlar bazen de astlarca sistematik olarak gerçekleştirilebilen mobbing kavramı, genel olarak; tehdit, kötü davranış, şiddet, aşağılama şeklinde yaklaşımlar şeklinde söylenebilecek anlamları olan bir durum olarak görülebilmektedir. İngilizce bir terim olan mobbing ilk kez 19. Yüzyılda biyologlar tarafından kullanılmış olup, etrafındaki tehditler karşısında evini güvende tutmak için kuşların uçuş davranışlarını ifade etmek üzere ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.

İş ve çalışma hayatı için ise yakın tarihe bakıldığında; mobbing kelimesinin 80’li yıllarda İsveçli bir endüstri psikoloğu Heinz Leymann tarafından ilk defa olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır. Mobbing kelimesini Leymanın çalışan bireyler arasında oluşan, uzun süre devam eden benzer, düşmanca tavırlarla ilgili yaptığı araştırmalar sonucunda kullandığı anlaşılmıştır (Pinar, 2006).

2.1.7. Örgütsel Güven:

Güven kavramı hem birey hem de örgüt düzeyinde olmak üzere karşımıza çıkabilir. Diğer yandan kişiye güven kavramı ile örgüte güven kavramı birbirlerinden farklı kavramlar olarak ifade edilebilir (Doney ve Cannon, 1997). Luhmann (1979) ‘a göre kişisel güven olgusu ile örgütsel güven kavramı farkına bakıldığında; kişiye güven olgusunun kişilerarası farklara dayalı olduğunu, kişiye özel olduğunu görebiliriz. Örgütsel güven kavramını düşünürsek daha çok kişilere değil kurumlara odaklı olduğunu ifade etmek mümkündür. Noorderhaven (1992)’a göre bir örgütün kimlik veya kişiliğine olan güveni örgütsel güveni göstermekte olup, buna ilaveten sebebin küçük ölçekli yapıların başında bulunan örgüt liderinin kişilik özelliklerinden yapının kendisinden ya da örgüt kültürüne ait özelliklerden kaynaklanabilmektedir. Zaher ve ark. (1998)’na göre örgütler arası yer alan güven kavramı ile kişiler arası olan kavramın hem birbiri ile ilgili hem de farklı kavramlardır (Emrah ve Seymen, 2013). Yani örgüte dâhil olmuş bir bireyin güven seviyesi, o örgütün liderine ve örgütün iç dinamiklerine göre farklılaşmaktadır

(Nyhan ve Marlowe, 1997). Araştırmalara göre bir örgütte örgütsel güven kavramının ve ortamının gerçekleşmesinde bazı durumlar etkin olmaktadır. Öte yandan bir örgütte ancak güven ortamının sağlanması ile de hayati hedefleri yakalamak mümkün olmaktadır (Nigar ve Ceylan, 2003).

2.1.8. Örgütsel Bağlılık:

Örgütün yaşaması iş görenlerin örgüte sıkı sıkıya bağlı olmasını gerektirir. İş görenler, örgüte ne kadar güçlü bağlar ile bağlıysa örgüt de o kadar güçlü olacaktır (Levent, 2005).

Bütün örgütler, yaşamlarını devam ettirebilmek için iş görenlerinin örgütten ayrılmasını önleme yollarına gider. Bunu için ücret arttırma, yükselme olanağı sağlama ve özendiriciler sunma gibi yollara başvururlar. Örgütsel bağlılık kavramı bazı önemli noktalardan dolayı örgütler için hayati önem taşımaktadır. Bu kavramları; a) işten ayrılma, işe gelmeme, geri durma, başka iş bakma b) iş tatmini, işe sıkı bağlanma, motivasyon ve verim gibi davranışsal, hissi ve kognitif durumlarla; c) otonomi, mesuliyet, iştirak, vazife anlayışı gibi üyelerin işleri ve faydalarına ilişkin durumlarla; d) yaş, cins özelliği, vazife süresi ve eğitim şeklinde üyelerin şahsi durumlarıyla ve e) kişilerin barındırdıkları örgütsel sadakat göstergelerini bilme durumları şeklinde sıralayabiliriz.

Örgütlerin varlıklarını korumaları için gerekli olan Örgütsel bağlılık olgusu, örgütsel aktivitelerin hem başta gelen durumlardan hem de asıl amaçlarından biri olarak sayılabilir. Örgütsel anlamda sadakati olan bireyler o örgüt içindeki şartlara ayak uydurarak, tatminkâr şekilde verimli olmaya çalışarak, daha fazla sadakat ve sorumluluk duygusu içinde görev alırlar. Dolayısıyla örgüt için daha ekonomik olmaktadır (Balcı, 2003).

2.1.9. İş Doyumu

Bir mesleğe, işe sahip olmak ve çalışıyor olmak insanların ekonomik, sosyal ve psikolojik anlamda yaşamsal gereksinimlerini karşılamaları için gerekli olup, hayatlarını devam ettirmelerine yardımcı olmaktadır. İnsanlar çalışarak iş yaşamında yer alıp, bunun karşılığında belli bir gelir edinerek ailelerine ait olan ve kendi bireysel ihtiyaçlarını karşılama durumunu edinirler. Öte yandan, çalışma hayatında olmak ve bir işe sahip olmak kişilerin sosyal yerlerini belirler, yaşadıkları topluma faydalı olma hissi yaratır, ayrıca sosyal anlamda yeni bireylerle tanışarak yeni

ilişkiler kurmalarına imkân verir. Yine psikolojik anlamda da bireylerin çalıştıkları bir işleri olması, üretken olma duygusu ve heyecanı, başarı tatmini, çalıştıkları işi sevmeye ve yararlı olma gibi olumlu etkilere sahiptir. Çalışanın işinden edineceği hazzı, o işe sahip olmanın kişi için taşıdığı anlam, kişinin iş durumları ve ilişkilerine dair olumlu ve olumsuz anlamdaki yaşantıları belirler (Çakır, 2001).

1920'li yıllarda ilk olarak iş doyumu kavramının ileri sürüldüğü görülmektedir. 1930'lar-1940'larda da önemi daha çok belirli hale gelmiştir. Bahsedilen zamanlardan itibaren literatürde bağlı olan alanlarda fazlaca araştırılan konulardan olduğu anlaşılmaktadır. İş doyumuna dair birçok çalışma alanyazında yer almaktadır. Bakıldığında iş doyumu olgusunun fazlaca önemli olmasında belli sebepler sayılabilir. Bunlar genelde insani sebeplerdir. Yaşam doyumu ve iş doyumu olgularının birbiri ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Yine bireylerin fiziksel ve ruhsal sağlıkları üzerinde bunların etkili olduğu belirtilmektedir. (Ergin, 1997; Judge ve Wanatabe, 1993); Dikmen, 1995). İşyerlerinin açısından bakıldığında ise şu durumlara rastlanmaktadır; üretkenlik ve iş doyumu olguları arasında direk bir bağ yoktur, bununla birlikte, iş doyumsuzluğundan kaynaklanan grupsal problemler ve stres durumları şeklinde etkiler de konunun ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Alanyazındaki kuramsal araştırma ve çalışmalara bakılırsa, iş davranışlarına dair çalışmaların odak noktasındaki araştırma konusunun iş doyumu olgusu olduğu görülmektedir. (Fatma, 2007)

İş yerlerinde görülen olumlu davranışlardan çalışmaya devam etme, çalışma yollarının tasarlanması ve çalışma hayatındaki yardımlaşmanın fazlalaştırılması şeklindeki durumlarda hareketlerin sebebi olarak iş doyumu etken olup bazı araştırmacılarca etkili olduğu ifade edilmekte iken; iş doyumu diğer bir kısım araştırmacılar tarafından sadece bir sonuç olarak düşünülmektedir. Yine bazı araştırmacılar iş doyumu kavramına bir semptom şeklinde yaklaşmaktadır. Yeterli oluşmamış iş planı, bir yandan iş doyumsuzluğuna sebep olurken bir taraftan da olumlu olmayan çalışma davranışlarının görülmesine yol açmaktadır (Ergin, 1997, s. 26-27).

2.1.10. Örgütsel Tükenmişlik

Örgütsel tükenmişlik baktığımızda günümüz iş hayatında fazlaca karşılaşılabilen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Örgütsel tükenmişlik kavramını incelersek; kişisel faktörlerden ayrı olarak; bu noktadaki sorunun daha

faydalı olarak anlaşılması; çalışma hayatı ile ilgili stres faktörlerinin, sosyal olarak durumsal kaynakların incelenmesi sayesinde mümkün olmaktadır. Yani kötü insan nedir, kimdir şeklindeki düşüncelerden ve sorulardan ziyade, fazlaca iyi insanın etkisinin görüldüğü, kötü olarak nitelendirilebilecek ortamlara dair işlevsel ve yapısal etkenlere odaklanmak daha mantıklı görünmektedir (Sürgevil, 2005). Bu açıdan örgütsel tükenmişlik durumuna sebep olan çevresel faktörler Maslach ve Leiter (1997)'e göre şu başlıklar altında analiz edilmiştir. Bunlar; fazla iş toplamı, denetim, ait olma, ödül, ortak değer ve adil olma olarak karşımıza çıkmaktadır (Gülay ve Sürgevil, 2005).

Belirlenmiş bir zaman dilimi içerisinde, belli bir nitelikte gerçekleştirilmesi beklenen iş miktarı iş yükü olarak tanımlanmaktadır (Maslach ve Leiter, 1997, s. 38-39). Bireyin sahip olduğu seçim yapabilme, karar verebilme, sorun çözme, sorumluluklarını yerine getirme imkânı kavramlarını kontrol kavramı altında olarak tanımlayabiliriz. Bir örgütte bireyin örgüt içindeki uğraşları ve katkıları için örgütün ona sağladığı maddi, manevi ya da sosyal geri dönüşleri de ödül kavramı ile açıklayabiliriz (Leiter, 2003, s. 2). Örgüt içinde de birlik duygusu, aidiyet gibi sosyal olgular bulunur ve bunlar örgütün sosyal çevresini oluşturur. Bireyler örgüt seçiminde sosyal anlamda destek görebilecekleri, işbirliği ortamları ve imkânları bulunan edinimler elde edecekleri grupları kendilerine seçerler (Leiter, 2003, s. 2).

Örgütlerde bireylerin örgütün işleyiş ve kararlarını doğru ve haklı bulmalarına ilişkin olarak bahsedebileceğimiz adalet kavramına gelecek olursak; Bir örgütte geçerli olan kurallar herkesi kapsamalı ve eşit şekilde uygulanmalıdır. (Bilgin, 2003, s. 273; Leiter, 2003, s. 2). Bireylerin iyi ve kötü olana dair kriter ve görüşleri ise değer kavramını ifade eder (Bilgin, 2003, s. 80-81). Örgüte dâhil olan bireyler çalışma çevresi ile bu açılardan farklı düşünce uyumsuzlukları yaşarlarsa, bireylerin işleriyle ilgili duydukları aidiyet, yeterlilik ve enerji azalmakta bu da tükenmişliğe yol açmaktadır. Aksi şekilde bu alanlarda uyum mevcut ise, bireyler işlerine daha da bağlı olmaktadır (Leiter, 2003).

Genel olarak baktığımızda tükenmişliğe sebep olan kaynakların kişisel değil daha fazla oranda durumsal olduğunu görmekteyiz. Sonuç olarak tükenmişliğe çözüm aranırken daha çok sosyal durumlara bakılmalıdır (Maslach ve Leiter, 1997, s. 79).

2.2. ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI

Örgütsel vatandaşlık kavramı 1980'lerden sonra araştırılmaya başlansa da kavramsal olarak temelleri daha eskiye gitmektedir. Örgütsel vatandaşlık kavramına ilişkin olarak farklı türde tanımlamalar veya tanım dışı kavramlar örgüt yönetimi ve örgüte dair araştırmalarda görülmüştür. Kavramın temellerinin atılmasında etkisi olan bazı çalışmacıların kavramın oluşması buna ek olarak sosyoloji, endüstriyel psikoloji ve ekonomi gibi alanların etkisini belli eden bu alana olan faydaları örgütsel vatandaşlık kavramının alan yazındaki köklerinde önemli olduğu anlaşılmaktadır (Organ, Podsakoff ve MacKenzie, 2006).

Organ (1988)'e göre örgütsel vatandaşlık davranışı, kasıtlı ve istemli olarak gerçekleşen, formel sistem tarafından açıkça tanımlanmamış, topluluk içinde örgütün sistem olarak işleyişini motive eden bireysel davranışları ifade etmektedir. Örgütsel olarak ödüllendirme süreci ifade edilmemiştir, fakat genel anlamda bütünsel olarak bir örgütün daha verimli işlemesini sağlayan, isteğe bağlı olarak gerçekleşen birey davranışı olarak ifade edilmiştir (Organ, 1988). Bu tanım küçük üslup farklılıkları olsa da daha önce Bateman ve Organ , (1983) ile Smith, Organ ve Near , (1983) tarafından sunulan ifadeyi korumuştur. Bu noktada bahsedilen istemli olarak gerçekleşen gönüllü davranışlar, örgütteki üyelerin örgütle aralarında yapılan çalışma şartları düzenlemelerinde direk olarak ifade edilmemiştir, işe dair çalışma şartları dâhilinde örgütteki birey tarafından yapılması zorunlu olmayan, yapılmasa da ceza gerektirmeyen, daha ziyade kişisel istemlerle gerçekleştirilen eylemlerdir (Buluç, 2008). Borman ve Motowidlo (1993), bir kişinin resmi iş beklentilerinin ötesinde faaliyetler için gönüllülük, önemli görev gereksinimlerini yerine getirmek için gerektiğinde coşku ve uygulama, başkalarına yardım etme, kurallara uyma ve gibi bağlamsal performans kategorileri saymışlardır. Kişi yazılı olmayan ya da kural olarak yer almayan, görünmeyen birçok olumlu sebepten dolayı örgüte bağlılık geliştirebilir bu da performansını ve verimliliğini artırır. Veya tam tersi de mümkün olabilmektedir. Örgüt üyelerinin davranışlarının daha fazla uyum ile, daha verimli görev yapmalarını sağlayan faktörleri, örgüte dair özellikleri, örgüt için hayati olan veya örgüt adına çalışmasına engel teşkil edebilecek durumları, örgüt bünyesindeki bireylerin iş tanımlarını ayrıca onlardan beklenen asgari sorumluluk ve görevlerinin dışında gerçekleştiği görülen davranışların bütünü örgütsel vatandaşlık kavramı içinde özetlenebilir (Özdemir ve Cemaloğlu, 2017). Katz'in belirlemiş olduğu örgüt içindeki üç temel davranış türü şöyle ifade edilmektedir; örgüte girme ve kalıcı olma

açısından bireyleri ikna etmek gereklidir. Örgüte dâhil olan birey güven içinde kendinden beklenen görevleri yerine getirmelidir. Beklenen davranışları talimatlarla ifade edilenden ziyade, içten bir şekilde gerçekleşen yeni ve doğallık taşıyan davranışlar olmalıdır. Bu üç davranıştan üçüncüsü ilk iki tür davranışın eksikliklerini gidermektedir. Organ (1988) 'e göre bu açıdan bakıldığında vatandaşlık davranışı kavramının örgütlerin sosyal mekanik işleyişleri için bir nevi yağlama işlevi gördüğü söylenebilir (Smith, Organ ve Near, 1983).

Bireyin iş tanımlarında bahsedilmemiş olan, iş gereği olmadan gerçekleştirilen, karşılık olarak ödül beklenmeyen sosyal psikolojide işten daha ötesi ve ekstra rol davranışları olarak karşımıza çıkan davranışlar örgütsel vatandaşlık kavramına girmektedir. Hangi davranışların örgütsel vatandaşlık kavramına dâhil olduğu ya da hangilerinin olmadığı benzer davranışlar konusunda farklı görüşler vardır. Davranışlarda; örgütsel spontanlık, rol davranışları, psikolojik kontratlar ve sosyal temelli örgütsel davranışların (prososyal örgütsel davranış) örgütsel vatandaşlık davranışı ile benzer olduğundan bahsedilmiştir (Atalay, 2005; Yücel ve Kaynak, 2008).

Örgüte dâhil olan bireylerden beklenen örgütsel vatandaşlık davranış örneklerinden bazıları; çalışmalarını ve işlerini ciddiye almak, işle ilgili zamanlamaya dikkat etmek, titiz davranmak, kimse olmasa da kurallara uymak, iş arkadaşlarına yardım etmek, işbirliği yapmak, zorunlu olmasa da ek işler üstlenmek, işini daha fazla düşünmek, kurumun gizli bilgilerini ifşa etmemek, gereksiz konuşma ve sohbetlerden kaçınmak şeklinde belirtilmiştir. Ayrıca bu tarz çalışanlara artık daha fazla gereksinim olduğu anlaşılmaktadır (Dönder, Karaman ve Yücel, 2008).

Son yıllara bakılırsa üzerinde fazlaca düşünülen, örgütsel vatandaşlık davranışı olgusunun alanyazında ortaya çıkışı ve yaygınlaşması 1980'ler öncesi ve sonrası olarak iki kademeli bir süreçte analiz edilebilir. İlk süreçte; Barnard (1938) 'a ait olan 'işbirlikçi çabaların birlikteliği' , Gouldner'a ait olan 'karşılıklılık normu', Blau (1964)'nın ileri sürdüğü 'sosyal mübadele kuramı' , Katz ve Kahn (1966)'a ait olan 'ekstra rol davranışları' kavramları örgütsel yurttaşlık olgusu ve davranışının oluşmasında ana etken olmuştur. Yine kavramsal gelişimin ikinci safhası olarak 1980'li yıllardan sonra gerçekleştirilen çalışmalardan söz edilebilir. İlk olarak 1983'te Bateman ve Organ Örgütsel vatandaşlık davranışı kavramından alanyazında söz etmişlerdir (Ahmet, 2015).

İlgili araştırmalara göre; örgütsel vatandaşlık davranışı, iş görenin hareketleri tarafından etkilenen iki başlık altında karşımıza çıkmaktadır. Bu başlıklar, bireyler arası (iş arkadaşları) bir de örgüt içinde sergilenen örgütsel vatandaşlığa dair eylemlerdir. Örgütsel vatandaşlık davranışının boyutlarına bakılacak olursa; 1983 – 1999 dönemi zaman içinde yapılmış olan araştırmalar üzerinden bakıldığında; yardımlaşma, sportmen yaklaşım, bireyin örgütüne bağlılığı, örgütsel uyumu ve itaat, kişisel inisiyatif alma, bireysel anlamda kendini geliştirme ve de sivil erdem gibi başlıklar görülmektedir. Fakat Organ (1988) tarafından yine başka araştırmacıların da kullandığı beş etkeni olan ve bunların nezaket, özgecilik, vicdanlılık, sivil erdem ve centilmenlik şeklinde karşımıza çıkan bir inceleme yaklaşımından da alanyazında söz edilmiştir. Örgütsel vatandaşlık davranışı örgütsel başarı ve ilerleme açısından oldukça önemlidir, tanımlanan görev ve beklentilerden ziyade, gönüllü bir şekilde gerçekleşir ve fazladan çabalardan oluşan davranışlar olarak ifade edilir (Bateman ve Organ, 1983; Organ ve Konovsky, 1989; Graham, 1991; Podsakoff, MacKenzie, Paine ve Bachrach, 2000). Örgütsel vatandaşlık davranışı olgusunu, Katz (1964)' e ait olan fazladan rol davranışı ifadesinden faydalanan ilk kez kullanan Organ ve arkadaşlarıdır (Bateman ve Organ, 1983). Örgütsel vatandaşlık kuramı ile kapsamı ise Organ ve Konovsky (1989) tarafından ileri sürülmüştür. Sonraki zamanlarda ise örgütsel vatandaşlık kavramı; pro-sosyal davranış, örgütsel gönüllülük, uyumlu asker tutumu ve fazladan rol-vazife tutumu şeklinde ifade edilmiştir (Graham, 1991; Podsakoff, MacKenzie, Paine ve Bachrach, 2000; Motowidlo, 2000; Borman, 2004).

Bateman ve Organ, (1983)'a göre, şekilsel ve olağan ödüllendirme sistemi sürecinde direk bulunmayan ve ifade edilmeyen ancak bütünsel bir şekilde örgütün işlemesine katkıda bulunan örgütsel vatandaşlık davranışı olarak ifade edilen kavram, istemli olarak bireylerin fazladan gösterdikleri rol davranışı şeklinde ifade edilmektedir. Kalıpsal örgüte dair davranış yapılarından ayrı olarak istemlilik esasına dayanan (Organ ve Konovsky, 1989), günlük iş davranışlarının ilerisine geçen (Podsakoff, MacKenzie, Moorman, ve Fetter, 1990) direkt olarak emir yâda talimatlarda bulunmayan (Graham, 1991), fakat yakın yâda uzun dönemde örgütün başarısı için olumlu anlamda etki eden hareket ve yaklaşım tarzları kalıpsal örgüte dair davranışlardan ayrılmaktadır (Williams ve Anderson, 1991). Alışılmış formel, kalıpsal ve yazılı işle ilgili beklenen davranışlardan fazlasını içeren bu şekilde olağan olmayan davranışlar genel olarak örgütsel vatandaşlık davranışı olarak ifade

edilmektedir (Farh, Podsakoff, ve Organ, 1990; Moorman, 1991; Moorman, Niehoff, ve Organ, 1993).

Üç temel noktada örgütsel yurttaşlık davranışının varlığından bahsedebiliriz (Bateman ve Organ, 1983; Podsakoff, Ahearne ve MacKenzie, 1997; Wagner ve Rush, 2000) :

1) İstemli olması ve isteklilik içermesi 2) Formel ve kalıpsal vazife tanımlarından farklı olarak ekstra davranışlardan oluşması 3) Örgütsel verim ve başarısına katkıda bulunması. İki başlık altında olmak üzere örgütsel vatandaşlık davranışlarının yapısal anlamda analiz edilebildiği anlaşılmaktadır (Organ ve Konovsky, 1989; Farh, Podsakoff ve Organ, 1990; Organ ve Ryan, 1995) :

1) Bireysel anlamda teşkilata etkin bir iştirak ve katkı temin etmeye yönelik tutumlar, 2) Dâhil olunan teşkilata zararlı olabilecek her türde eylem ve yaklaşımlardan kaçınma ve bunların örgüt içerisinde ortaya çıkmasını durdurmaya yönelik davranışlar. İlk tür davranışlara bakıldığında; kişinin örgütte aktif katılımı, örgütsel sistem içerisinde aktif rol alması, bağlılık ve özveri ile örgüt için faydalı olmasıdır. İkinci başlıkta olan eylemlerin ortak özelliği de örgüt için olumsuz etki yapabilecek tutum ve eylemlerden uzak durulması dahası bu türde durumların meydana gelmesini önleyerek örgüte fayda oluşturmaktır. Bakıldığında iki farklı başlıktaki davranışlar arasında genel bazı farklılıklar olsa da ortak noktalarına bakıldığında, temel olarak, örgüt için verim ve faydayı artırma noktasıdır (Podsakoff, MacKenzie ve Bommer, 1996; Motowidlo, 2000).

2.2.1. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı'na Boyutsal Bakış

Örgütsel vatandaşlık davranışı boyutları anlamında bakıldığında farklı fikirler ortaya çıkmış ancak bir fikir birliği oluşmamıştır (Altunbaş, 2009; Özdemir, 2010; Şeşen ve Basım, 2010). Bu yüzden alanda farklı bulgu, teori ve felsefi temelde çalışmalar yapılmış, örgütsel vatandaşlık davranışı kavramının ne gibi davranışlara işaret ettiği araştırılmış ve yeniden tanımlanmaya çalışılmıştır (Belenkuyu, 2015). Başlangıçta örgütsel vatandaşlığın iki boyutlu bir kavram olduğu belirtilmiştir. Bu iki boyuttan altruizm yani özgecilik, yüz yüze iletişim halinde iken bir bireye yardım etmek demektir. İkinci olarak bahsedeceğimiz diğer boyut ise “generalized compliance” yani genel uyum ise bireye direkt yardım yerine örgütsel sisteme ve herkese duyulan ve herkesi etkileme potansiyeli olan vicdani bir durum olarak ifade edilmektedir (Smith, Organ ve Near, 1983).

Örgütsel vatandaşlık ayrıca politik felsefi perspektiften şu üç boyutta tanımlanmıştır. Bunlar: Örgütsel itaat; örgüt içindeki düzenleme ve gereklilikleri kabul etme, iş tanımlarına, örgüt sistemine uyum gösterme, kural ve talimatlara saygı, görevde dakiklik şeklinde ifade edilmiştir. Örgütsel sadakat: Örgütle özdeşleşme, yönetici ve örgüt sistemine sadakatle bağlılık, standart ve dar anlamdaki iş grubu ve bölümü fikirlerinin ötesine geçme, örgütü risklerden korumak, olumlu ve faydalı olmak bu kategorideki davranışlardandır. Örgütsel katılım: Örgüt içinde belirlenmiş ideal erdem durumuna erişme neticesinde; etrafında gerçekleşen durumlara ilgi gösterme, yönetime sorumlu ve bütünsel katılım olarak belirtilen durum şeklinde tanımlamak mümkündür (Graham, 1991).

2.2.2.Eğitim Kurumlarında Örgütsel Vatandaşlık Davranışı

Örgütlerde ve tüm kurumlarda örgüt kültürünün oldukça önem arz ettiği gibi eğitim kurumu olan okul için de örgütsel kültür oldukça önemlidir. Alanyazındaki ilgili araştırmalara bakıldığında; okulun hedeflerine ulaşması, kaliteli bir eğitim öğretim hizmeti verilebilmesi için örgüt kültürünün okul için oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim kurumu olarak okullarla ilgili çalışmalara bakıldığında fazlasının eğitici olarak öğretmenler arası ve yönetici ilişkileri olarak yetişkinlerle ilgili olduğu görülmüştür. Ancak, baktığımızda yakın ve son zamanlarda okul sistemi içindeki merkez noktanın yönetimden ziyade öğrenci merkezli olmak üzere farklılaşmıştır. (Lunenburg ve Ornstein, 2013). İklimsel bir okul ortamı, eğitimcilerin okula ilişkin belirlenmiş çalışma ve çevresel alanlarıyla alakalı düşüncelerini, resmi veya gayri resmi olarak örgütü, bireylerin kişilik özellikleri ve bunda etkili olan örgütsel liderlik kavramını içeren kapsamlı bir ifadedir (Hoy ve Miskel, 2010). Lunenberg ve Ornstein (2013)'e göre bir okul atmosferi; o okula dâhil olan her türlü çevresel faktörlerden oluşur. Genel bir ifade ile bir okulun örgüt iklimi kavramı; o okulu başkalarından farklı kılan ve okulun bütün bireylerinin tavırlarını etkisi ile yönlendiren okula dair ve okul çevresiyle ilgili tüm özellikler olarak ifade edilebilir. Buna ek olarak, okul iklimi kavramı; ona dâhil olan bireylerin tecrübe ettiği, davranışlarını etkileyerek değiştirme gücü olan okul çevresinin, o okula dair ortak davranışla ilgili algılamalara bağlı olan bir özelliktir. Okul iklimi kavramı nedir diye bakılırsa; okul dâhilindeki etken ve özellikler bakımından önceki kişilik ifadeleri ile benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Sonuç olarak; bir okulun iklimi aslında onun

kişiliğini ifade etmektedir. Yani bir insan için kişilik neyi ifade ediyorsa, okul iklimi de o okul özelinde aynı durumu ifade etmektedir (Hoy ve Miskel, 2010).

Okullarda olumlu bir örgütsel kültür ve ikliminin sağlanması için ayrıca okulların çalışmalarında verimli olmaları ve başarıya ulaşmaları için örgütsel vatandaşlık davranışı fazlaca önemli bir etkiye sahiptir. DiPaola, Tschannen, Moran (2001) ile DiPaola ve Hoy (2005)'a göre örgütsel vatandaşlık davranışı kavramı ve etkisinin görüldüğü eğitim kurumlarında, öğretmenler öğrencilere daha çok verimli olabilmek, daha çok katkı sağlayabilmek ve okulun hedeflerine beklenenden daha kısa sürede varabilmesi noktasında bireysel anlamda kendilerini devamlı bir şekilde kişisel ve mesleki olarak geliştirmektedirler. DiPaola ve Hoy (2005)'a göre bu öğretmenler derslerinin en etkili şekilde geçmesi için çaba sarf etmekte, okullarındaki programların, derslerin ve sosyal etkinliklerin ekstra verimli ve etkili olması için uğraşmakta, fikir ve önerilerini düzenli olarak paylaşmaktadır. Allison ve ark. (2001) 'na göre de bu kişiler formel anlamda onlardan beklenen, tanımlanmış görev tanımlarına dahil olmasa da istekle eğitim arkadaşlarına da yardımcı olurlar, okul yönetimine de aynı şekilde destek olup, ders aralarında ve okul saati sonrası vakitlerinde de öğrencileriyle iletişim halinde kalmaktadırlar (Nguni, Slegers, ve Denessen, 2006).

Eğitim hayatında örgütsel vatandaşlık davranışlarını içlerine sindirmiş, benimsemiş olan eğitimciler, yaşayabilecekleri engellerden yılmadan fedakârlıkla işlerini yapmayı sürdürürler, çalıştıkları dâhil oldukları eğitim atmosferine olumsuz etkisi olabilecek bütün yaklaşımlardan sakınırlar, dedikodudan uzak dururlar, zararlı eylemlerden kaçınmaya dikkat ederler (Burns ve Carpenter, 2008). Güçlü bir ekip ruhuna önemle bağlı olarak ve “biz” irade ve bilinci ile davranışlarda bulunarak beklenilenden fazlasıyla, istekle, özveri ve fedakârlık göstererek kurumlarına faydalı olurlar (Bogler ve Somech, 2005). Örgütlerde görülen benzer örgütsel yurttaşlık tutumları, sağlıklı ve verimli bir uygulama atmosferi sağlayarak öğrencilerin şahsi, eğitim anlamında ve toplumsal kazanımlarını da çoğaltırlar ve sonuçta mutlu bireylerin yetiştirilmesi için faydalı olurlar (DiPaola ve Tschannen-Moran, 2001; DiPaola ve Hoy, 2005; Bogler ve Somech, 2005).

Bakıldığında hangi özellikler örgütsel yuttaşlık tutumlarını oluşturur söylemek gerekirse bunlar; örgütün hâlihazırdaki bulunduğu durumu belirleyen, o örgütün hangi istikamete varabileceğini, amaçlarını, limitlerini belirten en önemli göstergeler olarak sayılabilir. İş atmosferinin olumlu şartlara sahip olması,

öğretmenlerin daha verimli olmalarını ve daha memnun hissetmelerini sağlar ve eğitimcilerin motivasyonu bu şekilde artabilir. Öğretmenlerin işlerini bağlılıkla benimsemeleri, daha da fazla sevmeleri sağlanabilir. Ek olarak söylenebilir ki; en hayati olanı da öğretmenlerin kurumsal bağlılıklarını ve aidiyet duygularını artırabilir. Sonuç olarak; öğretmenlerin olumlu olarak gelişen örgütsel vatandaşlık davranışı etkilerinden dolayı kazandıkları olumlu yüksek enerji ile bunu aynı şekilde öğrencilerine yansıtmaları şaşırtıcı olmayacaktır. Nihayetinde de eğitim ve öğretim atmosferinin ve faaliyetlerinin de daha fazla başarıya ulaşması beklenebilir (Champoux Joseph, 2011).

2.2.3. Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Sonuçları

Örgütsel vatandaşlık davranışının kavramsal temelleri üzerine alanyazında fazlaca çalışma ve araştırmaya erişilebilse de, örgütsel vatandaşlık davranışının örgüt ve bireye katkıları anlamında aynı durum söz konusu değildir. Yapılan çalışmada ele alınan pek çok çalışmadan çok azının örgütsel vatandaşlık davranışı'nın örgütsel anlamdaki verimliliğe etkisi olup olmadığı üzerine olduğu ifade edilirken, araştırmaların 2 ana noktada fazlaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Bunlar; örgütsel vatandaşlık davranışının yönetim tarafından yapılan performans analizindeki etkisi ve örgütsel vatandaşlık davranışı'nın örgütsel verim (performans) ve başarı üzerindeki etkisidir (Podsakoff, MacKenzie, Paine ve Bachrach, 2000).

Örgütsel vatandaşlık davranışı'nın örgütsel verim ve örgüte olan katkısının nedenleri şu şekilde ifade edilmiştir:

Bu davranışın üretkenliği artırması olasıdır.

Bu davranışın yönetsel anlamda üretkenliği artırması olasıdır.

Bu davranışın üretkenliğe yönelik daha büyük hedeflere gitme sürecinde kaynaklara olan yükü hafifletmesi olasıdır.

Bu davranışın sınırlı olan kaynaklara sistemin işleyişi sırasında duyulan ihtiyacı azaltması olasıdır.

Bu davranışın örgüt üyeleri ve iş grupları arasında gerçekleşen süreçlerin koordinasyonunda etkili olması olasıdır.

Bu davranışın çalışma ortamında işi severek yapma tavır ve yaklaşımlarının görülmesi ve performans olarak en iyi üyeleri örgüte çekmesi ve kalmalarını sağlaması olasıdır.

Bu davranışın örgütsel performansın kalıcı olmasını sağlaması olasıdır.

Bu davranışın değişen çevresel faktörlere uyum sağlayabilme becerisini artırması olasıdır (Podsakoff, Ahearne ve MacKenzie, 1997).

Görülmektedir ki, örgütsel vatandaşlık davranışı örgüt üyelerinin çalışmaktan ve dâhil olmaktan mutlu olduğu bir çalışma ortamı oluşmasını sağlamaktadır. Bunun sonucunda örgüt için hedefler daha ulaşılabilir hale gelmektedir, örgütün verimi ve başarısı artmaktadır. Diğer taraftan örgüt üyeleri arasında saydamlık, yardımlaşma, tolerans gösterme davranışları daha sık görülmektedir.

2.2.4. Türkiye’deki Örgütsel Vatandaşlık Çalışmaları

Alanyazına bakıldığında örgütsel vatandaşlık davranışı kavramının Organ ile 1980’li yıllarda karşımıza çıkmasına karşın, ülkemizde 2000 li yılların başında görülmüştür. Bulgular ülkemizde örgütsel vatandaşlık kavramına ilişkin yapılan çalışmaların 2000’li yıllardan itibaren giderek arttığına işaret etmektedir. Başlangıç zamanı çok önceye dayanmamasına karşın bu alanda birçok çalışma farklı ölçekler kullanılarak yapılmıştır. Yücel’e ait olan ölçek (Yücel ve Kaynak, 2008; Yücel, 2008) bu çalışmalarda kullanılan ölçeklerin önemlilerindendir. Ölçek madde ve boyutları şu şekildedir:

Alt boyutlarına bakıldığında;

Gönüllülük,

Vicdanlılık,

Kendini Geliştirme,

Yardımseverlik,

Sportmenlik,

Alanlarında daha aktif, görevlere daha fazla gönüllülük, okula erken gelme, derslerde vaktinde bulunma, iş dışında ve tatil zamanlarında etkin şekilde ve gönüllü olarak görev alma, kendini geliştirmeye azim gösterme, yenilikleri takip etme, alanındaki gelişmeleri takip etme, başkalarının sorunları ile de ilgilenme, diğer öğretmenlere de yardım etme, işbirliğine öncelik verme, küçük sorunları büyütmemeye, gereksiz şikayet etmeme, geçici olumsuzluklara tahammül gösterme davranışlarını daha fazla gösterdikleri ifade edilmektedir.

Yine Örgütsel Vatandaşlık Davranışı’nı 4 boyutta ele alan diğer önemli bir ölçek de Yücel ve Kaynak’ın oluşturdukları ölçektir (Yücel ve Kaynak 2008 ; Kaynak, 2007).

Geliştirilen bu ölçeğe göre; Ölçeğin alt boyutları;

Titizlik,
 Erdemlilik,
 Yardımseverlik,
 Sportmenliktir.

Alanlarında örgütsel vatandaşlık davranışı kazanmış öğretmenlerin; işlerini daha fazla ciddiye alma, daha düzenli çalışma, işlerinde daha titiz davranma, derslere zamanında girme, okula dair işlerde daha aktif olma, mecbur olmasa da fazla mesai yapmaya daha fazla gönüllü olma, okulun genel iş ve işlemlerinde daha gönüllü olma, okulun daha iyi nasıl olabileceği konusunda daha fazla kafa yorma, daha çok araştırma ve paylaşma, diğer çalışanları da motive etme, daha çok paylaşma, sıkıntısı olanlara daha fazla yardımcı olma, arkadaşlarına daha fazla rehberlik etme, işini yetiştiremeyenlere yardım etme, iş ortamı ile ilgili sorunları fazla büyütmemeye, şikayetçi görünmekten kaçınma ve olumsuzluklara daha fazla tahammül etme davranışlarını daha fazla gösterdikleri belirtilmektedir.

2.2.5. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Kavramının Yeterli ve Yetersiz Olduğu Noktalar

Örgütün resmi yapısından öte, bu yapının çizdiği sorumluluklar ve işlerin ötesine geçerek bireylerin dâhil oldukları örgütün özelliklerinden etkilenecek gösterdikleri davranışlardan bahsedilmektedir.

Bir örgütün gayri resmi özellikleri ve atmosferinde oluşan örgütsel davranışın örgütün resmi yapısına nasıl etki ettiği görülmektedir. Bireysellik ve bireysel çıkarlardan öteye geçerek diğer çalışma arkadaşlarına da yardım ederek hareket eden bireyler örgütlerinin amaçlarına ulaşmaları için çok önemli bir rol oynayarak sistemin verimli çalışmasını sağlamaktadırlar.

Örgütsel vatandaşlık davranışı iş hayatındaki olası problem oluşturabilecek durumlara karşı çıkış yolları gösterir. Doğası gereği sadece örgütün resmi yapısı tüm problemlerle baş edemeyebilir yetersiz kalabilir ve bu durumda örgüt ile çalışanlar karşı karşıya da gelebilmektedir. Böyle bir ortamda güven kavramı çok önemli olmakla birlikte sistemin sağlıklı şekilde devamı için örgüt bünyesindeki bireylere güvenmek mecburiyetindedir. Bu aşamada örgütsel vatandaşlık davranışı gösteren bireylerin gönüllü olarak gerçekleşen tavır ve davranışları, getirdikleri çözümler fazlaca önemli olmaktadır.

Örgütsel vatandaşlık davranışının güçlü ve yeterli yönleri yanında bazı yetersiz olabilen ya da belirsiz olan tarafları da bulunmaktadır. Örgütsel vatandaşlık davranışı kavramının fazlaca araştırma konusu olmasına rağmen bireyler ve örgütlerle ilgili etkileri üzerine alanyazında fazla kaynak mevcut değildir. Bu noktada örgütsel vatandaşlığın olumlu etkilerine dair eksiklik olarak görülebilir. Bu noktada örgütsel vatandaşlık davranışı ve etkilerini test eden daha çok araştırmaya gereksinimin olduğu ifade edilebilir.

Genellikle ödüllendirilmeyen örgütsel vatandaşlık davranışı bireyin kendi dünyasında oluşur ve gerçekleşir, bu noktada gösterilen davranışların herkese yaranma ya da zayıflık göstergesi gibi yanlış algılanması da mümkün olabilir. Bu olumsuz noktanın araştırılmasına gerek olduğu görülmektedir.

Örgütsel vatandaşlık davranışının kültürel alanda da, farklı kültürlerden gelen bireyler ve gösterdikleri davranışların altında yatan sebeplerin, hangi kültürlerde daha fazla görüldüğünün, kültürel benzerlik ve farklılıkların etkilerine dair de eksikliklerin giderilmesi için daha çok araştırmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir (Özdemir ve Cemaloğlu, 2017).

2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Okul idarecisinin liderlik özellikleri etkili ve düzenli bir eğitim-öğretim ortamının hazırlanması, öğrencilerin öğrenme durumları ve hedeflerin gerçekleştirilmesi için hayati öneme sahip olan etkenlerden birisidir (King & Bouchard, 2011; Williams, 2009). Okul geliştirme faaliyetleri, örgütsel değişim, sistemin şeffaf olmasına ilişkin beklentilerin yüksekliği, örgütün geliştirilmesine dair çabalar ve dönüştürülmesi çalışmalarında liderliğin fazlaca önemli bir faktör olarak düşünülmesi herhangi bir okul bünyesindeki çalışmalarda liderlik faktörünün ön sırada yer almasına ayrıca alanda gerçekleştirilen çoğu çalışmada ele alınmasında etkili olan faktörlerden sayılabilir (Keith, 2009). Son dönemlerde okul yöneticilerinin hem sorumluluk yüklerinin hem de gerekli sayılan yetkinliklerinin daha fazla olduğu (Hallinger, 2005), yine eğitim faaliyetlerine ilişkin kalite beklentisi ve de eğitim süreci çıktılarının niteliklerine yönelik arzuların fazlalaştığı görülmektedir (Bush, 1998). Hess, (2003)'e göre etkili bir okul programının oluşturulmasına dair yapılan araştırmalarda, okul yöneticilerinin etkisi fazladır, onlardan beklentiler ise; eğitim-öğretim sürecinin verimini artırmaları, öğretmenlerin mesleki ilerlemelerini

sağlayacak ortamları sağlamaları ve verisel bir performans değerlendirme sistemini kullanmaları olarak 1980'li yıllarda yapılan çalışmalarında ifade edilmiştir.

Öte yandan alanyazına bakıldığında; yöneticilerin okulda öğrenmeye ve öğretmeye elverişli bir okul atmosferi oluşturmaları, böyle bir okul kültürü içinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeleri, öğrenme uygulamaları kapsamında yer verilen sınıf içi faaliyetlerinin verimliliğini sağlamaları, ve sonunda süreci detaylı olarak değerlendirmeleri ve öğrenme hedeflerine dair standartlar belirlemeleri gerektiği beklenmekte olduğu görülmektedir (Blase ve Blase, 1999; Chell, 1995; Daresh ve Ching-Jen, 1985; Short ve Spencer, 1989; Şişman, 2002).

Yeni dönemde bir eğitim-öğretim kurumu idarecisinden, eski zamanlara kıyasla hem mesleki hem yönetsel olarak ekstra donanımlı olması beklenmektedir. Bu şekilde okul yöneticilerinden istenilen niteliklerin sürekli fazlaşması bir okulun idaresi için liderlik yaklaşımının sadece bir lider anlayışı yerine, takım liderliği kavramına geçişe sebep olmuştur (Harris, Brown ve Abbott, 2006; Lambert, 2003).

Bu açıdan bakıldığında, daha kaliteli bir eğitim-öğretimin gerçekleştirilmesi için, eğitime dair mantıklı yolların belirlenmesi, izlenmesi, doğru geliştirilmiş eğitim-öğretim stratejilerinin seçilmesi ayrıca eğitim bütçesinin idaresi aşamalarında sürece fikirleri ile dâhil edilen öğretmenlerin bu sayede öğrenme sürecinde daha verimli, daha faydalı olacakları belirtilmektedir (Blase ve Blase, 2001). Izbicki (2004) 'e göre paylaşımcı liderlik anlayışının etkin olduğu bir okulda, okuldaki tüm zincir halkaları sorumluluk üstlenir, bunun sonucunda da öğretmenler değişime ve önemine daha fazla inanırlar ayrıca okul ve eğitim-öğretim süreci adına üstlendikleri liderliğin sayesinde sonuca katkılarını daha açık şekilde görmelerini, fark etmelerini sağlayacaktır. Bu noktada, bir okul adına öngörülen öğretim süreçlerinde verimliliğinin geliştirilmesi açısından bir okuldaki liderlik ve yönetim anlayışının önemli olduğu, ancak tek başına eksik kalacağı belirtilmektedir (Harris ve Lambert, 2003).

Öte yandan, liderlik algısına dair farklılaşan şartlara göre; eğitim kurumlarındaki yöneticilerin öğrencilerin daha etkili şekilde öğrenmesi ve öğretim sürecinin verimliliğini artırma yönündeki etkinliklerini süreçte artırmaları gerektiği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, Akbaba Altun ve Yıldırım, 2010).

İnsanların örgüt içerisindeki tüm tavır ve eylemlerini inceleyen örgütsel davranış kavramı, bireyin örgütsel davranışlarına etkisi olan tüm etkenleri kendisine konu edinir (Çelik, 2002). Organ (1988)'a göre, örgütsel vatandaşlık davranışı

kavramı örgüt içinde bireylerin kendilerinden beklenen faaliyetleri gerçekleştirdikleri, verim ve motivasyonlarını sosyal ve psikolojik iş atmosferinde fazlaştıran davranışlar şeklinde ifade edilmektedir (Ölçüm-Çetin, 2004, s. 10). Sonuç olarak, örgütsel vatandaşlık kavramı paralelinde gösterilen davranışların eğitim kurumlarında verimin artırılması için önemli olduğu söylenebilir.

Bir eğitim örgütünün sağlıklı işlemesi, yani düzenli olarak işleyen bir sisteme sahip olması okulların hedeflerine ulaşması ve dâhil oldukları toplumlara faydalı olmasında oldukça etkili ve önemlidir. Hoy ve ark. (1990) 'na göre, sağlıklı okullar, kendine özgü ve kendini farklı yapan örgütsel kültür ve değerleri olan, bunları paylaşabilen ve eğitim öğretim sürecine etki eden iç veya dış faktörleri dengeli olarak yönetebilen okullardır (Celep, 2000, s. 85). Hoy ve ark. (1990) 'na göre, okul sosyal bir sisteme sahiptir.

Eğitim örgütü olarak okullar, sadece kendi bünyelerinde faaliyetlerini devam ettirmez, aynı anda çevreleri ile de etkileşimde bulunur, hayat dönük olarak varlıklarını sürdürme ve problemleri çözme yeteneklerini devamlı bir şekilde ilerletirler. Bu açıdan bakıldığında okul, örgütsel sosyalleşmenin bulunduğu önemli bir yapıdır. Örgüt ve üyeleri arasında gelişen etkileşim durumları örgütsel sosyalleşme olarak tanımlanmaktadır. Bu sayede, örgüt üyeleri dâhil oldukları grubun değerlerini, kendilerinden beklenen davranışları ve normlarını edinir (Balcı, 2003).

Örgütsel vatandaşlık alanında gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında, daha çok yurt dışında yapıldıkları görülmektedir. Örgütsel vatandaşlık, iş doyumu (Bateman ve Organ, 1983), şahsiyet ve örgütsel yurttaşlık (Organ, 1994), örgütsel yurttaşlık ve verim (Podsakoff ve MacKenzie, 1994) örgütsel yurttaşlık ve başarımlar, (Skarlicki ve Latham, 1995), örgütsel yurttaşlığın derecesinin kontrolü (DiPaola, Tarter, ve Hoy, 2005), liselerde örgütsel yurttaşlık ve başarı (DiPaola ve Hoy, 2005) şeklindeki çalışmalarla karşılaşılmaktadır.

Diğer taraftan yurt içinde yapılan araştırmalara bakıldığında ise karşılaşılan çalışmalar; öğretmenlerin kurumlarında örgütsel vatandaşlık gösterme seviyeleri (Ölçüm-Çetin, 2004), bitmişlik, örgütsel yurttaşlık ve örgütsel sadakat arasındaki bağ (Celep, Sarıdede, ve Baytekin, 2005), ortaöğretim seviyesindeki öğretmenlere ait örgütsel vatandaşlık yaklaşımları (Celep, Polat, Elbir, ve Yapıcı, 2004), örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğini uyarlanması (Basım ve Şeşen, 2006), örgütsel vatandaşlık ile duygusal bağlılık arasındaki ilişki (Gürbüz, 2006), örgütsel yurttaşlık

ve üniversite öğrencilerine has nüfus özelliklerine dair bağ (Özdevecioğlu, 2003), örgütsel yurttaşlık kavramlarını açıklayan çalışmalar ek olarak bu kavramların, iş doyumu, örgüt kültürü, başarı, örgütsel bağlılık, liderlik stilleri, bürokrasi şeklindeki kavramlarla aralarındaki ilişkiyi analiz etmeye yönelik çalışmalar şeklindedir.

Örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sağlık kavramlarına ilişkin olarak gerek yurt dışı gerek yurt içinde gerçekleştirilmiş çalışmalardan bir kısmı aşağıda yer almaktadır. Yurt içinde gerçekleştirilen çalışmalarda araştırmacıların; örgütsel sağlık (Akbaba-Altun, 2001; Aytaç, 2003), teşkilat atmosferi ile teşkilat sıhhati arasındaki ilişki (Gürsel, 1998), teşkilat uyumu ve etkileşim, sadakat, moral ile çözüm üretme (Uras, 1998), örgüt içi uyum, öğretimsel başarıya ulaşma durumu ve önderlik şekilleri arasındaki bağ (Korkmaz, 2005), teşkilat sağlığı ile nüfus özellikleri (Cemaloğlu, 2006) bürokrasi ile teşkilat sağlığı arasındaki bağ (Karaman ve Akıl, 2005), teşkilat sağlığı ile örgütsel sadakat arasındaki bağ (Celep ve Mete, 2005) konularına dair çalışmalar yaptıkları görülmektedir.

Yurt dışında gerçekleştirilen örgütsel vatandaşlıkla alakalı çalışmalara bakıldığında çoğunlukla, kişilik ve örgütsel vatandaşlık (Organ, 1994), iş doyumu ve örgütsel vatandaşlık (Bateman ve Organ, 1983), örgütsel yurttaşlık ve verim (Podsakoff ve MacKenzie, 1994), örgütsel yurttaşlık ve verim durumu (Skarlicki ve Latham, 1995), liselerde teşkilata dair vatandaşlık ve başarı (DiPaola ve Hoy, 2005), teşkilata dair vatandaşlığın ölçülmesi (DiPaola, Tarter, ve Hoy, 2005) konularında çalışmalar olduğu görülmektedir.

3. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın metoduna dair bilgiler, desen, evren/örneklem, verilerin toplanması ve analizi başlıkları altında yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha fazla değişkenin ele alınarak, aralarındaki ilişkinin tespit edilmeye çalışıldığı desenlerdir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişkende herhangi bir değişikliğin gerçekleşip gerçekleşmediğini, gerçekleşirse bu değişikliğin düzeyini belirlemeyi hedefleyen araştırma modeline denilmektedir (Karasar, 2005). İki ayrı yolla ilişkisel çözümleme yapılabilir bunlar; Korelasyon türü ve karşılaştırma türüdür. Değişkenlerin birlikte değişip değişmediğine, eğer değişim var ise bunun hangi yönde olduğunun belirlenmeye çalışıldığı tür korelasyon türüyle ilişki taramaları şeklindedir. Bu şekilde ulaşılan bilgiler neden-sonuç ilişkisi olarak değerlendirilmekten ziyade sadece o yönde fikir verebilir. Diğer karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelinde ise bir ilişkisel çözümleme yolu olarak bir sonucun karşımıza çıkma sebebi tek bir etkene indirgenmeye çalışılır (Karasar, 2005). Bu çalışmada ise eğitim kurumlarında öğretmenler tarafından algılanan okullarda liderlik kapasitesi ile örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır ve arasındaki ilişki incelenmiştir.

3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ

Bu araştırmanın evrenini 2019-2020 Eğitim öğretim yılında Uşak ili merkez ilçelerinde görev yapmakta olan toplam 4025 ilköğretim, ortaokul ve lise öğretmenleri oluşturmaktadır.

3.3. ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın örneklemini ise, Uşak ili merkez ilçelerinde görev yapan 295 öğretmen oluşturmaktadır. Pandemi süreci sebebiyle yüz yüze veri toplama olanakları kısıtlı olduğundan kolay örnekleme yoluna gidilerek veri toplama araçları online ortamda dağıtılmış ve toplanmıştır.

3.4. ÖRNEKLEME İLİŞKİN DEMOGRAFİK VERİLER

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin, cinsiyet, kıdem, okulda hizmet süresi, medeni durum, eğitim durumu, yöneticilik deneyimi özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Örneklemin Demografik Özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Kadın	151	51,2
	Erkek	144	48,8
Kıdem	0-5	29	9,8
	6-10	81	27,5
	11-15	56	19,0
	16-20	48	16,3
	21-25	46	15,6
	26-30	19	6,4
	31 ve üzeri	16	5,4
Okuldaki hizmet süresi	0-5	158	53,6
	6-10	88	29,8
	11-15	34	11,5
	16-20	10	3,4
	21-25	5	1,7
Medeni durum	Evli	243	82,4
	Bekâr	52	17,6
	Önlisans	2	,7
Eğitim durumu	Lisans	238	80,7
	Lisansüstü	55	18,6
	Yok	197	66,8
Yöneticilik deneyimi	1-3	51	17,3
	4-7	28	9,5
	8-11	8	2,7
	12-15	6	2,0
	16 ve üzeri	5	1,7
Yaş ortalaması	X	SS	
	39,09	7,98	

Cinsiyet değişkenine göre tablo incelendiğinde, kadın öğretmen sayısı 151, oranı %51,2, erkek öğretmen sayısı 144, oranı %48,8 olduğu tespit edilmiştir. Örnekleme oluşturan kadın öğretmenlerin sayısının erkek öğretmenlerden %2,4 daha fazla olduğu görülmektedir. Kıdem ile ilgili verilere göre tablo incelendiğinde, 0-5

yıl kıdemli olan öğretmen sayısı 29, oranı %9,8, 6-10 yıl kıdemli olan öğretmen sayısı 81, oranı %27,5, 11-15 yıl kıdemli olanların sayısı 56, oranı % 19, 16-20 yıl kıdemli olan öğretmen sayısı 48, oranı %16,3, 21-25 yıl kıdemli olan öğretmen sayısının 46, oranının ise %15,6, 26-30 yıl kıdemli olan öğretmen sayısının 19, oranının ise %6,4 ve son olarak 31 ve üzeri yıl kıdemli olan öğretmen sayısının 16, oranının ise %5,4 olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemleri hakkında; 31 ve üzeri yıl kıdemli olan öğretmen sayısının tüm diğer alanların içinde en az olduğu görülmektedir. En fazla 6-10 yıl kıdemli olan öğretmen sayısının olduğu görülmektedir. Daha sonra ise sırasıyla 11-15 yıl kıdemli olanlar, 16-20 yıl kıdemli olanlar, 21-25 yıl kıdemli olanlar, 0-5 yıl kıdemli olanlar ve 26-30 yıl kıdemli olan öğretmen sayılarının geldiği görülmüştür. Okuldaki hizmet süreleri ile ilgili verilere göre tablo incelendiğinde, 0-5 yıl çalışma süresi olan öğretmen sayısı 158, oranı %53,6, 6-10 yıl çalışma süresi olan öğretmen sayısı 88, oranı %29,8, 11-15 yıl çalışma süresi olanların sayısı 34, oranı % 11,5, 16-20 yıl çalışma süresi olan öğretmen sayısı 10, oranı %3,4, ve 21-25 yıl çalışma süresi olan öğretmen sayısının 5, oranının ise %1,7, olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemleri hakkında; En fazla 0-5 yıl çalışma süresi olan öğretmen sayısının olduğu görülmektedir. Daha sonra ise sırasıyla 6-10 yıl çalışma süresi olanlar, 11-15 yıl çalışma süresi olanlar ve 16-20 yıl çalışma süresi olan öğretmen sayılarının geldiği görülmüştür. Son olarak, 21-25 yıl çalışma süresi olan öğretmen sayısının tüm diğer alanlar içinde göre en az olduğu görülmüştür. Medeni duruma göre tablo incelendiğinde, bekâr olan öğretmen sayısı 52, oranı %17,6, evli olan öğretmen sayısı 243, oranı %82,4 olarak tespit edilmiştir. Buna göre örneklemin büyük çoğunluğunun evli olan öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Tablo'ya bakıldığında, örneklemdaki öğretmenlerin eğitim durumlarına göre, eğitim durumu lisans olan öğretmen sayısı 238, oranı %80,7 olarak, mezuniyet durumu yüksek lisans olan öğretmen sayısı 55, oranı ise %18,6 ve ön lisans mezunu olarak çalışan sayısı 2, oranı ise %0,7 olarak tespit edilmiştir. Örneklemdaki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Yöneticilik deneyimi ve süreleri ile ilgili verilere göre tablo incelendiğinde, 0 yıl yöneticilik deneyimi olan öğretmen sayısı 197, oranı %66,8, 1-3 yıl yöneticilik deneyimi olan öğretmen sayısı 51, oranı %17,3, 4-7 yıl yöneticilik deneyimi olanların sayısı 28, oranı % 9,5, 8-11 yıl yöneticilik deneyimi olan öğretmen sayısı 8,

oranı %2,7, ve 12-15 yıl yöneticilik deneyimi olan öğretmen sayısının 6, oranının %2,0, 16 yıl ve üzeri yöneticilik deneyimi olan öğretmen sayısının ise 5, oranının ise %1,7 olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilik deneyimleri hakkında; En fazla 0 yıl yöneticilik deneyimi olan, yani hiç okul yöneticiliği yapmamış olan öğretmen sayısının olduğu görülmektedir. Daha sonra ise sırasıyla 1-3 yıl yöneticilik deneyimi olanlar, 4-7 yıl yöneticilik deneyimi olanlar, 8-11 yıl yöneticilik deneyimi olanlar, 12-15 yıl yöneticilik deneyimi olanlar ve son olarak 16 ve üzeri yıl yöneticilik deneyimi olan öğretmen sayılarının geldiği görülmüştür. Sonuç olarak, 16 yıl ve üzeri yıl yöneticilik deneyimi olan öğretmen sayısının diğerlerinin içinde en az olduğu görülmüştür. Son olarak tabloya bakıldığında örneklemdaki öğretmenlerin yaş ortalamalarının ss: 7,98 ile 39,09 olduğu görülmüştür.

3.5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada öğretmenlerin liderlik kapasitesi düzeylerini belirlemek amacıyla nicel veriler için Lambert (2003) tarafından geliştirilmiş, Kılınç, Büyüköztürk ve Altun (2013) tarafından “Okullarda liderlik kapasitesi ölçeğinin (OLKÖ) Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması” adlı çalışma ile Türkçe’ye uyarlaması yapılan OLKÖ kullanılmıştır. Liderlik kapasitesini ortaya koymayı amaçlayan OLKÖ, 6 boyutta 30 maddeden oluşmaktadır. 4’lü likert tipi kullanılmıştır.

Bu araştırmanın nicel kategorideki verileri okullarda liderlik kapasitesi ölçeği (OLKÖ) kullanılarak elde edilmiştir. Bu ölçeğe ilişkin bilgiler şu şekildedir; İlk boyutta üyelerin liderlik sürecinde geniş tabanlı ve beceriye dayalı katılım düzeylerini ölçen yedi madde karşımıza çıkmaktadır. İkinci boyutta ise; eğitim ortamında paylaşılan vizyonu değerlendirmeye yönelik olarak üyelerin okul programının bütünlüğüne dair görüşlerini ifade eden dört madde vardır. Üçüncü boyutta okul kültürüne dair gerçekleştirilen uygulamalar ile hayata geçirilen kararlarda araştırmaya dayalı verilerin kullanımı ile alakalı üyelerin düşüncelerini göstermek üzere yer alan beş maddeyi içermektedir. Dördüncü boyutta ise; üyelerin eğitim ortamındaki süreçlerde yer almaları, iş birliği ve ortak alınan sorumluluğu ifade eden tutum ve davranışlarla ilgili görüşleri açıklamak üzere oluşan dört maddeden oluşmaktadır. Beşinci boyutta değişimlerle alakalı okuldaki uygulamalarla alakalı beş ifadeyi belirtmektedir. Altıncı boyutta ise son olarak, öğrenci başarısına dair öğrenme süreçlerinin zenginleştirilmesi için üyelerin düşüncelerini belirlemek

üzere oluşturulan beş madde yer almaktadır. Ölçeğin maddeleri likert tipinde olup her okuldaki yönetici ve öğretmenlerce 1-5 arasında oluşan bir puanlama sistemi içerisinde değerlendirilmektedir. Ölçekteki değerler, "(1) Okulumuzda bunu yapmayız, (2) Bu yönde hareket etmeye başladık, (3) Bu yönde iyi bir mesafe aldık, (4) Bu durumu çok iyi yapılandırdık, (5) Bu konudaki uygulamamızı geliştiriyoruz." şeklindedir. Birinci boyutta çıkabilecek en yüksek 35, ikinci boyutta 20, üçüncü boyutta 25, dördüncü boyutta 20, beşinci ve altıncı boyutta 25 puandır. Yüksek puanlar aynı zamanda yüksek liderlik kapasitesini ifade etmektedir. Düşük puanlar da, liderlik kapasitesi açısından gelişim ihtiyacının fazla olmasını, zayıf olan liderlik kapasitesi düzeyini işaret etmektedir. Puanlara göre ise madde bazında, "1-2" puan gelişim ihtiyacının fazla, "3-4" puan liderlik kapasitesi düzeyinin güçlü olduğunu ve "5" puan yüksek liderlik kapasitesi düzeyini göstermektedir (Doğan, 2016).

Örgütsel vatandaşlık düzeyinin belirlenmesi amacıyla da Yücel ve öğrencileri tarafından geliştirilen 4 boyut (titizlik, erdemlilik, yardımseverlik, sportmenlik) ve 17 maddeden oluşan ölçek kullanılmıştır (Belenkuyu ve Yücel, 2017). "Titizlik", "Erdemlilik", "Yardımseverlik", "Sportmenlik" olmak üzere 4 boyuttan oluşmakta olan ölçek 17 maddeden oluşmaktadır. Verilecek olan cevaplar 1 ile 5 arasında değer almakta ve 1= en az, 5= en çok olacak şekilde puanlanmaktadır. 5'li likert tipi kullanılmıştır.

Bu araştırma için Tablo 2'de Liderlik kapasitesi ve algılanan örgütsel vatandaşlık ölçeği güvenilirlik analizi sonuçları verilmiştir.

Yapı geçerliliği analizi yapılmamış, ölçeklerin orijinal boyutlarına sadık kalınmıştır.

Boyut	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
OVD Titizlik	5	0,803
OVD Erdemlilik	5	0,914
OVD Yardımseverlik	4	0,864
OVD Sportmenlik	3	0,766
OVD Genel	17	0,909
OLKÖ Dağıtımçı Liderlik	7	0,933
OLKÖ Paylaşılan Okul Vizyonu	9	0,960
OLKÖ İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	6	0,946
OLKÖ Algılanan Öğrenci Başarısı	8	0,952
OLKÖ Genel	30	0,983

Tablo 2. Ölçme Araçlarına İlişkin Güvenirlik Analizi sonuçları

Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçme aracındaki “Titizlik” alt boyutunda uygulanan madde sayısı 5 ve 0,803 güvenirlik katsayısı sonucu elde edilmiştir. “Erdemlilik” alt boyutunda uygulanan madde sayısı 5 ve 0,914 güvenirlik katsayısı sonucu elde edilmiştir. “Yardımseverlik” alt boyutunda uygulanan madde sayısı 4 ve 0,864 güvenirlik katsayısı sonucu elde edilmiştir. “Sportmenlik” alt boyutunda uygulanan madde sayısı 3 ve 0,766 güvenirlik katsayısı sonucu elde edilmiştir. “Genel” boyutta uygulanan madde sayısı 17 ve 0,909 güvenirlik katsayısı sonucu elde edilmiştir. Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği Ölçme aracındaki “Dağıtımçı liderlik” alt boyutunda uygulanan madde sayısı 7 ve 0,933 güvenirlik katsayısı sonucu elde edilmiştir. “Paylaşılan okul vizyonu” alt boyutunda uygulanan madde sayısı 9 ve 0,960 güvenirlik katsayısı sonucu elde edilmiştir. “İş birliği ve ortak sorumluluk” alt boyutunda uygulanan madde sayısı 6 ve 0,946 güvenirlik katsayısı sonucu elde edilmiştir. “Algılanan öğrenci başarısı” alt boyutunda uygulanan madde sayısı 8 ve 0,952 güvenirlik katsayısı sonucu elde edilmiştir. “Genel” boyutta uygulanan toplam madde sayısı 30 ve 0,983 güvenirlik katsayısı sonucu elde edilmiştir. Tablo’ya göre ortaya çıkan Cronbach’s Alpha katsayılarının literatürde kabul gören. 70 değerinin üzerinde olduğu tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2012).

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

3.6. VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizi yapılmadan önce verilerin normal dağılıp dağılmadığını öğrenmek için çarpıklık ve basıklık testi uygulanmıştır. Aşağıdaki Tablo 3'te verilerin çarpıklık basıklık testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 3. Ölçme Araçlarına Ait Alt Boyutlarının Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

	Çarpıklık (S. Hata: 0,142)	Basıklık (S. Hata: 0,283)
ovdtitizlik	-,846	,581
ovderdemlilik	-1,070	1,438
ovdyardimseverlik	-,738	,124
ovdsportmenlik	-,492	-,251
ovdgenel	-,679	,388
olkdagitimci	-,114	-,891
olkpaylasilanokulvizyonu	-,237	-,673
olkisbirligiortaksorumluluk	-,350	-,606
olkalgilananogrbarisi	-,248	-,681
olkgenel	-,174	-,772

Elde edilen verilerde normal dağılım olup olmadığı ile ilgili bir yargıya varmamız için çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmalıdır. Normal dağılım olduğunu söyleyebilmemiz için katsayılar -1,5 ile +1,5 arasında olmalıdır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Algılanan Liderlik kapasitesi ve Örgütsel vatandaşlık düzeyleri ile ilgili toplanan verilerin çarpıklık ve basıklık katsayısının incelendiğinde -1,5 ile +1,5 değerleri arasında olduğu ve normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algıları ve liderlik kapasiteleri düzeyleri ve arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılmış olan analizlerde t-Testi, ve Pearson Momentler Çarpımı korelasyon teknikleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algısı ve liderlik kapasitelerine yönelik görüşlerinin cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumu, kıdem, okulda hizmet süresi ve yöneticilik

deneyimi gibi kişisel verilerde anlamlı olacak şekilde bir farklılık oluşturup oluşturmadıklarını belirlemek için t-testi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin algılanan örgütsel vatandaşlık algısı düzeyleri ve liderlik kapasiteleri, iş kıdem durumları, yaşları ve hizmet ettikleri toplam zaman, gibi değişkenlere ait anlamlı olarak kabul edilecek bir ilişkinin var olup olmadığını belirlemek, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algısı ve liderlik kapasiteleri arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığını belirlemek için ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılmıştır. Yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi. 05 olarak alınmıştır. Liderlik kapasitesi ve örgütsel davranış ortalamalarının yorumlanmasında aşağıda belirtilen derecelendirme tabloları temel alınmıştır.

ÖLKO ÖLÇEĞİ DERECELENDİRME TABLOSU(4'lü likert)

ÇOK DÜŞÜK	DÜŞÜK	ORTA	YÜKSEK
1-1,75	1,76-2,50	2,51-3,25	3,26-4,00

ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI DERECELENDİRME ÖLÇEĞİ (5'li likert)

ÇOK DÜŞÜK	DÜŞÜK	ORTA	YÜKSEK	ÇOK YÜKSEK
1.00 - 1.80	1.81 - 2.60	2.61 – 3.40	3.41 – 4.20	4.21 – 5.00

4. BÖLÜM: BULGU VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın temel ve alt problemlerine cevap bulmak amaçlı, araştırma sonrası edinilen veriler, bu yolla ulaşılan bulgular ve buradaki bulgular göz önüne alınarak yapılan yorumlar yer almaktadır.

4.1. ÖĞRETMENLERİN ALGILANAN LİDERLİK KAPASİTESİ DÜZEYLERİNE YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLAR

Öğretmenlerin liderlik kapasitesi algıları düzeyleri alt boyutları ile genel ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin liderlik kapasitesi algı seviyelerine yönelik betimsel istatistiklere Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okullarda Liderlik Kapasitesi Düzeyi (N:295)

	X	ss	Minimum	Maksimum
olkdagitimci	2,7370	,77010	1,00	4,00
olkpaylasilanokulvizyonu	2,8008	,78349	1,00	4,00
olkisbirliğıortaksorumluluk	2,8960	,78217	1,00	4,00
olkalgılananogrbarisi	2,9572	,72574	1,00	4,00
olkgenel	2,8467	,72553	1,10	4,00

Tablo 4’e göre, Öğretmenlerin liderlik kapasitesi algıları sonucu ulaşılan düzeyler; “dağıtımci liderlik” alt boyutunda ($X = 2,7370$), “paylaşılan okul vizyonu” alt boyutunda ($X = 2,8008$), “iş birliği ve ortak sorumluluk” alt boyutunda ($X = 2,8960$), “algılanan öğrenci başarısı” alt boyutunda ($X = 2,9572$), ve “genel” boyutta ($X = 2,8467$), olarak bulunmuştur. Değerler birbirine yakın olmakla beraber “Algılanan öğrenci başarısı” ($X = 2,9572$) alt boyutunun “iş birliği ve ortak sorumluluk”, “dağıtımci liderlik”, ”paylaşılan okul vizyonu” alt boyutları ve “genel” boyuttan daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin liderlik kapasitesi düzeylerinin ortalamalarının “genel” boyutta “orta” ($X = 2,8467$) seviyede olduğu görülmektedir. Algılanan liderlik kapasitesi düzeyinin alt boyutlarının birbirine yakın değerler gösterdiği görülmüştür.

4.1.1. Öğretmenlerin Liderlik Kapasitesi Düzeyinin Cinsiyet Faktörüne Göre Farklılaşmasına Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin Liderlik Kapasitesi Düzeyinin Cinsiyet faktörüne göre farklılaşmasına yönelik görüşlerinin erkek ve kadın öğretmenler arasında herhangi anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı ile ilgili bir sonuca ulaşabilmek için bağımsız örneklem t-Testi tekniği kullanılmıştır. Yapılan analizin sonucu Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okullarda Liderlik Kapasitesi Düzeyinin Cinsiyet Faktörüne göre Farklılaşması (N:295)

	Cinsiyet	N	x	ss	S. Hata Ort.	t	p
olkdagitimci	Kadın	151	2,6925	,72050	,05863	-1,017	.310
	Erkek	144	2,7837	,81882	,06824		
olkpaylasilanokulvizyonu	Kadın	151	2,8190	,72720	,05918	0,409	.638
	Erkek	144	2,7816	,84061	,07005		
olkisbirligiortaksorumluluk	Kadın	151	2,9194	,75151	,06116	0,525	.600
	Erkek	144	2,8715	,81500	,06792		
olkalgılananogrbarisi	Kadın	151	2,9843	,70257	,05717	0,655	.513
	Erkek	144	2,9288	,75068	,06256		
olkgenel	Kadın	151	2,8536	,68341	,05562	0,169	.866

Tablo 5 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin algılanan liderlik kapasitesi düzeylerine yönelik görüşlerinin “dağıtımci liderlik” [$t = -1,017$, $p > .05$] ve “Paylaşılan Okul Vizyonu” [$t = 0,409$, $p > .05$] alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma olmadığı görülmektedir. Yine “İş birliği ve Ortak Sorumluluk” [$t = 0,525$, $p > .05$], “Algılanan Öğrenci Başarısı” [$t = 0,655$, $p > .05$] alt boyutları ve “Genel” [$t = 0,169$, $p > .05$] boyutta da istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin liderlik kapasitesi algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin erkek ya da kadın olmalarının var olan algılarını değiştirmedeği sonucuna varılabilir.

4.1.2. Algılanan Liderlik Kapasitesi Düzeyinin Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular :

Öğretmenlerin algılanan Liderlik Kapasitesi düzeylerinin bekâr ya da evli öğretmenler için herhangi bir farklılık oluşturup oluşturmadığıyla ilgili bir sonuca ulaşabilmek için bağımsız örneklem t-Testi tekniği uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucu Tablo 6'de gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okullarda Liderlik Kapasitesi Düzeyinin Medeni Durum Faktörüne göre Farklılaşması (N:295)

	Medeni Durum	N	x	ss	S. Hata Ort.	t	p
olkdagitimci	Evli	151	2,6925	,72050	,05863	-0,927	.355
	Bekâr	144	2,7837	,81882	,06824		
olkpaylasilanokulvizyonu	Evli	151	2,8190	,72720	,05918	-0,287	.775
	Bekâr	144	2,7816	,84061	,07005		
olkisbirligiortaksorumluluk	Evli	151	2,9194	,75151	,06116	-0,372	.710
	Bekâr	144	2,8715	,81500	,06792		
olkalgılananogrbarisi	Evli	151	2,9843	,70257	,05717	-0,047	.962
	Bekâr	144	2,9288	,75068	,06256		
olkgenel	Evli	151	2,8536	,68341	,05562	-0,415	.678

Tablo 6'ya göre, öğretmenlerin algılanan liderlik kapasitesi düzeyinin medeni durum değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-Testi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda “dağıtımci liderlik” [t = -0,927, p>.05], “Paylaşılan Okul Vizyonu” [t = -0,287, p>.05], “İş birliği ve Ortak Sorumluluk” [t = -0,372, p>.05] ve “Algılanan Öğrenci Başarısı” [t = -0,047, p>.05] alt boyutlarıyla ilgili öğretmenlerin verilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yapılan t-Testi sonucunda öğretmenlerin “genel” algılanan liderlik kapasitesi düzeylerinin medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür [t = -0,415, p >.05].

Sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin liderlik kapasitesi algılarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Bunun nedeninin de öğretmenlerin evli ya da bekâr olmalarının var olan algılarını değiştirmedeği sonucu olduğu söylenebilir.

4.1.3. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okullarda Liderlik Kapasitesi Düzeyinin Yaş, Mesleki Kıdem ve Aynı Okulda Çalışma Süresi ve Yöneticilik deneyimi Değişkenlerine Göre İncelenmesine Yönelik Korelasyon Analizi

Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin Liderlik Kapasitesi Davranışı Düzeyinin yaş, mesleki kıdem ve aynı okulda çalışma süresi ve yöneticilik deneyimi değişkenlerine göre anlamlı bir ilişki gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi yapılmıştır.

İncelenen iki değişken arasında pozitif ya da negatif yönlü bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analiz, korelasyon analizi tekniği olarak belirtilmektedir. Korelasyona dair katsayılar -1.00 ile 1.00 arasında değişim gösterir. Korelasyon katsayısının -1.00 olduğunda, değişkenler arasında çok yüksek negatif bir ilişkinin var olduğunu, 1.00 olması ise değişkenler arasında çok yüksek pozitif bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Korelasyon katsayılarının mutlak değeri 0.70-1.00 arasında olduğunda ilişkinin yüksek düzeyde olduğu, 0.30-0.70 arasında olduğunda ilişkinin orta düzeyde, 0.00-0.30 arasında olduğunda ise ilişkinin düşük düzeyde olduğu ifade edilir (Büyüköztürk, 2012).

Tablo 7. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okullarda Liderlik Kapasitesi Düzeyi ile Yaş, Kıdem Yılı, Okuldaki Hizmet Süresi ve Yöneticilik Deneyimi Arasındaki İlişki (Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi (N:295))

	Yaş	kidem	okuldahizmet2	yonden
olkdagitimci	-,125*	-,152**	-,167**	,157**
olkpaylasilanokulvizyonu	-,128*	-,145*	-,169**	,082
olkisbirliortaksorumluluk	-,118*	-,129*	-,140*	,100
olkalgılananogrbarisi	-,127*	-,140*	-,157**	,065
olkgenel	-,132*	-,150**	-,168**	,104

** İşaretli korelasyonlar. 001 düzeyinde anlamlıdır.

* İşaretli korelasyonlar. 05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin algılanan liderlik kapasitesi düzeyinin “dağıtımçı liderlik” boyutu ile değişkenlerden olan yaş ($r = -,125^*$), mesleki kıdem ($r = -,152^{**}$) ve aynı okulda çalışma süresi değişkenleri ($r = -,167^{**}$) arasında anlamlı, negatif yönde, düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Yöneticilik deneyimi değişkeni ($r = ,157^{**}$) ile ise pozitif yönde, anlamlı, düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Yaş,

kıdem ve okuldaki hizmet süreleri arttıkça algılanan “dağıtımçı liderlik” düzeyi azalmakta iken yönetim deneyimi arttıkça algılanan “dağıtımçı liderlik” düzeyi de artmaktadır.

Öğretmenlerin algılanan liderlik kapasitesi düzeyinin “paylaşılan okul vizyonu” boyutu ile değişkenlerden olan yaş ($r = -,128^*$), mesleki kıdem ($r = -,152^{**}$) ve aynı okulda çalışma süresi ($r = -,169^{**}$) arasında anlamlı negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Yaş, kıdem ve okuldaki hizmet süreleri arttıkça algılanan “paylaşılan okul vizyonu” düzeyi azalmaktadır. Yöneticilik deneyimi ile “paylaşılan okul vizyonu” düzeyi arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Öğretmenlerin algılanan liderlik kapasitesi düzeyinin “iş birliği ve ortak sorumluluk” boyutu ile değişkenlerden olan yaş ($r = -,118^*$), mesleki kıdem ($r = -,129^*$) ve aynı okulda çalışma süresi ($r = -,140^*$) arasında anlamlı negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Yaş, kıdem ve okuldaki hizmet süreleri arttıkça algılanan “iş birliği ve sorumluluk” düzeyi azalmaktadır. Yöneticilik deneyimi ile “iş birliği ve sorumluluk” düzeyi arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Öğretmenlerin algılanan liderlik kapasitesi düzeyinin “algılanan öğrenci başarısı” boyutu ile değişkenlerden olan yaş ($r = -,127^*$), mesleki kıdem ($r = -,140^*$) ve aynı okulda çalışma süresi ($r = -,157^{**}$) arasında anlamlı negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Yaş, kıdem ve okuldaki hizmet süreleri arttıkça algılanan “algılanan öğrenci başarısı” düzeyi azalmaktadır. Yöneticilik deneyimi ile “algılanan öğrenci başarısı” düzeyi arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Öğretmenlerin algılanan liderlik kapasitesi düzeyinin “genel” ortalama boyutu ile değişkenlerden olan yaş ($r = -,132^*$), mesleki kıdem ($r = -,150^{**}$) ve aynı okulda çalışma süresi ($r = -,168^{**}$) arasında da anlamlı negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Yaş, kıdem ve okuldaki hizmet süreleri arttıkça algılanan ortalama liderlik kapasitesi “genel” düzeyi azalmaktadır. Yöneticilik deneyimi ile “genel” düzey arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir.

4.2. ÖĞRETMENLERİN ALGILANAN ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DÜZEYLERİNE YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLAR

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algı düzeyleri alt boyutları ile genel ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algı seviyelerine yönelik betimsel istatistiklere Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Düzeyi (N:295)

	X	ss	Minimum	Maksimum
ovdtitizlik	4,2583	,60417	2,00	5,00
ovderdemlilik	3,9614	,83560	1,00	5,00
ovdyardımseverlik	4,1398	,70691	1,50	5,00
ovdsportmenlik	3,9345	,79554	1,33	5,00
ovdgenel	4,0859	,56983	1,88	5,00

Tablo 8’e göre, öğretmenlerin algılanan örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerinin ($X = 4,0859$) “yüksek” seviyede olduğu görülmektedir. Algılanan örgütsel vatandaşlık düzeyinin alt boyutlarının birbirine yakın değerler gösterdiği, “titizlik” alt boyutunun ($X = 4,2583$) diğer boyutlara göre daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Örgütsel vatandaşlık düzeyi arttıkça, öğretmenler ve çalıştıkları eğitim kurumunda olumlu sonuçlar oluşacaktır. Öğretmenlerin kendilerini rahat hissedip, kendilerini gerçekleştirdikleri göreve adanarak motive olduklarında titizlik, erdemlilik, yardımseverlik ve sportmenlik tutum ve davranışlarını yüksek düzeyde gösterecek ve bu da çalışma ortamlarında öğretmenlerin performanslarına olumlu şekilde yansıtacaktır.

4.2.1 Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Düzeyinin Cinsiyet Faktörüne Göre Farklılaşmasına Yönelik Bulgular :

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeyinin cinsiyet faktörüne göre farklılaşmasına yönelik görüşlerinin erkek ve kadın öğretmenler arasında herhangi anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı ile ilgili bir sonuca ulaşabilmek için bağımsız örneklem t-Testi tekniği kullanılmıştır. Yapılan analizin sonucu Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Düzeyinin Cinsiyet Faktörüne göre Farklılaşması (N:295)

	Cinsiyet	N	x	ss	S. Hata Ort.	t	p
olkdagitimci	Kadın	151	4,2980	,56985	,04637	1,157	.248
	Erkek	144	4,2167	,63752	,05313		
olkpaylasilanokulvizyonu	Kadın	151	3,9007	,88450	,07198	-1,279	.202
	Erkek	144	4,0250	,77905	,06492		
olkisbirligiortaksorumluluk	Kadın	151	4,1490	,70189	,05712	0,228	.820
	Erkek	144	4,1302	,71447	,05954		
olkalgılananogrbarisi	Kadın	151	3,8874	,81911	,06666	-1,040	.299
	Erkek	144	3,9838	,76980	,06415		
olkgenel	Kadın	151	4,0736	,58194	,04736	-0,380	.705
	Erkek	144	4,0989	,55860	,04655		

Tablo 9 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin algılanan örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerine yönelik görüşlerinin ”dağıtımci liderlik” [t = 1,157, p>.05] alt boyutunda tüm kadın ve erkek öğretmen görüşleri arasında anlamlı olarak kabul edilebilecek bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. “Paylaşılan okul vizyonu” [t = -1,279, p>.05] alt boyutunda anlamlı negatif yönde düşük düzeyde bir farklılaşmanın olduğundan söz edilebilir. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. “İşbirliği ve ortak sorumluluk” [t = 0,228, p>.05] alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı şekilde bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. ”Algılanan öğrenci başarı” alt boyutu [t = -1,040 p>.05] ve “genel” [t = -0,380 p>.05] ortalama boyutu ile ilgili öğretmenlerin verilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Eğitim kurumlarında başarıyı yakalayabilmek için o ortamda bulunan herkesin bir takım halinde ve de uyum içinde çalışması önemlidir. Bunun başarıldığı bir ortamda da kadın veya erkek öğretmenlerin algıladıkları örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyinin de farklılaşmaması olası görülebilir.

4.2.2. Algılanan Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular :

Öğretmenlerin algılanan örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerinin bekâr ya da evli öğretmenler için herhangi bir farklılık oluşturup oluşturmadığıyla ilgili

bir sonuca ulaşabilmek için bağımsız örneklem t-Testi tekniği uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucu Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10.Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Düzeyinin Medeni Durum Faktörüne göre Farklılaşması (N:295)

	Medeni Durum	N	x	ss	S. Hata Ort.	t	p
olkdagitimci	Evli	243	4,2872	,58377	,03745	1,785	.075
	Bekâr	52	4,1231	,68158	,09452		
olkpaylasilanokulvizyonu	Evli	243	3,9638	,84873	,05445	0,108	.914
	Bekâr	52	3,9500	,77901	,10803		
olkisbirligiortaksorumluluk	Evli	243	4,1595	,69979	,04489	1,031	.303
	Bekâr	52	4,0481	,73937	,10253		
olkalgılananogrbarisi	Evli	243	3,9438	,79139	,05077	0,433	.665
	Bekâr	52	3,8910	,82108	,11386		
olkgenel	Evli	243	4,1014	,55903	,03586	1,009	.314
	Bekâr	52	4,0136	,61844	,08576		

Tablo 10’a göre, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeyleri ile ilgili algılarının medeni durum değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-Testi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda ”dağıtımci liderlik” [t = 1,785, p>.05], “paylaşılan okul vizyonu” [t = 0,108 p>.05] ve “işbirliği ve ortak sorumluluk” [t = 1,031 p>.05] alt boyutlarıyla ilgili öğretmenlerin verilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yapılan t-Testi sonucunda öğretmenlerin ”algılanan öğrenci başarıları” alt boyutu [t = 0,433 p>.05] ve “genel” [t = 1,009 p>.05] düzeyleriyle ilgili algılarının medeni durum değişkenine göre karşılaştırıldığında da anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Veriler incelendiğinde öğretmenlerin medeni durumuyla örgütsel vatandaşlık düzeyleri arasında anlamlı olarak bir farklılık olmadığı söylenebilir. Sonuç olarak; öğretmenlerin evli ya da bekâr olmalarının var olan algılarını değiştirmedigi sonucuna varılabilir.

4.2.3 Algılanan Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Düzeyinin Yaş, Mesleki Kıdem ve Aynı Okulda Çalışma Süresi ve Yöneticilik deneyimi Değişkenlerine Göre İncelenmesine Yönelik Korelasyon Analizi

Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyinin yaş, mesleki kıdem, aynı okulda çalışma süresi ve yöneticilik deneyimi değişkenlerine göre anlamlı bir ilişki gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır.

İncelenen iki değişken arasında pozitif ya da negatif yönlü bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analiz, korelasyon analizi tekniği olarak belirtilmektedir. Korelasyona dair katsayılar -1.00 ile 1.00 arasında değişim gösterir. Korelasyon katsayısının -1.00 olduğunda, değişkenler arasında çok yüksek negatif bir ilişkinin var olduğunu, 1.00 olması ise değişkenler arasında çok yüksek pozitif bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Korelasyon katsayılarının mutlak değeri 0.70-1.00 arasında olduğunda ilişkinin yüksek düzeyde olduğu, 0.30-0.70 arasında olduğunda ilişkinin orta düzeyde, 0.00-0.30 arasında olduğunda ise ilişkinin düşük düzeyde olduğu ifade edilir (Büyüköztürk, 2012).

Tablo 11. Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Düzeyinin ile Yaş, Kıdem Yılı, Okuldaki Hizmet Süresi ve Yöneticilik Deneyimi Arasındaki İlişki (Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi (N:295))

	Yas	kidem	okuldahizmet2	yonden
ovdtitizlik	,001	,008	,051	-,077
ovderdemlilik	,048	,059	,088	,128*
ovdyardimseverlik	,075	,101	,098	,086
ovdsportmenlik	,072	,088	,013	,025
ovdgenel	,060	,079	,086	,062

* İşaretli korelasyonlar, .05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin algılanan örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyinin “yöneticilik deneyimi” boyutu ile değişkenlerden olan “erdemlilik” ($r = ,128$), alt boyutu arasında anlamlı pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin algılanan genel örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyinin yaş, kıdem ve okulda hizmet süresi değişkenleri ile “titizlik”, “yardımseverlik” ve “sportmenlik” alt boyutları arasında anlamlı istatistiksel olarak kabul edilebilecek bir ilişki bulunamamıştır.

4.2.4 Öğretmenlerin Algılanan Okulların Liderlik Kapasitesi Düzeyi ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Düzeyinin Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Korelasyon Analizi

Tablo 12. Öğretmenlerin Algılanan Okulların Liderlik Kapasitesi Düzeyi ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Düzeyinin Arasındaki İlişki (Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi (N:295))

	ovdtitizlik	ovderdemlilik	ovdyardımseverlik	ovdsportmenlik	ovdgenel
olkdagitimci	,171**	,252**	,238**	,168**	,273**
olkpaylasilanokulvizyonu	,122*	,147*	,157**	,132*	,180**
olkisbirliortaksorumluluk	,147*	,187**	,205**	,075	,205**
olkalgılananogrbarisi	,164**	,236**	,244**	,116*	,253**
olkgenel	,157**	,214**	,219**	,131*	,238**

** İşaretli korelasyonlar. 001 düzeyinde anlamlıdır.
 * İşaretli korelasyonlar. 05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmenlerin algılanan liderlik kapasitesi düzeyinin “dağıtımçı liderlik” alt boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutlarından olan ”titizlik” ($r = ,171, p < 0,01$), “erdemlilik” ($r = ,252, p < 0,01$), “yardımseverlik” ($r = ,238, p < 0,01$), “sportmenlik” ($r = ,168, p < 0,01$) ve “genel” ($r = ,273, p < 0,01$) ortalama boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde, istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre titizlik, erdemlilik, yardımseverlik ve sportmenlik tutumları gösteren öğretmenlerde “dağıtımçı liderlik” alt boyutunun da yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin algılanan liderlik kapasitesi düzeyinin “paylaşılan okul vizyonu” boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutlarından olan “titizlik” ($r = ,122$) ve “erdemlilik” ($r = ,147$), “yardımseverlik” ($r = ,157, p < 0,01$), ”sportmenlik” ($r = ,132$) alt boyutları ve ”genel” ($r = ,180, p < 0,01$) ortalama boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre titizlik, erdemlilik, yardımseverlik ve sportmenlik tutumları gösteren

öğretmenlerde “paylaşılan okul vizyonu” alt boyutunun da o oranda yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin algılanan liderlik kapasitesi düzeyinin “iş birliği ve ortak sorumluluk” boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutlarından olan “titizlik” ($r = ,147$), “erdemlilik” ($r = ,187, p < 0,01$), “yardımseverlik” ($r = ,205, p < 0,01$), ve “genel” ($r = ,205, p < 0,01$) ortalama boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre titizlik, erdemlilik ve yardımseverlik tutumları gösteren öğretmenlerde “iş birliği ve ortak sorumluluk” alt boyutunun da o oranda yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin algılanan liderlik kapasitesi düzeyinin “algılanan öğrenci başarısı” alt boyutu ile Örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutlarından olan “titizlik” ($r = ,164, p < 0,01$), “erdemlilik” ($r = ,236, p < 0,01$), “yardımseverlik” ($r = ,244, p < 0,01$), “sportmenlik” ($r = ,116$) ve “genel” ($r = ,253, p < 0,01$) ortalama boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre titizlik, erdemlilik, yardımseverlik ve sportmenlik tutumları gösteren öğretmenlerde “algılanan öğrenci başarısı” alt boyutunun da o oranda yüksek olduğu söylenebilir.

5. BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde problem durumunda belirtilen hedefler doğrultusunda yönlendirilen sorulara cevap bulmak adına yapılan analizler değerlendirilerek, benzer araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

5.1. TARTIŞMA

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

Araştırmada öncelikli olarak liderlik kapasitesinin alt boyutları olan; dağıtımci liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı alt boyutlarına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri ele alınmıştır. Araştırmamıza katılan öğretmenlerin liderlik kapasite algı düzeylerine yönelik yaptığımız çalışmada; dağıtımci liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk, algılanan öğrenci başarısı alt boyutları ve genel düzeyde birbirine yakın değerler bulunmuş, bununla birlikte orta seviyede bir liderlik kapasitesi düzeyi görülmüştür. Benzer şekilde Kılınç, (2013) ilköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi isimli doktora tezinde öğretmenlerin liderlik kapasite algı düzeylerine yönelik yaptığı çalışmada; dağıtımci liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk, algılanan öğrenci başarısı alt boyutlarında ve genel düzeyde birbirine yakın değerler bulmuş ve orta seviyede bir liderlik kapasitesi düzeyi elde etmiştir. Bu sonuçlar çalışmamız sonucu elde ettiğimiz liderlik kapasitesi düzeyleri ile örtüşmektedir.

Çalışma dâhilinde yer alan katılımcıların dağıtımci liderlik alt boyutu ile paylaşılan okul vizyonu alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin daha düşük, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin ise daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca ilişkin, okulda yönetici ve eğitimcilerin öğrenci başarısı algıları ile işbirliği ve ortak sorumluluk alt boyutu noktasındaki okul çalışmaları olan sınavlar, toplantılar ve diğer tüm süreçler için ortak sorumluluk hissetmeleri ve iş birliği yapılmasını şart görmeleri ayrıca öğrenci başarısının yine eğitim yöneticileri ve öğretmenlerce ortak sorumluluk olarak içselleştirilmesinin sebep olduğu söylenebilir. Lambert (2009) ve (2003) liderlik kapasitesi için "liderlik sürecine geniş tabanlı ve beceri temelli

katılım" ifadelerini kullanmıştır. Buna göre, liderlik potansiyeli bir örgütteki personel içerisinde bireysel özellik beceri ve sürece aktif katılım odak noktası ile hayata geçirilen aktif bir etkileşim durumu olarak belirtilmektedir. Gambini (2011) okul yöneticileri ve öğretmenlerin okullarındaki liderlik kapasitesi ile alakalı fikirlerini ortaya koymayı hedefleyen araştırmasında, liderlik kapasitesinin en düşük seviyede görülen alt boyutunun paylaşılan vizyon olduğunu ifade etmiştir ve sonuçları bu açıdan araştırmamız ile ölçülmektedir. Öte yandan katılımcıların dağıtımcı liderliğe yönelik algı düzeylerinin nispeten daha düşük düzeyde bulunmasına Ogawa ve Bossert (2000)'e göre çoğu eğitim kurumunda halen hiyerarşik eski yönetim tarzlarının devam ettirildiği ifadeleri doğrultusunda, okullarda hala eski liderlik anlayışlarının hâkim olduğu yorumu yapılabilir. Yine Crowther ve Olsen (1997) de hiyerarşik yapılanmalar ve biçimsel kuralların örgütlerde odakta olduğu yirminci yüzyıla bakıldığında liderlik kavramının, konum ve örgütsel otorite durumları ile eşdeğer ölçüde düşünüldüğünü ifade etmiştir. D'Ambrosio (2006)'nın araştırmaları sonucu ulaştığı gibi, eğitim kurumları olarak okullar özelinde dağıtımcı liderlik olgusu halen tam olarak yaygın hale gelememiştir, her bir üyenin katkısı ile hayata geçirilebilecek bir liderlik anlayışı için daha ayrıntılı ve etkin adımlar atılması gerekmektedir.

Sırıklığıl (2020) öğretmenlerin liderlik kapasitesi algı düzeylerini incelediği çalışmada, öğretmenlerin genel liderlik kapasitesi algı düzeylerini orta düzeyde bulmuştur. Bu anlamda çalışması araştırmamızın sonuçları ile örtüşmektedir. Yine bu çalışmada cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin liderlik kapasitesi algılarının dağıtımcı liderlik boyutu özelindeki fark istatistiki olarak anlamlıdır ve erkek öğretmenlerin ortalama algı düzeyi kadın öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Bizim araştırmamızda ise dağıtımcı liderlik alt boyutunda liderlik kapasitesi algı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu anlamda araştırmamız bu çalışmanın dağıtımcı liderlik alt boyutu noktasında elde edilen algı düzeyi sonucu ile çelişmektedir. Sırıklığıl (2020) çalışmada öğretmenlerin liderlik kapasitesi algı düzeylerine dair diğer alt boyutlar olan; paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı ile genel liderlik kapasitesi algı düzeylerinin cinsiyet ve medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediğini kaydetmiştir. Bu açıdan araştırmamızla bu çalışmanın sonuçları örtüşmektedir. Korkmaz ve Gündüz (2011)'ün ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik

davranışlarına ilişkin fikirlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmediği ile ilgili araştırma sonucu da araştırmamızın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Liderlik kapasitesinin alt boyutlarına ilişkin olarak elde edilen yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinde cinsiyet değişkeninin önemli bir fark oluşturmamasının sebebi olarak, öğretmenlik mesleği ve okul yöneticiliği için cinsiyet farklılığının bir önem oluşturmaması veya mesleki rollerin cinsiyete göre değişmemesi ifade edilebilir. Apaydın, Vilkinas ve Cartan (2011) öğretmenlerin gösterdikleri liderlik davranışlarında cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ifade etmiştir. Aynı şekilde Kılınç (2013) tarafından yapılan araştırmada, okul yöneticisi ve öğretmenlerin liderlik kapasitesinin alt boyutlarına ilişkin elde edilen düşüncelerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Kılınç (2013)'a göre, cinsiyetin mesleki roller üzerinde bir etkisi bulunmamaktadır. Bu anlamda paralel olarak öğretmenlik ve yöneticilik rollerinin cinsiyet rollerinin etkisinden daha büyük bir etkiye sahip olduğunu söyleyebiliriz. Sonuç olarak; liderlik kapasitesi algısı düzeyi üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı ölçüde bir etkisinin olmadığını ifade edebiliriz. Bu açıdan araştırmamızla bu çalışmanın sonuçları örtüşmektedir.

Yine Sırıklığıl (2020) çalışmasında, öğretmenlerin yöneticilik deneyimi ile genel liderlik kapasitesi algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulmuş, yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin liderlik kapasitesi algı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmamızda ise yöneticilik deneyimi ile genel liderlik kapasitesi algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamazken, yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin sadece dağıtımcı liderlik alt boyutunda liderlik kapasite algıları daha yüksek çıkmış diğer alt boyutlarda ve genel düzeyde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Smylie (2002) öğretmen liderliği konusunda istisnasız olarak hem öğretmen liderlerin hem de yöneticilerin yeni çalışmalarını geliştirmek zorunda olduklarını ancak koşulları tanımlamak için belirsizlik içinde olduklarını ifade etmiştir. Bu belirsizlikler; öğretmen liderliği rollerinin nasıl tanımlanacağı, bu rollerin yönetici liderlik rollerini, öğretmen liderlerinin devam eden sınıf sorumluluklarını ve genel olarak okulları nasıl etkileyebileceği ile ilgilidir. Deal ve Peterson (1999)'a göre eğitim kurumları olan okullarda tüm üyelerin eşit ve ortak sorumluluklar üzerine bir okul kültürün oluşturulması için bir takım rolleri görülmesine rağmen, öncelikli olarak bu aslında

okul yöneticilerinin görev alanı içine girmektedir. Bu ifade, araştırmamızın bulgularını kısmen de olsa destekler niteliktedir.

Yine medeni durum değişkeninin de araştırmamızın bir diğer bir değişkeni olarak liderlik kapasitesinin alt boyutları olan dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu ve iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı alt boyutlarına ilişkin anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Algılanan liderlik kapasitesi düzeyine yönelik öğretmen görüşlerinin, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu gibi değişkenlerine göre farklılaşmamasına açıklama olarak, çalışılan okul ortamı ile doğrudan alakalı olduğu düşünülmektedir. Hedeflenen başarıya ulaşabilmek için bir okulun barındırdığı tüm etkenlerle çalışma ortamının huzurlu ve güvenli şekilde işlemesi, ek olarak takım çalışmasının yüksek düzeyde ve demokratik uygulamaların hâkim olduğu bir ortam olması şarttır.

Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin liderlik kapasitesi algılarının yaş, mesleki kıdem, aynı okulda çalışma süresi ve yöneticilik deneyimi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin algılanan liderlik kapasitesi düzeyinin değişkenlerden olan yaş, mesleki kıdem, aynı okulda çalışma süresi arasında anlamlı negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Yani yaş, kıdem ve aynı okulda çalışma süresi arttıkça liderlik kapasitesi algı düzeyi düşmektedir. Öğretmenlerin liderlik kapasitesi düzeyi toplamı ile aynı okulda çalışma süresi arasında anlamlı negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Aynı okulda uzun yıllar çalışan öğretmenler dinamiklerini zamanla yitirebilir. Sürekli aynı ortamda bulunan, çalışan öğretmenlerde başlardaki yıllarda olan heyecan giderek azalabilir. Bundan dolayı ilişkiler ve idare – öğretmen arası iletişim de olumsuz şekilde etkilenebilir. Aynı okulda uzun yıllar çalışan öğretmenler görevlerinde daha fazla takdir edilmek isteyebilirler. Çalıştıkları kuruma fazla emek harcadıklarını düşündükleri için, alınacak kararlarda fikirlerinin daha fazla dikkate alınmasını talep edebilirler. Onların fikirleri doğrultusunda hareket edilmediğinde de öğretmenlerin liderlik kapasitesi algıları ile okulda çalışma süreleri arasında negatif bir ilişki olması bunun doğal bir sonucu olarak karşımıza çıkabilir. Buna durum için, öğretmenlerin ilerleyen zamanlarda çalıştıkları diğer üyelerle aralarındaki ilişkilerin ve iletişimin seviyesinin azalması, sıradanlaşan tecrübelerle bağlı olarak ortaya çıkan durağanlık gibi etkenlerden dolayı liderlik kapasitesi algılarının düşük olmasına sebep olduğu düşünülebilir. Öte yandan öğretmenlerin kıdemleri fazlaştıkça

bireylerde oluşan daha fazla rahatlık ve özgüven gibi etkenlerden dolayı kişilerin davranışlarında ortaya çıkan değişmelerle birlikte bazı kurallara eskisi kadar uyum gösterilmemesi sonucu okul yönetimleri ve diğer öğretmenler ile aralarında oluşan problemler liderlik kapasitesi algısının kıdem değişkeni ile arasında negatif yönde bir ilişki olmasına sebep olmuş olabilir. Araştırmamızdan elde ettiğimiz sonuçlardan farklı sonuçlar elde etmiş çalışmalar da vardır. Kılınç (2013)'a göre kıdem arttıkça, öğretmenler liderlik kapasitesinin alt boyutlarına ilişkin daha olumlu görüşlere sahip olmaktadır. Bu açıdan çalışma sonucu araştırmamızla çelişmektedir. Harris ve Lambert (2003)'e göre yine okul yöneticilerinin deneyim kazandıkça liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin de artabileceğine yönelik ifadesi araştırmamızın bu anlamda sonucu ile uyuşmamaktadır.

Öğretmenlerin algılanan liderlik kapasitesi düzeyinin dağıtımcı liderlik alt boyutunda değişkenlerden olan yöneticilik deneyimi ile arasında anlamlı pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Bunun sebebinin de yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin okul yönetim süreçlerinde yaşanan ve yaşanması olası tüm problemleri, ilgili etkenleri ve çözümleri daha yakından tecrübe ederek bilgi sahibi oldukları için liderlik kapasitesi ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin sorulara daha toleranslı ve yapıcı yanıtlar vermiş olmaları olduğu ifade edilebilir. Kılınç (2013) yöneticilik yapmış okul yöneticileri arasında kıdem yılı daha fazla olan yöneticilerin liderlik kapasitesi algı düzeylerini daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, yöneticilik kıdemi daha fazla olan okul yöneticilerinin liderlik kapasitesinin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğunu belirtmiştir. Bu açıdan araştırmamız ile örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan örgütsel vatandaşlık davranışı genel düzeylerinin “yüksek” seviyede olduğu görülmüştür. Algılanan örgütsel vatandaşlık düzeyinin alt boyutlarının birbirine yakın değerler gösterdiği, “titizlik” alt boyutunun diğer boyutlardan nazaran daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2017), öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeylerini araştırdığı çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı toplam düzeyini çok yüksek olarak değerlendirmiştir. Sonuçlar bu açıdan bizim çalışmamızla örtüşmektedir. Sırıklıgil (2015) özel ve kamu sektöründe çalışan öğretmenlerde örgütsel vatandaşlık davranışı algısı üzerine yaptığı araştırması sonucunda elde ettiği verilere göre araştırmada yer alan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı ortalamasının biraz da olsa ortalamanın altında olduğunu ifade

etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, “vicdanlılık” alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip olduğunu, en düşük ortalamaya sahip alt boyut ise, “sportmenlik” alt boyutunda olarak ifade etmiştir. İki çalışma genel ortalama örgütsel vatandaşlık düzeyleri olarak örtüşmemekle birlikte, örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutlarındaki verilere göre sonuçlar örtüşmektedir.

Lunenberg ve Ornstein (2013)’e göre bir okul atmosferi; o okula dâhil olan her türlü çevresel faktörden oluşur. Genel bir ifade ile bir okulun örgüt iklimi kavramı; o okulu başkalarından farklı kılan ve okulun bütün bireylerinin tavırlarını etkisi ile yönlendiren okula dair ve okul çevresiyle ilgili tüm özellikler olarak ifade edilebilir. Buna ek olarak, okul iklimi kavramı; ona dâhil olan bireylerin tecrübe ettiği, davranışlarını etkileyerek değiştirme gücü olan okul çevresinin, o okula dair ortak davranışla ilgili algılamalara bağlı olan bir özelliktir. Tezer (2015) ve Polat (2007)’e göre yüksek örgütsel vatandaşlık davranış düzeyine sahip öğretmenlerin varlığı; meslek hayatında yeni yer alan meslektaşlarına yardım etmelerini, istekle ve gönüllü bir şekilde rutin işlerinden ayrı faaliyetlere de katılmalarını, eğitim ortamını zenginleştirmelerini ek olarak da zamanını etkin bir şekilde eğitim ve öğretime ayırmalarını getirecektir. Bu açıdan öğretmenlerin genel örgütsel vatandaşlık düzeylerinin yüksek çıkması olumlu ve umut verici bir durumdur. Örgütsel vatandaşlık düzeyi arttıkça, hem öğretmenler hem de çalıştıkları eğitim kurumları açısından olumlu sonuçlar oluşturacaktır. Organ (1988)’a göre örgütsel vatandaşlık davranışı, kasıtlı ve istemli olarak gerçekleşen, formel sistem tarafından açıkça tanımlanmamış, topluluk içinde örgütün sistem olarak işleyişini motive eden bireysel davranışlardır. Örgütsel olarak ödüllendirme süreci ifade edilmemiştir, fakat genel anlamda bütünsel olarak bir örgütün daha verimli işlemesini sağlayan, isteğe bağlı olarak gerçekleşen birey davranışı olarak ifade edilmiştir. Bu anlamda çalışma araştırmamızı destekler niteliktedir.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin algılanan örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerine yönelik görüşlerinin “dağıtımçı liderlik” alt boyutunda tüm kadın ve erkek öğretmen görüşleri arasında anlamlı olarak kabul edilebilecek bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. “Paylaşılan okul vizyonu” alt boyutunda anlamlı negatif yönde düşük düzeyde bir farklılaşmanın olduğundan söz edilebilir. Kadın öğretmenlerin erkeklerden daha düşük seviyede bir algıya sahip olduğu söylenebilir. “İşbirliği ve ortak sorumluluk” alt boyutunda istatistiki anlamda anlamlı bir farklılaşma söz konusu değildir. “Algılanan öğrenci başarısı” ve “genel” örgütsel

vatandaşlık düzeyi alt boyutlarıyla ilgili öğretmenlerin verilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yani öğretmenlerin kadın ya da erkek olmaları durumu genel örgütsel vatandaşlık düzeylerini etkilememektedir. Zira okullarda başarıya ulaşabilmek için o ortamdaki tüm üyelerin bir takım halinde ve iş birliği içinde, birbiri ile uyum içinde çalışması önemlidir. Bunu başarıldığı bir ortamda da kadın veya erkek öğretmenlerin algıladıkları örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyinin de farklılaşmaması olası görülebilir. Yine Yılmaz (2017) araştırması sonucu öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeylerinin cinsiyet özelinde istatistiki açıdan anlamlı sayılabilecek bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Bu noktada çalışma sonuçları örtüşmektedir. Cinsiyet değişkeni ile alakalı farklı sonuçlar elde edilen çalışmalar da vardır. Sırıklıgil (2015) bazı özel ve kamu alanında çalışan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık tutumları üzerine yaptığı araştırması sonucunda elde ettiği verilere göre araştırmada yer alan öğretmenlerin bulgulardan çıkarılan sonuçlara göre araştırmada yer alan erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre genel ortalamaları itibariyle az da olsa yüksek ortalamaya sahip olduğunu, çalışmanın geneli ve alt boyutlar dikkate alındığında öğretmenlerin cinsiyetleri ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ifade etmiştir. Bu açıdan araştırmamız ile bu araştırma sonuçları çelişmektedir.

Araştırmamızın verileri incelendiğinde öğretmenlerin medeni durumuyla örgütsel vatandaşlık düzeyleri arasında anlamlı olarak bir farklılık olmadığı söylenebilir. Bunun nedeninin ise öğretmenlerin evli ya da bekâr olmalarının var olan algılarını değiştirmede sonucuna varılabilir. Yılmaz (2017) çalışmasında benzer şekilde öğretmenlerin medeni durumlarının örgütsel vatandaşlık genel düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin algılanan örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyinin “yöneticilik deneyimi” boyutu ile değişkenlerden olan “erdemlilik” arasında anlamlı pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Yani yöneticilik deneyimi arttıkça örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutlarından erdemlilik düzeyi de artmaktadır. Bu noktada okul yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin eğitim süreçleri ve işlemleri hakkında tam anlamıyla içinde yer alarak tecrübe edindikleri, daha fazla sorumluluk aldıkları ve eğitim öğretim süreçlerini içselleştirerek daha toleranslı ve olumlu yaklaşım gösterdikleri ve bunun ise sonuca anlamlı şekilde yansıdığını ifade etmek mümkündür. Benzer şekilde Özyer ve ark. (2012) da bankacılık alanında yaptıkları araştırmada demografik özelliklerin örgütsel vatandaşlık ile ilişkisini incelediği

araştırmalarında hiyerarşik konum değişkeni ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı ilişki tespit etmişlerdir. Yılmaz (2017) öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeylerine ilişkin araştırmasında araştırmamızın aksine öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı toplam puanlarının ve yardımlaşma, centilmenlik, vicdan, sivil erdem puanları ortalamalarının mesleki statüye göre farklılık göstermediğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin algılanan genel örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyinin yaş, kıdem ve okulda hizmet değişkenleri ile “titizlik”, “yardımseverlik” ve “sportmenlik” ile alt boyutları arasında anlamlı olarak kabul edilebilecek bir ilişki bulunamamıştır. Yılmaz (2017) de araştırmasında öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı toplam puanlarının ve yardımlaşma, centilmenlik, vicdan, sivil erdem puanları ortalamalarının görev yılına göre farklılık göstermediğini ifade etmiştir. Bu açıdan araştırma verileri birbiri ile uyumaktadır. Sırıklıgil (2015)’e göre, kıdem durumları dikkate alındığında 16-20 yıl gibi fazla deneyime sahip öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı ölçek ortalamasının daha yüksek olduğunu ifade etmiş, daha tecrübeli olan öğretmenlerin sorunlara karşı daha sakin şekilde, yapıcı çözümler ile olumsuz durumları ortadan kaldırdıklarını belirtmiştir. Araştırmamızda ise kıdem değişkenine göre örgütsel vatandaşlık davranışı algı düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamadığından dolayı iki çalışma sonucu örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin algılanan okulların liderlik kapasitesi düzeyi ile örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyi arasındaki ilişkiyi araştırmamız sonucu elde edilen verilere göre analiz ettiğimizde; öğretmenlerin algılanan liderlik kapasitesi düzeyinin “dağıtımçı liderlik” alt boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutlarından olan “titizlik” ve “erdemlilik” “yardımseverlik” “sportmenlik” ve “genel” ortalama boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre titizlik ve erdemlilik, yardımseverlik ve sportmenlik tutumları gösteren öğretmenlerde “dağıtımçı liderlik” alt boyutunun da yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin algılanan liderlik kapasitesi düzeyinin “paylaşılan okul vizyonu” boyutu ile Örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutlarından olan “titizlik” ve “erdemlilik” ,”yardımseverlik” ,”sportmenlik” ve “genel” ortalama boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre titizlik ve erdemlilik, yardımseverlik ve sportmenlik tutumları gösteren öğretmenlerde “paylaşılan okul vizyonu” alt boyutunun da o

oranda yüksek olduğunu ifade etmek mümkündür. Öğretmenlerin algılanan liderlik kapasitesi düzeyinin “iş birliği ve ortak sorumluluk” alt boyutu ile Örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutlarından olan “titizlik” ve “erdemlilik”, “yardımseverlik”, ve “genel” ortalama boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre titizlik ve erdemlilik, yardımseverlik ve sportmenlik tutumları gösteren öğretmenlerde “iş birliği ve ortak sorumluluk” alt boyutunun da o oranda yüksek olduğunu ifade etmek mümkündür. Öğretmenlerin algılanan liderlik kapasitesi düzeyinin “algılanan öğrenci başarısı” alt boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutlarından olan “titizlik” ve “erdemlilik “, ”yardımseverlik” , “sportmenlik” ve “genel” ortalama boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre titizlik ve erdemlilik, yardımseverlik ve sportmenlik tutumları gösteren öğretmenlerde “algılanan öğrenci başarısı” alt boyutunun da o oranda yüksek olduğunu ifade etmek mümkündür.

Eğitim alanında örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilgili okullar özelinde fazla çalışma yapılmamış olduğu anlaşılmıştır. Öte yandan örgütsel vatandaşlık davranışının birçok açıdan hem okullar hem de öğretmenler ile ilgili önemli etkileri ve sonuçları olmaktadır. Bir eğitim kurumunda örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyinin yeterli ve yüksek seviyede görüldüğü durumda, süreçlerin iş birliği içinde yürütüldüğü, bireylerarası paylaşımların daha fazla olduğu düşünülmektedir. Sonuç olarak, bireyler arasında karşılıklı sinerji, paylaşım ve yardımlaşmanın sahnede olacağı, tecrübe ve bilgi paylaşımlarının devamlı olduğu atmosferler yaratılmalıdır. Bu şekilde de eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin daha yüksek düzeyde örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyine sahip olarak, bu yönde hareket edecekleri düşünülmektedir (Sırıklığıl, 2015). DiPaola ve Hoy (2005)’e göre, örgütsel vatandaşlık davranışı kavramı ve etkisinin görüldüğü eğitim kurumlarında, öğretmenlerin öğrencilere daha çok verimli olabilmek, daha çok katkı sağlayabilmek ve okulun hedeflerine beklenenden daha da etkili ve hızla varabilmesi noktasında çaba gösterirler. Bireysel anlamda ise yine kendilerini devamlı bir şekilde kişisel ve mesleki olarak geliştirdikleri, derslerinin en etkili şekilde geçmesi için çaba sarf ettikleri, okullarındaki programların, derslerin ve sosyal etkinliklerin ekstra verimli ve etkili geçmesini sağladıkları ifade edilmiştir. Bu anlamda bu çalışma araştırmamızı destekler niteliktedir. Lam, (2020) çalışmasında; işlemsel liderlik ve lider-üye değişimi gibi liderliğe dair ilişkilerin örgütsel vatandaşlık davranışını

artırdığını belirtmiştir (Podsakoff, MacKenzie , Paine , ve Bachrach, 2000). Bass, (1985)'e göre dönüşümcü liderlik en yararlı olan liderlik türüdür. Çünkü bu tür bir liderliğin örgütsel vatandaşlık davranışının öncüleri olan; iş tatmini, örgütsel bağlılık, güven, adalet ve grup hedeflerini etkilediği ifade edilmektedir. Ehrhart (2004), bir liderlik türü olan işlemsel liderlik ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiye dair, üyelerin kendilerine adalet ve adalet ortamı yaratmak için muamele edildiğini algıladıklarında organizasyona katkıda bulunmaya ve onu güçlendirmeye yardımcı olmayı arzuladıklarını ifade etmektedir. Ali ve Waqar, (2013) dönüşümsel, işlemsel ve laissez-faire (bırakınız yapsınlar) üç liderlik tarzının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde etkilerini 120 öğretmen ve dokuz okul yöneticisinin katıldığı bir çalışmada karşılaştırmış ve veriler toplamıştır. Sonuçlar müdürlerin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkilediğini göstermiştir. İşlemsel liderlik tarzı en büyük etkiye sahipken, laissez-faire liderlik tarzı örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde en az etkiyi göstermiştir. Humpey, (2012) örgütsel vatandaşlık davranışı ve dönüşümsel liderlik arasındaki ilişkiyi araştırmış ve 128 katılımcıya bir anket uygulamıştır. Araştırma liderlerin liderlik tarzlarını ölçen çok faktörlü liderlik anketi (Bass ve Avolio, 1995) ve örgütsel vatandaşlık davranışını ölçen davranış ölçeğini (Podsakoff, MacKenzie, Moorman, ve Fetter, 1990) kapsamaktaydı. Çalışma sonucu dönüşümsel liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasında zayıf ve pozitif bir ilişki ile saptanmıştır. Liderlerin dönüşümsel liderlik algıları ne kadar yüksek ise kendilerinin örgütsel vatandaşlık düzeyleri de o kadar yüksekti. Yine bir araştırmada Podsakoff, MacKenzie, Moorman, ve Fetter, (1990) 'ın kullandıkları vatandaşlık davranışı ölçeğinin, Lam, Hui, ve Law, (1999) tarafından kullanılan örgütsel vatandaşlık davranışını ölçen ve fedakarlık, vicdan, sportmenlik, yuttaşlık erdemi ve nezaket alt boyutlarını içeren Çin versiyonunu kullanarak ölçmüşlerdir. Bulgulara göre; dönüşümcü liderlik ile katılımcıların örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri arasındaki ilişki pozitif ve anlamlıdır. Dönüşümcü liderlik düzeyi ne kadar yüksekse katılımcıların örgütsel vatandaşlık düzeyleri de o kadar yüksektir (Martinez, 2016).

5.2. SONUÇ

Bu araştırmanın amacı, öğretmen algılarına göre, okullardaki liderlik kapasitesi düzeylerini incelemek ve öğretmenlerin okullardaki liderlik kapasitesi

algısı ile örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi açıklamaktır.

Öğretmenlerin liderlik kapasitesi düzeylerinin ortalamalarının “genel” boyutta “orta” seviyede olduğu görülmüştür. Algılanan liderlik kapasitesi düzeyinin alt boyutlarının birbirine yakın değerler aldığı görülmüştür.

Veriler incelendiğinde cinsiyet durumları ve liderlik kapasitesi algıları arasında anlamlı olarak bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin erkek ya da kadın olmalarının var olan liderlik kapasitesi algılarını değiştirmedığı sonucuna varılmıştır.

Yapılan t-Testi sonucunda öğretmenlerin “genel” algılanan liderlik kapasitesi düzeylerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmıştır. Verilere göre öğretmenlerin medeni durumları ile liderlik kapasitesi algıları arasında anlamlı olarak bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin evli ya da bekâr olmalarının var olan liderlik kapasitesi algılarını değiştirmedığı sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin algılanan örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerinin “yüksek” seviyede olduğu görülmüştür. Algılanan örgütsel vatandaşlık düzeyinin alt boyutlarının birbirine yakın değerler gösterdiği anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyinin cinsiyet faktörüne göre farklılaşmasına bakıldığında , “genel” boyutta öğretmenlerin verilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sebeple öğretmenlerin erkek ya da kadın olmalarının var olan örgütsel vatandaşlık algılarını değiştirmedığı sonucuna varılmıştır.

Veriler incelendiğinde öğretmenlerin medeni durumuyla örgütsel vatandaşlık düzeyleri arasında anlamlı olarak bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sebeple öğretmenlerin evli ya da bekâr olmalarının var olan örgütsel vatandaşlık algılarını değiştirmedığı sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlere ait olan okullardaki liderlik kapasitesi algı düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde; öğretmenlerin algılanan liderlik kapasitesi düzeyinin “dağıtımcı liderlik“ boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutlarından olan “titizlik” ve “erdemlilik” ,”yardımseverlik”, “sportmenlik” ve “genel” ortalama boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde, istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Buna göre titizlik ve erdemlilik, yardımseverlik ve sportmenlik tutumları gösteren

öğretmenlerde ‘‘dağıtımçı liderlik’’alt boyutunun da yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin algılanan liderlik kapasitesi düzeyinin ‘‘paylaşılan okul vizyonu’’ alt boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutlarından olan ‘‘titizlik’’ ve ‘‘erdemlilik’’, ‘‘yardımseverlik’’, ‘‘sportmenlik’’ ve ‘‘genel’’ ortalama boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre titizlik ve erdemlilik, yardımseverlik ve sportmenlik tutumları gösteren öğretmenlerde ‘‘paylaşılan okul vizyonu’’ alt boyutunun da o oranda yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin algılanan liderlik kapasitesi düzeyinin ‘‘iş birliği ve ortak sorumluluk’’ boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutlarından olan ‘‘titizlik’’ ve ‘‘erdemlilik’’, ‘‘yardımseverlik’’ ve ‘‘genel’’ ortalama boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre titizlik ve erdemlilik, yardımseverlik ve sportmenlik tutumları gösteren öğretmenlerde ‘‘iş birliği ve ortak sorumluluk’’ alt boyutunun da o oranda yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin algılanan liderlik kapasitesi düzeyinin ‘‘algılanan öğrenci başarısı’’ boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutlarından olan ‘‘titizlik’’ ve ‘‘erdemlilik’’, ‘‘yardımseverlik’’, ‘‘sportmenlik’’ ve ‘‘genel’’ ortalama boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre titizlik ve erdemlilik, yardımseverlik ve sportmenlik tutumları gösteren öğretmenlerde ‘‘algılanan öğrenci başarısı’’ alt boyutunun da o oranda yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Bu araştırmada elde edilen nicel sonuçlara göre; cinsiyet, medeni durum, kıdem, ek olarak okulda hizmet süresi ve yöneticilik deneyimi ile liderlik kapasitesinin alt boyutları; paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve öğrenci başarısı alt boyutları açısından öğretmen algılarının değişmediği anlaşılmıştır. Diğer yandan cinsiyet değişkenine göre elde edilen bulguların liderlik kapasitesinin dört alt boyutunda da anlamlı ölçüde farklılaşma oluşturmadığı sonucu üzerine kadın ve erkek olarak öğretmenlerin ve yöneticilerin liderlik kapasitesi ile liderlik kapasitesi alt boyutları; dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısına dair birbirlerine benzer düşüncelere sahip oldukları anlaşılmıştır. Liderlik kapasitesi ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu; liderlik kapasitesinin geliştirilmesi

ile örgütsel vatandaşlık davranışlarını da gelişim gösterebileceği genel sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda okullarda liderlik kapasitesinin geliştirilmesine ilişkin önlemlerin alınması ve gerekli çalışmaların yapılması gerektiği yargısına varılmıştır.

5.3. ÖNERİLER

Yapılan araştırmanın sonuçları ve tartışmalar incelendiğinde aşağıdaki öneriler ileri sürülebilmektedir. Araştırmamızda eğitim kurumlarında aktif olarak görev yapan ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin eğitim kurumlarında liderlik kapasitesi ve örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri belirlenmeye çalışılmış, nicel çalışma vasıtasıyla da liderlik kapasitesi ve örgütsel vatandaşlık davranışının gelişimini ve düzeylerini etkileyen faktörler incelenmiştir. Öğretmenlerin liderlik kapasitesi düzeylerinin ortalamalarının ‘genel’ boyutta ‘orta’ seviyede olduğu görülmüştür. Algılanan liderlik kapasitesi düzeyinin alt boyutlarının ise birbirine yakın değerler gösterdiği görülmüştür.

Bu noktada, liderlik olgusuna dair seminerlerin ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinin olması gereken ölçüde verimli olmadığını ifade etmek mümkündür. Bu açıdan öğretmenler için liderlik olgusunun öneminin kavranması ve örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerinin yükseltilmesi adına motive edici şekilde yeniden okul etkililiğini ve kapasitesini geliştirmek için etkili olabilecek gerek maddi gerekse manevi anlamda kazanımlar getiren bir kariyer basamağı sistemi yeniden düzenlenebilir.

Öğretmenlerin liderlik kapasitesi algılarına bakıldığında dağıtımcı liderlik alt boyutunun diğerlerinden daha düşük seviyede çıktığı görülmüştür. Bu noktada tüm örgüt üyelerinin içinde gerçek anlamda yer alacağı, birlikte öğrenen ve gelişen liderliğin paylaşıldığı bir örgüt anlayışından yola çıkarak okulun her alanda ve her açıdan gelişimi ve olumlu manadaki değişimlerini ortaya çıkaracak bir liderlik ve yönetim anlayışının oluşturulması faydalı olabilir. Özellikle eğitim yöneticilerinin vizyon sahibi, yeni dünya düzenini ve gereksinimlerini yakından takip eden, değişime yatkın, donanımlı, aktif, yaratıcı, ilham ve motivasyon sağlayan, araştıran, yol gösteren, paylaşımcı ve rehberlik edici kişilerden seçilmesi de daha verimli olacaktır.

Bu noktada göreve gelmeden önce ve göreve başladıktan sonraki süreç içinde tüm gereksinimleri karşılayabilecek eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi için sağlanacak eğitim programlarında liderlik kapasitesi, liderlik kavramının günümüz

dünyası gereksinimlerine göre hazırlanacak liderlik özellikleri ve içeriklerinin sunulacağı süreçler sağlanabilir. Gerek örgün, gerekse online ve uzaktan eğitimler şeklinde tasarlanabilir.

Okul yöneticileri için seçim kriterlerine eğitim ve eğitim yönetimi alanlarında doktora veya en az yüksek lisans eğitimi almış olma şartı getirilmesi, gerekli donanım, liderlik alanında olumlu ve etkili bakış açısı ve vizyon kazanmaları açısından faydalı olabilir. Bunun sonucunda da bu kişiler anlayışlarını görev alacakları okul sistemlerine de yansıtacaklardır. Bu yöneticiler, başta öğretmenler olmak üzere okulun tüm paydaşları ile uyum içinde ve verimli eğitim süreçleri tecrübe edecekler, sonuç olarak da örgüt üyelerinin liderlik kapasitesi ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına dair algı düzeylerini olumlu anlamda etkileyerek, eğitim hedef ve çıktılarına erişmede faydalı olacaklardır.

Diğer taraftan eğitim faaliyetlerine ilerde katılacak olan eğitim fakültelerinden mezun olacak öğretmen adayları için öğretmen yetiştirme programları yeniden gözden geçirilerek adayların liderlik, liderlik kapasitesi ve ek olarak örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin yaklaşımları kavramaları, ilerde gereksinim duyulacak yaklaşım ve görevleri içselleştirmeleri için katkı sağlanmalıdır.

Günümüz dünyasının gerektirdiği zengin ve güncel özelliklere ek olarak, işbirliği içinde birlikte öğrenme, sağlıklı, etkili ve çok yönlü bir iletişim becerisi kazanma, takım çalışması ve diğer süreçleri içselleştirerek hâkim olma yönündeki becerileri kazandıracak program ve faaliyetlerin düzenli olarak hem öğretmenler hem de yöneticilere eş zamanlı şekilde verilmesi faydalı olacaktır.

Eğitim kurumlarında öğretmenlerin liderlik rollerini aktif olarak iüslenebilmeleri ve diğer üyeler ile paylaşımları için süreçler ve deneyim fırsatları oluşturularak, liderliğe dair olumlu becerileri edinebilmeleri için gerekli ortamların oluşturulması faydalı olacaktır. Okullarda liderlik davranışlarının merkeze alınıp teşvik edildiği, motive edici bir kurum atmosferi ortaya çıkarmak adına gerekli değişimlerin hayata geçirilmesi faydalı olabilir.

Okullara yeni atanan eğitim yöneticileri ve öğretmenlere liderlik olgusu ve örgütsel vatandaşlık davranışı doğrultusunda gereksinim duyacakları olumlu tavır ve yaklaşımları kazanmalarını sağlayacak hazırlık programları sağlanması faydalı olabilir.

Araştırmamızda yer alan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerinin yüksek olması sevindiricidir. Zira örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyi yüksek olan öğretmenlerin varlığının okullarına, eğitime çok olumlu yansımaları olmaktadır. Bu öğretmenlerin meslek hayatında görev almalarının, yeni göreve başlayan meslektaşlarına yardım etmeleri, istekle ve gönüllü bir şekilde rutin işlerinden ayrı faaliyetlere de katılmaları, eğitim ortamını ve şartlarını zenginleştirmeleri ve güçlü kılmaları ek olarak da zamanını etkin bir şekilde eğitim ve öğretime ayırmalarını getireceğinden bahsetmiştik (Tezer, 2015; Polat, 2007). Bu açıdan öğretmenlerin genel örgütsel vatandaşlık düzeylerinin yüksek çıkması olumlu ve umut verici bir durumdur. Örgütsel vatandaşlık düzeyleri arttıkça, öğretmenler çalıştıkları eğitim kurumunda o denli olumlu sonuçlar oluşturacaktır.

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranış düzeylerini artırmaya yönelik olarak, eğitim süreçlerine aktif olarak katılımlarının önemsendiği, alınacak kararlarda görüşlerinin mutlaka dikkate alındığı, iş birliği ve takım çalışmalarına ağırlık verildiği, sosyal faaliyetlere mümkün olduğunca fazla yer verildiği bir kurum kültürü anlayışını kazandırmaya yönelik okul planlamaları şeklinde motive edici uygulamalara yer verilebilir.

Bu noktada okul eğitim yöneticilerinin öğretmenleri yönetim süreçlerine daha fazla dâhil ederek gerek liderlik gerekse örgütsel vatandaşlık davranışlarını geliştirici ve teşvik edici yaklaşımlar göstererek bilgilendirici faaliyetler gerçekleştirmeleri faydalı olacaktır.

Öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesi ve istihdam durumları açısından farklılıkların giderilmesi de örgütsel vatandaşlık davranışı algılarını geliştirerek mesleklerine daha fazla bağlanmaları, içselleştirmeleri ve çalıştıkları kurumlarda daha verimli olmalarını sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Anderson, L., & Pellicer , L. (1995.). *A handbook for teacher leaders*. Thousand Oaks: CA: Corwin.
- Lembeck, E., & Harrison , j. (1996). Emergent teacher leaders. G. Moller, & M. Katzenmeyer içinde, *Every teacher as a leader: Realizing the potential of teacher leadership* (s. 101–116). San Francisco: Jossey-Bass.
- Little, J. (1995). Contested Ground: The Basis of Teacher Leadership in Two Restructuring High Schools. *The Elementary School Journal* , 47-63.
- Ahmet, A. (2015). Örgütsel vatandaşlık davranışları: Kavramsal gelişimi ve eğitim örgütleri açısından etkileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* , 12 (24), 11-26.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). Making schools effective for all: Rethinking the task . *School Leadership & Management* , 32 (3), 197-213.
- Ainscow, M., & Southworth, G. (1996). School improvement: A study of the roles of leaders and external consultants. *School Effectiveness and School Improvement* , 7(3), 229–251.
- Akbaba-Altun, S. (2001). *Örgüt sağlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ali, K., & Necdet, K. (2014). Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Metaanalizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* , 14 (6), 2129-2145.
- Ali, U., & Waqar, S. (2013). Teachers’ organizational citizenship behavior working under different leadership styles. *Pakistan Journal of Psychological Research* , 28(2), 297-316.
- Allison, B., Voss, R., & Dryer, S. (2001). Student classroom and career success: The role of organizational citizenship behavior. *Journal of Education for Business* , 76 (2), 282-288.
- Altunbaş, A. (2009). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve çalışma değerlerinin analizi (Altındağ İlçesi Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Apaydın, Ç., Vilkinas, T., & Cartan, G. (2011). Predictors of leadership effectiveness for turkish secondary school teachers. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences* , 44(1), 107-129.
- Arın, A. (2006). *Lise yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile kullandıkları karar verme stratejileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyi (Yüksek*

lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
UlusalTezMerkezi adresinden.

Arslan, G. (2007). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anlayışı ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin karşılaştırılması (Yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak).* Zonguldak:
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>.

Atalay, İ. (2005). *Örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet/ Yüksek lisans yayınlanmamış tezi/.* Afyonkarahisar.

Aydın, M. (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi. (3.ed.).* Ankara: Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş.

Aytaç, S. (2003). Çalışma Psikolojisi Alanında Yeni Bir Yaklaşım . *Örgütsel Sağlık İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi* /<http://www.isgucdergi.org> .

Bakan, İ., & Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik “Türleri” Ve “Güç Kaynakları”na İlişkin Mevcut-Gelecek Durum Karşılaştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* , 73-84.

Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme. Kuram, strateji ve taktikler (2. Baskı.).* Ankara : Pegem A Yayıncılık.

Barth, R. (1990). *Improving schools from within.* San Francisco: Jossey-Bass.

Barth, R. (1988). Principals, teachers, and school leadership. *Phi Delta Kappan* , 69(9), 639–642.

Barth, R. (2001). Teacher Leader. *Phi Delta Kappa International* , 443-449.

Basım, H., & Şeşen, H. (2006). Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği uyarlama ve karşılaştırma çalışması. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi* , 61(4), 83-102.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations.* Free Press.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1995). *MLQ multifactor leadership questionnaire.* Redwood City, CA: Mind Garden.

Bateman , T., & Organ , D. (1983). Job satisfaction and the good soldier:The relationship between affect and employee "citizenship". *Academy of Management Journal* , 26,587-595.

Belenkuyu, C. (2015). Örgütsel vatandaşlık davranışının örgütsel çıktılara ve liderlik stillerine etkisi : Bir meta-analiz çalışması (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

- Belenkuyu, C., & Yücel, C. (2017). Örgütsel vatandaşlık. S. Özdemir, & N. Cemaloğlu içinde, *Örgütsel davranış ve yönetimi* (s. 331-360). Ankara: Pegem Akademi.
- Bilgin, N. (2003). *Sosyal Psikoloji Sözlüğü*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Effective instructional leadership teachers'perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. . *Journal of Educational Administration* , 38(2), 130-141.
- Blase, J., & Blase, J. (2001). *Empowering teachers: What successful principals do (2nd ed.)*. Corwin: Thousand Oaks, CA.
- Blegen, M., & Kennedy, C. (2000). Principals and teachers, leading together. *NASSP Bulletin* , 84(616), 1–6.
- Bob L. Johnson, J. (1998). Organizing for collaboration,A Reconsideration of Some Basic Organising Principles. D. G. Pounder içinde, *Restructuring Schools for Collaboration: Promises and Pitfalls* (s. 9-15). New York: State University Of New York Press.
- Bogler, R., & Somech, A. (2005). Organizational citizenship behavior in school: How does it relate to participation in decision making? *Journal of Educational Administration* , 43(5), 420-438.
- Boles, K., & Troen, V. (1996). Teacher leaders and power: Achieving school reform from the classroom. G. Moller, & M. Katzenmeyer içinde, *Every teacher as a leader: Realizing the potential of teacher leadership* (s. 41–62). San Francisco: Jossey–Bass.
- Boles, K., & Troen, V. (1994). Teacher Leadership in a Professional Development School. *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*, (s. 8-31). New Orleans.
- Bolino, M., Turnley, W., & Bloodgood, J. (2002). Citizenship behavior and the creation of social capital in organizations. *Academy of Management Review*, 27. , doi.10.5465/amr.2002.7566023.
- Borman, W. (2004). The concept of organizational citizenship. *American Psychological Society* , 13(6), 238-241.
- Borman, W., & Motowidlo, S. (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance. N. Schmitt, & w. Borman içinde, *Personality Selection* (s. 71-98). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brundrett, M., Burton, N., & Smith, R. (2003). *Leadership in education*. California: Sage publication.

- Buluç, B. (2008). Orta öğretim okullarında örgütsel sağlık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 6 (4), 571-602.
- Buluç, B. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* , 5-34.
- Burns, T., & Carpenter, J. (2008). Organizational citizenship and student achievement. . *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education* , 1(1), 51-58.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy, and practice. *South African Journal of Education* , 27(3), 391–406. .
- Bush, T. (1998). The national professional qualification for headship: The key to effective school leadership? *School Leadership & Management* , 18(3), 321-333.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. (17. Baskı.)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Akababa-Altun, S., & Kılınç, A. (2013). Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Teoride ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (s. s.23-46). içinde
- Büyüköztürk, Ş., Akbaba Altun, S., & Yıldırım, K. (2010). *Uluslararası öğretme ve öğrenme araştırması* . Türkiye ulusal raporu. MEB: Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü.
- Caldwell, C., Floyd, L., Atkins, R., & Russell, H. (2012). Ethical duties of organizational citizens: Obligations owed by highly committed employees. *Journal of Business Ethics* , 110, 285-299. doi: 10.1007/s10551-011-1154-9.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C., Polat, S., Elbir, N., & Yapıcı, E. (2004). Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık tutumları. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda Sunulmuş Bildiri*.
- Celep, C., & Mete, Y. (2005). Örgütsel sağlık ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde Sunulmuş Bildiri*.
- Celep, C., Sarıdede, U., & Baytekin, F. (2005). Eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı ve tükenmişlik arasındaki ilişki. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde Sunulmuş Bildiri*.
- Cemaloğlu, N. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt sağlığına ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *H.Ü, Eğitim Fakültesi Dergisi* , (30), 63-72.

- Champoux Joseph, E. (2011). *Organizational behavior*. New york & London: Routledge.
- Chell, J. (1995). *Introducing principals to the role of instructional leadership* . <https://saskschoolboards.ca/research/leadership/95-14.htm#c1>.
- Choi, J. (2007). Change-oriented organizational citizenship behavior: Effects of work environment characteristics and intervening psychological processes. *Journal of Organizational Behavior* , 28(4), 467-484.
- Chrispeels, J. (1992). *Purposeful Restructuring: Creating a Culture for Learning and Achievement in Elementary Schools*. Bristol: Falmer Press.
- Clarke, P., Harris, A., & Reynolds, D. (2004). *Challenging the challenged: developing an improvement programme for schools facing extremely challenging circumstances /Paper presented at AERA*. San Diego.
- Cohen, D. (1988). *Teaching Practice: Plus Ca Change*. Michigan: The National Center Research on Teacher Education.
- Conley S., C. (1989). *School reform, teacher participation, and the decision making process*. San Francisco.
- Copland, M. (2003). Building the capacity to lead: Promoting and sustaining change in an inquiry-based model of school reform. Draft copy of a manuscript. J. Murphy, & A. Datnow içinde, *Leadership for school reform : Lessons from comprehensive school reform designs* (s. 1-34). Thousand Oaks: CA: Corwin.
- Coyle, M. (1997). Teacher Leadership vs. School Management: Flatten the Hierarchies. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* , 236-239.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness, A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- Crow, G., & Pounder, D. (2000). Interdisciplinary teacher teams: Context, design, and process. *Educational Administration Quarterly* , 36(2), 216–254.
- Crowther, F., Ferguson, M., & Hann, L. (2002). *Developing Teacher Leaders*. California: Corwin Press.
- Crowther, F., & Olsen, P. (1997). Teachers as leaders-an exploratory framework. *International Journal of Educational Management* , 11(1), 6-13.

- Crowther, Frank, Kaagan, S. S., Ferguson, Margaret, et al. (2002). *Developing Teacher Leaders: How Teacher Leadership Enhances School Success*. Australia; Michigan: Corwin Press, Inc., A Sage Publications Company.
- Çağatay, K. A., Şener, B., & Altun, S. A. (2014). Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğinin (OLKÖ) Türkçeye Uyarlanması : Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Educational Administration: Theory and Practice* , 20 (1), 25-46.
- Çakır, Ö. (2001). *İşe Bağlılık Olgusu ve Etkileyen Faktörler*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Çelik, M. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi (Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya)*. Konya : UlusalTezMerkezi.
- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi (3. baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- D'Ambrosio, C. L. (2006). *Leadership capacity: Principal and teacher perceptions of Lambert's essential elements (Doctoral dissertation)*. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3202729).
- Daresh, J., & Ching-Jen, L. (1985). High school principals' perceptions of their instructional leadership behavior. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco, CA.
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient Teachers, Resilient Schools: Building and Sustaining Quality in Testing Times*. Abingdon: Routledge.
- De Bevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational Leadership* , 41(5), 14-20.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). Shaping school culture: The heart of leadership. search.proquest.com .
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlilikleri üzerindeki etkileri (Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli)*. Denizli: UlusalTezMerkezi adresinden.
- Dikmen, A. (1995). *Kamu Çalışanlarında İş Doyumu Ve Yaşam Doyumu (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- DiPaola, M., Tarter, C., & Hoy, W. (2005). Measuring organizational citizenship of schools: The OCB scale. W. Hoy , & C. Miskel içinde, *Educational Leadership and Reform* (s. (4), 319-341). Greenwich, CN: Information Age Publishing.

- DiPaola, M., & Hoy, W. (2005). Organizational citizenship of faculty and achievement of high school students. . *The High School Journal* , 88(3), 35-44.
- DiPaola, M., & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership* , 11(5), 424-447.
- Doğan, S. (2016). *İlköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi ; Bursa ili örneği Yüksek lisans tezi*. Eskişehir.
- Donaldson, G. (2001). *Cultivating Leadership in Schools: Connecting People, Purpose, and Practice*. Williston: Teachers College Press.
- Doney, P., & Cannon, J. (1997). An Examination Of The Nature Of Trust n Buyer-Seller Relationships. *Journal Of Marketing* , 61(2): 35-51.
- Douglas . K, T., & Neuberg, S. L. (2014). *Social Psychology : Goals in Interaction*. - : Pearson.
- Doyle, M. (2000). *Making Meaning of Teacher Leadership in the Implementation of a Standards-Based Mathematics Curriculum*. N/A.
- Doyle, Maureen;. (2000). *Making Meaning of Teacher Leadership in the Implementation of a Standards-Based Mathematics Curriculum*. New Orleans.
- Dönder, H. (2006). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve bürokrasi . *Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi* . Afyonkarahisar: Afyonkocatepe Üniversitesi.
- Dönder, H., Karaman , K., & Yücel , C. (2008). The Relationship between Bureaucracy and Organizational Citizenship Behaviour according to Teachers' Opinion. *Educational Administration : Theory and Practice* , 53,49-74.
- Ehrhart, M. G. (2004). Leadership and procedural justice climate as antecedents of unit-levelorganizational citizenship behavior. *Personnel Psychology* , , 57(1), 61-94. .
- Emira, M. (2010). Leading to Decide or Deciding to Lead? Understanding the Relationship Between Teacher Leadership and Decision Making. *Educational Management Administration & Leadership* , 38(5), 591–612. <https://doi.org/10.1177/1741143210373738>.
- Emrah, T., & Seymen, O. A. (2013). Örgütsel güven, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki: Bir devlet hastanesinde araştırma. *Balıkesir Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü* , 10 (39), 61-76.

- English, F. W., Papa, R., Mullen, C. A., & Creighton, T. (2012). *Educational leadership at 2050: Conjectures, Challenges, and practices*. Lanham: Roman & Littlefield Publishers, INC. .
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Eren, E. (1998). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* , 5.Baskı. İstanbul: Beta Yayıncılık
- Ergen, Y. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi (Manisa ili örneği)* (Yüksek lisans tezi Celal Bayar Üniversitesi, Manisa). UlusalTezMerkezi.
- Ergeneli, A. (2006). *Örgüt ve İnsan*. Ankara: Hacettepe Üniversiteleri Hastaneleri Basımevi.
- Ergin, C. (1997). “Bir İş Doyumu Ölçümü Olarak “İş Betimlemesi Ölçeği”: Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. ”*Türk Psikoloji Dergisi* , 12/39: 25-36.
- Ergun, T. (1981). *Türk Kamu Yönetiminde Önderlik Davranışı*. Todaie Yayını: Ankara.
- Ertürk, A. (2020). Liderlik Kapasitesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi/www.researchgate.net* .
- Esra, A., & Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Sosyal Bilimler Dergisi* (19), 1-15.
- Esra, T. (2012). Eğitim ve sürdürülebilir kalkınma (ESD) kavramı ve Türkiye’de okulların eko okula değişim ve dönüşümlerinde okul yöneticilerinin rolü. *Nwsa-Education sciences* , 7 (1), 1-10.
- Evers, C., & Lakomski, G. (1996). *Exploring educational administration*. Oxford: Elsevier Science Ltd. UK.
- Farh, J., Podsakoff, P., & Organ, D. (1990). Accounting for organizational citizenship behavior: Leader fairness and task scope versus satisfaction. *Journal of Management* , 16(4), 705-721.
- Fatma, Y. (2007). İş doyumu ile adalet ilişkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi* , 62 (1), 2-7.
- Fay, C. (1992). *The Case for Teacher Leadership: Towards Definition and Development*. San Francisco.: Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.

- Fessler, R., & Ungaretti, A. (1994). Expanding opportunities for teacher leadership. D. Walling içinde, *Teachers as leaders: Perspectives on the professional development of teachers* (s. 211–222). Bloomington: Phi Delta Kappa.
- Forster, E. (1997). Teacher leadership: Professional right and responsibility. *Action in Teacher Education* , 19(3), 82–94.
- Foster, R., & St. Hilaire, B. (2004). The who, how, why, and what of leadership in secondary school improvement: Lessons learned in England. *The Alberta Journal of Educational Research* , 50(4), 354-369.
- Fraenkel, J., & Wallen, N. (2006). *How to design and evaluate research in education*. NY: McGraw-Hill.
- Frost, D., & Durrant , J. (2003). Teacher leadership: Rationale, strategy, and impact. *School Leadership & Management* , 23(2), 173–186.
- Fullan, M. (2010). Positive pressure. A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins içinde, *Second international handbook of educational change* (s. 119–130). New York: Springer.
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement the implementation perspective and beyond*. Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer.
- Gambini, F. (2011). *Leadership capacity for succession and sustainability in a family owned private school (Doctoral dissertation)*. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3465438).
- Gezici, A. (2007). *Yöneticilerin liderlik stillerinin çalışanların iş tatmini üzerindeki etkileri: özel eğitim kurumlarında öğretimsel liderlik ve bir uygulama (Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya)*. Kütahya: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>.
- Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (2007). *Supervision and Instructional Leadership (7th ed.)*. Boston, USA: Allyn and Bacon.
- Goldenberg, C. (2003). Settings for school improvement. *International Journal of Disability. Development and Education* , 50, 7-16.
- Goldring, E., & Schuermann, P. (2009). The changing contest of K-12 education administration: Consequences for Ed.D. program design and delivery. *Peabody Journal of Education*, doi: <https://doi.org/10.1080/01619560802679583> , 84(1), 9–43.

- Graham, J. (1991). An essay on organizational citizenship behavior. *Employee Responsibilities and Rights Journal* , 4(4), 249-270.
- Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders: Changing leadership practice in an era of school reform*. London: Paul Chapman.
- Gülay, B., & Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkiileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama. *D.E.Ü.İİ.B.F. Dergisi* , 20 (2), 95-108.
- Gürbüz, S. (2006). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 3(1-3), 48-75.
- Gürsel, M. (1998). İlköğretim okullarının ikliminin örgütsel sağlık açısından değerlendirilmesi. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde Sunulmuş Bildiri*.
- Gürsun, Y. (2007). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile iletişim tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul)*. İstanbul: https://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi.
- Hale, S. (2000). *Comprehensive school reform research-based strategies to achieve high standards*. WestEd.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools* , 4(3), 221-239.
- Hallinger, P., & Heck, R. (2011). Exploring the journey of school improvement: classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement* , 22, 1–27.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: a review of empirical research 1980-1995. *Educational Administration Quarterly* , 32(1), 5-44.
- Hallinger, P., & Joseph, M. (1985). Assessing The Instructional Management Behavior Of Principals. *The Elementary School Journal* , 90-95.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and non-sustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly* , 42, 3–41.
- Harris, A. (2003).). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy, or possibility. *School Leadership and Management* , 23(3), 313–324.

- Harris, A. (2003). School Leadership & Management, Vol. 23, No. 3, pp. 313–324, August 2003 Teacher Leadership as Distributed Leadership: heresy, fantasy or possibility. *School Leadership and Management* , 23(3).
- Harris, A. (2011). System improvement through collective capacity building. *Journal of Educational Administration* , 49 (6), 624–636.
- Harris, A. (2000). What works in school improvement? Lessons from the field and future directions. *Educational Research* , 42 (1), 1-11.
- Harris, A., Brown, D., & Abbott, I. (2006). Executive leadership: Another lever in the system. *School Leadership and Management* , 26(4), 397-409.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Maidenhead, Philadelphia: Open University.
- Harrison, J., & Lembeck, E. (1996). Emergent teacher leaders. G. Moller, & M. Katzenmeyer içinde, *Every teacher as a leader: Realizing the potential of teacher leadership* (s. 101–116). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hart , A. (1990,1994,1995). Impacts of the school social unit on teacher authority during work redesign. *American Educational Research Journal* , 27(3), 503–532.
- Hart, A. (1994). Creating teacher leadership roles. *Educational Administration Quarterly* , 30(4), 472–497.
- Hart, A. (1995). Reconceiving school leadership: Emergent view. *The Elementary School Journal* , 96(1), 9–28.
- Hart, R., & Baptist, B. (1996). Developing teacher leaders: A state initiative. G. Moller, & M. Katzenmeyer içinde, *Every teacher as a leader: Realizing the potential of teacher leadership* (s. 85-100). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hatfield, & C., R. (1986). *Exploring Leadership Roles Performed by Teaching Faculty in K-12 Schools*. Chicago.
- Hedlund, J., Forsythe, G., Horvath, J., Williams, W., Snook, S., & Sternberg, R. (2003). “Identifying and Assessing Tacit Knowledge: Understanding the Practical Intelligence of Military Leaders”. *The Leadership Quarterly* , 14, 117-140.
- Heller, M., & Firestone, W. (1994). Heroes, teams, and teachers: A study of leadership for change. [eric document reproduction no. ed 371445].
- Hess, F. (2003). *A license to lead? A new leadership agenda for America's schools. In 21st century schools project* . Washington, DC: Progressive Policy Institute.

- Hong, J., Francis, D., Wang, Q., Lewis, L., Parsons, A., Neill, C., et al. (2020). The Role of Trust: Teacher Capacity During School Leadership Transition. *Frontiers in Education/Teacher Education* <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00108> .
- Hoy, W., Tarter, C., & Bliss, J. (1990). Organizational climate, school health and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly* , 26(3), 260-279.
- Hoy, W., & Miskel , C. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (Çev. Turan S.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2010). *Eğitim yönetimi* (Çev. S.Turan, 7. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hoy, W., Tarter, C., & Kottkamp, R. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park: CA: Sage.
- Humpey, A. (2012). Transformational leadership and organizational citizenship behaviors: The role of organizational identification. *The Psychologist-ManagerJournal* , 15, 247-268.
- İdris, Ş. (2013). İlköğretim Okul Müdürlerinin Okul Geliştirme Stratejileri ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamalarla Eğitim Bilimleri ,Educational Sciences: Theory & Practice* , 13 (1), 229-250.
- Imberman, M. (2009). Organizational change and organizational justice: Assessing the impact on organizational commitment, change -oriented organizational citizenship behavior, and attitude toward future change. *ProQuest Dissertations Publishing* , 65-70.
- İnceler, S. (2005). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları* (Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu). Bolu: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> .
- Izbicki, C. (2004). *Leadership capacity in Texas Early Childhood Public Schools* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3151906).
- Jiao, C., Richards, D., & Hackett, R. (2013). Organizational citizenship behaviour and role breadth : A meta-analytic and cross-cultural analysis. *Human resource management* , 52(5) 697-714 doi : <https://doi.org/10.1002/hrm.21555>.
- Judge, T., & Wanatabe, S. (1993). “Another Look at the Job Satisfaction Lifesatisfaction Relationship. *Journal of Applied Psychology* , 78/6: 939-948.

- Kahrs, J. (1996). Principals who support teacher leadership. G. Moller, & M. Katzenmeyer içinde, *Every teacher as a leader: Redefining the potential of teacher leadership* (s. 19–40). San Francisco: Jossey-Bass.
- Karaman, M., & Akıl, Ü. (2005). Bürokrasi ve ilköğretimde örgütsel sağlık. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi* , 6(2), 15-38.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karriker, J., & Williams, M. (2009). Organizational justice and OCB: a mediated multi-foci model. *Journal of Management* , 35(1), 112-135.
- Katz, D., & Kahn, R. (1978). *The social psychology of organizations (2nd ed.)*. New York: Wiley.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant. Helping teachers develop as leaders (2nd ed.)*. Thousand Oaks California: Corwin.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders*. London: Corwin Press.
- Kaya, G. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*(Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul). İSTANBUL: UlusalTezMerkezi adresinden.
- Kayan, M. (2008). Yaşam kalitesi ve örgütsel vatandaşlık. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi* . Afyonkarahisar: Afyonkocatepe Üniversitesi.
- Kaynak, S. (2007). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi* . Afyonkarahisar: Afyonkocatepe Üniversitesi.
- Keddy, J. (1999). Examining teacher instructional leadership within the small group dynamics of collegial groups. *Teaching and Teacher Education* (s. 785-799). içinde Keith, J. (2009). *Perceptions of school leadership capacity and student achievement (Unpublished doctoral dissertation)*. . Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3371746).
- Keskin, S. (2005). Öğretmenlerde çalışma değerleri ve örgütsel vatandaşlık. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi* . Afyonkarahisar: Afyonkocatepe Üniversitesi.
- Kılınç, A. Ç. (2013). *Determination of leadership capacity in primary schools, (published doctoral dissertation)*. Tez.yok.gov.tr. no: 330251.
- Kılınç, A., & Özdemir, S. (2016). *Liderlik kapasitesi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Kılınç, A., Büyüköztürk, Ş., & Akbaba-Altun, S. (2013). Adaptation of School Leadership Capacity Scale (OLCS) into Turkish (Olkö); Validity and reliability study. *Educational management in theory and practice* , 23-46.
- Killion, J. (1996). Moving beyond the school: Teacher leaders in the district office. G. Moller, & M. Katzenmeyer içinde, *Every teacher as a leader: Realizing the potential of teacher leadership* (s. 63–84). San Francisco: Jossey-Bass.
- King , M., & Bouchard, K. (2011). The capacity to build organizational capacity in schools. *Journal of Education Administration (Special Issue: Building Organizational Capacity in School Education)* , 1-30.
- Klassen, R., Tze, V., Betts, S., & Gordon, K. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: signs of progress or unfulfilled promise? *Educ. Psychol. Rev.* , 21–43. doi: 10.1007/s10648-010-9141-8.
- Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği. 9. Baskı*. İstanbul: Beta Basım.
- Korkmaz, E., & Gündüz, H. B. (2011). Primary school administrators' levels of distributive leadership behaviors. *Kalem Journal of Education and Human Sciences* , 1(1), 123-153.
- Korkmaz, M. (2005). İlköğretim Okullarında Örgütsel Sağlık ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* , 44), 529-548.
- Kowalski, T. (1995). Preparing Teachers to be Leaders: Barriers in the Workplace. *University of Dayton e commons* , 244.
- Krug, S. (1992). Instructional leadership: A constructivist perspective. *Educational Administration Quarterly* .
- Lam, J. (2020). *Mediating effects of interpersonal trust, organizational commitment on the relationship between transformational leadership and organizational citizenship behaviour*. Los Angeles: ProQuest Dissertations Publishing.
- Lam, S., Hui, C., & Law, K. S. (1999). Organizational citizenship behavior: Comparing perspectives of supervisors and subordinates across four international samples. *Journal of Applied Psychology* , 84(A), 594.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lambert, L. (2000). *Building leadership capacity in schools*. http://research.acer.edu.au/apc_monographs/2.adresinden erişim sağlanmıştır.

- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. . Virginia,USA: Association for supervision and curriculum development.
- Lambert, L. (2009). Reconceptualizing the road toward leadership capacity. A. Blankstein, P. Houston, & R. Cole içinde, *Building sustainable leadership capacity* (s. 7-28). Thousand Oaks, California: Corwin.
- Lambert, L. (2002). Toward a deepened theory of constructivist leadership. L. Lambert, D. Walker, D. Zimmerman, J. Cooper, M. Lambert, M. Gardner , et al. içinde, *The constructivist leader* (s. 34-62). New York: Teachers College.
- Lambert, S. (2006). Both art and science: Employing organizational documentation in workplace-based research. E. Kossek, & S. Sweet içinde, *The work and family handbook: Multi-disciplinary perspectives, methods, and approaches* (s. (pp. 503-525).). Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- LeBlanc, P., & Shelton, M. (1997). Teacher leadership: The needs of teachers. *Action in Teacher Education* , 19(3), 32–48.
- Leiter, M. (2003). *Areas of Worklife Survey Manual (Third Edition)*, Centre for Organizational Research and Development. Canada: Wolfville,N.S.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Ryan, S., & Steinbach, R. (1997). Distributed leadership in secondary schools. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*. Chicago.
- Levent, B. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma : örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi* , 16 (59), 125-139.
- Lieberman, A. (1992). Teacher leadership: What are we learning? C. Livingston içinde, *Teachers as leaders: Evolving roles* (s. 159–165). Washington, DC: National Educational Association.
- Lieberman, A., & Miller, L. (1999). *Teachers--Transforming Their World and Their Work. The Series on School Reform*. New York: Teachers College Press.
- Linda, L. (2005). Leadership for lasting reform. *How Schools Improve* , 62 (5), 62-65.
- Little, J. (1988). Assessing the prospects for teacher leadership. A. Lieberman içinde, *Building a professional culture in schools* (s. 78-105). New York: Teachers College Press.
- Little, J. (1987). Teachers as Colleagues. A. Lieberman içinde, *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. (s. 491-518). Bristol: The Falmer Press.

- Luhmann, N. (1979). *Trust And Power*. New York: John Wiley.
- Lunenburg, F., & Ornstein, A. (2013). *Eğitim yönetimi (Çev. Arastaman, G.)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Manthei, J. (1992). The mentor teacher as leader, The motives, characteristics and needs of seventy-three experienced teachers who seek a new leadership role. *the annual meeting of the American Educational Research Association* (s. 15). San Francisco: ERIC Document Reproduction Service.
- Maria, A., & Negrilă, C. (2018). Lifelong learning in the context of globalization. *Economics, Management, and Financial Markets*, 403-408.
- Marion, R., & Gonzales, L. D. (2014). *Leadership in education: Organizational theory for the practitioner (2nd ed.)*. Illinois: Waveland press, Inc. .
- Martin Joanne, S. C. (1983). Organizational Culture and Counterculture An Uneasy Symbiosis. *Organizational Dynamics*, 52-64.
- Martinez, S. D. (2016). *Exploring the relationship between school administrators' Leadership Styles and the self-report of teachers' Organizational Citizenship Behavior, when controlling for follower's age, gender, ethnicity, job tenure, and education. For the degree of Doctor of P*. San Antonio, Texas: Our Lady of the Lake University.
- Maslach, C., & Leiter, M. (1997). *The Truth About Burnout*. San Francisco, CA.: Jossey-Bass,.
- Mercan, M. (2006). Öğretmenlerde örgütsel bağlılık örgütsel yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık . *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* . Afyonkarahisar: Afyonkocatepe Üniversitesi.
- Meyer, J. (1975). *Notes on the Structure of Educational Organizations*. Washington, DC: National Inst. of Education .
- Mitchell, A. (1997). Teacher identity: A key to increased collaboration. *Action in Teacher Education*, 19(3), 1-14.
- Moller, G., & Katzenmeyer, M. (1996). The promise of teacher leadership. G. Moller, & M. Katzenmeyer içinde, *Every teacher as a leader: Realizing the potential of teacher leadership* (s. 1-18 (7)). San Francisco: Jossey-Bass.
- Moon, H., Kamdar, D., Mayer, D., & Tekeuchi, R. (2008). Me or we? The role of personality and justice as other-centered antecedents to innovative citizenship behaviors within organizations. *Journal of Applied Psychology*, 93(1), 84-94.

- Moorman, R. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairness perceptions influence employee citizenship? . *Journal of Applied Psychology* , 76(6), 845-855.
- Moorman, R., Niehoff, B., & Organ, D. (1993). Treating employees fairly and organizational citizenship behavior: Sorting the effects of job satisfaction, organizational commitment, and procedural justice. *Employee Responsibilities and Rights Journal* , 6(3), 209-225.
- Moran, T., & Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teach. Teach. Educ.* , 17, 783–805. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00036-1.
- Moran, T., Hoy, A., & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Rev. Educ. Res.* , 68, 202–248. doi: 10.3102/00346543068002202.
- Morrison, E., & Phelps, C. (1999). . Taking charge at work: Extrarole efforts to initiate workplace change. *The Academy of Management Journal* , 42(4), 403-419.
- Motowidlo, S. (2000). Some basic issues related to contextual performance and organizational citizenship behavior in human resource management. *Human Resource Management Review* , 10(1), 115-126.
- Mourshed, M., Chinezi, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved systems keep getting better*. London: McKinsey & Co. Retrieved 08.07.2012 from <http://ssomckinsey>.
- Mulford, B., & Silins, H. (2003). Leadership for organisational learning and improved student outcomes – What do we know? *Cambridge Journal of Education* , 33 (2), 175–1195.
- Murphy, J. (2007). Teacher Leadership: Barriers and Supports. J. Murphy içinde, *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (s. 681-706).
- Murphy, J., Hallinger, P., Lotto, L., & Miller. (1993). Barriers to implementing the instructional leadership role. *Canadian Administrator* , 27(3), 1–9.
- Murphy, J., & Datnow, A. (2003). Leadership lessons from comprehensive school reform designs. J. Murphy, & A. Datnow içinde, *Leadership for school reform: Lessons from comprehensive school reform designs* (s. 263-278). Thousand Oaks: Corwin.
- Murphy, J., Crawford, M., Beck, L., Hodges, A., McGaughy, C., & Slamp, A. (2001). *The Productive High School: Creating Personalized Academic Communities*. London: Sage Publications Ltd.

- Myers M., S. (1970). . *Every employee a manager: More meaningful work through job enrichment*. New York: McGraw-Hill.
- Necip, Ç. (2008). Kuramsal Liderlik Çözümlemelerinin Işığında, Okul Müdürlüğü ve Eğitilebilir Durumsal Liderlik Özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 1 (23), 1-11.
- Nehring, J., & O'Brien, E. (2012). Strong agents and weak systems: University support for school level improvement. *Journal of Educational Change*. Online Publied (DOI 10.1007/s10833-012-9187-0) .
- Nezahat, G., Paksoy, E. E., & Tetik, S. (2015). Okul Yöneticilerinin Sosyal Sorumluluk Davranışlarının Belirlenmesine Yönelik Nitel Bir Araştırma. *Çağdaş yönetim bilimleri dergisi* , 1 (1), 1-15.
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement* , 17(2), 145-177.
- Nigar, D., & Ceylan, A. (2003). Örgütsel Güven Kavramı : Nedenleri ve Sonuçları. *Yönetim ve Ekonomi* , 10 (2), 1-12.
- Noorderhaven, N. (1992). Trust And Interf rm Relations. *Paper For The 1992 EAEPE Conference*.
- Nyhan, R., & Marlowe, H. (1997). Development And Psychometric Properties Of The Organizational Trust Inventory. *Evaluation Review* , 614-635.
- Ogawa, R. T., & Bossert, S. T. (2000). Leadership as an organizational quality. *Jossey-Bass reader on educational leadership* (s. (pp. 38-58).). içinde San Francisco:: Jossey-Bass.
- Oktay, M. (1996). *İletişimciler İçin Davranış Bilimlerine Giriş*. İstanbul: Der Yayınları.
- Organ , D., & Ryan, K. (1995). A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology* , 48, 775-802.
- Organ, D. (1988). *Organizational Citizenship Behavior, The Good Soldier Syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Organ, D. (1997). Organizational Citizenship Behavior: It's Construct Clean-Up Time. http://dx.doi.org/10.1207/s15327043hup1002_2 içinde, *Human Performance* (s. 10:2, 85-97,). http://dx.doi.org/10.1207/s15327043hup1002_2.

- Organ, D. (1994). Personality and organizational citizenship behavior. *Journal of Management* , 20(2), 465-478.
- Organ, D., & Konovsky, M. (1989). Cognitive Versus Affective Determinants of Organizational Citizenship Behavior. *Journal of Applied Psychology* , 74, 1,157-164.
- Organ, D., Podsakoff, P., & MacKenzie, S. (2006). *Organizational Citizenship Behaviour its nature ,antecedents and consequences*. Sage Publications.
- Ölçüm-Çetin, M. (2004). *Örgütsel vatandaşlık davranışı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özdemir, A. (2010). İlköğretim okullarında algılanan yönetici desteğinin ve bireycilik ortaklaşa davranışcılığının örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi (Educational Administration : Theory and Practice)* , 16(1),93-112.
- Özdemir, S., & Cemaloğlu, N. (2017). *Örgütsel Davranış ve Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile üniversite öğrencilerinin bazı demografik özellikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* , (20), 117-135.
- Özmantar, Z. (2019). Types of research commonly used in educational studies. S. Turan içinde, *Research methods in education* (s. s.49-51). Ankara: Nobel.
- Özyer, K., Orhan, U., & Dönmez-Orhan, D. (2012). The Relationship of Demographic Characteristics with the Sub-Dimensions of Organizational Citizenship Behavior: An Application in the Banking Sector. *Journal of Dokuz Eylul University Faculty of Economics and Administrative Sciences* , 27(1), 181-204.
- Pellicer, L., & Anderson, L. (1995). *A handbook for teacher leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Pınar, T. (2006). *İşyerinde psikolojik taciz (mobbing)*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Podsakoff, P., MacKenzie, S., & Bommer, W. (1996). Transformational leader behaviors and substitutes for leadership as determinants of employee satisfaction, commitment, trust, and organizational citizenship behaviors. *Journal of Management* , 22(2), 259-298.
- Podsakoff, P., MacKenzie, S., Moorman, R., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly* , 1(2),107-142.

- Podsakoff, P., & MacKenzie, S. (1994). Organizational citizenship behaviors and sales unit effectiveness. *Journal of Marketing Research* , 31(3), 351-363.
- Podsakoff, P., Ahearne, M., & MacKenzie , S. (1997). Organizational citizenship behavior and the quantity and quality of work group performance. *Journal of Applied Psychology* , 82(2), 262-270.
- Podsakoff, P., MacKenzie , S., Paine , J., & Bachrach, D. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management* , 26(3), 513-563.
- Polat, S., & Celep, C. (2008). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları. *Dergipark Akademik*, 307-331.
- Polat, S. (2007). *The Relationship Between Secondary School Teachers' Perceptions of Organizational Justice, Organizational Trust Levels and Organizational Citizenship Behaviors*. Kocaeli University, Institute of Social Sciences Eric:Ed507710.
- Polat, T. (2011). Örgütsel değişim ve liderlik. *Sayıştay Degisi* , 1, 57-83.
- Puffer, S. (1987). Prosocial behavior, noncompliant behavior, and work performance among commission salespeople. *Journal of Applied Psychology* , 72(4), 615-621.
- Purkey, S., & Smith, M. (1983). Effective schools : A review. *The Elementary School Journal* , 83, 426–452.
- Rallis, S. (1990). Professional teachers and restructured schools: Leadership challenges. M. B. & C. L. L. içinde, *Educational leadership in changing contexts of families, communities, and schools (Eighty-ninth Yearbook of the National Society for the study of Education, Part II* (s. 184–209). Chicago: National Society for the Study of Education.
- Recepoglu, E., & Kılınç, A. (2014). Türkiye'de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies* .
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes. *Educational Administration Quarterly* , 44, 635–674.
- Sağlam, M. (1979). *Örgütsel Değişme* . Ankara: TODAİE Yayınları, Yayın No: 185.
- Samancı, G. (2007). *Örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi* . Afyonkarahisar: Afyonkocatepe Üniversitesi.
- Schelvis, J. R., Zwetsloot, J. G., Bos, J. E., & Wiezer, N. M. (2014). Exploring teacher and school resilience as a new perspective to solve persistent problems in the

educational sector. *Teach. Teach.*, 20, 622–637. doi: 10.1080/13540602.2014.937962.

Schutz, P. A., & Zembylas, M. (2009). *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*. Berlin: Springer Publishing.

Seçer, İ. (2013). *Practical data analysis with SPSS and Lisrel; Analysis and reporting*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sevinç, K., Tetik, S., & Ercan, C. (2001). Örgüt kültürünü oluşturan faktörler. *Yönetim ve ekonomi* , 7 (1), 1-11.

Short, P., & Spencer, W. (1989). Principal instructional leadership., (s. In Annual Meeting of the American Educational Research Association). Chicago.

Silva, D., Gimbert, B., & Nolan, J. (2000). Sliding the Doors: Locking and Unlocking Possibilities for Teacher Leadership. *Teachers College Record* , 102(4),779-804.

Sırıkgıl, E. (2015). *Perception of organizational citizenship behavior in private and public sector teachers / Master Thesis*. National Thesis Center.

Sırıkgıl, R. (2020). *The relationship between leadership capacity and organizational commitment master's thesis*. national thesis center.

Skarlicki, D., & Latham, G. (1995). *Organizational citizenship behavior and performance in university setting*. Montreal.

Smith , C., Organ , D., & Near , J. (1983). Organizational Citizenship Behaviour. *Journal of Applied Psychology* , 68,653-663.

Smylie , M., & Conley, S. (2002). Exploring new approaches to teacher leadership for school improvement. J. Murphy içinde, *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century (One hundred and first yearbook of the National Society for the Study of Education,Part I* (s. 162–188). Chicago: University of Chicago Press.

Smylie, & Hart. (1999). School leadership for teacher learning: A human and social capital development perspective. J. Murphy, & L. Ed içinde, *Handbook of Research on Educational Administration. A Project of the American Educational Research Association. Second Edition*. (s. 421). San Francisco: Jossey-Bass.

Smylie, M. A., & Eckert, J. (2017). Beyond superheroes and advocacy: The pathway of teacher leadership. *Educational Management Administration & Leadership* , 46(4), 556–577. <https://doi.org/10.1177/1741143217694893> .

- Smylie, M. A., & Jean Brownlee-Conyers. (1992). Teacher Leaders and their Principals: Exploring the Development of New Working Relationships. *Educational Adminisration Quarterly* , 150-184.
- Smylie, M. (1996). Research on teacher leadership: Assessing the state of the art. B. Biddle, T. Good, & I. Goodson içinde, *International handbook of teachers and teaching* (s. 521–592). Dordrecht: Kluwer.
- Smylie, M. (1997). *Research on Teacher Leadership: Assessing the State of the Art*. Dordrecht: Springer Science+Business Media.
- Smylie, M., & Brownlee, C. (1992). *Teacher Leaders and their Principals: Exploring the Development of New Working Relationships*. Educational Administration Quarterly.
- Smyser, S. (1995). Developing the teacher leader. *Teacher Education* , 31(2), 130–137.
- Smyser, S. (2010). Developing the teacher leader. *The Teacher Educator* , 130-137.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management* , 22, 73–91.
- Sönmez, A. (2010). *Ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul)*. Ulusal Tez Merkezi: <https://tez.yok.gov.tr>.
- Suleiman, M., & Moore, R. (1997). *Teachers' Roles Revisited: Beyond Classroom Management*. Hays: Tarpon Springs.
- Sürgevil, O. (2005). *Tükenmişlik ve Tükenmişliği Etkileyen Örgütsel Faktörler: Akademik Personel Üzerinde Bir Uygulama*. İzmir: T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Şahin, A., Temizel, H., & Örselli, E. (2004). “Bankacılık Sektöründe Çalışan Yöneticilerin Liderlik Tarzlarını Algılayış Biçimleri İle Çalışanların Yöneticilerinin Liderlik Tarzlarını Algılayış Biçimlerine Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma”, *3. Ulusal Bilgi Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiri Kitabı*, (s. 657-665). Eskişehir: Osman Gazi Üniversitesi Yayın No: 108, 25–26 Kasım.
- Şeşen, H., & Basım, H. (2010). Çalışanların adalet algısının örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi : İş tatmininin aracılık rolü (The effect of employees, justice

perception on organizational citizenship behaviours : the mediating role of job satisfaction). *METU Studies in development* , 37(2),171-193.

Şimşek, M., Akgemci, T., & Çelik, A. (2001). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım 2.Baskı.

Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A.

Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şişman, M. (2018). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.

Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.

Tahaoğlu, F. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkisi (Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)*.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>.

Tezer, A. (2015). *The Relationship Between Organizational Citizenship Behaviors and Motivation of Primary School Teachers (Master's Thesis)*. National Thesis Center.

Tıkır, N. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekaları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü)*. Gaziantep:
<https://tez.yok.govtr/UlusalTezMerkezi>.

Topaloğlu, C., & Dalgın, T. (2013). Algılanan Liderlik Tarzı ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi, Marmaris' te Yer Alan Beş Yıldızlı Otel İşletmeleri Üzerinde Bir Uygulama. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler* , 277-301.

Troen, V., & Boles, K. (1994). Two teachers examine the power of teacher leadership. D. Walling içinde, *Teachers as leaders: Perspectives on the professional development of teachers* (s. 275-286). Bloomington: Phi Delta Kappa.

Uras, M. (1998). Lise öğretmenlerinin örgüt sağlığının amaçta odaklanma, iletişim yeterliği, optimal güç dengesi, kaynak kullanımı ve bağlılık boyutlarına ilişkin algıları. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde Sunulmuş Bildiri*.

Ünal, Z. (2003). Öğretmenlerin iş doyumları ve örgütsel vatandaşlık davranışları. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi* . Afyonkarahisar: Afyonkocatepe Üniversitesi.

Wagner, S., & Rush , M. (2000). Altruistic organizational citizenship behavior: Context,disposition, and age. *The Journal of Social Psychology* , 140(3), 379-391.

Wasley, P. (1991). *Teachers who lead: The rhetoric of reform and realities of practice*. New York: Teachers College Press.

Waters, T., Marzano, R., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Mcrel (A Working Paper.).

Williams, D. (2009). *Case for change: Building leadership capacity in urban high schools (Unpublished doctoral dissertation)*. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3368671).

Williams, L., & Anderson, S. (1991). Job satisfaction and organizational commitment as predictors of organizational citizenship and in-role behaviors. *Journal of Management* , 17(3), 601-617.

Wynne, J. (2001). Teachers as Leaders in Education Reform. Eric Digest. *American Association of Colleges for Teacher Education* .

Yeniçeri, Ö. (2002). *Örgütsel Değişmenin Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Yıldırım, Ç., & Keskinçilic K., S. (2018). Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Yordayıcısı Olarak Örgütsel Sosyalleşme. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt- 5, Sayı- 2, (2018) Kasım*, 43-50.

Yılmaz, E. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara)*. Ankara: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>.

Yılmaz, H. (2017). *The effect of authentic leadership, Machiavellianism and Johari window on organizational citizenship behavior in educational institutions*. National Thesis Center no : 475484.

Yılmaz, K. (2012). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeyleri İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. *Dergipark Akademik Cilt 2, Sayı 2*.

Yerkes, B., & Norris, C. (1996). The Cohort: A Vehicle for Building Transformational Leadership. *Planning & Changing* Voll 27, No:3/4, 150.

York Barr, J., & Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research* , 74(3):255-316 DOI:10.3102/00346543074003255.

Yukl, G. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of Management* , 15(2), 251-289.

Yüce, S. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans*

tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). . Ankara: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> .

Yücel, C. (2008). Teacher burnout and organizational citizenship behaviour in Turkish elementary schools. *Educational Planning* , 17(1),27-43.

Yücel, C., & Kaynak, S. (2008). Teachers personal caharacteristics and organizational citizenship behaviour. *Konya Selcuk University Journal of Social Sciences* , 20,685,707.

Zaheer, A., Mcevily, B., & Percone , V. (1998). Does Trust Matter? Exploring The Effects nterorganizational And nterpersonal Trust On Performance . *Organization Science* , 9: 141-159.

Zepeda, S. (2004). *Instructional leadership for school improvement*. Larchmont, New York: Eye On Education.

EKLER

Değerli Meslektaşım;

Bu anket formu demografik bilgiler, Okul Kültürü Ölçeği, İş Doyumu Ölçeği, Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği ve Örgütsel Adanmışlık Ölçeği olmak üzere beş temel boyuttan oluşmaktadır. Toplanan veriler Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programında devam etmekte olan tez çalışmalarında kullanılacak olup, kesinlikle bilimsel çalışmalar dışında kullanılmayacak ve üçüncü şahıslarla paylaşılmayacaktır. Kişisel bilgilerin gizliliği ve etik kurallara özen gösterilecektir. Değerli katılımınız için teşekkür ederiz.

Bölüm 1. Demografik Bilgiler

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

Örgütsel Vatandaşlık

Aşağıda yer alan ifadeleri sizin durumunuzu yansıtırma düzeyini 1=en az, 5=en çok olacak şekilde puanlayınız.

	Okuldaki diğer öğretmenlerle karşılaştırıldığımda;	1	2	3	4	5
1	İşlerini diğerlerine göre daha ciddiye alan biri olarak tanırım.	()	()	()	()	()
2	Daha düzenli çalışan biri olarak tanırım.	()	()	()	()	()
3	Okulla ilgili işlerde diğerlerine göre daha titiz biri olarak tanırım.	()	()	()	()	()
4	Derslere zamanında girme konusunda daha titiz biri olarak tanırım.	()	()	()	()	()
5	Okulla ilgili işlerde diğerlerine göre daha aktif biri olarak tanırım.	()	()	()	()	()
6	Mecbur olmadığı halde okul için fazla mesai yapmada diğerlerine göre daha gönüllü biri olarak tanırım.	()	()	()	()	()
7	Okulla ilgili işlerde gönüllü olarak görev almada daha istekli biri olarak tanırım.	()	()	()	()	()
8	Okuldaki işlerin nasıl daha iyi yürütülebileceği konusunda diğerlerine göre daha fazla kafa yoran biri olarak tanırım.	()	()	()	()	()
9	Eğitim ve öğretim faaliyetlerini geliştirmek için diğerlerine göre daha çok araştıran ve bulduklarını paylaşan biri olarak tanırım.	()	()	()	()	()
10	Diğer çalışanları cesaretlendirip motive etmede diğerlerine göre daha istekli biri olarak tanırım.	()	()	()	()	()
11	Diğerlerine göre daha paylaşımcı biri olarak tanırım.	()	()	()	()	()
12	Okulda işle ilgili sıkıntısı olanlara diğerlerine göre daha fazla yardımcı olan biri olarak tanırım.	()	()	()	()	()
13	Okulda arkadaşlarına işleri nasıl yapacağı konusunda rehberlik etmede diğerlerine göre daha istekli biri olarak tanırım.	()	()	()	()	()
14	Çok yoğun olup, işlerini yetiştiremeyenlere gönüllü olarak yardım etmede diğerlerine göre daha istekli biri olarak tanırım.	()	()	()	()	()
15	İş ortamıyla ilgili ufak sorunları başkalarına oranla daha az büyüten biri olarak tanırım.	()	()	()	()	()
16	Sürekli şikâyet eden biri görünmekten özellikle kaçınan biri	()	()	()	()	()

	olarak tanınırım.					
17	İşle ilgili geçici olumsuzluklara diğer öğretmenlere oranla daha fazla tahammül edebilen biri olarak tanınırım.	()	()	()	()	()

Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği						
Aşağıda yer alan ifadelerle ilgili kurumunuzdaki çalışma ortamınızı düşünerek, sağ tarafta yer alan derecelendirme ölçeğine göre uygun gördüğünüz işaretlemeyi yapınız. Derecelendirme soldan sağa; en azdan, en çoğa doğru ilerlemektedir.		Bunu yapmayız	Bu yönde hareket etmeye başladık	Bu yönde iyi bir mesafe aldık	Bu durumu çok iyi yaptık	
		1	2	3	4	5
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 yararlanınız.	()	()	()	()	()
15	Herkesin aktif katılımını sağlayan bir bilgi sistemi (internet, intranet, eportal, e-forum vb.) oluşturunuz.	()	()	()	()	()
16	Öğretim uygulamalarını araştırma sonuçlarına dayalı olarak tasarlarız.	()	()	()	()	()
17	Rollerimizi sınıflarımıza, okulumuza, paydaşlarımıza ve mesleğimize özen gösterecek şekilde belirleriz.	()	()	()	()	()
18	geleneksel mesleki rollerin dışında bir performans göstermeye çalışıyoruz.	()	()	()	()	()
19	Birlikte çalışmak için yeni yollar geliştiriyoruz.	()	()	()	()	()
20	Kararlarımızın sorumluluklarını paylaşıyoruz.	()	()	()	()	()
21	Okul toplumunun bir üyesi olarak yapılan her işin sorumluluğunu üstleniriz.	()	()	()	()	()
22	Yönetici ve öğretmenlerin gelişim odaklı inisiyatif almalarını destekleriz.	()	()	()	()	()
23	İşlerin yürütülmesinde yeni yolları destekleriz.	()	()	()	()	()
24	Amaçlarımızı gerçekleştirmek için zamanı etkili kullanırız.	()	()	()	()	()
25	Öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiğini değerlendiririz.	()	()	()	()	()
26	Öğrenci başarısına yönelik beklentileri karşılamak için okul toplumunun üyeleriyle birlikte çalışırız.	()	()	()	()	()
27	Sınıf içi uygulamaları (öğretimi ve ölçme değerlendirmeyi) tüm öğrencilerin öğrenmesi için planlarız.	()	()	()	()	()
28	Ailelerle öğrencilerin performansı ve okul programları hakkında konuşuruz.	()	()	()	()	()
29	Öğrencilerde güçlü bir kişilik geliştirmek için rol ve yapıları tasarlarız (danışman, okul rehberlik programları, toplum hizmetleri vb.).	()	()	()	()	()
30	Öğretim etkinliklerini gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendiririz.	()	()	()	()	()







