



T.C.
KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN PAYLAŞILAN LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE
OKUL KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Ali ÖZUYLASI

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Ömür ÇOBAN

HAZİRAN – 2021



ENSTİTÜ TEZ ONAY FORMU

Doküman No	FR-285
İlk Yayın Tarihi	05.02.2018
Revizyon Tarihi	08.02.2021
Revizyon No	02
Sayfa No	1/1

OKUL YÖNETİCİLERİNİN PAYLAŞILAN LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE OKUL KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Tezin Kabul Ediliş Tarihi: 16.06/2021

Bu tez, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun 27/05/2021 tarih ve 20/397 sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.



Hazırlayan

Kalite Sistem Onayı

ÖN SÖZ

Yüksek lisans eğitimin ilk günden başlayarak araştırmanın hazırlanması sürecindeki bugünlere kadar desteğini esirgemeyen, sabırla yüzlerce kez geri dönüt veren çok değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ömür ÇOBAN'a; tezin hazırlanması ve savunma sürecinde yardımlarını esirgemeyen ve ders almaktan onur duyduğum Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR'e; Doç. Dr. Cihat ŞENTÜRK'e ve Prof. Dr. Hüseyin IZGAR'a, tez savunma aşamasında sunduğu katkılardan dolayı Doç. Dr. Fuad BAKİOĞLU'na, Dr. Öğr. Üyesi Süheyla BOZKURT BALCI'ya; süreçte desteğini ve yardımlarını esirgemeyen, dönütleriyle tezin düzenlenmesine katkıda bulunan Fatih GÜN'e ve Ayşe AKDOĞAN'a; tez aşamasında motive kaynağı olan çok değerli Av. Fadim GEVREK'e, çalışma sürecinde yardımcı olan arkadaşlarıma ve çalışmaya katılan tüm değerli arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Yaşamımın her anında bana maddi ve manevi desteklerini esirgemeyerek okumanın değerini öğreten rahmetli dedem Kadir KOÇAK'a ve anneannem Mahire KOÇAK'a; her koşulda emeğini ve sevgisini üzerimden eksik etmeyen annem Kevser KOÇAK'a ve çok değerli kardeşim Eda Nur ÖZUYLASI'na; insana değer yükleyen en önemli şeyin aile olduğunu öğreten ve hissettiren tüm aile bireylerime saygı ve sevgilerimi sunuyorum. Aynı zamanda bu millete canını hiç düşünmeden feda etmiş tüm şehitlerimize ve çok değerli ailelerine asla unutulmayacaklarını hatırlatarak minnetlerimi saygıyla sunarım.

Araştırmanın bilime katkı sunmasını ve gelecekte yapılacak araştırmalara yol göstermesini dilerim.

Ali ÖZUYLASI

Haziran 2021

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışları ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde betimsel olarak yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Karaman ili merkez ilçesindeki 24 ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan 827 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin hesaplanırken ,95 güvenirlik ve ,05 sapma değerleri baz alınarak 263 öğretmen bulunmuş araştırmada ise 267 öğretmene ulaşılmıştır. Analize uygun olmayan veri toplama araçları çıkarıldığında toplamda 264 ölçek ile araştırmanın analizleri yapılmıştır. Bu araştırmada Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği (PLAÖ) ve Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ) kullanılmıştır. Belirtilen bu ölçeklere öğretmenlerin demografik bilgilerine ulaşabilmek adına kişisel bilgi formu eklenmiştir. Toplanan verilere yapılan analizler sonucunda verilerin normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim durumu ve cinsiyet değişkenlerinin, okul yöneticilerinin sergiledikleri paylaşılan liderlik algılarında ve okul kültürü üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Ayrıca yaş, okullardaki kıdem ve mesleki kıdem değişkenlerinin okul yöneticilerinin sergiledikleri paylaşılan liderlik algılarında ve okul kültürü üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olup olmadıklarını belirlemek adına tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın üçüncü alt problemi olan, paylaşılan liderlik davranışları ile okul kültürü arasındaki ilişkinin düzeylerinin belirlenmesi amacı ile Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi uygulanmıştır. En son olarak da okul yöneticilerinin sergiledikleri paylaşılan liderlik algılarının, okul kültürünün anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve mevcut okullardaki görev süresi değişkenlerine göre hem paylaşılan liderlik ve tüm alt boyutları hem de okul kültürü ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ancak mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları üzerindeki etkisi incelendiğinde, paylaşılan liderlik algıları, görevlerin ortak tamamlanması ve karşılıklı beceri geliştirme alt boyutları incelendiğinde aralarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra paylaşılan liderlik davranışları ile okul kültürü arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu tespit edilmiştir.

Başka bir ifadeyle okul yöneticisinin paylaşılan liderlik davranışlarının artması okul kültürü üzerinde pozitif yönde katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Regresyon sonuçlarına göre, paylaşılan liderlik alt boyutlarının görev tamamlanması, beceri, etkileşim ve duygusal destek okul kültürünün destek alt boyutunun anlamlı yordayıcıları olarak görülmektedir. Okul kültürünün başarı alt boyutunun yordayıcıları incelendiğinde ise görev tamamlanması ve duygusal destek alt boyutları olduğu ifade edilebilir. Bürokratik alt boyutun yordayıcılarının, etkileşim ve duygusal destek olduğu görülmektedir. Son olarak da görevlerin ortak tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme ve çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim düzeylerinin artması durumunda okul kültürünün görev ve destek alt boyutlarında etkinin daha da artacağı sonucu ortaya çıkmıştır.

Anahtar sözcükler: Liderlik, paylaşılan liderlik, okul yöneticisi, okul kültürü.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationship between school administrators' shared leadership behaviors and school culture according to the perceptions of teachers working at high schools. The research was conducted in the relational survey model as a descriptive study. The population of the research consists of 827 teachers working at 24 high schools in the central district of Karaman in the 2019-2020 academic year. Based on .95 reliability and .05 deviation values, 263 teachers were determined as the sample of the study and 267 teachers were reached during the data collection process. The analysis of the study was conducted for the 264 scales after excluding the data that were not suitable for analysis. In this study, Shared Leadership Perception Scale (SLPS) and School Culture Scale (SCS) were used. A personal information form was added to these scales in order to obtain the demographic information of the teachers. As a result of the analysis, it was concluded that the data showed normal distribution. Independent sample t-test was applied to determine whether the educational status and gender caused a significant difference in the school administrators and on school culture. In addition, one-way analysis of variance (One-way ANOVA) was used to determine whether the variables of age, seniority in schools, and professional seniority caused a significant difference in the school shared leadership perceptions of school administrators and on school culture. Pearson moments product correlation analysis was applied to determine the level of the relationship between shared leadership behavior and school culture. Finally, multiple linear regression analysis was conducted to determine whether the shared leadership perceptions exhibited by school administrators are a significant predictor of school culture. According to the results, it was determined that there was no significant difference in both shared leadership and all sub-dimensions and in school culture and all sub-dimensions according to the variables of gender, age, educational status and tenure in current schools. However, when the effect of professional seniority variable on teachers' shared leadership perceptions and the sub-dimensions of shared leadership perceptions, common definition of tasks and mutual skill development were examined, it was seen that there were significant differences among them. In addition, it was determined that there is a positive and highly significant relationship between shared leadership behaviors and school culture. In other words, it can be stated that shared leadership behaviors of the school administrator will contribute

positively to the school culture. According to the regression analysis results, job description, skills, interaction and emotional support of shared leadership sub-dimensions are seen as significant predictors of the support sub-dimension of the school culture. The predictors of the success sub-dimension of school culture are job description and emotional support sub-dimensions. It is seen that the predictors of the bureaucratic sub-dimension are interaction and emotional support. Finally, it was found that the increase in the level of common definition of tasks, mutual skill development and decentralized interaction among employees will increase the effect of school culture on task and support sub-dimensions

Keywords: Leadership, shared leadership, school administrators, school culture.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iv
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
TABLolar	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	5
1.3. Araştırmanın Amacı.....	6
1.4. Araştırmanın Önemi	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.6. Araştırmanın Varsayımları	8
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Lider ve Liderlik	9
2.2. Liderlik Yaklaşımları	10
2.2.1. Özellikler Yaklaşımı	11
2.2.2. Davranışsal Yaklaşımlar	12
2.2.2.1. Ohio State Üniversitesi Çalışmaları	12
2.2.2.2. Michigan Üniversitesi Liderlik Çalışmaları.....	13
2.2.2.3. Likert'in Sistem 1-Sistem 4 Modeli.....	13
2.2.2.4. Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matrisi (Managerial Grid).....	14
2.2.2.5. Mc Gregor'un X ve Y Teorileri	15
2.2.3. Durumsallık (Koşullu Bağımlılık) Yaklaşımları.....	16
2.2.3.1. Fred Fiedler'in Etkin Liderlik Modeli.....	16
2.2.3.2. House ve Evans'ın Yol-Amaç Teorisi	17
2.2.3.3. Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Yaklaşımı	18
2.2.3.4. Vroom-Yetton-Jago'nun Karar Ağacı Modeli	20
2.2.3.5. Reddin'in Üç Boyutlu Lider Etkinliği Modeli	21
2.2.4. Modern Liderlik Yaklaşımları.....	22

2.2.4.1. Paylaşılan Liderlik	23
2.3. Paylaşılan Liderlik Yaklaşımları	24
2.3.1. Gronn'un Paylaşılan Liderlik Yaklaşımı	24
2.3.2. Spillane'nin Paylaşılan Liderlik Modeli	25
2.3.3. Elmore'un Paylaşılan Liderlik Modeli	26
2.5. Kültür	29
2.6. Örgüt Kültürü	30
2.6.1. Örgüt Kültürünün Özellikleri	32
2.6.2. Okul Kültürü	34
2.6.3. Okul Kültürünün Oluşturulması	35
2.7. Paylaşılan Liderlik ve Okul Kültürü İlişkisi	37
2.8. İlgili Araştırmalar	40
2.8.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	41
2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	45
3. YÖNTEM	49
3.1. Araştırmanın Modeli	49
3.2. Evren ve Örneklem	49
3.3. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması ve Uygulanışı	51
3.4. Veri Toplama Araçları	51
3.4.1. Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ)	52
3.4.2. Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği (PLAÖ)	54
3.5. Verilerin Çözümlemesi	56
4 BULGULAR	58
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	58
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	64
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	68
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	74
5.1. Sonuç ve Tartışma	74
5.2. Öneriler	86
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	86
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	87
KAYNAKÇA	88

EKLER	99
EK 1. Okul Kültürü Ölçeği İzni	99
EK 2. Paylaşılan Liderlik Ölçeği İzni	99
K 3. Yönerge ve Bölüm 1.....	100
EK 4. Okul Kültürü Ölçeği	101
EK 5. Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği.....	102
EK 6. Araştırmayı Uygulama İzni.....	103
EK 7. Verilere İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri.....	104

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 3.1: <i>Evren ve Örneklem Sayılarının Dağılımı</i>	50
Çizelge 3.2 : Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler	50
Çizelge 3.3 : Örneklem Ulaşma Durumuna İlişkin Bilgiler.....	51
Çizelge 4.1 : Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Frekans, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	58
Çizelge 4.2 : Okul Yöneticilerinin Paylaşılan Liderlik Özelliklerine Yönelik Öğretmen Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları.....	59
Çizelge 4.3 : Okul Yöneticilerinin Paylaşılan Liderlik Özelliklerine Yönelik Öğretmen Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları.....	60
Çizelge 4.4 : Okul Yöneticilerinin Paylaşılan Liderlik Özelliklerine Yönelik Öğretmen Algılarının Mevcut Okullarındaki Görev Süresi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	61
Çizelge 4.5 : Okul Yöneticilerinin Paylaşılan Liderlik Özelliklerine Yönelik Öğretmen Algılarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	62
Çizelge 4.6 : Okul Yöneticilerinin Paylaşılan Liderlik Özelliklerine Yönelik Öğretmen Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	63
Çizelge 4.7 : Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarına Yönelik Betimsel İstatistikleri	64
Çizelge 4.8 : Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarına Yönelik Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları.....	65
Çizelge 4.9 : Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarına Yönelik Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları.....	65
Çizelge 4.10 : Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarına Yönelik Mevcut Okullarındaki Görev Süresi Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem ANOVA Testi Sonuçları	66
Çizelge 4.11 : Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarına Yönelik Yönelik Öğretmen Algılarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	67
Çizelge 4.12 : Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarına Yönelik Yönelik Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	68
Çizelge 4.13 : Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Paylaşılan Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları İle Okul Kültürüne İlişkin Algıları Arasındaki İlişki (n=264)	69

Çizelge 4.14 : Okul Yöneticilerinin Paylaşılan Liderlik Düzeylerinin Okul Kültürü Algı Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları (Standartlaştırılmış Değerler)	72
--	----

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Spillane'nin Paylaşılan Liderlik Modeli	25
Şekil 2. Okul Kültürü Ölçeği için Birinci Düzey DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (n=264).....	53
Şekil 3. Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği için Birinci Düzey DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (n=264)	55

TABLÖLAR

Tablo 1: Özellikler yaklaşımı ve davranışsal yaklaşımların karşılaştırılması	12
Tablo 2. : Rensis Linkert'in Sistem 1- Sistem 4 Modeli	14
Tablo 3. : Hersey ve Blanchard'a göre liderlik tarzları	19
Tablo 4. Basıklık ve Çarpıklık Değerler Tablosu	104

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

OKÖ	: Okul Kültürü Ölçeği
PLAÖ	: Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
β	: Beta Katsayısı
N	: Evren Sayısı
n	: Örneklem Sayısı
r	: Korelasyon Katsayısı
$\bar{X}$	: Ortalama
Ss	: Standart Sapma
p	: Anlamlılık

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlerine, varsayımlara, sınırlılıklara ve önemine yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, insanın var olduğu her dönemde öne çıkan ve yaşanan toplumsal bir olgudur. Ancak eğitim ile bireye yüklenen bilgi, yeterlilikler ve beceriler ile bu bilgi, yetkinlik ve becerilerin yüklenmesinde kullanılan yol, araç ve yöntemler, eğitime olan bakış açısı ve beklentilerin toplumlardan toplumlara değişiklik göstermektedir. Ancak değişmeyen şeyin toplumun yeni üyelerinin eğitime duydukları ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir (Toprakçı, 2011). Toplumu değiştirerek geliştirme ve toplumun sahip olduğu değerleri yeni gelen nesillere aktarma misyonları ile hareket eden okullar çağı yakalama adına gereken uygulamaları yapmada geri kalabilmektedir (Schlechty, 2014). 20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren dünyada toplumsal ve teknolojik alanlarda yoğun bir değişim yaşama başlamıştır. Okulların yaşanan bu hızlı değişime ayak uyduramayışı onların etkili okul olmasını engelleyen en büyük etkidir. Okulların; kendilerini yeniden tanımlamaları, rollerini yeniden belirlemeleri ve okul kültürlerinin sağlıklı bir şekilde kurmaları, varlıklarını etkin bir şekilde sürdürebilmesi için gereklidir. Bir örgütün içindeki değişimin hızı, dışındaki değişimin hızından yavaş olduğunda durum olumsuz bir örgüt kültürünün oluşmasına sebep olacak bu duruma bağlı olarak da örgütün devamlılığının tehdit altına gireceği ifade edilmiştir (Schlechty, 2014).

Bir okul incelenirken çoğunlukla okulun yapısı ve uygulanan programlarından söz edilir. Ancak söz konusu olan okulu diğer okullardan ayırt eden en önemli faktörlerden okulun yazılı veya yazısız kurallarından oluşmuş olan kültürüdür (Ramsey, 1992). Okul kültürlerin; çağdaş bir geniş görüşlülüğe dayalı, bilimsel gelişmeleri destekleyen, paydaşlarına değer katan ve değer verebilen, örgütü oluşturan bireylerin gelişimlerini destekleyebilen yapıda olması gerektiğini belirtmiştir (Çelik, 2002). Çünkü örgüt kültürü, örgütte görev alan paydaşları, örgütün hedeflerine ulaşabilmesi hususunda birlikte

hareket etmelerini sağlayacağı ifade edilir. Birliktelik ile ortaya koyulacak işler ile akademik başarı, mesleki doyum, vizyon ve ekip ruhu şekillendireceği söylenebilir. Buna bağlı olarak okul kültürü; örgüt başarısında, amaçların belirlenmesinde, kararların ve stratejinin oluşturulmasında büyük rol oynayacağı da ifade edilebilir. Bu durumda örgüte bağlılığı meydana getirerek birliktelik sağlayarak bu şekilde oluşturulmuş bir kültürde görev yapan paydaşların hem kendilerine hem de örgüte olan güvenlerinin artması ve daha büyük enerji meydana çıkacağı ifade edilmiştir (Eren, 2004).

Her okulun sahip olduğu işlevsel, işlevsel olmayan, zayıf veya güçlü kategorilerinde kültürlerin olduğu; bu kültürlerin de okullarda görev yapan öğretmenlerin çalışma ortamlarını, motivasyonlarını, örgüte olan bağlılıklarını ve eğitime olan bakış açılarını etkileyeceği ifade edilir. Aynı şekilde başarılı olarak nitelendirilebilecek okullarda kusursuz bir geniş görüşlülük, işlevsel ve güçlü bir kültür olduğu tespit edildiğinden söz edilmektedir (Cunningham ve Gresso, 1993).

Okul örgütünün, okul yöneticilerini, okulda görev yapan öğretmenleri ve okul içi ve dışındaki öğrencileri içine aldığı bu nedenle okulların güçlü bir kültüre sahip olmasının tek başına yeterli olamayacağı ifade edilir (Timperley, 2005). Buradan yola çıkılarak okul örgütlerinin çok yönlü olarak ele alınmaları; öğretmen, yönetici ilişkileri, okula aitlik duygularının ölçülmesi ve liderler ile kültürün şekillendirilmesi konularının önem arz edeceği söylenebilir. Bu nedenle okul kültürünün iyi bir yönetici ile şekillendirilebilmesi okulların amaçlarına ulaşma konusunda en etkili ve önemli noktalarından birisi olduğu araştırmalarda ortaya konulmuştur (Robinson ve Bucic, 2005; Timperley, 2005). Okul yöneticileri ne kadar liderlik özelliklerine sahipse okul örgütü bünyesinde görev yapan çalışma arkadaşlarını da aynı düzeyde etkileyerek şekillendireceği diğer bir ifadeyle okul yöneticilerinin sergileyecekleri liderlik özellikleri aynı kültür şemsiyesi altında bulunan paydaşların ortak amaçlara uygun bir şekilde davranmasını ve okulun başarısını arttırmasını destekleyebilecektir. Çünkü okul yöneticisinin kabulleneceği ve sergileyeceği liderlik tarzı örgütteki diğer bireylere model olabilmektedir. Buna bağlı olarak okul bünyesindeki her bireyin davranışlarını, hedeflerini, vizyonunu ve değer yargılarını da etkileyeceğini yani okul yöneticisinin benimseyeceği liderlik tarzı alt düzeylerdeki tüm örgüt üyelerinin ekip idaresindeki yetki sahipliği ve eğitimleri için de önemli olduğu ifade edilmiştir (Robinson ve Bucic, 2005). Son yıllarda yapılan araştırmalar bir yöneticinin liderlik özelliklerine sahip olduğu kanısına ulaşabilmek için, örgütteki paydaşların duygu ve düşüncelerini, sahip oldukları

değer yargılarını, davranışlarını, inançlarını ve alışlagelmiş uygulamaları etkileyebildiğini gözlemlemek gerektiği üzerinde durmaktadırlar. Eğitim yöneticisinin sahip olması gereken liderlik özellikleri sadece basit bir şekilde görevlerin işlenmesi değil, olası bir risk durumunda öncülük ederek her türlü ihtimalleri değerlendirerek yeni fikirler sunarak insanları bu fikirler doğrultusunda sürükleyebilmek olacağı ifade edilmiştir (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009). Bununla birlikte, John (1980) yaptığı araştırmasında, örgütün etkililiğinde insanların örgüt içerisindeki yürüttükleri görevlerde sorumluluk ve bilinç düzeylerinin önemi üzerinde durmuş ve bu durumun ise yöneticilerin sahip olması gereken liderlik davranışının örgüt paydaşları arasında dağıtılması ile sağlanabileceğini belirtmiştir. Başka bir ifade ile yöneticilerin etkili paylaşılan liderlik davranışlarını sergileyerek insanların ortak amaçlar doğrultusunda sorumluluklarını hissetmelerini sağlayacağını ve bunun da gerek okulda görev yapan öğretmenlerin gerekse öğrencilerin aitik duygusunu geliştirerek okulun etkililiğini sağlayacağını ifade etmiştir. Aynı çalışmada altı çizilen diğer bir nokta ise örgütte düzenli bir şekilde işlerliği kazandırmanın örgüt paydaşlarının katılımıyla doğru orantılı olduğu ifade edilmiştir.

Cemaloğlu (2007) okul yöneticilerinin liderlik davranışları üzerinde durmuş ve okul yöneticilerinin sergileyecekleri liderlik davranışlarının okuldaki öğretmenlerin davranışlarını doğrudan etkilediğini ifade etmiştir. Bu durumun çağdaş yönetim yapısında; sıradan işlerin dışına çıkamayan klasikleşen liderler yerine, örgütlenmiş olan bir grubun sergileyecekleri davranışları örgütün amaçları doğrultusunda etkileyerek yönlendirebilecek liderlere ihtiyaç duyulduğunu ön plana çıkarttığı vurgulanmıştır. Yaşadığımız çağda değişimin ekonomik, toplumsal ve sosyal alanlarda etkili olduğu ve gelişimin süreklilik arz ettiği yadsınamaz bir durumdur. Buna dayanarak böyle bir dönemde eğitim yöneticilerinin sahip oldukları yetkinliklerin yeniden yapılandırılmasının da zorunlu olacağı söylenebilir. Gümüşeli (2001) araştırmasında, bu ifadeyi destekleyici şekilde, okul örgütlerinde kurulan ilişkilerin yoğunluğundan kaynaklı olarak okuldaki bütün paydaşların ortak bir hedef çevresinde birleştirebilen, ortak amaçlar yolunda örgütlenmiş paydaşların davranışlarını etkileyerek örgütü amaçlarına ulaştırabilen yöneticilere ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Belirtilen bu liderlik özelliklerine bakıldığında liderin, paydaşları birleştirici ve paydaşların kendilerini örgütün bir parçası hissettirebilmesinin önemi ortaya konulmuştur.

Örgütler kültürlerinin daha sağlam ve daha güçlü olmasını sağlayacak en önemli unsurlardan birisinin yöneticisinin sergilediği liderlik davranışları olduğu yukarıda bahsedilen araştırmalarda ortaya konulmuştur. Bolden (2009) ise yaptığı araştırmada liderlikle ilgili başka bir nokta üzerinde durmuş ve paylaşılan liderliğin, diğer liderlik modellerinden farklı olarak liderliğin tek kişiye yüklenmesinden ziyade örgütteki tüm görevli bireylere dağıtılmasının gerektiğini belirtmiştir. Bunun sonucunda bireylerin motivasyon, akademik başarı, örgüte bağlılık düzeylerini artacağı ve sorunlarla karşılaşma durumunda çözümlerin hızlı, akılcı ve sistemli bir şekilde çözüme kavuşturulmasına ortam hazırlayacağını ifade etmiştir. Bu durum da örgütlerde paydaşların ortak amaçlar doğrultusunda belli hedeflere odaklanmalarının ve bu hedeflerin getireceği başarının devamlılığının sağlanmasında etkili olan liderlik tarzının paylaşılan liderlik olduğu vurgusu yapılmıştır. Kısaca belirtmek gerekirse paylaşılan liderlik, güçlü bir okul kültürünün şekillendirilmesini kolaylaştırabilecektir. Nitekim bu konuda, Harris ve Spillane (2008), paylaşılan liderliğin farklı alanlarda uzmanlığa sahip bireylerin bilgilerinin kartopu özelliğiyle okul kültüründe eksik noktalar giderilebilecek daha sağlam ve gelişen bir okul kültürü meydana gelebileceğinin önemine dikkat çekilmiştir. Ayrıca Atılkan (2009), yapmış olduğu araştırmasında okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları paylaşılan liderlik davranışlarının etkili bir okul kültürü yaratmasında ve geliştirilmesinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buradan yola çıkılarak okul kültürünün oluşturulmasında temel alınan en önemli faktörlerin birisinin okul yöneticilerinin sergileyecekleri paylaşılan liderlik davranışları olduğu ifade edilebilir.

Okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışları ve etkili bir okul kültürünün kurulmasının en önemli etkilerinden birisi etkili okul oluşturmaktır. Etkili okul çalışmalarına bakıldığında en önemli çıktısının öğrenci başarısı olduğu görülür (Balcı, 2013; Demirtaş, 2010; Girmen, 2001). Karaman ilinin 2018 yılı Yüksek Öğretim Kurumları Sınav sonuçlarına göre diğer illerin başarı sıralamasında 21. sırada yer aldığı ve sınava giren öğrencilerin 8813'ünden 1850'sinin ön lisans ve 1573'nün lisans programlarına gidebildiği görülmektedir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018). Yine Karaman'da 2019 yılı ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav sonuçlarına göre diğer illerin başarı sıralaması anlamında 52. sırada yer aldığını ve %5'lik başarı dilimine 3275 öğrenciden sadece 141 tanesinin girebildiği görülmüştür. Aynı sınav için alt test ham puan ortalamaları incelendiğinde 20'şer soruluk testlerden Türkçe testi 9,59,

Matematik testi 2,81, Fen Bilimleri testi 7,40 olduğu; 10'ar soruluk testlerden T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testi 6,11, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi testi 6,01, Yabancı Dil testi için ise 3,37 net olduğu görölmektedir Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Bu sonuçlar bağlamında Karaman ilinin akademik başarı anlamında diğer illerimize göre daha geride olduğu ifade edilebilir. Bu duruma sebep olarak ise paylaşılan liderlik davranışlarının yeterli düzeyde olmaması ve buna bağlı olarak da etkili okul kültürü liderlik davranışı sergilenmesiyle birlikte okullarda tüm paydaşlar ortak amaçlar ve değerler etrafında birleşecek ve ekip ruhu, ortak vizyon ve grup çalışmaları sayesinde daha güçlü bir okul kültürü oluşacaktır. Okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışları ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi hususunda yapılmış çalışmalara bakıldığında özellikle yerli alan yazının sınırlılığı dikkat çekmektedir.

Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, öğretmen algılarına göre ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışları ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu araştırma, Karaman ili ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Araştırmada elde edilen sonuçların hem Karaman ilindeki paylaşılan liderlik algıları ve okul kültürü arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak hem de buradan elde edilen sonuçlar yurt içinde ve yurt dışında elde edilen araştırma sonuçları ile birlikte değerlendirilerek okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışları ve okul kültürü arasındaki ilişkisinin anlamlandırılması hususunda katkı sağlayacaktır. Bunun yanı sıra araştırma sonuçlarını okuyan karar vericilere, okul yöneticilerinin seçilmesi, atanması gibi kriterleri belirlerken paylaşılan liderlik özelliklerini göz önünde bulundurmalarını ve bu hususta hangi noktalara dikkat etmeleri gerektiği konusunda katkı sağlayacaktır. Diğer bir açıdan okul yöneticileri okullarında daha güçlü bir okul kültürünün oluşturulmasında paylaşılan liderlik davranışlarının sergilenmesi konusunda farkındalık kazanmış olacaklardır. Tüm bu açılardan değerlendirildiğinde araştırmanın sonuçlarının uygulayıcılara ve karar vericilere ışık tutması beklenmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Öğretmen algılarına göre Karaman ili Merkez ilçesi ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri ile okul kültürü arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretmen algılarına göre ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışlarını ile okul kültürü ilişkisini incelemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıtlar aramaktır.

- 1) Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin algıları ne düzeydedir? Bu algı öğretmenlerin,
 - a) yaşlarına,
 - b) cinsiyetlerine,
 - c) mesleki kıdemlerine,
 - d) o okuldaki hizmet sürelerine,
 - e) eğitim düzeylerine
 göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 2) Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul kültürü algıları ne düzeydedir? Bu düzey öğretmenlerin;
 - a) yaşlarına,
 - b) cinsiyetlerine,
 - c) mesleki kıdemlerine,
 - d) o okuldaki hizmet sürelerine,
 - e) eğitim düzeylerine
 göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3) Öğretmenlerin, ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile okul kültürüne ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4) Ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik düzeyleri, okul kültürü düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Sonuç olarak yukarıda belirtilen bu noktalardan hareketle, araştırmanın temel amacı Karaman ili merkez ilçe sınırları içerisinde bulunan ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik düzeyleriyle okul kültürü arasındaki ilişki durumunu bilimsel olarak saptamaktır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Örgütlerde yer alan bireylerin bilgi ve tecrübeleri, bireyler arasında oluşan güven neticesinde, alınacak kararlara katılımın sağlanması sürecinde önemli bir faktör olan gelişime ve değişime uygun, yeni şeyler üretmeye kabiliyetli bireylerin oluşturulmasıyla ortaya çıkan liderlik türü paylaşılan liderlik anlayışıdır (Gronn, 2000; Harris, 2003). Hem uygulamalarda hem de kuramsal çerçevede liderlik alan yazısında önemli bir yer tuttuğu fark edilince bu araştırmanın konusu olmasına karar verilmiştir.

Paylaşılan liderlikle ilgili alan yazın incelendiğinde bu çalışmanın ilk olmadığı ancak paylaşılan liderlik ile okul kültürünün ilişkisi konusu çalışıldığından alanda neredeyse yok denecek kadar az kaynak bulunmaktadır. Bu nedenle çalışılan konunun yerli alan yazına katkı sağlayarak, paylaşılan liderlik konusunda yapılan çalışmalara destekleyici bir adım niteliği taşıyacağı ön görülmüştür. Ayrıca ortaöğretim okullarında paylaşılan liderlik uygulamaları için destekleyici ve geliştirici olabileceği, okul kültürü konusunda okulda görev yapanların bu konu hakkında algılarının oluşacağı ve var olan okul kültürlerinin gelişmesi, düzenlenmesi veya denetlenmesi konularında destekleyici olabileceği düşüncesi bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

Ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan idarecilerin ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik düzeyinin belirlenerek, okul kültürü ile ilişkisinin değerlendirilmesi ve bu konuya ilişkin etmenlerin ortaya çıkarılması üzerine yapılan bu çalışmada, paylaşılan liderlik ve okul kültürü kavramlarına yönelik detaylı bir bilgi birikimi ortaya koymaktadır. Bu çalışma sonucunda elde edilecek sonuçlar, okullardaki akademik başarı düzeyinin artırılması, okul kültürü algısının oluşturulması/artırılması ve öğrenmenin geliştirilmesine destek olacak uygulamalar konusunda yardımcı olacağı değerlendirilmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1) Çalışma evreni Karaman ili merkezindeki ortaöğretim okullarıyla sınırlıdır.
- 2) Çalışmaya konu olan ortaöğretim okullarından alınan veriler uygulanan Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği (PLAÖ) ile Okul Kültürü Ölçeğinin (ÖKO) analiz edilecek olan sonuçlarıyla sınırlıdır.
- 3) Covid-19 nedeniyle veri toplama araçlarının sanal uygulamalardan birisi olan Google Forms ile toplanması da bu çalışmanın bir sınırlılığıdır.

1.6. Araştırmanın Varsayımları

- 1) Araştırmaya konu ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışlarını gösterdiklerine dair öğretmen algılarının olduğu varsayılmıştır.
- 2) Araştırmaya konu ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan okul yöneticilerinin ortaya koydukları paylaşılan liderlik davranışlarının düzeyini öğretmenlerin görüşleriyle belirlenebileceğidir.
- 3) Araştırmaya konu ortaöğretim okullarında okul kültürünün olduğu varsayılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Lider ve Liderlik

Lider, insanları bir amaç etrafında toplayan; örgütün tecrübelerini değerlendirip düzenleyen ve bu tecrübeler sayesinde örgütün gücünden faydalanan kişidir (Demirtaş ve Güneş, 2002). Yukl (2006) liderliği, bireysel veya kolektif amaçları gerçekleştirmek için başkalarını etkileme süreci olarak tanımlamaktadır. Buradan yola çıkarak örgütte belirlenen amaçların (kişisel ve grup amaçlarını) gerçekleştirilmesi, bir kişinin de örgüt faaliyetlerini etkilediği ve yönlendirebildiği süreç şeklinde söylenebilir. Aynı zamanda liderlik insanları belirlenen amaçlar doğrultusunda hareket ettirebilen ve peşinden sürükleyebilen bir kabiliyet olarak da düşünülebilir. Liderlik, örgüt, kişilik ve davranış birbirleri ile etkileşim içerisinde olan geniş kapsamlı bir olgudur. İnsanı inceleyen bütün bilimler için en önem arz eden konulardan birisi de liderliktir denilebilir. Örgütlerin, grup ve takımların içerikleri amaçları ve yönetilmeleri hakkında bize bilgi veren önemli faktör liderliktir. Ayrıca bir örgütte veya grupta ortak amaç doğrultusunda çalışan insanların takım performansları için önemli durumlardan birisi de iyi uygulanabilen liderlik davranışıdır.

Karakter veya kişilik denilen olgu da aslında liderliğin göstergelerinden birisidir. Bahsedilen bu gösterge aslında liderin tercihlerini ve performanslarını etkileyebileceği için bu durum artırılmak için kullanılabilir. Kişilik özellikleri; iç zihinsel yetenek, mesleki beceri, liderlik becerileri ve kişilerarası beceriler olarak ayrı ayrı kategorilerde incelenerek bazı yetenekler gösterilmiştir (Hogan ve Kaiser, 2005; akt., Can, 2009). Bu yetenekler de en önemli ve ilk başta bulunması gereken, zorlayıcı ve gerçekçi bir vizyon belirlenmesi ve açıklanmasıdır. Sonrasında hedefe ulaşılması için örgütteki bireylerin motivasyonunu sağlayabilmek başarıya giden yolda yönlendirici ve destekleyici olarak standartları yakalayabilmektir. Örgütte etkili bir takım kurularak takımın her bir ferдинin önemsendiğini hissettirmek ve bu doğrultuda raporlar hazırlanması da önemlidir.

Southworth (1993) liderliği tanımlamasına göre, örgüt bazında değişim yapılarak ilderlenmesi, gelişmenin sağlanması, saygının her zaman gözetilmesi sınırlarında gelişme şeklinde tanımlanabilir. Bu anlayışla liderlik davranışlardan oluşan bir kavramdır. Amaç olarak da birlikte hareket etmeyi ve ortaya koyulan ürün ve hizmette kalite standartlarını artırmayı hedefler denilebilir.

Okul yöneticilerinin liderlik özelliklerini taşıması, okulları amaçlarına ulaştıran en önemli faktörlerden birisidir. Okul yöneticisinin liderlik ruhunu yaşaması, kendisini rol model olarak gören öğrenci ve öğretmenlerin ortak amaca uygun hareket etmelerine destek olabilir. Okul yöneticisinin benimseyeceği liderlik tarzı çok büyük önem arz eder. Çünkü okul yöneticisi sergileyeceği liderlik tarzıyla çevresindeki kişileri etkileyebilecek konumdadır. Bu sergilenecek liderlik tarzı aynı zamanda yöneticiyi rol model olarak gören öğrenci ve öğretmenlerin gelecekte nasıl bireyler olacaklarını, davranışlarını ve mesleki etiklerini etkileyecektir. Aynı zamanda bu etkilenme çevresindeki kişilerin; otoriter, serbest bırakan, dönüşümcülük yapan veya demokratik davranan kişiliklerden hangisini uygulayacaklarına da rehber olacaktır (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009). Zirvede bulunan okul yöneticisinin uygulayacağı liderlik tarzları, okulda bulunan her düzeydeki üyenin, ekip olarak ortak amaç doğrultusunda yönetimde söz sahipliği ve birliktelik ruhu ve öğrencilerin de öğrenimleri için oldukça önemlidir (Robinson ve Bucic, 2005).

Liderlik yapmak demek sadece görev ve sorumluluklarını yerine getirmek demek değildir. Bir olay veya risk karşısında ön planda olabilmek, tüm şartları inceleyerek değerlendirmek ve bu değerlendirme sonucunda da çıkış yolları bularak ekibini peşinden getirebilmektir. Bir okul yöneticisi de liderlik yaptığı takım arkadaşlarının duygu, düşünce, inanç ve değer yargılarını iyi bir şekilde yönlendirebilmeli ve etkileyebilmedir. Okul yöneticisi yapacağı uygulamalarda alışılmışların dışına çıkabildiğinde ve otorite kaynaklarını gerektiği şartlarda aşabildiğinde, ön plana çıkan ve akılda kalan lider olur (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009).

2.2. Liderlik Yaklaşımları

Liderlik ve yöneticilik kavramları, insanlığın var olduğu en eski konulardan olması nedeniyle bu kavramlar çok fazla üzerinde durulmuş ve araştırmalara konu edilmiştir (Zel, 2011). Birbirleriyle iç içe geçmiş olan bu kavramlar bilim insanların her dönem ilgi odağı olmuş ve farklı çalışmalar yapılmıştır. Bu alanla alakalı birçok yaklaşım

bulunmakta ve her yeni yaklaşım önceki yaklaşımın eksiklerini kapatıp farklı bir yönünü geliştirilmesi amacı ile ortaya konulmuştur (Kaya, 2014). Bu yaklaşımlardan özellikler yaklaşımı, liderlerin sahip oldukları kişisel özelliklerini merkeze alarak çalışmalar ortaya koymuştur. Davranışsal yaklaşımlar ise 1940 – 1960 yılları arasında “Lider Kimdir?” sorusundan ziyade “Lider ne yapar?” sorusuna odaklanmıştır. 1980’li yıllardan günümüze kadar geçen süreçte ise modern liderlik yaklaşımları olarak dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik ve paylaşılan liderlik kavramlar ön plana çıkmaktadır.

2.2.1. Özellikler Yaklaşımı

Özellikler yaklaşımı, liderlik kavramının açıklanmasında kullanılmış olan ilk yaklaşımdır. Temelinde 1910 yılında Thomas Carlyle’ın “Büyük Adam” modelinden ortaya çıkan bu yaklaşım 1940’lı yıllara kadar kabul edilmiştir (Erdoğan 1991). Bu yaklaşımın ortaya çıkmasında 1. Dünya Savaşında, Amerikan devletinin ordusu için subay alım süreçlerindeki ihtiyaçları etkili olmuştur (Doğanbaş, 2017). Bu kapsamda, özellikler yaklaşımının birinci sorusunun “Kimler subay olabilir?” olmasının değerlendirilmesi yapılacaktır. Yaklaşımın temelinde yatan “büyük adam teorisi” özellikle 20.yy ilk çeyreğinde askeri liderleri (komutanları) nitелеmek için kullanılmıştır (Altıntaş, 2020). Özellikler yaklaşımının temelini bu teori atmıştır ve sonraki yıllarda farklı alanlar için de kullanılmış ve “kimler lider olmalı?” sorusu şekline dönüşmüştür. Özellikler yaklaşımına göre, bireyi lider yapan özellikler yaradılış ile birlikte gelir, doğuştan bu özelliklere sahip olmayan bireylerin sonradan lider olmasının mümkün olamayacağı belirtilir (Bakan ve Bulut, 2004; Zel, 2011).

Bu yaklaşıma göre liderlerin sahip oldukları nitelikler liderlik davranışlarını sergileme durumlarını belirleyen en önemli faktör olduğu ifade edilmiştir. Bir başka deyişle, örgütün yönetilme sebebi ve kişinin lider olarak kabul edilmesi kişinin sahip olduğu özelliklere bağlıdır (Koçel, 2001). Liderler bu özellikleri sonucunda diğer örgüt paydaşlarından farklı bir kişidir. Liderler örgütleri ileriye götürecek olan başta bulunan kişilerdir. Bu yaklaşıma göre bireyin lider olabilmesi için örgüt paydaşlarından farklı yetenek ve tecrübelerle sahip olmasını gerektiği ifade edilir. Bu nedenle bu yaklaşımın temel noktası, örgüt üyeleri arasından başarılı liderleri başarısız liderlerden farklı kılan özelliklere sahip olanları bulabilmektir. Özellikler teorisi başarılı bir liderin sahip olması gereken özellikleri, liderlerin kişisel özelliklerinden belirlenmesi gerektiğini belirtir (Erdoğan 1991).

1920 ve 1930 yılları arasında yapılan araştırmalarda liderlik özellikleri 3 ana başlık altında incelenmiştir. Bu başlıklar; kişilik özellikleri, zekâ ve yetenek ve fiziksel özellikleri olarak ifade edilmiştir (Erkutlu, 2014). Bu kavramların ölçülmesinin zor ve kıstasların net olmayışı herkes tarafından kabulünün mümkün olmaması nedeniyle yaklaşımın yetersiz kalmasına neden olmuştur (Zel, 2011). Bu durum üzerine 1950’li yıllarda yalnızca bireysel özelliklere bakılarak liderliğin açıklanması çalışmalarının yetersiz olduğu görülerek liderliğin açıklanması sürecinde davranışların etkili olduğunu savunan yaklaşım olan davranışsal yaklaşım ortaya çıkmıştır (Şimşek, 2006).

2.2.2. Davranışsal Yaklaşımlar

1950’li yıllara gelindiğinde sadece bireysel özelliklerin liderlik kavramını tanımlamaya yeterli olmadığını ve lider olabilmek için ölçülebilen ve gözlemlenebilen davranışlar üzerinde durulması düşüncesiyle davranışsal yaklaşım ortaya çıkmıştır. Davranışsal yaklaşımda amaç etkin bir lider olabilmek adına “Liderler hangi davranışları sergilemelidir?” sorusu cevap bulmaktadır (Buluç, 2009; Keçecioğlu, 2003). Özellikler yaklaşımı ile davranışsal yaklaşım arasındaki temel farklar Tablo 1.’de ele alınmıştır.

Tablo 1: Özellikler yaklaşımı ve davranışsal yaklaşımların karşılaştırılması

Özellikler Yaklaşımı	Davranışsal Yaklaşım
Liderin kişisel özelliklerini araştırır.	Liderin davranışlarını ortaya çıkarıp gözlemler.
Ölçülemeyen kişilik özellikleri (özgüven, cesaret vb) ön plandadır.	Gözlemlenebilen davranışlar ön plandadır.
‘Kimler lider olmalıdır?’ sorusunu sorar.	‘Lider nasıl davranmalıdır?’ sorusunu sorar.

Kaynak: Zel, 2011, s.191.

2.2.2.1. Ohio State Üniversitesi Çalışmaları

Başarılı liderlerin sahip oldukları özellikleri uzun yıllardır araştırmalara konu olmuştur. Eski dönemlerde liderliğin doğuştan gelen bir olgu olduğu düşünülürken bu görüş günümüzde değişmiştir. 1940’lı ve 1950’li yıllar arasında Ohio Devlet Üniversitesi’nin yapmış olduğu bir araştırmada liderlerin astları ve üstleri ile kullanmış oldukları iletişim özellikleri konu edilmiştir (Aydın, 2005). Bundan sonraki süreçte Ohio State Üniversitesi’nin davranış yaklaşımı ile ilgili detaylı bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada 1800 farklı liderlik davranışları listelenmiş, istatistiksel analiz ve uzmanların yaptığı yorumlar neticesinde bu rakam 150 maddeye düşürülerek soru haline getirilmiştir.

Bu anket Hemphill ve Alvin Coons tarafından geliştirilmiştir ve anket soruları ölçek halini alarak, LBDQ (Leader Behavior Description Questionnaire) şeklinde isimlendirilmiştir (Mitchell ve Larson, 1987). Bu anket sayesinde liderlerin sahip olması gereken davranışsal özelliklerin neler olduğu istatistiksel olarak değerlendirilerek ortaya koyulmaktadır.

2.2.2.2. Michigan Üniversitesi Liderlik Çalışmaları

Michigan Üniversitesi yapmış olduğu liderlik araştırmalarda, güçlü ve verimli örgütlerin ortaya koydukları performanslarının temelinde bulunan liderlik davranış özelliklerinin neler olduğunu tespit etmeyi hedeflemiştir. Araştırma sonuçlarının Ohio State Üniversitesi'nin yapmış olduğu araştırmalar ile benzerlik gösterdiği görülmüştür. Bu araştırma sonuçlarına göre; liderlik özelliklerinin, görev merkezli ve çalışan merkezli olarak iki temel başlıkta toplanmıştır (Erkutlu, 2014). Çalışan merkezli liderlik özellikleri boyutu incelendiğinde, liderlerin örgüt paydaşlarının kişisel özelliklerine saygılı bir şekilde yaklaşarak paydaşların verimlilik düzeylerini artırmaya çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır. Görev merkezli liderlik boyutu incelendiğinde ise daha çok verimliliğe ulaşabilmek için bir takım baskı durumundan söz edilmiştir. Bu baskı ile amaçlanan en yüksek ve iyi verimi alabilmek olduğu için liderlerin insani davranış biçimlerinden çok çalışmaya önem vermeleri gerektiği sonucu çıkmıştır (Doğanbaş, 2017).

2.2.2.3. Likert'in Sistem 1-Sistem 4 Modeli

Liderlerin sergilemiş oldukları liderlik yaklaşımlarına yönelik çalışmalardan birisi de Rensis Likert'in "Sistem 1 – Sistem 4" modeli olmuştur. Bu araştırmalar, Michigan Üniversitesi örnekleri olarak da bilinmektedir. Bu modeli açıklayan bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. : Rensis Likert'in Sistem 1- Sistem 4 Modeli

Liderlik Değişkeni	Sistem 1 (İstismarcı-Otokratik)	Sistem 2 (Yardımcı-sever-otokratik)	Sistem 3 (Katılımcı)	Sistem 4 (Demokratik)
Astlara olan güven	Astlara güvenmez	Hizmetçi ve efendi arasındaki benzer bir güven şekli vardır.	Kısmen güvenir, ancak kararlar için kontrole sahip olmak ister.	Bütün konularda tam olarak güvenir.
Örgüt üyelerinin algıladığı serbestlik	Görevlerle ilgili konularda tartışırken hiç rahat değildirler.	Kısmen serbest hissederler.	Genellikle serbest hissederler.	Her açıdan serbest hissederler.
Yöneticinin örgüt üyeleri ile olan ilişkisi	Fikirlerine nadiren başvurur.	Ara sıra fikirleri sorar.	Genellikle fikirleri alır.	Daima fikirleri alır ve kullanır.

Kaynak: Erkutlu, 2014, s.46.

Rinses Likert modelinde liderlik davranışları sistem 1'den başlayarak sistem 4'e kadar sırasıyla istismarcı - otokratik, yardımcısever – otokratik, katılımcı ve demokratik olarak gruplandırılmıştır. Sistem 1'de liderin insani yönleri ihmal ederek otoriter ve genellikle işe dayalı davranışları gösterdiği ifade edilir. Sistem 1 belirlenen amaçlara ulaşma düzeyinin en az düzeyde olmasının beklendiği grup olarak tanımlanmıştır (Zel, 2011). Sistem 2'de daha çok verim düzeyleri düşük gruplar bulunmaktadır. Sistem 3'ün üretim seviyesinin Sistem 1 ve Sistem 2'ye göre daha yüksek düzeyde olduğu ifade edilirken Sistem 4'te ise astların kişisel özellikleri ve düşünceleri önemli olarak görülmektedir. Sistem 4'te karşılıklı güven, takım çalışması, takım ruhu ve verimlilik ön plana alındığı ifade edilmiştir (Tekarslan, Baysal, Sencan ve Kılınç, 2000; Uzun, 2016).

2.2.2.4. Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matrisi (Managerial Grid)

Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matrisi, davranışsal liderlik yaklaşımları arasında en çok dikkat çeken yaklaşımdır. Bu model, Ohio State Üniversitesi modeli ve Michigan Üniversitesi araştırmaları ile benzer biçimde geliştirilmiştir. Bu model oluşturulurken insani temel alma, yapıyı koruma ve işe ağırlık verme boyutları baz alınarak oluşturulmuştur (Erkutlu, 2014).

Matrisin Y eksenini insani boyuta değer verirken X ekseninin işe ağırlık veren boyuta değer verdiği ifade edilir. Her iki boyutun da alçaktan yükseğe olacak biçimde dokuz bölüme ayrıldığı ve beş temel noktasının olduğu ifade edilir. Bu beş temel noktanın belirttiği liderlik davranışları ise şu şekildedir;

Matrisin hem insani boyuta hem de işe ağırlık veren boyutlara önem göstermeyen liderlik davranışlarını 1.1 noktası olduğu ifade edilmiştir. Bu bakımdan liderlin örgütteki diğer paydaşlardan bir farkının olmadığı görülür. Lider örgütteki işlerin düzenlenmesi ve planlanması konularında başarı gösterirken insani boyutta başarısız ise bu nokta 9.1 noktasıdır. 9.1 noktasının tam tersi noktası olarak da 1.9 noktası insani boyutun başarılı işlerin planlanması ve düzenlenmesi konularının başarısız olduğunu ifade etmektedir. Bu tarzdaki bir liderin insani boyutların, arkadaşlık ve iletişim gibi olgularda uzman boyuttan çok daha önemli olduğu vurgulanır. Liderin örgütün amaçları doğrultusunda maksimum verimi ortaya koyacak olan paydaşları harekete geçirerek amaçlar doğrultusunda yönlendirilmesinde başarılı olarak görülen nokta ise 9.9 noktasıdır. 5.5 noktasında ise liderin insani boyutlar ve örgütteki işler konusunda tam anlamıyla bir denge durumunda olduğu ifade edilir. Liderlerin kendi yönetim anlayışlarını görmelerine imkan veren bu model ile liderler farklı araştırmalar ile kendilerini ortaya koyarak geliştirebileceklerdir. Lakin, modelin sürekli tartışılmasına sebep olan konu ise araştırmalarda bu modelin çok fazla desteklenmemesi olmuştur (Bakan ve Büyükbeşe, 2010; Koçel, 2001).

2.2.2.5. Mc Gregor'un X ve Y Teorileri

Bu teori, 1957 senesinde ortaya çıkartmış olan Mc Gregor'e göre liderlik davranışlarının belirlenmesinde asıl önemli olan durumun, bu davranışların insan davranışlarına yönelik olması gerektiği varsayımı olarak ifade edilmiştir. Mc Gregor 1960 yılında ortaya koyduğu İşletmenin İnsan Yönü (The Human Side of Enterprise) isimli kitabında X ve Y olarak iki tarzda liderlik olduğundan bahsetmiştir. Bu sınıflandırmaya göre, X teorisi liderlerin astlarına yönelik sert ve tutucu bir davranış grubunu anlatırken Y teorisi neo – klasik bakış açısı ile anlatmıştır (McGregor ve Cutcher-Gershenfeld, 1960).

Bu yaklaşımın X teorisine göre, normal düzeydeki bir insanın çalışmayı çok sevmediğini, işten kaçmaya odaklı olduğunu, sorumluluk almak istemediğini, çıkarıcı ve değişime kapalı olduğu şeklinde ifade edilir. Bu nedenle örgütteki kişilerin zorlanmasını, takip edilmesini ve gerekirse cezalandırılması gerektiği vurgulanır. Aynı yaklaşımın Y teorisine göre ise; insani değerlere önem verilmesi gerektiğini, insanın içinde çalışma istediği olduğunu doğuştan gelen bir tembellik olmadığını ifade eder. Bu nedenle örgütün paydaşlarının gerekli şartlarda motive edilmesi sağlanırsa, kişinin kendisini kontrol ederek çalışarak örgüt amaçlarına hizmet edebileceğini vurgulanır. Bu teoride kişilerin

potansiyellerinin gelişmesi durumunda kişinin sorumluluk alma bilincinin de gelişeceği de ifade edilmiştir. Y teorisinde ne kadar insani boyutların nasıl sağlanacağı konusunda bir noktaya değinilmemiş ve netlik kazandırılmamış olsa da örgütlerde insani ilişkilerin değeri üzerinde ortaya koyulmuş ilk çalışma olması açısından çok önem arz ettiği söylenmiştir (Cutcher Gershenfeld ve McGregor, 1960; Saraman, 2018).

2.2.3. Durumsallık (Koşullu Bağımlılık) Yaklaşımları

Liderlik kavramı sahip olduğu karmaşık yapısında kaynaklı olarak davranışsal ve özellikler yaklaşımlarının zaman içinde yeterli olmadığı fark edilmiştir. Süreç içinde yapılan araştırmalar, zamanı yakalayabilen, daha kapsamlı ve gerçekçi bir yaklaşıma ihtiyaç olduğunu ortaya koymuştur (Erceylan, 2010; Özen, 2019). Durumsallık yaklaşımına göre, liderliğin sahip olduğu özelliklerinin anlamlı kılınabilmesinin kendi içinde gerçekleştirdiği şartlara bağlı olduğu ifade edilmiştir (Erkutlu, 2014). Liderlerin kişilik özelliklerinin veya sergiledikleri davranışlarının bir anlam kazanabilmesi için hangi durumda ne şekilde ortaya çıktığının, etkilerinin neler olacağının bilinmesinin zorunlu olduğu ifade edilmiştir (Zel, 2011). Bu yaklaşım için kullanılan diğer ifade koşullu bağımlılık olmuştur. Donaldson'a (2007) göre, bir durumun farklı bir durumu etkileyebilmesinin temel yolu, başka bir üçüncü değişken ile ilgili olmasıdır. Bu kasamda düşünülürse, farklı şartlarda farklı liderlik tarzlarının gerektiği bir durumda başarıya ulaşabilen bir lider, diğer bir durumda aynı başarıya ulaşamayabileceği varsayımı göze çarpmaktadır. Bu yaklaşıma göre, lideri lider yapan; liderin sahip olduğu bağımsız özellikler ya da davranışlar olmadığı, farkı şartlarda farklı davranışları sergileyebilmek başarıyı elde edebilmesidir (Erkutlu, 2014). Tek ve en iyi liderlik tipinin oluşturulmasına odaklanan davranışsal yaklaşımlardan en büyük farkı liderliğin tek tip olarak oluşturulamayacağı, durum ve koşullara göre değişkenlik gösterebileceği varsayımdır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005). Bakan ve Büyükbeşe (2010), durumsallık yaklaşımını, amaç, örgütün özellikleri, liderlerin geçmiş yaşantıları, örgütün amacı ve bireylerin geçmişlerinin etkileyen faktörler olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yaklaşımla alakalı yapılmış olan bazı araştırmalar aşağıda verilmiştir.

2.2.3.1. Fred Fiedler'in Etkin Liderlik Modeli

Fred Fiedler'in oraya koymuş olduğu liderlik yaklaşımı, durumsallık yaklaşımı temelli yapılan araştırmaların en değerlisidir. Etkili liderliğin sadece ve sadece davranışa veya yapıya dayanmadığını vurgulayan Fiedler lideri, örgüt paydaşları ile lider arasında

ilişkiler, liderin bulunduğu konuma göre sahip olduğu yetki düzeyi ve ortaya koyulacak işin özelliği başarılı olmuş olarak tanımlayacağını ifade etmiştir (Aykanat, 2010).

Lider ve paydaşlar arasındaki ilişkileri: Liderler ile astlarının ilişkilerinin özelliklerini ifade eder. Lider örgütteki astlarını maddi ve manevi olarak destekleyerek onlara insani yönden saygı duyar ve onların ilk olarak birey olduklarının bilincinde olur. Bu ilişkiden doğan karşılıklı güvenin tahsisi ise başarının sağlanması için önem arz eder (Erkutlu, 2014).

Görevin yapısı: Görevlerin net olarak ifade edildiği örgütte hedeflere ulaşmak çok kolay olacaktır. Bu duruma göre görevlerin neleri ifade ettiği ve hangi olguları gerektirdiği gibi net ifadelerin olması önemlidir (Aykanat, 2010).

Liderin pozisyon gücü: Liderlerin sahip oldukları resmi güçlerini ve uygulayabilecekleri yaptırımları anlatmaktadır. Liderin sahip olduğu yetkiler vardır bu yetkilerin; görev değişikliği yapma, işten çıkartma veya alma, cezalandırma ve ödül verme şeklinde ifade edilir bazılarıdır (Saylı ve Baytok, 2014).

Bu üç ayrı değişkenin birbirleri ile ilişkilendirilmesi durumunda sekiz olgu oluşmaktadır. Her bir olgu liderin sergileyeceği davranışın farklılık göstereceğini ifade eder (Erkutlu, 2014; Zel, 2011). Bu konu ile ilgili araştırmalar ise çalışan paydaşlar üzerinde denetimi olan liderin 1,2 ve 3 şeklinde kolay ve 7, 8, şeklinde ise en zor durumlarda başarı sağlayacağını ifade edilmiştir. Daha insani ilişkilere önem veren ve anlayış gösteren liderin ise orta seviyede zorluğa sahip olduğu durumların başarıyı daha çok getireceğini göstermektedir (Aykanat, 2010; Babahanoğlu, 2016; Şengöz, 2015).

2.2.3.2. House ve Evans'ın Yol-Amaç Teorisi

Robert House'in Martin G Evans'ın araştırmalarından esinlenerek ortaya koyduğu durumsallık yaklaşım temelli olan bu yaklaşım; liderlerin özelliklerinden çok, liderlerin hedefleri ifade ediş tarzlarının nasıl olduğunu, izleyenlerini etkileyebilme davranışlarının neler olduğunu bu durumun nasıl algılandığını ve liderden beklenen durumların neler olduğunu ifade etmek amacıyla ortaya koyulmuştur (Didin, 2014).

Bu yaklaşıma göre öncelikli amacın liderlerin izleyenleri motive ederek bir hedef çerçevesinde ortak hareket etmeyi kabullendirmenin olduğu ifade edilmiştir (Altıntaş, 2020; Sökmen ve Boylu, 2009). Buradan yola çıkılarak liderlerin sahip olması gereken rollerin, hedefe gidilecek olan yolda izleyenleri açık ve net bir biçimde bilgilendirerek

örgütün amaçlarına ulaşmasında öncülük sağlamaktır. Bu teoriye göre liderlerin, hedefler ve ödüller arasındaki ilişkilerin net bir biçimde ortaya koyması gerektiği ifade edilir. Bu yolda kullanılacak yöntemlerin açıklanmasını, astlarının gösterdiği performanstan daha çok performans göstererek hem kişisel hem de örgütsel olarak amaçlara ulaşılmasını sağlar (Erçetin, 2000; Uzun, 2016).

Bu yaklaşım liderlik davranışlarını 4 farklı biçimde ortaya koymaktadır. Bu yaklaşımları ise emredici, destekleyici, başarı merkezli ve katılımcı liderlik davranışları olarak sıralar (Öztürk, 2016).

Emredici Liderlik Davranışı: Liderin görevlerinin net bir biçimde açıklanması hedeflenir ve karmaşıklık durumu olduğunda etkilidir. Liderler, yapılması gerekli olan şeyleri örgüt paydaşlarına aktararak bu yönde hareket sağlamalarını gerçekleştirir.

Destekleyici Liderlik Davranışı: Bu davranış biçiminde liderler, izleyenlerin psikolojik durumlarını dikkate alarak, izleyenlerin isteklerini, ilgilerini ve içinde bulundukları duygusal durumlarını göz önüne alarak davranışlarını sergilerler. Psikolojik olarak rahat olunmayan ortamlarda bu davranış modelinin uygulanması uygun olduğu söylenir.

Başarı Merkezli Liderlik Yaklaşımı: Bu davranış biçiminde liderlerin belirlediği hedeflerin yüksek olması ve bu sayede de hedeflere ulaşmak için yüksek düzeyde emek ortaya koyulması amaçlanır. Bu nedenle liderin izleyenlere karşı duyulan güveni açıklayabilmesi yönünden çok önemlidir.

Katılımcı Liderlik Davranışı: Bu davranış biçiminde ise liderlerin karar almadan önce, örgütteki astlarının düşünce ve fikirlerine danışarak özellikle astların uzman oldukları konuları ortaya çıkartılması konusu açıklanır.

Robert House, yukarda açıklanan bu dört liderlik davranışının aynı liderin farklı koşullar altında ortaya koyabileceğini ifade etmektedir. Bunlarla birlikte liderlerin ortaya koyacakları davranış şekillerinin, örgüt paydaşlarının nitelikleri, uygulanması gereken işlerin özelliklerine ve çevresel koşullara göre biçimleneceği ifade edilmiştir (Öztürk, 2016; Zel, 2011).

2.2.3.3. Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Yaklaşımı

Kenneth Blanchard ve Paul Hersey ikilisi tarafından ortaya çıkartılan bu yaklaşıma göre, liderler sergileyecekleri davranışlarını örgütteki astlarının seviyelerine göre belirleyerek uygulamalıdır. Bu yaklaşım 1997 senesinde Ohio Eyalet Üniversitesinin

araştırmaları ve Blake ile Mouton'un ortaya koydukları liderlik modeli etkisiyle geliştirilerek ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşıma göre, görevlere veya işlere dönük sergilenecek liderlik davranışlarının olgunluk seviyelerine göre belirlenir. Olgunluk seviyelerinin ise izleyenlerin güdülenerek örgütün amaçlarına duyulan istek ve yetenekleri üzerine olması gerektiği vurgulanmıştır (Bolden, Gosling, Marturano ve Dennison, 2003). Bu noktadan hareketle iki tarz olgunluktan bahsedilebilir. Bunlar da ilişki davranışı ve görev davranışıdır.

İlişki Davranışı: Liderler ile örgüt paydaşları arasında etkili bir iletişim mekanizması bulunur ve liderler örgüt paydaşlarını motive edecek davranışları ortaya koyarlar (Erkmen, 2007).

Görev Davranışı: Liderler örgüt paydaşlara sahip olmaları gereken rollerini ifade ederek görev tanımlamalarını yapar. Rol ve görevler belirgin bir biçimde ortaya koyulur şeklinde ifade edilmiştir.

Hersey ve Blanchard, yukardaki iki boyuttu temel alarak dört liderlik tarzını ortaya koymuşlardır. Bu liderlik tarzlarına yönelik detay Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. : Hersey ve Blanchard'a göre liderlik tarzları

Liderlik tarzı	Görev bilinci	İlişki seviyesi	Liderin ve izleyenlerin özellikleri
M1-Anlatan (telling)	Yüksek	Düşük	*Düşük ilişki vardır. *Lider, örgüt üyelerinin görevlerini ve onlardan beklentilerini anlatır.
M2-Satan (selling)	Yüksek	Yüksek	*Lider, çalışanlara ve işe aynı seviyede önem verir. *Lider, ılımlı davranışlar sergiler. *Çalışanların olgunluk seviyesi yüksektir.
M3- Katılımcı (participating)	Düşük	Yüksek	*Lider, karar sürecine astlarını da dâhil eder. *Lider, astlarını destekler.
M4 Yetki veren (delegating)	Düşük	Düşük	*İzleyenlerin olgunluk düzeyi yüksektir. *Lider, işleyiş ve çalışanlarla iletişime az önem verir çünkü çalışanlar hedeflere ulaşmada kendilerine yeterler.

Kaynak: Zel, 2011, s.150.

Bu liderlik modellerine ilişkin ek olarak liderliği etkileyen çevresel faktörler de bulunmaktadır. Bu faktörlerden “olgunluk düzeylerini” bu modele eklenmiştir. Bu

kavramı ise psikolojik ve iş olarak ikiye ayırmıştır. Psikolojik olgunluk bireylerin bir işi yapmalarına yönelik istek ve motivasyonlarını ifade etmektedir. İş olgunluğu ise bireylerin ilgilendikleri işle ilgili olan yetenek ve ortaya koydukları davranışları ifade etmiştir (Doğanbaş, 2017; Zel, 2011).

2.2.3.4. Vroom-Yetton-Jago'nun Karar Ağacı Modeli

Karar ağacı modeli, belirli şartlara uygun olan liderlik tarzının tespit edilmesi üzerine oluşturulmuştur. Astların karar olma sürecine katılımının sağlanması ön plandadır. Bu noktası ile House ve Evans'ın yol amaç teorisiyle paralellik gösterdiği ifade edilebilir. Her alınacak olan kararın her şart ve zamanda başarılı olması beklenemez. Bu nedenle liderin kararlarına ek alternatif kararları göz önünde bulundurarak sergileyebilmesi için astlarının görüş ve fikirlerinin sorulmasını vurgular sorar (Duyan, 2012; Eryeşil, 2012).

Liderler, alınması gereken bir karar için birden çok karar arasından en uygununu seçerek bu kararı uygulamaya koyarlar. Bu seçime yardımcı olacak ise karar ağacı modelindeki alternatif liderlik davranışları şöyle söylenebilir;

Otokratik Lider 1: Liderler, sorunlara dönük kararları kendi başlarına alır.

Otokratik Lider 2: Liderler, örgüt paydaşlarının fikirlerini sorar ama son kararı yine kendi başlarına verir.

Danışan Lider 1: Liderler, örgüt paydaşlarının fikir ve düşüncelerini dinler ve alınacak kararı birlikte alırlar.

Danışan Lider 2: Liderler, örgüt olarak paydaşların fikir ve düşüncelerini dinler ancak son kararı kendisi verir.

Grup Lider 2: Liderleri grubun düşüncelerini dinleyerek kararları birlikte verirler.

Liderler, bu davranış modellerinden hangisinin ortaya koyulacağına karar vermek adına bazı sorular sorarlar. Bu sorular;

- Daha çok rasyonel çözüme ihtiyaç duyan sorunlar arasından başka bir sorun var mı?
- Sorun yapılandırılmış mı?
- Kararların örgüt paydaşlarınca benimsenmesi önemli midir?
- Alınan kararları tek başıma almış olmam örgüt paydaşları için sorun oluşturur mu?

- Örgüt amaçları paydaşlar tarafından benimsenmiş mi?
- Kişisel sorunlarda bulunan çözümler paydaşlar için sorun oluşturur mu?

şeklindedir. Bu sorulara verilen cevapların evet veya hayır olmasına göre liderlerin yukarıda ifade edilen 5 liderlik davranış tarzından en uygun olanına kadar vermesi gerekir (Erkutlu, 2014). Liderler örgütteki astlarını kararın alınmasına ortak etme durumunda ölçüt ise alınacak olan kararların sonuca yapacağı etkinin büyüklüğüyle ilgili olacaktır. Özelliği düşük olan kararlarda liderlerin, örgütteki astlarını hariç tutarak kendisi karar alırken; özelliği yüksek olan kararlarda astlarının fikir ve düşüncelerini dikkate almaktadır. Yetton ve Vroom, bu modellere uygun olarak alınan her kararın başarıyı getirmesinin garanti olmadığını veya modellerin dışında alınmış olan herhangi bir kararın başarısızlığı getirmeyeceğini ifade etmişlerdir (Erkmen, 2007; Eryeşil, 2012).

2.2.3.5. Reddin'in Üç Boyutlu Lider Etkinliği Modeli

Üç boyutlu lider etkinliği modeli, William J. Reddin'in Ohio Eyalet Üniversitesi ve Blake – Mouton'un yönetim tarzı matrisinden etkilenecek ortaya koyduğu bir modeldir. İş ve insan merkezine etkinlik boyutunu ekleyerek üç boyutlu bir model geliştirmiştir. Temelinde, yönetsel etkinlik olan bu modelde liderin etkinliği, sadece sergiledikleri davranışa göre değil başarılan durumlar değerlendirilmesi ifade edilir (Yeşil, 2016).

İfade edilen bu üç boyutta iş merkezli davranış sergileyen liderler, verilecek olan tüm emeği örgütün hedeflerini gerçekleştirebilmek için kullanırken; insan merkezli davranışlar sergileyen liderler ise örgütte karşılıklı güven odağında astların motivasyonunu yükselterek hedefe ulaşmayı ister (Erkutlu, 2014). Bunlara ek olarak etkinlik boyutunun ise, liderlerin bulundukları mevki gereği ulaşmaları gereken hedeflerindeki yeterliliği olduğu ifade edilebilir. Reddin, dört etkili ve dört etkisiz yönetim tarzını betimleyerek; ilişki, görev yönelimli ve etkililik boyutlarını da içerisine alan bir modeli ortaya koymuştur (Şentürk, 2019). Bahsedilen bu etkili liderlik tarzları şu şekilde ifade edilmiştir;

- Bürokrat Lider: Bu bölümdeki liderler hem insana hem de görevlere çok az değer verir, burada önemli olan kurallardır.
- İyi Niyetli Otokrat Lider: Liderler bu kategoride sorumluluğa ve insanlara en üst düzeyde değer verir ve örgütte çalışan paydaşlar önemlidir.

- Geliştirici Lider: Liderler, örgütteki paydaşlarla olan ilişkiye üst düzeyde değer verirken görev olgusuna az önem verir.
- Yönetici Lider: Liderler bu kısımda, hem paydaşlarla olan ilişkilere hem de göreve üst düzeyde değer verir. Aynı zamanda motive ederek yüksek düzeyde olumlu sonuç almanın belirleyicisidir.

Etkisiz liderlik tarzları ise şu şekilde sıralanmıştır;

- Uzlaştırıcı Lider: Liderlerin hem insani boyuta hem de görev boyutuna yüksek düzeyde değer verdiği durumlarda ikisi arasında birisini seçmesi gerekebilir. Liderler, böyle bir durum olduğunda kararsızlık oluşmaması için uzlaştırıcı davranışı ortaya koyarlar.
- Misyoner Lider: Liderlerin, örgütteki paydaşları ile her zaman ve koşulda iyi bir şekilde uyum niyetinde olduğunu ifade eden liderlik tarzıdır.
- Otokrat Lider: Bu tarz liderlikte liderler, örgütteki paydaşı olan astlarına karşı otoriter bir davranış tarzı ortaya koyması ve sadece görevlerin gerçekleştirilmesi amacı taşır.
- İlgisiz Lider: Liderler kişilere ve görevlere karşı ilgi düzeylerini en alt seviyede tutarlar.

Reddin, bu teorilerden birisi tam anlamıyla iyi iken diğeri kötüdür demenin doğru olmadığını vurgulamaktadır. Çünkü bir durumda başarıyı yakalamış olan yaklaşım, diğer durumda başarısız olmuş olabilir. Reddin'e göre bir liderin başarılı sayılabilmesinin sırrı, yaklaşım esnekliği becerisine sahip olarak bunu ortaya koyabilmesidir. Buradan da liderin içinde bulunduğu durumdaki şartlar neyi nasıl gerektiriyor ise o şekilde davranışın ortaya koyulması gerektiği anlamı çıkartılır (Gün ve Aslan, 2018; Şentürk, 2019).

2.2.4. Modern Liderlik Yaklaşımları

Modern liderlik yaklaşımından önceki yaklaşımlarda genellikle insana ve göreve yönelik davranış boyutları incelenirken, örgütün iş ve işleyişlerinde çevrenin ve içinde bulunulan dönemlerin şartlarından bağımsız ele alınmasının mümkün olmayacağı anlaşılmıştır. 2. Dünya Savaşı sonrasında, hayatın birçok alanında hızlı değişimler yaşanmıştır. Bu değişimler liderlik yaklaşımlarında da etkili olmuştur (Doğanbaş, 2017). Çevresel değişimler örgütlerin değişimine de zemin hazırlamıştır. 21.yy ilk dönemleri teknolojinin de etkisiyle köklü değişimlerin yaşandığı bir dönem olmuştur. Teknolojinin de etkisiyle gelen bu değişimler karşısına klasik yaklaşımlar yeterli olamamış ve yeni

yaklaşımların doğmasına ortam oluşmuştur (Bozkurt ve Göral, 2013; Eraslan, 2004; Gül ve Şahin, 2011; Gün ve Aslan, 2018; Gün ve Çoban, 2019). Bu yeni kuramların en dikkat çeken özelliğinin, lider ve izleyen arasındaki iletişimin ön planda olması olmuştur. Bu kuramların arasında en çok ön plana çıkanların; geçmiş ile gelenekler arasında bağ kurmayı öncelik sayan “etkileşimci liderlik” geleceğe, dönüşüme ve yenileşmeye önem veren “dönüşümcü liderlik” ve zor zamanlarda ortaya çıkarak kurtarıcılık rolünü üstlenen, diğerlerinden farklı özel kişiliğe sahip olan “karizmatik liderlik” yaklaşım olmuştur (Özen, 2019; Uzun, 2016; Yavuz, 2009).

2.2.4.1. Paylaşılan Liderlik

Eğitim gelecek nesillerin ve o çağı oluşturacak olan bireylerin hazırlanmasını sağlayan çok önemli bir unsurdur. Eğitim geçmiş çağlardan günümüze ulaşan eserlerin ulaşmasına neden olurken, bugünden yarına ulaşacak eserlerin de köprüsüdür. Bu köprünün kurulması hem medeniyet hem de bilginin aktarımı için önem arz etmektedir. Bu nedenle eğitimde nesilleri içine alan ve uygulamalarda görev paylaşımını gerektiren bir yapı eğitimin benimsenmesi için gereklidir. John (1980) eğitim alanında bulunan çeşitli birimleri idare eden insanların aralarında paylaştığı sorumluluklar olduğunu düşünür. Buna bağlı olarak da bireyler görevlerini sorumluluk bilinciyle yaptıklarında başarının artarak geleceğini vurgular.

2000’li yıllarda popülerlik kazanan bir liderlik görüşü olan paylaşılan liderlik kavramı, liderlik imgesinin bir tek yöneticide toplanmasını savunmak yerine örgütün veya takımın tamamında yapılacak olan bir etkileşim neticesinde oluşması gerektiğini önermektedir (Bolden ve diğerleri, 2009). Paylaşılan liderlik sadece liderlik sorumluluğunun tamamını gerçekleştiren kişileri gerektirmez, ortak bir amaçla ortak bir güç ortaya çıkaran takım üyelerini gerektirir. Ancak bu durumun her zaman böyle olması da beklenmez. Liderlik görevleri çeşitlidir ve bu çeşitliliği nedeniyle bazen bir grubun birkaç kişisiyle paylaşılabilirken bazen de tüm örgütte bulunan kişilere pay edilebilir. Bütün bunlara ek olarak bazen de bazı liderlik görevleri farklı zamanlarda farklı örgüt üyelerince gerçekleştirilebilir. Yani görevler kişiye özgü değil zamana göre değişiklik gösterebilmektedir. Çünkü örgütte değişim her zaman mevcuttur ve insanın çevresinden ayrı tek başına etkilenmeyen bir varlık olarak düşünülmesi de mümkün değildir (Silva, 2009).

Değişim her zaman her yerde olduğu gibi eğitim yönetiminde de gerçekleşmektedir. Eğitim yönetiminde olan değişim liderliğin sorumluluk ve görevlerinin çok farklı alanlara paylaştırıldığına da bir göstergesidir. 2000'li yıllara gelindiğinde değişen ve yenilenen okulların örgütsel yapısı, öğretmenlerin tek başına başa çıkamayacağı bir karmaşıklıkla ve iş yüküyle birliktedir. Bu karmaşık olan sistem, çözümlenmesi ve işlerlik kazanabilmesi için sorunlara hızlı cevap vermeye daha uygun olan bir liderlik bakış açısına ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyaçlara cevap verme konusunda ise paylaşılan liderliğin çok kez yapılan araştırmalar sonucunda ispatlanmıştır. Aynı zamanda paylaşılan liderlik uygulamaları sonucunda, öğrencinin öğrenme sürecinin ve örgütün amacına uygun çıktıların verimi de artırmıştır (Harris ve Spillane, 2008). Buna dayanarak paylaşılan liderlik uygulamaları öğrencinin öğrenme sürecini doğrudan etkileyecektir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde yeterli verim alınamadığı düşünülen okullarda paylaşılan liderlik uygulanarak maksimum fayda ile uygulama yapılabilmesine olanak sağlayabilir.

2.3. Paylaşılan Liderlik Yaklaşımları

2.3.1. Gronn'un Paylaşılan Liderlik Yaklaşımı

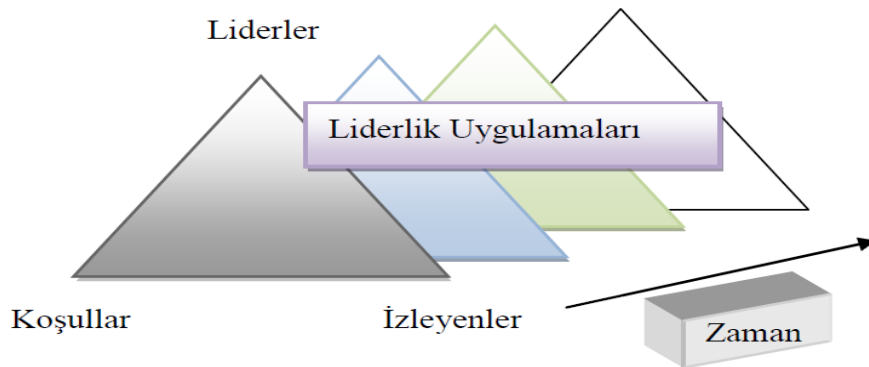
Gronn paylaşılan liderliğin çıkışını 2 farklı eyleme dayandırmaktadır. Bu eylemler, toplam ve bütüncül olarak adlandırılmıştır. Toplam olarak adlandırılan yapı örgüt içerisindeki liderlik davranışı sergileyen tüm paydaşların toplamını ifade ederken bütüncül olarak adlandırılan yapı ise paydaşların sergiledikleri bireysel liderlik davranışlarının toplamını ifade etmektedir (Yener, 2014). NCSL (2004) raporuna göre öğretimsel süreçte toplam modelin, yalnızca okul yöneticilerinin sergiledikleri davranışın yeterli olmayacağını, örgütün diğer paydaşlarının da katkısının olacağı vurgulanmaktadır. Paydaşların bu katkılarının birbiri üzerine eklenerek oluşturulan modelin toplam model olduğuna dikkat çekilerek toplam modele katkı sağlamıştır. Bu modelde örgüt paydaşlarının her biri potansiyelleri ve uzmanlıkları kapsamında birçok liderlik rolünü üstendiği ifade edilmiştir (Ağiroğlu ve Bakır, 2013; Yener, 2014).

Diğer model olan bütüncül model paylaşılan liderliği aynı anda sağlanan katılım, dağıtma, paylaşma, demokratiklik ve ortaklık uygulamalarının benimsenen bir çalışma modeli ile liderliğin okul içerisinde kurumsal ve sosyal olarak dağıtılmasını ifade etmektedir (Yener, 2014).

Ağıroğlu ve Bakır (2013) yaptıkları araştırmada paylaşılan liderliği; iş birliği yapabilme, yetki verme, paylaşmayı sağlayabilme ve demokratik yönetimi benimseme düşüncelerini kapsayan bir şemsiye olarak ifade etmiştir. Diğer bir ifadeyle, örgütün sahip olduğu kazanımların bireysel olarak değil bütüncül olarak değerlendirilebileceği söylenir. Gronn (2002) ise paylaşılan liderliğin bu modelini; içten gelen işbirliği, kurumsallaşmış uygulama yöntemleri ve girişimci çalışma ilişkileri olarak üç başlıkta toplayarak tanımlamıştır (Ağıroğlu ve Bakır, 2013; Yılmaz,2013).

2.3.2. Spillane'nin Paylaşılan Liderlik Modeli

Spillane, liderlik konusuna bireylerin karizmaları, bilgileri, birikimleri ve yeteneklerinden çok daha fazlası olduğunu ifade etmektedir. Paylaşılan liderlik bireyin, yetenekleri, etkileme gücü, başarısı değil; bu özelliklere sahip olan birçok farklı kişinin etkileşiminden doğan liderlik bütünü olduğuna dayanmaktadır (Spillane, 2006).



şekil 1. Spillane'nin Paylaşılan Liderlik Modeli

Bu şekil incelendiğinde paylaşılan liderliğin üç temel ayağının olduğu ve bunların da; izleyenler, koşullar ve liderler olduğu görülmektedir. Aynı zamanda bu üç temel ayağın aralarındaki etkileşim paylaşılan liderliğin temel çıkış noktasını vurgulamaktadır. Spillane ifade edilen bu üç temel ayağın etkileşimi ile ortaya çıkmış olan oluşumu “liderlik uygulaması” olarak isimlendirmiştir. “Zaman” içinde tekrar eden bu üç ögenin arasındaki etkileşimin ortaya koyduğu liderlik uygulaması paylaşılan liderliğe ilişkin Spillane Modelini oluşurmaktadır (Spillane, 2006). Spillane (2006) liderlerin sadece izleyenleri etkilemediği aynı zamanda izleyenlerden de etkilendiğini bu durumda da

liderliğin, izleyenler üzerinde yapılan bir uygulama olduğu algısını aşarak, izleyenler ve mevcut koşullar ile birlikte oluşacak etkileşim içerisinde gerçekleşeceğini ifade eder.

Spillane ve arkadaşları, paylaşılan liderlik modelini okul örgütleri üzerine yapmış oldukları araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin tek başına değil, okul örgütündeki tüm paydaşların bir bütün olarak ele alınması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Onlara göre okul kültürünün sahip olduğu liderlik uygulamaları en iyi şekilde okuldaki uygulamalardan tespit edilebilir. Bu uygulamalar sadece yönetim ve öğretim kadrolarına göre değil okulların; sosyal, kültürel ve ekonomik koşullarına göre biçimlendiğini de ifade etmişlerdir biçimlenmektedir (Spillane, Diamond ve Jita, 2003). Okullarda uygulanan paylaşılan liderliğin, okul yöneticisi ve izleyenlerin bir grup olarak ortak bir şekilde yürütmüş oldukları çalışmalar ile ortaya çıkacağını ifade ederler (Spillane, Halverson ve Diamond, 2001). Burada izleyenler konumuna gelen kişiler bazen okul yöneticileri, bazen öğretmenler bazen de örgütün diğer paydaşları olabilmektedir. Bu araştırmada model olarak en yakın modelin paylaşılan liderlik modellerinden Spillane modeli olduğu uygun görülmüş ve araştırmada temel alınmıştır.

2.3.3. Elmore'un Paylaşılan Liderlik Modeli

Elmore (2000), bir örgütte bulunan paydaşların kişisel ilgi alanları, yetenekleri, tecrübeleri ve eğilimleri o örgütte bulunan özel konumları yönünde uzmanlaştıklarını ve farklı alanlarda uzmanlaşmış olan bu paydaşların örgütün amaçlarına ulaşabilmesinde yönlendirilmesinin zor bir iş olduğunu ifade etmiştir. Bu durumun, temelinde insan olan ve bu temeli eğitime amacı olan okul örgütlerinde çok daha zor olacağını belirtmiştir. İşleyiş ve yapısından kaynaklı olarak çok boyutlu örgütlerden olan okul örgütünün, sahip olmaları gereken okul yöneticilerinin geniş bir vizon ve etkileme yetenekleri sergilemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Elmore (2000), okul yöneticileri, beklentilerin çok üstünde özelliklere sahip oldukları durumlarda bile örgütlerini istenilen yönde dönüştürmeye ve değiştirmeye tek başlarına yeterli olamayacaklarının görüldüğünü ifade etmiştir. Buradan yola çıkılarak liderliğin sadece bir konuma verilmesinden ziyade okul örgütündeki tüm paydaşlara dağıtılmasının gerekliliğine inanmış ve paydaşların ortak katkısı ile oluşturulacak paylaşılan liderlik uygulamalarının önemine vurgu yapmıştır.

Paylaşılan liderlik anlayışında, örgüt paydaşlarının örgütte sahip oldukları konumlardan çok, tecrübe, deneyim ve uzmanlıkları temel alınarak liderliğin bu doğrultuda paylaşılmasına dikkat çekilmiştir (Elmore, 2000). Okul yöneticisinin ortaya

koyacağı liderlik davranışlarından yüksek düzeyde etkilenen paydaşlardan birisinin öğrenciler olduğu ve bu paydaşın öğrenmesinin önemli olduğu ifade edilmiştir (Hopkins, 2008). Bu durumun gerçekleşmesi için Elmore, okul örgütünün sahip olduğu sistemlerde geniş bakış açısıyla bir ilerleme görülebilmesinde, odağa alınması gereken noktanın örgüt yapısının değil, öğretim sürecinin olması gerektiği kanısını vurgulamıştır. Okul örgütünde böyle bir ilerlemenin gerçekleşmesi amacıyla paylaşılan liderlik modelinin; liderliğin amacı, eğitimsel gelişmede sürekli öğrenme, öğrenme süreci için liderin iyi bir rol model olması, liderlik rol ve uygulamaları öğrenme ve gelişmeye odaklı uzmanlığı bulunması ve lider ve izleyenler karşılıklı; ortak sorumluluk bilincinde olmasını temel alan beş ilkenin dikkate alınmasında fayda olacağı ifade edilmiştir (Elmore, 2000; Hopkins, 2008).

2.4. Paylaşılan Liderliğin Eğitimdeki Yeri

Yaşadığımız şu dönemde örgüt yapıları ve işleyişlerinin çok karmaşık olduğunu ve tek bir kişinin günlük işlemlerin yapılmasını ve çözülmesi gereken sorunları tamamlayabilmesini mümkün kılmamaktadır. Bu nedenleri lider merkezli okulların; rollerin, sorumlulukların ve hedeflerin paylaşıldığı okullara göre daha verimsiz olmaktadır. Bu durum da liderlik davranışlarını sergileyen ve bunun üzerinde çalışanların çoğu liderliği ortak çaba olarak görüldüğü ifade edilmiştir (Pamela, 2010). Bu kapsamda yapılan araştırmalar incelendiğinde Beycioğlu ve Aslan (2010), okul yöneticilerinin geçmişten bugüne daha da karmaşık bir hal alan okul ve toplumsal çevrenin tek başına yöneticilerin veya liderlerin sorumluluk almalarının zor olduğunu ve okullarda liderliğin yeniden çalışılarak paylaşılan ve davranışlara dönüşen liderlik tarzı olması gerektiğine dikkat çekmektedirler.

Okul örgütlerinde örgütsel konum ve davranışlar üzerine inşa edilmiş bir yaklaşım olarak paylaşılan liderlik görülmektedir (Spillane, Halverson ve Diamond, 2001). Copland (2003) okul örgütleri için önem arz eden paylaşılan liderlik davranışlarının okulların başarıya ulaşabilmeleri için bazı önlemlerin alınması ve bu önemlerin;

- Karşılıklı sorumluluk bilinci ile ortak çalışmayı, öğrenmeyi ve güveni tahsis edilmesi,
- Örgütteki başlıca problemlerin çözülmesi konusunda paydaşların görüş birliğini sağlayabilmeleri,

- Okuldaki paydaşların öğrenme ve öğretme davranışlarının iyileştirilmesine ve geliştirilmesine ilişkin imkanların sağlanması, olduğunu ifade etmiştir.

Leithwood ve Jantzi (2000) etkili liderler güçlü aynı zamanda ise doğrudan hissedilemeyen liderlik uygulamaları okulun gelişimine ve öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. NCSL (The National College for School Leadership, 2004), yapılan büyük çaplı araştırma kapsamında paylaşılan liderlik için 5 temel dayanak önerilmiştir. Bu öneriler şu şekildedir:

1. Örgütsel yapının daha belirgin, hesap verilebilir ve sorumlulukların tanımlanmasının daha açık yapılması,
2. Örgütün paydaşlarında paylaşılan liderliğin; inanç, değer ve özelliklerini oluşturacak şekilde yeterliliklerini uygulanabilir duruma getirilmesi,
3. Örgüt kültürünün; cesarete, tartışmaya, iş birliğine ve güvene dayalı bir şekilde oluşturması,
4. Kişisel çıkarlar gözetilmeden katkı sağlama isteği bulunma,
5. Paylaşılan liderliğin okul örgütünün vazgeçilemez ve temel uygulaması durumuna getirilmesi olarak sıralanmıştır.

Duignan (2006) okul örgütünde uygulanacak olan paylaşılan liderlik, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve diğer paydaşların uzman oldukları alanları ve çabalarını ortak karar verme sürecinde tamamlayarak okulun gelişimine katkı sağlayacak bir anlayış olarak ifade etmiştir. Paylaşılan liderliğe gösterilen ilginin artmasının temelinde öğretmen ortamları oluşturarak bu durumun devamlılığını sağlayabilmenin ve aynı okuldaki farklı öğrenci profillerini kapsayabilecek uygulamaları gerçekleştirebilmenin zor bir süreç haline dönüşmesi olarak düşünülmektedir (Duignan ve Bezzina, 2006).

Duignan (2006) yapmış olduğu araştırmasında okullarda uygulanan liderlik bakış açılarının, lider yetiştirme, geliştirme ve desteklemeye yönelik olan örgüt kültürünün oluşturulmasını destekleyici şekilde geliştirilmesi ve değiştirilmesini savunarak, bu değişimin de “paylaşılan liderlik kültürü oluşturma” olarak isimlendirmiştir. Çünkü özellikle okul yöneticileri, kendilerini okullardaki liderlik davranışlarının temel sorumlusu olarak hissetmekte buna bağlı olarak da kendilerini tek ve yalnız hissettiklerini ifade etmiştir. Buradan yola çıkılarak okul yöneticilerinin tek başlarına aldıkları sorumluluğu; öncelikle öğretmen, öğrenci ve ailelerinin paylaşarak oluşturacakları okul

kültüründe daha güçlü ve güvenli hissetmelerinin mümkün olabileceği ifade edilmiştir (Duignan ve Bezzina, 2006).

Okullardaki sergilenen liderlik davranışlarını paylaşımlı liderlik yaklaşımı ile ele alabilmek için gerekli temel durumlardan birisi, okullarda görevli öğretmenlerin daha fazla sayıda okul liderliğinin benimsenmesi konusunda cesaretlendirmesidir (Duignan ve Bezzina, 2006). Benzer şekilde, paylaşılan liderlik anlayışının benimsendiği okul kültürlerinde okulda görevli öğretmenlerin kendi araştırma ve çalışmalarını üretebilmeleri ve bunları sahiplenebilmeleri için gerekli imkânlar sağlanarak motive edilmelidir (Lynch, 2009). Çünkü öğretmenler, okul kültürünün değişimini sağlayabilmek için iş birliği yapılabilecek uzun süreçli sınıf deneyimlerine sahip uzmanlar olarak görülmektedirler (Bolden ve diğerleri, 2007).

Türkiye’de bakıldığında ise paylaşılan liderlik konusunda eğilimler gözlenmektedir. Bu kapsamda 9 ve 10 Nisan 2009 tarihlerinde Milli Eğitim Bakanlığı Dış İlişkiler Genel Müdürlüğünce gerçekleştirilmiş olan “ Okul Liderliği Anlayışında Değişim Zamanı: Gelişen, Yenilikçi ve Paylaşılan Liderlik” konulu konferansta, yönetim anlayışı ile liderlik anlayışının ayrı tutulamayacağı, paylaşılan liderliğin okul kültürüne ve öğrenci başarısına yapacağı katkılar vurgulanmıştır. Aynı zamanda paylaşılan liderlik davranışlarının öğretmenler arasında da etkin bir şekilde yaygınlaştırılarak yaratıcı ve üretken tarafların oluşturulmasına dikkat çekilmiştir (MEB, 2009). Genel olarak bakıldığında bu araştırmada model olarak en yakın modelin Spillane modeli olduğu uygun görülmüş ve araştırmada temel alınmıştır.

2.5. Kültür

İnsan yaradılışı gereği sosyal bir varlıktır. Bu nedenle her zaman toplu şekilde yaşamış ve zaman içinde ortak duygular, değerler ve gelenekler ortaya koyulmuştur. Bunun sonucunda ise ortak değerler, insanların birlik ve beraberlik duygularını geliştirmiş ve kültür isimli bir kavramı ortaya çıkartmıştır (Aydın, 2014). Kültür, “cultura” sözcüğünden meydana gelmiştir. “cultura” sözcüğü ise Latince “ekin veya tarla” anlamlarına karşılık gelmekle beraber bir arada tutan insanları diğer gruplardan farklı kılan değerler bütünü olarak ifade edilir (Başaran, 2008). Bu değerler bütünü, önceki kuşaklardan yeni kuşaklara aktararak devam ederek insan gruplarını şekillendirilmesinde etkili olur. Güçlü (2003), kültür kavramını Ziya Gökalp’in

Türkiye’de ilk defa tanımlayan kişi olduğunu söylemiştir. Gökalp, kültürü, bir ülkenin bireylerini bir arada tutan ve onların arasında bütünlüğü sağlayan kurumların toplamı olarak tanımlamaktadır. Kültür, aynı zamanda bir toplumun miras aldığı ve o mirası gelecek nesillere aktardığı maddi ve manevi değerler bütünüdür. Dolayısıyla, kültür bir toplumun hayat tarzıdır, denebilir.

Kültürün bir diğer tanımı da Linton (1947) tarafından yapılmıştır. Bu tanıma göre, kültür nesilden nesile aktarılabilen paylaşılan ortak değerler ve öğrenilmiş olan davranışlar bütünüdür. İnsanlar biyolojik devamlılıklarını üreme yoluyla nasıl sürdürüyorlarsa toplumsal varlıklarını da kültür yoluyla sürdüreceklerini ifade etmiştir. Kültür bireylerin yetiştirilmesinde çok önemli bir konuma sahip olduğu için bireyin, örgüt ve toplumların doğru ve etkili yönetilmesini sağlayabilmek adına içinde bulundukları toplumun kültürünü iyi bilmesi gerekir. Çünkü genellikle bireyler içinde bulundukları toplumdan bağımsız davranamazlar (Çelik, 2012). Bu açıdan insanın gelişiminde ilk başlarda yer alan unsurlardan birisi kültürdür. Kültürü anlamadan insanı anlayabilmek zorlaşacaktır. Bu tanımlar göz önüne alındığında, kültürün toplum için ne kadar değerli ve önem arz eden bir kavram olduğu ifade edilebilir. İnsanın sosyal bir varlık olması sebebiyle bir arada yaşayan insanlar zaman içinde kendi toplumsal kural ve düzenlemelerini oluştururlar. Sonradan gelen yeni nesillerin bu kurallara göre şekillenmesi kültürel aktarımın sağlanmasını kolaylaştırır. Yani insanlar kültürü oluşturdukları boyut derecesinde kültürden etkilenirler. Bu bakımdan kültür, toplumun ortak malıdır. İnsanlar, kültürün zamanla oluşturduğu davranış şekillerine göre davranırlar. Bu davranış şekilleri ise bireyleri başarıya veya başarısızlığa götürmektedir. Sonuç olarak kültür, toplumu ve toplumda yaşayan bireyleri doğrudan etkileyen, insanlar için alışkanlık olarak görülen davranışlar anlamına gelmektedir. Bu bağlamda kültür incelenmeyi gerektiren bir unsur olarak rahatlıkla ifade edilebilir.

2.6. Örgüt Kültürü

Örgüt kültürü kavramı son 20 yıldır derinlemesine araştırılan bir alan olmasına rağmen pek çok araştırmacı yazar bu konuyu farklı yönleriyle incelemiş ve farklı tanımlamalar yapmıştır. Örgüt kültürü alan yazınına baktığımızda, Peters ve Waterman (1982) “paylaşılan değerler bütünü” şeklinde tanımlarken Deal ve Kennedy (1982) aynı kavramı “bir davranış düzenleyicisi veya örgütte yapılan/yapılacak olan bütün her şeyin yapılma biçimi” şeklinde tanımlayarak örgüt kültürünü meydana getiren unsurların

özünde değerler olduğunu ifade etmişlerdir. Schein (1985) örgüt kültürünü tanımlarken, “Kültür, belirli bir grupça kendilerinin gerek çevreyle uyumu gerekse iç bütünleşmesi anında kazandığı ve geçerliliğini kanıtlayabilecek kadar pozitif sonuç vermesi ve bu nedenle de kültüre dahil olacak yeni kişilerin, programları algılamının, hissetmenin, düşünmenin doğru yolu olarak kazanılan bir takım varsayımlar” olarak tanımlamıştır (Şişman, 1994).

Farklılıklarıyla bir mozaik oluşturmuş olan bireyler örgütleri oluşturmaktadır. Bu bireyler, ortak inanç ve değerler sistemi oluştururlar. Çünkü yaptıkları görevler, mesleki normlar veya ölçütler konularında ortaklık oluşturmuşlar zamanla grup olmanın doğal bir getirisi olarak da örgütten farklı ancak iç oluşumlarında belirtilen bu değer ve inanç sistemi doğurmaktadır. Meydana gelen bu sistem, örgütte farklı değer, inanç, tutum, ahlak anlayışı veya düşünce tarzı olarak birleşince ise “örgüt kültürü” olarak fark edilir (Eren, 2004). Whorton ve Wortley’e göre (1981) meydana gelmiş tüm örgütleri sahip oldukları bir kültür vardır. İşte bu kültür gerek grup gerekse bireysel davranışları etkiler. Kültürün iyi bir şekilde algılandığı ve bireyler arasında yerleştiği durumlarda bireylerin örgütler hakkındaki algılama düzeylerinde de etkili olur. Kişinin inanlarından önce örgütün sahip olduğu kültürel inançlarını ve değerlerini desteklemesi sağlam ve yerleşmiş bir örgütsel kültürün olduğuna işaret eder. (Kocakaya, 2006).

Kültür, örgütü meydana getiren veya örgüt içinde çalışan bireyleri bulundukları o örgütün amaçlarını gerçekleştirme durumu için birbirlerine bağlar. Kültür bu yönüyle toplayıcı ve birleştirici rolünü ortaya koymuş olur. Eğer ki bu rolü gerçekleştiriyorsa kültürün zayıfladığına ya da tam olarak oturmadığına işarettir. Bu durumda ise örgütte bulunan bireylerin birbirlerine duydukları sadakat ve inançları azalacaktır. Bu nedenle de örgüt kültürünün en başında amacı, planı, stratejisi, kararları ve politikaları oluşturulmalı ki örgütün başarıya ulaşmasında engelleyici faktörler oluşmasın. Bu engelleyici faktörler ortaya çıkartılmamalı ki o kültürde çalışan insanların örgüte bağlılıkları ve inançları güçlü olsun birbirleriyle ilişkilerinde sadakat duygusu sağlam ve üst düzey şekilde gerçekleşsin (Eren, 2004).

Örgüt kültürü; bilgi, iletişim, güç, sahip olunan roller, amaçlar, hedef ve yetenekler, sistemler, yapılar, yöntemler, değişim, anlaşmazlıklar, karar verme, çevre ve fiziksel yapı gibi faktörlerden oluşmaktadır (Çetin, 2004). Örgüt kültürü sözlü veya yazılı olabilir. Her iki durumda da örgüt içinde yer alan tüm değer yargılarını, ortaya koyulan

veya koyulacak olan davranış biçimlerini ve temel ilkelerini kapsar. Örgütte yapılacak olan işin biçiminden, örgütü oluşturan insanların dünya görüşlerine kadar tüm değer yargı ve inançlarını da içerir (Yamak,1996). Örgüt kültürünün yapısı, tekrar eden, düzenli bir şekilde geçmişten şüana ve sonra da geleceğe aktarılan şekildedir. Örgütün kültürü aynı zamanda, örgütün yönetimini, kararlarını, tercihlerini ve uygulanacak olan stratejilerini de etkiler şeklinde kabul görmüş birçok görüş de bulunmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005).

İlk nokta tanımlamalara bakıldığında bir örgütün üyelerince paylaşılan değerlerden söz edilebilir. Örgütteki üyelerin davranışlarını ortaya koyarken temel aldıkları değerler üyelerin şu konularda; doğru veya yanlış, kabul edilebilir veya edilemez şeklinde analizler yaparak davranışlarını sergilemelerine neden olur. Örneğin, bir firmanın örgüt kültüründe ortak değer olarak müşteri memnuniyeti veya personellerin müşteriler ile tartışmasını engellemek adına “müşteri her zaman haklıdır” şeklinde söylenebildiği gösterilebilir. Bu duruma göre müşteri ile tartışmak kabul edilmeyen bir olguyken, müşteriyle tartışmak ise kabul edilmeyen bir olgu olarak söylenebilir. Ancak başka bir firmada ise bu durumun tersi düşünülür ve ortaya çıkmış olan sorunun araştırılması ve çözülmesinin firmanın değerini ve müşteri memnuniyetini artıracak düşüncesi ile çalışan ya da müşteri hangisi sorunlu ise onun bulunması kabul edilebilir değer olarak görülür. İkinci nokta ise, örgütün sahip olduğu değerlerin örgütte bulunan üyelerce sorgusuz bir şekilde kabul edilmesidir. Üyelerin tüm davranışlarının şekillenmesinde etkili olan unsur işte bu değerlerdir.

2.6.1. Örgüt Kültürünün Özellikleri

Örgüt kültürü alanında çalışmış birçok araştırmacı ve yazarın ortak fikir sundukları örgütsel kültür özelliklerini şöyle özetlenebilir (Eren, 2004): Örgüt kültürünün öğrenilen veya sonradan kazanılabilen bir olgu olduğu, örgüt üyelerinin aralarında kabul gördüğü ve paylaşılabildiği, üyelerin düşünce yapılarına göre bilinç ve beklentiler doğrultusunda değer olarak yer aldığını ve yazılı bir metin şeklinde olmadığı ifade edilir. Ayrıca örgüt kültürünün düzenli olarak tekrarlanan veya üyeler tarafından ortaya çıkarılan davranışsal kalıplar olarak söylenebilir. Örgüt kültürünün; örgütleri birbirinden ayırdığı, örgütte bulunan üyelerce anlamlı paylaşılabilen bir olguyu ifade ettiği şeklinde ki görüşe geniş bir katılım bulunmaktadır.

Robbins ise örgüt kültürünün temelini oluşturma konusunda yedi temel özelliğin olduğunu vurgulamıştır (Robbins, 1994):

1. Kişisel özerklik; örgütün parçası olan bireylerin sahip oldukları sorumluluk ve bağımsızlık düzeyleriyle şahsi teşebbüs imkanları,
2. Yapı; doğrudan denetimin, iş yapıcının kontrol edilmesi ve yönetimde belirlenen normların seviyesiyle doğru orantılı olması
3. Destek; örgüt yöneticilerinin personellerine sağlayacağı yardımın ve samimiyetin kademesi,
4. Kimlik; örgüt üyelerinin şahsi uzmanlıklarını seçmesi yerine örgütün genelinde kabul gören özdeşleşme kademesi,
5. Performans-ödül; örgütte kullanılacak olan ödüllendirmenin işi yapanların ortaya koyacakları performanslarına uygun şekilde dağıtılması
6. Çatışma toleransı; çalışma takımlarıyla iş yapanların aralarındaki ilişkilerin çatışma dereceleriyle oluşmuş olan farklılığın açıklık ve dürüstlikle sergileyebilme isteği
7. Risk toleransı; örgütte iş görenleri, gelişimle değişime, girişimci olmaya, güncel olmaya ve risk alabilmeye yöneltme kademeleri.

Mink ve diğerlerine göre (1993) örgüt kültürü çeşitli özelliğe sahiptir. Bu özellikler örgüt kültürü hakkında daha açıklayıcı bilgiler sağlar (Erkmen, 2010):

Örgüt kültürü, örgüt içinde sergilenen ilişkilerin düzenlenmesini sağlar. Üyeler arasında uygun olacak davranışların belirlenmesinde ve değerlerin ortaya koyuluş şekillerinin gösterilmesinde önemli rol oynar. Örgüt içinde bilginin aktarılması sürecini sağlıklı bir şekilde uygular ve oluşabilecek problemlere çözüm önerileri getirir. Örgütte gelişimi sağlayacak olan ödül sisteminin oluşmasını ve ödüllerin dağıtılması konusunu belirler.

Kültür ödül sistemlerini oluştururken aynı zamanda ortaya çıkabilecek sorunların çözümüne de katkı sağlar. Grupların ortak amaç doğrultusunda çalışırken oluşabilecek sorunların mücadelesini ve öğrenilmiş davranış, hissediş şekillerini biçimlendirir. Özellikle takım çalışmalarında grup ilgisi ile kişisel ilgi ilişkisini oluşturur ve dengeli bir şekilde işleyiş kazanmasını sağlar.

Kültürün onaylayıcı ve dışlayıcı özelliği de bulunmaktadır. Eğer ki ortaya koyulan davranışlar, mantık çerçevesinde kültüre veya inançlara uygun ise onaylayıcı, yine aynı değerlere uygun olmaz ise de dışlayıcı özelliği devreye girer. Örgüt kültürü bütün bu inanç, değer ve mantık süzgecinden geçerek ortaya koyulan davranışlarla örgütteki bireyleri kimlik sahibi yaparken örgüte ait görünüm kazanmasını da sağlamaktadır. Kültür örgütte süreklidir ve ortaya çıkabilecek engellere karşılık güvenilir ve dayanaklı olur.

2.6.2. Okul Kültürü

Bir okuldan bahsedilirken yapısı ve programı incelenir. Ancak bir okulun fark ortaya koyan özelliği yazılı olmayan kurallarla benimsenmiş, okula yerleşmiş olan ve varlığının tüm çevre tarafından kabul görüldüğü kültürüdür. Okul örgütlerinin bu kültürleri onları eğlenceli, disiplinli, ciddi, verimli veya insan ilişkilerinde gelişmiş şeklinde birçok ifadeyle ayırt edilebilir. Ancak okul bu etmenler ile oluşmaz. Okul bütün bu unsurların birleşimiyle oluşan bir örgüttür (Terzi, 2005). Okullar hammadde insan olan bir örgüt olması nedeniyle diğer örgütlerden ayrılır. Çünkü insan, birey boyutuyla kurum boyutu arasında daha farklı duyarlılık, yasal ya da yasal olmayan taraflarından daha baskın, yetki alanının etki alanına göre daha dardır. Okul içerisinde yine üyelerinin veya yöneticinin ortaya koyduğu farklı değerler yer alır. Okul, içerisinde veya dışarısında sahip olduğu politik, sosyal veya ekonomik birçok değeri birleştirerek ince bir denge kurması gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2005).

Bir okulun sahip olduğu kültürün, ortak hedeflere ulaşma konusunda yol gösterici rolü gördüğünü ve bu süreçte nelerin başarılması gerektiğine ilişkin kuralları oluştuğu ifade edilir. Bu nedenle, bir okulda başarıların desteklenmesi ve sürdürülebilirliği için okul kültürü temel arz eden bir ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir (Sergiovanni, 2001). Örgüt kültürü, kâr amacı gütmeyen örgütler açısından özellikle büyük önem arz etmektedir. Çünkü bu örgütlerde görev alanları bir arada tutan güç, görevlilerin paylaşılan ortak amaç ve değerleridir. Bu açıdan örgüt kültürünün zayıf düzeyde olması, örgütün kuruluş amacının değişmesine sebep olabilir (Woodbury, 2006). Örgüt kültürü, okul gibi bilgi yönü etkili olan bir örgütün etkili olma ve verimlilik düzeyini belirleyen önemli etkenlerden biridir.

Ingram (1997)'a göre okul kültürleri karmaşık bir yapıdadır. Okul yöneticileri ve öğretmenler okul kültürünün ortaya çıkmasında rol oynayan temel faktörlerdir. Bu

nedenle okul yöneticileri ve öğretmenler okulun üyesi olan öğrencilerin bütünü kapsayan inandığı değer ve yargıları ortaya koyabileceği bir vizyon belirlemelidirler. Bu vizyon sadece okul yöneticisinin ortaya koyacağı bir vizyon değil, okul örgütünde mantıksal çerçeveye kurulacak tartışma ortamında belirlenerek üzerinde ortak bir kararla belirlenmelidir (Şahin, 2003).

Örgüt kültüründe bahsedilen noktaların tamamı okul örgütü içinde geçerli olmaktadır. Okul kültürünü araştıran birçok çalışmada, okullardaki tüm bireylerin birlikte paylaştıkları kültür ile okul kültürünün oluştuğuna kanaat getirilmiştir. Bazı araştırmalarda ise okul kültürü konusu ele alındığında gelecek nesillere aktarılmasını gerektiren bir miras olduğu, okul da kabul görülen değer, sergilenen davranış ve okuldaki eğitim programlarının temelinde yer alan bilgiler olarak görülmüştür. Bu ifade ise okul kültürüne ait olan bir işlevdir. Bu özelliğiyle okul kültürü örgüt kültüründen farklı bir işleve de sahip olmaktadır. Okul kültürünün bu işlevlerine birçok eklemeler yapılabilir. Bunlardan bir tanesi de sosyal ve kültürel işlevidir. Sosyal ve kültürel işlev okullardaki yeni gelen nesillere miras olarak aktarılmasını bu aktarıma bağlı olarak da istikrarın sağlanmasını, sağlanan istikrara bağlı olarak sürekliliğin kazanılmasını ve önceki nesiller ile gelecek nesiller arasında bütünleşmenin oluştuğu bir işlev olarak görüldüğü ifade edilmiştir (Balcı ve Özden, 2004).

Deal (1985), kültürleri güçlü olan okullarda etkililiğin arttıran unsurlardan şunları barındırdığını ifade etmiştir (Eyüboğlu, 2006) :

1. Okul müdürlerinin temel değerleri somutlaşabilen yeteneklere sahip olması,
2. Değerlere ve adetlere önem vererek, kutlamalar yapılması,
3. Okul örgütü üyelerinin, geleneksel kutlamalarına geniş ölçüde katılması,
4. Okul örgütünde çalışanların durumsal yeteneklere sahip olması,
5. Okulda ki paylaşılan değerleri somutlaştıran adetler,
6. Yenilenme, özerklik, gelenekler ve denetim unsurları arasında denge kurabilme,
7. Kültürel faktörlerin sürekli yenilenmesi,
8. İşlerin yapılmasına yönelik paylaşılacak olan değerler ve uzlaşma yeteneği.

2.6.3. Okul Kültürünün Oluşturulması

Okul yöneticileri yapmış oldukları idare etkinlikleriyle beraber okul kültürünün oluşmasını bilinçli veya bilinçsiz olarak oluşması da yönetirler. Burada okul

yöneticilerinin okul kültürünü oluşturmada ayırt eden özelliklerden en önemlisi ise okul kültürünün gücünü bilerek sergileyeceği yönetimde kültürün oluşması ve yönetilmesi bilincinde olmasıdır. Okul yöneticisi okul kültürünü ne kadar iyi idare eder ve yakından tanırorsa başarılı bir kültür yönetimi ortaya koyacağı söylenebilir. Buradaki yönetimde başlıca görevi, okula uygun sağlam temelleri olan güçlü bir kültür oluşturmaktır. Böylesi bir kültüre sahip okul ise öğretmenler ile idarecilerin ortak bir değerde buluşması ve inançlar, değerler ve normlar çerçevesinde bir vücut olması ile gerçekleşebilecektir.

Okul kültürü oluşturulurken bazı kültürel sınıflandırmalar temel alınmıştır. Okul kültürünün okul başarısı üzerindeki etkisinden de araştırmalarda sıklıkla bahsedilir. Balcı (1993), araştırmasında bir okulda başarıyı yakalayabilmek için her şeyden önce, yüksek performans beklentisi olan ve işbirlikçi ilişkilerin kurulu olduğu bir okul kültürüne ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir. Okul kültürü incelendiğinde, işbirlikçi kültürden bürokratik kültüre kadar değişimi yaşayan bir yapısalılık üzerine inşa edilmiştir. Okul kültürü yaklaşımları incelendiğinde bu araştırmada temel alınan kültürel sınıflamalar aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

1. Destek Kültürü: Kilian (1999), Saphier ve King'in (1985) iş birlikçi olarak tanımladığı ancak Pheysen'in (1993) destek olarak nitelendirdiği bu kültürlerin, örgütlerdeki paydaşlar arası güven ve insan ilişkilerine dayalı olduğu vurgulanır. Bu kültürde, örgütteki paydaşların aralarında karşılıklı bir ilişki ve bağlılık bulunur. Aynı zamanda, örgüt paydaşları arasında itimat, güven, doğru ve açık şekilde uygulanan iletişim, sorunların çözülmesindeki bilgi paylaşımının gelişmiş olması, açıkça görülebilen destek ve örgüt için değerli olan şeylerin korunması esastır.
2. Bürokratik Kültür: Kilian (1999), Kono (1992), Veries ve Miller'ın (1996) tanımladıkları bu tarz kültürlere sahip olan örgütlerin, yasal ve akılcı yapılanmalarının olduğu vurgulanmıştır. Örgüt paydaşlarının kişisel ilişkilerinden soyutlanarak oluşturulmuş olan bu tarz kültürlerin, örgüt yöneticilerinin ortaya koyulan uygulamalar üstünde kurmuş oldukları kontrol mekanizması ile yaygınlaşmaktadır. Bu tarz kültürler için ayrıntılı bir şekilde tanımlama yapıldığında, yöneticilerin örgütlerini kontrol etmek amacıyla kullanıldığını, belli standartlar ve kurallar bakımından artış gösterildiği ortaya konulmuştur. Bu kurallar ve standartların takip edilmesine yönelik güçlü bir belirteç bulunduğu da ifade edilmiştir.

3. Başarı Kültürü: Cooke ve Szumal (1993) ve Pheysey'in (1993), açıkladıkları bu tarz örgüt kültürlerinde, öncelikli olan şeylerin kuralların değil örgütün hedeflerinin ve yapılması gereken işlerin gerçekleştirilmesi olduğu üzerinde durmuşlardır. Bu kültürlerde örgütteki paydaşların bireysel sorumlulukları örgüt kültürü için önemli bir unsurdur. Örgüt içerisindeki sorumluluğunu bilen ve işlerini tam ve başarı ile yapan örgüt paydaşlarını ve problemler için uygun çözümler üretebilen kültürleri ifade eder.
4. Görev Kültürü: Handy (1981) ve Harrison'un (1972), açıklamış oldukları bu kültür boyutunda ise odağın örgütün amaçlarının olduğu ve iş merkezli bir yapının kurulması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu tarz örgütlerin yapmış oldukları hemen hemen tüm şeylerin örgütün amaçlarına dönük olduğunu ve örgüt paydaşlarının bireysel hedeflerinden daha çok örgütün hedeflerinin önemli olduğu vurgulanarak ifade edilir.

Yukarıda bahsedilen şekilde bu araştırmaya en uygun olan okul kültürü boyutlarının sırası ile destek, bürokratik, başarı ve görev kültürleri olduğu ifade edilebilir. Bu kültür alt boyutları dayanak olarak araştırmanın ileriye dönük ve açık bir biçimde ortaya koyulması sağlanmış olacağı ifade edilebilir. Bu alt boyutlar ile okul kültürünün oluşmasında personel kaynaklarının iyi yönetilmesi, farklı eğitim programlarıyla okul örgütünün değerlerinin ve kurallarının gelişim amacıyla personellere aktarılması okul örgütünün oluşturulacak veya sağlamlaştırılacak kültürüne katkı sağlayacaktır. Bu şekilde yapılacak olan eğitimler sayesinde örgüte bağlı olan öğretmenler ve diğer personellerin örgütün amaçlarına bağlılıkları artacak, iş motivasyonu sağlanarak, ortak kurallar ve değerler çevresinde birleştiğinden güçlü bir ekip ruhu da kazandırılmış olacaktır (Çelik, 2012).

2.7. Paylaşılan Liderlik ve Okul Kültürü İlişkisi

Örgüt kültürü zaman zaman değişikliğe uğrayabilir. Bunu da okul yöneticisinin iz bırakarak yapabilmesi mümkündür. Örgütlerin güçlü bir kültür yapısı oluşmuş ise her dönemde yaşayabilmekte ve yıkıcı unsurlar karşısında ayakta kalabilmektedir. Örgütlerin bunu başarabilmesi ise idarecilerinin güçlü bir liderlik rolü sergilemesine bağlı olduğu görülmüştür (Unutkan, 1995). Bu nedenle okul yöneticisi de ne kadar liderlik davranışlarını başarılı bir şekilde sergilerse okulların ayakta kalması ve okuldaki öğrencilerin bu davranışları kopyalaması etkili liderlik özelliğiyle mümkün olacaktır.

Okul kültürünün oluşmasında ve şekillenmesinde en etkili unsurlardan birisi olan okul yöneticileri ortaya koyacakları liderlik davranışlarıyla okulun kültürünü ve iklimini belirlerler (Korkmaz, 2007). Okul kültürünün oluşmasında okul yöneticisiyle birlikte okulda görev yapan öğretmenler de çok etkili olmaktadır (Bursalıoğlu, 2005). Okul kültürünün etkisi ise örgüt üyelerine yansıdığı gibi aynı zamanda üyelerin çevresindeki kişilere de yansır. Okul kültürü öğretmenleri, öğrencileri, okulun diğer personellerini etkilediği gibi öğrenci velilerini de etkiler. Okul kültürünün oluşmasında etkili olan okul yöneticisinin ortaya koyacağı liderlik davranışları, personeller arasındaki iletişim, örgüt üyelerinin davranışları, idaredaki ilkeleri, değerleri, tutumları ve inançları doğrudan şekillendirebilecek düzeyde etkileyebilmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin rollerine bakıldığında en önemli rollerin başında okul kültürünün olumlu bir şekilde oluşturması denilebilir. Bunu da ortaya koyacağı liderlik davranışları ile başarabilir.

Örgüt kültürü zaman zaman değişikliğe uğrayabilir. Bunu da okul yöneticisinin iz bırakarak yapabilmesi mümkündür. Örgütlerin güçlü bir kültür yapısı oluşmuş ise her dönemde yaşayabilmekte ve yıkıcı unsurlar karşısında ayakta kalabilmektedir. Örgütlerin bunu başarabilmesi ise idarecilerinin güçlü bir liderlik rolü sergilemesine bağlı olduğu görülmüştür (Unutkan, 1995). Bu nedenle okul yöneticisi de ne kadar liderlik davranışlarını başarılı bir şekilde sergilerse okulların ayakta kalması ve okuldaki öğrencilerin bu davranışları kopyalaması etkili liderlik özelliğiyle mümkün olacaktır.

Paylaşılan liderlik davranışlarının etkili bir şekilde uygulanması ise okul kültürünün oluşmasını ve gelecek nesillere aktarılırken kendilerinden bir şeyin olduğunu görmeleri nedeniyle olumlu katkı sağlayacaktır. Çünkü örgüt kültürleri çevreden bağımsız olarak kendiliğinden oluveren bir yapı değildir. Örgüt kültürü planlanabilecek, değiştirilebilecek ve denetlenebilecek bir yapıdadır. Bu şekilde olması ise örgüt kültürünün idare edilebileceğini ve farklı unsurların etkileyebileceğini göstermektedir. Farklı unsurların katkı sağlaması da kültüre katkı sağlayanlardan bir parça bulunması nedeniyle aynı nesilden gelecek olan öğrencilere inanç, özgüven, değer ve başarıma duygularını yükleyebilecektir. Okul kültürünün bu şekilde idare edilebilmesi okul yöneticiliği alanında önemli bir yer kaplamaktadır (Çelik, 2012).

Paylaşılan liderliğin okul kültürüne sağlamış olduğu katkısı ve faydaları düşünüldüğünde, Edwards (2011) yapmış olduğu bir araştırmasında paylaşılan liderliğin, bireysellik, sembolizm, ortak dil, değerler, bağlılık hissetme, ahlak, toplum duygusu ve

iletişim gibi farklı açılardan değerlendirerek ele almıştır. Paylaşılan liderliğin okul kültürlerine olan bir diğer katkısı ise örgüt paydaşlarının performans düzeylerini etkilemesidir. Bu konuya destekleyici şekilde Clarke (2012) yaptığı bir araştırmasında, paylaşılan liderliğin sergilendiği okul kültürlerinde çalışanların yüksek düzeyde performans artışlarının olduğunu ve bunun okula ve okulun diğer paydaşlarına olumlu geri dönüş sağlayacağını ifade etmiştir. Pearce ve arkadaşları (2004) ise paylaşılan liderliğin sahip olması gereken üç temel ihtiyacından bahsederek bunların; yaratıcılık, bağlılık ve karmaşıklık olduğunu bu etkenler ile ortaya koyulmuş olan paylaşılan liderlik davranışlarını kabullenmiş okul örgütlerinin kültürleriyle başarıyı yakalama ihtimallerinin yüksek düzeyde olacağını söylemiştir. Buradan yola çıkılarak paylaşılan liderlik için hem bireysel hem de örgütsel öğrenmeyi destekleyici bir unsur olduğunu, okul kültürünü olumlu biçimde etkileyeceğini ifade edebiliriz. Paylaşılan liderliğin uygulandığı okullarda örgüt paydaşlarının amaçlarına ulaşma yolunda otoriteyi ve yönetimi paylaşma görevini üstlenirler. Bu durumda ise ortaya koyulacak işin tüm paydaşlarca sorumlulukların alınarak kendilerini ifade etme düzeylerini artırması açısından örgüt kültürünü güçlendirmektedir. Aynı zamanda paylaşılan liderliğin örgüt üyeleri arasındaki güven düzeyini artırmasından da kaynaklı olarak üyelerin birbirlerine olan tutumlarının artacağı yardımlaşma ve desteklenme davranışlarının sergilenme sıklığının artacağı konusu ifade edilmiştir (Yener, 2014).

Paylaşılan liderlik üzerine yapılan araştırmalar göstermektedir ki eğitim sektörünün merkezinde insanın olması paylaşılan liderliğin etkilerinin en çok okul örgütlerinde görülmektedir. Yaşanılan bu çağdaki okullar incelendiğinde geleneksel liderlik modellerinin önemlerini yitirdiklerini, eğitim ve öğretim aşamasında karmaşıklaşan yapılar neticesinde başarıya ulaşmak isteniyorsa farklı uzmanlık alanlarında yetkin kişilerin durumlara etki etmesi gerektiğini görülmektedir. Bu nedenle uzmanlık alanlarına sahip olan bu kişilerden oluşturulmuş ekiplerin görev ve sorumlulukları benimseyerek okul kültüründe benimsenmiş örgütü amaçlarına ulaştırmak daha mümkün olacaktır (Özer ve Beycioğlu, 2013; Yener, 2014).

Beycioğlu ve Aslan (2010) ile Yener (2014) ortaya koydukları araştırmalarında, okul yöneticilerinin zaman geçtikçe karmaşık bir yapıya dönüşmüş olan okul örgütlerinin yapılarının tek kişi tarafından çözülmesinin ve artan sorumlulukların üstesinden tek başlarına gelmelerinin mümkün olmadığını fark etmeleriyle birlikte liderliğin paylaştırılması ile güçlüklerin üstesinden gelinebileceğini ifade ederler. Bu nedenle,

paylaşılan liderlik davranışlarının sergilendiği okul örgütlerini; okul yöneticilerinin, örgütü hedeflerine ulaştırabilmeleri ve görevlere odaklanabilmeleri adına engellerin aşılmasıyla ortaya çıkan sinerji ile okul kültürünün sağlıklı ve olumlu yönde oluşmasına imkan sağlayacağı ifade edilmiştir.

Yılmaz (2013) paylaşılan liderlik davranışlarının ortaya koyulduğu okul örgütlerinin sahip olduğu kültürlerin özelliklerden bahsederken, okul yöneticilerinin okulun diğer paydaşları ile iletişimlerinin daha sağlam ve yakın olduğunu bu ilişkilerin gelişmesinin de örgüt paydaşları arasındaki paylaşımı, güveni, okula olan bağlılığı ve olumlu sinerjiyi artırdığını vurgulamıştır. Bu durumda, okul örgütlerinin sahip oldukları kültürlerin okul başarılarının artırılması konusunda da etkili olacağı ifade edilebilir. Bu duruma bir örnek olarak ise Avusturalya’da yapılmış olan bir araştırmada paylaşılan liderlik davranışlarının okul kültürü kültürünün oluşturulmasında olumlu şekilde katkı sağladığını, okul kültürlerinin ise okul paydaşlarından öğrencilerin akademik başarılarını doğrudan etkileyeceğinden söz edilmiştir (Bakır, 2013). Paylaşılan liderlik davranışlarının ortaya koyulmasının okul kültürüne bir etkisi olduğunu söylemek doğrudur ancak okul kültürü sayesinde eğitimin kurtuluşu olduğunu düşünmek de doğru olmayacaktır. Ancak okul kültürlerinin farklı açıdan bakarak okullara yeni bir yol haritasının oluşturulmasına ve uygulamaların doğru şekilde yapılması durumunda olumlu sonuçları doğuracağı açıkça ifade edilmiştir (Bakır, 2013).

Sonuç olarak paylaşılan liderlik davranışlarının, okul örgütüne ve kültürüne katkıları birçok konuda yadsınamaz şekilde görülmektedir. Bu alanda yapılmış olan birçok araştırma incelendiğine, araştırmalarda paylaşılan liderliğin örgüt değişkenlerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışları ile okul kültürü arasındaki ilişkinin belirlenmesi hususunda yapılmış olan çalışmaların sınırlılığı dikkat çekmektedir ve bu konu ile ilgili araştırmaya açık olan bir alan olduğu görülmektedir.

2.8. İlgili Araştırmalar

Alan yazını incelemesinde paylaşılan liderlik ve okul kültürü başlıklarında ayrı ayrı farklı değişkenler üzerinde yapılmış çalışmaların mevcut olduğu görülmüştür. Ancak okul kültürü ve paylaşılan liderlik davranışları alanlarının birlikte incelendiği ve

değişkenlerin irdelendiği çalışma sayısı neredeyse yok denecek kadar azdır. Alan taraması sonucunda elde edilen bulgular araştırılan konu çerçevesinde aşağıda verilmiştir.

2.8.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Aslan (2014), resmi ve özel okul öğretmenlerinin paylaşılan liderliğe ilişkin görüşleri isimli araştırmasında öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının farklı değişkenlerle irdelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın evreni 2011 ve 2012 eğitim öğretim yılında Malatya ilinde bulunan 4 özel ilköğretim okulu ile 76 kamu ilköğretim okulunda görev yapan toplamda 3399 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise 677 kamu, 51 özel ilköğretim okulu öğretmenleri oluşturmuştur. Kamu ve özel okul öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları arasında özel okullardaki öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen algılarına göre, kamu okullarındaki paylaşılan liderlik düzeyleri özel okullara göre daha düşük olarak tespit etmiştir. Bu araştırmanın, okul kültürü açısından önemi ise paylaşılan liderlik algılarının her iki okul türünde de okul kültürü boyutunun en yüksek düzeyde çıkması olmuştur. Buna bağlı olarak araştırmacı, Türkiye’deki ilköğretim seviyesi okullarda olumlu yönde bir okul kültürü meydana getirme uğraşının ve bu oluşuma yönelik artan başarı seviyesinin gözlemlendiğine ulaşmıştır.

Araştırmacı, hem özel hem kamu okullarında “örgütsel gelişme ve işbirliği” algısının yüksek düzeyde olduğu, okul kültürü ve öğretmen sürecinin gelişimine katkı sağlaması noktasına bu algının yüksek çıkmasının eğitim açısından güzel bir durum olduğunu ifade etmiştir. Okul kültürünün yeniliğe açık, devamlı üretilen bilginin geliştirilmesi ve paylaşılan liderlik düzeyine göre ortak çalışmaların uygulandığı, yaratıcı ve özgün fikirleri destekleyen bir yapının olduğunu örgütteki bir değişim ve gelişimin sağlanmasının örgüt paydaşlarının mesleki ve kişisel tatminlerine dayalı olduğunu ifade etmiştir. Araştırma sonucuna göre okul kültürü ile öğretmen algıları arasında en uygun dengenin sağlanması ile ortak hedefler belirlenerek inşa edilecek amaçlar buketinin gerçekleştirilmesinin gerekliliğini belirtmiştir. Aynı araştırmaya göre özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderliğin sorumluluk alma boyutu açısından verdikleri ifadelerin, resmi ilköğretim okulunda görev yapmakta olan öğretmenlere nazaran çok daha yüksek düzeyde olduğuna ulaşılmıştır. Bu bulgu sayesinde özel okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin okulları ve öğrencileri ile alakalı konularda sahip oldukları sorumluluk duygularına bağlı olarak görev bilinçlerini

daha yüksek seviyede sahiplendikleri yönünde yorumlanabileceğini ifade etmiştir (Aslan, 2014).

Okul kültürü açısından örgütsel imkânları boyutunda, Özel (2010) tarafından yapılan bir araştırmada “okul imkânları boyutu” bölümüne verilen cevaplar “çoğunlukla” şeklinde olurken özel okullarda görev alan öğretmenlerin aynı boyuta verdikleri cevaplar “çoğu aman” düzeyinde olmuştur. Ancak aynı boyuta kamu okulunda görev yapan öğretmenlerin “bazen” düzeyinde cevap vermeleri ile farklılık göstermiştir. Araştırmaya göre, her iki alandaki okullarda uygulanan paylaşılan liderlik algısı ölçeğinin ortaya çıkardığı sonuçları bütün olarak incelendiğinde özel okullarda görev yapan öğretmenlerinin, kamu okullarında görev yapan öğretmenlere kıyasla paylaşılan liderlik algıları daha yüksek seviyede çıkmıştır. Bu açıdan bakılırsa, kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin özel okullarda görev yapan öğretmenlere kıyasla paylaşılan liderlik ve boyutları bakımından daha az doyurucu şartlarda çalıştıklarının ileri sürülebileceği ifade edilmiştir (Aslan, Ağıroğlu ve Bakır, 2014).

Demirtaş (2010), Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki başlıklı araştırmasında, ilköğretim okullarındaki kültürlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 2007-2008 öğretim yılında Elazığ’daki 43 ilköğretim okulunda görev yapan 784 öğretmen olarak belirtilmiş ve veriler Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ) uygulanarak toplanmıştır. Bu araştırmada okul kültürü ve paylaşılan liderlik konularına ayrı ayrı değinilmiş, paylaşılan liderliğin ortak hedefler ile öğretmenlerin işbirliği faktörlerinin öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu yönde anlamlı bir ilişkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacı bu sonucun elde edilmesinde dikkat edilen faktörlerin ortalamalarının yüksek olmadığı genelinde “katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiğini ifade etmiştir. Daha açık bir ifadeyle okul yöneticiler ile okullarda görev yapan öğretmenlerin kendi aralarında yaptıkları etkileşimde işbirliğine teşvik eden davranışlar sergilendiği öğretmenlerin işbirlikçi okul kültürüne yönelik davranışları ortaya koydukları, okul kültürünün şekillenmesinde ortak bir amaç düşüncesinin görevli paydaşların davranışlarını şekillendirdiği ifadesine verilen cevaplar yüksek düzeyde olmamıştır. Ancak bu yargının bulunduğu faktörlerle öğrencilerin akademik başarıları arasında ise olumlu düzeyde bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır. Araştırmada dikkat çeken noktanın okulda görev yapan öğretmenlerin işbirliği faktöründe düşük değerlere bağlı olarak işbirliği yapmaya yanaşmadıkları öğretmenlerin birbirlerinin etkinlerini gözlemlemedikleri, proje veya program geliştirme etkinliklerine yeterince önem

göstermediklerini ortaya koymuştur. Aslında bu konuya bakıldığında öğretmenler arası işbirliğinin hem kendi mesleki gelişimlerine hem de öğrencilerin akademik başarılarına doğrudan katkı sağlayacak bir faktördür. Bu faktörün olumsuz yönde olmasının okullardaki akademik başarının düşmesine ve mesleki gelişimin yavaş veya yetersiz olmasına ortam hazırlayabilmektedir. Öğretmenlerin yeterli düzeyde paylaşılan liderlik davranışlarını sergileyememeleri, ortak vizyon oluşturmamaları ve işbirliği düzeylerinin düşük olması okul kültüründe öğrencilerinde birbirleriyle olan ilişkiyi olumsuz yönde ve işbirliği yeteneklerini kazanamamalarını etkileyeceğini beklemektedir. Arkadaş grupları ile iş birliği yapamayan öğrencilerin karşıt uygulaması olan rekabet ortamının doğacağını ve bu rekabet ortamının başarıyı düşüreceğini ancak işbirliğinin ise akademik başarıyı artıracığını ifade etmiştir. Bu durumda paylaşılan liderlik algısı ile okul kültürünün oluşturulmada öncelikli olarak okul yöneticilerinin paylaşılan liderliği benimsemeleri sonraki süreçte ise öğretmenleri bu kültüre dâhil edebilmeleri gerekmektedir. Bu süreçten sonra öğrencilerin dâhil olduğu okul kültürü paylaşılan liderlik ile şekillendiğinden akademik başarılarında bir artış olmasının yüksek düzeyde mümkün olacağını düşünmektedir (Demirtaş, 2010).

Akgün (2019), nitel olarak bir çalışma yapmıştır. Bu yaptığı araştırmasında etkili okul kültürünün kurulabilmesi için okul paydaşlarının düşüncelerine önem verilmesi gerektiğini, bir karar alınırken istişare ile alındığında kararların daha doğru ve etkili olduğunu belirten ifadeler yer vermiştir. Başka bir katılımcı ise 11 yıldır idareci olduğunu ve okul kültürü oluşturulmak isteniyorsa okullardaki paylaşılan liderliğe dayalı bir atmosfer oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir. Genel olarak araştırmada, okul yöneticilerinin okul paydaşları olan öğretmenlerle birlikte hareket etmek istediğini ve bu şekilde okul kültürü oluşursa sorumluluk ve görev bilincinin de oturacağını ifade edilmiş. Öğretmenlerin desteklenmesi, düşüncelerine yer verilmesi, proje ve çalışmalarda takım şeklinde çalışılmasına önem verilmesi gerektiğini ve bunun okul kültüründe mutluluk getireceğini de ifade edilmiştir. Paylaşılan liderliğin uygulandığı okullarda öğrencilerin akademik başarılarının da arttığı öğrencilerin okullarını benimsediklerini ve düzeni bozucu faaliyetlerden kaçındıkları vurgulanmıştır. Okul kültürü oluştururken sadece öğretmen, yönetici değil okul kültüründe yer alan öğrencilerin de isteklerine kulak verilmesi gerektiği ve yapılacak uygun görevlerin onların değerli hissetmesini sağladığı da belirtilmiştir. Sonuç olarak araştırmanın ortaya koyduğu genel ifade bireyler bulundukları örgütlerde kültürün bir parçası olmak istiyorlar ve tepeden gelen ve

uygulanması gerektiği vurgulanan kararları benimsemeyerek verilen kararın dışında hissediyorlar bu durum da örgütteki ilişkilerin zayıf ve işlevsiz olmasına sebep olmaktadır. Verilecek kararların ortak alınması ve liderliğin paylaşılması durumunda işlevselliği çok sağlam olan bir okul kültürü oluşturulmuş olacağını vurgulanmıştır. Buna dayanak olarak Mujis (2004) tarafından yapılan araştırmada İngiltere’de karar alınmasındaki süreçlere katılım gösteren paydaş öğretmenlerin motivasyonlarını ve öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu düzeyde bir ilişki olduğunu gösterilebilir. (Akgün, 2019).

Akan, ve Kılıç, (2018), yaptıkları araştırma sonucuna göre paylaşılan liderlik davranışı farklı yönlerden görev yapan öğretmenlerin cevaplarını etkileyebilmektedir. Araştırma sonucuna göre okul yöneticilerinin uyguladığı paylaşılan liderlik davranışının kalitesi ve doğru uygulanması okul paydaşlarının okula bağlılığını örgütsel boyutta artırdığını ve okul kültürünün oluşturulmasında katılımcı bir davranış sergilendiğini ifade etmiştir. Araştırmacı, araştırmanın diğer bir sonucuna göre paylaşılan liderliğin örgütsel vatandaşlık davranışları arasında olumlu yönde bir ilişkinin olacağını ve paylaşılan liderliğin verimli bir çalışma ortamı oluşturacağına ulaşmıştır. Bu bulgular da daha önceki bulgular ile paralellik göstermektedir (Akan ve Kılıç, 2018).

Atılkan (2009), yapmış olduğu araştırmasında ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sergiledikleri paylaşılan liderlik davranışlarıyla ilişkili düşüncelerini incelemiştir. Bu araştırmaya göre okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışlarının yüksel düzeyde olduğu, okul yöneticilerinin sergiledikleri paylaşılan liderlik algılarının diğer paydaşlarla olan ilişkisine bağlı olarak okul kültürü boyutlarında yüksek düzeyde çıktığı bulgularına ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre okul yöneticilerinin sergiledikleri paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin algının okul kültürü ve etkileşimi bağlamlarında öğrenci ve öğretmenlerin algılarını arttırdığı da ortaya konmuştur. Ayrıca araştırmacı, “okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışlarının okul kültürü boyutunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” sorusuna aranan cevap neticesinde; paylaşılan liderlik davranışlarının okul kültürü etkinliğini yordamasına ilişkin oluşturulmuş regresyon modelinin anlamlı olduğunu ifade etmiştir. Buna bağlı olarak da okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları paylaşılan liderlik davranışlarının etkili bir okul kültürü yaratmasının pozitif yönde ve anlamlı bir yordayıcısı olduğuna ulaşmıştır. Bu ifadelere ek olarak, öğretmenlerin okullarını etkili bulma düzeylerine de değinilmiş ve 21 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip

öğretmenlerin 0-5 yıl ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre okullarını daha etkili bulmuşlardır (Atılkan 2009).

2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Paylaşılan liderlik ve okul kültürü başlıklarında yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında, Chen (2007), okul yöneticilerinin uyguladığı liderlik davranışlarının, öğretmenler ve bu davranışların etkisinde olan öğrencilerin başarı düzeylerine olan etkisini yüksek lisans tezinde araştırarak yayımlanmamış çalışma şeklinde hazırlamıştır. Chen araştırmasında “liderlik davranış envanteri” ni kullanarak veri toplama aşamasını gerçekleştirmiştir. Araştırma örneklemini Texas’ın 4. Bölgesindeki okullarda görev yapmakta olan ve 2004 – 2006 yılları arasında ABD’deki tüm eyaletlerde görev yapan öğretmenler olarak belirlemiştir. Topladığı verilerin analizleri için ise frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerlerinden faydalanmıştır. Verilerin analiz sonuçlarına göre öğrencilerin başarılarını doğrudan etkileyen en önemli unsurun okul yöneticilerinin ve okuldaki görevli öğretmenlerin birlikte yaptıkları çalışmalar ile paylaşılan liderlik davranışlarının uygulanması olduğuna ulaşmıştır. Tam tersi uygulamaların yapıldığı okullarda ise öğrenci başarısı üzerinde olumsuz etkiye sebep olmuştur. Diğer bir araştırma sonucu ise okul kültürünün oluşturulmasında okullarda görevli öğretmenlerin, okul yöneticileri ile birlikte hareket etmesinin olumlu yönde bir etkisi olduğunu göstermiştir. Araştırma sonucuna göre bazı okullarda görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışları görüşlerine göre okul yöneticilerinin, öğretmenleri cesaretlendirici ve harekete geçirici imkânlar sunmasına gereklilik oluşturduğudur. Bir başka sonuç ise paylaşılan liderlik uygulanan okullarda, ortaya koyulan başarıların birliktelik içerisinde sahiplenildiği ve kutlandığı, bu durumun da öğrencilerin akademik başarı seviyelerinde ise dolaylı olarak etkilediği vurgusu yapılmıştır. Son olarak ise liderlik uygulaması envanterine olumsuz cevapları daha çok veren okulların olumlu cevapları veren okullara kıyasla daha başarısız olduğu sonucuna ulaşmışlar ve paylaşılan liderlik uygulaması yapılan okulların ortak bir okul kültürü oluşturabildikleri bu kültür sayesinde öğrencilerin motivasyon ve akademik başarılarında artış görüldüğü tespitini vurgulamışlardır (Chen, 2007).

Hulpia, Devos ve Rosseel (2009), öğretmen liderliğini öğretmen, müdür ve müdür yardımcıları arasındaki liderliğin paylaşılması konusunda bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırma okul örgütünde en tepeden dip noktaya kadar paylaşılan liderliğin rolünün çok

önemli olacağı düşüncesini taşımışlar ve araştırmalarını Belçika’da 46 okulda görev yapan 2198 öğretmen ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırma yaparken dikkat ettikleri husus ise okuldaki öğrenci ve öğretmen sayılarının fazla olduğu örneklem seçimi olmuştur. Araştırmalarında kendilerinin ortaya çıkarttığı “Paylaşılan Liderlik Envanteri” ni uygulamışlardır. Bu envanteri oluştururken daha önce belirledikleri örneklem $\frac{1}{2}$ ile Exploratory Factor analizi yöntemini kullanmışlardır. Örneklem kalan diğer bölümüne de Confirmatory Factor analizi yaparak araştırmanın tutarlılığını test etmişlerdir. Araştırmayı uygulandıktan sonra sonuç bölümünde orta dereceli ile yüksek dereceli liderliklerin birbirleri arasında bir ilişki olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonucun bir diğer önemli noktası ise liderliğin tek bir kişi üzerinde toplanamayacak kadar önemli bir unsur olduğudur. Liderlik tekelcilik değildir. Liderlik diğer paydaşlar ile uygun şekilde dağıtıldığında takımsal bir liderlik oluşturmaktadır. Çünkü örgütteki iş yükünü bir kişi üzerine toplanması aitlik hissinin oluşmamasına ve yapılacak olan etkinliklerde tam katılımın sağlanamamasına yol açmıştır (Hulpia, Devos, Rosseel 2009).

Spillane’nin, paylaşılan liderlik yaklaşımını gelenekçi bir liderlik mantığıyla uygulanmasının bazı aşamaları oluşturduğunu bu aşamalarında;

- 1) Okul kültüründeki veya okuldaki değişimi okul yöneticisi benimseyerek uyguladığı değişimle başlatır.
- 2) Bu değişim hareketi bir vizyon veya amaçlar haline getirir.
- 3) Okul kültüründe yeni davranışlar, yapılar, hedefler ve uygulamalar oluşturur.
- 4) Bütün bu oluşumlar okul kültürünü etkileyerek kalıcı bir değişimi gerçekleştirir.
- 5) Kalıcı olacak bu değişim okul örgütünde bulunan paydaşlar arasında mesleki doyum getirir ve bunun sonucunda başarı gerçekleşmiş olur.

Yukarda belirtildiği şekilde bir aşama izlemiş ve bu araştırma sonucunda paylaşılan liderliğin kademeli olarak nasıl uygulanacağını ve uygulandıktan sonra ne gibi sonuçları beraberinde getireceği araştırmanın sonuçları kısmında ifade edilmiştir (Spillane, 2004).

İngiltere uygulanmış bir diğer araştırmada ise Bolden, Gosling ve Petrov (2009), paylaşılan liderliğin yükseköğretimdeki uygulamaların üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu araştırmaya ise 12 üniversite evren olarak belirlenmiş, her üniversiteden 10-17 kişi arasında görüşmeler sağlanmış ve toplamda 152 görüşme yapılarak verilerin toplanması gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında toplanan veriler incelendiğinde ise 2 ana

model ortaya koyulmuştur. Bu modellerden birisi dönen (yukarıdan aşağıya) diğeri ise gelişmekte olan (aşağıdan yukarı) şeklindeki liderlik düşüncesi olarak tespit edilmiştir. Aynı çalışmada liderlik davranışlarında, paylaşılan liderliğin, diğer liderliklerden daha açık ve net bir bakış açısını taşıdığı kanaatine ulaşılmıştır. Bununla bütünsel olarak paylaşılan liderliğin aslında politik bir yönünün olduğunu uygulanacak politikalarda bu liderliğin kullanılmasının tüm örgütlerde işlevsellik değerinin artacağını vurgulamışlardır (Bolden, Gosling ve Petrov; 2009).

Harris (2004), paylaşılan liderlik ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasında kuramsal çerçeve ile sunduğu makalelere dayanak oluşturarak şu sonuçlara ulaşmıştır. Okul yönetiminde paylaşılan davranışları sergileme konusunda başarılı olan okul yöneticilerinin karşılıklı öğrenme ve ilişkilerde anlayış gösterme konularında yetkinlikleri olduğunu ifade etmiştir. Paylaşılan liderlik davranışı sergileyen okul yöneticilerinin geleneksel liderlik davranışları sergileyen okul yöneticilerine kıyasla çalışma arkadaşlarına bağlılık seviyelerinin daha fazla olduğunu vurgulamıştır. Bundan dolayı da okul kültürünün sağlam temeller üzerine inşa edildiği, diğer öğretmenlerin sorumluluk almaktan kaçınmadığını ve herhangi bir başarı veya başarısızlıkta tüm okul öğretmenlerinin olumlu gelişimi destekleyici ders çıkarımı yapabildiklerinin sonucuna ulaşmıştır (Harris, 2004).

Camburn, Rowan ve Taylor (2003), ortaya koydukları çalışmanın konusu paylaşılan liderlik bakış açısının orta öğretim okullarında yapılabilecek kapsamlı reformların uyum sürecine etkisi olmuştur. Amerika’da yapılan araştırmanın verilerinin toplanma süreci; 503 kişi ile Okul Liderlik Anketi ve 114 okul yöneticisine Okul Karakteristik Envanteri verilerek gerçekleştirilmiştir. Toplamda ise 374 okul yöneticisinden geri dönüş sağlanmış 17 farklı coğrafi bölge belirlenerek çalışma uygulanmıştır. Bu araştırma kapsamında 3 ana problem cümlesine cevap aranmıştır. İlk problem cümlesi, çalışmalarda seçilen örneklemdeki okul reformlarına katılım sağlamayan resmi olarak atanmış okul yönetici sayısı, kapsamlı okul reformlarına katılmayan okullardaki okul yönetici sayısına göre fazla mıdır? İkinci problem cümlesi, liderlik özelliklerinin çeşitliliği nedir? Üçüncü problem cümlesi ise kapsamlı okul reformları paylaşılan liderlik davranışlarında artış sağlıyor ise bunun olumlu etkisi var mıdır? Bu sorular sonucunda çıkarılan sonuç ise; okul liderliğinin tek kişiden değil okulda görev yapan ve okulun kültürünü oluşturacak paydaşlardan oluşmuş olan bir ekipçe oluşması gerekliliğidir. Buna ek olarak kapsamlı okul reform programlarının paylaşılan liderlik davranışlarını olumlu

yönde etkilediği ve paylaşılan liderlik davranışlarını artırarak katılımcı okul kültürünün oluşmasında fayda sağladığını ifade etmişlerdir (Camburn, Rowan, Taylor 2003).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, araştırmada kullanılacak veri toplama aracı, araştırma verilerinin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalar bulunmaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada öğretmen görüşleri çerçevesinde mevcut durumun ortaya konmaya çalışıldığından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın uygulanmasında kullanılan ilişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla sayıdaki değişkenin varlığını ve / veya derecesinin belirmesini amaçlayan araştırma modeli olduğu düşünülür. Bu modelde uygulanacak değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenerek çözümlemeye olanak sağlayacak şekilde oluşturulmalıdır (Karasar, 2009).

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2019-2020 öğretim yılı Karaman ili ve merkez ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Karaman ili merkez ilçesinde ortaöğretim düzeyinde 24 okulda toplam da 827 öğretmen görev yapmaktadır.

2019-2020 öğretim yılında Karaman ili merkez ilçesindeki 24 ortaöğretim okulunda görev yapmakta olan 827 öğretmenden güven düzeyi %95 ve güven aralığı ,5 olarak hesaplama sonucunda ortaya çıkan 263 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada tüm evrene ulaşım kolaylığı dikkate alınarak örneklem seçilmiştir ve örneklem oluşturulurken okullara ulaşım ve öğretmenlerle iletişim kolaylığı gibi unsurlar dikkate alınmıştır.

Çizelge 3.1: Evren ve Örneklem Sayılarının Dağılımı

	Okul Türü	Yerleşim Yeri	Evren		Örneklem	
			N	%	n	%
Karaman	Ortaöğretim	Merkez	827	100	263	100
Toplam			827	100	263	100

Çizelge 3.1 incelendiğinde, evren sayısının 827 ve elde edilen örneklem sayısının da 263 olduğu görülmektedir. Çalışmanın veri toplama sürecinde ise 264 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler Çizelge 3.2.'de yer almaktadır.

Çizelge 3.2 : Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	144	54,54
	Erkek	120	45,45
Eğitim durumu	Ön lisans	5	1,90
	Lisans	200	75,76
	Yüksek Lisans	59	22,35
	Doktora	0	0
Şu anki okuldaki görev süresi	1 ay-3 yıl arası	116	43,94
	4-6 yıl arası	81	30,69
	7-9 yıl ve üzeri	67	25,38
Yaş	30 ve altı	50	18,94
	31-40 yaş arası	118	44,70
	41-50 yaş ve üzeri	96	36,37
Mesleki Kıdem	1 ay 5 yıl arası	44	16,67
	6-15 yıl arası	123	46,60
	16 yıl ve üzeri	98	37,13

Çizelge 3.2 incelendiğinde, çalışmada yer alan öğretmenlerin yarıdan fazlasının kadın (%54,54) olduğu görülmektedir. Eğitim durumuna göre ise çalışmaya katılan öğretmenlerin %1,90'ı (5) ön lisans, %75,76'sı (200) lisans iken %22,35'i (59) ise yüksek lisans mezunudur. Mevcut okullarındaki görev sürelerine göre öğretmenlerin dağılımı incelendiğinde 1 ay ile 3 yıl arasında çalışanların sayısının %43,94'ü (116), 4-6 yıl arası %30,69'unun (81) ve 7-9 yıl arasının ise %25,38 (67) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaş dağılımları incelendiğinde ise katılımcıların çoğunluğunun 31 ve 40 yaş arasında (% 44,7) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdem yılına göre

dağılımı incelendiğinde, en çok katılımcının 6 ile 15 yıl arası mesleki kıdem (% 46,6) grubunda yer aldığı görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması ve Uygulanışı

Veri toplama sürecinde ilk olarak, ölçeklerin resmi okullarda kullanabilmesi için Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğüne yapılan izin talebi, 31.08.2020 tarih ve 11666186 sayılı yazısı gereğince olumlu karşılanmıştır (EK-1). Bunun yanı sıra, veri toplama araçlarının uygulanmasına geçilmeden önce, bu ölçekleri geliştiren ve uyarlayan araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır (EK-2, EK-3). Gerekli izinler alındıktan sonra, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı içerisinde, Ekim-Kasım aylarında, Karaman ili merkezindeki ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan, örneklem dâhilindeki öğretmenlere ulaşılarak veriler elde edilmiştir.

Öğretmen algılarına yönelik olan bu iki ölçek, dijital ortamda ‘Google Forms’ üzerinde hazırlanmış olup, Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin belgesi ve gönüllü katılım formu eklenerek, öğretmenlere ulaştırılmıştır. Belirlenen örnekleme ulaşma durumuna ilişkin veriler, Çizelge 3.3’te verilmiştir.

Çizelge 3.3 : Örnekleme Ulaşma Durumuna İlişkin Bilgiler

Yerleşim Yeri	Örneklem (Ortaöğretim)		Uygulama (Ortaöğretim)	
	n	%	n	%
Karaman	263	100	264	100
	263	100	264	100

3.4 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın veri toplama araçları üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmaya katılan kişilerin kişisel bilgilerine ve yönergeye yer verilmiştir. Bu yönerge içinde araştırmanın ne amaçla yapıldığı, soru formunun nasıl işaretleneceği ve işaretlerken ankete katılan kişinin neye dikkat etmesi gerektiği gibi bilgiler yer almaktadır. İkinci ve üçüncü bölümde ise öğretmenlerin ortaöğretim okul yöneticilerinin sergiledikleri paylaşılan liderlik davranışları ile okul kültürleri konularında görüşlerini anlamak amacı ile 29 ve 18 maddelik iki ölçeğe yer verilmiştir. Araştırma verileri, 29

maddelik Okul Kültürü Ölçeği (ÖKO) ve 18 maddelik Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği (PLAÖ) (Ek 1) soruları kullanılarak araştırmacı tarafından toplanmıştır.

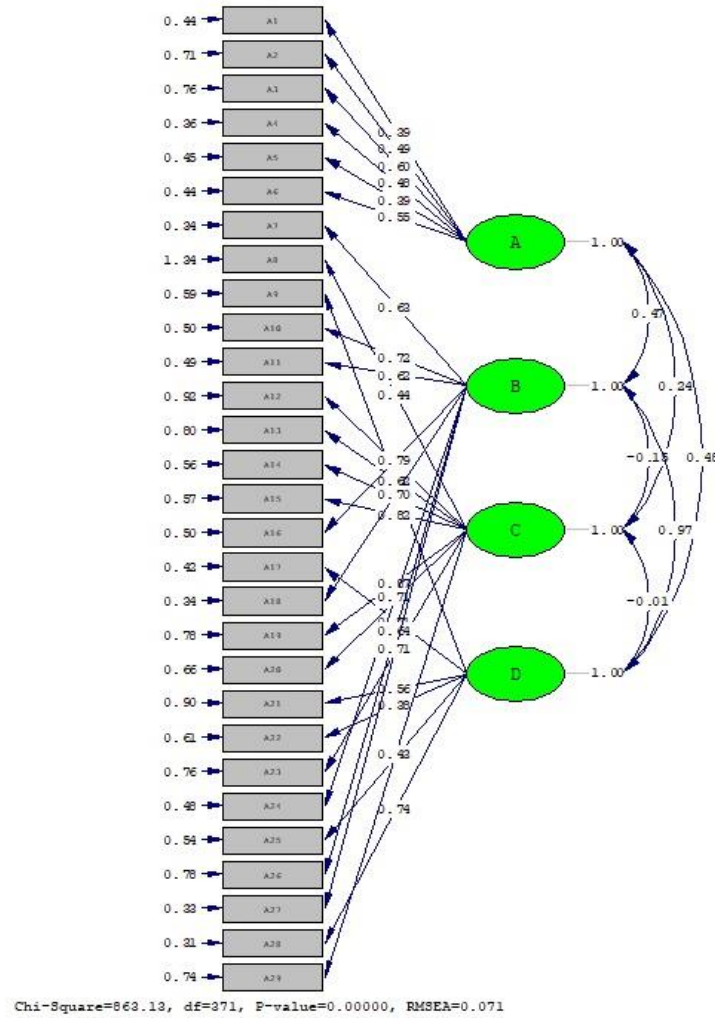
3.4.1 Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ)

Bu araştırmada ortaöğretim okullarının kültür boyutunu tespit edebilmek amacıyla Terzi (2005) tarafından geliştirilen Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ) kullanılmıştır. Terzi (2005) Okul Kültürü Ölçeği'ni (OKÖ) geliştirmeden önce örgüt ve okul kültürü konularında yerli ve yabancı alan taraması yapmış ve belirtilen konuların boyutlarının özelliklerini tespit etmiştir. İlgili konuların boyutlarını kesin sınırlarla ayırmanın mümkün olmadığından kaynaklı ölçekte okul kültürün boyutlarına ilişkin ilk etapta 113 soruluk ham bir form hazırlanmış, sonrasında ölçekte maddelerinin aynı gruba girebilenler ayrıştırılmış sonrasında form 55 soruya düşürülmüştür. Kalan sorular ise örgüt kültürü konusunda uzman olan bir kişi, eğitim yönetimi alanında uzman olan 2 kişi tarafından incelettirilerek uzman görüşleri doğrultusunda soru sayısı 34'e düşürülmüştür. Veri toplama aracının son hali ise Türk Dili ve Edebiyatı alanında uzmanın incelemesi sonucunda ana temaya sadık kalınarak Türkçe ifade uygunluk çalışması yapılmıştır. Terzi (2005) ölçeğin anlaşılabilirlik durumunu tespit edebilmek için kendi çalışmasında bulunan evreninden 10 öğretmene ölçeği uygulayarak 3 soruyu fazla açık olmaması nedeniyle çıkartmıştır ve soru sayısı 31'e düşürülmüştür. Okul Kültürü Ölçeği'nde bulunan faktörlerinden ilki destek faktörü, ikincisi başarı faktörü, üçüncüsü bürokratik faktörü dördüncü ve son faktör ise görev faktörü olarak ifade edilmiştir. Ölçek hiçbir zaman (1), çok az (2), nadiren (3) çoğunlukla (4) ve her zaman (5) olmak üzere beşli Likert tipi bir derecelendirmeye analizi yapılmıştır (Terzi, 2005).

Bu ölçek sonrasında yapı geçerliliğinin belirlenmesi için faktör analizi yapılmış sonucunda yorumlanabilir olduğuna KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) ve Bartlett Testi sonuçlarına bakılarak karar verilmiştir. Güvenilirlik için iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alpha) hesaplanmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları ve araştırma bulguları için Terzi (2005) aynı örnekleme kullanmıştır. Terzi (2005)'in yaptığı araştırma da bir maddenin bir faktörde gösterilebilmesi için en az .40'luk bir faktör yüküne sahip olması ve birden fazla faktörde yer alan bir maddenin faktörlerden birindeki yükünün diğerinden en az .10 değerinden fazla olması ilkesi benimsenmiştir. Ayrıca Varimax dik döndürme tekniği ile .40'un üzerinde faktör yüküne sahip maddelerden oluşan dört boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Analiz sonucunda

faktörlere eşit dağılan iki madde ölçekten çıkartılmıştır. OKÖ'da 29 soru kalmıştır. OKÖ'ni oluşturan dört faktörün açıkladığı toplam varyans % 50.965'dir. Açıklanan toplam varyans oranının %30'un üzerinde olması davranış bilimlerinde yapılan test geliştirme çalışmalarında yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2002).

Mevcut araştırma verileri kullanılarak yapılan geçerlik çalışması kapsamında, okul kültürü liderlik ölçeğinin doğrulanıp doğrulanmadığını görmek amacıyla, Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Destek faktörü A, başarı faktörü B, bürokratik faktörü C ve görev faktörü ise D ile gösterilmiştir. Okul kültürü ölçeği için elde edilen birinci düzey DFA yol şeması Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 2. Okul Kültürü Ölçeği için Birinci Düzey DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (n=264)

Okul Kültürü Ölçeğine ilişkin model uyum değerleri incelendiğinde; birinci düzey için χ^2/sd değerinin 2,3261 olduğu görülmektedir. Ayrıca, RMSEA = .071, CFI = .94, GFI = .82, RMR = .096 ve SRMR = .095 olarak gerçekleşmiştir. Elde edilen değerler incelendiğinde verilerin doğrulandığı ve ölçeği hazırlayanın değerlerini de destekler nitelikte olduğu söylenebilir (Kline, 2005).

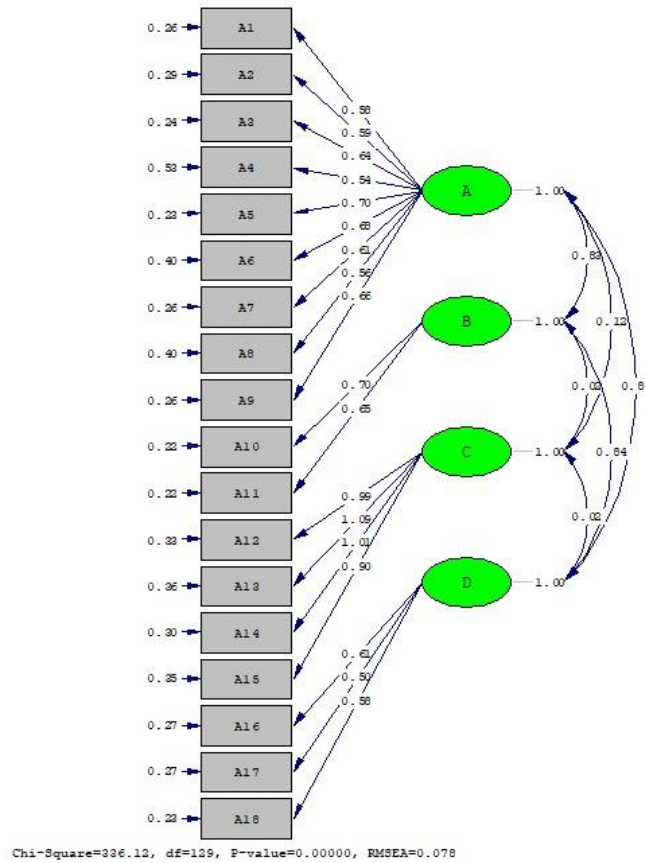
3.4.2 Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği (PLAÖ)

Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeğini Michael Shane Wood oluşturmuş, Türkçe uyarlaması yapan Bostancı (2012) tarafından yapılmıştır. Bostancı (2012) PLAÖ'yü iki dile de hakim olan beş uzman tarafından Türkçeye sonra tekrar İngilizceye çevirmiş, "liderlik takımı" kavramı "okul" olarak düzenlenmiştir. Hulpia, Devos ve Van Keer'e (2009) göre okul, bir bütün olarak resmi bir liderlik rolü olan kişilerden oluşan bir liderlik takımıdır. Dil eşdeğerliliği için kullanılan "geri çeviri" yöntemi sonucunda yapılan gerekli düzeltmelerle ölçeğe son hali verilmiştir. Ölçek tekrar alan uzmanlarına gösterilmiş, alınan geri bildirimler sonucunda gerekli düzeltmelerle ölçek kullanıma hazır hale getirilmiştir. Bostancı (2012) diğer aşamada ise PLAÖ'nün dilsel eş değeriğinin uygulanması için 32 İngilizce öğretmenine Türkçe ve İngilizce formlar farklı haftalarda uygulayarak, dilsel eşdeğerlilik analizi sonucunda 250 adet ölçeğin çalışma grubuna verilerek 232 tanesi geri dönüş sağlamıştır. Ölçeğin dilsel eşdeğerliliği analizinde Pearson çarpım moment korelasyonu, % 27'lik alt-üst grupların madde puanlarının karşılaştırılmasında "t" testi, madde topla korelasyonları ve Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık kat sayıları hesaplanmasında güvenilirlik analizi kullanılmıştır. Ölçeğe yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Şimşek (2007) açımlayıcı faktör analizinden sonra belirlenen faktör yapılarının doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulduğunu belirtmektedir.

Araştırmada kullanılan bu ölçeğin dört boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlardan birincisi görevlerin ortak tamamlanması boyutu (9 madde), ikincisi karşılıklı beceri geliştirme boyutu (2 Madde), üçüncüsü çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim boyutu (4 Madde) ve dördüncü boyut ise duygusal destek (3 Madde) boyutu olarak toplamda 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçek hiçbir zaman (1), nadiren (2), çoğunlukla (3) ve her zaman (4) olmak üzere 4'lü Likert tipi derecelendirme ölçeği şeklindedir. Bostancı (2012), ölçeğin geçerliliği için Wood (2005) tarafından yapılan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarında ölçeğin madde faktör yükleri ve güvenilirlik katsayıları boyutlara göre;

“görevlerin ortak tamamlanması” boyutu madde faktör yük aralığı .84-.35 ve $\alpha=.87$, “karşılıklı beceri geliştirme” boyutu madde faktör yük aralığı .82-.65 ve $\alpha = .75$, “çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim” boyutu madde faktör yük aralığı .92-.30 ve $\alpha = .71$, son boyut olan “duygusal destek” boyutunda da madde faktör yük aralığı .76-.40 ve $\alpha = .74$ olarak bulunmuştur.

Mevcut araştırma verileri kullanılarak yapılan geçerlik çalışması kapsamında, paylaşılan liderlik algısı ölçeğinin doğrulanıp doğrulanmadığını görmek amacıyla, Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Görevlerin ortak tamamlanması faktörü A, karşılıklı beceri geliştirme faktörü B, çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim faktörü C ve duygusal destek faktörü ise D ile gösterilmiştir. Paylaşılan liderlik algısı ölçeği için elde edilen birinci düzey DFA yol şeması Şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 3. Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği için Birinci Düzey DFA Sonucu Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (n=264)

Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeğine ilişkin model uyum değerleri incelendiğinde; birinci düzey için χ^2/sd değerinin 2,60 olduğu görülmektedir. Ayrıca, RMSEA = .078, NFI= .96 CFI= .97, GFI = .88, RMR = .036 ve SRMR = .045 olarak gerçekleşmiştir. Elde edilen değerler incelendiğinde verilerin doğrulandığı ve ölçeği hazırlayanın değerlerini de destekler nitelikte olduğu söylenebilir (Kline, 2015).

3.5 Verilerin Çözümlemesi

Veri toplama araçlarının uygun bir şekilde doldurulup doldurulmadığı incelenmiştir. Ters maddelerle çelişen ve tüm sorulara aynı cevabı veren katılımcıların cevapları elenmiş geri kalanların ise uygun bir şekilde doldurulduğu görülmüş olup, ‘SPSS for Windows 23.0’ paketi kullanılarak gerekli analizler yapılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemindeki ‘Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?’ sorusu ile ikinci alt problemde yer alan ‘Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul kültürü algıları ne düzeydedir?’ sorusu için standart sapma ve ortalama değerlerine bakılmıştır. Elde edilen ortalama değerlerin sözel olarak ifade edilebilmesi için ortalama aralıklar belirlenmiştir. Birinci ölçek olan Okul Kültürü ölçeği için kullanılan beşli Likert tipine göre, $5-1=4$ ve $4/5 = ,80$ aralığı dikkate alınmıştır. Bu ölçek ve alt boyutları için ‘hiçbir zaman’, ‘çok az’, ‘kısmen’, ‘çoğunlukla’ ve ‘her zaman’ şeklinde değerlendirilmiştir. İkinci ölçek olan Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği’nde ise dördümlü Lidert tipine göre bu ölçek ve alt boyutları için ‘hiçbir zaman’, ‘nadiren’, ‘çoğunlukla’ ve ‘her zaman’ şeklinde değerlendirilmiştir.

Verilerin analizine geçilmeden önce, normallik dağılımı için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında, bu değerlerin genel olarak -1 ile +1 arasında olduğu, bazı değerlerin ise -2 ile +2 arasında olduğu görülmüştür (EK-5). Çarpıklık ve basıklık değerleri yanında, ‘z puanı’ elde edilmiştir ve elde edilen puanların arzu edildiği gibi 2,58’den büyük olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak Welch ve Brown Forsythe değerlerine bakıldığında da verilerin normal dağıldığı varsayılmıştır. Son olarak Levene testi sonuçlarına bakılarak da normallik dağılımları kontrol edilmiştir ($p > ,05$). Yapılan tüm bu değerlendirmelere göre verilerin normal dağıldığı varsayımı yapılmıştır (Büyüköztürk vd., 2012; Can, 2018). Araştırmanın birinci alt problemine yönelik, ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin algılarının cinsiyet, eğitim durumu, çalışılan kurum türü, yaş,

mesleki kıdem ve mevcut okuldaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği incelenmiştir. Aynı demografik değişkenlere göre, ikinci alt problem için Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul kültürü algılarının anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerekli analizler yapılmıştır. Bu analizler yapılırken verilerin normal dağılma varsayımından yola çıkarak, cinsiyet ve eğitim durumu için ‘bağımsız örneklem t-testi’; çalışılan kurum türü, yaş, mesleki kıdem ve mevcut okuldaki görev süresi değişkenleri için ise ‘tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA)’ kullanılmıştır.

Araştırmanın üçüncü problemine yönelik, Öğretmenlerin, ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile okul kültürüne ilişkin algıları arasındaki ilişkinin gerek toplam puanlarda gerekse alt boyutlarda incelenmesi için ‘Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi’ yapılmıştır. Elde edilen ilişkinin yorumlanabilmesi için korelasyon kat sayısı (r) ,00-,29 arasındaysa ‘zayıf’; ,30-,70 arasındaysa ‘orta’ ve ,71-,1,00 arasında olduğundaysa ‘yüksek’ olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk vd., 2012).

Araştırmanın dördüncü ve son alt probleminde ise okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik düzeyleri, okul kültürü düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla ‘çoklu doğrusal Regresyon Analizi’ yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4 BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik analizlere ve elde edilen sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin algılarının ne düzeydedir? Bu algı öğretmenlerin cinsiyetine, eğitim durumuna, mevcut okullarındaki görev süresine, yaşına ve mesleki kıdemine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Birinci alt probleme yönelik ilk olarak okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik özelliklerinin öğretmenlerin algılarına göre betimlenmesi amacıyla, ortalama ve standart değerler hesaplanmıştır. Okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik özelliklerine yönelik betimsel istatistikler Çizelge 4.1’de yer almaktadır.

Çizelge 4.1 : Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Frekans, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişken	n	$\bar{X}$	Ss	Anlamı
Paylaşılan liderlik	264	2,93	,54	Her Zaman
Görevlerin ortak tamamlanması	264	2,98	,64	Her Zaman
Karşılıklı Beceri geliştirme	264	3,05	,75	Her Zaman
Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim	264	2,54	1,07	Çoğunlukla
Duygusal destek	264	3,17	,63	Her Zaman

* $p < ,05$, ** $p < ,01$

Çizelge 4.1’deki veriler incelendiğinde öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının ‘her zaman’ ($\bar{X}=2,93$) düzeyinde olduğu görülmektedir. Elde edilen verilere alt boyutlar açısından bakıldığında ise en yüksek ortalamanın ‘duygusal destek’ ($\bar{X}=3,17$)

alt boyutunda olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlara yönelik ortalamalar ise sırasıyla ‘görevlerin ortak tamamlanması’ ($\bar{X}=2,98$), ‘beceri geliştirme’ ($\bar{X}=3,05$) şeklindedir ve bu alt boyutlar ‘her zaman’ düzeyindedir. Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim’ ($\bar{X}=2,54$) ‘çoğunlukla’ düzeyindedir. Standart sapma değerlerine göre ise ‘duygusal destek’ alt boyutunun, en homojen dağılıma sahip olduğu görülmektedir ($Ss=,63$). En heterojen dağılım gösteren alt boyut ise ‘Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim’ boyutudur ($Ss= 1,07$).

Araştırmanın birinci alt problemi için demografik değişkenler bazında ilk olarak okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik özelliklerine yönelik öğretmen algılarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amaçlanmıştır. Verilerin normal dağılım varsayımı sonrası cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılığa sebep olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testinden faydalanılmıştır ve elde edilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları Çizelge 4.2’de yer almaktadır.

Çizelge 4.2 : Okul Yöneticilerinin Paylaşılan Liderlik Özelliklerine Yönelik Öğretmen Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Boyutlar	Kadın n=144		Erkek n=120		t	p
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Paylaşılan liderlik	2,89	,53	2,96	,56	1,09	,27
Görevlerin ortak tamamlanması	2,95	,61	3,02	,68	,94	,75
Karşılıklı beceri geliştirme	3,01	,74	3,10	,76	,89	,83
Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim	2,51	1,08	2,59	1,05	,59	,78
Duygusal destek	3,15	,61	3,21	,66	,70	,48

* $p<,05$, ** $p<,01$

Çizelge 4.2’de verilen analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(264)} = 1,09, p >,05$). Bu sonuca göre, kadın öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları ile ($\bar{X}=2,96$) erkek öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}=2,89$) benzer olduğu değerlendirilebilir. Benzer şekilde alt boyutlar incelendiğinde, görevlerin ortak tamamlanması ($t_{(264)} = ,94, p >,05$), karşılıklı beceri geliştirme ($t_{(264)} = ,89, p >,05$), çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ($t_{(264)} = ,59, p >,05$) ve duygusal destek ($t_{(264)} = ,70, p >,05$) alt boyutlarında da cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar

oluşmadığı görülmüştür. Bunun nedeni okul yöneticilerinin cinsiyet ayrımı yapmaksızın aynı düzeyde paylaşılan liderlik davranışlarını sergilemesi olabilir.

Araştırmanın birinci alt problemi başlığı altında ikinci olarak, öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarında, eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır ve normal dağılım varsayımından sonra, bağımsız örneklem t-testinden faydalanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Çizelge 4.3'te verilmiştir.

Çizelge 4.3 : Okul Yöneticilerinin Paylaşılan Liderlik Özelliklerine Yönelik Öğretmen Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Boyutlar	Ön Lisans - Lisans n=205		Lisansüstü n=59		t	p
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Paylaşılan liderlik	2,94	,53	2,89	,58	,58	,56
Görevlerin ortak tamamlanması	3,00	,65	2,95	,62	,45	,42
Karşılıklı beceri geliştirme	3,09	,75	2,94	,76	1,31	,15
Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim	2,56	1,07	2,50	1,02	,43	,66
Duygusal destek	3,17	,64	3,20	,61	-,38	,70

* $p < ,05$, ** $p < ,01$

Çizelge 4.3'te verilen analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(264)} = ,58$, $p > ,05$). Benzer biçimde öğretmenlerin, görevlerin ortak tamamlanması alt boyutunda, eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(264)} = ,42$, $p > ,05$). Karşılıklı beceri geliştirme alt boyutun incelendiğinde ise eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(264)} = ,15$, $p > ,05$). Benzer şekilde çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ($t_{(264)} = ,66$, $p > ,05$) ve duygusal destek ($t_{(264)} = ,70$, $p > ,05$) alt boyutlarında da eğitim değişkenine göre anlamlı farklılıklar oluşmadığı görülmüştür. Bu durumun sebebi olarak ise öğretmenlerin eğitim düzeyleri farklı olsa bile okul yöneticilerinden bekledikleri algıların aynı yönde olduğu gösterilebilir.

Araştırmanın birinci alt probleminde üçüncü olarak, öğretmenlerin mevcut okullarında görev yaptığı süreye göre okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik özelliklerine yönelik öğretmen algılarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

Verilerin normal dağıldığı varsayımı üzerine, mevcut okullardaki görev süresi değişkenin anlamlı farklılığa sebep olup olmadığını belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizinden (One-Way ANOVA) yararlanılmıştır. Çizelge 4.4'te okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik özelliklerine yönelik öğretmen algılarının, mevcut okullarındaki görev süresine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik analiz sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.4 : Okul Yöneticilerinin Paylaşılan Liderlik Özelliklerine Yönelik Öğretmen Algılarının Mevcut Okullarındaki Görev Süresi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	A)1 ay-3 yıl n=43		B)4-6 yıl n=123		C)7 yıl ve üzeri n=98		F	p	Fark Yönü
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
Paylaşılan liderlik	2,96	,51	2,93	,57	2,87	,56	,65	,52	-
Görevlerin ortak tamamlanması	3,22	,51	2,93	,65	2,95	,68	3,37	,36	-
Karşılıklı beceri geliştirme	3,30	,66	2,94	,78	3,08	,73	3,86	,22	-
Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim	3,49	1,06	2,61	1,09	2,50	1,05	,34	,71	-
Duygusal destek	3,29	,57	3,13	,61	3,18	,69	1,35	,36	-

* $p < ,05$, ** $p < ,01$

Çizelge 4.4'te verilen analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının mevcut okullarındaki görev süresi değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$F_{(2,261)} = ,65$, $p > ,05$]. Aynı şekilde öğretmenlerin, görevlerin ortak tamamlanması algıları, mevcut okullarındaki görev süresine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$F_{(2,261)} = 3,37$, $p > ,05$]. Diğer alt boyutlara incelendiğinde; karşılıklı beceri geliştirme [$F_{(2,261)} = 3,86$, $p > ,05$], çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim [$F_{(2,261)} = ,34$, $p > ,05$] ve duygusal destek [$F_{(2,261)} = 1,35$, $p > ,05$] öğretmenlerin mevcut okullarında görev yaptıkları süreye göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Araştırmanın birinci alt probleminde dördüncü olarak, öğretmenlerin yaşlarına göre okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik özelliklerine yönelik öğretmen algılarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Verilerin normal dağıldığı varsayımı üzerine, yaş değişkeninin anlamlı farklılığa sebep olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizinden (One-Way ANOVA) yararlanılmıştır. Çizelge 4.5'te öğretmenlerin okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik özelliklerine yönelik

algılarının, yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik analiz sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.5 : Okul Yöneticilerinin Paylaşılan Liderlik Özelliklerine Yönelik Öğretmen Algılarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	A)30 ve altı n=50		B)31-40 arası n=118		C)41 ve üzeri n=96		F	p	Fark Yönü
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
Paylaşılan liderlik	3,03	,42	2,90	,56	2,91	,58	1,08	,34	-
Görevlerin ortak tamamlanması	3,18	,52	2,91	,63	2,96	,70	2,98	,052	-
Karşılıklı beceri geliştirme	3,20	,72	2,95	,75	3,10	,76	2,24	,11	-
Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim	2,48	1,06	2,62	,07	2,47	1,07	,73	,48	-
Duygusal destek	3,19	,57	3,16	,58	3,19	,73	,11	,90	-

* $p < ,05$, ** $p < ,01$

Çizelge 4.5'te verilen analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin, paylaşılan liderlik algılarının yaş değişkenine göre aralarında anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$F_{(2,261)} = 1,08$, $p > ,05$]. Benzer biçimde öğretmen algılarının; görevlerin ortak tamamlanması [$F_{(2,261)} = ,52$, $p > ,05$], karşılıklı beceri geliştirme [$F_{(2,261)} = ,11$, $p > ,05$], çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim [$F_{(2,261)} = ,48$, $p > ,05$] ve duygusal destek [$F_{(2,261)} = ,90$, $p > ,05$] alt boyutlarında da yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığını göstermektedir. Bu durum neticesinde öğretmenlerin yaşları ile paylaşılan liderlik algıları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir.

Araştırmanın birinci alt problemde beşinci ve son olarak, okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik özelliklerine yönelik öğretmen algılarının, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Verilerin normal dağıldığı varsayımı üzerine, mesleki kıdem değişkenin anlamlı farklılığa sebep olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizinden (One-Way ANOVA) yararlanılmıştır. Çizelge 4.6'da, öğretmenlerin okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik özelliklerine yönelik algılarının, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik analiz sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.6 : Okul Yöneticilerinin Paylaşılan Liderlik Özelliklerine Yönelik Öğretmen Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	A)1-10 yıl n=43		B)11-20 yıl n=123		C)21 yıl ve üzeri n=98		F	p	Fark Yönü
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
Paylaşılan liderlik	3,07	,45	2,90	,55	2,90	,56	2,01	,14	-
Görevlerin ortak tamamlanması	3,22	,51	2,93	,65	2,94	,68	3,37	,04*	AB AC
Karşılıklı beceri geliştirme	3,20	,65	2,94	,78	3,08	,73	3,86	,02*	AB
Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim	2,49	1,06	2,60	1,09	2,50	1,05	,34	,71	-
Duygusal destek	2,29	,57	3,13	,61	3,18	,68	1,03	,36	-

* $p < .05$, ** $p < .01$

Çizelge 4.6’da verilen analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin, paylaşılan liderlik algılarının [$F_{(2,261)} = ,201, p > ,05$] mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığına ulaşılmıştır. Ancak görevlerin ortak tamamlanması [$F_{(2,261)}=3,37, p < ,05$], karşılıklı beceri geliştirme [$F_{(2,261)}=3,86, p < ,05$] alt boyutları incelendiğinde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğu posthoc testlerinden Tukey ile incelendiğinde ise, 1-10 yıl ($\bar{X}=3,22$) mesleki kıdem yılı olan öğretmenlerin görevlerin ortak tamamlanması algılarının, 11-20 yıl arası ($\bar{X}=2,93$) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=2,94$) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde olan diğer farklılık ise 1-10 yıl ($\bar{X}=3,20$) kıdeme sahip öğretmenlerin karşılıklı beceri geliştirme algılarının 11-20 yıl ($\bar{X}=2,94$) kıdeme sahip öğretmenlerin algılarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlara bakıldığında ise çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim [$F_{(2,261)} = ,71, p > ,05$] ve duygusal destek [$F_{(2,261)} = ,36, p > ,05$], boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmiştir. Bu durum neticesinde; ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin sergiledikleri paylaşılan liderlik davranışlarının, öğretmenlerin kıdemden bağımsız olarak okuldaki iş ve işleyişlerde fikir alışverişi yapmayı, birlikte çalışmalara katılmayı ve görev bilincinde olmayı sağladığını yönünde yorumlanabilir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul kültürü algıları ne düzeydedir? Bu düzeylerin öğretmenlerin cinsiyetine, eğitim durumuna, mevcut okullarındaki görev süresine, yaşına ve mesleki kıdemine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. İkinci alt probleme yönelik ilk olarak okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik özelliklerinin öğretmenlerin algılarına göre betimlenmesi amacıyla, ortalama ve standart değerler hesaplanmıştır. Öğretmenlerin okul kültürü algılarına yönelik betimsel istatistiklere Çizelge 4.7’de yer verilmiştir.

Çizelge 4.7 : Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarına Yönelik Betimsel İstatistikleri

Değişken	n	$\bar{X}$	Ss	Anlamı
Okul Kültürü	264	3,80	,45	Her Zaman
Destek	264	3,89	,73	Her Zaman
Başarı	264	3,88	,71	Her Zaman
Bürokratik	264	3,34	,66	Çoğunlukla
Görev	264	4,27	,56	Her Zaman

Çizelge 4.7’deki veriler incelendiğinde öğretmenlerin okul kültürü algılarının ‘her zaman’ ($\bar{X}=3,80$) düzeyinde olduğu görülmektedir. Elde edilen verilere alt boyutlar açısından bakıldığında ise en yüksek ortalamanın ‘Görev’ ($\bar{X}=4,27$) alt boyutunda ve anlamının ‘çoğunlukla’ olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlara yönelik ortalamalar ise sırasıyla ‘Destek’ ($\bar{X}=3,89$) ve ‘Başarı’ ($\bar{X}=3,88$) ‘her zaman’ anlamlarına gelecek şekildedir. Alt boyutlardan sadece ‘Bürokratik’ ($\bar{X}=3,34$) alt boyutu ‘kısmen’ anlamı düzeyindedir. Standart sapma değerlerine göre ise ‘görev’ alt boyutunun, en homojen dağılıma sahip olduğu görülmektedir ($Ss= ,56$). En heterojen dağılım gösteren alt boyut ise ‘destek’ boyutudur ($Ss= ,73$).

Araştırmanın ikinci alt problemi için demografik değişkenler bazında ilk olarak okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik özelliklerine yönelik öğretmen algılarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amaçlanmıştır. Verilerin normal dağılım varsayımı sonrası cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılığa sebep olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testinden faydalanılmıştır ve elde edilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları Çizelge 4.8’de yer almaktadır.

Çizelge 4.8 : Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarına Yönelik Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Boyutlar	Kadın n=144		Erkek n=120		t	p
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Okul kültürü	3,81	,52	3,78	,38	,55	,58
Destek	3,83	,69	3,96	,77	1,36	,18
Başarı	3,88	,62	3,89	,81	,05	,96
Bürokratik	3,33	,66	3,34	,67	,13	,89
Görev	4,28	,54	4,25	,58	,47	,64

* $p < ,05$, ** $p < ,01$

Çizelge 4.8’de verilen analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin okul kültürü algılarının ($t_{(264)} = ,55$, $p > ,05$) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, kadın öğretmenlerin destek alt boyut algıları ile ($\bar{X}=3,81$) erkek öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}=3,78$) benzer olduğu değerlendirilebilir. Benzer biçimde alt boyutlar incelendiğinde ise destek ($t_{(264)} = 1,36$, $p > ,05$), başarı ($t_{(264)} = ,05$, $p > ,05$), bürokratik ($t_{(264)} = ,13$, $p > ,05$) ve görev ($t_{(264)} = ,47$, $p > ,05$) alt boyutlarında da cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar oluşmadığı görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt problemi başlığı altında ikinci olarak, öğretmenlerin okul kültürü algılarının, eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır ve normal dağılım varsayımından sonra, bağımsız örneklem t-testinden faydalanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Çizelge 4.9’da verilmiştir.

Çizelge 4.9 : Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarına Yönelik Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Boyutlar	Ön Lisans - Lisans n=205		Lisansüstü n=59		t	p
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Okul kültürü	3,80	,44	3,80	,46	,00	1,00
Destek	3,89	,73	3,87	,73	,21	,84
Başarı	3,87	,70	3,95	,76	-,83	,40
Bürokratik	3,35	,64	3,30	,73	,41	,68
Görev	4,27	,56	4,27	,57	-,30	,98

* $p < ,05$, ** $p < ,01$

Çizelge 4.9’da verilen analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin, okul kültürü algılarının ($t_{(264)} = 1,00, p >,05$) eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir şekilde alt boyutlar incelendiğinde; destek ($t_{(264)} = ,21, p >,05$), başarı ($t_{(264)} = -,83, p >,05$), bürokratik ($t_{(264)} = ,41, p >,05$) ve görev ($t_{(264)} = -,30, p >,05$) alt boyutlarında da eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılıklar oluşmadığı görülmüştür. Bu durumun sebebi olarak ise öğretmenlerin eğitim düzeyleri farklı olsa bile okul kültürü algıların aynı yönde olduğu gösterilebilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde üçüncü olarak, öğretmenlerin mevcut okullarında görev yaptığı süreye göre öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algılarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Verilerin normal dağıldığı varsayımı üzerine, mevcut okullardaki görev süresi değişkenin anlamlı farklılığa sebep olup olmadığını belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizinden (One-Way ANOVA) yararlanılmıştır. Çizelge 4.10’da öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algılarında, mevcut okullarındaki görev süresine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik analiz sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.10 : Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarına Yönelik Mevcut Okullarındaki Görev Süresi Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	A)1 ay-3 yıl n=116		B)4-6 yıl n=81		C)7 yıl ve üzeri n=67		F	p	Fark Yönü
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
Okul kültürü	3,83	,47	3,81	,44	3,72	,42	1,14	,24	
Destek	3,98	,67	3,85	,78	3,77	,73	1,90	,15	-
Başarı	3,98	,72	3,88	,68	3,74	,71	2,47	,08	-
Bürokratik	3,31	,63	3,40	,70	3,32	,68	,45	,63	-
Görev	4,26	,57	4,30	,52	4,23	,60	,30	,74	-

* $p <,05$, ** $p <,01$

Çizelge 4.10 incelendiğinde, öğretmenlerin okul kültürü algılarının [$F_{(2,261)}=1,14, p >,05$] mevcut okullarındaki görev süresine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Benzer şekilde sırasıyla; destek [$F_{(2,261)}=1,90, p >,05$], başarı [$F_{(2,261)} = 2,47, p >,05$], bürokratik [$F_{(2,261)} = ,45, p >,05$] ve görev [$F_{(2,261)} = ,30, p >,05$] alt boyutlarında da öğretmenlerin mevcut okullarında görev yaptıkları süreye göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt probleminde dördüncü olarak, öğretmenlerin yaşlarına göre okul kültürüne yönelik algılarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Verilerin normal dağıldığı varsayımı üzerine, yaş değişkeninin anlamlı farklılığa sebep olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizinden (One-Way ANOVA) yararlanılmıştır. Çizelge 4.11’de öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algılarının, yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik analiz sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.11 : Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarına Yönelik Yönelik Öğretmen Algılarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	A)30 ve altı n=50		B)31-40 arası n=118		C)41 ve üzeri n=96		F	p	Fark Yönü
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
Okul kültürü	3,91	,48	3,73	,40	3,81	,47	2,98	,052	-
Destek	4,07	,63	3,84	,68	3,86	,83	1,91	,15	-
Başarı	4,07	,69	3,86	,69	3,82	,75	2,10	,12	-
Bürokratik	3,45	,66	3,25	,65	3,34	,66	2,00	,14	-
Görev	4,22	,60	4,18	,53	4,39	,55	2,96	,08	-

* $p < ,05$, ** $p < ,01$

Çizelge 4.11 incelendiğinde, öğretmenlerin okul kültürü algılarının [$F_{(2,261)}=2,98$, $p > ,05$] yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Benzer biçimde sırasıyla; destek [$F_{(2,261)} = 1,91$, $p > ,05$], başarı [$F_{(2,261)} = 2,10$, $p > ,05$], bürokratik [$F_{(2,261)} = 2,00$, $p > ,05$] ve görev [$F_{(2,261)} = 2,96$, $p > ,05$] alt boyutlarında da öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Bu durum neticesinde öğretmenlerin yaşları ile okul kültürü algıları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde beşinci ve son olarak, okul kültürüne yönelik öğretmen algılarının, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Verilerin normal dağıldığı varsayımı üzerine, mesleki kıdem değişkeninin anlamlı farklılığa sebep olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizinden (One-Way ANOVA) yararlanılmıştır. Çizelge 4.12’de, öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algılarının, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik analiz sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.12 : Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarına Yönelik Yönelik Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	A)1-10 yıl n=43		B)11-20 yıl n=123		C)21 yıl ve üzeri n=98		F	p	Fark Yönü
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
Okul kültürü	3,90	,48	3,76	,43	3,79	,46	1,63	,20	
Destek	4,07	,64	3,87	,69	3,83	,81	1,64	,20	-
Başarı	4,04	,64	3,91	,69	3,79	,77	2,06	,13	-
Bürokratik	3,43	,73	3,27	,63	3,38	,67	1,21	,30	-
Görev	4,26	,53	4,19	,58	4,36	,54	2,51	,83	-

* $p < .05$, ** $p < .01$

Çizelge 4.12 incelendiğinde, öğretmenlerin okul kültürü algılarının [$F_{(2,261)}=1,63$, $p > .05$] mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Aynı doğrultuda, destek [$F_{(2,261)} = 1,64$, $p > .05$], başarı [$F_{(2,261)}=2,06$, $p < .05$], bürokratik [$F_{(2,261)} = 1,21$, $p > .05$] ve görev [$F_{(2,261)} = 2,51$, $p > .05$] alt boyutlarında da öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Buradan yola çıkılarak her öğretmenin kıdem yılı fark etmeksizin aynı algılama düzeylerine sahip olduğu ve okul kültürünün mesleki kıdeme göre değişmeyeceği söylenebilir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, öğretmenlerin, ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile okul kültürüne ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır? Bu doğrultuda, Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları, Çizelge 4.13’de yer almaktadır.

Çizelge 4.13 : Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Paylaşılan Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları İle Okul Kültürüne İlişkin Algıları Arasındaki İlişki (n=264)

<i>Değişkenler</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>
1.Paylaşılan liderlik^a	-									
2.Görevlerin ortak tamamlanması	,88**	-								
3.Karşılıklı beceri geliştirme	,71**	,71**	-							
4.Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim	,50**	,09	,16*	-						
5.Duygusal destek	,73**	,70**	,66**	,02	-					
6.Okul kültürü^a	,53**	,66**	,58**	,15*	,60**	-				
7.Destek	,74**	,75**	,65**	,12*	,74**	,76**	-			
8.Başarı	,64**	,67**	,54**	,07	,61**	,81**	,80**	-		
9.Bürokratik	,19*	,02	,02	,41**	,06	,49**	,10	,06	-	
10.Görev	,29**	,38**	,39**	,15*	,37**	,64**	,36**	,34**	,23**	-

* $p < ,05$, ** $p < ,01$

^a Ölçek değeri 1 = Hiçbir Zaman, 5 = Her Zaman

Çizelge 4.13'e göre öğretmen algıları açısından okul yöneticilerinin sergiledikleri paylaşılan liderlik özellikleri ile öğretmenlerin okul kültürü ve alt boyutları arasında çeşitli ilişkilerin olduğu görülmektedir. Çıkan sonuçların yorumlanabilmesi adına korelasyon (r) değeri ,00-,29 arasındaysa 'zayıf'; ,30-,70 arasındaysa 'orta' ve ,71-,1,00 arasındaysa 'yüksek' olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda verilere göre okul kültürü ile okul yöneticilerinin sergiledikleri paylaşılan liderlik davranışları ($r = ,53; p > ,01$) ile birlikte alt boyutlarından görevlerin ortak tamamlanması ($r = ,66; p > ,01$), karşılıklı beceri geliştirme ($r = ,58; p > ,01$) ve duygusal destek ($r = ,60; p > ,01$) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu durumdan yola çıkarak paylaşılan liderlik özelliklerinin ve çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim alt boyutu hariç diğer alt boyutlarının okul kültürü ile orta düzeyde ilişkiye sahip olduğu söylenebilir. Farklı bir deyişle, paylaşılan liderlik özellikleri arttıkça okul kültürünün daha olumlu şekilde oluşacağı da görülmektedir. Ancak çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ($r = ,15; p > ,01$) alt boyutu ile öğretmenlerin okul kültürü algıları arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Araştırma öğretmenlerin okul kültürü algılarının alt boyutlarına inerek incelendiğinde, destek alt boyutunun paylaşılan liderlik özellikleri ($r = ,74; p > ,01$) ile pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişkisinin olduğu görülmektedir. Yine destek alt boyutunun görevlerin ortak tamamlanması ($r = ,75; p > ,01$) alt boyutu ile pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişkisi vardır. Benzer şekilde destek alt boyutunun duygusal destek ($r = ,74; p > ,01$) alt boyutu ile pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişkisi bulunmaktadır. Destek alt boyutunun karşılıklı beceri geliştirme ($r = ,53; p > ,01$) alt boyutu ile pozitif yönde orta düzeyde ilişki olsa da bu düzeyin yüksek düzeyine yakın olduğu da görülmektedir. Ancak destek alt boyutunun çalışanlar ile merkezi olmayan etkileşim ($r = ,12; p > ,05$) alt boyutu ile pozitif yönde zayıf düzeyde ilişkisinin olduğu bu durumun okul kültürü alt boyutlarının tamamında benzer şekilde oluştuğu belirlenmiştir.

Okul kültürü ölçeğinin diğer bir alt boyutu olan başarı alt boyutu ile paylaşılan liderlik özellikleri ($r = ,64; p > ,01$) ve alt boyutları arasında genel olarak pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Başarı ile en yüksek ilişkiye sahip paylaşılan liderlik alt boyutunun 'görevlerin ortak tamamlanması' ($r = ,67; p > ,01$) olması ortak belirlenen ve tanımlanan işlerin başarıyı artırdığı söylenebilir. Başarı ve duygusal destek ($r = ,61; p > ,01$) alt boyutlarının da yine pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir. Ancak başarı alt boyutunun en düşük ilişkiye sahip olduğu alt boyut ise

çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ($r = ,07$; $p > ,01$) pozitif yönde ancak zayıf düzeyde olarak görülmektedir.

Okul kültürü alt boyutundan bürokratik alt boyutu incelendiğinde ise sırasıyla paylaşılan liderlik ($r = ,19$; $p > ,01$), görevlerin ortak tamamlanması ($r = ,02$; $p > ,01$), karşılıklı beceri geliştirme ($r = ,02$; $p > ,01$) ve duygusal destek ($r = ,06$; $p > ,01$) alt boyutları arasında pozitif yönde ancak zayıf düzeyde ilişki olduğu dikkat çekmektedir. Bu durumun ise paylaşılan liderlik davranışlarının bürokratik alt boyutunda etkili olmadığını ve davranışları sergilerken bu noktada çekimserlik yaşandığı söylenebilir. Aynı alt boyutun çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ($r = ,41$; $p > ,01$) alt boyutuyla ilişkisinin orta düzeyde ve pozitif yönde ilişkinin olduğu görülmüştür. Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim alt boyutu sadece bürokratik alt boyutuyla orta düzeyde ilişkinin olduğu alt boyuttur. Genel bir ifadeyle okul kültürünün şekillenmesi ve paylaşılan liderlik davranışlarının sergilenmesinde özellikle öğretmenler açısından bürokratik davranışların daha az işlenmesinin eğitim sistemlerinin en önemli ve işlevsel parçası olan okullara çok faydalı olacağı söylenebilir.

Diğer bir alt boyut olan görev ile paylaşılan liderlik ve tüm alt boyutları arasında pozitif yönde ve düşük seviyede ilişki olduğu görülmüştür. Paylaşılan liderlik ($r = ,29$; $p > ,01$), görevlerin ortak tamamlanması ($r = ,38$; $p > ,01$), çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ($r = ,15$; $p > ,01$) ve duygusal destek ($r = ,37$; $p > ,01$) ile pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Görev alt boyutunun en yüksek düzeyde ilişkisinin olduğu alt boyut karşılıklı beceri geliştirme ($r = ,39$; $p > ,01$) olmuştur. Bu duruma ise öğretmenlerin okul kültüründe gelişimi destekleyici olguların görev bilinciyle üstlenilebileceği çıkarımı yapılabilir.

Genel olarak paylaşılan liderlik alt boyutları ile okul kültürü alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde; ilişkilerin genellikle orta ve yüksek düzeyde olduğunu, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle paylaşılan liderlik algıları arttıkça okul kültürü beklentilerinin de artacağı söylenebilir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü ve son alt problemi, “Ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik düzeyleri, okul kültürü düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” şeklindedir. Bu amaçla çoklu regresyon analizinin yapılması uygun görülerek paylaşılan liderlik ve alt boyutları düzeylerinde çoklu bağlantı

probleminin olup olmadığını kontrol etmek için tolerans değerleri ($1-R^2$), varyans şişme faktörleri (VIF) ve koşul indeksi (CI) değerlerine bakılmıştır. Buna göre paylaşılan liderlik algılarına yönelik yapılan analizler sonucu tolerans değerlerinin ,39 ile ,98 arasında olduğu, VIF değerlerinin 1,07 ile 2,56 arasında değiştiği ve CI değerinin 30'u aşmadığı görülmüştür. Bu değerlerin, regresyon sonuçlarını etkileyecek düzeyde çoklu bağlantı problemi oluşturmayacağı söylenebilir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2012). Okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik sergileme düzeylerinin, öğretmenlerin okul kültürü algılarını yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Çizelge 4.14'de verilmiştir.

Çizelge 4.14 : Okul Yöneticilerinin Paylaşılan Liderlik Düzeylerinin Okul Kültürü Algı Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları (Standartlaştırılmış Değerler)

	Destek			Başarı			Bürokratik			Görev		
Değişken	β	t	p	β	t	p	β	t	p	β	t	p
Sabit		4,50	,00		6,98	,00		19,00	,00		18,43	,00
Görev Tamamlama	,37	6,25	,00*	,45	6,37	,00*	,13	1,40	,16	,19	2,16	,03*
Beceri	,13	2,36	,02*	,05	,68	,50	,05	,55	,58	,18	2,14	,03*
Etkileşim	,07	2,10	,04*	,02	,52	,60	-,42	-7,48	,00*	-,18	-3,21	,00*
Duygusal	,39	7,29	,00*	,27	4,08	,00*	-,17	-2,05	,04*	,12	1,48	,14
Destek : R=.81, R ² =.66; F= 126.17, $p<.05$												
Başarı : R=.70, R ² =.49; F= 63.34, $p<.05$												
Bürokratik: R=.43, R ² =.19; F= 14.78, $p<.05$												
Görev : R=.46, R ² =.21; F= 17.73, $p<.05$												

Çizelge 4.14 incelendiğinde, paylaşılan liderlik davranışlarından görevlerin ortak tamamlanması (görev tamamlama), karşılıklı beceri geliştirme (beceri), çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim (etkileşim) ve duygusal destek (duygusal) alt boyutları ile okul kültürünün destek (R = .81, $p < .05$), başarı (R = .70, $p < .05$), bürokratik (R = .43, $p < .05$) ve görev (R = .46, $p < .05$) alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Araştırmada yapılan regresyon analize göre, paylaşılan liderlik alt boyutlarının görevlerin ortak tamamlanması (görev tamamlanması) ($\beta = .37$, $p < .05$), karşılıklı beceri geliştirme (beceri) ($\beta = .13$, $p < .05$), çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim (etkileşim) ($\beta = .07$, $p < .05$) ve duygusal destek (duygusal) ($\beta = .39$, $p < .05$) okul kültürünün destek alt boyutunun anlamlı yordayıcıları olarak görülmektedir. Okul kültürünün başarı alt boyutunun yordayıcıları

incelendiğinde ise görevlerin ortak tamamlanması (görev tamamlanması) ($\beta = .45, p < .05$) ve duygusal destek (duygusal) ($\beta = .27, p < .05$) alt boyutları olduğu ifade edilebilir. Bürokratik alt boyutun yordayıcılarının, çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim (etkileşim) ($\beta = -.42, p < .05$) ve duygusal destek (duygusal) ($\beta = -2.05, p < .05$) olduğu görülmektedir. Son alt boyut olan görev alt boyutunun yordayıcıları incelendiğinde ise boyutlarının görevlerin ortak tamamlanması (görev tamamlanması) ($\beta = 2.16, p < .05$), karşılıklı beceri geliştirme (beceri) ($\beta = 2.14, p < .05$) ve çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim (etkileşim) ($\beta = -3.21, p < .05$) olduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında paylaşılan liderlik davranışlarının artması okul kültürü üzerinde fayda sağlayarak pozitif yönde katkısının olacağı ifade edilebilir. Bunun yanı sıra görevlerin ortak tamamlanması (görev tamamlanması), çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim (etkileşim) ve duygusal destek (duygusal) düzeylerinin artması durumunda okul kültürü algıları üzerinde gelişim gösterilmesinin yüksek düzeyde olacağı ifade edilebilir. Son olarak da görevlerin ortak tamamlanması (görev tamamlanması), karşılıklı beceri geliştirme (beceri) ve çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim (etkileşim) düzeylerinin artması durumunda okul kültürünün görev ve destek alt boyutlarında etkinin daha da artacağı belirtilebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde yapılan araştırmanın sonuç ve bu sonuçlar üzerinden yapılacak olan tartışmalara; tartışmalar sonucunda ortaya konulan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

İlk olarak okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik özelliklerine yönelik toplam öğretmen algıları incelenmiş ve bu algının “yüksek” düzeyde olduğu görülmüştür. Bu algı, görevlerin ortak tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme ve duygusal destek alt boyutlarında da aynı şekilde “yüksek” düzeydedir. Sadece çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim alt boyutunda “orta” düzeyde olduğu görülmüştür. Alt boyutlar bazındaki paylaşılan liderlik algıları incelendiğinde, öğretmenlerin okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışlarını çoğunlukla sergiledikleri değerlendirilmesi yapılabilir. Bu bulgu ile benzer olarak Christy’in (2008) çalışmalarında paylaşılan liderlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu ve okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışlarının çoğunlukla sergilediklerini ifade ettiği görülmektedir. Bu durum çağın sürekli değişen ve gelişen şartları göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin okullarda işbirliği yaptıkları birbirlerine danışarak etkileşim halinde çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir. Aynı şekilde görevlerin ortak tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme ve duygusal destek alt boyutlarının da yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun sebebi olarak ise öğretmenlerin genel olarak birbirleri arasında destek ve beceri geliştirmenin önemini algıladıkları ve görev ayrımı yaparken uygun tanımlamaları yapabildiklerini gösterdiği ifade edilebilir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarını etkileyen bu değişkenlerin temelinde inanç ve değerlerinin olduğu söylenebilir. Bu konu ile ilgili olarak Suzan (2012), öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının oluşturulmasında sahip oldukları değer ve inançların etkili olduğunu destekleyici şekilde ifade etmiştir.

Araştırmanın birinci alt problem durumunda öncelikle cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları üzerindeki etkisi incelendiğinde, paylaşılan

liderlik ve tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucuyla paralel olarak, Hulpia, Devos ve Rossel (2009) yaptıkları araştırmalarında okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik öğretmen algıları üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı bu durumun alan yazınında yapılan diğer çalışmalar sonucuyla paralellik gösterdiğini vurgulamışlardır. Bu durumun muhtemel sebebi ise olarak okul yöneticilerinin toplumsal cinsiyete karşı duymuş oldukları bilinçten kaynaklı olarak; ortaya koydukları paylaşılan liderlik davranışlarını kadın ve erkeklere yakın düzeyde sergilendiğini, cinsiyete göre farklı davranışlar gösterilmediğini ve kadınların iş hayatında daha fazla yer alarak olumlu yönde bir gelişimin olduğunu ifade edilebilir. Buradan yola çıkılarak cinsiyetin paylaşılan liderlik algıları üzerinde anlamlı farklılığın oluşmamasının olumlu bir durum olduğu da söylenebilir. Bu konu ile ilgili ve destekleyici olarak Özdil (2009), yapmış olduğu araştırmasında liderlerin toplumsal cinsiyete karşı duymuş oldukları bilinçten kaynaklı olarak; ortaya koydukları paylaşılan liderlik davranışlarını kadın ve erkeklere yakın düzeyde sergilenmesinin olumlu yönde gelişime katkı sağlayacağını ifade etmiştir.

Araştırmanın birinci alt problem durumunda eğitim durumu değişkeninin öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları üzerindeki etkisi incelendiğinde, paylaşılan liderlik ve tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin sahip oldukları eğitim düzeylerinin okul yöneticilerinin sergiledikleri paylaşılan liderlik davranışları üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı alan yazınındaki çalışmalar ile aynı yönde sonuçlar vermektedir. Bu durumun muhtemel sebebi, eğitim düzeylerinin farklı olmasının, öğretmenlerin yöneticilerinden bazı ortak beklentilerinin olması olabilir. Araştırma ile benzer olarak Çınar (2015)'ın öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre paylaşılan liderliğin alt boyutlarından, görevlerin birlikte tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme, çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim ve duygusal destek alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Fakat araştırmadaki ulaşılan sonucun tam tersi sonuç bulan çalışma Aslan ve Bakır (2014)'ın çalışmasıdır. Bu çalışmada araştırmacılar, ön lisans mezunu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algılarının, lisans mezunu öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda paylaşılan liderlik algıları üzerinde eğitim düzeyi arasındaki farklılığın muhtemel sebebi olarak, lisans ve üstü mezun öğretmenlerin daha fazla paylaşılan liderlik algıları beklentisi içerisinde olması söylenebilir. Kişisel beklentinin artması sergilenen davranışı daha düşük düzeyde gösterebilecektir. Diğer bir ifadeyle; ön lisans mezunu öğretmenlerin beklenti

düzeylerinden fazla, lisans mezunu öğretmenlerin beklenti düzeylerinden daha düşük davranışlar sergilendiği yorumu yapılabilir. Bu durum ile ilgili olarak Ridgeway (2003) yapmış olduğu araştırmasında bireylerin eğitim statüsünün düzeyi arttıkça beklenti düzeylerinin ters oranla düştüğünü; eğitim statü düzeyi azaldıkça beklenti düzeylerinin ise arttığını ifade ederek araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğunu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin mevcut okullarındaki görev süresi değişkenine göre okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik algıları üzerindeki etkisi değerlendirildiğinde, öğretmenlerin mevcut okullardaki görev süresi değişkeninin; paylaşılan liderlik ve tüm alt boyunlarda anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı görülmektedir. Bu bulgu ile paralel olarak Chen (2007) ortaya koyduğu araştırmasında okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışları ile öğretmenlerin okullardaki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı sonucunu elde edildiği görülmektedir. Bu duruma sebep olarak ise mevcut okullardaki çalışma süreleri kaç yıl olursa olsun, öğretmenlerin okul yöneticilerinden beklentilerinin yıllar içerisinde herhangi bir değişime uğramıyor olması söylenebilir. Diğer bir ifadeyle bir öğretmen okulundaki ilk çalışma yılında okul yöneticisinden nasıl bir beklenti içine giriyorsa sonraki yıllarda da aynı beklentinin devam ettiği şeklinde ifade edilebilir. Bu beklentinin sürekliliği konusunda ise öğretmen algılarının değişime kendilerinin kapatarak olanı kabullenme sürecinden kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim Williams ve Hatch (2012) yaptıkları araştırmalarında, ortaya koyulan liderlik davranışlarının; örgütteki paydaşların örgütteki görev süreleri üzerindeki etkileri sonucunda ortaya koyulan algılarda değişim olmadığını bu durumun ise paydaşların kendilerini kabullenme sürecine sokarak değişime kapalı moda girdiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmanın birinci alt problem durumunda yaş değişkeninin öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları üzerindeki etkisi incelendiğinde, paylaşılan liderlik ve tüm alt boyunlarda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu bulguya benzer ve destekleyici biçimde, Çınar (2015) ve Şarbay (2018) kendi araştırmalarında ayrı ayrı okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışları ve aynı tüm alt boyutları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgularına ulaşmışlardır. Bu durum neticesinde okullarda görev yapan öğretmenlerin yaşları ne olursa olsun okul yöneticilerinden beklenen paylaşılan liderlik davranışlarının aynı düzeylerde olduğunu ve değişiklik göstermediği söylenebilir. Bu durumun muhtemel sebebi olarak ise paydaşların birbirlerini etkileyerek algı düzeylerini belirlenmesinden kaynaklı olabilir. Yani, örgüt paydaşlarından

yaşları genç olan öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının, yaşları daha ileri olan öğretmen algılarından etkilenecek algı düzeylerini birbirlerine yakın düzeye getirmelerinin olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle yaşları daha ileri düzeyde olan öğretmenlerin yaşları genç öğretmenleri etkileyerek paylaşılan liderlik algılarını yakın düzeye getirdikleri söylenebilir. Hoch, Pearce ve Welzel (2010) yapmış oldukları araştırmalarında, örgütte sergilenen liderlik davranışlarının algılanma düzeylerini etkileyen faktörlerden birisinin de örgütteki daha uzun süre zaman geçirmiş olgun bireyler olduğunu; daha az zaman geçiren genç bireylerin algıları üzerinde doğrudan etkili olduklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun sonucunda ise öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının birbirlerine yakın düzeylerde olmasından kaynaklı, paylaşılan liderliğin tüm alt boyutları kapsamında olumlu bir etki yaratacağı da ifade edilebilir.

Araştırmanın birinci alt problem durumunda son değişken olan mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları üzerindeki etkisi incelendiğinde, paylaşılan liderlik algıları, çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ve duygusal destek alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Lakin görevlerin ortak tamamlanması ve karşılıklı beceri geliştirme alt boyutları incelendiğinde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. 1-10 yıl mesleki kıdem yılı olan öğretmenlerin görevlerin ortak tamamlanması algılarının, 11-20 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde olan diğer farklılık ise 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin karşılıklı beceri geliştirme algılarının 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu araştırma bulguları ile benzer şekilde, Çınar (2015) yaptığı araştırmasındaki bulgular ile paralellik göstermektedir. Ancak, Şişman (1997) yaptığı araştırmasında yukardaki bulgulardan tam tersi bulgulara ulaşarak öğretmenlerin kıdemleri ile paylaşılan liderlik algıları ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ifade etmiştir. Bu durumun muhtemel sebebi olarak ise araştırmaların yapıldığı döneme göre algıların kıdem yıllarında farklılık gösterme ihtimalini ortaya koyduğu söylenebilir. Bu durum neticesinde, görevlerin ortak tamamlanması ve karşılıklı beceri geliştirme alt boyutlarında 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre kurulan bağların uzun yıllara dayanmasının paylaşılan liderlik algılarını olumsuz etkilediği, kurulan bağların yeni olmasının ise daha dinamik bir yapı oluşturduğunu ifade edebilir. Aynı zamanda kıdem olarak daha genç olan öğretmen algılarının sosyal beceriler ile bulunan çağı yakalayabildiklerini mesleki kıdemin artması

ile birlikte öğretmenlerin bu algılarında daha durağan bir sürecin işlediği de söylenebilir. Hong, Cho, Froese ve Shin (2016) yapmış oldukları araştırmalarında örgütteki kıdemin düzeyi arttığında paydaşlar arası iletişimin olumsuz, mesleki kıdem düzeyinin azaldığında ise dinamik yapının sürekliliği sağlandığı için olumlu biçimde etkileyeceğini vurgulamışlardır. Ayrıca aynı çalışma bulgularına göre kıdem olarak daha genç paydaşların beceri algı düzeylerinin de dinamik yapıda olmasının teknolojiyi ve örgüt yapısını daha rahat kabullenerek etkileşim içinde olduklarını ifade etmişlerdir.

Okul yöneticilerinin okul kültürü algılarına yönelik öğretmen algıları incelenmiş ve bu algının “yüksek” düzeyde olduğu görülmüştür. Bu algı, destek, başarı ve görev alt boyutlarında da aynı şekilde “yüksek” düzeydedir. Sadece bürokratik alt boyutunda “orta” düzeyde olduğu görülmüştür. Alt boyutlar bazındaki okul kültürü algıları incelendiğinde, öğretmenlerin okul kültürü algılarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bulgu ile paralel biçimde Işık (2017), ortaokullarda yaptığı araştırmasında da görev kültürü alt boyutunun sonucu yüksek düzeyde, bunu başarı kültürü alt boyutu sonra destek kültürü alt boyutu ve son olarak da bürokratik kültür alt boyutu takip etmiştir. Bulunan bu sonuçlar ile araştırmanın sonuçları benzerlik göstermektedir. Bu durumun, okulların tüm kademelerde aynı sonuçları verdiğini, öğretmenlerin hangi düzeydeki okulda görev yaparsa yapsın okul kültürü algılarının benzer şekilde olduğunu ve bürokratik alt boyutun orta düzeyde olmasının öğretmenlerin genel algıları ile alakalı olduğu yorumu yapılabilir. Görev kültürü boyutunun en yüksek bürokratik kültür boyutunun ise orta düzeyde olmasının okullarda öğretmenler açısından daha az bürokratik işleyişin olduğunu ve bu nedenle de görev boyutunun yüksek düzeyde çıktığı yorumu yapılabilir. Bürokratik kültür boyutunun orta düzeyde çıkması eğitim camiası açısından olumlu karşılanabilir çünkü okullarda bürokrasinin az görülmesi hem akademik hem de paydaşların genel başarısı anlamında olumlu sonuçlar doğurması ifade edilebilir. Nitekim görev kültürünün yüksek düzeyde çıkması bu durumda kaynaklı olduğunu da söylenebilir. Sonuç olarak okul yöneticilerinin sergiledikleri genel davranışların kuralcı ve baskıcı bir davranış modelinde olmadığını öğretmenlerin çalışma ortamları açısından daha uygun ve olumlu olduğuna ulaşılabilir. Bu durum ile alakalı olarak Terzi (2005) yapmış olduğu araştırmasında, bürokratik kültür boyutunun üçüncü boyut olarak bulunmasının ümit verici olduğunu ve bu durumun da okul yöneticilerinin sergiledikleri genel davranışların kuralcı ve baskıcı bir davranış modelinde olmadığını öğretmenlerin çalışma ortamları açısından daha uygun ve olumlu olacağı şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin okul kültürü algılarının düzeylerinin betimsel değerleri incelendiğinde, yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte elde edilen verilere alt boyutlar açısından bakıldığında, görev, destek ve başarı alt boyutlarının da okul kültürü gibi yüksek düzeyde olduğu ancak sadece bürokratik alt boyutun orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır. En yüksek ortalama görev alt boyutunda gerçekleşirken en düşük ortalama ise bürokratik alt boyutunda gerçekleşmiştir. Işık (2017), Özdemir (2012) ve Sezgin'in (2010) öğretmenler ile yapmış oldukları araştırmada en yüksek algının görev alt boyutu olduğu, en düşük algının ise bürokratik alt boyutu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan bu araştırmaların sonuçları paralellik gösterdiği görülmektedir. Benzer biçimde Kaya'nın (2015) yapmış olduğu çalışmada da öğretmenlerin okul kültürü algılarının alt boyutlarda algı düzeylerinin sırasıyla görev, destek, başarı ve bürokratik alt boyutları olduğu ifade edilmiştir. Bu çalışma ile de aynı boyutlarda anlamlı ilişkinin olduğu konusunda paralellik göstermektedir. Terzi'nin (2005) yapmış olduğu araştırmasında ise öğretmenlerin okul kültürü algı düzeylerinin alt boyutlarda sırası ile görev, başarı, bürokratik ve destek olarak sıralanmıştır. Bu araştırma ile kısmen paralellik göstermektedir. Bu durumun muhtemel sebebi olarak, görev yapan öğretmenlerin görev sorumluluklarının üst düzeyde olmasından ve ortak hedefler için birleşebilmelerinden kaynaklı bu boyutun yüksek düzeyde çıktığını ifade edebiliriz. Öğretmenlerin bürokratik kültür alt boyutun kapsamış olduğu, okul yöneticilerinin uygulamalar üzerindeki kontrol mekanizmaları, sıkıcı ve baskıcı olan kuralları ve standartlaştırılmış işlemlere karşı bu düzeyin düşük olduğunu yorumlayabiliriz. Öğretmenlerin daha bürokrasiden arındırılmış bir okul kültürde çalışma ortamlarının öğretmen motivasyonunu ve okulun başarı düzeyini artacağı şeklinde ifade edilebilir. Nitekim Terzi (2005) yapmış olduğu araştırmasında, okul yöneticilerinin sergiledikleri genel davranışların uygulamalar üzerindeki kontrol mekanizmaları, sıkıcı ve baskıcı olan kuralları ve standartlaştırılmış işlemlere karşı bu düzeyin düşük olduğunu bu durumda okul kültürü, akademik başarı ve öğretmen motivasyonu açısından olumlu olacağı şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problem durumunda öncelikle cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin okul kültürü algıları üzerindeki etkisi incelendiğinde, okul kültürü ve tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bir diğer ifadeyle cinsiyet değişkeninin, okul kültürünün öğretmen algıları üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı kadın ve erkek öğretmenlerin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde Işık (2017) yaptığı araştırmada da okul kültürü ve tüm alt

boyunlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç ile araştırmanın sonucu paralellik gösterdiği görülmektedir. Bu durumun muhtemel sebebi olarak ise okulların sahip oldukları kültürlerin kadın ve erkeklere yakın düzeyde hissettirildiğini, cinsiyete göre farklı davranışlar gösterilmediğini ve kadınların iş hayatında daha fazla yer alarak olumlu yönde bir gelişimin olduğunu ifade edilebilir. Bu durum ile ilişkili olarak Liu (2006) yaptığı araştırmasında kadınların süreç içerisinde iş hayatında aldıkları yerin genişlemesine ve kadın ile erkek algılarının zaman içerisinde birbirlerine yaklaştığına bu duruma ise toplumsal cinsiyette adaletin uygulanmasının etkisi olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problem durumunda eğitim durumu değişkeninin, öğretmenlerin okul kültürü algıları üzerindeki etkisi incelendiğinde, okul kültürü ve tüm alt boyunlarda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin sahip oldukları eğitim düzeylerinin, okul kültürü üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı alan yazınındaki çalışmalar ile aynı yönde sonuçlar vermektedir. Bu durumun muhtemel sebebi, lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmen sayısının (59 kişi) ön lisans ve lisans düzeyindeki öğretmen sayısından (205) çok az olması olabilir. Araştırma ile benzer olarak, Şahin (2016) ve Fırat (2007) yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin okul kültürü algılarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonucun muhtemel sebebi olarak ise öğretmenlerin eğitim düzeyleri ne olursa olsun bulundukları okullardaki okul kültürünü olduğu şekliyle kabullenerek herhangi bir değişim içerisine girmeme durumlarından kaynaklı, beklenti düzeylerinin birbirlerine yakın olduğu şeklinde ifade edilebilir. Bu duruma sebep olan muhtemel olgu ise bireylerin tek başlarına okul kültürünü değiştiremeyeceğini düşünmeleri olabilir. Nitekim Deal ve Peterson (2010) yapmış oldukları araştırma neticesinde örgüt paydaşlarının örgüt iklimini tek başlarına değiştirmede yeterli olamayacaklarını bireysellikten çıkarak oluşturulacak birliktelik ile değişime katkı sağlayabileceklerini ve bu nedenle de bulundukları kültüre uyum sağlama, kabullenme süreçlerine girdiklerini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin mevcut okullarındaki görev süresi değişkenine göre okul kültürü algıları üzerindeki etkisi değerlendirildiğinde, öğretmenlerin mevcut okullardaki görev süresi değişkeninin; okul kültürü ve tüm alt boyunlarda anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle bir öğretmen okulundaki ilk çalışma yıllarında okul kültürünü nasıl algılıyor ise sonraki yıllarda da bu yargı ile okul kültürünü

değerlendirmeye devam ettiği ifade edilebilir. Ancak bu araştırmanın sonucundan farklı olarak Işık (2017) yapmış olduğu araştırma sonucunda öğretmenlerin mevcut okullarındaki hizmet sürelerinin okul kültürünün başarı alt boyut ile arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Bu ilişki neticesinde aynı okulda 1-5 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin başarı alt boyut algılarının 10 yıl ve üzeri görev yapan öğretmen algılarına göre daha yüksek düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuç ile araştırmadaki bulgular ters düşmektedir. Bu durumun muhtemel sebebi olarak ise araştırma yapılan örneklemin farklılığı söylenebilir. Yani Karaman ilinin coğrafi konumu itibariyle öğretmenlerin ülkemizin doğusundan batısına gelebilmek adına tercih edilen bir il olarak düşündüğü dikkate alınırsa tayin hareketliliğinin sürekli ve hızlı olduğu bir yer denilebilir. Bundan kaynaklı olarak da mesleki kıdemi yüksek olan ancak yeni atanan öğretmenler ile yeni atanmış ancak aynı okuldaki görev süresi fazla olan öğretmenlerin bu sonuçlara ulaşmaya sebep gösterilebilir. Bu kapsamda Gün (2020) Karaman ilinde yaptığı araştırmasında Karaman ilinin özel konumu itibariyle öğretmenlerin ülkemizin doğusundan batısına gelebilmek adına tercih edilen bir il olarak düşündüğü bu nedenle de Karaman ilindeki farklılığın alan yazındaki diğer çalışmalardan farklı tayin hareketliliğinin sürekli ve hızlı olmasına dayandırmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi incelendiğinde yaş değişkeni, okul kültürü ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu durum neticesinde öğretmenlerin yaşları ile okul kültürü algıları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Bu durum için okullarda görev yapan öğretmenlerin yaşı ne olursa olsun okul kültürü algılarının değişiklik göstermediği söylenebilir. Yalınkılıç (2012) yapmış olduğu araştırmasında, öğretmenlerin okul kültürü algılarının yaş değişkenine göre incelediğinde aralarında anlamlı bir fark bulamamıştır. Bu açıdan bu araştırma ile paralellik göstermektedir. Bu durumun muhtemel sebebi düşünüldüğünde örgüt paydaşlarından yaşları genç olan öğretmenlerin okul kültürü algılarının, yaşları daha ileri olan öğretmenlerin okul kültürü algılarından etkilenmeleri algı düzeylerini birbirlerine yakın düzeye getirmelerinin olduğu söylenebilir. Bu sonucun ise öğretmenlerin okul kültürü algılarının ortak veya yakın düzeylerde olmasından kaynaklı olarak okul kültürünün tüm alt boyutları kapsamında olumlu bir etki yaratacağı ön görülebilir. Nitekim Roby (2011) yapmış olduğu araştırmasında bu konu ile ilgili olarak bireylerin örgüt kültürü algı düzeylerinin belirlenmesinde bireylerin örgüt kültürü içerisinde geçirdikleri zamanın etkili olduğunu ifade etmiştir. Okul kültürü içerisinde daha az bulunmuş olan bireylerin ise

algılarının daha uzun süre geçiren bireyler tarafından etkilendiğini bu durumun ise tecrübenin aktarılması sürecinde gerçekleşebileceği şeklinde ifade etmiştir. Bu durumun sonucunda ise öğretmenlerin okul kültürü algılarının birbirlerine yakın düzeylerde olmasından kaynaklı, okul kültürünün tüm alt boyutları kapsamında olumlu bir etki yaratacağı da ifade edilebilir.

Araştırmanın ikinci alt problem durumunda son değişken olan mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin okul kültürü arasındaki anlamlı farklılık incelendiğinde, okul kültürü ve tüm alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Buradan yola çıkılarak her öğretmenin kıdem yılı fark etmeksizin aynı algılama düzeylerine sahip olduğu ve okul kültürünün mesleki kıdeme göre değişmeyeceği söylenebilir. Bu araştırma sonucu ile Yurttakal (2007) ve Yalınkılıç (2012) ayrı ayrı yaptıkları araştırma sonuçları; öğretmenlerin okul kültürü algılarının tüm alt boyutlarda öğretmenlerin mesleki kıdeme göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaması yönleriyle benzerlik göstermektedir. Bu duruma sebep olarak, okul kültürü alt boyutlarından karşılıklı beceri geliştirme ve görevlerin ortak tamamlanması alt boyutları odaklı öğretmenler arası iletişimin sağlıklı ve güçlü olduğu gösterilebilir. Diğer bir ifadeyle bu araştırmaya konu olan okul örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdem fark etmeksizin algı düzeylerini kendi aralarındaki ortak uygulamalar ile birbirlerine yakın düzeye getirdiği de söylenebilir. Bu ifadeyle alakalı olarak Leal da Costa ve Cavas (2016) yapmış oldukları araştırmalarında paydaşların mesleki kıdem yıllarına göre paydaşların beceri ve görev konularında kurmuş oldukları iletişim düzeyinin yüksek olması durumunda paydaşların birbirlerinden etkilenerken algı düzeylerinin benzer seviyelere geldiğini ifade etmiştir. Bu durumun da örgüt kültürün oluşmasında etkili bir parçası olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin, ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile okul kültürüne ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. Analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri paylaşılan liderlik özellikleri ile okul kültürü ve alt boyutları arasında çeşitli ilişkilerin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, okul kültürü ile okul yöneticilerinin sergiledikleri paylaşılan liderlik davranışları ve alt boyutlarından görevlerin ortak tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme ve duygusal destek alt boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu durumdan yola çıkarak paylaşılan

liderlik özelliklerinin ve çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim alt boyutu hariç diğer alt boyutlarının okul kültürü ile orta düzeyde ilişkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Farklı bir deyişle, paylaşılan liderlik özellikleri arttıkça okul kültürünün daha olumlu şekilde oluşacağı da görülmektedir. Ancak çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim alt boyutu ile öğretmenlerin okul kültürü algıları arasında pozitif yönde ancak zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Stolp (1994) ortaya koymuş olduğu araştırmasında birçok liderlik ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İncelemiş olduğu bu liderlikler içerisinde paylaşılan liderlik ile okul kültürü arasında olumlu ve güçlü bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Bir okul kültürü oluşturulurken liderlerin paylaşılan liderlik davranış düzeylerinin artması durumunda okul kültürünün olumlu biçimde yapılandırılacağını vurgulamaktadır.

Araştırma öğretmenlerin okul kültürü algılarının alt boyutlarına inerek incelendiğinde, destek alt boyutunun paylaşılan liderlik özellikleri ile pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişkisinin olduğu görülmektedir. Yine destek alt boyutunun görevlerin ortak tamamlanması alt boyutu ile pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişkisi vardır. Benzer şekilde destek alt boyutunun duygusal destek alt boyutu ile pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişkisi bulunmaktadır. Destek alt boyutunun karşılıklı beceri geliştirme alt boyutu ile pozitif yönde orta düzeyde ilişki olsa da bu düzeyin yüksek düzeyine yakın olduğu da görülmektedir. Ancak destek alt boyutunun çalışanlar ile merkezi olmayan etkileşim alt boyutu ile pozitif yönde zayıf düzeyde ilişkisinin olduğu bu durumun okul kültürü alt boyutlarının tamamında benzer şekilde olduğu belirlenmiştir. Schooley (2005) ortaya koymuş olduğu araştırma sonuçlarına göre örgütteki öğretmen algılarının örgüt kültürünü kapsayan tüm alt boyutlarda liderliğin pozitif ve yüksek düzeyde ilişkisi olduğunu ifade etmiştir. Chrispeels (2005) de benzer biçimde araştırmasına konu etmiş olduğu okul kültürü ile paylaşılan liderliğin arasında güçlü ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu özellikle görevlerin ortak tamamlanması ve destek boyutlarındaki ilişki düzeylerinin en yüksek olduğunu bunun sebebinin ise öğretmenlerin algılarındaki birliktelik duygusundan kaynaklandığına vurgu yapmıştır. Eilers ve Camacho (2007) ise yapmış oldukları araştırmalarında okul kültürünün oluşturulmasında liderliğin yapı taşlarından birisi olduğunu ve liderliğin paylaşılmasının ise okul kültürüne olumlu, yüksek düzeyde etkisinin olacağını ifade etmişlerdir.

Okul kültürü ölçeğinin diğer bir alt boyutu olan başarı alt boyutu ile paylaşılan liderlik özellikleri ve alt boyutları arasında genel olarak pozitif yönde ve orta düzeyde bir

ilişki olduğu görülmektedir. Başarı ile en yüksek ilişkiye sahip paylaşılan liderlik alt boyutunun ‘görevlerin ortak tamamlanması olması ortak belirlenen ve tanımlanan işlerin başarıyı artırdığı söylenebilir. Başarı ve duygusal destek alt boyutlarının da yine pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir. Ancak başarı alt boyutunun en düşük ilişkiye sahip olduğu alt boyut ise çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim pozitif yönde ancak zayıf düzeyde olarak görülmektedir. Okul kültürü alt boyutundan bürokratik alt boyutu incelendiğinde ise sırasıyla paylaşılan liderlik, görevlerin ortak tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme ve duygusal alt boyutları arasında pozitif yönde ancak zayıf düzeyde ilişki olduğu dikkat çekmektedir. Bu durumun ise paylaşılan liderlik davranışlarının bürokratik alt boyutunda etkili olamadığını ve davranışları sergilerken bu noktada çekimserlik yaşandığı söylenebilir. Bir başka açıdan bakılırsa okul kültürünün oluşturulmasında ve okul paydaşları açısından okul yöneticilerinin bürokratik liderlik davranışlarının istenmediği daha birleştirici ve ılımlı davranış biçimlerinin olmasının fayda sağlayacağı ifade edilebilir. Bu durum ile ilişkili olarak Bennett (2008) yaptığı araştırmasında eğitim yöneticilerinin ortaya koydukları liderlik davranışlarından bürokratik liderliğin sergilenmesi aşamasında hem yönetici hem de paydaşlar açısından algılarını olumsuz yönde etkilediklerini ifade etmiştir. Bu davranışların örgüt paydaşlarını kapsayıcı ve dâhil edici biçimde olması durumunda ise paydaşlar arası iletişim, görev ve başarı alanlarında pozitif gelişimin olacağını da söylemektedir. Aynı alt boyutun çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim alt boyutuyla ilişkisinin orta düzeyde ve pozitif yönde ilişkinin olduğu görülmüştür. Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim alt boyutu sadece bürokratik alt boyutuyla orta düzeyde ilişkinin olduğu alt boyuttur. Genel bir ifadeyle okul kültürünün şekillenmesi ve paylaşılan liderlik davranışlarının sergilenmesinde özellikle öğretmenler açısından bürokratik davranışların daha az işlenmesinin eğitim sistemlerinin en önemli ve işlevsel parçası olan okullara çok faydalı olacağı söylenebilir. Diğer bir alt boyut olan görev ile paylaşılan liderlik ve tüm alt boyutları arasında pozitif yönde ve düşük seviyede ilişki olduğu görülmüştür. Paylaşılan liderlik, görevlerin ortak tamamlanması, çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ve duygusal destek ile pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Görev alt boyutunun en yüksek düzeyde ilişkisinin olduğu alt boyut karşılıklı beceri geliştirme olmuştur. Bu durumun oluşmasına ise öğretmenlerin okul kültüründe gelişimi destekleyici olguların görev bilinciyle üstlenilebileceği çıkarımı yapılabilir. Nitekim Burke, Fiore ve Salas (2003) yapmış oldukları araştırma sonucunda okul kültürünün; etkileşim, görev, sorumluluk, iletişim ve destek konularında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişkisinin

olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumun ise paydaşların benimsedikleri görev, sorumluluk ve etkileşim faktörlerinin de etkisi ile okul paydaşlarının ve okul kültürünün gelişiminde doğrudan fayda sağlayacağını ifade etmişlerdir. Yukarıdaki bilgilere dayanarak bahsedilmiş olan birçok araştırmada paylaşılan liderlik alt boyutları ile okul kültürü alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde; ilişkilerin genellikle orta ve yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü ve son problemi “Ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik düzeyleri, okul kültürü düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” şeklindedir. Regresyon sonuçları incelendiğinde, paylaşılan liderlik davranışlarından görevlerin ortak tamamlanması (görev tamamlanması), karşılıklı beceri geliştirme (beceri), çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim (etkileşim) ve duygusal destek (duygusal) alt boyutları ile okul kültürünün destek, başarı, bürokratik ve görev alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Paylaşılan liderlik alt boyutlarının görevlerin ortak tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme, çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ve duygusal destek okul kültürünün destek alt boyutunun anlamlı yordayıcıları olarak görülmektedir. Okul kültürünün başarı alt boyutunun yordayıcıları incelendiğinde ise görevlerin ortak tamamlanması ve duygusal destek alt boyutları olduğu ifade edilebilir. Bürokratik alt boyutun yordayıcılarının, çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ve duygusal destek (duygusal) olduğu görülmektedir. Son alt boyut olan görev alt boyutunun yordayıcıları incelendiğinde ise boyutlarının görevlerin ortak tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme ve çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim olduğu görülmektedir. Bu sonucu destekleyici biçimde Khourey, Dinko ve Hart (2005) yapmış oldukları araştırmalarında paylaşılan liderlik uygulamalarının ve süreklilik arz eden mesleki gelişimin okul kültürünü doğrudan etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu veriler ışığında paylaşılan liderlik davranışlarının artması okul kültürü üzerinde fayda sağlayarak pozitif yönde katkısının olacağı ifade edilebilir. Bunun yanı sıra görevlerin ortak tamamlanması, çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ve duygusal destek düzeylerinin artması durumunda okul kültürü algıları üzerinde gelişim gösterilmesinin yüksek düzeyde olacağı ifade edilebilir. Son olarak da görevlerin ortak tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme ve çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim düzeylerinin artması durumunda okul kültürünün görev ve destek alt boyutlarında etkinin daha da artmasının bekleneceği ifade edilebilir. Nitekim Turan ve Bektaş (2016) ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenler ile yapmış

oldukları araştırma neticesinde okul kültürü ile liderlik uygulamaları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulmuştur. Aynı zamanda paylaşılan liderlik uygulamalarının tüm alt boyutları ile okul kültürü arasındaki varyansın %28 olduğunu da ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak hem bu araştırmada hem de alan yazındaki diğer araştırmaların sonuçlarını toplamak gerekirse; okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışlarının okul kültürü üzerinde bir etkisi olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Bu etkinin düzeyi farklı olsa da hepsinin ortak noktasının paylaşılan liderlik davranışları arttığında okul kültürü algılarının da arttığıdır (Burke, Fiore ve Salas,2003; Chrispeels,2005; Eilers ve Camacho,2007; Khourey, Dinko ve Hart, 2005; Schooley,2005; Stolp,1994). Ayrıca okul yöneticileri modern ve etkili bir okul kültürü yaratılmasında en önemli rolü üstlendiği yadsınamaz (Gümüşeli, 2001). Bundan dolayı okul yöneticilerine, birlikte çalıştıkları öğretmenlerin bireysel farklılık ve ilgilerini gözlemleyip olumlu ve uygun geri dönüşler sağlandığında motivasyon kaynağı oluşturulacak bununla birlikte de etkili okul kültürünün yaratılması konusunda büyük etkiler yaratacağı da söylenebilir (Akgün, 2019; Erkutlu, 2014 ve Terzi, 2005).

5.2. Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilmiş olan bulgular temel alınarak uygulayıcılara ve araştırmacılara öneri niteliğinde bilgiler aşağıda sunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin sergiledikleri paylaşılan liderlik davranışlarının okul kültürünü doğrudan etkilediği ortaya konulmuştur. Bu kapsamda okul yöneticilerinin sahip oldukları geleneksel liderlik davranışları yerine modern liderlik yaklaşımlarından paylaşılan liderlik davranışlarını benimsetebilmek adına; liderlik modelleri hakkına eğitim ve seminerler verilerek uygulamaya dönük programlar hazırlanabilir. Aynı zamanda okul yöneticilerinin yüksek lisans ve doktora eğitimlerine önem verilerek eğitim yönetimi alanında eğitim programları uygulanabilir.

Okul yöneticilerinin sergiledikleri paylaşılan liderlik alt boyutlarından görevlerin ortak tamamlanması ve karşılıklı beceri geliştirme alt boyutlarının mesleki kıdeme göre düşük düzeyde olduğu tespitinden yola çıkılırsa; mesleki kıdemi 11 yıl ve üzeri olan okul

yöneticilerinin bu yönde gelişim sağlayabilecekleri etkinlikler, projeler, sosyal faaliyetler ve grup çalışmaları yapılabilir.

Okul kültürünü en düşük düzeyde etkileyen paylaşılan liderlik alt boyutunun çalışanlar arasındaki merkezi olmayan etkileşim alt boyutu olduğu sonucuna dayanarak bu alt boyutun etki düzeyinin artırılması amacıyla; okulda görev alan öğretmenler ile yöneticilerin daha sık bir araya gelmeleri ve birlikte etkileşimi artırıcı faaliyetlerde bulunarak ortaya projeler koymaları sağlanabilir. Bu durum ile birlikte paydaşların daha güven ve saygı duyan, işbirliğine odaklanan, dayanışma içerisinde beceri geliştiren ve dinamik bir yapının okul kültürüne kazandırılması sağlanabilecektir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışma nicel olarak gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın nitel olarak yapılarak sonuçlarının bu ve benzeri araştırmalar ile kıyaslanması yapılabilir.

Alan yazını incelendiğinde paylaşılan liderlik davranışları ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaların yok denecek kadar az olduğu görülmüştür. Bu bağlamda Karaman ili örneklem seçilerek yapılan bu araştırmadan yola çıkılarak farklı il veya bölgelerde bu çalışmanın benzeri yapıldığında farklılıkların ve benzerliklerin ortaya koyulmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Yapılan bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığı devlet okulları kategorisinde uygulanmıştır. Bu çalışmanın amacı temel alınarak Milli Eğitim Bakanlığı özel okullar kategorisinde de uygulanabilir. Bu şekilde iki kategori arasında kıyaslama yapılması da mümkün olacaktır.

Ortaöğretim okullarında yapılan bu araştırma aynı değişkenler temel alınarak ilkokul ve yükseköğretim alanlarında da uygulanarak sonuçlar kıyaslanabilir.

KAYNAKÇA

- Akan, D., & Kılıç, M. E. (2018). Dağıtımçı Liderliğe İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(3). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Akgün, Ö. (2019). *Dağıtımçı liderlik davranışlarının okul türüne ve müdürlerin belirli özelliklerine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Altıntaş, D. (2020). *Dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi: iletişim sektöründe bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Altınbaş Üniversitesi, Ankara.
- Ashkanasy, N. M., Peterson, M., & Wilderom, C. P. (2000). *Handbook of organizational culture and climate*. Sage.
- Aslan, M., & Ağıroğlu Bakır, A. (2014). Resmi ve özel okul öğretmenlerinin paylaşılan liderliğe ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 117-142.
- Aslan, M., Özer, N., & Ağıroğlu Bakır, A. (2009). Okul kültürüne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri: nitel bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8(1), 268-281.
- Atılkan, N. (2009). *Okul müdürünün dağıtımçı liderlik davranışları ile okulların etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim yönetimi*. (7.Baskı). Ankara: Hatipoğlu.
- Aydın, M. (2014). *Toplum, kültür, eğitim*. Ankara: Gazi.
- Aykanat, Z. (2010). *Karizmatik liderlik ve örgüt kültürü ilişkisi üzerine bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Babahanoğlu, N. (2016). *Çalışanların dönüşümcü liderlik algılarının örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkileri: tekstil sektöründe bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Bakan, İ., & Bulut, Y. (2004). Yöneticilerin uyguladıkları liderlik yaklaşımlarına yönelik algılamaları: Likert'in yönetim sistemleri yaklaşımı'na dayalı bir alan çalışması. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, (31), 151-176.
- Bakan, İ., & Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik türleri ve güç kaynaklarına ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması: Eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12 (19), 73-84.

- Bakır, A. & Ağiroğlu, A. (2013). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin analizi*. (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Balcı, A. & Özden, Y. (2004). *Eğitim ve okul yöneticiliği*. Ankara. Pegem A Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış*. Ankara, Siyasal Kitabevi.
- Bennett, N. (2008). Dağıtık liderlik ve BT. *Gelen ilk ve orta öğretimde bilgi teknolojilerinin Uluslararası el kitabı* İçinde 597-613. Springer, Boston, MA.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9 (2).
- Bolden, R. P. (2007). Tensions in higher education leadership: Towards a multi-level model of leadership practice. *Annual Conference of the Society for Research into Higher Education (SRHE)*.
- Bolden, R., Petrov, G., & Gosling, J. (2009). Yüksek öğretimde dağıtılmış liderlik: Retorik ve gerçeklik. *Eğitim Yönetimi Yönetimi ve Liderliği*, 37(2), 257-277.
- Bostancı, B. (2012). Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması. *International Journal of Human Sciences (Online)*(9), 1619-1632.
- Bozkurt, Ö. & Göral, M. (2013). Modern liderlik tarzlarının yenilik stratejilerine etkisini belirlemeye yönelik bir çalışma. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 13(4), 1-14.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(1), 5-34.
- Burke, C. S., Fiore, S. M. & Salas, E. (2003). Paylaşılan liderliğin ve ekip uyumluluğunun sağlanmasında paylaşılan bilişin rolü. *Paylaşılan liderlik: Liderliğin nasıl ve nedenlerinin yeniden çerçevelendirilmesi*. 103-104.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2012). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara.

- Camburn, E., Rowan, R. & Taylor, J. (2003). Distributed leadership in schools: the case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational and Policy Analysis*, 25(4), 347-373.
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin Sınıfta ve Okulda Liderlik Davranışları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 385-399.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-114 .
- Chen, Y. (2007). *Principals distributed leadership behaviors and their impact on student achievement in selected elementary schools in texas a dissertation*, (Unpublished doctoral dissertation). Texas A&M University.
- Chrispeels, J. H. (2005). *Learning to lead together: The promise and challenge of sharing leadership*. Sage Publications, Inc.
- Christy, M. J. (2008). *A comparison of distributed leadership readiness in elementary and middle schools* (Doctoral dissertation). University of Missouri, Columbia.
- Clarke, N. (2012). Evaluation of leadership education and development: a level of analysis perspective. *Human Resource Development Quarterly Bulletin*, 23(4), 441-460.
- Cooke, R. & Szumal, J. (1993). Measuring normative beliefs and shared behavioral expectations in organizations. *Psychological Reports*. (72), 1299-1330.
- Copland, M. A. (2003). Leadership of inquiry: building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 25(4), 375-395.
- Cunningham, W., & Gresso, D. (1993). Cultural leadership for a new generation of american school. *Educational Plannig*. 9(4), 23-31.
- Çelik, V. (2002). *Sınıf yönetimi*. Ankara. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Çelik, V. (2012). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, M. (2004). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Çınar, A. & Bozgeyikli, H. (2015). Ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik algısı, *OPUS - Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 42-60.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik. *SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deal, T. (1985). *Corporate cultures: the rites and rituals of corporate life*. Indiana University. Addison-Wesley.
- Deal, T. E. & Peterson, K. D. (2010). *Shaping the school itself: Pitfalls, paradoxes, and promises*. John Wiley & Sons.

- Deal, T. W. & Kennedy, A. A. (1982). *Corporate cultures*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Demirtaş, & Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158).
- Didin, Ş. N. (2014). *Resmi ve özel eğitim kurumlarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki ve bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Doğanbaş, Z. E. (2017). *Dönüşümcü liderlik ile iş tatmini arasındaki ilişkinin incelenmesi: Kuşaklar arası farklılık* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çankaya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Donaldson, S. I. (2007). *Evaluation science based on program theory: Strategies and applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Duignan, P., & Bezzina, M. (2006). *Building a capacity for shared leadership in schools teachers as leaders of educational chance*. Educational Leadership Conference February, University of Wollongong.
- Duyan, E. C. (2012). *Hizmetkâr liderlik: Çalışan iyilik hali ve çalışma yaşamının kalitesi ile ilişkileri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Edwards, G. (2011). Community Concepts: A Framework for Contextualizing Distributed Leadership. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 301–312.
- Eilers, A. M., & Camacho, A. (2007). School culture changes during construction: Leadership factors that matter. *Urban Education*, 42(6), 616-637.
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Eraslan, L. (2004). Liderlikte post-modern bir paradigma: Dönüşümcü liderlik. *Journal of Human Sciences*, 1(1), 1-32.
- Erceylan, N. (2010). *Yöneticilerin liderlik davranışlarının çalışanların örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkileri ve bir araştırma*. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Malatya.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel.
- Erdoğan, İ. (1991). İşletmelerde Davranış. *İstanbul Üniversitesi Yayın*, İstanbul. 242.

- Eren, E. (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul. Beta Basım Yayım.
- Erkmen, G. (2007). *Selçuk üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin empatik eğilimlerinin sporda tercih ettikleri lider davranışları ile karşılaştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Erkmen, T. (2010). *Örgüt kültürü*. İstanbul. Beta Yayınları.
- Erkutlu, H. V. (2014). *Liderlik kuramları ve yeni bakış açıları*. Ankara: Efil.
- Eryeşil, K. (2012). *Liderlik tarzları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir alan araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Fırat, N. (2007). *Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı. İzmir.
- Girmen, P. (2001). *Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerini Karşılama Düzeyleri* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: a new architechure for leadership. *Educational Management & Administration*, 28(3), 317-338.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 61-85.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 531-548.
- Gün, F. (2020). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin okula bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Karaman.
- Gün, F. & Çoban, Ö. (2019). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 39-48.
- Gün, İ. & Aslan, Ö. (2018). Liderlik kuramları ve sağlık işletmelerinde liderlik. *Journal of Health and Nursing Management*, 5(3), 217-226.
- Harris, A. & Spillane, A. V. (2008). Distributed leadership through the looking glass, *British Educational Leadership, Management & Administration Society (BELMAS)*, 22(1), 31–34.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 23(3), 313-324.

- Harris, A. (2004). Distributed leadership for school improvement: Leading or misleading, *Educational Management Administration and Leadership*, 32(1).
- Hoch, J. E., Pearce, C. L. & Welzel, L. (2010). En etkili ekip liderliği paylaşıyor mu? Paylaşılan liderliğin, yaş çeşitliliğinin ve koordinasyonun ekip performansı üzerindeki etkisi. *Personel Psikolojisi Dergisi* , 9 (3), 105.
- Hong, G., Cho, Y., Froese, F. J. & Shin, M. (2016). The effect of leadership styles, rank, and seniority on affective organizational commitment. *Cross Cultural & Strategic Management*, 23(2), 340–362.
- Hulpia, H., Devos, G. & Rosseel, Y. (2009). Development and validation of scores on the distributed leadership inventory. *Educational and Psychological*, 69(6), 1013-1034.
- Ingram, H. (1997). *Policy Design For Democracy*. ABD. Kansas University Press
- Işık, H. (2017). Ortaokullarda okul kültürünün incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 9(3), 61-71
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara. Nobel Yayıncılık.
- Kaya, Ö. Y. (2015). *Örgüt kültürü ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi (Balıkesir ili Merkez ilçe örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Balıkesir.
- Kaya, S. (2014). *İlkokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gaziantep.
- Keçecioğlu, T. (2003). *Liderlik ve Liderler*. İstanbul. Okumuş Adam.
- Khourey, C., Dinko, R. L. & Hart, R. (2005). Bir okul sorgulama ve meslektaşlık kültürü yaratmada paylaşılan bir liderlik modelinin etkisi. *Fen Öğretiminde Araştırma Dergisi: Ulusal Fen Öğretimi Araştırmaları Derneği Resmi Gazetesi* , 42(1), 3-24.
- Kilian, C. (1999). The two sides of the school culture coin. *TECHNOS Quarterly*, 8(3).
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York. Guilford Publications.
- Kocakaya, A. (2006). *İşletmelerde örgüt kültürünün şekillendirilmesinde liderin rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği, yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış klasik, modern, çağdaş ve güncel yaklaşımlar*. İstanbul. Beta Yayınları.
- Kono, T. (1992). *Corporate culture and long-range planning*. In T.Kono (Ed.). *Strategic Management in Japanese Companies*. Oxford. Pergamon Pres. 55-65.

- Korkmaz, M. (2007). Örgütsel sağlık üzerinde liderlik stillerinin etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(49), 57–91.
- Leal da Costa, C. & Cavas, I. (2016). The connections between school culture, organization and actors challenge teacher learning and development. In T. Ramiro-Sanchez ve MT Ramiro-Sanchez (Coords.). 3. *Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Gelişim Kongresi*. San Sebastián (s. 706-707).
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organisational conditions and student engagement. *Journal of Educational Administration* 38(2). 112–129.
- Linton, R. (1947). *The Cultural Background of Personality*. London. Routledge and Kegan Paul.
- Liu, F. (2006). *School Culture And Gender*. London. The SAGE handbook of gender and education. 425-438.
- Lynch, O. (2009). Generative leadership: a case study of distributed leadership and leadership sustainability at two new york city high schools. *Unpublished Doctoral Dissertaton*. University of Oakland, California, USA.
- McGregor, D. C. (1960). *The Human Side Of Enterprise*. New York, NY: McGraw-Hill.
- MEB. (2009). Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü; liderliğin geliştirilmesi konferansı özet raporu. (09-10 Nisan).
- MEB. (2019). *Milli Eğitim Bakanlığı*. Nisan 10, 2019 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/eraslan.htm> adresinden alındı.
- Mink, O. G., Owen, K. Q. & Mink, B. P. (1993). *Developing High Performance People*. California. Addison Wesley. 39-42.
- Mitchell, T. R. (1987). *People In Organizations: An Introduction To Organizational Behavior*. New York: McGraw-Hill, 602 .
- NCSL. (2004). *National College for Leadership of Schools and Children's services* (Distributed leadership in action: full report.).
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Educational Administration: Theory and Practice*, 18(4), 599-620.
- Özdil Aydın, E. (2009). *Dönüştürücü liderlik ve toplumsal cinsiyet rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Özen, S. (2019). *Çağdaş yönetim anlayışında çalışanların dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık hakkındaki düşünceleri üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özer, N. (2010). *İlköğretim okullarının örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normları açısından analizi*. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.
- Özer, N. & Beycioğlu, K. (2013). Paylaşılan Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *İlköğretim Online*, 12(1). 77-86.
- Öztürk, C. (2016). Argyris' in olgunlaşma teorisine liderlikte durumsallık yaklaşımlarından çözüm arayışları. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 5(8), 3085-3098.
- Pamela, S. A. (2010). An organizational perspective of distributed leadership: a portrait of a middle school. *Research in Middle Level Education Online (RMLE Online)*, 33(5). 43-58.
- Parlar, H. & Cansoy, R. (2017). The effect of bureaucratic school structure on teacher leadership culture: A mixed study. *Ducational Sciences: Theory & Practice*. 17(6). 2175-2201.
- Pearce, C. L., Yoo, Y., & Alavi, M. (2004). Leadership, social work, and virtual teams. *Improving leadership in nonprofit organizations*, 208(2). 180.
- Pheysey, D. (1993). *Organizational cultures: Types and transformations*. London. Routledge.
- Ramsey, R. (1992). *Secondary principal's survival guide*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Ridgeway, C. L. (2003). *Status characteristics and leadership. Leadership and power: Identity processes in groups and organizations*. London. Sage Publication. 65-78.
- Robbins, S. (1994). *Essentials of Organizational Behavior*. London. Pearson Education Inc.
- Roby, D. E. (2011). Teacher leaders impacting school culture. *Education*, 131(4). 782-790.
- Sabuncuoğlu, Z., & TÜZ, M. (2005). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Alfa Aktuel Basım Yayım Dağıtım.
- Saphier, J. & King, M. (1985). Good seeds grow in strong cultures. *Educational leadership*, 42(6), 67-74.
- Saraman, T. (2018). *Liderlik yaklaşımı ve Douglas Mcgregor'un X ve Y teorisi: Bartın Üniversitesi'nde çalışan idari personel üzerine bir çalışma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bartın.

- Saylı, H., & Baytok, A. (2014). *Örgütlerde Liderlik Teori Uygulama Ve Yeni Perspektifler*. Ankara: Nobel.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational Psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. *rganizational Psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Schlechty, P. C. (2014). *Shaking Up The Schoolhouse*. Yüksel Özden (Çev) Ankara: Nobel.
- Schooley, M. L. (2005). *An Analysis Of The Relationship Between Transformational Leadership And School Culture*. University of Missouri. Columbia.
- Sergiovanni, T. (2001). *The principals: a reflective practice perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 142-159.
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st century learning. *Phi Delta Kappa*, 90(9), 630-634.
- Southworth, G. (1993). School leadership and school development: reflections from research. *School Organization*, 13(1), 73-87.
- Sökmen, A. & Boylu, Y. (2009). Yol amaç modeli kapsamında önderlik davranışlarının incelenmesine yönelik bir araştırma. *Journal of Yasar University*, 4(15), 2381-2402.
- Spillane, J. (2004). Eğitimsel liderlik. *Eğitimsel Değerlendirme ve Politika Analizi*. 26(2), 169-172.
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational researcher*, 30(3), 23-28.
- Spillane, J. P. (2003). Leading instruction: the distribution of leadership for instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 35(5), 533-543.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*. 36(1), 3-34.
- Stolp, S. W. (1994). *Leadership For School Culture*. New York. Harper & Row.
- Susan, M. & M., H. (2006). Öğretmen ve öğrenci öğrenimi için paylaşılan liderlik. *Uygulamaya Kuram*, 45(2), 125-132.
- Şahin, S. (2003). *Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.

- Şahin, G. (2016). *Öğretmenlerin algıladıkları okul kültürü ile yaratıcı kişilik ve yaratıcı çevre ilişkilerinin incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi. İstanbul.
- Şarbay, B. & Bostancı, B. (2018). Okullarda paylaşılan liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki. *AJELI - Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 6(2), 1-21.
- Şengöz, M. (2015). Çalışanların algıladıkları etkileşimci ve dönüşümcü liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkide yönetici-ast etkileşimi algısının ara değişken rolünün incelenme. *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 2(2), 423-456.
- Şentürk, H. A. (2019). *Kapsayıcı liderlik davranışı ve iş modeli ilişkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Şimşek, A. (2006). *Duygusal zekânın, ana-baba tutumunun ve doğum sırasının tercih edilen liderlik tarzına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, Ö. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş*. Ankara. Ekinoks.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt Kültürü*. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şişman, M. (1997). *Öğretim liderliği*. Ankara. Pegem A.
- Tahaoğlu, & Gedikoğlu, F. (2009). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 274-298.
- Tekarslan, E. B. (2000). *Davranışın Sosyal Psikolojisi*. İstanbul. İ.Ü. İşletme Fakültesi.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(43), 423-442.
- Thompson, B. (2003). Thompson, Bruce Guidelines for Authors Reporting Score Reliability Estimates. (T. Bruce, Dü.) *Contemporary thinking on reliability issues Newbury Park*, 91-102.
- Timperley, H. S. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of curriculum studies*, 37(4), 395-420.
- Toprakçı, E. (2011). Atatürk'ün Eğitim Felsefesi (Atatürk'ün söyledikleri ve yazdıkları ışığında). *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi* , 2 (4) , 1-27 .
- Turan, S. & Bektas, F. (2013). Okul kültürü ve liderlik uygulamaları arasındaki ilişki. *Eurasian Journal of Educational Research* , 52, 155-168.
- Unutkan, G. (1995). *İşletmelerin Yönetimi ve Örgüt Kültürü*. İstanbul. Türkmen Kitabevi.

- Uzun, D. (2016). *Dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi: Bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Veries, K. M. & Miller, D. (1996). Personality, culture and organization. *Academy of Management Review*. 11(2), 266-279.
- Waterman, R. H., & Peters, T. J. (1982). *In search of excellence: Lessons from America's best-run companies*. New York: Harper & Row.
- Williams, S. M. & Hatch, M. L. (2012). Okul müfettişlerinin hizmetkâr liderlik uygulamalarının görev süreleri üzerindeki etkileri. *Örgütsel Öğrenme ve Liderlik Dergisi*, 10(2).
- Wood, M. S. (2005). Determinants of shared leadership in management teams. *International Journal of Leadership Studies*, 1(1), 64-85.
- Woodbury, T. J. (2006). Building organizational culture, world by world. *Leader to Leader*, (39), 48-54.
- Yalınkılıç, D. (2012). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile örgüt kültürü arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Yamak, O. (1996). Değişim çağında şirket kültürü. *Öneri Dergisi*, 1(4) , 25-26.
- Yavuz, E. (2009). İşgörenlerin dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık ile ilgili tutumlarına yönelik bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Yener, S. (2014). *Özel ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik davranışı ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide psikolojik güvenlik algısının aracı değişken ilişkisinin araştırılması*. Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi. İstanbul.
- Yeşil, A. (2016). Liderlik ve motivasyon teorilerine yönelik kavramsal bir inceleme/ A theoretical research on leadership and motivation theories. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 158-180.
- Yılmaz, A. İ. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları*. Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yukl, G. (2006). *Leadership in Organizations*. Upper Saddle River, NJ: Pearson-Prentice Hall.
- Yurttakal, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin okullarını örgüt kültürü açısından algılamaları (Şırnak ili İdil ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Zel, U. (2011). *Kişilik ve Liderlik*. İstanbul. Nobel.

EKLER

EK 1. Okul Kültürü Ölçeği İzni

Ölçek İzni Hk. Gelen Kutusu X

Ali Özüylası 1 Şubat Cmt 22:56 (7 gün önce) ☆

Sayın Terzioğlu Hocam, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Eğitim Yönetimi Alanında tebli yüksek lisans öğrencisiyim. Okul yöneticilerinin paylaşımcı liderlik d

Ali Rıza Terzi 2 Şubat Paz 19:28 (6 gün önce) ☆ ↩ ⋮

Alor: ben

Sn. Ali ÖZÜYLASI,

Bahse konu ölçeğimi yüksek lisans tez çalışmasında akademik teamüller çerçevesinde kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim.

EK 2. Paylaşılan Liderlik Ölçeği İzni

← □ ⓘ 🗑 ⌚ 📁 📧 ⋮ 178 ileti dizisinden 1. < > ⚙

Ölçek İzni Hk. Gelen Kutusu X

Ali Özüylası <aliozuylassi@gmail.com> 1 Şubat Cmt 22:19 (2 gün önce) ☆ ↩ ⋮

Alor: aykut.bozkurt

Sayın Bozkurt Hocam,

Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Eğitim Yönetimi Alanında tebli yüksek lisans öğrencisiyim. Okul yöneticilerinin paylaşımcı liderlik düzeyinin incelenmesi ve okul kültürü ile ilişkisi konusu bir tez planlamaktayım. Yapmış olduğum alan taraması sonucunda sizin Türkçeye uyarlamasını yaptığınız ölçeğin de (Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği) yapacağım çalışmaya çok büyük katkısının olacağını fark ettim. bu nedenle sizlere rahatsızlık veriyorum. izniniz olursa çalışmada ölçeğinizi kullanmak isterim.

09:07 (3 saat önce) ☆ ↩ ⋮

K 3. Yönerge ve Bölüm 1

Değerli Katılımcı,

“Ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin, paylaşılan liderlik davranışlarını sergileme düzeylerine göre aynı okulda görev yapan öğretmenlerin görüşlerini anlama” konusunda bir araştırma yapmaktayım. Bu araştırma doğrultusunda da sizlerin değerli görüşlerine ihtiyaç duymaktayım.

Sizden, her bir maddeyi dikkatle okuyarak o maddede belirtilen durumla ilgili görüşlerinizi maddenin karşısındaki alana işaretlemeniz (X) istenmektedir. Anket ile toplanacak olan veriler tamamen bilimsel araştırma amacıyla kullanılacak ve hiçbir kurum/kuruluşa verilmeyecektir.

Bana değerli zamanınızı ayırdığınız için ve bu çalışmama katkı sağladığınız için çok teşekkür ederim.

Ali ÖZUYLASI

BÖLÜM I – KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyet : () Erkek () Kadın

Yaş Grubu : () 20-30 yaş () 31-40 yaş () 41 ve üzeri

Bu Okuldaki Hizmet Süreniz: _____ yıl / ay

En Son Bitirdiğiniz Eğitim Kurumu:

() Ön Lisans

() Eğitim Fakültesi

() Yüksek Lisans

() Doktora

() Diğer Lütfen belirtiniz: _____

Branşınız:

Lütfen belirtiniz: _____

EK 4. Okul Kültürü Ölçeği

Soru Sayısı	OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ	Hiçbir Zaman	Çok Az	Kısmen	Çoğunlukla	Her Zaman
1	Programda belirlenen işleri yapmak birinci önceliklidir.					
2	Diğer okullardan daha “ iyi” olmak için çalışmak esastır.					
3	İlk defada doğruyu yapmak amaçlanır.					
4	Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için yeterince çaba harcanır.					
5	Teknolojik gelişmeler takip edilir.					
6	Herkes öğrencilerin akademik başarısı için çalışır.					
7	İnsanlar birbirini sever.					
8	Kıdemli olmak ayrıcalıklı olmak demektir.					
9	Herkes uygulamalarla ilgili görüşlerini açıkça ifade edebilir.					
10	Mesleki gelişim için her türlü fırsat sağlanır.					
11	Çalışanlar sevinçlerini ve üzüntülerini paylaşır.					
12	Hiyerarşiye önem verilir.					
13	Kural ihlaline karşı sert önlemler alınır.					
14	Yöneticiler, sık sık, kurallara uyulmasını hatırlatır .					
15	Kuralsızlıkların önlenmesi için sıkı denetim söz konusudur.					
16	Birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için duygusu hakimdir.					
17	Mesleki amaçlar için çalışmak takdir gören bir davranıştır.					
18	İnsanlara değer verilir.					
19	Otoriter bir yönetim anlayışı vardır.					
20	İşlerle ilgili çok fazla toplantı yapılır					
21	Başarılı öğretmen ve öğrenciler ödüllendirilir.					
22	En büyük ödül bir işi başarmaktır.					
23	Hiç kimse yönetimle ters düşmek istemez.					
24	Kişisel duygu ve düşünceler paylaşılır.					
25	Herkes işini iyi yapmanın karşılığını alır.					
26	Yanlış kimin yaptığı değil, sonuçları tartışılır.					
27	Herkes birbirinin fikir ve görüşlerine saygılıdır.					
28	Kişisel bilgi ve yetenekler saygı görür.					
29	İnsanlar arasında ilişkiler resmidir.					

EK 5. Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği

Soru Sayısı	PAYLAŞILAN LİDERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ	Hiçbir Zaman	Nadiren	Çoğunlukla	Her Zaman
1	Okulun her çalışanı, okul için amaç belirlemede rol oynar.				
2	Okulun her çalışanı, okul vizyonunu şekillendirmeye yardımcı olur.				
3	Okulda her çalışan, okuldaki sorunların tespit, teşhis ve çözülmesine yardımcı olur.				
4	Okulun her çalışanı, diğer çalışanlarca değerlendirilir ve onlara karşı sorumludur.				
5	Okul çalışanları, okulu etkileyen kararları vermede işbirliği yaparlar.				
6	Her okul çalışanı, okulun önceliklerine göre kaynakların nasıl dağıtılacağına karar vermede söz sahibidir.				
7	Okuldaki çalışanlar, okulda bir problemle karşılaştığında en iyi hareket tarzına karar verilmesinde paylaşımda bulunurlar.				
8	Okuldaki her çalışan, (kişisel sorumluluk alanı dışında olsa da) okulun yükümlülüklerini yerine getirmesini garantiye almak için söze karışır.				
9	Her okul çalışanı, bütün çalışanlar işlerinde daha etkili çalışabilsinler diye bilgi paylaşımında bulunur.				
10	Okul çalışanları, genellikle okuldaki diğer iş arkadaşlarından önemli meslek becerilerini öğrenirler.				
11	Okul çalışanları, birbirlerine meslek becerilerini geliştirmek için yardım ederler.				
12	Okulda üstün asta hükmettiği ast-üst düzeni (hiyerarşi) vardır.				
13	Okul içinde kullanılan “meslek ünvanları”na rağmen, her çalışan diğerlerine “eşit” olarak görülür.				
14	Okulda, diğer çalışanların ne yapacağına karar veren bir kişi vardır				
15	Bu okul için iyi bir slogan “Herkes (her erkek/kadın) kendisi için vardır” olurdu.				
16	Okul çalışanları okuldaki zor zamanlarda birbirlerini cesaretlendirirler.				
17	Okul çalışanları diğerlerine tahammül gösterirler.				
18	Okul çalışanları arasında ilişkisel ve mesleki bağ vardır.				

EK 6. Araştırmayı Uygulama İzni



T.C.
KARAMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99371540-44-E.15132704
Konu : Anket İzni

20/10/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi
b) Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesinin 07.10.2020 tarihli ve 22206 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazı ile, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı 180455106 numaralı öğrencisi Ali ÖZUYLASI "**Okul Yöneticilerinin Paylaşımçı Liderlik Davranışları İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" konulu anket çalışması kapsamında Müdürlüğümüze bağlı resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik çalışma yapmak istemektedir.

Bu kapsamda; söz konusu anket çalışması, komisyonumuzca incelenmiş ve Müdürlüğümüze bağlı resmi okul ve özel okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik çalışma yapılmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir. Çalışmanın (a) Genelge esasları doğrultusunda yapılması, çalışma döneminde Koronavirüs (Covid-19) salgınının devam etmesi halinde sağlık tedbirlerine dikkat edilerek önlem alınması ve konuyla ilgili iş ve işlemlerin bu doğrultuda yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet ÇALIŞKAN
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- İlgi Yazı ve Ekleri (20 sayfa)
- Değerlendirme Formu (1 sayfa)

OLUR
20/10/2020

Oğuz ŞENLİK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bilgi için: A.GÖRGÜ / Memur



Adres: Hamidiye Mahallesi Fevzipaşa Caddesi No:18
70100 Karaman/Merkez
Elektronik Ağ: www.karaman.meb.gov.tr
e-posta: strateji70@meb.gov.tr

Tel: 0 (338) 280 70 30
Faks: 0 (338) 280 70 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a9fa-4c62-37fa-a4c5-94a7 kodu ile teyit edilebilir.

EK 7. Verilere İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Tablo 4. Basıklık ve Çarpıklık Değerler Tablosu

		GÖREVLERİN ORTAK TANIMLANMASII		KARŞILIKLI BECERİ GELİŞTİRME		ETKİLEŞİM		DUYGUSAL DESTEK		DESTEK		BAŞARI		BÜROKRATİK		GÖREV	
		Ç	B	Ç	B	Ç	B	Ç	B	Ç	B	Ç	B	Ç	B	Ç	B
Toplam Puanlar		-,29	-,66	-,40	-,55	-,21	-,1,17	-,58	,23	-,44	-,31	-,52	,50	,06	-,32	-,72	,32
Cinsiyet	Kadın	-,14	-,82	-,21	-,83	-,13	-,14	-,36	-,20	-,24	-,41	-,13	-,16	-,02	-,37	-,51	-,51
	Erkek	-,46	-,47	-,71	-,10	-,30	-,1,14	-,81	,73	-,67	-,08	-,72	,51	,14	-,23	-,93	1,08
Yaş	30 yaş altı	-,22	-,85	-,83	,42	-,17	-,1,18	-,41	-,78	-,29	-,92	-,51	-,55	-,10	-,40	-,31	-,70
	31-40 yaş	-,13	-,78	-,15	-,95	-,34	,44	-,32	-,34	-,66	,39	-,67	1,24	-,20	-,16	-,49	-,34
	41 ve üzeri	-,35	-,69	-,64	-,10	-,08	,49	-,79	,53	-,26	-,89	-,37	,32	-,04	-,23	-,1,38	,49
Okuldaki Hizmet Süresi	1 Ay -3 yıl	,12	,95	-,52	-,43	-,08	,45	-,26	-,82	-,31	,67	-,34	-,60	,08	-,22	-,54	-,42
	4-6 yıl	-,63	-,16	-,42	-,76	-,28	,53	-,84	,41	-,66	,01	-,93	,53	-,12	-,42	-,60	-,19
	7 Yıl ve üzeri	-,01	-,94	-,29	-,39	-,35	,58	-,55	1,11	-,20	-,53	-,45	,92	,21	-,17	-,1,07	,58
Eğitim Durumu	Ön Lisans - Lisans	-,32	-,71	-,56	-,24	-,22	,34	-,59	,37	-,37	-,56	-,36	,12	,07	,09	-,75	,47
	Lisansüstü	-,18	-,34	-,04	-,1,27	-,15	,61	-,53	-,39	-,69	,73	-,1,00	1,18	,05	-,87	-,66	-,08
Mesleki Kudem	1-10 yıl	-,38	-,64	-,1,20	,71	-,12	,71	-,52	-,70	-,47	-,64	-,65	-,19	-,09	-,62	-,41	,14
	11-20 yıl	-,25	,59	-,20	-,91	-,30	,43	-,59	,35	-,59	,29	-,57	1,10	,09	-,23	-,44	-,73
	21 yıl ve üzeri	-,17	-,85	-,47	-,40	-,13	,48	-,58	,27	-,24	-,79	-,35	,18	,03	-,18	-,1,30	,48