



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN PAYLAŞILAN LİDERLİK ve OKUL
KÜLTÜRÜ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mehmet Fatih KARAAVCI

Malatya-2021

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN PAYLAŞILAN LİDERLİK ve OKUL
KÜLTÜRÜ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mehmet Fatih KARAAVCI

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mahire ASLAN

Malatya-2021

ONUR SÖZÜ

Dr. Öğr. Üyesi Mahire ASLAN'ın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişki** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Mehmet Fatih KARAAVCI

ÖN SÖZ

Araştırmanın amacı; kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve okul kültürü algılarını ortaya koymak, aralarındaki ilişkinin alt boyutlar ve bazı demografik değişkenler açısından farklılaşma durumunu incelemektir.

Öncelikle bu araştırmanın tasarlanmasından sonuçlandırılmasına kadar her aşamasında bilgisi, deneyimleri ve geri bildirimleriyle bana katkıda bulunan, süreç boyunca motivasyonumu yüksek tutup bu çalışmayı gerçekleştireceğime inanan ve desteğini esirgemeyen sayın hocam Dr. Öğr. Üyesi Mahire ASLAN'a en derin saygı ve teşekkürlerimi arz ederim.

Yüksek lisans ders döneminde bilgilerini benimle paylaşan ve emekleri geçen sevgili hocalarım Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ, Doç. Dr. Ali KIŞ, Doç. Dr. Necdet KONAN, Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ'a teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca tezimi hazırlarken süreç boyunca yanımda olan, kendisi de eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitime yeni başlayan ve bu heyecanı ile Covid-19 pandemisi sebebiyle karantina günlerinde bana yardımcı olan sevgili eşim Serap KARAAVCI'ya gönülden teşekkür ederim.

Tüm bu katkılara karşın araştırmanın tüm sorumluluğu araştırmacıya aittir.

Mehmet Fatih KARAAVCI

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN PAYLAŞILAN LİDERLİK ve OKUL KÜLTÜRÜ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

KARAAVCI, Mehmet Fatih

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Mahire ASLAN

Temmuz-2021, XV+89 sayfa

Araştırmanın amacı; kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve okul kültürü algılarını ortaya koymak, aralarındaki ilişkinin alt boyutlar ve bazı demografik değişkenler açısından farklılaşma durumunu incelemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkâmil ilçe merkezinde bulunan 54 kamu ortaokulunda görev yapan 3.080 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise küme örnekleme yöntemi ile seçilen 12 ortaokulun 437 kişilik öğretmen grubu oluşturmaktadır. Araştırmada veriler ‘Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği’ (OÖPLÖ) ve ‘Okul Kültürü Ölçeği’ (OKÖ) ile toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programı ile analiz edilmiştir.

Verilerin analizinde öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve okul kültürüne yönelik algı düzeylerinin belirlenmesi için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ile okul kültürü algılarının bazı demografik değişkenlere (branş, cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü ve öğrenim düzeyi) göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla parametrik ve non-parametrik testler kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderlik ile okul kültürüne yönelik algıları arasında pozitif yönde, yüksek

düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin görüşlerinin branş, mezun olunan okul türü ve öğrenim düzeyi değişkenlerinde anlamlı fark bulunmazken; cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerinin alt boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşlerinde ise branş ve cinsiyet değişkenlerinde anlamlı fark bulunmazken; mesleki kıdem, mezun olunan okul türü ve öğrenim düzeyi değişkenlerinde anlamlı fark olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın son bölümünde ise varılan sonuçlar ve bu sonuçlar dikkate alınarak sunulan bazı öneriler yer almaktadır.

Anahtar Sözcükler: Liderlik, Paylaşılan Liderlik, Kültür, Örgüt Kültürü, Okul Kültürü.



ABSTRACT

THE CORRELATION BETWEEN THE DISTRIBUTED LEADERSHIP AND SCHOOL CULTURE PERCEPTIONS OF TEACHERS'

KARAAVCI, Mehmet Fatih

Master Thesis, İnönü University Institute of Education Sciences

Department of Educational Administration

Advisor: Asst. Prof. Dr. Mahire ASLAN

June-2021, XV + 89 pages

The main purpose of this research is to reveal the distributed leadership and school culture perceptions of teachers' working in public secondary schools, and to examine whether the correlation between these differentiate or not in terms of sub-dimensions and several demographical variables. in order to reach this objective one of the quantitative research model; descriptive survey model is used.

The universe of the research consists of 3080 teachers working in 54 public secondary schools in Şhitkamil district of Gaziantep province in 2019-2020 educational year. The sample of the research consists of 437 teachers from 12 secondary schools selected by cluster sampling method. The research data is gathered with "the shared leadership scale in school organizations" (OÖPLÖ) and "school culture scale" (OKÖ). Obtained data were analyzed via SPSS 22.0 package program.

In the analysis of the data, in order to determine the shared leadership and school culture perception levels of teachers', the arithmetic mean and standard deviation valves were calculated. Parametrik and non- parametric tests were used to determine if there is a significant variation in shared leadership and school culture perception of teachers' in terms of several demographical variables (branch, gender, professional seniority, the kind of school and education level).

According to the findings of the research a positive, high level correlation is retained between shared leadership and school culture perceptions of teachers' working in public secondary schools. While there was no significant difference in shared leadership perceptions of teachers' in terms of branch, the kind of school and education level; a significant difference was found in terms of gender and professional seniority variables. There was not a significant difference in school culture perceptions of teachers' in terms of branch and gender, variables. However a significant difference was retained in terms of professional seniority, the kind of school and educational level variables.

In the final part of the study, there are concluded outcomes and some suggestions given by regarding these outcomes.

Key words: Leadership, Shared Leadership, Culture, Organizational Culture, School Culture.

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	iii
ÖN SÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR.....	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	3
1.3. Alt Problemler	3
1.4. Araştırmanın Amacı	3
1.5. Araştırmanın Önemi	3
1.6. Sayıtlar	4
1.7. Sınırlılıklar.....	5
1.8. Tanımlar	5
BÖLÜM II.....	6
KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. LİDERLİK OLGUSUNA İLİŞKİN GENEL BİLGİLER.....	6
2.1.1. Lider ve Liderlik.....	6
2.1.2. Yönetici ve Lider Arasındaki Fark	8
2.1.3. Liderlik Kuramları.....	9
2.1.3.1. Özellikler Kuramı	10
2.1.3.2. Davranışlar Kuramı	10

2.1.3.3. Durumsallık Kuramı (Koşula Bağımlılık).....	11
2.1.3.4. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları	14
2.2. YENİ BİR YAKLAŞIM: PAYLAŞILAN LİDERLİK	15
2.2.1. Paylaşılan Liderliğin Tarihsel Gelişim Durumu.....	15
2.2.2. Paylaşılan Liderlik (Distributed Leadership) Nedir?.....	17
2.2.3. Paylaşılan Liderlik Modelleri Nelerdir?	21
2.2.3.1. James Spillane’nin Paylaşılan Liderlik Modeli	22
2.2.3.2. Peter Gronn’ un Paylaşılan Liderlik Modeli.....	24
2.2.3.3. Richard Frazier Elmore’ un Paylaşılan Liderlik Modeli	24
2.2.3.4. Eğitim Kurumlarında Paylaşılan Liderlik.....	26
2.3. OKUL KÜLTÜRÜ KAVRAMINA GENEL BAKIŞ	28
2.3.1. Kültür.....	28
2.3.2. Örgüt.....	28
2.3.2.1 Örgüt Kültürü.....	29
2.3.2.2. Örgüt Kültürünün Önemi.....	31
2.3.2.3. Örgüt Kültürünün Temel Öğeleri	32
2.3.3. Okul Kültürü.....	33
2.3.3.1. Okul Kültürünün Önemi	34
2.3.3.2. Okul Kültürünün Boyutları.....	35
2.3.3.2.1. Destek Kültürü.....	36
2.3.3.2.2. Bürokratik Kültür.....	36
2.3.3.2.3. Başarı Kültürü.....	36
2.3.3.2.4. Görev Kültürü	37
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	37
2.4.1. Paylaşılan Liderliğe İlişkin Yurtiçi ve Yurtdışı Araştırmalar	37
2.4.2. Okul Kültürüne İlişkin Yurtiçi ve Yurtdışı Araştırmalar	45
BÖLÜM III	48

YÖNTEM.....	48
3.1. Araştırmanın Modeli	48
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	48
3.3. Veri Toplama Araçları.....	51
3.3.1. Paylaşılan Liderlik Ölçeği	51
3.3.2. Okul Kültürü Ölçeği	52
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması	53
3.5. Verilerin Analizi.....	53
BÖLÜM IV	55
BULGULAR VE YORUM.....	55
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	55
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	57
4.2.1. Paylaşılan Liderlik Algıları.....	57
4.2.2. Okul Kültürü Algıları	62
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	66
BÖLÜM V	68
TARTIŞMA VE ÖNERİLER	68
5.1. Tartışma.....	68
5.2. Öneriler.....	71
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	71
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	72
KAYNAKÇA.....	73
EKLER.....	83

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Yönetici ile Lider Arasındaki Farklar	9
Tablo 2. Dağıtılmış-Dağıtımsal-Paylaşılan Liderlik Modelleri	21
Tablo 3. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullara Göre Sayıları ve Katılım Yüzdeleri	49
Tablo 4. Katılımcılara Ait Bazı Demografik Bilgiler	50
Tablo 5. Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı ve İfadeleri.....	52
Tablo 6. Paylaşılan Liderlik ve Okul Kültürü Ölçeklerine Ait Cronbach's Alpha Katsayıları.....	53
Tablo 7. Paylaşılan Liderlik ve Okul Kültürü Ölçeklerine Ait Normallik Testi.....	54
Tablo 8. Ölçek Ortalamalarının Değerlendirilme Aralığı	54
Tablo 9. Öğretmenlerinin Paylaşılan Liderlik ve Okul Kültürü Algı Düzeyleri.....	55
Tablo 10. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderliğe İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Analizi	57
Tablo 11. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderliğe İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkeni Açısından Analizi	58
Tablo 12. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderliğe İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Analizi	59
Tablo 13. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderliğe İlişkin Görüşlerinin Son Mezun Olunan Öğretim Kurumu Değişkeni Açısından Analizi.....	60
Tablo 14. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderliğe İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Analizi	61
Tablo 15. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Analizi	62
Tablo 16. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkeni Açısından Analizi.....	63
Tablo 17. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Analizi	64
Tablo 18. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Görüşlerinin Son Mezun Olunan Öğretim Kurumu Değişkeni Açısından Analizi.....	65
Tablo 19. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Analizi	66

Tablo 20. Öğretmen Algılarına Göre Paylaşılan Liderlik İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin Analizi	66
---	----



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Spillane’ın (2006) Paylaşılan Liderlik Modeli	23
--	----



KISALTMALAR

OÖPLÖ	: Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği
OKÖ	: Okul Kültürü Ölçeği
Akt.	: Aktaran
N	: Sayı
p	: Anlamlılık (Sig.)
r	: Korelasyon
TDK	: Türk Dil Kurumu
$\bar{x}$	: Ortalama
PwC	: PricewaterhouseCoopers.
NCLB	: (No Child Left Back): Hiçbir çocuğun geride kalmaması için hesap verebilirlik, esneklik ve seçimle başarı açığını kapatma eylem yasası, 2001, ABD.
CCSSO	: (Council of Chief State School Officers):Ulusal Okul Yöneticileri Konseyi.
NCSL	: (National College for School Leadership): Baş öğretmenler ve okul liderleri için İngiliz hükümeti tarafından finanse edilen kamu kurum.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıltıları ve tanımlar verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Liderlik, insan doğasının önemli bir özelliği olan yönlendirme ve yönlendirilme isteği ile başladığına göre insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır. İnsanın var olduğu her devir, birlikte çalışıp ürettiği her yer liderlikten bahsetmeyi mümkün kılar. İlk çağda duvar resimlerinin çizildiği mağarada veya ilk insanların yaşamlarını sürdürme ihtiyacı olan avcılık faaliyetlerinde bir liderden bahsetmek mümkündür. Sosyal bir canlı olan insan, amaçlarına bireysel olarak ulaşmakta zorlandığında benzer amaçlar taşıyan bir gruba dâhil olmak ister. Dâhil olduğu grubu da bir liderin yönetmesini bekler. Bu yönüyle liderlik, insanlığın başından beri birileri tarafından yönlendirilme duygusuyla başlayıp insan sayısının artması ile başkalarını etkileme isteği şeklinde devam etmiştir.

İnsanlık tarihi kadar eski bir kavram olmasına rağmen Yunan filozof Platon (Eflatun), “kim olursa olsun, bir şahıs yahut büyük bir insan kitlesi, devleti akılla yönetebilmek için hiçbir zaman böyle bir ilme sahip olamayacaktır” sözüyle liderliği bir ilim olarak tanımlamış ve hiçbir zaman sınırlarının kesin olarak bilinemeyeceğini belirtmiştir. Fransız yazar Jean Rostand da *İnsan ve Bilim* (1967) kitabında “bizler bir gün veremi iyi edebileceğiz, atomun içindeki saklı gücü kullanabileceğiz, yıldızlara doğru yol alabileceğiz ama kendimizi daha liyakatli kimselere yönettirmenin sırrına hiçbir zaman erişemeyeceğiz” şeklindeki sözünde doğrudan yönetimin dolaylı olarak liderliğin hep bir bilinmeyen olarak kalacağını vurgulamıştır (Gür, 2017).

Gelinen noktada ise özellikle son yıllarda liderlik doğuştan mıdır? Liderlikte basit bir yöntem var mıdır? Liderlik nasıl olmalıdır? Gibi sorularla üzerinde çalışmalar yapılan ve değişimlerin hızlı gerçekleştiği bilgi çağında kaynakların verimli kullanılması açısından önemi artan bir kavram olarak sürekli karşımıza çıkmaktadır.

Liderlik kadar liderliğin uygulanması kavramı da günümüzde önemlidir. Liderliğin uygulanma şekillerinden biri olan paylaşılan liderlik ise aslında insanın

varoluşundan beri örneklerine rastlamanın mümkün olduğu, Gronn' un milattan önce 1250 yıllarına kadar götürdüğü ve “grubun yapması gereken birtakım işlerin etkin işbirliği ve iletişime dayanarak üyeler arasında paylaşılması” şeklinde tanımladığı bir yaklaşımdır (Akt. Yener, 2014).

Liderlik alanında yapılan bilimsel araştırmalarda liderliğin kurum ya da toplumun değişiminde ve gelişiminde önemli bir rol oynadığı gibi toplumsal kültür de liderin fikrinin, duygularının, tutum ve davranışlarının oluşumunda ve şekillenmesinde etkilidir. Çünkü kültür ve liderlik çift yönlü bir etkileşim sürecidir. Kültür, liderliğin gelişimini etkilerken lider de yeni kültürel değerler yaratabilmektedir (Güney, 2015).

Kültürü “Bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk, örf ve adetlerden toplumun bir üyesi olarak insanın elde ettiği tüm yeteneklerden oluşmuş karmaşık bir bütündür” şeklinde tanımlayan William B. Taylor (Akt. Dönmezer, 1978) bir kültür içerisinde yetişen bireyin daha sonra değer, tutum ve davranışları sonucunda kültüre yeni değerler kazandırmasının olası durumunu belirtmiştir.

Toplum için yararlı olan ve toplumu ileriye taşıyacak bireylerin yetiştiği yer okullardır. Çünkü olumlu okul kültürünün çıktısı olan her bir birey üstleneceği rollerle toplumun ortak amaçlarına hizmet eden biri olacak ve toplumun okullardan beklediği görev ve sorumluluklar yerine getirilmiş olacaktır. Bu hizmeti sağlayan okul kültürünün üyeleri olan okul idaresi, öğretmenler ve diğer çalışanlar sağlam birer tuğla olarak güçlü bir yapı olan toplumu inşa edeceklerdir denilebilir. Toplumlara yarına hazırlayan önemli bir kavram olan okul kültürlerinin nasıl işlediği, nasıl daha iyi olacağı, verimliliğinin nasıl artırılacağı, bireyin yetişmesinde hangi rolleri üstlenmesi gerektiği tartışılmaya ve üzerinde çalışmalar yapılmaya devam etmektedir.

Güçlü bir okul kültüründe yetişen öğrenci iyi bir birey olarak yetişir. Çünkü okul, bireyin sosyal, psikolojik ve davranışsal olarak gelişim gösterdiği, toplumsal kültürün kendisine aktarıldığı ve akademik becerilerinin artırıldığı yerdir. Kısaca öğretim hizmetinin yanında eğitim hizmeti de veren bir örgüttür. Okul örgütünün ürünü ise insandır ve örgütün çıktısı olan insan ise diğer toplumsal örgütler için büyük önem taşımaktadır (Çelik, 2009). Eğitim kurumu olan okulun toplumsal düzlemde oynadığı rol ise okulun paydaşları içerisinde en temel işleve sahip olan öğretmenler aracılığıyla gerçekleşmektedir (Aslan ve Kalkan, 2018).

Eğitimin yönetilmesinde önemli bir nokta olan okul kültürünün etkili bir hale getirilmesinde öncelikli görev okul yönetiminindir. Bu görevi yerine getiren okul yönetimi, “öğretmenlerin okulda birlikte hareket ederek, iş birliği yaparak ve paylaşımda bulunarak hem mesleki gelişimlerini hem de öğretimin kalitesini geliştirdikleri kolektif bir liderlik anlayışı” şeklinde tanımlanan paylaşılan liderliğin uygulanmasını sağlamalıdır (Harris, 2004).

Tüm bu açıklamalar doğrultusunda paylaşılan liderlik uygulamaları ile okul kültürü arasındaki ilişkinin açıklanması önemli bulunmuştur. Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve okul kültürüne yönelik algılarının belirlenerek aralarındaki ilişkinin açıklanması ve bu ilişkinin alt boyutlar ve bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ile okul kültürü algıları arasında ilişki var mıdır?

1.3. Alt Problemler

Araştırma, problem cümlesinden hareketle şu alt problemlerle detaylandırılmıştır;

- 1) Öğretmenlerin okulda paylaşılan liderliğe ve okul kültürüne ilişkin algıları hangi düzeydedir?
- 2) Öğretmenlerin okulda paylaşılan liderliğe ve okul kültürüne ilişkin algıları bazı demografik değişkenler (cinsiyet, branş, mesleki kıdem, mezun olunan öğretim kurumu, öğrenim düzeyi) yönünden anlamlı bir fark göstermekte midir?
- 3) Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ile okul kültürü algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesindeki ortaokullarda görevli öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve okul kültürü algılarını ortaya koymak, bunlar arasındaki ilişkilerin alt boyutlar ve bazı demografik değişkenler açısından farklılaşp farklılaşmadığını incelemektir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Yapılan bilimsel çalışmalarda okul kültürünün akademik başarıyı etkilediği ve okul kültürünün; öğrencinin başarı ölçütleri, öğretmenin yeteneği, öğrenciyi geliştirme

abaları, okulun kalitesi ve müdürün beklentileri gibi okulun sosyal çevresindeki pek çok değişken ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır (Demirtaş, 2010).

Güçlü kültüre sahip okullarda öğrencinin yaşantısı olumlu etkilenir, ğretmen motivasyonu ve paydaşların iletişimi artar ve başarı yükselir. Zayıf kültüre sahip okullarda ise üyeler arasındaki koordinasyon bozulur, çatışma ortamı oluşur ve okul başarısı düşer. Okul kültürünün olumlu veya olumsuz olarak şekillenmesinde en büyük etki okul yönetimine aittir. Çünkü okul yönetiminin görevi okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Bursalıoğlu, 1994). Okulun, amaçları gerçekleştirmesinde sorumluluk ise ilgili yasa ve yönetmelik çerçevesinde atanan okul müdürüne aittir. Milli Eğitim Bakanlığı da okul müdürlerine hem bir işletme yöneticisi hem de bir eğitim ğretim lideri olarak bakmaktadır (şişman, 2018).

Okul yönetimi tüm üyelerin sahip oldukları farklı yeteneklere, tecrübelere ve bilgi birikimlerine ihtiyaç duyar. Bazı görevlerin paylaşılması, iş birliği ve iletişim önemlidir. Çünkü Woods'a (2003) göre geleneksel lider anlayışının yerini; örgütün sorunlarını çözmenin yolunu iřėrenlerden ve izleyenlerden g almak şeklinde gören anlayışın benimsendiği, örgütsel değişimin ve gelişimin desteklendiği, örgüt toplumunda her türlü bilgiye açık ve bu bilgilerin örgüt yararına kullanıldığı anlayış olan paylaşılan liderlik yaklaşımı almaktadır. Sadece yönetmek değil yönetirken doğruya yönlendirmek de esastır. Spillane'a (2006) göre liderlik; izleyenler üzerinde yapılan bir uygulama değil, onlarla ve içinde bulunulan koşullarla birlikte oluşan etkileşim örüntüsü içerisinde gerçekleşmelidir.

Paylaşılan liderlik, okul örgütünün amaçlarını gerçekleştirme sürecinde önemli bir yönetim yaklaşımı olarak görülmeye başlanmış ve son yıllarda Türkiye'de yapılan çalışma sayısı artan bir eğitim yönetimi konusu olmaya başlamıştır. Türkiye'de paylaşılan liderlik ve okul kültürü konularını literatür taramasıyla sınırlı olmakla birlikte aynı çalışma çerçevesinde ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Paylaşılan liderlik ve okul kültürü kavramlarının eğitim yönetimi içerisindeki yukarıda değinilen önemi, bu araştırmanın sonuçları ile bundan sonraki çalışmalara örnek teşkil etmesi ve eğitim politikalarının uygulamalarında dikkate alınması açısından önem taşımaktadır.

1.6. Sayıtlar

1. Öğretmenlerin göreli olarak değişen düzeylerde okullarındaki paylaşılan liderlik ve okul kültürü algılarına sahip oldukları varsayılmaktadır.

2. Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve okul kültürü algıları, araştırmada kullanılan ölçme araçlarıyla belirlenebilir.

1.7. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde Gaziantep ili Şehitkâmil ilçe merkezinde bulunan resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır.
2. Araştırma, öğretmenlerin yalnızca okullarındaki paylaşılan liderliğe ve okul kültürüne ilişkin algılarıyla ve bunları ölçümleyen araçlardaki soruların yanıtlarıyla sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Ortaokul: 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde Gaziantep ili Şehitkâmil ilçe merkezinde bulunan kamu ortaokullarıdır.

Öğretmen: Araştırma kapsamındaki kamu ortaokullarında eğitim öğretimin uygulanmasında görev alan öğretmenlerdir.

Lider: Grupla etkileşim yolunu kullanarak, gruba amacına ulaşmada yardım edebilecek güce sahip olan kişidir (Aydın,2010).

Liderlik: Ortak amaçlar etrafında birleşen insanları amaçları gerçekleştirmek üzere etkileme sürecidir (Başaran,1996).

Paylaşılan Liderlik: Ortak bir örgütsel amacı gerçekleştirme doğrultusunda tüm paydaşların yetkinlikleri ölçüsünde gönüllü işbirliği ve etkileşimi ile içselleştirilmiş sorumluluk bilincine dayalı çağdaş liderlik anlayışıdır (Ağiroğlu Bakır, 2013).

Okul Kültürü: Bir okulun sahip olduğu değerleri, inançları, misyonu ve vizyonu, geçmişi, ritüelleri, birikimleri ve davranışlarının toplamıdır (Balcı, 2001).

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, ilgili alanyazına göre okullarda paylaşılan liderlik ve okul kültürü kavramlarını açıklamaya yönelik kuramsal bilgiler ile araştırma konusuna ait yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara değinilmektedir.

2.1. Liderlik Olgusuna İlişkin Genel Bilgiler

2.1.1. Lider ve Liderlik

Liderlik olgusunun geçmişi insanlık kadar eski olmasına rağmen hala gizemi devam eden karmaşık bir kavramdır. Sosyal bilimler alanının en fazla araştırılan, çalışma yapılan ve merak edilen konularının başında gelmesine rağmen cevapsız kalan soruları, kalıba sığmayan bir modeli ve hiç yitirmediği bir önemi vardır. Tüm alanlarda yaşanan değişim ve gelişim sürecinde toplumlar, Mustafa Kemal Atatürk'ün de muasır medeniyetler olarak ifade ettiği refah seviyesini yakalamak veya bu seviyenin gerisinde kalmamak için tüm kurumları ile amaca yönelmektedir ki bunu gerçekleştirmek ancak doğru ve etkili bir liderlik ile mümkündür.

En genel tanımıyla ortak amaçlar etrafında birleşen insanları, amaçları gerçekleştirmek üzere etkileme sürecidir şeklinde tanımlanan liderlik, içerisinde politikayı, kültürü, yeni değerler yaratmayı, vizyon geliştirmeyi ve örgütün kültürünü içerir (Bursalıoğlu, 1994). Birçok araştırmacı tarafından öneminden önce farklı açılardan anlatılmaya çalışılan liderliğin bir başka tanımı ise; “amaçlara ulaşmak için bir gruba etkileyebilme yeteneği” şeklinde yapılmıştır (Robins, 1994; Akt. Uğurlu, 2009).

Sosyal bir canlı olan insan genellikle bir gruba dâhil olur. Bu grubun olumlu şekilde yönlendirilmesi liderliği zorunlu kılar. Liderlikten bahsedilebilmesi için de insanların meydana getirdiği bir grup, ulaşılmaya çalışılan bir amaç ve insanları yönlendirip etkileyen bir kişiden bahsetmek gerekir denilebilir. Bu etki hep olumlu olarak algılanır oysaki kötü yönetim sergilenen bir kurum veya iyi yönetilmeyen bir örgüt liderliğin bazen de olumsuz bir süreç olabileceğinin örnekleridir. Savaşı kazanmak için atom bombası atılması emrini veren liderin örgütsel amaçları gerçekleştirdiği söylene de sonuçları açısından liderlik sürecinin iyi olmadığı ifade edilebilir.

Aydın'a (2010) göre liderlik; çıplak bir güç gösterme değil, izleyenlerin amaç ve gereksinimlerinden soyutlanamayan, onların istek ve beklentilerini temsil ederek harekete geçmek için onları ikna etme eylemidir. Liderliğin birkaç temel bileşeninden söz etmek mümkündür. Bunlar; lider, liderden etkilenen insanlar, insanların çeşitli ihtiyaçları ve etkilendikleri zamanın koşulları. Tüm bu bileşenler önemli bir katkı sunarlar ancak bu süreci başarıya götüren etken hiç şüphesiz liderdir. Başaran'a (1996) göre ortak amaçlar etrafında birleşen insanları amaçları gerçekleştirmek üzere etkileme süreci olan liderlik, bu süreci etkili bir şekilde yürütecek olan bir lider ile mümkündür.

Liderlik sürecini başarılı kılmakla sorumlu olan liderin görevleri şunlardır (Bursalıoğlu, 1994):

1. Örgütün amaçlarını belirlemek,
2. Bu amaçları gerçekleştirecek zemini sağlamak,
3. Sağlanan zeminde örgütün inşası ve devamını sağlamak,
4. Örgüt içerisindeki sorunları çözmektir.

Eğitim yönetimi alanında Amerika Birleşik Devletlerinde çeşitli çalışmalar yapan okul yöneticisi, yazar ve eğitim denetçisi olan McEwan (2018), Etkili Okul Yöneticilerinin 10 Özelliği kitabında bir eğitim yöneticisinde olması gereken özellikleri;

1. İletişim uzmanı,
2. Eğitimci,
3. Vizyon sahibi,
4. Kolaylaştırıcı,
5. Değişim uzmanı,
6. Kültür mimarı,
7. Harekete geçirici,
8. Üretici,
9. Karakter mimarı,
10. Katkıda bulunan şeklinde sıralamıştır.

Lider, grubun yaşantılarını değerlendirip düzenleyen ve bu yaşantılar yoluyla grubun gücünden yararlanan kimsedir (Bursalıoğlu, 2019). Bir başka ifadeyle lider, grubun tutum ve düşüncelerini etkilemede grupta bulunan diğer tüm bireylerden daha çok etkilidir (Aydın, 2010).

Liderlik ve lider kavramlarını açıklamaya çalışan onca tanım olmasına rağmen ortak bir tanım yapmak oldukça güçtür. Liderliğin tanımlanmasındaki güçlük bu olgunun çok yönlü ve zengin bir kavram olmasından ileri gelmektedir. Özetle ulaşılmak istenen hedefe giden süreçte liderlik denirse hedefi gösteren kişiye de lider denir (Tunçer, 2011).

2.1.2. Yönetici ve Lider Arasındaki Fark

Lider ve yönetici kavramları günlük hayatımızda her ne kadar birbirinin yerine kullanılıp eşanlamli gibi görülse de temelde birbirinden farklıdır. Sahip oldukları özellikler, kullandıkları güç kaynakları, sergiledikleri davranışlar, ortaya çıkış şekilleri, insanları etkileme biçimleri ve düşünce yapıları bağlamında farklılaşmaktadır. Örgüte katkı noktasında her ikisinin de amacı belirlenen hedeflere tüm üyelerle birlikte ulaşmaktır ancak kullanılan metot farklıdır. Yönetici, insan ve madde kaynağını mevzuata uygun kullanmaya çalışır. Lider ise izleyenleri etkileyerek kaynakları geliştirmekle ve hedefler için etkili kılmakla meşguldür şeklinde açıklanabilir.

Yönetim ve liderlik kavramları arasındaki farklar, yönetici ve lider arasında da sürmeye devam etmiştir. Aslında yönetici ve lider arasındaki farkın temelinde; yöneticilerin istikrar ve etkinliğe önem vererek örgütte gerçekleştirenleri sadece yapılması gerekenler olarak görmeleri ancak liderlerin değişime ve yapılacaklar konusunda insanları ikna etmeye önem vermeleri yatmaktadır. Bunların dışında yönetici ve lider arasındaki farklar; onların neyi ve nasıl etkilemeye çalıştıkları, örgüt içindeki yerleri şeklinde ifade edilebilir (Hoy ve Miskel, 2010).

Yöneticiler ürünün kalitesine, karlılığa, kurum içi düzene ve tutarlılığa önem vererek işlerin bu anlayış içinde yapılmasını isterler. Liderler ise bunun tersine daha çok değişimle uğraşır ve takipçileri için yeni değerler yaratırlar. Örgütlerde liderliğin ve yönetimin ayrı fakat birbirini tamamlayıcı eylem sistemleri olduğu, liderliğin değişimle mücadele etmek iken yöneticiliğin karmaşayla başa çıkmak olduğu belirtilerek liderlik sürecinin; örgüt için bir vizyon geliştirmeyi, iletişimle insanları bu vizyona uygun hale getirmeyi, kontrol ve problem çözmeyi gerektirdiği ifade edilmiştir (Kotter, 2001).

Yönetici, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için var olan yapıyı koruyarak prosedürü kullanan kişi iken; lider ise örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için prosedürü başlatan kişidir. Alanyazında bu iki kavram birbirinden farklı kabul edilmekte ve eğitimin yönetilmesinde karmaşık bir kültüre ve iklime sahip olan okul örgütlerinde yöneticiden çok etkin yönetim sergilemesi beklenen lidere ihtiyaç vardır. Çünkü okul örgütü, dinamik bir yapıya sahiptir ve sürekli yenileşmek ve gelişmek zorundadır (Aydın, 2010).

Tablo 1. Yönetici ile Lider Arasındaki Farklar

Yönetici	Lider
İdarecidir	Yenilikçidir
Düzeni sürdürür	Farklılık yaratır
Koruyucudur	Geliştiricidir
Sistem ve yapı merkezlidir	Birey merkezlidir
Kontrol eğilimlidir	Güveni özendiricidir
Nasıl ve ne zaman önemlidir	Ne ve niçin önemlidir
Mevcut durumu kabul etme	Mevcut durumu sorgulama
Yerleşik normlara uygun hareket eden	Yerleşik normların dışına çıkabilen
İşi doğru yapandır	Doğru işi yapandır
Tekrarcıdır	Orijinaldir
Kuralcıdır	Gerektiğinde risk alıcıdır
Teşvik edicidir	Yönlendiricidir
Olaylar daha çok önemlidir	Fikirler daha çok önemlidir
Katıdır	Esnektir

Kaynak: (Bennis, 1989; Akt. Güney, 2015: 43)

Tablo 1 incelendiğinde ifade edilen farklılıklardan lider özelliklerinin günümüz örgütlerinin yönetilmesinde daha fazla arandığı ve gerekli olduğu söylenebilir. Çünkü örgütün mevcut koşullarını koruması kadar, yapılabilir ve uygulanabilir değişimlerle çağın gerektirdiği yapıya bürünmesi de önemlidir. Beycioğlu ve Aslan'a (2010) göre okulda değişimin en önemli iki uygulayıcı grubu yöneticiler ve öğretmenlerdir. Onların görüş ve önerileri dikkate alınmadan yapılacak bir değişim girişiminin ne ölçüde benimseneceği ve başarılı olacağı tahmin edilebilir. Bu değişimi gerçekleştirecek olan okul yöneticilerinin de ancak anılan liderlik özelliklerini sergileyerek amaca ulaşacaklarını ve değişimi gerçekleştirebileceklerini söylemek mümkündür.

2.1.3. Liderlik Kuramları

Lideri ve liderliği betimleme çabasındaki ilk evre olan tanımlama çabalarının sürmesiyle birlikte, liderlik kuramlarının geliştirilmesi de devam etmiştir (Konan, 2015). Yönetim bilimciler, geliştirilen liderlik kuramlarını tarihsel gelişim sürecinde aşağıdaki dört başlık altında incelemiştir. Bunlar (Yılmaz, 2006; Yavuz, 2008):

1. Özellikler Kuramı

2. Davranışçı Kuram

3. Duruma Bağımlılık Kuramları

4. Yeni liderlik Kuramları

İnsanları etkileme sanatı olarak tanımlanan ve toplum için önemli bir unsur olan liderlik, herkesin ilgisini çekmeyi başarmış ve bilimsel anlamda davranış bilimciler tarafından ele alınıp incelenmiştir. Liderlik konusunda yapılan çalışmalar iki grupta toplanabilir. Birincisi, liderlik özelliklerini dikkate alarak yapılan çalışmalar; ikincisi, liderlik davranışlarını dikkate alarak yapılan araştırmalardır (Güney, 2015).

2.1.3.1. Özellikler Kuramı

Liderlik yaklaşımlarının en eskilerinden biri olan özellikler kuramı, doğuştan sahip olduğu bazı özellik ve becerilerin kişiye liderlik pozisyonunu kazandırdığına inanılan yaklaşımdır. Özellikler kuramı başlığı altında toplanan yaklaşımlarda dünya siyaset tarihinde başarılı olan hükümdar, devlet adamları ve askeri yöneticiler incelenmiş, bunlara ait olan liderlik özelliklerinden yola çıkılarak hepsinde olan ortak noktalar tespit edilerek bir liderin doğuştan sahip olması gereken özellikler belirlenmeye çalışılmıştır. Başarılı liderlerin kişilik özelliklerine odaklanılan bu kuramın hareket noktası, ‘lider olunmaz, ancak lider doğulur’ veya ‘liderliğin doğuştan kazanılan bir nitelik’ olduğu şeklindedir. Yani kişi, doğuştan getirdiği özellikleri sayesinde bulunduğu grubu etkiler ve onları yönlendirir. Bu özellikler (Çınar, 2015):

Fiziksel özellikler: Boy, kilo, yaş, cinsiyet, dış görünüş, çehre vb.

Zihinsel özellikler: Zekâ, iletişim gücü, kendine güven, cesaret, yaratıcılık vb.

1930 ve 1940’lı yıllara hâkim olan bir kuram olmasına rağmen sonraki araştırmalar sonucunda liderlik başarısını garanti altına alacak genel kişisel niteliklerden söz etmenin mümkün olamayacağının anlaşılmasıyla birlikte geçerliliğini yitirmeye başladı (Yukl, 2010; Akt. Güçlü, 2018).

2.1.3.2. Davranışlar Kuramı

Liderlerle ilgili bir takım fiziksel ve zihinsel özelliklerin ortak olamayacağı noktasından hareketle, liderin kişisel özelliklerinden çok izleyicileri karşısında ne yaptığı ve nasıl yaptığı incelenildiği araştırmadır. Bu kuramı savunan bilim insanlarının, liderin kişisel özellikleri yerine onların davranışlarına odaklanmalarının

nedeni; davranışların kişilik özelliklerine göre daha kolay gözlenebilir olmasıdır. Liderliği açıklamakta özellikler kuramı liderin ne olduğunu araştırırken, davranışlar kuramı ise liderin “ne ve nasıl” yaptığını araştırmaya çalışır. Davranışlar kuramı liderliği insan davranışlarına göre tanımlayarak liderin takipçileriyle sürdürdüğü bir davranış şekli olarak değerlendirir (Güney, 2015).

Bu yaklaşıma dair yapılan çalışmalarda başarılı liderlerin gösterdikleri davranışlar incelenmiş ve davranış kalıpları belirlenmeye çalışılmıştır. Çünkü liderleri etkin ve başarılı kılan nedenler, liderin doğuştan sahip olduğu kişisel özelliklerinden çok liderlik sürecinde astları ile sergilediği davranışlardır. Bunlar; iletişim şekli, karar alma süreci, yetki devri, amaçları belirleme şekli, planlama ve kontrol tarzı gibi liderin etkinliğini ortaya koyan davranışlar şeklindedir (Owens, 1976; Akt. Tengilimoğlu, 2005).

Davranışsal liderlik kuramının gelişmesinde yönetim bilimcilerinin yapmış olduğu çeşitli çalışmaların katkıları olmuştur. Bunlar; Ohio Üniversitesi Araştırmaları, Michigan Üniversitesi Araştırmaları, Yönetim Gözeneği Kuramı (Robert Blake ve Jane Mouton) gibi çalışmalardır (Şişman, 2018). Bu çalışmaların sonucunda iki tip liderlik belirlenmiştir. Birincisi “bireylerin kişiliğine önem veren lider” ikincisi ise “bireylerin yerine getirdikleri göreve önem veren lider” şeklindedir. Kişiliğe önem veren lider tipi demokratik lider modeline, yapılan işe önem veren lider tipi ise otoriter lider modeline daha çok uygundur. Ancak bu çalışmalar sonucunda en etkili liderlik tipinin hangisi olduğu tam olarak belirlenememiştir. Çünkü araştırmalarda farklı metotlar uygulanmış ve gerçek davranışları belirlemek zorlaşmıştır. Ayrıca araştırmaların büyük kısmı ABD’de yapılmış, dolayısıyla bu ülkenin kültürel özelliklerini yansıtmıştır (Güney, 2015).

2.1.3.3. Durumsallık Kuramı (Koşula Bağımlılık)

Liderin, örgütün içinde bulunduğu koşullara göre nasıl davranması gerektiğine karar vermek durumunda olduğu yaklaşımdır. Koşullara göre lider bazen otokratik davranışlar sergilerken bazen de demokratik davranışlar gösterir. Çünkü her zaman geçerli olan tek bir davranış modeli yoktur (Yılmaz, 2013).

Durumsallık yaklaşımına göre lider davranışları belirli ölçülerde yönlendirici ve katılımcıdır. Her koşulda uygulanabilecek en iyi, doğru ve her zaman geçerli bir liderlik şekli yoktur. Lider, içinde bulunduğu koşulları ve durumsal özellikleri değerlendirmek zorundadır (Aydın, 2010). Durumsallık yaklaşımının en fazla eleştiri aldığı nokta ise

hangi koşulda ne tür bir liderlik davranışının uygulanması gerektiğini gösterebilecek yeterlilikteki çalışmaların azlığıdır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998; Akt. Beycioğlu, 2019).

Durumsal liderlik yaklaşımlarına aşağıda kısaca değinilmiştir:

Fred Fiedler’ in Durumsallık Kuramı

Fiedler, durumsallık yaklaşımına ilişkin yaptığı çalışmada hangi durumlarda ne tür bir liderlik davranışının gösterilmesinin uygun olacağını belirlemeye çalışmıştır. Çünkü liderin içinde bulunduğu duruma göre etkili olabileceği çeşitli liderlik tarzları söz konusudur. Liderin içinde bulunduğu durumu belirleyen etkenler ise; lider-ast ilişkileri, görevin yapısı ve liderlik makamının verdiği yetkidir. Bu üç değişkenin farklı birleşimleri sonucunda ortaya çıkan durumlar, liderin lehine olup olmama noktasında farklılık gösterir. Bu yaklaşıma göre liderlik biçimlerinin başarısı uygun koşullarda belirli davranışların gösterilmesine bağlıdır (Kılıç, 2003).

Her koşuldaki liderlik davranışlarını o ortamın özellikleri ile birlikte ele alan Fiedler, “En az tercih edilen iş arkadaşları” (LPC) adını verdiği, liderlik stilini belirlemek için bir ölçek geliştirmiştir. Bu ölçekle bireylerin tanımlamalarına dayanarak liderin görev yönelimli mi yoksa ilişki yönelimli mi olduğunu belirlemeyi amaçlamaktadır (Aydın, 2010).

Yol Amaç Kuramı (Robert House ve Martin Evans)

R. J. House tarafından geliştirilen yol amaç teorisinde, liderin dört farklı liderlik modeli sergileyebileceği ileri sürülmüştür. Bunlar; emir verici liderlik, destekleyici liderlik, katılcı liderlik ve başarı arayıcı liderliktir. Bu liderlik tarzlarının aynı lider tarafından farklı yerlerde ve zamanlarda kullanılabileceği öngörülmüştür. Lider, astlarına çeşitli ödüller sunarak onların performansını yükseltmeye çalışır. Eğer bu ödüller astlar için değerliyse tatmin düzeyi yükselir, motivasyon artar ve işten ayrılma eğilimi azalır (House, 1971; Akt. Kılıç, 2003).

Vroom, Yetton ve Jago’nun Durumsallık Kuramı

Başlangıçta Victor Vroom ve Philip Yetton tarafından ortaya atılan ve daha sonra Victor Vroom ve Arthur Jago tarafından geliştirilen “lider-tarz teorisi” (Vroom, 1973; Akt. Kılıç, 2003); farklı durumlarda liderlerin katılma ve karar verme süreçleri ile ilgilidir. Kişilerin yapmakla sorumlu olduğu görevler farklı özelliklere sahip olduğundan dolayı, lider davranışlarının da bu konumlara göre şekilleneceğini savunan görüştür.

Ayrıca Vroom, insanların değişken yapıda olduğunu ifade ederek ortaya konan liderlik tarzlarının, içinde bulunulan koşullara ve ortamın ihtiyaçlarına göre değişebileceğini belirtmiştir (Güner, 2002).

Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Kuramı

Paul Hersey ve Kenneth Blanchard tarafından 1969 yılında geliştirilen Durumsal Liderlik Teorisinde liderliğin etkililiği; liderin yetenekleri, durumsal gereksinimler ve astların olgunluk düzeyi ile ilgilidir (Buluç, 2019). Hambleton, Hersey ve Blanchard (1977; Akt. Çetin, 2019) tarafından liderlik davranışlarının farklı aşamalarına değinilen araştırmada liderin takipçilerinin olgunluk seviyesi incelenmiştir. Araştırmada yüksek olgunluk seviyesine sahip bir astın görevleri yerine getirmede hem yüksek güvene hem de beceriye sahip olduğu vurgulanmıştır. Astların olgunluk seviyesi liderin görev yönelimli veya ilişki yönelimli davranışlar sergilemesi noktasında belirleyici olmaktadır.

Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı

Reddin, Ohio Üniversitesi Liderlik Araştırmalarından büyük ölçüde referans alarak liderlik biçimlerini 'insan ilişkileri' ve 'görev' olarak iki boyutta ifade etmiş ancak daha sonra bunların her zaman ve her yerde etkili olamayacağını düşünerek 'etkililik' boyutunu da ekleyerek yeni bir yaklaşım oluşturmuştur (Eren, 1984; Akt. Öğretici, 2006).

Bu teoride ortaya konan 'etkililik' boyutu, teoriyi diğerlerinden ayırmaktadır. Reddin, seçilecek liderlik biçiminin etkili olabilmesinin koşullara bağlı olduğunu ve yönetim biçimleri arasında iki noktanın göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade eder. Bunlardan biri, hangi davranışların kullanılacağı (görev veya insan ilişkileri odaklı) diğeri ise kullanılacağı koşulların neyi gerektirdiğidir. Bu açıdan 3-D teorisi durumsal teorilere yakınlık göstermektedir. Başka bir ifadeyle Reddin' in 3-D teorisinde liderlik davranışları ve koşullar beraber düşünülmüştür. Bunlar birbiri ile uyumlu olduğu zaman liderlik davranışının etkili olduğu söylenebilir (Ömürgönülşen ve Sevim, 2005).

Ardışık Liderlik Kuramı

1950'li yıllarda, Robert Tannenbaum ve Warren Schmidt tarafından tanımlanan kuramda ikili liderlik davranışı üst (patron) merkezli ast merkezliye doğru sıralanmıştır. Modeller, kimin karar verdiğine göre yapılandırılmıştır. Liderin seçimi üstlerin ve astların sahip olduğu güçlere göre yapılandırılmalıdır. Ancak hangi liderlik biçiminin ne zaman kullanılacağını yeterince açık olmamasından ötürü kuram, yeterince ilgi görmemiştir (Arun, 2008).

2.1.3.4. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları

Liderlik konusunda geliştirilen özellikler kuramı ve davranışsal kuramlar tartışılırken bu kavramların liderlik özelliklerini evrensel nitelikte açıklamakta yetersiz kaldığı anlaşılmıştır. Bu yüzden 1950’lerden sonra bu konuda araştırma yapanlar dikkatlerini çevresel koşullara ve lideri izleyenlere vermişlerdir. “Her zaman ve her yerde geçerli tek ve en iyi bir liderlik tarzı yoktur” felsefesine sahip olan bu yaklaşıma göre liderlik, çevrenin ve şartların bir gereği olarak ortaya çıkar (Güney, 2015).

Liderlik yaklaşımlarından her birinin farklı özellikleri ile bir diğerine katkı sağladığı ve onu tamamladığı anlaşılmıştır. Geline çağda yaşanan değişimler, gelişen teknolojiler, artan bilgi düzeyi sonucunda 21. yüzyıl bilgi ve becerilerine sahip olma, yönetmekten çok eş güdümlenme, etkili iletişim kurma gibi özelliklere sahip olması gereken lider için liderlik tarzlarının güncellenmesi gerektiği söylenebilir. Bu amaçla araştırmacılar tarafından son dönemlerde bazı liderlik tarzları ortaya atılmıştır. Bunlar her ne kadar birbirinden tamamen bağımsız olmasa da alanyazında çağdaş yaklaşımlar arasında şu liderlik tarzları gösterilebilir;

- Vizyoner Liderlik
- Dönüşümcü (transformasyonel) Liderlik
- İşlemci (durumsal-sürdürücü) Liderlik
- Öğretimsel Liderlik
- Coach Liderlik
- Entelektüel Liderlik
- Kültürel Liderlik
- Sistem Liderlik
- Stratejik Liderlik
- Öğrenen Liderlik
- Yapılandırmacı Liderlik
- Dengeli Liderlik
- Toksik Liderlik
- Kendi Kendine Liderlik
- Kuantum Liderlik
- Karizmatik Liderlik
- Öğretmen Liderlik
- Ruhsal Liderlik

- Hizmetkar Liderlik
- Etik Liderlik
- Ahlaki Liderlik
- Değer Temelli Liderlik
- Teknolojik Liderlik
- Paylaşılan (dağıtımıcı) Liderlik

Sonraki bölümlerde bu araştırmada esas alınan paylaşılan liderliğin; tarihsel gelişim sürecinden başlanarak hangi temel olgulara dayandığı incelenmiştir.

2.2. Yeni Bir Yaklaşım: Paylaşılan Liderlik

Üzerinde sürekli çalışmalar yapılan ve yeni kuramlar üretilen bir alan olan liderlikle ilgili birbirinden tamamen ayrılmayan, sınırları kesin çizilemeyen ve daha çok birbirini tamamlayan birçok liderlik yaklaşımı mevcuttur. Bunlardan; özellikle son yıllarda bir dizi araştırmaya konu olan çağdaş liderlik yaklaşımlarının yeni ve güncel başlıklarından biri hiç şüphesiz paylaşılan liderliktir.

Okul yönetiminde yönetim ve planlama süreçleri ile uygulamayı birbirinden bağımsız olarak ele alan ve okulun belli kural, ilke ve prosedürler çerçevesinde yönetilmesini kabul eden bilimsel yönetim anlayışı yerini daha demokratik, paylaşımcı, katılımcı ve çok sesli bir anlayışa bırakmaktadır (Kılınç, 2019). Buradaki değişim kendini okul liderliği süreçlerinde hissettirmekte; okullarda yeni davranışlar yeni bakış açıları ve yeni rolleri gerektirmekte ve geleneksel okul müdürü odaklı liderlik anlayışı yerini okulda farklı bireylerin bilgi, beceri ve uzmanlığının işe koşulduğu liderlik yaklaşımlarına bırakmaktadır (Özer ve Beycioğlu, 2013). Bu yaklaşımlardan biri paylaşılan liderliktir.

2.2.1. Paylaşılan Liderliğin Tarihsel Gelişim Durumu

Paylaşılan liderlik ifadesi günümüzde bu yaklaşım içerisinde ele alınan temel kavramlar ve nitelikler doğrultusunda süreç boyunca kavramsallaşarak bu isimle anılmaya başlamış ve tarihçesi oluşturulmuştur.

İlgili alanyazında okul liderliğinin okul üyeleri arasındaki etkileşimden doğduğunu ve liderliğin bu gücü örgütün herhangi bir konumdan kaynağını alabileceğini öne süren bu görüş, araştırmacılar tarafından farklı isimler ya da kavramlarla incelenmiştir. Kılınç'ın (2019) aktardığına göre bazı araştırmacılar bu liderlik yaklaşımını 'paylaşımcı liderlik' (Beycioğlu, 2009; Özer ve Beycioğlu, 2013; Sergiovanni, 1995)

olarak incelerken bazı araştırmacılar ‘dağıtılmış liderlik’ (Elmore, 2000; Gronn, 2000; Harris, 2004 ; Spillane, 2005 ; Oğuz, 2010) kavramı altında incelemiş, bazı araştırmacılar ise ‘kolektif liderlik’ (Denis, Lamothe ve Langley, 2001) gibi isimler altında incelemiştir. Bu çalışma kapsamında kavram, paylaşılan liderlik biçiminde kullanılmıştır.

Paylaşılan liderlik çalışmalarının başında gelen araştırmacılarından biri olan Gronn, paylaşılan liderliğe ilişkin ilk referansların 1950’li yıllardaki Sosyal Psikoloji alanyazınına dayandığını belirterek, liderlik uygulamalarının birçok üye tarafından paylaşılması fikrinin uygulama çeşitliliği ve zenginliğini de beraberinde getirdiğini ifade etmiştir. Paylaşılan liderlik kavramının çıkışı noktasında ilk defa Gibb’in 1954 yılında yayınlanan ‘liderlik’ isimli kitabının ‘sosyal psikolojinin elkitabı’ adlı bölümünde gündeme getirildiğini ancak Brown ve Hosking tarafından 1986 yılında tekrar bahsedilene kadar uykuda kaldığını ifade etmiştir. Gibb’ in (1954) iddiası, ‘liderliğin muhtemelen en iyi şekilde bir grup niteliği olarak, grup tarafından gerçekleştirilmesi gereken işlevler kümesi olarak tasarlandığı ve bir yandan tekelleştirilebileceği ya da diğer yandan dağıtılabileceği ve paylaşılabileceği’ şeklindedir. Gibb’in ‘örgütteki işlerin grup üyeleri arasında paylaşılması gerektiği’ fikrini savunması paylaşılan liderlik kavramının temelleridir (Gronn, 2000).

Terrel (2010) de aynı şekilde 1954 yılında Avustralyalı bir akademisyen olan Gibb tarafından kaleme alınan Sosyal Psikolojinin Elkitabı (Handbook of Social Psychology) adlı eserde Gibb’in aynı adı kullanmadığını ancak bu konuya ilk atıfta bulunan kişi olarak kabul edildiğini belirtmektedir. Bu eserde Gibb’e (1954) göre liderlik, grup üyeleri arasında dağıtılmış (paylaşılmış) bir süreçtir ve en iyi şekilde grup davranışı şeklinde gerçekleştirilebilir.

Daha sonraki yıllarda paylaşılan liderlik kavramı için önemli olan etkileşim, iletişim, dayanışma, işbirliği, paylaşım gibi olayları temele alarak bu yaklaşımın oluşturulmasına katkıda bulunan bazı çalışmalar yapılmıştır. 1960’ta Barnard, örgütsel amaçlar doğrultusunda güdülenmenin olabilmesi için etkileşim ortamının oluşturulması ve sürdürülmesi gerektiğini belirtmiştir. 1965’te Cartwright, örgütlerdeki insanların karşılıklı biçimde birbirlerini etkiledikleri ve bu etkinin çok boyutlu bir nitelik taşıdığını belirterek ‘sosyal etki’ kavramına dikkat çekmiştir. 1977’de Katz ve Kahn, örgütlerin toplumsal psikolojilerini konu alan etki kavramına vurgu yapmıştır. Bu çalışmalar ile paylaşılan liderlik yaklaşımındaki lider, izleyen ve koşullar üçlüsünün oluşmasına katkıda

bulunmuşlardır. 1980 ve 1990'lı yılların son bölümünde Amerika, İngiltere ve Galler gibi ülkelerde öğretmen liderliği kavramının benimsenmeye başlayıp ön plana çıkmasıyla birlikte paylaşılan liderlik kavramı ilgi görmeye başlamış ve şekillenmeye başlamıştır. İngilizcede 'distributed' veya 'shared' gibi kelimelerle tanımlanan Türkçedeki 'paylaşılan liderlik' yaklaşımında Peter Gronn, Alma Harris, Richard Elmore ve James Spillane başta olmak üzere Halverson, Duignan, Bezzina ve Diamond gibi pek çok araştırmacı tarafından çeşitli araştırmalar yapılarak anılan kavramın zengin bir kaynağa sahip olması sağlanmıştır (Aslan ve Ağıroğlu Bakır, 2015).

Tüm bu çalışmalar hem liderlik işlevlerinin örgüt bireyleri arasında paylaşılmasının örgütün amaçlarına ulaşmasında etkililiğini artıracaklarını ileri sürmüştür hem de liderlik ana başlığı altında yer alan paylaşılan liderlik yaklaşımının temel kavramlarına vurgu yaparak bu yaklaşımın alanyazında önemli ve geniş bir yer almasını sağlamıştır. Ogawa ve Bossert' a (1995) göre; Barnard (1960), Thompson (1967), Cartwright (1965), Katz ve Kahn (1966) liderliğin paylaşılması fikrinin öncüleridir (Watson, 2005: 87).

Gelinen noktada ise okulları iyileştirme çabaları için İngiltere ve Galler'de PwC (PricewaterhouseCoopers) tarafından 2008'de 50 okulda, okul liderliği için yapılan bir nitel çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda okulların değişen rolleri ortaya konarak hükümetin eğitim politikalarının revize edilmesi gerektiği ve karizmatik lider yerine liderliğin paylaşılması anlayışı benimsenmiştir. 2008 yılında ABD'de Ulusal Okul Yöneticileri Konseyi CCSSO (Council of Chief State School Officers), 2001 yılında yürürlüğe giren NCLB kongre yasası sonucunda okul liderlerinin beklentilerinin değiştiğini ve eğitim kurumlarında liderliğin öğretmenler, veliler ve personel ile birlikte paylaşılması gerektiğine onay vermiştir (Jacobs, 2010: 16-18).

2.2.2. Paylaşılan Liderlik (Distributed Leadership) Nedir?

Paylaşım kavramı temelde bazı olguların bölüştürülmesidir (TDK). Yapılacak bir işin kişilere veya bölümlere ayrılarak paylaşılması işin daha hızlı ve daha iyi yapılmasını sağlayabilir. Bilgiyi, görevi veya işi paylaşmak genellikle daha iyi sonuçlar meydana getirir. Çünkü paylaşım çoğunlukla olumlu bir anlamı çağırıştır. Yönetim konusunda da örgütün amaçlarına ulaşmasında işlerin paylaşılması, fikirlerin paylaşılması ve karar alma sürecinde görüşlerin paylaşılması önemli görülebilir.

Okulların yönetilmesini belirli kurallara, ilkelere ve prosedürlere bağlayan bilimsel yönetim anlayışı yerini günümüzde artık daha demokratik, katılımcı, paylaşımcı, işbirlikçi ve çok sesli bir anlayışa bırakmaya başlamaktadır. Bu değişim kendisini en çok okul liderliği noktasında belli etmektedir. Okul müdürüne odaklı geleneksel liderlik anlayışının yerine farklı örgüt üyelerinin bilgi, yetenek ve uzmanlıklarının işe koşulduğu çağdaş liderlik anlayışları hâkim olmaya başlamaktadır ki güncel olan yaklaşımlardan biri paylaşılan liderliktir (Kılınç, 2019).

Paylaşılan liderliğin güncel tanımlarından birini “ortak bir örgütsel amacı gerçekleştirme doğrultusunda tüm paydaşların yetkinlikleri ölçüsünde gönüllü işbirliği ve etkileşimi ile içselleştirilmiş sorumluluk bilincine dayalı çağdaş liderlik anlayışı” şeklinde yapan Ağıroğlu Bakır (2013), yaygın kullanılan diğer tanımları ise;

- Yalnızca örgütün üst yöneticisine değil, tüm paydaşlara da karara katılma ve uygulama özgürlüğü tanınması (McCarthy, 2010),
- Bireysel değil, örgütsel bir olgu niteliği taşımasından dolayı ilişkilere ve ortaklaşabilme temeline dayalı bir grup etkinliği olması (Flessa, 2009),
- Örgütün, onu oluşturan parçalardan daha büyük olması nedeniyle tüm paydaşlarıyla birlikte ele alınması gerekliliği (Gronn, 2000),
- Günümüzde örgütsel girişimlerin tek bir lider tarafından yönlendirilemeyeceği; örgütte yürütülen tüm etkinliklerin, eylemlerin ve güç dağıtımının paylaşılması gerektiği (Harris, 2003),
- Liderliğin yalnızca atanmışlara özgü olamayacağı; alanında uzman, bilgi, deneyim ve potansiyeli olan tüm işgörenlere uygun durumlarda fırsat verilmesi anlayışı (Elmore, 2000) olarak aktarmıştır.

Paylaşılan liderlik, işlerin öncelikle lider ve izleyenler arasında dağıtılıp sonra da bu işlerin tekrar bütünleştirilmesi sürecidir. Mecazi anlamda paylaşılan liderlik; lider ve izleyenler arasındaki dansa benzer. Ortak hareketi sağlayan müzik planlanan örgütsel amaçları temsil eder ve bu hareket süresince yaşanan etkileşim paylaşılan liderliğin bir yönünü açıklar ve etkileşim sonucu ortaya çıktığından aynı zamanda bir süreçtir (Spillane, Halverson ve Diamond, 2001; Akt. Özdemir ve Yirmibeş; 2016).

Davis (2009; Akt. Baloğlu, 2011a) paylaşılan liderlik türünün işbirliği, demokrasi, paylaşım gibi sözcüklerin anlamlarını içeren fakat bu sözcüklerin taşıdığı anlamdan daha geniş bir anlama sahip olan liderlik uygulaması olduğunu belirtmektedir. Literatürde hızlı bir gelişme çizgisi kaydeden paylaşılan liderlik konusundaki en büyük sorun, bu niteliği ölçebilecek ölçme araçlarının henüz geliştirilme safhasında olmasıdır.

Paylaşılan liderlik; fonksiyonların tümünü kendi bünyesinde barındıran kahraman lider anlayışının yerine, bu görevlerin örgütteki üyeler arasında dağıtılması olarak tanımlanmaktadır. Çünkü örgütsel çeviklik için hızlı ve yerinde alınması gereken kararlar ve aksiyonlar uzmanlık gerektirir ki tüm bu uzmanlık bilgisinin ve deneyimlerin bir liderde toplanmış olmasının ve örgütsel süreci tek başına denetleyebilmesinin imkânsızlığından ötürü bu görevlerin ve karar alma sürecinin paylaşılması gerekmektedir (Yukl, 2002; Akt. Özdemir ve Yirmibeş, 2016).

Bostancı Bozkurt (2012) ise paylaşılan liderliği görev ve sorumlulukların örgütün üyeleri arasında paylaşıldığı bir takım liderliği olarak tanımlamış ve paylaşılan liderlik ile takım liderliği arasında bağ kurmuştur. Gronn'a (2000) göre de örgütteki bu görevler çeşitlilik gösterdikçe bunların yapılması için uzmanlık bilgisine ihtiyaç duyulacaktır. Farklı görevlerdeki uzmanlaşma ise birimler arasında birbirine bağımlılığı ve işbirliğini geliştirecektir. Örgütsel görevlerin bu şekilde ayrışması ise liderlik sürecinin örgüt birimlerine dağıtılmasına yol açacaktır.

Günümüzde kahraman lider anlayışının yerini; örgütün sorunlarını çözenin yolunun iş görenlerden ve izleyenlerden güç almak olduğu anlayışın benimsendiği, örgütsel değişimin ve gelişimin desteklendiği, örgüt toplumundan gelen her türlü bilgiye açık ve bu bilgilerin örgüt yararına kullanılabildiği paylaşılan liderlik anlayışı almaktadır (Woods, 2010; Akt. Ağiroğlu Bakır, 2013). Paylaşılan liderlik, örgütlerdeki bireysel liderliğin doğasından kaynaklanan sınırlılıkları ortaya çıkarmış ve yalnızca bireysel etkenlere verilen aşırı önemi hafifleterek merkezde toplanan liderlik anlayışını değiştirmeyi amaçlamıştır (Gronn, 2008; Akt; Aslan ve Ağiroğlu Bakır, 2015).

Paylaşılan liderlik, örgüt bireylerinin konumları, ilgileri, eğilimleri, uzmanlıkları ve yeteneklerine göre birtakım farklılıkları olduğu noktasından hareketle bu farklılıklarının yönetici tarafından algılanması ve örgütsel amaçlar için kullanılmasıdır. Bu farklılıkların anlaşılması ve yönetilmesi, gereken yer ve zamanda organizasyonun misyon ve vizyonu doğrultusunda kullanılması, yöneticinin esas görevi olmaktadır. Dolayısıyla paylaşılan liderlik, organizasyon sürecinde farklı yeteneklerin birleşerek

sürece gitmesini ifade etmektedir. Örgüt üyelerinin deneyimleri, uzmanlıkları, yetenek ve ilgileri farklı olacağından ötürü lider tüm bunları gözlemler ve hedeflere ulaşmak için bu olanaklardan yararlanarak liderliği paylaşır. Farklı üyelerin liderliği, bu sürecin kalitesini artıracaktır. Bu süreç okulların etkilerini daha fazla artırmak ve okulların potansiyelini ortaya çıkarmak adına önemli katkılar sağlamaktadır (Serrat, 2009; Akt. Yener, 2014).

Baloğlu'na (2011a) göre; paylaşılan liderliğin en büyük savunucularından olan Elmore, Gronn ve Spillane farklı teorilerden etkilenmiş ve liderliğin dağıtılması noktasında farklı yöntemler sunmuşlardır. Üçünün de sistemin kendisini oluşturan parçalarından daha büyük olduğu görüşünde birleştiklerini belirterek, liderlik sorumluluğunu hiyerarşi ve konum gibi durumlara bağlı kalmadan kaynaklar arasında paylaşılmasının örgütsel kapasiteyi daha güçlü kılacağını ileri sürdüklerini ifade etmiştir.

Araştırmalar, sorumluluğun paylaşılmasının koordineli bir şekilde çalışan birden çok liderin (sadece okul müdürleri ya da yardımcıları değil) hepsini nasıl içerebileceğini göstermiştir. 100'den fazla ABD okulunda yapılan son çalışmalarda, liderlik işlevleri için sorumluluğun tipik olarak yöneticiler ve uzmanlar dâhil olmak üzere bu kurumlardaki ortalama üç ila yedi kişi arasında dağıtıldığı sonucuna vardıklarını belirtmişlerdir (Camburn, Rowan ve Taylor, 2003; Akt. Spillane, 2005).

Elmore (2000) liderliğin rol odaklı bir anlayıştan kurtarılarak tüm örgüte yayılmasını ve tüm iş görenlerin liderlik becerilerinin ortaya çıkarılması gerektiğini belirterek okulun ortak amacı olan öğretimin geliştirilmesi noktasında okul üyelerini birleştiren bir unsur olarak gördüğü bu yaklaşımda başarılı olmak için, özellikle öğretim ve öğrenme gibi bilgi odaklı bir örgütte liderliğin sorumluluğunu örgüt üyelerine yaymak ve örgütte paylaşılan değer, sembol ve ritüellerden oluşan bir kültür yaratmak gerektiğine dikkat çekmiştir. Ayrıca bir örgütlü sistemde, iş görenlerin doğası gereği yaptıkları işte uzmanlaştıkları ya da bilgi, ilgi ve yönelimleri doğrultusunda özgün beceriler geliştirdiklerini ifade ederek bu özgün ve farklı becerilerin bir bütün haline getirilmesinin, örgüt yararı için kullanılabilmesinin ancak liderliğin paylaşılması ile mümkün olacağını belirtmiştir.

Surowiecki (2005; Akt. Duignan, 2007) örgütteki bireylerle diyalog kurmanın ve onları karar vermede paylaşımına davet etmenin nedenini çeşitliliğin önemli olması ve kalabalığın içinde bilgelik olabileceği şeklinde açıklamıştır. İnsan çeşitliliğinin daha iyi bir çözüme ulaşmada yardımcı olduğunu savunarak bir kişi veya bir uzman tarafından

verilen kararın eksik olacağını çünkü grup olarak karar vermenin yıkıcı özelliklerden en azından bazılarını ortadan kaldıracığını belirtmektedir.

Öğretmenler ve okul liderleri için İngiliz hükümeti tarafından finanse edilen kamu organı olan NCSL'nin (National College for School Leadership) 2004 yılında yayınladığı raporunda paylaşılan liderliğin sadece yönetici konumundakilerin değil ast konumundaki çalışanların da gönüllü davranışları, yetenekleri ve kabiliyetleri ile liderliğin paylaşılması olduğu belirtilmiştir. Ayrıca paylaşılan liderlik, dağıtılmış liderlik ve dağıtımsal liderlik kavramları hakkında farkları ortaya koyan aşağıdaki tablo yapılmıştır (Yener, 2014):

Tablo 2. Dağıtılmış-Dağıtımsal-Paylaşılan Liderlik Modelleri

Dağıtılmış Liderlik	Yetki verme aracını kullanarak sorumlulukların ast konumdakilere veya Kurullara resmi veya gayri resmi uygulamalarla açık olarak ya da uygulamalarla dağıtılmasıdır.
Dağıtımsal Liderlik	Liderin diğer çalışanların gerekli olan yer ve zamanda sürece olumlu katkı sağlama arzusunu harekete geçirme davranışı yönündeki uygulamaları olup organizasyonun tümünün liderlik toplumu etiketiyle özdeşleşmesidir.
Paylaşılan Liderlik	Organizasyon sürecinde karşılıklı etkileşime dayanan sosyal ilişkilerle üyelerin konumlarından çok organizasyona katkılarıyla ön plana çıktığı ortak hareketin vurgulandığı olgudur.

Kaynak: Yener, S. (2014) *Özel Ortaöğretim Kurumlarında Paylaşılan Liderlik Davranışı ve İşten ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkide Psikolojik Güvenlik Algısının Aracı Değişken İlişkisinin Araştırılması*. Haliç Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Paylaşılan liderlik kavramı okul müdürünün liderliği ortadan kalkıyor mu? Sorusunu da akıllara getirmektedir. Ancak tam tersine okul müdürünün liderliğinin ortadan kalkması değil daha da güçlendiği söylenebilir. Çünkü okul müdürü okul üyelerine hiç olmadığı kadar yakın ilişkiler içinde, daha merkezi ve daha etkin bir rol oynamakta, onları liderlik etmeleri için yetkilendirmektedir (Beycioğlu, 2009).

2.2.3. Paylaşılan Liderlik Modelleri Nelerdir?

Paylaşılan liderlik alanyazını incelendiğinde kuramın önde gelen araştırmacılarından olan James Spillane, Peter Gronn ve Richard Frazier Elmore

tarafından farklı kavramlara dikkat çeken ayrı modeller oluşturulduğu görülmektedir. Bu bölümde paylaşılan liderlik modellerine yer verilmektedir.

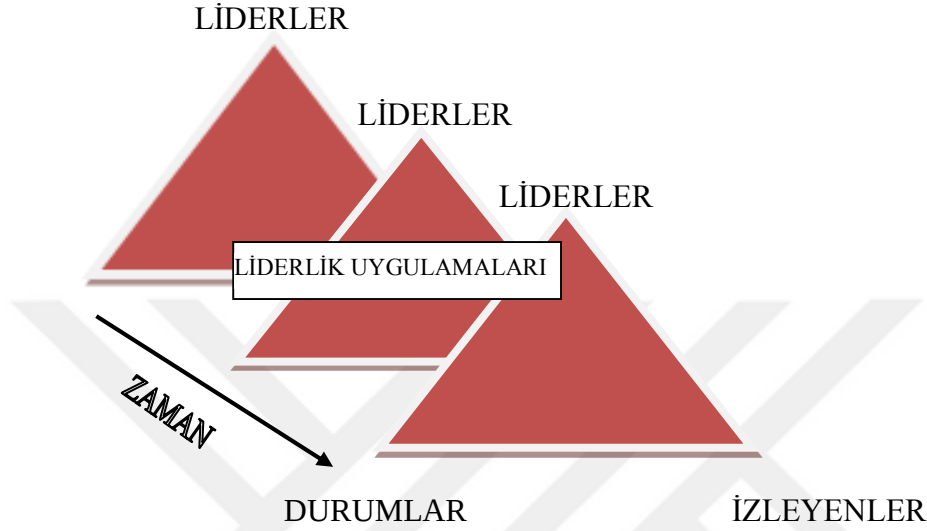
2.2.3.1. James Spillane'nin Paylaşılan Liderlik Modeli

Spillane paylaşılan liderliği "bazı görevler etrafındaki belirli uzantılarda diğerleriyle etkileşimde bulunulan faaliyetler" olarak tanımlar. Okul liderliğinde yer alan faaliyetleri ise "öğretme ve öğrenme koşullarını oluşturmak için gerekli sosyal, materyal ve kültürel kaynakların belirlenmesi, edinimi, tahsisi, koordinasyonu ve kullanımı" olarak sıralamaya devam eder. Bu görevler, okul personelinin öğretimi iyileştirme görevlerini fark etmeleri ve bu sorumluluğu üstlenmeleri için onları harekete geçirmenin yanı sıra dönüşümü desteklemek için gereken kaynakları kullanmayı da içerir. Bu açıklamalar, liderliğin başkalarını etkilemedeki rolüne atıfta bulunarak liderliğe ikinci bir sosyal boyut getirir. Yani Spillane'ın paylaşılan liderliğe ilişkin teorik açıklaması, hem belirli görevlerin yerine getirilmesine dayanır hem de görev performansı sırasında değişen lider ve takipçi kombinasyonları arasındaki etkileşimleri içerir. Bu yaklaşımdaki liderlik; lider, takipçi ve uygulamalar şeklindeki üç kurucu unsur arasında dağıtılır. Lider-takipçi etkileşimlerine odaklanmanın yetersiz olacağını, çünkü görevle ilgili bilgiyi ileten ve uygulamaya rehberlik eden araçlar da dâhil olmak üzere, bu etkileşimlerin farklı yönleriyle yapılandırılma yollarının ihmal edilmesi gerektiğini belirtir. Kısaca paylaşılan liderlik, hem belirli görevlerin yapılması hem yapılan bu görevlerin yerine getirilmesi sürecindeki lider ve izleyenler arasındaki etkileşimi içermektedir (Robinson, 2008).

Bununla birlikte, Spillane'a (2005) göre "liderliğin kahramanlığı" türündeki hikâyeler, en az iki nedenden dolayı sorunludur. Birinci; bu tarz hikâyeler okul liderliğini tipik olarak okul müdürü ile eşitler. Bu yanlıştır çünkü okul müdürleri okulları tek başına mükemmelliğe götürmez. Liderlik, çeşitli araçlara ve yapılara sahip bir dizi kişiyi içerir. İkincisi ise; okul liderliğinin, liderlik uygulamalarına olan ilgisizliğidir. Liderlik işlevlerinin günlük performansı, okul liderliğinin "nasıl" olmasından ziyade çoğunlukla liderlik yapılarının, işlevlerinin, rutinlerinin ve rollerinin "ne" olduğu üzerinde dururlar (Hallinger ve Heck 1996; Akt. Spillane, 2005). Oysa liderlik pratiği yalnızca insanların ne yaptığını değil, nasıl ve neden yaptıklarına da odaklanır.

Spillane'ın paylaşılan liderlik modelindeki bir başka önemli nokta; liderliği, liderlik pozisyonunda olanların eylemleriyle eşitlemeyi yetersiz kabul etmesidir. Bunun başlıca üç sebebi vardır. Birincisi; liderlik uygulaması tipik olarak birden çok lideri içerir.

Bu nedenle liderliği kahramanlıkla bağdaştırmamak önemlidir. İkincisi; liderlik uygulamaları takipçilere yapılan bir şey değildir. Takipçiler, liderlik uygulamasını oluşturan üç unsurdan yalnızca biridir. Üçüncüsü ise; liderlik uygulamasında kritik olan bireylerin eylemleri değil, aralarındaki etkileşimlerdir. (Spillane, 2005).



Şekil 1. Spillane'ın (2006) Paylaşılan Liderlik Modeli

Yukarıda çizimi verilen şekil ile açıklanmaya çalışılan Spillane'ın paylaşılan liderlik yaklaşımında; zaman boyunca birbirleri ile etkileşim halinde bulunan liderler, izleyenler ve koşullar bulunmaktadır. Bu faktörlerin etkileşimleri ile meydana gelen oluşuma Spillane, 'liderlik uygulaması' (Leadership Practice) adını vermiştir ve Spillane modelini oluşturmuştur. Bu modelde iki kavramdan söz etmek mümkündür. Bunlardan biri; 'liderlik uygulaması' (Leadership Practice), diğeri ise 'Artı Lider' (Leader – Plus Aspect) şeklindedir (Spillane, 2006).

Spillane'a (2005) göre; Bireyler birbirlerine karşı olan eylemleri arasında bir dayanışma meydana getirirler. Liderler ve üyeler arasındaki bu dayanışma türleri:

1. Karşılıklı (yayılmış) sorumluluk
2. Toplanmış sorumluluk
3. Ardışık sorumluluk şeklindedir.

2.2.3.2. Peter Gronn' un Paylaşılan Liderlik Modeli

Avustralyalı bilim adamı Peter Gronn' un paylaşılan liderlik konusundaki çalışmaları bu modeli oluşturmuştur. Gronn' un modelinde ampirik araştırma eksikliği vardır ancak paylaşılan liderlik hakkında en kapsamlı ve en iyi kavramsal çerçeveyi ortaya koyan araştırmacıdır. Gronn' un paylaşılan liderlik modelinde iki ana liderlik türü vardır. Bunlar: sayısal eylem olarak paylaşılan liderlik ve ortak eylem olarak paylaşılan liderlik. Sayısal eylem türü; bir kuruluşun toplam liderliği geniş bir şekilde paylaşıldığında ortaya çıkar. Bu, paylaşılan liderliğin en iyi bilinen ve en yaygın versiyonudur. Modelin, sosyal etkileşimcilik ve etkinlik teorisinden güçlü bir şekilde faydalanan kökleri, kavramsal bir mercekle katkıda bulunur (Watson, 2005).

Kavramsal bir paylaşılan liderlik modeli geliştirmeye çalışan yazarlardan olan Gronn'un araştırmaları belki de en kapsamlı çalışmalardan biridir. Gronn, paylaşılan liderlik uygulaması fikrini çerçevelemek için teorik bir araç olarak Aktivite Teorisini (Engestrom, 1999) kullandı. Bu nedenle liderlik, pozisyona bakılmaksızın kuruluştaki herkesin günlük faaliyetlerinin ve etkileşimlerinin ayrılmaz bir parçası olarak görülür. Organizasyondaki üye sayısı ne kadar fazlaysa, liderliğin dağılımı da o kadar büyük olur. Bu, takipçilerin temsiliyetini geliştirmenin resmi liderlerin gücünü azalttığı sıfır toplam bir denklem değil, her birinin diğerini karşılıklı olarak güçlendirebileceği bir denklemdir (Bolden, 2007).

2.2.3.3. Richard Frazier Elmore' un Paylaşılan Liderlik Modeli

Elmore' a (2000) göre; Paylaşılan liderliğin temel fikri karmaşık değil oldukça basittir. Çünkü herhangi bir organize sistemde, insanlar tipik olarak ilgi alanları, yetenekleri, ön bilgileri, becerileri ve özel rolleri ile uzmanlaşır veya yatkınlıklarıyla ilgili belirli yetkinlikler geliştirir. Ayrıca, herhangi bir organize sistemde belirli bir konudaki yeterlilik, benzer rollere sahip kişiler arasında bile önemli ölçüde farklılık gösterir; Örneğin bazı müdürler veya öğretmenler deneyimlerinin veya bilgilerinin bir fonksiyonu olarak bazı şeyleri diğerlerinden daha iyi yapabilirler. Peki, bu çeşitli yetkinlikler tutarlı bir bütün halinde nasıl organize edilir? Bir kişinin becerisi diğerinin becerisini nasıl tamamlayabilir? Ve tüm bunlar başkalarıyla nasıl paylaşılabilir? Özellikle bu kurum, öğretme ve öğrenme gibi bilginin yoğun olduğu bir örgüt olan okullar ise bu karmaşık görevleri ve liderlik sorumluluğunu geniş çapta paylaşmadan gerçekleştirmek mümkün değildir.

Paylaşılan liderlik; bir organizasyondaki uzmanlık sınırlarını takip eden, ortak bir kültür aracılığıyla tutarlı hale getirilen birden fazla yönlendirme kaynağı anlamına gelir ayrıca ortak bir hedefin (öğretimin iyileştirilmesi gibi) ve bu hedefe nasıl yaklaşılabileceğine ilişkin ortak bir değerler çerçevesini bir arada tutan örgüt kültürünün tutkalıdır. Bu görüş, okulun iyileştirilmesi üzerine çeşitli araştırmalara dayanır. Bu araştırmalardan yeni bir paylaşılan liderlik modelinin yaratılması iki ana görevden oluşur (Elmore, 2000: 20-21):

- 1) Çeşitli alan türlerindeki liderlerin büyük ölçekli iyileştirmelerle uğraşmak için uymaları gereken temel kuralları tanımlamak,
- 2) Farklı roller ve konumlardaki çeşitli liderlerin büyük ölçekli bir iyileştirme sisteminde sorumluluğu nasıl paylaşacaklarını açıklamak.

Elmore' un (2000) paylaşılan liderlik modelinde öğretimsel uygulamaların bireysel boyuta sahip olmasının yanında, sorumluluğu paylaşan tüm paydaşların örgütsel amaçlara ulaşmada sonuca yapacakları katkı çok daha önemlidir. Çünkü örgütsel gelişimin sağlanması noktasında paydaşların tek tek olan katkılarından çok tümünün birlikte yapacakları katkı önemlidir.

Okul örgütlerinde büyük ölçekli bir iyileştirme yapmak için paylaşılan liderlik odaklı bir modelin temelini oluşturan beş ilke vardır (Elmore, 2000: 21-22).

- ✓ Liderliğin amacı öğretme ve öğrenme uygulamasının iyileştirilmesi ise öğretim için açık beklentilere odaklanan öğrenme ortamlarının yaratılması gereklidir.
- ✓ Öğretimsel gelişim için öğrenme sürekli olmalıdır. Öğrenme hem bireysel hem de sosyal bir aktivite olduğundan dolayı kolektif öğrenme için öğretimle ilgili yeni bilgilerin edinilmesine rehberlik eden ve yönlendiren bir ortam yaratılmalıdır.
- ✓ Öğrenme için lider bir rol model gereklidir. Liderler, kolektif bir kültürü temsil eden değerleri ve davranışları modelleyerek liderlik etmelidir.
- ✓ Liderliğin rolleri ve etkinlikleri kurumun resmi emirlerinden değil öğrenme ve iyileştirme için gereken uzmanlıktan kaynaklanmalıdır. Çeşitli işlevleri yerine getiren farklı rollerdeki insanlar arasında karmaşık bir tür işbirliği gerekir.
- ✓ Paydaşlar arasındaki sorumluluk; otoritenin kullanılması, hesap verebilirlik ve kapasite karşılıklılığını gerektirir. Paydaşların sahip oldukları alan uzmanlığı kadar, karşılıklı sorumluluk ilkesinden ötürü liderliği birbirleri ile paylaşarak sonuca ulaşmaktır.

2.2.3.4. Eğitim Kurumlarında Paylaşılan Liderlik

Yener'e (2014) göre paylaşılan liderlik olgusunun öğrenme boyutundaki etkisi Bandura'nın (1997) sosyal öğrenme kuramına dayanır. Sosyal öğrenme kuramında bir örgütte model olabilecek bilgi, yetenek ve deneyime sahip bir çalışanın kendi alanında inisiyatif ve sorumluluk kullanarak liderlik davranışı sergilemesi ancak paylaşılan liderlik ile oluşabilmektedir. Paylaşılan liderlik, çalışanlara liderlik imkânı sunduğunda örgütün onlara duyduğu güven de artar. Davranışların gözlemlenerek öğrenilmesini savunan bu yaklaşımda, kendi alanında uzman olan üyenin bilgi ve deneyimlerini aktarabilmesi için örgütte liderliğin paylaşılmış olması önemlidir. Bu şekilde okul yöneticileri yetkilerini bilgi ve uzmanlık sahibi çalışanlarla paylaşarak diğer çalışanların da bu deneyimleri öğrenmelerine katkıda bulunmuş olurlar.

Okul örgütlerinde liderliğin paylaşılması; liderler, izleyenler, liderlik uygulamaları ve eğitimsel etkinliklerin gerçekleştiği durumlar arasındaki ilişkinin bir ürünüdür. Öğrencilerin ve dolayısıyla okulun başarısı için bazen formal liderin görevlendirmesi ile bazen de eksikliği bulunan bir konuda kendiliğinden ortaya çıkan liderler olabilir. Liderlik potansiyeline sahip olan bu paydaşlar, uzmanlıkları ölçüsünde liderliği üstlenebilir (Spillane, Halverson, Diamond, 2001; Akt. Ağroğlu Bakır, 2013).

Okul organizasyonlarında liderlik üzerine 2003 yılında the National Quality Schools Framework in Australia (Avustralya'daki Ulusal Kaliteli Okullar Çerçevesi) tarafından yapılan çalışmada, paylaşılan liderliğin daha fazla uygulanması için yapılması gereken değişiklikler şu şekilde sıralanmaktadır (Duignan ve Bezzina, 2006):

- Öğrenci gelişimi ve öğrenimi için ortak bir vizyon ve hedefler oluşturmak ve bunların sürdürülmesini sağlamak
- Personeli, sürekli iyileştirmeye yol açan süreçlere yanıt veren ve bunları yöneten okul gelişimi için liderliği paylaşma konusunda yetkilendirmek
- Tüm öğrenciler için sosyal, duygusal ve akademik anlamdaki öğrenim sonuçlarına aralıksız odaklanarak öğrenciler, öğretmenler ve okul için yüksek beklentiler ve örgütsel hedefler yaratmak
- Paylaşılan liderlik yoluyla profesyonel öğrenimi desteklemek ve izlemek; Müfredat ve öğretim hakkında üst düzey bilgiler geliştirmek ve sürdürmek
- Eylemsel anlamda kültür oluşturma ve organizasyon çapında öğrenmeye odaklanarak yeniliği başlatmak.

Duignan ve Bezzina (2006) tarafından liderliğin paylaşılması günümüz şartlarında giderek karmaşıkleşan ve talepkâr bir sistemde faaliyet gösteren okulların hayatta kalmalarını mümkün kılacak etken olarak görülmüştür. Liderlik kaynaklarının okul genelinde paylaşıldığı ve öğretmenlerin öğretimle ilgili kararlara katıldığı durumlarda akademik başarının yükselme olasılığının daha fazla olduğu iddia edilmiştir.

Sonuç olarak, liderliğin paylaşılmasını benimseyen bakış açısına sahip bir okul; öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer yardımcı personele geniş bir yer verir. Bu anlayışa sahip bir okulda okul yöneticisi görev ve sorumlulukları paylaşır ve bu şekilde bireysel liderlikten uzaklaşılır. Böylece elde edilen başarı, tüm paydaşların ve takımın başarısı olarak kabul edilir. Bu şekilde liderliğin üyeler arasında paylaşılması, tüm bireylerin kurumu daha çok benimsemesine, akademik başarıyı artırmak ve örgütsel hedeflere ulaşma noktasında çaba sarf etmesine neden olacaktır. Bu nedenle bir okulda liderliğin paylaşılabilmesi için üst konumda bulunan yöneticilerin güçten vazgeçmesi gereklidir ve yapması gerekenler şunlardır (Yıldırım, 2017):

1. Liderlik sorumluluğunu paylaşabilmeleri adına öğretmenleri güçlendirerek cesaretlendirmeli ve liderlik becerilerini geliştirmeleri için onlara fırsatlar tanınmalıdır.
2. Liderlik çalışmalarına katılımlarını sağlamak için öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve ortak çalışmalar yapmalarına katkı sağlayarak sınıf ziyaretlerine göre zaman düzenlemesi yapılmalıdır.
3. Öğretmenlerin sadece mesleki becerilerini geliştirmelerine değil aynı zamanda grup yönetimi, yetişkin eğitimi, işbirlikçi çalışma, uygulama araştırması gibi liderlik rollerini geliştirmelerine de fırsat vermelidir (Harris, 2005).
4. Öğretmenlerin mesleki gelişim imkânlarını yapılandırarak; etkili iletişim, mevzuat, zaman yönetimi, personel yönetimi gibi liderliğin gerektirdiği becerilerle donanmalarını sağlamalıdır.

Günümüz örgütlerinde önemi daha da artan etkileşim, dayanışma, işbirliği ve paylaşma gibi kavramları esas alarak örgütsel açıdan elde edilebilecek üst verimi vurgulayan paylaşılan liderlik okul örgütlerinde benimsendiği zaman; herkesin liderlik yapmasından çok uzmanlıkları ölçüsünde sürece yapacakları katkıyı ifade eder. Böylece okul örgütlerinde etkililik ve akademik başarıdan söz etmek daha mümkün olmaktadır (Aslan ve Ağiroğlu Bakır, 2015).

2.3. OKUL KÜLTÜRÜ KAVRAMINA GENEL BAKIŞ

Bu bölümde genelden özele doğru kültür, örgüt kültürü ve okul kültürü konuları hakkında alanyazında yer alan temel kavramlara ve kuramsal bilgilere yer verilmektedir.

2.3.1. Kültür

Kültür: Tarihsel ve toplumsal gelişme süreci içinde ortaya çıkan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada ve sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın sosyal ve toplumsal çevresine hâkimiyetinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin şekliyle tanımlanmıştır (TDK). Özellikle antropoloji, sosyoloji ve psikoloji gibi birçok farklı disiplinin ilgi alanında olan ve araştırılan bir konudur. Bu yüzden ortak kabul görmüş tek bir tanımından bahsetmek oldukça zordur.

Kültür (uygarlık) kavramını ilk kez 1871 yılında sosyal antropolojinin kurucusu kabul edilen Edward Burnett Tylor; toplumun bir üyesi olan insanoğlunun kazandığı tüm bilgi, sanat, ahlak, gelenekler, diğer yetenek ve alışkanlıkları kapsayan oldukça karmaşık bir bütün şeklinde tanımlayarak alanyazında yer almasını sağlamıştır (Şişman, 2007).

Türkiye’de ise kültür, sistemli bir şekilde ilk kez Ziya Gökalp tarafından; bir topluluğun bütün fertlerini birbirine bağlayan, aralarında dayanışma meydana getiren yer olarak tanımlanmış ve bu yerlerin her birinin bir kültür müessesesi olduğu vurgulanmıştır (Güçlü, 2003).

Schein’ e (2004) göre kültür; bir grup tarafından dış adaptasyon ve iç entegrasyon sorunlarını çözerken öğrenilen, geçerli kabul edilecek ve dolayısıyla öğretilecek kadar iyi çalışan temel varsayımların bir modeli olarak tanımlanabilir. Bu sorunları algılamanın, düşünmenin ve hissetmenin doğru yolu olarak yeni üyeler tarafından elde edilen kazanımların tümüdür.

Kültür; insanlar tarafından üretilen her türlü araç ve gereci kapsayan maddi kültür; yine insanlar tarafından meydana getirilen tüm değerleri ve inançları kapsayan manevi kültür şeklinde iki alt başlığa ayrılmaktadır.

2.3.2. Örgüt

Ortak bir amacı veya işi gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kişilerin oluşturduğu birlik, teşekkül, teşkilat şeklinde TDK tarafından tanımlanan örgüt:

- ✓ Bireylerin ortak amaçlarını gerçekleştirmek üzere birlikte çalışarak çabalarını eşgüdümledikleri ve yarattıkları uygun bir sistem.
- ✓ Ortak amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda madde ve insan kaynaklarının eşgüdümlemesi süreci.
- ✓ Ortak amaçları gerçekleştirmek için geliştirilen yapı ve araçlar.
- ✓ Ortak amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelen insanların örgütlenmesi, eşgüdümlemesi, liderlik edilmesi ve değerlendirmesi süreçlerinin bütünü.
- ✓ Birden fazla insanın etkinliklerinin bilinçli şekilde eşgüdümlemesi sistemi (Barnard, 1938).
- ✓ Belirli amaçları gerçekleştirmek üzere kasıtlı olarak yapılandırılmış planlı birimler (Etzioni, 1964) şeklinde açıklanmıştır (Akt. Balcı, 2020).

Örgüt; belirli amaçları gerçekleştirmek için kurulmuş yapılardır. Burada hem örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi hem de bireysel amaçların gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Amaçların gerçekleşme düzeyi, örgütlerin etkililik düzeylerini ortaya koymaktadır. Etkili olan örgütler, kendilerine ve üyesi olan bireylere yeni hedefler koyarak sürekli yenileşmeyi ve gelişmeyi beraberinde getirir. Canlı olan örgütlerin gelişimleri ve yenileşmeleri bir taraftan devamlılığı sağlarken diğer taraftan amaçlarını gerçekleştirmiş mutlu örgüt üyelerine sahip olma ile sonuçlanır (Köse, 2015).

Örgüt kavramı; antropoloji, sosyoloji ve psikoloji gibi birçok farklı disiplinin ilgi alanında olan ve araştırılan bir konu olduğu için sayısız tanımları yapılmıştır. İnsanların bazı durumlarda bireysel olarak yetersiz kalıp birden fazla kişiye ihtiyaç duyduğu durumlarda meydana çıkan örgüt; sadece bireylerin bir araya gelmesiyle değil, bu insanların belli bir amaç için bulundukları faaliyetlerin anlamlı bir çıktısıdır.

2.3.2.1 Örgüt Kültürü

Tutar (2017) örgüt kültürü konusuna dair ilk çalışmaların Weber' in 1904'te yayınlanan 'Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu' isimli çalışmasına dek uzandığını belirtmiştir. Ancak teknik anlamdaki çalışmaların ise 1930'lu yıllara denk geldiğini; sosyal psikoloji, antropoloji, sosyoloji, psikoloji gibi birçok farklı alanda yapılan çalışmalara konu olduğunu ifade etmiştir. 1979 yılına gelindiğinde ise Andrew M. Pelligraw'ın 'On Studying Organizational Cultures' isimli makalesinde yer bularak ilk kez Amerikan literatürüne girdiğini ve daha sonra R. Blake ve J. Mouton ile birlikte yönetim literatürüne örgütsel davranışın alt başlığı olarak dâhil olduğunu aktarmıştır.

1980’li yıllardan itibaren örgütsel kültür araştırmaları hız kazanmış ve bireylerin örgütsel davranışlarının temelinde kültürün yattığı düşünceyi oluşmaya başlamıştır. Örgüt kültürü kavramının literatüre girmesini sağlayan çalışmalardan bazıları; Elton Mayo’ nun Hawthorne araştırmaları, Japon işletmelerinde başarının örgüt içi değerlere verilen önem olduğunu belirten William Ouchi’nin Z teorisi örnekleri verilebilir. Bu çalışmaların sonuçlarına göre örgüt çalışanları kendi kültürlerini bulundukları örgüte yansıtmaktadırlar. Bu yüzden örgüt genelinde ortak bir kültür oluşmaktadır (Tutar, 2017).

Bir örgütün sahip olduğu kültür; kendiliğinden veya gelişigüzel değil bir takım amaçlar için bir araya gelen ve bu birliktelik boyunca etkileşim halinde olan insanların önceden sahip olup kendileri ile beraber getirdiğı bireysel kültürü taşır. Aynı zamanda örgütü etkileyen dış faktörlere örnek olarak verebileceğimiz toplumsal kültür de örgüt kültürünü şekillendiren bir başka madde olarak sayılabilir. İletilişim boyunca her örgüt üyesi sahip olduğu bireysel özellikler ve farklılıklar ölçüsünde kendinden bir şeyler katarak örgüt kültürünün oluşumuna katkıda bulunur.

Yine benzer bir düşünce ile Robbins (1994; Akt. Fırat, 2007) bir örgüt kültürünün nasıl oluştuğu ve devam ettiğı ile ilgili şunları belirtmiştir; örgüte ait olan orijinal kültür örgütü kuranların felsefesinden türer. Sonra örgüte dâhil olacak olan yeni üyelerin belirlenme kriterlerini şekillendirir. Örgütsel davranışlar oluşmaya başlar. Örgüt üyelerinin nasıl sosyalleşmeleri gerektiğı ise, üst yönetimin belirlediğı yöntemlere bağlı olarak gerçekteşir.

Schein (1992; Akt. Yılmaz, 2010) örgüt kültürünün örgütü kuran üyelerin sahip oldukları felsefenin etkisi ile başladığını ileri sürer ve örgüt kültürünü ortaya çıkaran üç kaynak olduğunu belirterek örgüt kültürünü besleyen bu kaynakları şöyle sıralar:

- ✓ Örgütü kuranların sahip oldukları inançlar, değerler ve varsayımlar
- ✓ Örgüt üyelerinin başından geçen öğretici deneyimler
- ✓ Yeni dâhil olanlar aracılığıyla örgüte yerleşen yeni inanç ve değerler.

Örgüt kültürü kavramının daha kolay açıklanabilmesi için kavramı oluşturan unsurlardan bahsedilmesi gerekir. Örgüt kültürünü oluşturan maddi ve manevi ögeler şu şekilde sıralanabilir: törenler, ritüeller, adetler, artifaktlar, hikâyeler ve efsaneler, inançlar, değerler, örgütsel normlar, örgütün tarihi, liderler, kahramanlar, maddi nesneler, sloganlar, semboller, dil, temel varsayımlar, metaforlar, mimari özellikler (Tutar, 2017).

Balcı'nın (2020) aktardığına göre örgüt kültürünü Harrison (1972); güç eğilimli örgüt, rol eğilimli örgüt, görev eğilimli örgüt ve birey eğilimli örgüt şeklinde sınıflandırır. Diana ve Phersey (1993); rol kültürü, güç kültürü, başarı kültürü ve destek kültürü kavramları şeklinde sınıflandırırken Handy (1981); güç (Zeus) kültürü, rol (Apollo) kültürü, görev (Athena) kültürü ve birey (Dionisus) kültürü şeklinde eski Yunan tanrılarının isimleri ile sınıflandırmaktadır.

Hoy ve Miskel (1996; Akt. Şahin, 2004) örgütsel kültürün; sembol, ritüeller, adetler ile dışa yansıtılan duygular, karakter veya imaj olduğu şeklinde tanımlamışlardır. Örgüt için belirlenen bu imaj, ortak değerler ve normlar örgüt üyesi insanların davranışlarını da şekillendirir. Bu davranışların örgütsel amaca hizmet etmesi gerekir. Çünkü bu sayede örgüt üyeleri hem belirlenen ortak amaca hizmet eder hem de doyuma ulaşarak verimliliğin ve üretkenliğin devamını sağlamış olur.

2.3.2.2. Örgüt Kültürünün Önemi

Örgüt kültürü, bir örgütün bulunduğu çevrede tanınmasını, kendisine biçilen değeri, toplumsal standartlarını, çevredeki diğer örgüt ve bireylerle kurdukları ilişki şekillerini ve düzeylerini göz önüne serer. Bu yönleriyle örgütün sahip olduğu kültür, örgütü topluma bağlayan, toplum içindeki değerini, önemini ve bunların sonucu olarak örgütün başarısını dahi belirleyen önemli kavramlardan biridir (Eren, 1998).

Tutar' a (2017) göre güçlü örgüt kültürüne sahip olan kurumlar, üyelerinin nasıl davranmaları gerektiği konusunda standartları olan, paylaşılan ortak değerlere ve inanışlara sahip olan örgütlerdir. Bu sayede çevresel belirsizliklerle baş eder, örgütün stratejisini daha kolay uygular, çalışanlar arasında birlik, bir duygu ve takım ruhu anlayışını geliştirir. Böylece kendilerinden beklenen başarıyı yakalama konusunda bir kararlılık ve tutarlılık oluşur. Birbirinden kopuk insanların etkili iletişim kurmalarını ve örgütsel amaçlara yönelmiş sıkı bir ekibe dönüşmeleri, örgütün sahip olduğu kültür ile mümkündür. Bu kültür ne kadar güçlü olursa çalışanların uyumu, motivasyonu ve performansları yüksek olur ve örgütsel bağlılıkları da artar.

Robbins (1990; Akt. Sezgin, 2010) örgüt kültürünün o örgütün yönetimine kolaylık sağladığını belirtir. Bir örgütün sahip olduğu kültür güçlü ise, bürokratik işlemler daha az zaman alır ve daha az uygulanır, planlama ve karar alma süreçleri kolaylaşır. Örgüt içi uygulamalarda ve süreçlerde belirli standartlar oluşur, örgüt çalışanlarına uygun bir çalışma ortamı sağlanarak örgütsel verimlilik artırılmış olur.

Schein (2004) ise örgüt kültürünün dinamiklerini anlarsak, örgütlerde çalışan insanların alışılmadık ve görünüşte irrasyonel davranışlarıyla karşılaştığımızda şaşkınlık, sinirlilik ve endişe duymamız azalacak şeklinde görüşünü belirterek örgütlerin neden farklı olduğunu ya da bu örgütleri değiştirmenin nasıl mümkün olacağını anlamamızın yolunun örgüt kültürünün öneminden geçtiğini açıklamıştır. Daha da önemlisi, eğer örgüt kültürünü daha iyi anlarsak; kendimizi ve içimizde kim olduğumuzu tanımlayan, özdeşleştirdiğimiz ve ait olmak istediğimiz grupları yansıtan güçleri daha iyi anlayacağız şeklindeki düşüncesiyle örgüt kültürünün önemine değinmiştir.

2.3.2.3. Örgüt Kültürünün Temel Öğeleri

Örgüt kültürü, üyelerinin etkileşimleri sonucunda tarihsel süreçte oluşur. Oluşma evresine iç ve dış çevre şartları, liderlerinin bakış açısı ve üyelerinin iletişimi etki eder. Bu etkinin oluşturduğu ve bu örgüte atfedilen her varlık örgüt için kültürel birer öğedir. Bu öğeler zamanla değişebilir, yerini başka şeylere bırakabilir, yaygınlaşabilir veya unutulabilir. Bu öğeler; değerler, normlar ve varsayımlar, seremoniler ve törenler, hikâyeler, adetler (ritueller), mitler, semboller, dil ve kahramanlardır (Yıldırım, 2014).

a) Değerler: Geniş anlamda açıklanacak olursa, örgüt kültürünün daha çok gözle görülmeyen, maddi olmayan, öznel, örgüte has yönünü oluşturan, bir sorunla karşılaşıldığında çözüm için uygun olarak kabul edilen yöntemlerdir. Bazı kültürel öğeler (semboller) de örgütün temel değerleri arasında sayılabilir. Değerler, örgütün genel amaçlarını ve hedeflerini de yansıtır ve yönetimin felsefesi içinde yer alır (Şişman, 2007).

b) Normlar: İnsanlara toplumsal davranışlarında yol gösteren, nasıl davranmaları gerektiğini tarif eden ve insanlar arasındaki ilişkileri düzenleyen sosyal kurallardır. Neyin doğru neyin yanlış olduğunu gösteren ölçütlerdir. Normlar, varsayımlardan ve değerlerden daha belirgindirler, örgütsel yaşamın anlaşılmasında daha somut araçlardır. Örgütsel ortamda uyulması gerekir ancak yazılı olarak ifade edilmezler. Yalnızca örgüt üyelerinin davranışlarında görünürler. Örgütsel iyinin ve kötünün çerçevesini belirleyerek doğru ve yanlışın sınırlarını çizerler. Kurumun kültürel değerleriyle uyumlu ve çalışanları tarafından benimsenen standartlardır (Tutar, 2017).

c) Varsayımlar: Bir örgütteki bireylerin tutumlarını ve doğal olarak da günlük eylemlerinin sonuçlarını etkileyen en güçlü kültürel öğelerden biridir. Varsayımlar örgüt üyelerinin algılarını, düşüncelerini, his ve davranışlarını yönlendirir onların örgütsel yaşama ilişkin taşıdığı oldukları ön kabullerini oluşturan tartışmasız doğrulardır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998; Akt. Balaban, 2014).

2.3.3. Okul Kültürü

Her türlü eğitim ve öğretimin toplu olarak yapıldığı yer (TDK) şeklinde tanımlanan okullar bir eğitim örgütüdür ve her örgütte olduğu gibi okulların da sahip olduğu kendine ait değerlerden, tutumlardan, inanç ve sembollerden oluşan bir kültürü vardır. Tüm değerlerin ve ideallerin geliştiği, yaşandığı ve yaşatıldığı bir yer olarak tanımlanan okullarda okul programının oluşturulması, okul yönetim süreçleri ve okulun geliştirilmesi gibi çeşitli konularda bütün paydaşlar tarafından katılımı öngören bir yönetim anlayışı gerekmektedir (Şişman, 2007).

Tüm paydaşları ile birlikte bir kültür meydana getiren okul, sadece kültür üreten değil bu kültürü aktaran bir örgüttür. Aktarılan bu kültür; okulun tüm üyeleri tarafından kabul gören değerler, normlar ve varsayımların olduğu yapıdır. Bu yapının amacı okulun etkililiğini artırmak ve başarısını yükseltmektir. Okul yöneticileri, okul kültürünü şekillendiren ve sağlamlaştıran faktörlerden biridir. Dolayısıyla okullarında değişiklik yaratmak isteyen yöneticilerin buna okulun kültürünü değiştirmekle başlamaları gereklidir ve bunun için yöneticilerde bulunması gereken özellikler vardır. Bunlar kısaca; liderlik özelliği, etkili iletişim, doğru ve ulaşılabilir geniş görüşlülük, ortak karar alma ve değişimi yönetebilecek yeterlilikler şeklinde sayılabilir (Çelik, 2002).

Güçlü bir okul kültürü için yöneticiler ve öğretmenlerin ortak değerler, normlar ve inançlar etrafında birleşmeleri gereklidir. Böylece örgütsel amaçlara güdülenmeleri daha kolay olur. Okul kültürü; ritüellerde, geleneklerde, üyelerinin tavırlarında ve kültürün parçası olan okulun dilinde kendini gösterebilir. Okul kültürünü olumlu olarak tanımlayabilmemiz için etkili bir eğitimden bahsetmek gerekir. Okul kültürü çok yönlü olduğu için farklı boyutlardan oluşmaktadır. Bu boyutlar şu şekilde sıralanabilir (Engels, Hotton, Devos, Bouckennooghe, Aelterman, 2008; Akt, Bayrakçı, 2014):

1. Amaca yönelik olması; okulun sahip olduğu vizyonun açıkça belirtilmesi ve okulun üyeleri arasında paylaşılması.
2. Ortak karar verme; okulda alınan kararlara öğretmenlerin dâhil edilerek kültürü benimsemeleri.
3. Yeniliğe açık olması; değişim ve yenilik konularında öğretmenlerin açık ve cesur bir duruş sergilemeleri.
4. Liderlik; öğretmenlerin okul yöneticilerini destekleyerek onların yapıcı bir tavır içinde olduklarını düşünmeleri.
5. İşbirliği; öğretmenler arasında resmi veya samimi ilişki düzeyinin olması.

Okulların değişime ihtiyaç duymalarının sebebi günümüz şartlarında toplumun okullardan beklediği görevler arasına; kültürü geliştirmek ve politika doğrultusunda kültürü çocuklara aşılamanın eklenmesi ifade edilebilir. Çünkü okul, bireyin gelişimine etki eden çevresel etkilere karşılık inşa edilen özel bir alandır ve bu alan genel çevrenin olumsuz etkilerini ortadan kaldıran, olumlu etkilerini ise pekiştiren bir yerdir. Burada eğitim politikaları doğrultusunda amaçların ve hedeflerin gerçekleştirilmesi için bireylere gerekli olan tüm bilgi, beceri ve deneyimlerin kazandırılması sağlanır (Balcı, 2020).

Deal ve Peterson (1999; Akt. Yılmaz, 2010) okul kültürünün; öğretmenler odasında neler konuşulduğundan derslerde hangi öğretim yöntemlerinin kullanıldığına, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, öğrencilerin öğrenmelerine verdikleri öneme dair düşüncelerine kadar okuldaki her şeyi etkilediğini belirterek güçlü ve olumlu bir okul kültürünün okul başarısına direkt katkıda bulunduğunu açıklamışlardır.

2.3.3.1. Okul Kültürünün Önemi

Etkili bir okuldan söz edebilmenin mümkün olabilmesi için dikkate alınması gereken önerileri Lezotto (1985; Akt. Balcı, 2020) şöyle sıralamaktadır:

1) Eğitim öğretimin temel amacı öğrencilere alternatif tercihler sunmaktır. Öğrencilerin yapmayı istedikleri şeyler için çeşitli tercihlere sahip olmaları sağlanmalıdır.

2) Okul örgütlerinin esas görevi öğretim ve öğrenimi sağlamaktır. Okullar bu durumu sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır.

3) Bir okulun etkililiğini gösteren en temel gösterge; insan olan ürünleridir. Bu sebeple okulun görev ve işleyişi doğrultusunda öğrencilerden bekleneneler açık ve yalın olarak açıklanmalıdır.

4) Etkili olan okul, tüm öğrencilere temel beceri ve bilgileri öğretmekte başarıyı yakalayan okuldur. Etkili okulun temelinde eşitlik olmalıdır.

Olumlu ve güçlü bir okul kültürünün okula bağlılığı artırma, okul yönetimine karşı güven oluşturma, çatışma ortamını önleme, okulda görev yapan öğretmenlerin ve öğrencilerin davranış ve beklentilerini şekillendirerek okulun başarısını artırma gibi birçok yararı vardır. Güçlü ve olumlu bir okul kültürü çalışanların verimini, iş doyumunu, motivasyonunu olumlu yönde etkileyerek başarıyı getirir (Recepoğlu, 2014).

Önerileri uygulayarak okullarında etkililiği sağlamak isteyen yöneticiler, uyguladıkları yöntemler ile diğer okullardan ayrılır. Öğrenmede farklılık yaratan bu okullar şöyle karakterize edilebilirler (Clark, Linda, Terry, 1984; Akt: Balcı, 2001):

- Öğrencilerin akademik başarıları üzerinde fazlaca durulur.
- Öğrencilerin başarısı için yüksek beklentiler vardır.
- Akademik öğrenme noktasında zaman, etkili ve etkin bir şekilde kullanılır.
- Düzenli ve destek duyan bir okul kültürüne sahiptir.
- Öğretmen ve öğrenciler için uygun öğrenme ortamları sağlanır.
- Ölçme ve değerlendirme programları kullanılır ve sonuçlar öğrencilerle paylaşılarak etkin dönüt verilir.
- Okul yöneticileri, öğretmen, öğrenci, veli ve diğer okul çalışanları okul kültürünün bir parçasıdır.
- Bu üyeler tarafından güçlü bir okul kültürü oluşturulduğu zaman eğitim-öğretimin niteliği artar ve öğrencilerin akademik başarısı da buna bağlı olarak artar.

2.3.3.2. Okul Kültürünün Boyutları

Okul kültürü konusunda yapılan çalışmalarda farklı araştırmacılar tarafından okul kültürünün boyutları belirlenmiştir. Genellikle 4 boyut şeklinde sınıflandırılan örgüt kültürü aynı zamanda okul kültürünün de boyutları olarak kabul edilmiştir.

Kültürler; tutum, değer ve davranışların yanı sıra temel inançları ne ölçüde kapsadıkları bakımından farklılık gösterir. Yönetim ilkeleri dini inançlara dayanan bir ulus, yasaları dini inançlara dayanmayan bir ulustan daha yoğun bir kültüre sahiptir. Bununla birlikte, ulusal kültürler ile örgütsel kültürler arasındaki ilişki belirsizdir. Kültürler güç noktasında, yoğunluk ve içerik bakımından farklılık gösterdiğinden dolayı dört örgütsel kültür boyutu bir basitleştirme değildir. Ancak, örgütsel davranışı dikkate almak için yararlı bir yöntemdir (Pheysey, 2002).

Hofstede (1993; Akt: Sönmez, 2005); örgüt kültürünün boyutlarını belirlemek için uluslararası IBM şirketinin 44 farklı ülkedeki şubelerinde çalışan 16.000 kişi ile yaptığı anket uygulaması ile sınıflandırma yapmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre örgüt kültürünü dört boyuta (bireysellik, güç mesafesi, erkeksi-kadınsı eğilimler ve belirsizlikten kaçınma) ayırmıştır.

Pheysey (2002); Hofstede tarafından yapılan bu çalışmanın, örgüt kültürünün boyutlarındaki terimlerin seçilmesinde temel olarak kullanıldığını belirterek yazdığı

kitapta örgüt kültürlerini 4 boyut başlığı altında incelemiştir. Bu boyutlar: Başarı kültürü, Güç kültürü, Rol kültürü ve Destek kültürü şeklindedir. Harrison ve Handy'nin daha önceki çalışmalarında başarı ve destek kültürleri yerine görev ve kişi kültürlerinden bahsettiklerini ifade etmiştir. Ayrıca çalışmasında Hofstede ile terim çiftlerini aşağıdaki gibi eşleştirerek açıklamıştır:

- Bireysellik boyutu $\leftarrow \rightarrow$ başarı kültürü,
- Güç mesafesi boyutu $\leftarrow \rightarrow$ güç kültürü
- Belirsizlikten kaçınma boyutu $\leftarrow \rightarrow$ rol kültürü.
- Erkeksi-kadını eğilimler boyutu $\leftarrow \rightarrow$ destek kültürü

Bu çalışmada ise Terzi'nin (2005) ölçek geliştirme çalışmasında kabul ettiği sınıflandırma esas alınmıştır. Harrison (1972) tarafından da aynı isimlerle yapılan bu sınıflandırmanın başlıkları: Destek kültürü, Bürokratik kültür, Başarı kültürü ve Görev kültürü şeklindedir. Okul kültürünün sınıflandırılması noktasında belirtilen boyutlar öz olarak şöyledir (Terzi, 2005):

2.3.3.2.1. Destek Kültürü

Pheysey'in (1993) destek; Kilian (1999), Saphier ve King'in (1985) işbirlikçi (collegial) olarak adlandırdığı bu kültür boyutunda insan ilişkileri ve güven önemlidir. Örgütün üyeleri arasında karşılıklı ilişkiler ve örgüte bağlılık söz konusudur. Örgüt üyeleri arasında birbirine güven, itimat ve somut destek vardır. Akademik başarı noktasında beklentiler yüksektir, dürüstlük söz konusudur, örgüt için önemli olan şeyler daima korunur, etkili ve açık bir iletişimin yanında sorunları gidermek için bilgi ağını geliştirmek hedeflenir (Terzi, 2005).

2.3.3.2.2. Bürokratik Kültür

Vries ve Miller (1996), Kilian (1999), Kono (1992) tarafından tanımlanan bu kültür boyutunda rasyonel ve yasal bir yapılanma söz konusudur. Bireysel ilişkilerden arındırılan bu tip kültürlerde yöneticiler, uygulamalar üzerindeki kontrol gücünü kullanırlar. Ayrıntılı yönergeler, yönetimin örgütü kontrol etmesini sağlar. Kurallara ve standartlara daima bir vurgu olmakla birlikte sürekli artarak fazlaşır (Terzi, 2005).

2.3.3.2.3. Başarı Kültürü

Pheysey (1993), Cooke ve Szumal (1993) tarafından bu isimle sınıflandırılan kültür tiplerinde kurallar ve standartlar göz ardı edilerek işlerin yapılması ve örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi esas alınır. Kişisel sorumluluk vardır. Problemlerin uygun

bir biçimde çözümlenmesi sağlanır. Yaptıkları işlerde başarıyı yakalayan üyelere sürekli destek verilerek akademik başarıyı yükseltmek hedeflenir (Terzi, 2005).

2.3.3.2.4. Görev Kültürü

Harrison (1972) ve Handy (1981) tarafından örtüşen kavramlarla açıklanan bu kültür boyutuna sahip örgütlerde ise esas nokta, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi şeklindedir. Bu kültür boyutuna sahip örgütler için iş merkezli örgütler nitelendirmesi yapılır. Örgütün tek gayesi amaçları gerçekleştirmektir. Kişisel amaçlardan çok örgütsel amaçlar ön planda tutulur (Terzi, 2005).

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu kısımda çalışmanın temel konuları olan ‘paylaşılan liderlik’ ve ‘okul kültürü’ kavramlarını doğrudan ya da dolaylı biçimde içeren yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar yakın tarihten itibaren ele alınarak incelenmiştir. Ancak, gerek Türkiye’de gerek diğer ülkelerde yapılan araştırmalarda paylaşılan liderlik ve okul kültürü konularını aynı çalışma içerisinde ele alan araştırma sayısı yok denecek kadar azdır.

2.4.1. Paylaşılan Liderliğe İlişkin Yurtiçi ve Yurtdışı Araştırmalar

Özuylası (2021) tarafından yapılan ‘Okul Yöneticilerinin Paylaşılan Liderlik Davranışları İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’ başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında veriler 2019-2020 eğitim öğretim yılında Karaman ili merkez ilçesinde görev yapan 24 ortaöğretim okulundan 827 öğretmene uygulanan ölçeklerle toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve görev süresi değişkenlerine göre hem paylaşılan liderlik ve tüm alt boyutları hem de okul kültürü ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı, yalnızca mesleki kıdem değişkeninde anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca paylaşılan liderlik davranışları ile okul kültürü arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Bozkurt Bostancı ve Şarbay (2018) tarafından ‘Okullarda Paylaşılan Liderlik Uygulamaları İle Öğretmenlerin Psikolojik Sermayeleri Arasındaki İlişki’ başlığıyla yapılan çalışmada okullarda paylaşılan liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Veriler 2016 – 2017 eğitim öğretim yılında Uşak ilinde görev yapan ilköğretim, ortaokul ve lise kademelerinden 457 öğretmene uygulanan ölçek ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okullarda paylaşılan liderlik uygulamalarına yönelik algı düzeyleri yüksek düzeydedir ve

paylaşılan liderliğin bazı boyutlarında; mesleki kıdem, okulda bulunan öğretmen sayısı, çalışılan okul düzeyi ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Ortaokul ve liselerde, paylaşılan liderlik uygulamaları öğretmenlerin psikolojik sermayelerini yordamamaktadır sonucuna varılmıştır.

Çınar ve Bozgeyikli (2015) tarafından ‘Ortaöğretim Kurumlarında Paylaşılan Liderlik Algısı’ başlığıyla yayınlanan makale çalışmasının amacı ortaöğretim okullarındaki yöneticilerin paylaşılan liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine yönelik algılarını belirlemektir. Veriler Gaziantep il merkezindeki ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlere uygulanan Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre paylaşılan liderlik algısının cinsiyet değişkenine göre yalnızca görevlerin birlikte tamamlanması alt boyutunda erkek öğretmenlerin algıları kadın öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir. Eğitim düzeyi değişkenine göre tüm alt boyutlarda anlamlı bir fark bulunmazken, kıdem değişkenine göre görevde yeni olan katılımcılar arasında karşılıklı beceri geliştirmenin daha yüksek olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Lizotte (2013) tarafından ‘Paylaşılan Liderliğin Nitel Bir Analizi ve Okul Müdürü Liderliği Etkililiğine Ait Öğretmen Perspektifi’ başlıklı doktora tez çalışmasında veriler Massachusetts'in merkezindeki bir okul bölgesinden 57 ortaokul öğretmenine uygulanan anket ile elde edilmiştir. Öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları ve bir müdürün paylaşılan liderlik üzerindeki etkisi hakkında bilgi edinmek için veriler tematik olarak kodlanmış ve analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin paylaşılan liderliği destekleyen müdür uygulamaları hakkındaki algılarını ortaya koymuştur. Buna göre; öğretmenlerde liderlik geliştirildiğinde ve öğretmenler okulun yaşamına dâhil olduğunda öğrenmenin geliştiği sonucuna varılmıştır.

Özer ve Beycioğlu (2013) tarafından ‘Paylaşılan Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları’ başlığıyla yapılan araştırmada ilköğretim okullarında paylaşılan liderliğin hangi düzeyde sergilendiğine dair öğretmen algılarını belirleyen bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Paylaşılan Liderlik Ölçeğinin (PLÖ) geliştirilmesi süreci ele alınarak ölçeğin geçerlik ve güvenirlik hesaplamaları yapılmıştır. Araştırma verilerini Adıyaman ili merkez ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan 157 öğretmen oluşturmuştur. Ölçeğin Cronbach-Alpha iç tutarlılık katsayısı “.92” olarak hesaplanmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenirlik

analizleri sonrasında ölçeğin ilköğretim okullarında paylaşılan liderliğe ilişkin öğretmen algılarının betimlenmesinde kullanılabileceği görülmüştür.

Ağıroğlu-Bakır (2013) tarafından ‘Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi’ başlığıyla yapılan doktora tezi çalışmasında kamu ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Nicel ve nitel yöntemin birlikte kullanıldığı araştırmanın örneklemini; 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Malatya il merkezinde bulunan okullarda görev yapan 677 kamu, 51 özel okul öğretmeni olmak üzere toplam 728 kişi oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre kamu ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Özel okul öğretmenlerinin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algılarının kamu okulu öğretmenlerine göre daha yüksek ve erkek öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının aynı okullarda görev yapan kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Hulpia, Devos, Rosseel ve Vlerick (2012) tarafından ‘Dağıtılmış Liderliğin Boyutları ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi: Ortaöğretimde Bir Araştırma’ başlığıyla yapılan bir çalışmada öğretmenlerin paylaşılan liderliğin farklı boyutlarına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Katılımcılarını Flanders'deki 46 ortaokuldan seçilen 1.522 öğretmen oluşturmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi, paylaşılan liderliğin liderlik ekibindeki işbirliği ve katılımcı karar verme boyutları ile tanımlanabileceğini göstermiştir. Ayrıca paylaşılan liderliğin boyutları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmiş ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının % 9' u okullar arasındaki farklılıklardan kaynaklanmıştır. Sonuç olarak analizler, öğretmenlerin örgütsel bağlılığında kilit rol oynayan faktörün liderliğin paylaşılması olmadığını ortaya koymuştur.

Cooper (2012) tarafından ‘Ortaöğretim Müdürlerinin Dönüştürücü ve Paylaşımcı Liderlik Tarzlarının İncelenmesi: Karma Yöntem Çalışması’ başlığıyla yapılan doktora tezi çalışmasında müdürlerin liderlik tarzlarını daha ayrıntılı incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın nicel kısmında uygulanan Liderlik Davranışı Ölçeğini ilköğretim, ortaokul ve lise öğretmenlerinden 106 kişi doldurmuştur; nitel kısmını ise anketi tamamlayanlardan seçilen kişilerle yapılan görüşmeler oluşturmuştur. Araştırma sonuçları müdürlerin öğretim lideri olmada lider rolü üstlendiğine inandıklarını ancak hizmet ettikleri öğrencilere kültürel olarak duyarlı olmadıklarını ortaya koymuştur.

Baloğlu (2012) tarafından ‘Değerler Temelli Liderlik ile Dağıtımçı Liderlik Arasındaki İlişkiler: Okul Müdürünün Davranışını Değerlendirmeye Dönük Nedensel Bir Araştırma’ başlığıyla yapılan çalışmada okul müdürlerinin değer temelli ve dağıtımçı liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi öğretmen algılarına göre ortaya koymak amaçlanmıştır. İç Anadolu bölgesindeki üç farklı ilde görev yapan 225 ilköğretim okulu öğretmenine Değerler Temelli Liderlik Ölçeği ve Dağıtımçı Liderlik Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre değerler temelli liderliğin dağıtımçı liderlik ile 0.74 düzeyinde güçlü ve pozitif ilişki içerisinde bulunduğu ve değerler temelli liderliğin dağıtımçı liderliğin yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır.

Bozkurt Bostancı (2012) tarafından ‘Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeğinin Türkçe uyarlaması’ başlığıyla yapılan çalışmada ölçeğin Türkçe uyarlaması ile geçerlilik ve güvenilirliğini belirlemek amaçlanmıştır. Sakarya’da görev yapan 232 ortaöğretim okulu öğretmeni çalışma grubunu oluşturmaktadır. Ölçeğin dil eşdeğerliliği analizi sonucunda Türkçe ve İngilizce formları arasında olumlu yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Sonuç kısmında ise Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeğinin Türkiye okullarının örneklem olarak alınacağı çalışmalarda geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Özdemir (2012) tarafından ‘Dağıtımçı Liderlik Envanterinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları’ başlığıyla yapılan çalışmada Hulpia, Devos ve Rosseel’ in Dağıtımçı Liderlik Envanterinin (Distributed Leadership Inventory) Türkçe uyarlaması kapsamında geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması amaçlanmıştır. Ankara ili merkez ilçelerindeki sekiz okuldan 160 öğretmen ile toplanan verilere göre Türkçe sürümün, dağıtımçı liderlik araştırmalarında kullanılabilecek uygun bir veri toplama aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

Grant (2011) tarafından ‘Kuzey Carolina’da Paylaşılan Liderlik ile Yöneticinin Liderlik Etkinliği arasındaki İlişki’ başlığıyla yapılan doktora tezi çalışmasında müdür ve öğretmen özelliklerinin, öğretmenlerin okullarındaki paylaşılan liderlik ve liderlik etkinliği algıları ile ne ölçüde ilişkili olduğunu araştırmak amaçlanmıştır. Çalışma, Kuzey Carolina’nın tüm coğrafi bölgelerinden ilkokul, ortaokul ve liselerdeki öğretmenlerden oluşan bir örneklemden alınmıştır. Bu nicel araştırma Kuzey Carolina Öğretmen Çalışma Koşulları Anketi ile toplanan verilerden oluşmuştur. Sonuçlar tüm paylaşılan liderlik işlevlerinin liderlik etkinliğiyle olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Tian (2011) tarafından ‘Dağıtılmış Liderlik ve Öğretmenin Öz Yeterliği: Şanghay'daki Üç Çin Okulunun Vaka Çalışmaları’ başlığıyla yapılan araştırmada paylaşılan liderliğin öğretmenlerin öz yeterliği üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Verilerin elde edilmesinde üç okuldan hem nitel hem de nicel verilerin toplandığı karma yöntemler uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre üç araştırma okulunda çeşitli şekillerde paylaşılan liderliğin var olduğu ve okul müdürlerinin öğretmenleri hem bireysel hem de grup düzeyinde güçlendirdiği anlaşılmıştır. Öğretmenler, yüksek düzeyde öz-yeterlik göstererek bunun sebepleri arasında müdürün yetkilendirmesi, akranlarının tanınması, demokratik bir kültür ve okulun güçlü ahlaki temelleri olduğunu ifade etmişlerdir.

Baloğlu (2011a) tarafından ‘Dağıtımcı Liderlik: Okullarda Dikkate Alınması Gereken Bir Liderlik Yaklaşımı’ başlığıyla yapılan çalışmada dağıtımcı liderlik teorisini analiz etmek amaçlanmıştır. Dağıtımcı liderlik hakkında mevcut bilgileri toplayarak bütünleştirmeyi içeren literatür taraması şeklindeki bu çalışmada dağıtımcı liderliğe ilişkin bilgiler, birincil ve ikincil kaynaklardan toplanmıştır. Öncelikle anahtar kavramlar belirlenmiş, bu kavramlar yardımıyla ilk olarak değişik veri tabanlarından elektronik kaynaklar taranmış ve ilgili literatür oluşturulmuştur. Daha sonra toplanan literatür bilgileri ayıklanmış, İngilizce kaynakların Türkçeye çevrisi yapılmıştır. Dağıtımcı liderliğin okul liderliği üzerindeki belirleyici etkilerinin bilim alanındaki gelişmelerle birlikte okulu iyileştirme çalışmalarında büyük bir önem kazanacağı öngörülmüş ve dağıtımcı liderliğin formal ve informal uygulama biçimlerinin uygulamasının, MEB’e bağlı okullarda yönetimin yeniden yapılandırılması sürecinde özellikle dikkate alınması gerekliliği sonucuna varılmıştır.

Baloğlu (2011b) tarafından ‘Dağıtımcı Liderlik Uygulamaları: Eklektik Bir Tasarım Çalışması’ başlığıyla yapılan çalışmada dağıtımcı liderlik uygulama tekniklerinin nelerden oluştuğunu belirlemek ve elde edilen sonuçları ortak bir kavramsal yapı içerisinde bütünleştirerek yeni bir eklektik yapı otaya koymak amaçlanmıştır. Çalışma, literatür tarama ve bütünleştirme yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın ilk aşamasını; dağıtımcı liderliğe ilişkin literatür bulgularının toplanması ve bu verilerin araştırmanın amacı yönünde çözümlenmesi oluşturmuştur. Çalışma sonuçlarına göre dağıtımcı liderliğin hem bir liderlik uygulama tekniği hem de yönetimde bir sinerji yaratma tekniği olarak güçlü bir araç olduğu ifade edilerek, gelecekte üzerinde

çok durulacak bir konu olduğu ve liderliğe ilişkin her türlü kapasite geliştirme çalışmalarında teori ve uygulama boyutlarıyla yol gösterici olacağı belirtilmiştir.

Korkmaz ve Gündüz (2011) tarafından ‘İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri’ başlığıyla yapılan çalışmada öğretmen algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan Kouzes ve Posner (2001) tarafından geliştirilen Liderlik Davranışı Ölçeği ile toplanmıştır. Veriler, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ili İzmit ilçesindeki 46 ilköğretim okulundan 300 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre; İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%76) yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını model olma, etkileme, zorluklarla başa çıkma, imkân tanıma ve cesaretlendirme alt boyutlarında gösterdiklerini düşündükleri anlaşılmıştır. Cinsiyet, yaş, çalışılan süre, son bitirilen okul ve branşa göre anlamlı bir fark bulunmayarak okul yöneticilerinin okulda geçirdikleri zaman açısından gösterdikleri liderlik davranışlarının farklı olduğu sonucuna varılmıştır.

Terrell (2010) tarafından yapılan ‘Kentsel İlçelerin İlköğretim Okullarında Paylaşılan Liderliğin Boyutları ile Öğrenci Başarısının İlişkisi’ başlıklı doktora tezi çalışmasında iki merkezi bölgedeki ilköğretim düzeyindeki okullarda paylaşılan liderlik boyutları ile temsil edilen liderlik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Müdürler ve öğretmenlere Paylaşılan Liderliğe Hazırlık Ölçeği uygulanmış, bağımsız değişkenler (paylaşılan liderlik boyutları) ile bağımlı değişken (öğrenci başarısı) arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, paylaşılan liderlik boyutları ile öğrenci başarısı arasında olumlu ya da olumsuz hiçbir anlamlı ilişki ortaya konmadığı anlaşılmakla birlikte paylaşılan liderliğin etkili eğitim stratejilerini kapsadığı ifade edilmiştir.

Rivers (2010) tarafından ‘Paylaşılan bir fenomen olarak liderlik: Paylaşılan roller ve 3. sınıf öğrenci başarısı üzerine bir çalışma’ başlığıyla yapılan doktora tezi çalışmasında Güney Carolina’da paylaşılan liderlik stratejilerinin, kırsal kesimde bulunan dört ilköğretim okulunda okuyan öğrencilerin matematik ve okuma becerileri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Veriler Palmetto Academic Challenge Testinden (PACT) toplanmıştır. PACT’ın okuma ve matematik alanlarına göre dört okul arasında kayıtlı olan ve 2007-2009 okul yılları için karşılaştırılan 289 öğrenciden ve Güney Carolina’daki dört ilkokul müdürünün 187 eğitimci (müdür yardımcıları ve öğretmenler)

tarafından algılandığı şekliyle paylaşılan liderlik uygulamasını nasıl uyguladıklarının etkililiğini ölçen Paylaşılan Liderliğe Hazırlık Ölçeği (DLRS) ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, paylaşılan liderliğin öğrenci başarısını iyileştirmede etkili bir strateji olduğu şeklindedir.

Humphreys (2010) tarafından ‘Paylaşılan Liderlik ve Öğrenme Öğretme Üzerindeki Etkileri’ başlıklı doktora çalışmasında öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları ve bunun öğretim ve öğrenim üzerindeki etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda okuldaki bir grup öğretmenle yapılan ön çalışmayı takiben bir anket kullanılmış ve anketlere verilen yanıtlar daha sonra araştırmanın odak grup aşamasında ele alınacak soruların temelini oluşturmuştur. Bu çalışma genel olarak üç okulun her birindeki öğretmenlerin paylaşılan liderliği gerekli ve olumlu olarak algıladıklarını ortaya koymuş ve farklı roller üstlenmelerine rağmen okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin benzer bir paylaşılan liderlik anlayışına sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca, üç okuldaki paylaşılan liderliğin, öğretmenlerin öğretimlerini geliştirmelerine ve öğrencileri öğrenmelerinde desteklemelerine olanak tanıyan yapılar ve uygulamalar aracılığıyla öğretim ve öğrenmeyle bağlantılı olduğunu göstermiştir.

Hulpia ve Devos (2009) tarafından ‘Paylaşılan Liderlik İle Okul Liderlerinin İş Tatmini Arasındaki İlişki’ başlığıyla yapılan çalışmanın temel amacı; okul liderlerinin liderlik ekibinin işbirliğine, liderlik işlevlerinin dağılımına ve katılımcı karar almaya ilişkin algılarını keşfetmek ve okul liderlerinin iş doyumunu tahmin etmek şeklinde belirtilmiştir. Ayrıca, demografik ve yapısal okul değişkenlerinin, okul liderlerinin iş doyumunu üzerindeki etkisi incelenmiştir. 46 büyük ortaokuldan seçilen 130 okul liderinden oluşan veriler anket ile toplanmıştır. Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre, okul liderlerinin işlerinden oldukça memnun oldukları ve iş tatmininin liderlik ekibi ve okul türü arasındaki işbirliği ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Christy (2008) tarafından ‘İlkokul ve Ortaokullarda Paylaşılan Liderliğe Hazır Bulunuşluğun Karşılaştırılması’ başlığıyla yapılan doktora tezi çalışmasında, ilkokul ve ortaokullarda sergilenen paylaşılan liderliğin en çok ve en az yaygın olan özelliklerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın verileri, Missouri devlet okulu bölgesindeki 181 ilkokul öğretmeni ve 121 ortaokul öğretmeni olmak üzere 302 kişi tarafından doldurulan 51 maddelik Paylaşılan Liderliğe Hazırlık Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre ilkokulların hazır bulunuşluk boyutu ortaokul ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmış ve bu okul bölgesinin ilkokul

katılımcılarının ölçeğin dört boyutunun tamamında ortaokullardan gelen katılımcılara göre önemli ölçüde daha yüksek puanlar aldığı sonucuna varılmıştır.

Mascall, Leithwood, Straus ve Sacks (2008) tarafından ‘Paylaşılan liderlik ile öğretmenlerin akademik iyimserliği arasındaki ilişki’ başlığıyla yapılan çalışmada öğretmenlerin paylaşılan liderlik ile akademik iyimserliği algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın verilerini, Ontario’daki (Kanada) bir okul bölgesinden ilkokul ve ortaokul kademelerinde görev yapan 1.640 öğretmenin ölçeklere verdikleri yanıtlar ile toplanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre yüksek düzeydeki akademik iyimserliğin, liderlik dağılımına yönelik planlı yaklaşımlarla olumlu ve anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu ve aynı şekilde düşük akademik iyimserlik düzeylerinin ise liderlik dağılımına yönelik plansız ve bağlantısız yaklaşımlarla olumsuz ve anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Spillane, Camburn ve Stitzel Pareja (2007) tarafından ‘Okul Müdürünün Bir İş Gününe Paylaşılan Bakış Açısı İle Bakmak’ başlığıyla yapılan çalışmada okulda liderlik etme ve yönetme eyleminin insanlar arasında nasıl ve ne şekilde dağıldığını incelemek amaçlanmıştır. Veriler Amerika’nın Güneydoğu bölgesinde yer alan orta büyüklükteki Cloverville’deki bir okuldaki elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürleri, öğretim ve müfredatla ilgili olanlara liderlik etmekten ziyade, yönetimle ilgili olanlara liderlik etmektedirler. Gün boyu izlenen okul müdürünün yönetimle ilgili faaliyetlerin çoğunu (%78), öğretim ve müfredatla ilgili faaliyetlerin (%55) ise yarısını yönettikleri belirlenmiştir. Ayrıca okulu yönetme işinin birden fazla kişiye dağıldığı, bunlardan bazılarının resmi liderlik pozisyonunda olan (müdür yardımcısı gibi) bazılarının ise resmi liderlik pozisyonunda olmadığı (öğretmenler, veliler gibi) sonucuna varılmıştır.

MacBeath (2005) tarafından ‘Paylaşılan Liderlik: Bir uygulama meselesi’ başlığıyla yapılan çalışmada okulların günlük yaşamında paylaşılan liderliğin ne anlama geldiğinin pratik ifadesini keşfetmek, bu terimin ortaya çıktığı süreçleri belirlemek amaçlanmıştır. Kentsel ve kırsal 11 okuldaki seçilen 302 öğretmene yarı yapılandırılmış görüşme formu ve iki bölümden oluşan anket uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğunlukla katıldıkları maddeler; ortak hedefler, paylaşılan vizyon, fikir birliği ve tüm okula bağlılık ile ilgilidir. 54 ifadeden en üst sırada yer alan madde; üst yönetim, öğretmenlerin tüm okula ve personele bağlılığını teşvik eder şeklindedir.

2.4.2. Okul Kültürüne İlişkin Yurtiçi ve Yurtdışı Araştırmalar

Ceylan (2020) tarafından yapılan ‘Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlılıklarında Önemli Bir Faktör: Okul Kültürü’ başlıklı çalışmanın amacı okul kültürünün ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarına olan etkisini ortaya koymaktır. Araştırmanın verileri 2019-2020 eğitim-öğretim yılında belirlenen okullarda eğitim gören 1053 öğrenciye uygulanan ölçek ile toplanmıştır. Araştırmaya göre ortaokul öğrencilerinin genel anlamda okula bağlılıklarının yüksek olduğu, okul kültürünün alt boyutlarından ‘gelişimsel kültür’ ve ‘başarı kültürü’ boyutlarının düzeyinin yüksek, ‘katı kurallara bağlılık’ boyutu düzeyinin ise orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Işık (2017) tarafından ‘Ortaokullarda Okul Kültürünün İncelenmesi’ başlığıyla yapılan çalışmada ortaokullarda görevli öğretmenlerin demografik yapıları ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Veriler İstanbul ili Fatih ilçesinde çalışan 237 branş öğretmeni ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre “Görev Kültürü” alt boyutunun frekans değeri daha yüksek çıkmıştır. Okul kültürü boyutlarıyla cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir fark bulunmazken yaş ve aynı okulda çalışma faktörleri arasında anlamlı bir fark ortaya konduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin (2016) tarafından ‘Öğretmenlerin Algıladıkları Okul Kültürü İle Yaratıcı Kişilik ve Yaratıcı Çevre İlişkilerinin İncelenmesi’ başlığıyla yapılan yüksek lisans tez çalışmasının amacı öğretmenlerin yaratıcı kişilik ve çevre ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırma verileri 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili merkez ilçelerinde görev yapan 250 öğretmene uygulanan ölçeklerle elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin okul kültürü algıları yalnız kıdeme göre anlamlı fark göstermiştir. Ayrıca yaratıcı çevre okul kültürünün anlamlı bir yordayıcısıdır sonuçlarına ulaşılmıştır.

Önsal (2012) tarafından ‘Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki’ (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği) başlığıyla yapılan araştırmada kamu ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Veriler 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan okullarda görev yapan 328 öğretmene uygulanan ölçek ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin algılarına göre; okulların kültürü güçlü, okul müdürlerinin iletişim becerileri etkili fakat geliştirilmesi gereken düzeyde olduğu

belirlenmiştir. Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında anlamlı pozitif yönlü ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkilerin; okul türü, cinsiyet, yaş, kıdem, görev süreleri, eğitim durumları ve görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayıları gibi değişkenlere göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Şirin (2011) tarafından ‘İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları İle Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişki’ (İstanbul İli Esenyurt İlçesi Örneği) başlığıyla yapılan araştırmada ilköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin okul kültürü algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır. Veriler 2010-2011 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Esenyurt ilçesindeki 11 ilköğretim okulunda çalışan 222 öğretmenden toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul kültürü ve örgütsel sinizm algıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Güçlü okul kültürüne sahip okullardaki öğretmenlerin okullarına karşı olumsuz tutumlarının azaldığı ve okul kültürünün bu olumsuz tutumu azaltıcı bir etken olduğu sonucuna varılmıştır.

Aslan, Özer ve Ağiroğlu Bakır (2009) tarafından ‘Okul Kültürüne İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Araştırma’ başlığıyla yapılan çalışmada ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Veriler, 2007–2008 eğitim öğretim yılında Malatya il merkezinde yer alan dört farklı okulda çalışan 8 yönetici ve 16 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların okul kültürünü tanımlarken ağırlıklı olarak okuldaki insan ilişkilerinin niteliğine ve değişime açık olma, adil kurumsal işleyiş gibi olumlu kurumsal özellikleri vurguladıkları belirlenmiştir. Ayrıca çalışmanın yürütüldüğü okullarda bütünleşmeyi sağlayabilecek törenlerin bazı nedenlerden dolayı düzenlenemediği belirlenmiştir.

Fırat (2007) tarafından ‘Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Değer Sistemleri’ başlığıyla yapılan araştırmada ilköğretim okul müdürü ve öğretmenlerinin değer sistemleri ile okul kültürüne ilişkin algıları arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2004-2005 eğitim-öğretim yılında İzmir il merkezindeki 50 ilköğretim okulunda görev yapan 50 okul müdürü ve 902 öğretmen olmak üzere toplam 952 kişi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algılarının öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin

okul kültürüne ilişkin algıları yalnızca okul türü bakımından önemli farklılık göstermektedir. Hem okul müdürlerinin hem de öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları ile değer sistemlerine ilişkin algıları arasında önemli ilişki olduğu belirlenmiştir.

Şahin (2004) tarafından ‘Okul Müdürlerinin Dönüştürücü ve Etkileşimci Liderlik Tarzları ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki’ başlığıyla yapılan araştırmada ilköğretim okul müdürlerinin liderlik tarzları ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzları ve Okul Kültürü Ölçekleri ile toplanmıştır. Araştırma 2002-2003 eğitim öğretim yılında İzmir ilinde bulunan 50 okul müdürü ve 950 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin etkileşimci stilden daha fazla dönüşümsel stil sergilediğini düşündükleri ve okul kültürünü, okul müdürlerinin öğretmenlere göre daha olumlu gördükleri şeklindedir. Ayrıca okul müdürlerine göre okul kültürünün eğitimsel gelişim ve sosyal-eğitim boyutları ile etkileşimci liderlik tarzı ve eğitsel gelişim boyutları arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bass (2004) tarafından ‘Okul Kültürünün Okul Güvenliği Üzerine Etkisi: Güneybatı Büyükşehir Okul Bölgesindeki İlköğretim Okullarının Analizi’ başlığıyla yapılan çalışmada okul kültürü ile okul güvenliği arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla Amerika Birleşik Devletleri'nin Güneybatı kesimindeki yedi büyükşehir ilköğretim okulundaki öğretmenlere kültür ve güvenliğin çeşitli yönleri hakkında anket yapılarak elde edilen verilere göre öğretmenlerin okul kültürü boyutlarına ilişkin algıları ile okul güvenliği boyutları arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Okullar tüm öğrenciler için güvenli olacaksa, okul liderleri okullarının kültürünü değiştirmelidir sonucuna varılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve uygulanan veri toplama yöntemi ile elde edilen verilerin analizi için kullanılan istatistiksel yöntemlere değinilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik yapılan bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama (betimsel) modeline dayalı ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2016: 114). İlişkisel araştırma yönteminde; iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek ve muhtemel sonuçları tahmin etmek için istatistiksel testler kullanılarak ölçülmeye çalışılır. İlişkinin düzeyini belirlemek için de korelasyon testi kullanılır (Metin, 2015).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilinin Şehitkâmil ilçe merkezinde bulunan 54 ortaokulda görev yapan toplam 3.080 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada örneklem belirlenirken küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çıngı'ya (1994) göre küme örnekleme yöntemi; her bir evren biriminin yalnız bir tabakaya ait olduğu ve hiçbir evren biriminin açıkta kalmadığı; grup içi değişimin olabildiğince küçük (homojen), gruplar arası değişimin oldukça büyük (heterojen) olduğu, alt gruplara bölünen örneklemin her bir tabakadan ayrı ayrı ve birbirlerinden bağımsız olarak çekildiği örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2019).

Araştırma evreninde yer alan 54 ortaokuldan küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 12 ortaokuldan 253 kadın, 147 erkek olmak üzere toplam 400 kişilik öğretmen grubu örnekleme dâhil edilmiştir. Örnekleme dâhil edilen 12 ortaokulda görev yapan 678

öğretmenden 437 öğretmene ulaşılmış; çeşitli nedenlerden dolayı eksik veya hatalı oldukları anlaşılan 37 ölçek değerlendirmeye alınmamıştır. Toplam 400 öğretmenden toplanan verilerle istatistiksel analiz yapılmıştır.

Örnekleme giren öğretmen sayısı evrenin % 14,18'ini, çalışma evreninin ise %64,45'ini içermektedir.

Aşağıda yer alan Tablo 3'de araştırmanın örnekleme ilişkin verilerden, toplam ve katılımcı öğretmen sayıları ile yüzdeleri ayrıntılı biçimde açıklanmaktadır.

Tablo 3. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullara Göre Sayıları ve Katılım Yüzdeleri

Okul Adı	Toplam Öğretmen Sayısı	Katılımcı Öğretmen Sayısı	Katılım Yüzdesi %
80. Yıl Ortaokulu	50	30	60,0
Aysel Tekinalp Ortaokulu	48	35	72,0
A. Abdulkadir Hamamcıoğlu Ort.	55	25	45,0
Galip Deniz Ortaokulu	40	27	67,0
Hacı Kemal Kadooğlu Ortaokulu	47	18	38,0
Karacaoğlu Ortaokulu	90	54	60,0
Kıbrıs Ortaokulu	60	41	68,0
Mehmet Çolakoğlu Ortaokulu	50	38	76,0
Necibe Nalkıran Ortaokulu	60	59	98,0
Şahinbey Ortaokulu	90	50	55,0
Şehit Mustafa Yazgan Ortaokulu	50	43	86,0
Kaşıbeyaz Ortaokulu	38	17	44,0
Toplam	678	437	

Örneklem grubunu oluşturan kamu ortaokul öğretmenlerinin branş, cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre dağılımlarına ilişkin bazı demografik bilgiler, Tablo 4'de ayrıntılı bir şekilde sayı ve yüzde olarak verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcılara Ait Bazı Demografik Bilgiler

Değişken	Düzy	N	%
Branş	Fen Bilimleri	126	31,5
	Sosyal Bilimler	187	46,8
	Güzel Sanatlar	54	13,5
	Diğer	33	8,3
	Toplam	400	100,0
Cinsiyet	Kadın	253	63,3
	Erkek	147	36,8
	Toplam	400	100,0
Kıdem	1-5 Yıl	205	51,3
	6-10 Yıl	93	23,3
	11-15 Yıl	55	13,8
	16-20 Yıl	20	5,0
	21 Yıl ve Üzeri	27	6,8
	Toplam	400	100,0
Mezun Olduğu Okul	Eğitim Fakültesi	328	82,0
	Diğer	72	18,0
	Toplam	400	100,0
Öğrenim Durumu	Lisans	344	86,0
	Lisansüstü	56	14,0
	Toplam	400	100,0

Araştırmanın örneklemini oluşturan 400 öğretmen; 126'sı (%31,5) Matematik ve Fen Bilimleri, 187'si (%46,8) Sosyal Bilimler, 54'ü (%13,5) Güzel Sanatlar, 33'ü (%8,3) ise diğer dallarda görev yapmaktadır.

Öğretmenlerin 253'ü kadın (%63,3), 147'si (%36,7) erkektir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri; 1-5 yıl arası görev yapan 205 kişi (%51,3), 6-10 yıl arası görev yapan 93 kişi (%23,3), 11-15 yıl arası görev yapan 55 kişi (%13,8), 16-20 yıl arası görev yapan 20 kişi (%5), 21 yıl ve üzeri görev yapan 27 kişi (%6,8) şeklindedir.

Öğretmenlerden 328 kişi (%82,0) Eğitim fakültesi mezunu iken, 72 kişi (%18,0) ise diğer okullardan mezun olmuştur. Bunlardan 344 kişi (%86,0) Lisans mezunu iken, 56 kişi (%14,0) Lisansüstü mezunudur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin algılarına göre paylaşılan liderlik ile okul kültürü arasındaki ilişkinin belirlenmesinin amaçlandığı araştırmada üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda katılımcıların demografik değişkenlerine (branş, cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul türü, öğrenim düzeyi) ilişkin sorular yer almaktadır. Öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarını ölçmek amacıyla Aslan ve Ağiroğlu Bakır (2015) tarafından geliştirilen “Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği” (OÖPLÖ) ile katılımcıların okul kültürü algılarını belirlemeye yönelik Terzi (2005) tarafından geliştirilen “Okul Kültürü Ölçeği” (OKÖ) kullanılmıştır. Bu iki ölçek aşağıda daha ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.3.1. Paylaşılan Liderlik Ölçeği

Aslan ve Ağiroğlu Bakır (2015) tarafından geliştirilen ‘Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği’ (OÖPLÖ)’nin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik hesaplamaları için öncelikle ölçeği geliştiren araştırmacı tarafından 61 maddelik denemelik bir likert tipi ölçek oluşturulmuş ve ön uygulaması 228 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile madde-toplam test korelasyonu; güvenirliği için de Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik hesaplamaları için Cronbach-alpha iç tutarlık katsayısı “.983” ve test-tekrar test korelasyon katsayısı “.892” olarak hesaplanmıştır. Bu veriler ışığında ölçeğin yüksek derecede güvenilir ölçümleme yaptığının kanıtı olarak kabul edilmiştir.

Tüm bu analizler sonucunda, paylaşılan liderliği ölçen 55 maddelik, beş alt boyuta sahip likert tipi bir değerlendirme ölçeği ortaya çıkmıştır. Bu beş boyut, o boyutu oluşturan maddelerin içerikleri dikkate alınıp isimlendirilmiştir. 28 maddeden oluşan (20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 57, 58, 59, 60, 61) birinci boyuta ‘Örgütsel Gelişme ve İşbirliği’; 7 maddeden oluşan (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) ikinci boyuta ‘Vizyon-Misyon’; 7 maddeden oluşan (31, 32, 33, 34, 35, 36, 37) üçüncü boyuta ‘Sorumluluk Alma’; 8 maddeden oluşan (10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17) dördüncü boyuta ‘Okul Kültürü’; 5 maddeden oluşan (52, 53, 54, 55, 56) beşinci boyuta

ise ‘Örgütsel Olanaklar’ şeklinde isimlendirme yapılmıştır. Ölçek puanının yüksek olması paylaşılan liderliğe ait öğretmen algılarının yüksek olduğunu, ölçek puanının düşük olması ise paylaşılan liderliğe ait öğretmen algılarının düşük olduğunu göstermektedir (Aslan ve Ağıroğlu Bakır, 2015).

3.3.2. Okul Kültürü Ölçeği

Terzi (2005) tarafından geliştirilen ‘Okul Kültürü Ölçeği’ (OKÖ) için öncelikle okul kültürü boyutlarına ilişkin özelliklerden en önemlileri esas alınarak 113 soruluk ham bir form elde edilmiştir. Daha sonra ölçekte tekrar durumunda olanlar çıkartılıp 55 soruya indirgenmiş, en fazla açık olmayan sorular ve faktörlere eşit dağıtılan sorular çıkarılarak 29 soruluk son hali verilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için faktör analizi, Güvenirliği için iç tutarlık katsayıları (Cronbach’s Alpha) değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin bütün olarak Cronbach-alpha katsayısı ‘.84’ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda Beşli Likert tipi derecelendirme sistemine sahip olan ölçeğin yüksek düzeyde bir geçerliğe sahip olduğu belirlenmiştir.

Tüm bu analizler sonucunda, okul kültürünü ölçen 29 maddelik, dört alt boyuta sahip likert tipi bir değerlendirme ölçeği meydana gelmiştir. Buna göre 8 maddeden oluşan (7, 10, 11, 16, 18, 24, 26, 27) birinci boyuta ‘destek kültürü’; 6 maddeden oluşan (9, 17, 21, 22, 25, 28) ikinci boyuta ‘başarı kültürü’; 9 maddeden oluşan (8, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 23, 29) üçüncü boyuta ‘bürokratik kültür’; 6 maddeden oluşan (1, 2, 3, 4, 5, 6) dördüncü boyuta ‘görev kültürü’ şeklinde isim verilerek dört alt boyut belirlenmiştir (Terzi, 2005).

Tablo 5. Cronbach’s Alpha Güvenirlik Katsayısı ve İfadeleri

Güvenirlik katsayısı	Güvenirlik katsayısı İfadesi
$0.00 \leq \alpha \leq 0.40$	Güvenilir değil
$0.40 \leq \alpha \leq 0.60$	Düşük derecede güvenilir
$0.60 \leq \alpha \leq 0.90$	Oldukça güvenilir
$0.90 \leq \alpha \leq 1.00$	Yüksek derecede güvenilir

Can (2018) araştırmalarda Cronbach’s Alfa değerinin 0,60 ve üzerinde olmasını oldukça ve yüksek derecede güvenilir kabul etmek için yeterli görürken; Durmuş,

Yurtkoru ve Çinko' ya (2016) göre araştırmalarda Cronbach's Alpha değerinin güvenilirlik düzeyi olarak 0,70 ve üstü olması gerektiği kabul edilmektedir.

Araştırma kapsamında yapılan madde ve güvenilirlik analizleri; Paylaşılan Liderlik ve Okul Kültürü Ölçeklerine Ait Cronbach's Alpha Katsayıları ve ölçeğin geliştirildiği çalışmalarda elde edilen Cronbach's Alpha değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Paylaşılan Liderlik ve Okul Kültürü Ölçeklerine Ait Cronbach's Alpha Katsayıları

Ölçek	Madde Sayısı	Ölçeğin Alındığı Çalışmadaki Katsayı	Bu Araştırmadaki Katsayı
Paylaşılan Liderlik	55	,98	,97
Okul Kültürü	29	,84	,87

Tablo 6 incelendiğinde hem paylaşılan liderlik hem de okul kültürü ölçekleri için yapılan analizlere göre iç tutarlık katsayıları (Cronbach's Alpha); paylaşılan liderlik ölçeğinin güvenilirlik katsayısı (α) 0,97 ve okul kültürü ölçeğinin güvenilirlik katsayısı (α) 0,87 olarak Güvenilir' ve 'yüksek derecede güvenilir' olduğunu göstermektedir.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için gereken izinler alınarak (Ek 3); Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği ile Okul Kültürü Ölçeği araştırma için belirlenen örneklem grubundaki okullarda uygulanmak üzere araştırmacı tarafından okullara gitmek suretiyle öğretmenlere dağıtılarak geri toplanması sağlanmıştır.

Tüm çalışmalar sonucunda farklı sebeplerden ötürü geçerli sayılamayan 37 tane ölçek analiz kapsamına alınmayarak kamu ortaokullarında görev yapan 400 öğretmenden toplanan ölçekler ise analizlere dâhil edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve okul kültürü algılarını ölçmek için ölçeklerin uygulandığı katılımcılar, 1-5 arasında derecelendirilen maddeleri yanıtlamışlardır. Verilen yanıtların bağımsız değişkenler ve alt boyutlara göre analizinde; standart sapma, frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmıştır. Verilerin normallik sınaması Kolmogorov – Smirnov testi ile yapılmıştır. Tablo 7'de Paylaşılan Liderlik (PLÖ) ve Okul Kültürü Ölçeklerine (OKÖ) ait normallik testi verilmiştir.

Tablo 7. Paylaşılan Liderlik ve Okul Kültürü Ölçeklerine Ait Normallik Testi

Ölçek	Test Statistic	N	P
Paylaşılan Liderlik Ölçeği	,059	400	,002
Okul Kültürü Ölçeği	,055	400	,060

Kolmogorov-Smirnov analizine göre Paylaşılan Liderlik Ölçeğinin normal dağılım sağlamadığı ($p=,002$ $p<0.05$) görülmüştür. Okul Kültürü Ölçeğinin ise normal dağılım sağladığı ($p=,060$ $p>0.05$) anlaşılmıştır. Paylaşılan Liderlik Ölçeğinde veriler normal dağılmadığı için non-parametrik testler; Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Okul Kültürü Ölçeğinde veriler normal dağıldığından parametrik testler; ikili karşılaştırmalar için t testi, ikiden fazla değişken arasındaki karşılaştırmalarda ise varyans analizi (ANOVA-ONEWAY) uygulanmıştır.

Paylaşılan Liderlik ve Okul Kültürü ölçeklerine verilen yanıtların değerlendirilmesinde eşit ve 0.80 puan aralıklı olarak bölünen Tablo 8 esas alınmıştır.

Tablo 8. Ölçek Ortalamalarının Değerlendirilme Aralığı

Aralık	Değeri
1,00-1,80	Hiç
1,81-2,60	Az
2,61-3,40	Orta
3,41-4,20	Çok
4,21-5,00	Tam

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde alt problemlerin sırasına göre istatistiksel verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi ‘Öğretmenlerin okulda paylaşılan liderliğe ve okul kültürüne ilişkin algıları hangi düzeydedir?’ şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt problemin yanıtlanabilmesi için ortaokullarda görev yapan öğretmenlere uygulanan Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeğine (OÖPLÖ) ve Okul Kültürü Ölçeğine (OKÖ verdikleri yanıtların aritmetik ortalamaları hesaplanmış; anlamlı fark olup olmadığının anlaşılması için t testi uygulanmıştır. Elde edilen analiz sonuçları ise Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Okul Kültürü Algı Düzeyleri

Ölçek	Boyutlar	N	$\bar{x}$	Ss
Paylaşılan Liderlik	Örgütsel Olanaklar	400	2,95	,92
	Okul Kültürü	400	3,41	,83
	Sorumluluk Alma	400	3,35	,79
	Vizyon-Misyon	400	3,24	,89
	Örgütsel Gelişme ve İşbirliği	400	3,43	,77
	TOPLAM	400	3,27	,84
Okul Kültürü	Görev Kültürü	400	3,83	,61
	Destek Kültürü	400	3,44	,72
	Başarı Kültürü	400	3,49	,74
	Bürokratik Kültür	400	3,28	,56
	TOPLAM	400	3,51	,65

Tablo 9’da verilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda liderliğin paylaşılmasına dair algılarının; örgütsel olanaklar alt boyutunda ($\bar{x}$ =2,95) aritmetik ortalama ile ‘orta’ düzeyde, okul kültürü alt boyutunda ($\bar{x}$ =3,41) aritmetik ortalama ile ‘yüksek’ düzeyde, sorumluluk alma alt boyutunda ($\bar{x}$ =3,35)

aritmetik ortalama ile ‘orta’ düzeyde, vizyon-misyon alt boyutunda ($\bar{x}=3,24$) aritmetik ortalama ile ‘orta’ düzeyde, örgütsel gelişme ve işbirliği alt boyutunda ise ($\bar{x}=3,43$) aritmetik ortalama ile ‘yüksek’ düzeyde katılım gösterdiği bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmen algılarının; örgütsel gelişme ve işbirliği boyutunda en yüksek değeri, örgütsel olanaklar boyutunda ise en düşük değeri taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaya çıkan sonuçlar değerlendirildiğinde; örgütsel gelişme ve işbirliği boyutunun ($\bar{x}=3,43$) en yüksek değeri taşıdığı görülmektedir. Kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin okullarındaki örgütsel gelişme ve işbirliğini paylaşılan liderliğin diğer alt boyutlarına göre daha yeterli algılamalarının arkasında; okulların çevresi ile etkileşim halinde olması, sürekli bilgi akışının olduğu açık bir sistem olması ve bu yüzden de işbirliği içerisinde bir takım gibi hareket etmenin önemine olan inancın yattığı söylenebilir. Balay’a (2004) göre açık bir sistem olan okullar; bilginin üretilip kullanılarak geliştirildiği ve takım çalışması ile işbirliğinin yapıldığı, toplumun bilgi ihtiyaçlarının karşılanarak örgütsel gelişmenin sağlandığı çok işlevli bir yapıdır.

Örgütsel olanaklar boyutunun ($\bar{x}=2,95$) ise en düşük değeri taşıdığı görülmüştür. Kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin okullarındaki örgütsel olanakları, paylaşılan liderliğin diğer alt boyutlarına göre daha yetersiz algılamalarının arkasında; devlet okullarında yıllardan beri süregelen kısıtlı imkânlar, yetersiz bütçe ve fiziksel olanakların (laboratuvar, kütüphane, spor salonu, araç-gereç, derslik sayısı) yetersiz olması gösterilebilir.

Öğretmenlerin okul kültürüne dair algılarının; görev kültürü alt boyutunda ($\bar{x}=3,83$) aritmetik ortalama ile ‘yüksek’, destek kültürü alt boyutunda ($\bar{x}=3,44$) aritmetik ortalama ile ‘yüksek’, başarı kültürü alt boyutunda ($\bar{x}=3,49$) aritmetik ortalama ile ‘yüksek’ ve bürokratik kültür alt boyutunda ($\bar{x}=3,28$) aritmetik ortalama ile ‘orta’ düzeyde olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen algılarının; görev kültürü alt boyutunda en yüksek değeri ($\bar{x}=3,83$), bürokratik kültür alt boyutunda ise en düşük değeri ($\bar{x}=3,28$) taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde en yüksek değer görev kültürü alt boyutunda ortaya çıkmasında öğretmenlerin; 21.yüzyılın rekabetçi anlayışının getirdiği görev yönelimli bir kültürün başat olduğu akademik başarıya odaklı okullarda çalışıyor olmaları gösterilebilir. Aynı zamanda yöneticilerin güç eğilimleri de örgüte hâkim olan kültürün görev yönelimli olmasına sebep olmaktadır. Çünkü Türk toplumu yüksek düzeyde güç mesafesinin olduğu toplumlar arasındadır (Hofstede, 1980; Akt. Terzi, 2005).

En düşük değerin ise bürokratik kültür alt boyutunda elde edildiği anlaşılmaktadır. Okul kültüründe olumsuz bir etkiye sahip olan bürokratik kültür; kuralların baskın olduğu bir kültürdür. Ortaya çıkan sonuçlara göre öğretmenler; okul yöneticilerinin kendilerine yönelik baskıcı bir tutum sergilemediğini düşündükleri ve okullarında bürokratik yapılanmanın zayıf olduğuna inandıklarını göstermektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi ‘Öğretmenlerin okulda paylaşılan liderliğe ve okul kültürüne ilişkin algıları bazı demografik değişkenler (cinsiyet, branş, mesleki kıdem, mezun olunan öğretim kurumu, öğrenim düzeyi) yönünden anlamlı bir fark göstermekte midir?’ şeklinde ifade edilmiştir.

4.2.1. Paylaşılan Liderlik Algıları

a. Cinsiyet Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumu

Kamu ortaokul öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algılarının, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark gösterip göstermediğini bulmak için verilere Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 10’de gösterilmektedir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderliğe İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Analizi

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Örgütsel Gelişme Ve İşbirliği	Kadın	253	3,47	204,83	51823,00	17499,000	,325
	Erkek	147	3,37	193,04	28377,00		
Vizyon-Misyon	Kadın	253	3,30	209,08	52896,00	16426,000	
	Erkek	147	3,13	185,74	27304,00		,051
Sorumluluk Alma	Kadın	253	3,41	210,08	53149,00	16173,000	
	Erkek	147	3,23	184,02	27051,00		,030
Örgütsel Olanaklar	Kadın	253	2,93	198,54	50231,00	18100,000	
	Erkek	147	2,98	203,87	29969,00		,656
Okul Kültürü	Kadın	253	3,42	202,15	51143,50	18178,500	
	Erkek	147	3,39	197,66	29056,50		,708

Öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin görüşlerinin ‘cinsiyet’ değişkeni açısından analizi için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda; öğretmenlerin örgütsel gelişme ve işbirliği, vizyon-misyon, örgütsel olanaklar ve okul kültürü alt boyutlarıyla ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmazken ($p \geq .05$); sorumluluk alma alt

boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur ($p=,030$ ve $p \leq 0,05$). Sorumluluk alma alt boyutunda kadın öğretmenlerin sıra ortalaması=210,08 ve erkek öğretmenlerin sıra ortalaması=184,02 bulunmuştur. Kadın öğretmenler ($\bar{x}=3,4$), erkek öğretmenlere ($\bar{x}=3,23$) göre daha fazla sorumluluk aldıkları algısına sahiptirler.

b. Branş Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumu

Öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının ‘branş’ değişkeni açısından analizi için Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderliğe İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkeni Açısından Analizi

Boyut	Branş	N	$\bar{x}$	Sıra Ortalaması	χ^2	df	p	Fark
Örgütsel Gelişme Ve İşbirliği	Fen Bilimleri	126	3,42	195,69	1.215	3	,749	-
	Sosyal Bilimler	187	3,43	199,53				
	Güzel Sanatlar	54	3,44	203,06				
	Diğer	33	3,53	220,18				
	Toplam	400	3,43					
Vizyon-Misyon	Fen Bilimleri	126	3,20	196,50	4,334	3	,228	-
	Sosyal Bilimler	187	3,25	203,16				
	Güzel Sanatlar	54	3,11	181,04				
	Diğer	33	3,49	232,58				
	Toplam	400	3,24					
Sorumluluk Alma	Fen Bilimleri	126	3,37	200,83	2,210	3	,530	-
	Sosyal Bilimler	187	3,33	199,36				
	Güzel Sanatlar	54	3,28	188,25				
	Diğer	33	3,49	225,77				
	Toplam	400	3,35					
Okul Kültürü	Fen Bilimleri	126	3,40	198,12	3,418	3	,332	-
	Sosyal Bilimler	187	3,40	198,95				
	Güzel Sanatlar	54	3,33	190,44				
	Diğer	33	3,64	234,85				
	Toplam	400	3,41					
Örgütsel Olanaklar	Fen Bilimleri	126	2,90	193,06	6,049	3	,109	-
	Sosyal Bilimler	187	2,95	201,05				
	Güzel Sanatlar	54	2,85	188,66				
	Diğer	33	3,31	245,20				
	Toplam	400	2,95					

Öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin görüşlerinin ‘branşa’ göre analizinde paylaşılan liderliğin alt boyutlarının tamamında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>,05$).

c. Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumu

Öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının ‘mesleki kıdem’ değişkenine göre analizi için yapılan Kruskal Wallis testine ait sonuçlar Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderliğe İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Analizi

Boyut	Mesleki Kıdem	N	$\bar{x}$	Sıra Ortalaması	χ^2	df	P	Fark
Örgütsel Gelişme Ve İşbirliği	1-5 Yıl	205	3,49	210,04	6,008	4	,199	-
	6-10 Yıl	93	3,44	198,65				
	11-15 Yıl	55	3,20	167,92				
	16-20 Yıl	20	3,47	209,83				
	21 Yıl ve Üzeri	27	3,44	193,89				
	Toplam	400	3,43					
Vizyon-Misyon	1-5 Yıl	205	3,29	208,52	7,067	4	,132	-
	6-10 Yıl	93	3,24	199,81				
	11-15 Yıl	55	2,94	163,56				
	16-20 Yıl	20	3,37	216,80				
	21 Yıl ve Üzeri	27	3,32	205,19				
	Toplam	400	3,24					
Sorumluluk Alma	1-5 Yıl (a)	205	3,46	217,63	11.224	4	,024	a-c a-d
	6-10 Yıl (b)	93	3,31	192,19				
	11-15 Yıl (c)	55	3,11	169,04				
	16-20 Yıl (d)	20	3,10	165,00				
	21 Yıl ve Üzeri	27	3,31	189,44				
	Toplam	400	3,35					
Okul Kültürü	1-5 Yıl	205	3,49	210,63	5,100	4	,277	-
	6-10 Yıl	93	3,33	192,05				
	11-15 Yıl	55	3,22	174,54				
	16-20 Yıl	20	3,39	194,38				
	21 Yıl ve Üzeri	27	3,53	210,07				
	Toplam	400	3,41					
Örgütsel Olanaklar	1-5 Yıl	205	3,00	207,79	3,769	4	,438	-
	6-10 Yıl	93	2,98	202,69				
	11-15 Yıl	55	2,76	175,89				
	16-20 Yıl	20	2,85	183,88				
	21 Yıl ve Üzeri	27	2,94	200,06				
	Toplam	400	2,95					

Öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin görüşlerinin ‘mesleki kıdem’ değişkeni açısından analizi için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda; öğretmenlerin örgütsel gelişme ve işbirliği, vizyon-misyon, örgütsel olanaklar ve okul kültürü alt boyutlarıyla ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmazken ($p \geq .05$); sorumluluk alma alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur ($p = .024$ ve $p \leq 0,05$).

Sorumluluk alma alt boyutunda 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalaması (=217,63), 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalaması (=192,19), 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalaması (=169,04), 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalaması (=165,00) ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalaması ise (=189,44) olarak bulunmuştur. Ortaya çıkan farkın hangi iki grup arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre; 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x}=3,46$), 11-15 yıl ($\bar{x}=3,11$) ve 16-20 yıl arası kıdeme ($\bar{x}=3,10$) sahip öğretmenlere göre daha fazla sorumluluk aldıklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

d. Son Mezun Olunan Öğretim Kurumu Açısından Farklılaşma Durumu

Öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algılarının ‘son mezun olunan öğretim kurumu’ değişkeni açısından analizi için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 13’de gösterilmektedir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderliğe İlişkin Görüşlerinin Son Mezun Olunan Öğretim Kurumu Değişkeni Açısından Analizi

Boyut	Mezun Olunan Öğretim Kurumu	N	$\bar{x}$	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Örgütsel Gelişme ve İşbirliği	Eğitim Fakültesi	328	3,46	205,23	67314,0	10258,0	,081
	Diğer	72	3,31	178,97	12886,0		
Vizyon-Misyon	Eğitim Fakültesi	328	3,26	204,57	67099,0	10473,0	,132
	Diğer	72	3,11	181,96	13101,0		
Sorumluluk Alma	Eğitim Fakültesi	328	3,38	205,72	67477,0	10095,0	,053
	Diğer	72	3,19	176,71	12723,0		
Örgütsel Olanaklar	Eğitim Fakültesi	328	3,43	3,430	65005,5	11049,0	,392
	Diğer	72	3,32	3,320	15194,5		
Okul Kültürü	Eğitim Fakültesi	328	3,43	203,71	66817,5	10754,5	,235
	Diğer	72	3,32	185,87	13382,5		

Öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin görüşlerinin ‘son mezun olunan öğretim kurumu’ değişkeni açısından analizi için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre; öğretmenlerin örgütsel gelişme ve işbirliği, vizyon-misyon, sorumluluk alma, örgütsel olanaklar ve okul kültürü alt boyutlarının tamamı ile ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

e. Öğrenim Düzeyi Açısından Farklılaşma Durumu

Öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının ‘öğrenim düzeyi’ değişkeni açısından anlamlı fark gösterip göstermediğini bulmak için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 14’te gösterilmektedir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderliğe İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Analizi

Boyut	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{x}$	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	P
Örgütsel Gelişme ve İşbirliği	Lisans	34 4	3,45	204,69	70413,50		
	Lisansüstü	56	3,32	174,76	9786,50	8190,50	,072
Vizyon-Misyon	Lisans	34 4	3,26	203,80	70108,50		
	Lisansüstü	56	3,11	180,21	10091,50	8495,50	,156
Sorumluluk Alma	Lisans	34 4	3,37	204,58	70374,00		
	Lisansüstü	56	3,21	175,46	9826,00	8230,00	,080
Örgütsel Olanaklar	Lisans	34 4	3,42	202,04	69500,50		
	Lisansüstü	56	3,33	191,06	10699,50	9103,50	,509
Okul Kültürü	Lisans	34 4	2,97	203,16	69887,50		
	Lisansüstü	56	2,86	184,15	10312,50	8716,50	,253

Tablo 14’te yer alan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre; öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin görüşlerinde ‘öğrenim düzeyi’ değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$).

4.2.2. Okul Kültürü Algıları

a. Cinsiyet Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumu

Öğretmenlerin okul kültürü algılarının; ‘cinsiyet’ değişkeni açısından anlamlı fark gösterip göstermediğini bulmak için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 15’de gösterilmektedir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Analizi

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S.s	t	sd	p
Görev Kültürü	Kadın	253	3,86	,60	1,22	398	,22
	Erkek	147	3,79	,64			
Destek Kültürü	Kadın	253	3,43	,74	-,42	398	,67
	Erkek	147	3,46	,70			
Başarı Kültürü	Kadın	253	3,48	,76	-,26	398	,80
	Erkek	147	3,50	,71			
Bürokratik Kültür	Kadın	253	3,31	,57	,81	398	,42
	Erkek	147	3,26	,56			

Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşlerinin ‘cinsiyet’ değişkeni açısından analizi için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre; öğretmenlerin görev kültürü, destek kültürü, başarı kültürü ve bürokratik kültür alt boyutlarının tamamı ile ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.($p>.05$).

b. Branş Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumu

Öğretmenlerin Okul Kültürü algılarının; ‘branş’ değişkeni açısından anlamlı fark gösterip göstermediğini bulmak için ANOVA Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 16’da gösterilmektedir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkeni Açısından Analizi

Boyut	Branş	N	$\bar{x}$	Ss	F	p
Görev Kültürü	Fen Bilimleri	126	3,91	,588	1,013	,387
	Sosyal Bilimler	187	3,81	,578		
	Güzel Sanatlar	54	3,77	,629		
	Diğer	33	3,77	,845		
	Toplam	400	3,83	,614		
Destek Kültürü	Fen Bilimleri	126	3,41	,722	1,369	,252
	Sosyal Bilimler	187	3,41	,753		
	Güzel Sanatlar	54	3,43	,675		
	Diğer	33	3,68	,659		
	Toplam	400	3,44	,727		
Başarı Kültürü	Fen Bilimleri	126	3,47	,690	,183	,908
	Sosyal Bilimler	187	3,48	,775		
	Güzel Sanatlar	54	3,48	,743		
	Diğer	33	3,58	,742		
	Toplam	400	3,49	,740		
Bürokratik Kültür	Fen Bilimleri	126	3,28	,541	,248	,863
	Sosyal Bilimler	187	3,30	,575		
	Güzel Sanatlar	54	3,26	,570		
	Diğer	33	3,21	,641		
	Toplam	400	3,28	,568		

Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşlerinin ‘branş’ değişkeni açısından yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre; görev kültürü, destek kültürü, başarı kültürü ve bürokratik kültür alt boyutlarının tamamı ile ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.($p>.05$).

c. Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumu

Öğretmenlerin okul kültürü algılarının; ‘mesleki kıdem’ değişkeni açısından anlamlı fark gösterip göstermediğini bulmak için ANOVA Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 17’de gösterilmektedir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Analizi

Boyut	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Fark
Görev Kültürü	1-5 Yıl	205	3,86	,593	,577	,680	-
	6-10 Yıl	93	3,85	,509			
	11-15 Yıl	55	3,78	,699			
	16-20 Yıl	20	3,70	,847			
	21 Yıl ve Üzeri	27	3,74	,727			
	Toplam	400	3,83	,614			
Destek Kültürü	1-5 Yıl	205	3,49	,763	2,000	,094	-
	6-10 Yıl	93	3,48	,661			
	11-15 Yıl	55	3,19	,770			
	16-20 Yıl	20	3,49	,565			
	21 Yıl ve Üzeri	27	3,40	,604			
	Toplam	400	3,44	,727			
Başarı Kültürü	1-5 Yıl (a)	205	3,57	,734	2,582	,037	a - c
	6-10 Yıl (b)	93	3,52	,649			
	11-15 Yıl (c)	55	3,26	,824			
	16-20 Yıl (d)	20	3,28	,868			
	21 Yıl ve Üzeri	27	3,37	,712			
	Toplam	400	3,49	,740			
Bürokratik Kültür	1-5 Yıl (a)	205	3,40	,580	5,617	,000	a - b
	6-10 Yıl (b)	93	3,19	,557			
	11-15 Yıl (c)	55	3,07	,480			a - c
	16-20 Yıl (d)	20	3,12	,654			
	21 Yıl ve Üzeri	27	3,23	,393			
	Toplam	400	3,28	,568			

Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşlerinin ‘mesleki kıdem’ değişkeni açısından analizi için yapılan ANOVA testi sonucunda öğretmenlerin görev kültürü ve destek kültürü alt boyutlarıyla ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmazken ($p>,05$); başarı kültürü ($p=,037$) ve bürokratik kültür ($p=,000$) alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Başarı kültürü ve bürokratik kültür alt boyutlarında oluşan anlamlı farkı bulmak için Tukey testi yapılmıştır. Başarı kültürü alt boyutunda 1-5 yıl ile 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında fark bulunmuştur. Bürokratik kültür alt boyutunda ise 1-5 yıl ile 11-15 yıl ve 1-5 yıl ile 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında fark bulunmuştur. Bu fark 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler lehinedir.

d. Son Mezun Olunan Öğretim Kurumu Açısından Farklılaşma Durumu

Öğretmenlerin okul kültürü algılarının; ‘son mezun olunan öğretim kurumu’ değişkeni açısından anlamlı fark gösterip göstermediğini bulmak için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 18’de gösterilmektedir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Görüşlerinin Son Mezun Olunan Öğretim Kurumu Değişkeni Açısından Analizi

Boyut	Öğretim Kurumu	N	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p
Görev Kültürü	Eğitim Fakültesi	328	3,85	,59	,81	93,486	,42
	Diğer	72	3,78	,71			
Destek Kültürü	Eğitim Fakültesi	328	3,48	,71	2,26	398	,02
	Diğer	72	3,27	,77			
Başarı Kültürü	Eğitim Fakültesi	328	3,52	,73	1,59	398	,11
	Diğer	72	3,37	,80			
Bürokratik Kültür	Eğitim Fakültesi	328	3,29	,59	,13	121,385	,90
	Diğer	72	3,28	,48			

Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşlerinin ‘son mezun olunan öğretim kurumu’ değişkeni açısından analizi için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda öğretmenlerin görev kültürü, başarı kültürü ve bürokratik kültür alt boyutlarıyla ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmazken ($p>,05$); destek kültürü alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur ($p=.025$, $p<,05$). Eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ($X=3,48$), diğer fakülte mezunu meslektaşlarına göre ($X=3,27$) okullarının destek kültürünü daha çok sağladığını düşünmektedirler.

e. Öğrenim Düzeyi Açısından Farklılaşma Durumu

Öğretmenlerin okul kültürü algılarının; ‘öğrenim düzeyi’ değişkeni açısından anlamlı fark gösterip göstermediğini bulmak için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 19’da gösterilmektedir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Analizi

Boyut	Öğrenim	N	X	Ss	t	sd	p
Görev Kültürü	Lisans	344	3,86	,602	2,22	398	,03
	Lisansüstü	56	3,66	,665			
Destek Kültürü	Lisans	344	3,45	,735	1,11	398	,27
	Lisansüstü	56	3,34	,674			
Başarı Kültürü	Lisans	344	3,51	,748	1,66	398	,10
	Lisansüstü	56	3,33	,672			
Bürokratik Kültür	Lisans	344	3,30	,583	1,61	398	,11
	Lisansüstü	56	3,17	,453			

Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşlerinin ‘öğrenim düzeyi’ değişkeni açısından analizinde; destek kültürü, başarı kültürü ve bürokratik kültür alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmazken ($p>.05$); görev kültürü alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur ($p=.03$, $p<.05$). Lisans mezunu öğretmenler ($X=3,86$), lisansüstü mezunu öğretmenlere göre ($X=3,66$) okullarının görev kültürünü sağladığını düşünmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi ‘Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ile okul kültürü algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?’ şeklindedir. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla Pearson Korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20. Öğretmen Algılarına Göre Paylaşılan Liderlik İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin Analizi

Boyut		Örgütsel Olanaklar	Okul Kültürü	Sorumluluk Alma	Vizyon Misyon	Örgütsel Gelişme ve İşbirliği
Görev Kültürü	Pearson Correlation	,222**	,369**	,382**	,341**	,418**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	400	400	400	400	400
Destek Kültürü	Pearson Correlation	,403**	,587**	,449**	,503**	,615**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	400	400	400	400	400
Başarı Kültürü	Pearson Correlation	,389**	,596**	,503**	,502**	,653**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	400	400	400	400	400
Bürokratik Kültür	Pearson Correlation	,214**	,148**	,228**	,217**	,208**
	Sig. (2-tailed)	,000	,003	,000	,000	,000
	N	400	400	400	400	400

Öğretmen algılarına göre paylaşılan liderlik ile okul kültürü ölçeklerinin alt boyutlarında; görev kültürü ile örgütsel olanaklar arasında ($r=,22$ $r<,30$) ilişki bulunmamıştır. Görev kültürü ile okul kültürü ($r=,36$), sorumluluk alma ($r=,38$), vizyon-misyon ($r=,34$) ve örgütsel gelişme-işbirliği ($r=,41$) arasında, destek kültürü ile örgütsel olanaklar ($r=,40$) ve sorumluluk alma arasında ($r=,44$), başarı kültürü ile örgütsel olanaklar arasında ($r=,38$) ‘zayıf’ düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Destek kültürü ile okul kültürü ($r=,587$), vizyon-misyon ($r=,503$) ve örgütsel gelişme-işbirliği ($r=,615$) arasında, başarı kültürü ile okul kültürü ($r=,596$), sorumluluk alma ($r=,503$), vizyon misyon ($r=,502$) ve örgütsel gelişme-işbirliği ($r=,653$) boyutları arasında ise ‘orta’ düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bürokratik kültür alt boyutu ile paylaşılan liderliğin tüm alt boyutları arasında ise bir ilişki mevcut değildir.

Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve okul kültürü algıları arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda; paylaşılan liderlik alt boyutlarının okul kültürü alt boyutları üzerinde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yani paylaşılan liderlik düzeyi arttıkça okul kültürü düzeyinin de arttığı sonucuna varılmaktadır. Bu sonuç, okulu geliştirme sürecinde paylaşılan liderlik yaklaşımını okul sathına yaygınlaştırmanın, örgütsel kültürü de doğrudan etkileyen temel bir belirleyici olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İlgili bölümde, araştırmanın bulgularından yola çıkılarak elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayanarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Tartışma

Araştırmada uygulanan ‘okul örgütlerinde paylaşılan liderlik ölçeğinin’ (OÖPLÖ) ortaya koyduğu sonuçlara göre öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda liderliğin paylaşılmasına dair algılarının bir bütün olarak yüksek düzeyde olduğu; Örgütsel Olanaklar, Sorumluluk Alma ve Vizyon-Misyon alt boyutlarında ‘orta’ düzeyde, Okul Kültürü, Örgütsel Gelişme ve İşbirliği alt boyutlarında ise ‘yüksek’ düzeyde olduğu bulgularına ulaşılmıştır. En yüksek değer okul kültürü boyutunda, en düşük değer ise örgütsel olanaklar boyutunda elde edilmiştir.

Ağıroğlu Bakır (2013) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlar ortaya çıkmış; kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları okul kültürü boyutunda en yüksek, örgütsel olanaklar boyutunda en düşük değeri almıştır. Aynı bulgular özel okullar için de elde edilmiştir. Genel olarak öğretmenlerin çalıştıkları okulların olanaklarını yetersiz gördükleri algısına ulaşılmıştır.

Christy (2008), Korkmaz (2011), Yılmaz (2013), Aksoy ve Bostancı’nın (2019) çalışmalarında da öğretmenlerin paylaşılan liderlik davranışlarının ‘çoğunlukla’ düzeyinde olduğu ve okullarda paylaşılan liderlik uygulamalarına yönelik algı düzeylerinin yüksek olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Öğretmen algılarının, okul kültürü ve örgütsel gelişme-işbirliği boyutlarında yüksek düzeyde olması hem görev yaptıkları okulların sahip olduğu kültürü benimsemiş olmaları hem de bu kültürün sahip olduğu şartlarda örgütün gelişmesi ve akademik başarı için diğer çalışanlarla işbirliği yapma zorunluluğu duymalarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Çünkü okullar; tüm paydaşları ile takım çalışması uygulayarak örgütsel amaçlara ulaşmaya çalışır. Örgütsel olanaklar boyutunun yetersiz algılanmasındaki neden olarak ise devlet okullarındaki kısıtlı imkânlar ve sınırlı olan okul bütçeleri gösterilebilir.

Okul Kültürü Ölçeğinin (OKÖ) ortaya koyduğu sonuçlara göre öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki kültüre dair algılarının bir bütün olarak yüksek düzeyde olduğu; Görev Kültürü, Destek Kültürü, Başarı Kültürü alt boyutlarında ‘yüksek’

düzeyde; Bürokratik Kültür alt boyutunda ise ‘orta’ düzeyde olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen algılarının; Görev Kültürü alt boyutunda en yüksek değeri, Bürokratik Kültür alt boyutunda ise en düşük değeri taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Terzi’nin (2005) çalışmasında ilköğretim okullarında birinci sırada %47.7 ile Görev yönelimli bir kültürün başat olduğu, Görev Kültürünü sırasıyla %20.7 ile Başarı kültürü ve devamında birbirine çok yakın olarak %16.5 ile Bürokratik Kültür ve %15.1 ile Destek Kültürünün takip ettiği sonucuna varılmıştır.

Sezgin (2010) tarafından yapılan araştırmada da aynı sonuçlar elde edilerek; Okul kültürünün boyutlarından en yüksek düzeyde algılanan boyut Görev Kültürü olurken, en düşük düzeyde algılanan boyut ise Bürokratik Kültür olmuştur.

Elde edilen bulgular; aynı sonuçların ortaya çıktığı ilköğretim okulu öğretmenleri tarafından okul kültürünün en yüksek düzeyde algılanan boyutunun görev kültürü, en düşük düzeyde algılanan boyutunun ise bürokratik kültür olduğu sonuçlarına varılan Koşar’ın (2008) araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir.

Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde en yüksek değerin Görev Kültürü alt boyutunda ortaya çıkması; başarıya odaklanan bir örgütün paydaşlarının duyumsaması gereken bir kavram olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Harrison (1972) ve Handy (1981) tarafından tanımı: örgütsel amaçlara ulaşmaya çalışan iş merkezli örgütlerdeki kültür olarak ifade edilen görev kültüründe her şey amaçlara yöneliktir ve bireysel hedeflerden çok örgütsel amaçlar ön planda yer alır (Terzi, 2005).

Görev kültüründen sonra yüksek düzeyde algılanan ikinci boyutun da başarı kültürü olması dikkat çekicidir. Çünkü görev yönelimli bir örgütte başarının yakalanması öngörülür. Okul örgütlerinin sağlıklı bir işleyişe sahip olduğunun söylenebilmesi için akademik başarıdan ve öğretme-öğrenme sürecinin niteliğinden söz edilebilmesi gereklidir.

Ortaya çıkan diğer sonuca göre öğretmenler; okul yöneticilerinin kendilerine yönelik baskıcı bir tutum sergilemediğini düşünmekte ve okullarında bürokratik yapılanmanın zayıf olduğuna inandıklarını göstermektedir.

Öğretmenlerinin paylaşılan liderlik ve okul kültürüne ilişkin algılarının kişisel değişkenlerle ilişkisine yönelik sonuçlar ise öz olarak şöyledir:

a. Cinsiyet

Öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin görüşlerinin ‘cinsiyet’ değişkeni açısından yalnızca ‘sorumluluk alma’ alt boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı

farklılık oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre okulda daha fazla sorumluluk aldıkları algısına sahiptirler. Yılmaz (2013) tarafından yapılan çalışmada; kadın ve erkek öğretmenlerin paylaşılan liderlik algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşlerinin ‘cinsiyet’ değişkeni açısından görev kültürü, destek kültürü, başarı kültürü ve bürokratik kültür alt boyutlarıyla ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Özüylası (2021) tarafından yapılan çalışmada da okul kültürü ve tüm alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

b. Branş

Öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin görüşleri ‘branş’ değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yılmaz (2013) araştırmasında aynı sonuca ulaşmış, Ağiroğlu Bakır (2013) ise araştırmasındaki özel okullar başlığında aynı sonuçları elde etmiştir.

Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşlerinin ‘branş’ değişkeni açısından görev kültürü, destek kültürü, başarı kültürü ve bürokratik kültür alt boyutlarıyla ilgili görüşlerinin tamamında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

c. Mesleki Kıdem

‘Mesleki kıdem’ değişkeni açısından öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin görüşlerinin yalnızca ‘sorumluluk alma’ alt boyutunda ve kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Benzer bir sonuç Yılmaz’ın (2013) çalışmasında da dikkati çekmektedir.

Okul kültürüne ilişkin öğretmen görüşlerinin ‘mesleki kıdem’ değişkeni açısından analizine göre, ‘başarı kültürü’ ve ‘bürokratik kültür’ alt boyutlarında kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

d. Son Mezun Olunan Öğretim Kurumu

Öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin görüşleri ‘son mezun olunan öğretim kurumu’ değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alanyazında bu bulguyla örtüşen sonuçlara rastlanmaktadır (Yılmaz, 2013).

‘Son mezun olunan öğretim kurumu’ değişkeni açısından öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşlerinin yalnızca “destek kültürü” alt boyutunda eğitim fakültesi mezunları lehine anlamlı farklılık gösterdiği dikkati çekmektedir.

e. Öğrenim Düzeyi

Bu değişken açısından öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık yoktur.

Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşlerinin ‘öğrenim düzeyi’ değişkeni açısından yalnızca “görev kültürü” alt boyutunda lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Lisans mezunu öğretmenler, lisansüstü mezunu meslektaşlarına kıyasla okullarının görev kültürünü sağladığı algısına daha çok sahiptirler.

‘Paylaşılan liderlik ve okul kültürü ilişkisi’ açısından sonuçlar değerlendirildiğinde; öğretmenlerinin bu iki konu hakkındaki algıları arasında bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir. Paylaşılan liderlik alt boyutları ile okul kültürü ve alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerce algılanan paylaşılan liderlik düzeyi artıkça okul kültürü düzeyi de buna bağlı olarak artmaktadır.

5.2. Öneriler

Araştırmada ortaya çıkan bulgular dikkate alınarak hem uygulayıcılar hem de araştırmacılar için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

- 1) Okulda işbirliği ve takım çalışmasına dayalı bir paylaşımcı liderlik ve kültürün geliştirilmesine yönelik madde içerikleri, araştırmada kullanılan her iki ölçekte de yer almaktadır. Araştırma sonuçları, öğretmen algılarının özellikle bu maddelerde yoğunlaştığını işaret ettiğinden, okul yönetiminin bu işbirliğine ve liderliği paylaşmaya dönük uygulamalar (okulun tüm paydaşlarının katılabileceği özel gün ve geceler, eğlenceli törenler, çalıştaylar, çevrimiçi toplantılar, ödüllü etkinlikler vb.) gerçekleştirmesi önerilebilir.
- 2) Okullarda yönetimin yeniden yapılandırılması noktasında paylaşılan liderlik uygulamalarının formal eğitim boyutu dikkate alınarak sürece dâhil edilmeli ve sonuçlar değerlendirilerek gerekli düzeltmeler yapılmalıdır.

- 3) Öğretmenlerin liderlik rollerini geliştirerek mesleki gelişimlerini sağlayan her türlü çalışma, etkinlik ve ortak işbirliği için uygun çalışma saatleri ayarlanmalı ve öğretmenlerin ders programı da buna göre düzenlenmelidir.
- 4) Eğitimin yönetilmesinde önemli bir konu olan liderliğin paylaşılmasını vurgulayan ve geliştiren yasal düzenlemeler yapılmalıdır.
- 5) Okul yönetimi tarafından, misyon ve vizyonun belirlenmesinde ve kararların alınması sürecinde tüm paydaşların görev ve sorumluluk alması sağlanarak hem okul kültürünün içselleştirilmesi hem liderliğin paylaşılması sağlanmalıdır.
- 6) Eğitim yönetiminde daha etkin ve kolay bir şekilde amaçlara ulaşılması için liderliğin paylaşılmasını sağlamaları noktasında görev alacak yöneticilerin daha donanımlı kişilerden seçilmesi sağlanmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

- 1) Paylaşılan liderlik ve okul kültürüne ilişkin diğer paydaşların da (yönetici, öğrenci, veli) yer alacağı daha geniş katılımlı nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir.
- 2) Paylaşılan liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişki, ortaokul dışındaki diğer öğretim kademelerinde ve özel okullar düzeyinde araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Ağıroğlu-Bakır, A. (2013). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin analizi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Aksoy, E. ve Bozkurt Bostancı, A. (2019). Öğretmenlerin okullardaki paylaşılan liderlik uygulamalarına yönelik algıları ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 3(4), 49-59.
- Arun, K. (2008). *Liderlik tarzları ile paylaşımcı bilgi kültürü ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Aslan, M., Özer, N. ve Ağıroğlu,Bakır, A. (2009). Okul kültürüne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri: Nitel bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8(1), 268-281.
- Aslan, M. ve Ağıroğlu Bakır, A. (2015). Okul örgütlerinde paylaşılan liderlik ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(1), 1-24.
- Aslan, M. ve Ağıroğlu-Bakır, A. (2015). Paylaşılan Liderlik. N. Konan (Ed.), *Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları*. (181-200). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aslan, M. ve Kalkan, H. (2018). Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 477-494.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. (9. Baskı) Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Balaban, Y. (2014). *Resmi özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerinin okul kültürü algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi yetiştirme ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 61-82.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme* (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Balcı, A. (2020). *Açıklamalı eğitim yönetim terimleri sözlüğü*. (5. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Baloğlu, N. (2011a). Dağıtımçı liderlik: okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3).
- Baloğlu, N. (2011b). Dağıtımçı liderlik uygulamaları: Eklektik bir tasarım çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 163-181.
- Baloğlu, N. (2012). Değerler temelli liderlik ile dağıtımçı liderlik arasındaki ilişkiler: Okul müdürünün davranışını değerlendirmeye dönük nedensel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1367-1378.
- Bass, R. (2004). *The impact of school culture on school safety: An analysis of elementary schools in a southwestern metropolitan school district*. (Unpublished doctoral dissertation). The University of Arizona, USA.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitime giriş*. Ankara; Gül Yayınevi.
- Bayrakçı, M. (2014). Okul Kültüründe Değişimin Yönetimi. N. Güçlü (Ed). *Okul Kültürü* içinde (s. 181-203). (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay ili örneği)*. Doktora tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.
- Beycioğlu, K. (2019). Liderlik psikolojisi. N. Güçlü ve S. Koşar. (Ed). *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, araştırma ve uygulama* içinde (s. 17-38). (3. Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bolden, R. (2007). *Distributed leadership*. University of Exeter.
- Bozkurt Bostancı, A. (2012). Paylaşılan liderlik algısı ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *Journal of Human Sciences*, 9(2), 1619-1632.
- Bozkurt Bostancı, A. ve Şarbay, B. (2018). Okullarda paylaşılan liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki. *AJELI-Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretimi Dergisi* 6 (2), 1-21.

- Buluç, B. (2019). Geleneksel liderlik yaklaşımları. N. Güçlü ve S. Koşar. (Ed). *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, araştırma ve uygulama* içinde (s. 52-53). (3.Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2019). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. (14. baskı) Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ceylan, H. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarında önemli bir faktör: Okul kültürü*. Yüksek lisans tezi. Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Christy, M. J. K. (2008). *A comparision of distributed leadership readiness in elemantary and middle school* (Unpublished doctoral dissertation). University of Missiori, USA.
- Cooper, G. (2012). *Examining the transformational and distributive leadership styles of secondary principals: A mixed methods study* (Doctoral dissertation). Texas Tech University, USA.
- Çelik, V. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, V. (2009). *Okul kültürü ve yönetimi*. (4. Basım) Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Çetin, M. (2019). *Güncel liderlik kuramları*. (3. Basım) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çınar, A. (2015). Ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik algısı: gerçek mi? olabilir mi? hayal mi? Yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Çınar, A. ve Bozgeyikli, H. (2015). Ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik algısı. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5 (9), 42-60.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158).

- Dönmezer, S. (1978). *Sosyoloji*. İstanbul: Nihad Sayar Yayın ve Yardım Vakfı.
- Duignan, P. ve Bezzina, M. (2006). Distributed leadership: The theory and the practice. In CCEAM Annual Conference, (12-17), Hilton Cyprus Hotel, Cyprus.
- Duignan, P. (2007). *Educational leadership: Key challenges and ethical tensions*. Cambridge University Press.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. The Albert Shanker Institute, Washington, USA.
- Eren, E. (1998). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*, 5. Baskı. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Fırat, N. (2007). *Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Grant, C. (2011). The relationship between distributed leadership and principal's leadership effectiveness in north Carolina (Doctoral dissertation). Raleigh, North Carolina, USA.
- Gronn, P. (2000). *Distributed properties: A new architecture for leadership*. Erişim: Administration & Leadership Educational Management [Https://eclass.uowm.gr](https://eclass.uowm.gr) › Gronn 2000 EM&A (Erişim tarihi: 02.07.2021).
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2),61-85.
- Güçlü, N. ve Koşar, S. (Ed.). (2018). *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güner, Ş. (2002). *Dönüşümsel liderliğin güç kaynakları ve silahlı kuvvetler organizasyonunun dönüşümsel liderliğe uygunluk açısından değerlendirilmesi*. Doktora tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Güney, S. (2015). *Liderlik*. (2. Basım). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Gür, R. M. (2017). *Liderin kitabı*. (3.Baskı). İstanbul: Kitap Aşkı Yayınları.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: leading or misleading?. *Educational management administration & leadership*, 32(1), 11-24.

- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. (Çev. S. Turan) . Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hulpia, H. ve Devos, G. (2009). Exploring the link between distributed leadership and job satisfaction of school leaders. *Educational Studies*, 35(2), 153-171.
- Hulpia, H., Devos, G., Rosseel, Y. ve Vlerick, P. (2012). Dimensions of distributed leadership and the impact on teachers' organizational commitment: A study in secondary education. *Journal of applied social psychology*, 42(7), 1745-1784.
- Humphreys, E. (2010). *Distributed leadership and its impact on teaching and learning* (Doctoral dissertation). National University of Maynooth, Ireland.
- Işık, H. (2017). Ortaokullarda okul kültürünün incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 9(3), 61-71.
- Jacobs, G. E. (2010). *The relationship between distributed leadership as practiced by principals and the organizational commitment of teachers*. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/349> (Erişim tarihi: 14.08.2021)
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (30. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kılıç, T. (2003). *Kurum kültürü ve liderlik: Kurum kültürüne uygun etkin lider davranışlarının belirlenmesi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kılınç, A.Ç. (2019). Çağdaş Liderlik Yaklaşımları. N. Güçlü ve S. Koşar. (Ed). *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, araştırma ve uygulama* içinde (s. 65-90). (3. Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Konan, N. (2015). *Prof. Dr. Mustafa Aydın'a armağan, eğitim ve toplum yazıları. Liderliği betimleme çabalarının evrimi*. Gazi Kitabevi.
- Korkmaz, E. ve Gündüz, H. B. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 123-153.

- Koşar, S. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi, Ankara*.
- Kotter, J. P. (2001). What leaders really do? *Harvard Business Review*, 79(11), 85-96.
- Köse, A. (2015). *İşe angaje olma ile örgütsel destek algısı ve örgüt iklimi arasındaki ilişki (Kahramanmaraş ili örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi. Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Lizotte, J. O. C. (2013). *A qualitative analysis of distributed leadership and teacher perspective of principal leadership effectiveness* (Doctoral dissertation). Northeastern University, USA.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: A matter of practice. *School leadership and management*, 25(4), 349-366.
- Mascall, B. , Leithwood, K. , Straus, T. ve Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration*. 46(2). 214-228.
- McEwan, E. K. (2018). *Etkili okul yöneticilerinin 10 özelliği*. (Çev. Ed. N. Cemaloğlu). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Metin, M. (Ed.). (2015). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- National College for Leadership of Schools and Children's services (NCSL). corpcreator. (2009). *Distributed leadership in action: full report*.
Web: <https://dera.ioe.ac.uk/2052/> Erişim Tarihi: 03.06.2020.
- Öğretici, R. (2006). Katılımcı liderlik ve katılımcı liderlik uygulamalarına ilişkin bir araştırma. Yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Ömürgönülşen, M. ve Sevim, L. (2005). Reddin'in üç boyutlu liderlik teorisi'nin liderlik literatüründeki yerinin irdelenmesi ve ampirik bir araştırma. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(2), 91-103.

- Önsal, A. (2012). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki (İstanbul ili Anadolu yakası örneği)*. Yüksek lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, M. (2012). Dağıtımçı liderlik envanterinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 575-598.
- Özdemir, M. ve Yirmibeş, A. (2016). Okullarda liderlik ekibi uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde iş doyumunun aracı etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2).
- Özer, N. ve Beycioğlu, K. (2013). Paylaşılan liderlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik çalışmaları. *İlköğretim Online*, 12(1), 77-86.
- Özuyulası, A. (2021). *Okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışları ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Pheysey, D. C. (2002). *Organizational cultures: Types and transformations*. Routledge.
- Recepoglu, E. (2014). Okul Kültüründe Liderlik. N. Güçlü (Ed). *Okul Kültürü* içinde (s. 205-241). (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Rivers, S. D. (2010). *Leadership as a distributed phenomenon: A study of shared roles and 3 rd grade student achievement*. (Doctoral dissertation). Capella University, USA.
- Robinson, V. M. J. (2008). Forging the links between distributed Leadership and educational outcomes, *Journal of Educational Administration*, 46(2), 241-256.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership (Jossey-Bass business & management series)*. Jossey Bass Incorporated.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35 (156).
- Sönmez, H. Ç. (2005). *Okul müdürlerinin okul kültürünün oluşturulması, sürdürülmesi ve değiştirilmesindeki rolü*. Yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

- Spillane, J. P. (2005) Distributed Leadership, *The Educational Forum*, 69:2, 143-150.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
https://books.google.com.tr/books?id=FxDOa5CTIrgC&printsec=frontcover&dq=spillane+2006&hl=tr&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=spillane%202006&f=false (Erişim tarihi: 02.07.2021).
- Spillane, J. P. , Camburn, E. M. ve Stitzel Pareja, A. (2007). Taking a Distributed Perspective to the School Principal's Workday. <https://distributedleadership.northwestern.edu/publications/> (Erişim 01.09.2021)
- Şahin, S. (2004). The relationship between transformational and transactional leadership styles of school principals and school culture (The case of İzmir, Turkey). *Educational Sciences: Theory & Practice*, 4(2).
- Şahin, G. (2016). *Öğretmenlerin algıladıkları okul kültürü ile yaratıcı kişilik ve yaratıcı çevre ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şirin, E. (2011). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki (İstanbul ili Esenyurt ilçesi örneği)*. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve kültürler*. (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 1-16.
- Terrell, H. P. (2010). *The relationship of the dimensions of distributed leadership in elementary schools of urban districts and student achievement*. The Graduate School of Education and Human Development of The George Washington University.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 423-442.

- Tian, M. (2011). Distributed leadership and teachers' self-efficacy: the case studies of three chinese schools in shanghai (Master's thesis). Department of Education Institute of Educational Leadership University of Jyväskylä, Finland.
- Tunçer, P. (2011). Örgütsel değişim ve liderlik. *Sayıştay Dergisi*, 80(1), 60.
- Tutar, H. (2017). *Örgüt kültürü*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. <https://sozluk.gov.tr/>. Erişim Tarihi: 18.05.2021.
- Uğurlu, C. T. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Watson, ST (2005). *Teacher collaboration and school reform: distributing leadership through the use of professional learning teams* (Doctoral dissertation). Missouri University, Colombia.
- Woods, P. A. (2003). Democratic leadership: Drawing distinctions with distributed leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), 3-26.
- Yavuz, E. (2008). *Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışının örgütsel bağlılığa etkisinin analizi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yener, S. (2014). *Özel ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik davranışı ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide psikolojik güvenlik algısının aracı değişken ilişkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, K. (2014). Örgüt Kültürünü Oluşturan Unsurlar. N. Güçlü (Ed). *Okul Kültürü* içinde (s. 71-97). (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, N. (2017). Dağıtımci liderlik: Kavramsal bir çerçeve. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 3 (2), 18-25.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Yılmaz, L. (2010). *Halk eğitimi merkezi yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri*. Yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, A. İ. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.



EKLER

1. Kişisel Bilgi Formu ve Okul Kültürü Ölçeği
2. Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği
3. Araştırma, Uygulama ve Ölçek Kullanım İzin Belgeleri,
4. 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılında Gaziantep İli Şehitkamil İlçe Merkezinde Bulunan Kamu Ortaokulu ve Öğretmen Sayıları



EK.1.

OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ

Sevgili meslektaşlarım, Bu çalışma paylaşılan liderliğin okul kültürüne etkisini araştırmak amacıyla planlanmıştır. Elde edilen veriler yalnız bilimsel amaçlı kullanılacak ve kimse ile paylaşılmayacaktır. Yanıtsız soru bırakmayınız.Katılımınız için teşekkür ederim.						
MEHMET FATİH KARAACI İnönü Ü. Yüksek Lisans Öğrencisi						
1)BRANŞINIZ : () Fen Bilimleri (Matematik, İlköğretim matematik, Fen Bilgisi, Fizik, Kimya, Biyoloji vb) () Sosyal Bilimler (Türkçe, Sosyal Bilgiler,PDR, Tarih, Coğrafya, Felsefe, Sosyoloji, Y. Dil, İlahiyat, Din K. ve A.B.) () Güzel Sanatlar ve Spor (Resim, Müzik, Beden Eğitimi, İş Eğitimi vb.) () Diğer (Belirtiniz).....						
2)CİNSİYETİNİZ	:() Kadın () Erkek					
3)MESLEKİ KİDEMİNİZ	:() 1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16-20 Yıl () 21 Yıl ve üzeri					
4)MEZUN OLDUĞUNUZ OKUL TÜRÜ	:() Eğitim Fakültesi () Diğer					
5)ÖĞRENİM DÜZEYİNİZ	:() Lisans () Lisansüstü (Tezli veya Tezsiz Yüksek lisans, Doktora)					
		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	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.					

Lütfen arka sayfayı çeviriniz.



EK.2.

OKUL ÖRGÜTLERİNDE PAYLAŞILAN LİDERLİK ÖLÇEĞİ

	Aşağıda belirtilen durumun okulda hangi sıklıkla gösterildiğini dikkate alarak ilgili seçeneği (x) ile işaretleyiniz.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
1	Okulumuzda, yöneticiler okulun tek lideri olmak yerine, liderliği paylaşmayı isterler.					
2	Okulumuzda, liderlik yapma fırsatı yalnızca kıdemli değil, okula yeni atananlar da dahil tüm öğretmenlere verilir.					
3	Okulumuzda, yöneticiler öğretmenlerin kararlara katılımını teşvik eder.					
4	Okulumuzda, yöneticiler öğrencilere ilişkin kararlarda öğrencilerin de görüşlerini dikkate alır.					
5	Okula ilişkin konulardaki kararlar tüm paydaşlarca alınır.					
6	Okulumuzda veliler karar alma sürecine katılır.					
7	Okulumuzda, yöneticiler öğretmen görüşlerini dikkate alır.					
8	Okulumuzda, yöneticiler velilerle iletişimin geliştirilmesine önem verirler.					
9	Okulumuzdaki yöneticiler okulda yapılacak işlere ilişkin yetki ve sorumluluğu paylaşırlar.					
10	Okulumuzda, karara katılma sürecinde öğretmenler arasında ayrım yapılmaz.					
11	Okulumuzda, velileri ilgilendiren konularda, onlarla birlikte ortaklaşa karar alınır.					
12	Okulumuzda, yöneticiler yönetsel becerilerini geliştirecek etkinliklere (kurs, seminer, hizmet içi eğitim, vb.) katılırlar.					
13	Okulumuzda, öğretmenler okul yönetimi tarafından daima dikkate alınır.					
14	Okulumuzda, okulun etkililiği için öğrenci başarısına odaklı bir anlayış geçerlidir.					
15	Okulumuzda, yöneticiler okulun gelişimine yönelik çalışmalara aktif olarak destek olurlar.					
16	Okulumuzda, okul yönetiminin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde önemli bir katkısı vardır.					
17	Okulumuzda, yöneticiler öğretmenlerin okulu geliştirme çabalarına destek verirler.					
18	Okulumuzda, öğretmenler velilerle iletişimin geliştirilmesine önem verirler.					
19	Okulumuzda, öğrencilerin başarısı ve başarısızlığı konusundaki sorumluluğu okul yöneticisi ve öğretmenler birlikte üstlenir.					
20	Okulumuzda, yöneticiler ve öğretmenler, okul geliştirme etkinliklerine birlikte katılırlar.					
21	Okulumuzda, öğrenci başarısını sağlayacak koşulları oluşturmak için, yöneticiler öğretmenlerle birlikte çalışırlar.					
22	Okulumuzda, okul yöneticisi okuldaki problemleri çözme konusunda, zümre öğretmenlerinin birlikte çalışmalarına fırsat verir.					
23	Okulumuzda, öğretmenler bir ekip üyesi oldukları bilinci içerisinde birlikte çalışırlar.					
24	Okulumuzda, öğretmenlere okula yenilikler getirme ve yenilikleri izleme konusunda fırsat tanınır.					
25	Okulumuzda, yöneticiler yeni eğitim araç-gereçlerinin sağlanması ve kullanılmasına özen gösterirler.					
26	Okulumuzda, öğretmenler yeni ve çağdaş öğretim yöntemlerini kullanma konusunda isteklidir.					
27	Okulumuzda, yöneticiler değişime ve yenileşmeye açık bir yönetim anlayışını benimserler.					
28	Okulun işleyiş sürecinde, değişim ve yenileşmeye karşı direnme azdır.					
29	Okulumuzun, vizyon ve misyonu açık bir şekilde yazılıdır.					
30	Okulumuzda, vizyon ve misyon ortaklaşa tartışılarak belirlenir.					
31	Okulun paydaşları (yönetici, öğretmen, diğer personel, veli) vizyon ve misyonu gerçekleştirecek şekilde çalışırlar.					
32	Okulumuzda, vizyon ve misyon her yıl güncellenmektedir.					
33	Okulumuzda, vizyon ve misyonunun nasıl olması gerektiğine yönelik olarak öğretmenlerden dönüt alınır.					
34	Okulumuzda, vizyon ve misyonunun nasıl olması gerektiğine yönelik olarak öğrencilerden dönüt alınır.					
35	Okulumuzda, vizyon ve misyonunun nasıl olması gerektiğine yönelik olarak velilerden dönüt alınır.					
36	Okulumuzda, öğretmenler liderliğin paylaşılmasını isterler.					
37	Okulumuzda, öğretmenler liderlik rollerini üstlenmeye hazırdırlar.					
38	Okulumuzda, öğretmenler karar verme sürecine aktif olarak katılırlar.					
39	Okulumuzda, öğretmenler belli konularda karar alma sorumluluğunun verilmesini beklemeyi, sorumluluğu gönüllü olarak üstlenirler.					
40	Okulumuzda, öğretmenler okuldaki işleyişe ilişkin görev ve sorumluluk almak isterler.					
41	Okulumuzda, öğretmenler öğrenci başarısızlığından kendilerini sorumlu tutarlar.					
42	Okulumuzda, öğretmenler öğrenci başarısını yükseltmekle onları etkileyecek ve cesaretlendirecek davranışlar sergilerler.					
43	Okulumuzda, öğretmenler yöneticilere güvenirlir.					
44	Okulumuzda, öğretmenler birbirlerine güvenirlir.					
45	Okulumuzda, öğretmenlerin gereksinim duydukları bilgi ve belgelere kolaylıkla ulaşmalarını sağlayacak bir ortam vardır.					
46	Okulumuzda, görüşlerin açıkça paylaşıldığı özgür bir iletişim ortamı vardır.					
47	Okulumuzda, tüm paydaşlar (öğrenci, öğretmen, yönetici, eğitici olmayan personel, veli) birbirlerine saygı duyarlar.					
48	Okulumuzda, karmaşa ve gerilim ortamı yoktur.					
49	Okulumuzda, sohbet ortamlarında okulu geliştirmekle ilgili konular konuşulur.					
50	Okulumuzda, öğretmenler okulun (saygı, önemseme, ortak çalışma gibi) değerlerini öğrencilerine benimsetme sorumluluğu taşırlar.					
51	Okulun olanakları (kütüphane, laboratuvar, vb.) öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayacak yeterlidir.					
52	Okulumuzda, çalışma saatleri öğretmenlerin bir araya gelip öğretimsel konuları tartışmalarına olanak verecek şekilde düzenlenmiştir.					
53	Okula, veli desteği ile sağlanan kaynaklar vardır.					
54	Okulumuzda, çevre okulun ihtiyaç duyduğu maddi kaynakları sağlar.					
55	Okulumuzda, yakın çevrenin okulun olanaklarından yararlanmasına fırsat verilir.					

EK.4.

SN.	İLÇESİ	OKULUN ADI	OKUL TÜRÜ	ÖĞRETMEN SAYISI
2	ŞEHİTKAMİL	80.Yıl Ortaokulu	ORTAOKUL	50
3	ŞEHİTKAMİL	Adnan A.Ş. Ortaokulu	ORTAOKUL	71
4	ŞEHİTKAMİL	Ali Küncülü Ortaokulu	ORTAOKUL	72
5	ŞEHİTKAMİL	Aslı Alevli Ortaokulu	ORTAOKUL	26
6	ŞEHİTKAMİL	Aydınlar Ortaokulu	ORTAOKUL	53
7	ŞEHİTKAMİL	Aysel Tekinalp Ortaokulu	ORTAOKUL	48
8	ŞEHİTKAMİL	Azize-Abdulkadir Hamamcıoğlu Ortaokulu	ORTAOKUL	55
9	ŞEHİTKAMİL	Batıkent Ortaokulu	ORTAOKUL	38
10	ŞEHİTKAMİL	Beykent Ortaokulu	ORTAOKUL	61
11	ŞEHİTKAMİL	Bülbülzade Abdullah Edip Ortaokulu	ORTAOKUL	38
12	ŞEHİTKAMİL	Dütlük Ortaokulu	ORTAOKUL	11
13	ŞEHİTKAMİL	Emine Konukoğlu Ortaokulu	ORTAOKUL	37
14	ŞEHİTKAMİL	Emine-Cuma Uçar Ortaokulu	ORTAOKUL	9
15	ŞEHİTKAMİL	Fehime Güleç Ortaokulu	ORTAOKUL	23
16	ŞEHİTKAMİL	Galip Deniz Ortaokulu	ORTAOKUL	40
17	ŞEHİTKAMİL	Gazikent İMKB Ortaokulu	ORTAOKUL	81
18	ŞEHİTKAMİL	Gaziyurt Ortaokulu	ORTAOKUL	53
19	ŞEHİTKAMİL	Gönüllü Hizmet Vakfı İnal Aydınoglu Ortaokulu	ORTAOKUL	55
20	ŞEHİTKAMİL	Gül-Cengiz Gülenler Ortaokulu	ORTAOKUL	7
21	ŞEHİTKAMİL	Hacı Kemal Kadooğlu Ortaokulu	ORTAOKUL	47
22	ŞEHİTKAMİL	Karacaoğlan Ortaokulu	ORTAOKUL	90
23	ŞEHİTKAMİL	Kaşıbeyaz Ortaokulu	ORTAOKUL	38
24	ŞEHİTKAMİL	Kıbrıs Ortaokulu	ORTAOKUL	60
25	ŞEHİTKAMİL	Kılıçarslan Ortaokulu	ORTAOKUL	57
26	ŞEHİTKAMİL	Mahmut Fehime Güleç Ortaokulu	ORTAOKUL	61
27	ŞEHİTKAMİL	Mahmut Hümayun Özhevacı Ortaokulu	ORTAOKUL	55
28	ŞEHİTKAMİL	Mehmet Akif Ortaokulu	ORTAOKUL	30
29	ŞEHİTKAMİL	Mehmet Çolakoğlu Ortaokulu	ORTAOKUL	50
30	ŞEHİTKAMİL	Mehmet Emin-Zekiye Üstünel Ortaokulu	ORTAOKUL	89
31	ŞEHİTKAMİL	Mete Uygun Ortaokulu	ORTAOKUL	72
32	ŞEHİTKAMİL	Münifpaşa Ortaokulu	ORTAOKUL	70
33	ŞEHİTKAMİL	Mütercimasm Ortaokulu	ORTAOKUL	34
34	ŞEHİTKAMİL	Namık Kemal Ortaokulu	ORTAOKUL	43
35	ŞEHİTKAMİL	Neciye Nalkıran Ortaokulu	ORTAOKUL	60
36	ŞEHİTKAMİL	Nezihat-Kemal Akınal Ortaokulu	ORTAOKUL	50
37	ŞEHİTKAMİL	Nezihe Osman Atay Ortaokulu	ORTAOKUL	63
38	ŞEHİTKAMİL	Olca Külah Ortaokulu	ORTAOKUL	65
39	ŞEHİTKAMİL	Osmangazi Ortaokulu	ORTAOKUL	40
40	ŞEHİTKAMİL	Ömer Asım Aksoy Ortaokulu	ORTAOKUL	34
41	ŞEHİTKAMİL	Ömer ve Sabriye Ersoy Ortaokulu	ORTAOKUL	38
42	ŞEHİTKAMİL	Samiye Teymur Emine Ulusoy Ortaokulu	ORTAOKUL	144
43	ŞEHİTKAMİL	Sani Konukoğlu Ortaokulu	ORTAOKUL	152
44	ŞEHİTKAMİL	Sebiha Rıfat Kaleoğlu Ortaokulu	ORTAOKUL	64
45	ŞEHİTKAMİL	Sema Ahmet Daniş Ortaokulu	ORTAOKUL	36
46	ŞEHİTKAMİL	Servi Erdemoğlu Ortaokulu	ORTAOKUL	78
47	ŞEHİTKAMİL	Sevil-Arif Develi Ortaokulu	ORTAOKUL	56
48	ŞEHİTKAMİL	Şahinbey Ortaokulu	ORTAOKUL	90
1	ŞEHİTKAMİL	Şehit Mustafa Yazgan (8 Şubat) Ortaokulu	ORTAOKUL	50
49	ŞEHİTKAMİL	Ticaret Borsası Ortaokulu	ORTAOKUL	56
50	ŞEHİTKAMİL	Türkan Mehmet Akcan Ortaokulu	ORTAOKUL	87
51	ŞEHİTKAMİL	Ülger Kepkep Ortaokulu	ORTAOKUL	40
52	ŞEHİTKAMİL	Ünler Ortaokulu	ORTAOKUL	130
53	ŞEHİTKAMİL	Vicdan-Ahmet Güner Ortaokulu	ORTAOKUL	112
54	ŞEHİTKAMİL	Yukarıbeylerbeyi Ortaokulu	ORTAOKUL	11