

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI
ORTAK DOKTORA PROGRAMI

LİDERLİK STİLİNİN VE LİDERLİK YOĞUNLUĞUNUN
ÖRGÜT KÜLTÜRÜNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Ahmet ALİREİSOĞLU

İstanbul
Kasım, 2020

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI
ORTAK DOKTORA PROGRAMI

LİDERLİK STİLİNİN VE LİDERLİK YOĞUNLUĞUNUN ÖRGÜT
KÜLTÜRÜNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Ahmet ALİREİSOĞLU

Danışman
Prof. Dr. Münevver ÇETİN

İstanbul
Kasım, 2020

TEZ ONAYI

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne

Marmara Üniversitesi ile İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Ortak Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programı'nda Ahmet ALİREİSOĞLU tarafından hazırlanan “**Liderlik Stilinin ve Liderlik Yoğunluğunun Örgüt Kültürüne Etkisinin İncelenmesi**” başlıklı bu çalışma, 13/11/2020 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Münevver ÇETİN

Üye : Prof. Dr. Mehmet ÜNLÜ

Üye : Prof. Dr. Özge HACİFAZLIOĞLU

Üye : Doç. Dr. Ahmet Faruk LEVENT

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Ali TEMEL

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Prof. Dr. Ali GÜNEŞ

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Doktora tezi olarak hazırladığım “*Liderlik Stilinin ve Liderlik Yoğunluğunun Örgüt Kültürüne Etkisinin İncelenmesi*” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

İmza

ÖNSÖZ

Eğitim sistemi ve okullara yönelik artan beklentiler, yönetici ve eğitimcileri talepleri karşılamak için zorlu bir misyon yüklenmeye zorlamaktadır. Ortaya çıkan beklentilerle beraber birçok alanda olduğu gibi yöneticilerin liderlik etme stillerinde de yeni biçim ve içeriklerle birlikte hali hazırdaki devam etmekte olan anlayış içerisinde farklılaşmaya doğru bir eğilim yaygınlaşmaktadır.

Anne babalardan gelen beklentilerin çoğalması, çocuklar üzerindeki eğitimden kaynaklı ümitleri arttıran, kuvvetlendirilmiş gelecek tasavvuru; eğitim dünyasında değişen sorunlar ve farklılaşan çözüm yolları doğrultusunda, eğitim yönetiminin en ince noktalarına kadar, çeşitli alanlarda uzman ve yeterince esnek bir liderlik modelini ciddi bir gelişme alanı olarak ortaya çıkarmaktadır.

Liderlik kavramı, eğitim yöneticilerinden sonra; sorumluluk duygusu ve örgütsel başarıyı sahiplenme duygusunu önemli hale getirerek, bütün çalışanları içine alacak şekilde genişlemektedir. Liderlik çeşitliliği artmakta ve eğitim dünyası için yaygın hale gelmektedir.

Bu doğrultuda; okulun bir örgüt olarak yapısal işleyişinin tanımlanması, öğretmen ve öğrenci liderliklerinin yöneticilerle olan iletişim ve örgüt hedeflerini gerçekleştirme yönünde kurdukları takım çalışması iletişimi içerisinde sergiledikleri performansın bilinmesinin, liderlik yoğunluğu adı verilen eğitim ortamındaki bütün çalışanların bireysel becerileri yanında yapısal bir bütünlük içinde çalışabilme yetkinliklerini ortaya çıkaran durumun belirlenmesinin; eğitimciler, yöneticiler ve politika yapıcılar için büyük bir katkı oluşturacağı düşüncesi ile bu çalışma düşünülmüştür.

Liderlik Stilleri, Örgüt Kültürü ve Liderlik Yoğunluğu kavramlarının konu edildiği bu araştırma ile İstanbul Anadolu Yakasında görev yapan Ortaöğretim kademesi öğretmenlerinin demografik profili belirlenerek, öğretmenlerin bu kavramlarla ilgili algıları çeşitli değişkenler bağlamında incelenmiştir. Araştırmanın alanda çalışan araştırmacılara kaynak teşkil etmesi, eğitim ortamlarında çalışan bireylere ise alanları ile ilgili farklı vizyon ve düşünce zenginliği katması ve bu anlamda ki eksikliği gidermesi amaçlanmıştır.

Öncelikli olarak araştırmanın tüm aşamalarında yardımlarını esirgemeyen, değerli vakitlerini ayıran, danışmanım Sayın Prof. Dr. Münevver ÇETİN'e olmak üzere; çalışma süreci ve tamamlanması aşamasında önemli yönlendirme ve katkılarından

istiade ettiğim değerli hocalarım Prof. Dr. Özge HACİFAZLİOĞLU'na, Doç,Dr. A. Faruk LEVENT'e, Prof. Dr. Mehmet ÜNLÜ'ye, Dr. Öğr. Üyesi Ali TEMEL'e çok teşekkür ederim.

Ahmet ALİREİSOĞLU



ÖZET

LİDERLİK STİLİNİN VE LİDERLİK YOĞUNLUĞUNUN ÖRGÜT KÜLTÜRÜNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Ahmet ALİREİSOĞLU

Doktora, Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Münevver ÇETİN
Kasım-2020, 176+ XX Sayfa

Bu araştırma, “Liderlik Stilinin ve Liderlik Yoğunluğunun Örgüt Kültürüne Etkisinin İncelenmesi” amacıyla yapılan nicel bir çalışmadır. Bu incelemede, nicel araştırma yöntemlerinden karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Bu araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul Anadolu Yakası sınırları içerisinde bulunan ortaöğretim kademesindeki okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu araştırma, 261’i erkek, 383’ü kadın öğretmenden oluşan 644 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada kullanılan verileri toplamak için, öğretmenlere ait bazı demografik bilgileri belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Ayrıca farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen “Örgüt Kültürü Ölçeği”, “Liderlik Yoğunluğu Ölçeği” ve “Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekler dijital ortamda hazırlanarak ilçe milli eğitim müdürleri aracılığı ile öğretmenlere ulaştırılmış aynı şekilde öğretmen whatsapp gruplarından Google form üzerinden toplanmıştır.

Örgüt içerisindeki kültürün yönetimin uyguladığı stile göre şekil aldığı ve bu doğrultudaki etki ile biçimlendiği öğretmen algılarında ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde okulda olan liderlik yoğunluğunun var oluşunu sağlayan da liderlik stillerinin etkisi ile örgüt kültürünün varlığıdır. Liderlik yoğunluğunun ortaya çıkmasında örgüt kültürü ve liderlik stilleri etkin olma durumunu birlikte paylaşmaktadırlar. Örgüt kültürünün arabulucu etkisi ile ortaya çıkan durum ise liderlik stillerinin liderlik yoğunluğunun örgütteki oluşumuna örgüt kültürü üzerinden dolaylı bir şekilde etki ettiğiidir.

Araştırmada bağımsız değişkenler olan öğretmenlerin demografik özellikleri olan yaş, cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, kurumda çalışma süresi, yönetici ile çalışma süresi, mesleki kıdem durumlarının araştırmanın bağımlı değişkenleri olan Liderlik

Stili, Liderlik Yoğunluğu ve Örgüt Kültürünün Alt Boyutları ile karşılaştırılmalı sonuçları ortaya çıkarılmıştır.

Elde edilen sonuçlarla araştırmanın eğitim ortamları için geçerli olan liderlik, kültürel biçimlenme, liderlik yoğunluğu alanlarında özgün bir çalışma olduğu ifade edilebilir.

Bu açıdan bakıldığında uygulayıcıların, okul yöneticilerinin, politika yapıcılarının; gelecekteki öğretim politikalarının oluşturulması aşamasında; araştırmanın sonuçlarını göz önünde bulundurmalarının eğitim ve öğretimin geleceği açısından önemli olduğu düşüncesi ile Örgüt Kültürü, Liderlik Stilleri ve Liderlik Yoğunluğu seviyelerinin eğitim örgütlerinde yer alan farklı etkenlerin sonuçları doğrultusunda ortaya çıkarılması yönünde çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Örgüt Kültürü, Liderlik Stili, Liderlik Yoğunluğu, Okul Yöneticileri, Öğretmenler.

ABSTRACT

EXAMINING THE EFFECT OF LEADERSHIP STYLE AND LEADERSHIP INTENSITY ON ORGANIZATIONAL CULTURE

Ahmet ALİREİSOĞLU

PhD, Educational Administration and Supervision

Thesis Advisor: Prof. PhD. Münevver ÇETİN

November-2020, 176+ XX Pages

This study is a quantitative study conducted for the purpose of “Investigation of the Effect of Leadership Style and Leadership Intensity on Organizational Culture”. In this research, comparative relational screening model, which is one of the quantitative research methods, was used.

The universe of this research is teachers working in secondary schools within the borders of the Anatolian Side of Istanbul in the 2018-2019 academic year. This research was carried out with 644 participants, 261 of whom were male and 383 of which were female teachers.

In order to collect the data used in the research, “Personal Information Form” developed by the researcher was used to determine some demographic information belonging to the teachers. In addition, "Organizational Culture Scale", "Leadership Intensity Scale" and "Leadership Style Behavior Scale" developed by different researchers were used. The scales were prepared digitally and delivered to teachers through the district national education directors, and they were collected via Google form from teacher whatsapp groups.

It has been revealed in the perceptions of teachers that the culture within the organization is shaped according to the style applied by the administration and shaped by the effect in this direction. Likewise, it is the existence of organizational culture with the effect of leadership styles that ensures the existence of leadership intensity in the school. In the emergence of leadership density, organizational culture and leadership styles share their effectiveness together. The situation that emerged with the mediator effect of the organizational culture is that the leadership styles indirectly affect the formation of the leadership density in the organization through the organizational culture.

In the study, the results of the demographic characteristics of teachers, which are independent variables, such as age, gender, marital status, educational status, duration of work in the institution, duration of working with the manager, professional seniority status, and sub-dimensions of Leadership Style, Leadership Intensity and Organizational Culture, which are the dependent variables of the research, were revealed.

With the results obtained, it can be stated that the research is an original work in the areas of leadership, cultural formation, and leadership intensity that are valid for educational environments.

In this respect, it is important for the future of education and training that practitioners take this situation into account during the formation of future educational policies of school administrators. In this context, it is recommended to conduct studies according to the perceptions of Organizational Culture, Leadership Styles and Leadership intensity levels in all educational organizations.

Keywords: Organizational Culture, Leadership Style, Leadership Intensity, School Administrators, Teachers.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xix
KISALTMALAR LİSTESİ	xx
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Sayıltıları	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.6. Tanımlar	9
İKİNCİ BÖLÜM	10
LİDERLİK	10
2.1. Liderlik Kavramı	10
2.2. Liderlik Kavramının Tarihsel Gelişimi	12
2.3. Liderlik Stilleri	13
2.3.1. Otokratik Liderlik	14
2.3.2. Demokratik ve Katılımcı Liderlik	15
2.3.3. Tam Serbestlik Tanıyan Liderlik	16

2.3.4.Dönüşümcü Liderlik	17
2.3.5.Etkileşimsel Liderlik	19
2.4. Lider ve Yönetici.....	20
2.5. Liderlik ve Eğitim	21
2.6. Eğitim Liderliği	23
2.6.1.Okul Liderliği	24
2.6.2.Okullar İçin Liderlik.....	27
2.6.3.Okul Çevre İlişkilerinde Liderlik	28
2.7. Liderlik Yoğunluğu	29
2.7.1.Liderlik Yoğunluğu Kavramı	30
2.7.2.Liderlik Yoğunluğunun Önemi	32
2.7.3.Öğretmen Liderliği	33
2.7.4.Öğrenci Liderliği	34
2.7.5.Öğrenme Ortamlarında Liderlik Yoğunluğu	36
2.7.6.Okul Yönetiminde Liderlik Yoğunluğu	36
2.7.7.Liderlik Fırsatları	37
2.8. Örgüt Kültürü	38
2.8.1.Örgüt Kültürü Kavramı	39
2.8.2.Okul Kültürü.....	41
2.8.3.Okulda Örgüt Kültürünü Oluşturan Unsurlar	43
2.8.4. Yasal Güç	45
2.8.5.Karizmatik Güç.....	46
2.8.6.Uzmanlık gücü.....	47
2.8.7.Ödüllendirme Gücü	47
2.8.8.Okulda Başarı Kültürü.....	48
2.8.9.Okul ve çevre ilişkisi	49

2.9. Örgüt İklimi.....	49
2.10.Yurt İçi/Yurt Dışında Konu ile İlgili Yapılan Çalışmalar	50
2.10.1. Yurt İçi Konu İle Yapılan Çalışmalar	50
2.10.2. Yurt Dışı Konu İle Yapılan Çalışmalar.....	56
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	61
YÖNTEM.....	61
3.1. Yöntem	61
3.2. Araştırma Modeli	61
3.3. Evren ve Örneklem.....	61
3.4. Veri Toplama Aracı.....	63
3.4.1.Kişisel Bilgi Formu	64
3.4.2.Örgüt Kültürü Ölçeği.....	64
3.4.3.Liderlik Yoğunluğu Ölçeği.....	64
3.4.4.Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği.....	65
3.5. Verilerin Toplanması ve Analizi	65
3.5.1.Nicel Bulguların Analizi.....	66
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	68
BULGULAR.....	68
4.1. Betimleyici İstatistikler	68
4.1.1.Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Ait Betimleyici İstatistikler	68
4.1.2.Kullanılan Ölçeklerin Alt Boyutları İçin Elde Edilen Puan Dağılımlarına Ait Betimleyici İstatistikler	71
4.2. Örgüt Kültürü, Liderlik Yoğunluğu ve Liderlik Stilleri Ölçeklerinin Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	74
4.3. Liderlik Stillерinin Liderlik Yoğunluğu Üzerindeki Etkisindeki Örgüt Kültürünün Arabulucu Etkisinin İncelenmesine Yönelik Gerçekleştirilen Yol Analizi	77

4.4. Örgüt Kültürü, Liderlik Yoğunluğu ve Liderlik Stillerinin Cinsiyete Göre İlişkilerinin İncelenmesi	79
4.5. Örgüt Kültürü, Liderlik Yoğunluğu ve Liderlik Stillerinin Yaşa Göre İlişkilerinin İncelenmesi	83
4.6. Örgüt Kültürü, Liderlik Yoğunluğu ve Liderlik Stillerinin Medeni Duruma Göre İlişkilerinin İncelenmesi	85
4.7. Örgüt Kültürü, Liderlik Yoğunluğu ve Liderlik Stillerinin Mesleki Kıdemlerine Göre İlişkilerinin İncelenmesi	88
4.8. Örgüt Kültürü, Liderlik Yoğunluğu ve Liderlik Stillerinin Buldukları Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre İlişkilerinin İncelenmesi.....	99
4.9. Örgüt Kültürü, Liderlik Yoğunluğu ve Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre İlişkilerinin İncelenmesi	106
4.10.Örgüt Kültürü, Liderlik Yoğunluğu ve Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Mevcut Yöneticileri ile Çalışma Sürelerine Göre İlişkilerinin İncelenmesi	109
BEŞİNCİ BÖLÜM	116
SONUÇ TARTIŞMA ve ÖNERİLER	116
5.1. Sonuçlar.....	116
5.1.1.Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Ait Betimleyici İstatistiksel...	116
5.1.2.Kullanılan Ölçeklerin Alt Boyutları İçin Elde Edilen Puan Dağılımlarına Ait Betimleyici İstatistiksel Sonuçları	118
5.1.3.Örgüt Kültürü, Liderlik Yoğunluğu ve Liderlik Stilleri Ölçeklerinin Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesinin Sonuçları	119
5.1.4.Liderlik Stillerinin Liderlik Yoğunluğu Üzerindeki Etkisindeki Örgüt Kültürünün Arabulucu Etkisinin İncelenmesine Yönelik Gerçekleştirilen Yol Analizi	123
5.1.5.Örgüt Kültürü, Liderlik Yoğunluğu ve Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Cinsiyetine İlişkin Sonuçları	125
5.1.6.Örgüt Kültürü, Liderlik Yoğunluğu ve Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Yaşlarına İlişkin Sonuçları	126

5.1.7.Örgüt Kültürü, Liderlik Yoğunluğu ve Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Medeni Durumlarına İlişkin Sonuçları	128
5.1.8.Örgüt Kültürü, Liderlik Yoğunluğu ve Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine İlişkin Sonuçları.....	129
5.1.9.Örgüt Kültürü, Liderlik Yoğunluğu ve Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre İlişkin Sonuçlar	132
5.1.10. Örgüt Kültürü, Liderlik Yoğunluğu ve Liderlik Stillerinin Öğrenim Düzeylerine İlişkin Sonuçları	135
5.1.11. Örgüt Kültürü, Liderlik Yoğunluğu ve Liderlik Stillerinin Yöneticileri ile Birlikte Çalışma Sürelerine İlişkin Sonuçları.....	137
5.2. Tartışma.....	139
5.3. Öneriler.....	147
5.3.1.Araştırmacılar İçin Öneriler.....	147
5.3.2.Politika Yapıcılar İçin Öneriler	148
5.3.3.Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	149
KAYNAKÇA	150
EKLER.....	162
ÖZGEÇMİŞ.....	176

TABLULAR LİSTESİ

III. BÖLÜM

- Tablo 3.1. İstanbul Anadolu Yakasındaki İlçelerin Anadolu Liselerinde Görevli Öğretmen Sayıları 62
- Tablo 3.2. İstanbul'daki İlçelerin Gelir Dağılımına Göre Sıralaması 63

IV. BÖLÜM

- Tablo 4.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları 68
- Tablo 4.2. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımları 69
- Tablo 4.3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımları 69
- Tablo 4.4. Öğretmenlerin Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımları.... 69
- Tablo 4.5. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Dağılımları 70
- Tablo 4.6. Öğretmenlerin Yönetici İle Birlikte Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımları 70
- Tablo 4.7. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımları 71
- Tablo 4.8. Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Ölçeği İçin Elde Ettikleri Puan Ortalamalarının Dağılımı 71
- Tablo 4.9. Öğretmenlerin Liderlik Yoğunluğu Ölçeği İçin Elde Ettikleri Puan Ortalamalarının Dağılımı 72
- Tablo 4.10. Öğretmenlerin Liderlik Stilleri Ölçeği İçin Elde Ettikleri Puan Ortalamalarının Dağılımı 73
- Tablo 4.11. Örgüt Kültürü Ölçeğinin Alt Boyut Puanları Arasında Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayıları 74
- Tablo 4.12. Liderlik Yoğunluğu Ölçeği'nin Alt Boyut Puanları Arasında Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayıları 74
- Tablo 4.13. Liderlik Stilleri Ölçeği'nin Alt Boyut Puanları Arasında Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayıları 75

Tablo 4.14. Örgüt Kültürü Ölçeği'nin Alt Boyut Puanları ile Liderlik Yoğunluğu Ölçeği'nin Alt Boyut Puanları Arasında Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayıları	75
Tablo 4. 15. Liderlik Stilleri Ölçeği'nin Alt Boyut Puanları İle Örgüt Kültürü Ölçeği'nin Alt Boyut Puanları Arasında Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayıları	76
Tablo 4.16. Liderlik Stilleri Ölçeği'nin Alt Boyut Puanları İle Liderlik Yoğunluğu Ölçeği'nin Alt Boyut Puanları Arasında Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayıları	76
Tablo 4. 17. Örgüt Kültürü Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisinin İncelenmesi İçin Gerçekleştirilen t Testi Sonuçları	80
Tablo 4.18. Liderlik Yoğunluğu Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisinin İncelenmesi İçin Gerçekleştirilen t Testi Sonuçları	81
Tablo 4.19. Liderlik Stilleri Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisinin İncelenmesi İçin Gerçekleştirilen t Testi Sonuçları	82
Tablo 4.20. Örgüt Kültürü Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yaşa Göre İlişkisinin İncelenmesi İçin Hesaplanan Pearson Korelasyon Değerleri	83
Tablo 4.21. Liderlik Yoğunluğu Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yaşa Göre İlişkisinin İncelenmesi İçin Hesaplanan Pearson Korelasyon Değerleri	84
Tablo 4.22. Liderlik Stilleri Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yaşa Göre İlişkisinin İncelenmesi İçin Hesaplanan Pearson Korelasyon Değerleri	84
Tablo 4.23. Örgütsel Kültür Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Medeni Duruma Göre İlişkisinin İncelenmesi İçin Gerçekleştirilen T test Sonuçları	85
Tablo 4. 24. Liderlik Yoğunluğu Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Medeni Duruma Göre İlişkisinin İncelenmesi İçin Gerçekleştirilen T test Sonuçları	86
Tablo 4. 25. Liderlik Stilleri Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Medeni Duruma Göre İlişkisinin İncelenmesi İçin Gerçekleştirilen T test Sonuçları	87
Tablo 4. 26. Örgütsel Kültür Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre İlişkisinin İncelenmesi İçin Gerçekleştirilen ANOVA Sonuçları	89

Tablo 4. 27. Destek Kültürü Alt Boyutu için Mesleki Kıdeme Göre Gözlenen Farklılaşmanın Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen LSD Post Hoc Analiz Sonuçları.....	90
Tablo 4. 28. Liderlik Yoğunluğu Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre İlişkisinin İncelenmesi İçin Gerçekleştirilen ANOVA Sonuçları.....	91
Tablo 4.29. Öğretmen Liderliği Alt Boyutu için Mesleki Kıdeme Göre Gözlenen Farklılaşmanın Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen LSD Post Hoc Analiz Sonuçları.....	92
Tablo 4.30. Öğrenci Liderliği Alt Boyutu için Mesleki Kıdeme Göre Gözlenen Farklılaşmanın Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen LSD Post Hoc Analiz Sonuçları.....	93
Tablo 4.31. Liderlik Fırsatları Alt Boyutu için Mesleki Kıdeme Göre Gözlenen Farklılaşmanın Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen LSD Post Hoc Analiz Sonuçları.....	94
Tablo 4.32. Liderlik Stilleri Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre İlişkisinin İncelenmesi İçin Gerçekleştirilen ANOVA Sonuçları.....	95
Tablo 4.33. Demokratik Liderlik Alt Boyutu için Mesleki Kıdeme Göre Gözlenen Farklılaşmanın Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen LSD Post Hoc Analiz Sonuçları.....	97
Tablo 4.34. Dönüşümcü Liderlik Alt Boyutu için Mesleki Kıdeme Göre Gözlenen Farklılaşmanın Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen LSD Post Hoc Analiz Sonuçları.....	98
Tablo 4.35. Örgüt Kültürü Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Okulda Çalışma Süresine Göre İlişkisinin İncelenmesi İçin Gerçekleştirilen Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	99
Tablo 4.36. Başarı Kültürü Alt Boyutu için Mesleki Kıdeme Göre Gözlenen Farklılaşmanın Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Dunn-Bonferroni Post Hoc Analiz Sonuçları	100
Tablo 4. 37. Liderlik Yoğunluğu Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Okulda Çalışma Süresine Göre İlişkisinin İncelenmesi İçin Gerçekleştirilen Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	101

Tablo 4.38. Öğretmen Liderliği Alt Boyutu için Okulda Çalışma Süresine Göre Gözlenen Farklılaşmanın Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Dunn-Bonferroni yöntemi Post Hoc Analiz Sonuçları.....	102
Tablo 4. 39. Liderlik Fırsatları Alt Boyutu için Okulda Çalışma Süresine Göre Gözlenen Farklılaşmanın Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Dunn-Bonferronimethod Post Hoc Analiz Sonuçları.....	102
Tablo 4. 40. Liderlik Stilleri Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Okulda Çalışma Süresine Göre İlişkisinin İncelenmesi İçin Gerçekleştirilen Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	103
Tablo 4.41. Otokratik Liderlik Alt Boyutu için Okulda Çalışma Süresine Göre Gözlenen Farklılaşmanın Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Dunn-Bonferronimethod Post Hoc Analiz Sonuçları.....	104
Tablo 4.42. Dönüşümcü Liderlik Alt Boyutu için Okulda Çalışma Süresine Göre Gözlenen Farklılaşmanın Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Dunn-Bonferroni Yöntemi Post Hoc Analiz Sonuçları.....	105
Tablo 4.43. Etkileşimci Liderlik Alt Boyutu için Okulda Çalışma Süresine Göre Gözlenen Farklılaşmanın Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Dunn-Bonferroni Yöntemi Post Hoc Analiz Sonuçları.....	106
Tablo 4. 44. Örgütsel Kültür Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre İlişkisinin İncelenmesi İçin Gerçekleştirilen T-Testi Testi Sonuçları...	106
Tablo 4.45. Liderlik Yoğunluğu Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre İlişkisinin İncelenmesi İçin Gerçekleştirilen T-Testi Testi Sonuçları	107
Tablo 4.46. Liderlik Stilleri Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre İlişkisinin İncelenmesi İçin Gerçekleştirilen T-Testi Testi Sonuçları...	108
Tablo 4. 47. Örgüt Kültürü Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yönetici İle Çalışma Süresine Göre İlişkisinin İncelenmesi İçin Gerçekleştirilen ANOVA Sonuçları	110
Tablo 4.48. Başarı Kültürü Alt Boyutu için Yönetici İle Çalışma Süresine Göre Gözlenen Farklılaşmanın Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen LSD Post Hoc Analiz Sonuçları.....	111

Tablo 4. 49. Liderlik Yoğunluğu Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yönetici İle Çalışma Süresine Göre İlişkinin İncelenmesi İçin Gerçekleştirilen ANOVA Sonuçları.....	112
Tablo 4.50. Liderlik Stilleri Alt Boyut Puanlarının Yönetici İle Çalışma Süresine Göre İlişkinin İncelenmesi İçin Gerçekleştirilen ANOVA Sonuçları.....	113
Tablo 4. 51. Otokratik Liderlik Alt Boyutu için Yönetici İle Çalışma Süresine Göre Gözlenen Farklılaşmanın Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen LSD Post Hoc Analiz Sonuçları.....	114



ŞEKİLLER LİSTESİ

IV. BÖLÜM

- Şekil 4.1. Test Edilmek Üzere Hipotize Edilen Model..... 77
- Şekil 4.2. Liderlik Stilllerinin Liderlik Yoğunluğu Üzerindeki Etkisinde Örgüt Kültürünün Aracı Rolünün İncelenmesine Dair Yol Analizi..... 79



KISALTMALAR LİSTESİ

- ÖK** : Örgüt Kültürü
GK : Güç Kültürü
BK : Başarı Kültürü
DK : Destek Kültürü
LYE : Liderlik Yoğunluğu Envanteri
ÖL : Öğrenci Liderliği
LF : Liderlik Fırsatları
LT : Liderlik Tarzı
LS : Liderlik Stilleri
OL : Otokratik Liderlik
DL : Demokratik Liderlik
SBL : Serbest Bırakıcı Liderlik
DL : Dönüşümcü Liderlik
EL : Etkileşimci Liderlik
LTDÖ: Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği
LSS : Leadership Style Scale

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Eğitim dđnyası, bđtđn toplumlar için tartişmaların canlı bir şekilde devam ettiği dinamizmi her dđnemde taşıtmaktadır. Yenilenme, değişim, sosyal yapının daha kozmopolit ve karmaşık ilişkilerden örđlđ bir mahiyet alması, yeni problemlere yeni çözümler bulma ihtiyacını toplumların önüne koymaktadır. Bu anlamda, eğitimcilerin kendi çalışma alanlarında sürekli bir aydınlanma ve gelişme ihtiyacı içerisinde olması, modern zamanlar için artarak devam eden bir durum olmaktadır.

Okulların, öğrenen bir örgüt olarak hangi kđltürü yaşattıklarının bilinmesi, eğitim yöneticilerinin hangi liderlik tarzlarını uyguladıklarının ortaya çıkarılması, eğitim liderlerinin ne tür bir lider olduklarının tanımlanabilmesi ve bđtđn bu alanların güçlü bir şekilde bilinmesine ihtiyaç duyulması, eğitim örgütlerinin değişime ayak uydurabilmesi süreçlerinde hayati bir önem taşıtmaktadır (Can, 2013).

Örgütlerin değişen dinamik ve rekabetçi çevresel şartların altında, etkin ve verimli bir şekilde yönetilmelerinin zorlaştığı (Bengligiray, 2006) günümüzde, değişim okulların kapısına da ulaşmıştır. Eğitim ortamlarının klasik yönetim anlayışından farklı olarak son yıllardaki yenilenme ve toplumsal değişime kapılarını aralamış olmaları, eğitim yöneticilerimizin ve eğitim dinamiklerinin; liderlik profilleri, entelektüel düzeyleri, yönetici becerilerinin nitelikleri gibi açılardan esaslı bir şekilde ele alınmasının önünü açmaktadır. Dolayısıyla bu açıdan okullarımızın yeniden tanımlanması, mevcut durumun son hali ile ortaya çıkarılması önemli bir ihtiyacı gidermiş olacaktır.

Etkin öğretmen liderliği, belli aşamalar ve işlemler vasıtasıyla öğrencilerde akademik açıdan başarılı olmayı öncelikli hedefler arasına koymuştur (Caprara vd, 2006). Bu durumda yönetim bilimi açısından başarının izlenmesi ve tanımlanması önemli bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır (Eren, 1996).

Liderlik kavramında, bir grubu hem belirli hedefler çevresinde toplama hem de bu hedefleri hayata geçirmek için grup içindeki dinamikleri etkinleştirmek ön plana çıkar. Bu bakımdan bir öğretmenin öğretimsel emeğinin seviyesi ve hedefe yönelmesini kuvvetlendiren etkenlerden birisi liderlik iken, diğeri de öğretmenin çalışma alanındaki birlikteliği önemseyecek öz yeterlik sahibi olması olarak tanımlanmıştır. Aynı şekilde bu durum okuldaki örgütsel işleyiş içerisindeki bütün çalışanlar için geçerli bir nitelik belirleyici ölçüdür.

Akademik ve entelektüel düzeydeki bilgi ve birikimlerin eğitim yöneticilerinin popüler ilgi alanları ve okul problemleri ile buluşması eğitim dünyası için farklı bir zenginlik ortaya çıkarma potansiyeline sahiptir. Bu anlamda örgüt kültürünün liderlik çeşitleri ve liderlik yoğunluğu ile birlikte okul işleyişi içerisinde incelenmesi önemli veriler ve zengin çözümler ortaya çıkaracaktır.

Karmaşık ve pek çok etkenin uygulamada kendisine yer bulduğu bir işleyiş neticesinde şekillenmiş olan (Erdem, 2007) örgüt kültürü, örgütlerde dönüşümleri başlatma ve yerine getirmede hayati bir rol taşıyan (Robinson ve Bucic, 2005 akt., Taş vd., 2007) liderlik özelliklerinden ciddi bir şekilde etkilenir. Okul kültürünün oluşumunda eğitim yöneticilerinin liderlik stilleri önemli bir şekilde belirleyici olur. Eğitim kurumları faaliyetlerini geliştirirken reel hedefler üzerinden bir misyon ve vizyonla hareket edebilirler. Liderlik stillerinin çoğalması ile eğitim yöneticilerinin sadece mevzuatı takip ederek başarılı olma dönemini kapatmış daha dinamik bir sürecin kapılarını aralamıştır (Yahşi, 2020).

Liderlik konusu alan yazına girmeye başladığı ilk araştırmalarda, lider nitelikleri bakımından ele alınmış, sonrasındaki araştırmalar ise liderin davranış bileşeni incelenmiştir. Liderlik davranışının çok bileşenli değişkenler bakımından incelenmesi, durumsallık kuramı ile beraber göz önüne alınmıştır. 1980'li yılların büyük kısmı liderlik kavramı için yeni yaklaşımların çok çabuk değiştiği bir dönem olarak öne çıkmıştır. Bu dönem dönüşümcü liderlik, moral liderlik, öğretimsel liderlik, öğrenen liderler, kültürel liderlik ve vizyoner liderlik gibi yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Liderlik kavramındaki bu yeni yaklaşımlar, eğitimsel liderlik dalında da zengin verinin oluşmasına katkı sağlamıştır (Çelik, 2003).

Liderlik süreci içerisinde organizasyonun diğer üyelerinin de liderlik sürecine aktif katılım durumlarını tanımlayan (Samancıoğlu, 2015) ve onlara kurumda çalışan tüm

bireylerin liderlik rollerini üstlenmesini saylayan bir anlayış olarak liderlik yoğunluğu ise örgüt kültürünü var eden önemli dinamiklerden biridir. Bu çalışmada liderlik özelliklerinin ve liderlik yoğunluğunun örgüt kültürü üzerindeki etkisi incelenmiştir. Eğitim ortamlarımızın genel durumları bu açıdan değerlendirilerek okullarımızın gerçekliğinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Küreselleşmenin yaşandığı çağımız için “elimizden kaçıp giden dünya” da dengeler, birey ve toplum için yeni şekiller almaktadır. Kontrolün kimin elinde olduğu bilinmemekte ve merkezin yitirilişiyle, her yerin merkez haline gelebildiği bir sahada liderlik ve örgüt kültürü önemli bir hale gelmektedir. Problemlerin daha etkin çözülebilmesi ve yeni bakış açılarının örgüt yapılarında işlevsel hale gelmesi için merkezde toplanan güçten farklı olarak liderlik yoğunluğunun geliştirilmesiyle ortak sorumluluk alma bilincinin arttırılması ve örgüt yapılarının gelişimi önemli bir alan olarak ortaya çıkmaktadır,

Eğitim kurumlarındaki tek başlılığın dışında, beraber çalışma ahlakının geliştirilmesi; eğitim ortamlarındaki karmaşayı azaltacak, birliktelik ve entegrasyon ihtiyacı içerisinde olmayı vazgeçilmez hale getiren eğitim yönetiminin daha demokratik yollarla işleyişini mümkün hale getirecektir.

Okul yönetimi stratejik bir konudur. Öğrencilerin gelişen teknolojiyle beraber daha girişimci ve toplum için daha fazla eleştirel bir bakış açısı ile hareket etmeyi sevindikleri (Apple ve Beane, 2011) düşünüldüğünde bu durum, onlara rehberlik eden okul yöneticileri ve öğretmenlerin; liderlik özelliklerini, birlikte çalışmaya odaklanma, bilgi ve tecrübe paylaşımının geliştirilmesini zorunlu hale getirmiştir. Başarılı öğrenciler yetiştirebilmenin yolu öğrencilere liderlik yapabilen ve onlara söz hakkı veren yöneticilerden geçmektedir.

Okulların idare edilebilmesi ve mükemmelliği yakalama çabalarının eğitimde okul yöneticileriyle yakından ilgili olduğu bilinmektedir (Balcı, 2002). Okul yöneticileriyle beraber öğretmen ve öğrencilerin de karar alma aşamalarındaki katkıları liderlik becerilerinin örgüt kültürü içerisinde yer bulmasıyla mümkün hale gelecektir.

Okulun bir örgüt olarak başarılı olabilmesi büyük ölçüde insan kaynağının nitelikli olmasına bu doğrultuda da eğitim ortamlarındaki liderlik modellerinin örgüt kültürünü başarılı bir şekilde inşa edilebilmesi ile mümkündür.

Okullarda örgüt kültürünün sağlıklı bir şekilde var olabilmesi ve liderlik modellerinin başarılı bir şekilde hedefleri gerçekleştirmeye yönelik olarak tercih edilmiş olması okullar için hayati bir öneme sahiptir. Bu nedenle yapılan çalışma, liderlik yoğunluğunun ve liderlik stillerinin okullarımızın kültürel yapısını nasıl etkilediğinin araştırılmasını içermekle beraber; liderlik yoğunluğu dediğimiz gücün, güvenlik ve özgüven hissiyatı içerisinde paylaşılmasını esas alan bu kavramın okullarımızda ne şekilde gerçekleştiğini de incelemektedir.

1980'li yıllardan sonra yönetim alanda fabrika ve diğer sektörlerdeki değişim hızı artmış, insan kaynaklarındaki gelişmeler yaygınlık kazanmış okul yönetimlerini etkileyecek bir hale gelmiştir. Değişimin zorunlu bir gelişme olarak okulun kapısına dayanması; okulun yönetimlerinin yeniden sorgulanmasını, eğitim yöneticilerinin liderlik profillerinin çeşitlenmesini, okul kültürünün klasik yapı içerisinde çıkararak daha güçlü hale gelmesini önemli bir ihtiyaç durumuna getirmiştir.

Bu çalışma okul ortamlarındaki yönetici, öğretmen ve öğrencilerin motivasyon ve verimliliklerinin artırılmasına katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda yapılacak olan çalışmanın ana problemi, eğitim yöneticilerindeki liderlik becerilerinin ve eğitim ortamlarındaki liderlik yoğunluğunun bir örgüt olarak okulun kültürel yapısını nasıl biçimlendirdiğinin incelenmesi olacaktır.

Liderlik tipleriyle ilgili çok sayıda çalışma yapılmasına rağmen liderlik yoğunluğu hakkındaki çalışmaların aynı zenginlikte olduğu söylenemez. Liderlik yoğunluğu alanında yapılan çalışmaların yetersiz olması ve aynı zamanda bu çalışmaların perspektif olarak okul ortamlarına tutulmamış olması, alandaki çalışma ihtiyacını daha fazla önemli kılmaktadır. Liderlik yoğunluğunun genel itibarıyla okul kültürü içerisinde kendine ne kadar yer bulabildiği incelenmektedir. Örgüt kültürü içerisinde liderlik yoğunluğunun etkisi altında gelişen uygulamaların neler olduğu, yönetici becerilerinin örgüt kültürünü hangi şartlarda başarılı bir şekilde inşa edebilmekte olduğunun incelenmesi bu çalışmanın, literatüre katkı sağlayacağı ve eğitim kurumlarındaki yönetim ortamlarında liderlik farkındalığının geliştirilmesine yardımcı olacağı düşünülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Ortaya konmuş olan bu araştırmadaki amaç liderlik stilleri, örgüt kültürü ve liderlik yoğunluğu arasındaki ilişkileri incelemektir. Önerilen modelde liderlik stilleri bağımsız değişkeni, örgüt kültürü ve liderlik yoğunluğu bağımlı değişkenlerini oluşturmuştur. Varsayılan modelde örgüt kültürü, liderlik yoğunluğu ile liderlik stilleri arasında ara değişken olarak belirlenmiştir. Liderlik stilleri; “Demokratik Liderlik”, “Serbest Bırakıcı Liderlik”, “Otoriter Liderlik”, “Dönüşümcü Liderlik” ve “Etkileşimci Liderlik” alt boyutları ile örgüt kültürü; “Başarı Kültürü”, “Güç Kültürü” ve “Destek Kültürü” alt boyutları ile liderlik yoğunluğu; “Öğretmen Liderliği”, “Öğrenci Liderliği” ve liderlik fırsatları alt boyutları ile incelenmiştir.

Modeldeki bağımsız değişkenlerin araştırmanın bağımlı değişkeni olan liderlik yoğunluğu üzerindeki doğrudan, dolaylı ve toplam etkilerini belirlemek üzere aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir:

Modele Ait Doğrudan Etkinin Sınanmasına Yönelik Hipotez:

1) A Yolu (Liderlik Stilleri→Liderlik Yoğunluğu): liderlik stilleri, liderlik yoğunluğunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Modele Ait Dolaylı Etkilerin Sınanmasına Yönelik Hipotezler:

B ve C Yolu (Liderlik Stilleri →Örgüt Kültürü →Liderlik Yoğunluğu):

1) Liderlik stilleri, örgütün güç, başarı ve destek kültürünü anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

2) Örgütün güç, başarı ve destek kültürü liderlik yoğunluğunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Modele Ait Toplam Etkilerin Sınanmasına Yönelik Hipotezler:

A ve B Yolu ile C Yolu {(Liderlik Stilleri →Liderlik Yoğunluğu) ile (Liderlik Stilleri→Örgüt Kültürü →Liderlik Yoğunluğu)}:

1) Liderlik stilleri, örgütün güç, başarı ve destek kültürünü anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

2) Örgütün güç, başarı ve destek kültürü liderlik yoğunluğunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

3) Liderlik stilleri, liderlik yoğunluğunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bilim dalı olarak yönetim, yöneticilik faktörleri ve liderlik kavramları, günümüzde tüm sahalarda ön plana çıkmakta ve bu kavramların belirleyiciliği giderek artmaktadır. Kişilerin, örgütlerin, şehirlerin, ülkelerin başarılı olmasında etkili iletişimin, teknolojik becerinin önemli olduğu kadar insan kaynakları alanında liderliğin belirleyici bir faktör olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

Bu bağlamda insan kaynaklarının performansı; yönetimin, yöneticiliğin ve liderliğin başarısına bağlı olarak ortaya çıkmaktadır.

Liderliğin başarısı bireyler arası yeterliliği arttırmaktadır (Bass, 1985; Sternberg, 2003). Bir liderin verimli olabilmesi için aynı süreçte etkili ve anlaşılır bir iletişimi olması gerekir. Liderin taleplerini ve becerisini iletme, çevresiyle kişisel ilişkiler kurma, özgün olma, problemlerle baş etme yeteneği, çatışma durumunda idare etme ve kurumsal empatiyi zamanında belirtme durumlarıyla bağlantılıdır (Bass, 1990).

Liderlik ve lider kavramı, eğitim kurumları ile eğitim kurumlarının yönetimi için farklı bir öneme sahiptir. Eğitim kurumlarının liderleri, ülkenin kalkınmasında ve gelişip dönüşmesini sağlayacak nesillerin yetiştirilmesinde önemli görev ve sorumluluklara sahiptirler. Bu sebeple eğitim kurumlarında bilgi çağının ihtiyaçlarına katkı sağlayacak liderlerin seçimi ve yetiştirilmesi oldukça önemli bir gelişme durumunu ifade eder. Okullarımızın, her açıdan başarılı bir şekilde yetişmiş, geniş bir vizyona sahip, işbirliği ve takım çalışması içerisinde çalışabilme becerisine sahip uzman bireyler ve bu niteliklere sahip liderler vasıtasıyla bilgi çağına ulaşip yetişmekte olan nesilleri başarıya ulaştırabilir. Liderlik başarısının alana yansması ve sonuçlara etkisi ise güçlü bir örgüt kültürünün yapılandırılması ile ortaya çıkar.

Okul yönetiminde insan kaynağının değerlendirildiği ve insan ilişkilerinin yoğun olduğu durumlar; yönetilebilir, geliştirilmeye ihtiyaç duyulan yeni problemlerin farklı çözümleri aradığı gelişme alanları olarak karşımıza çıkar.

Örgüt kültürünün yapısı planlanabilir olduğu kadar denetlenerek geliştirilebilir bir niteliği de sahiptir. Yani örgüt kültürü yönetilebilir bir alandır. Örgüt kültürü belirsizliklerden kaynaklı bir şekilde ortaya çıkmaz. Örgüt kültürü liderlik becerilerine, finansmana, sosyal ve nihai örgüt hedeflerine uygun bir biçimde yapılandırılan ve yönetilebilen bir alandır. Bu açıdan örgüt kültürünün eğitim

kurumlarında bilinmesi ve geliştirilmesi güncelliğini koruyan ve dikkate alınan bir gelişme alanı olmuştur. (Çelik, 2002'ten Akt. Şimşek, 2014).

Örgüt kültürünün iyi kavranması başka kurumların değişik stillerde çalışmasının, kurumların nasıl geliştirilebileceğinin ve kişilerin üretken bir şekilde örgüt yaşamının gelişimlerine “uygun hale getirilebileceğinin” anlaşılmasına destek olmasını kolaylaştırır.

Kurumda örgüt kültürünün farkında olarak mesainin devam ettirilmesi, diğer kurumlardaki örgüt kültürü ile ilgili durumun bilinmesi çalışan bireylerin bireysel başarısının örgüt amaçlarına “uygun bir şekilde geliştirilmesini” kolaylaştırır. (Schemel, 1997; Akt. İra ve Şahin, 2011).

Okul yapısı içerisindeki örgüt kültürünün belli amaçlar doğrultusunda değişime tabi tutularak dönüştürülmek istenmesi durumunda örgüt kültürü ile ilgili bilgilere ihtiyaç duyulacaktır.

Okul kültürünü oluşturan yapı somut bir şekilde kendini ortaya koymaz. Çoğunlukla kültürde paylaşılan varsayımlar, değerler ve inançlar sözelden çok davranışsal ve imgeseldir.

Okul kültürü içerisindeki başarının, hedeflerin planlandığı şekliyle gerçekleştirilebilmesinin altında örgüt kültürünün güçlü bir şekilde inşa edilmesi önemli bir yer tutar. Örgüt yapısı içerisinde kurumun başarılı ve başarısız şekilde tanımlanan yapısı kişi için ise aynı durumda severek örgüte bağlı olması veya empati duymayacak biçimde bağlı olmaması olarak kendini gösterir (Erdem ve İşbaşı, 2001; akt. Güçlü, 2003).

Bir örgüte mensup olmanın verdiği değerli olma duygusu ile mutlu olma durumunun yanı sıra mutsuzluk ve tatminsizlik de söz konusu olabilir (Gofee ve Jones, 2001'den Akt., İra ve Şahin, 2011). Kurumun büyük ölçüde başarısı veya başarısızlığı kişinin bireysel anlamda mutluluğu ya da mutsuzluğu (görevleri angarya olarak algılaması) şeklinde ortaya çıkar. Bu anlamda sık karşılaşılan kavramlardan bir diğeri de “Liderlik Yoğunluğu” dur. Liderlik Yoğunluğu kavramı, örgütteki herhangi bir kişinin, kişisel ya da örgütsel amaçlara ulaşılmasında bilinçli olarak rol alması biçiminde açıklanmaktadır (Smith, vd., 2004).

Eğitim bağlamında liderlik yoğunluğu kavramı, disiplin ve yönetimin yalnızca müdürde veya başka bir kişide toplanmasının yanında, okulun çoğunluğuna yayılmış, kurumsal bir yapıyı tanımlamaktadır. Bu açıdan liderlik rolleri; liderlik vazifelerini üstlenebilecek yeteneğe sahip olan, bu sorumlulukların yerine getirilmesine katkıda bulunan, zaman harcayan ve bu vazifelerin başarıyla bitirilmesine önem veren, organizasyonun herhangi bir üyesi tarafından üstlenilebilir (Smith, vd., 2004). Liderlik rolleri bu şekilde organizasyon içerisindeki küçük büyük ayrımı yapmadan her çalışanın benimseyeceği sorumluluk anlayışını ifade etmektedir.

Bütün bu ifadeleri göz önüne aldığımızda, okullardaki örgütsel işleyişte belirleyici olan liderlik çeşitlerinin örgütsel yapıyı nasıl ve neye bağlı olarak domino ettiği, aynı şekilde oluşmuş olan örgüt kültürünün liderlik yoğunluğunu hangi oranda ortaya çıkarabildiğinin bilinmesinin okulun işleyiş ve başarısını anlamada önem arz ettiğini ifade edebiliriz.

Bu çalışmanın, okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ve liderlik yoğunluğunun okul kültürü ile ilişkisi ve etkileşimi ortaya koymasından alan yazına önemli katkılar yapacağı düşünülmektedir. Ayrıca yine Türkçe alan yazında çok sık araştırılmayan liderlik yoğunluğuna (Samancıoğlu, vd., 2015) değinilmesinin araştırmayı daha değerli kıldığı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıltıları

Araştırmanın örneklem dağılımı normal dağılımı yakınsamaktadır. Araştırmada kullanılacak olan ölçekleri araştırmaya konu olan okul öğretmenlerinin samimi ve doğru cevapladıkları varsayılmaktadır. Veri toplama araçlarının bütün alanları içerdiği ve görüşleri ortaya çıkaracak özellikte olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- a. Araştırma İstanbul Anadolu yakasındaki Anadolu Liseleri'nde görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
- b. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- c. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, kullanılan ölçek ile elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Örgüt: Teşkilatlanma ya da organize sürecinde oluşan yapı anlamında kullanılmaktadır.

Örgüt Kültürü: Bölümleri bir araya getiren ve onlara etiketi olan bir kimlik kazandıran ve paylaşılan yönelimler düzeni (Hoy ve Miskel, 2010).

Lider: Yapılacak olana cesur bir şekilde karar veren, takipçilerini ise etkinlikleri gönüllü olarak yapmaları için ikna ve teşvik eden kişidir.

Liderlik: İş görenleri doğru bir şekilde motive etmek, ortaya konan yetenek ve teşvikle çalışanları beklentilerinin üzerine taşıyabilmektir.

Liderlik Stili: yapı ve özellikleri ile farklı olan insanda Çeşitli faktörlere bağlı olarak ortaya çıkmış olan liderlik çeşidi (Ergezer, 1992).

Liderlik Yoğunluğu: Gücü merkezde toplamayan bir yönetim anlayışını geliştirmektir.

İKİNCİ BÖLÜM

LİDERLİK

2.1. Liderlik Kavramı

Liderlik kavramı hakkında oldukça çok bilimsel araştırma yapılmış ve çok çeşitli tanımlar alan yazına kazandırılmıştır (Şisman, 2002). Bu tanımlamaların yapılmasına rağmen açıklamaların büyük kısmının açık ve tam anlaşılır bir biçimde olmadığı belirtilmiştir. Liderliğin farklı boyutlarını içeren bu tanımlar, aynı noktada buluştuklarında dahi net bir yapıda ilişki kuramamaktadırlar (Brestrich, 1999; Erçetin, 2000; Eraslan, 2004).

Liderlik, insanları belirlenen hedefler doğrultusunda eyleme geçirme kapasitedir. Diğer bir ifadeyle liderlik kişiler ve gruplar arası etkileşimi sağlamak için bireyin mizacında var olan potansiyeli kullanma sürecidir (Güney, 2007). Liderliğin anlamı lider kişinin mevcut bulunduğu makama, organizasyona ve sürece göre farklı algılanmaktadır (Brestrich, 1999; Erçetin, 2000; Eraslan, 2004). Bennis (1989)'e göre: "Liderlik güzellik gibidir, tanımlaması zor, ancak gördüğünüzde bilebileceğiniz bir şeydir." diye tanımlanmıştır. Ayrıca liderlik, özel bir rol bulunan, bir etkileme aşaması ya da bir yönetim türü olarak da tanımlanabilir (Yukl, 2002).

İnsanlar, kişisel ihtiyaç ve arzularını gerçekleştirip belirlediği amaçlarına varabilmek için bir gruba gereksinim duymakta ve grup şeklinde harekete geçme ihtiyacı hissetmektedir. Çünkü insanlar çoğu kez büyük ve planlı başarılar için tek başlarına zayıf ve çaresiz kalan varlıklardır. İnsanları belirli hedeflere yöneltmek için onların kişisel ihtiyaç, arzu ve menfaatlerini bilmek ve onların belli hedef doğrultusunda, güç, istek ve cesaretlerini artırmak gerekmektedir (Erol, 2001).

Lider belli özellikleriyle öne çıkan kişi olarak kitle ya da bir gruba önderlik eder. Bundan dolayı liderlik grup başarısı için önemli bir konudur. Yalçınkaya Akyüz'ün ileri sürdüğü gibi tarih, yazılmaya başlandığından beri insanlar için liderlik önemli bir kavram olmuştur. Başarılı liderlik bir yöneticinin özel kabiliyetlerinden birisi olarak ele alınmaktadır. Örneğin, bir eğitim yöneticisinin, öğrenenlerle verimli ve

olumlu bir ilişki yürütebilmesi, yöneticinin kurumda liderlik statüsü almasıyla ilişkilidir. Eğitim yöneticisi, öğretmenler ve diğer çalışanlar tarafından kabul edilip benimsenmesi durumunda ancak liderlik etiketini kazanabilir (Yalçinkaya Akyüz, 2011). Liderlik yasal süreçle veya statü ile gelen bir konum değildir.

Toplu bir şekilde yaşamak zorunda olan insan, doğal olarak diğer insanlarla çok yönlü ilişkiler kurmak durumundadır. Bir şekilde organize olmak durumunda kalan insanlar için düzen ve yönlendirme toplu halde yaşayan insanların işini kolaylaştırıp belli noktalarda sistemli bir hiyerarşiyi zorunlu kılmaktadır. Toplum, hayatın akışı içerisinde dinamik bir yapıdır. Bu dinamiklik hareketi gerektirdiği için bazı insanlar diğerlerine göre daha aktiftir ve sorumluluk yüklenmeyi göze alırlar. Bir toplumda sosyolojik anlamda roller dağıtıldığında bazıları bir toplumun üyeleri konumunda yer alırken kimileri lider olmak durumundadır. Bu liderler toplumun amaç ve hedeflerini gerçekleştirmeye aday kişilerdir. Eğitim ortamlarında var olan örgüt kültürlerinde bazı öğretmenlerin liderlik vasıfları farklı bir şekilde ön plana çıkar, okul içerisindeki çeşitli süreç ve uygulamalar içerisinde etkili olan ve diğerleri tarafından takip edilen öğretmenler ortaya çıkar. Okuldaki bu hedefler daha çok okul yöneticisinin becerileriyle yürütülür ancak bazı lider öğretmenler ve onların organize ettiği yetenekli öğrenciler de okulun vizyonunu gerçekleştirmek için uygun roller üstlenirler (Bakkalbaşı, 2017).

Liderlik bir vasıf ve sıfattır, doğal olarak kişide bazı özellikleri zorunlu kılar. Lider kişileri iyi tanıyarak onlarla iyi ilişkiler geliştirmek durumundadır (Bolat, 2009). Etkin bir liderlik, başarılı bir iletişim düzeniyle beslenir. Liderlik özelliklerinin kazanılmasında ve sürdürülmesinde iletişim ağının kuvvetli bir şekilde sağlanması önemlidir. İletişim eksikliği, amaçların şeffaflıktan uzak oluşu, liderlik modelinin net çizgilere sahip olmaması, karar verme yetisinin zayıflığı, karar katılımının azlığı, saklı duygu ve değerler hem liderliği hem de liderin hitap ettiği grubu yaralayarak yeterli verimin alınmasını engelleyebilir. Bu bağlamda liderin kendini yönetebilmesi önemli ölçüde kendi iç dinamik yapısının sağlamlığına bağlıdır.

Lider öncü olduğundan ötürü kendini yönetip diğer insanları harekete geçirdiğinde doğru kararları verebilecektir. Diğer bir deyişle lider karar verme sürecinde öncelikle kendini yönetmesini bilmelidir. Kendini yöneten lider, liderliğin hangi boyutları olduğu, hangi stratejiyle hareket etmesi gerektiğini ve kullanacağı taktikleri bilerek seçimlerini yapar (Bakioğlu, Ala ve Karsantık, 2016). Yapacaklarına inanmış bir lider

diğer insanları harekete geçirerek değişimi ve süreci aktif bir şekilde ikna etme rolünü gerçekleştirir (Taylor, 2017).

Liderin üstlenmiş olduğu rol, kuracağı ilişkilerde grubun büyüklüğü ve küçüklüğüyle yakından ilgili olmakla birlikte hangi alanda önder olacağı da önem taşımaktadır. Örneğin bir lisede ya da üniversitede lider olmak farklıdır. Şartlar liderin durum ve tavırlarında değişikliği zorunlu hale getirir. Küçük gruplar ile yüz yüze görüşme imkânı olurken daha büyük gruplarda bu pek mümkün olmayabilir. Farklı gruplarda kamuoyu oluşturma ve etkileme şartları değişir (Bektaş, 1996). Lider içinde bulunduğu grubun yapı ve özelliklerine göre de davranmak ve eylemde bulunmak durumundadır. Ancak lider davranış ve tutumlarını değerlendirirken kendi alacağı pozisyonun farkında olmalıdır. Çünkü liderlik bir pozisyon değil öncü olma eylemidir (Taylor, 2017). Yeni liderlik tarzı da liderliği kavramsallaştırmaktan ziyade liderin ötekiler üzerinde bıraktığı etkidir.

2.2. Liderlik Kavramının Tarihsel Gelişimi

Liderlik, hem kavramsal hem de tarihsel bakımdan fazlasıyla eski bir olgudur. Liderliğin incelenmesinin tarihi, MÖ 400’lü yıllardaki Platon’un Republic eserine kadar dayanır. Liderliğin tanımlamak için birçok kişi teşebbüste bulunmuş ancak hemen herkes farklı bir açılım getirmiştir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Anglo-Sakson kökenli bir söz olan yol anlamına sahip lead kelimesinin, leader kelimesinin kökenini oluşturduğu varsayılmaktadır (İbicioğlu, Özmen ve Taş, 2009). Liderlik insanların beraber yaşamak zorunda olduğu dönemden itibaren ortaya çıkmış bir olgudur. Antik dönemlerde geniş kitleler arasında topluluklara öncülük eden kişilerle anılan liderlik, içerdiği kavramlar açısından zaman zaman insanoğlunun inançlarından beslenmiş hatta onlarla özdeşir olmuştur. Mısır ve Çin’de de liderlik kavramına rastlanılmıştır. Liderlik ilk olarak Platon tarafından “çevreyi dolaşarak yönetmek” şeklinde isimlendirilmiştir (Şahne ve Şar aktaran Güçlü, 2016).

Liderliğin önemli bir kavram olmasını sağlayan onun özellikle zor zamanlarda toplumlara ya da gruplara yol gösterecek liderlere ihtiyaç duyması ile ilgilidir. Liderlerin dayanak noktaları diğer insanlara hizmet ediyor olmalarıdır. Çeşitli zamanlarında bazen küçük, zaman zaman da büyük değişimlere rehberlik eden liderler örgütlerin etkililiğinden sorumludurlar (Hoy ve Miskel, 2010). Liderin yapacağı hamleler artık önemli olmaya başlamıştır çünkü takipçileri onu davranış ve tutumunu

takip eder durumdadır. Liderin gruplarca yönlendirildiği de görülebilir. Lokomotif görevi yüklenen liderler ekip üyeleri arasında görev dağılımında bulunur, hatta vakti geldiğinde onlara anlamlı ve zorlayıcı görevler verebilir. Hissedilen ortak heyecanı inşa eder, daha yüksek başarının elde edilmesi için yolları mümkün hale getirerek bir katalizör halini alır (Xie vd., 2018).

2.3. Liderlik Stilleri

Lider tek tipte ve nitelikte değildir. İnsanlar yapıları ve özellikleriyle farklılaşır ve liderlerde görevleri gereği farklı tutum ve davranışlar geliştirerek onları çeşitlendirme yoluna giderler (Ergezer, 1992). Sosyal hayatta davranışlarımızın belirlenmesinde ihtiyaçlar azami derecede belirleyici olmaktadır. Liderin sahip olduğu belirli bir özelliği de duruma ve gurubun ihtiyaçlarına göre önem bakımından farklılık göstermesidir. Sonuç olarak farklı durum ve gereksinimler çeşitli liderlik türlerinin oluşmasına neden olmaktadır. Bir liderin sergilemiş olduğu davranış belirli bir yer ve zamanda iyi olarak değerlendirilebilirken, başka bir mekan ve süreçte kötü olarak değerlendirilebilmektedir. Liderlik stillerinin uygulanması yapılan iş ve ortamla birlikte muhatapların etkinlikleri doğrultusunda da farklılık gösterebilir (Eren, 2001). Bir başka ifadeyle her durumda tek bir liderlik stilinin üstün olduğu düşünülmemelidir. Liderlik sosyal ortamında şekillenen bir süreçtir. Liderler içinde buldukları topluluğun veya toplumun kültürel normlarına ve değerlerine göre vasıflarını ortaya koymaktadır. Bu yüzden liderlik farklı bağlamlarda farklı uygulamalar olarak karşımıza çıkabilmektedir (Bakioğlu ve Öksüz, 2016). Dolayısıyla ideal liderlik, liderin sahip olduğu özelliklerle içinde bulunulan durumun ya da koşulların birbirini tamamlamasına bağlı olarak şekillenebilmektedir. Eğitimsel liderlikte bu özellikler ile ilişkilidir.

Eğitimsel liderlik, bilgi çağında farklı bir boyuta adım atmıştır. Çevresel gelişimlerin okul kurumlarının öğrenme hızından önde olduğu bir çağda, eğitimsel lider konumunda olan okul yöneticileri, yeni liderlik stilleri ve sorumlulukları almak durumunda kalmışlardır. Paylaşılan bir amacın oluşturulması, etkin bir okul kültürü sağlama, etik değerleri kurum içinde yerleştirme ya da yenilenen bir lider olma... Eğitimsel liderlerin nitelikleri birçok açıdan transformasyonel liderlerin stilleri ile açıklanır. Bridge, 2003).

Liderlik stilleri etrafındaki kişi ya da grupları yönetme, yönlendirme ve motive etme şekilleridir. Taylor'ın Godfrey'den aktardığına göre başarılı liderlerin yapması gerekenleri şu şekilde sıralanmaktadır (Taylor, 2017).

- Organizasyonel değişimleri başarılı ve etkili şekilde yönetmek,
- Takımlar kurmak,
- Kritik konuşmalara dâhil olmak,
- Sıkıntılı zamanlarda başarıyı sürdürmek için liderlik yetenekleri oluşturmak ve keskinleştirmek.

Liderlik değişen bakış açısıyla ele alındığında Smith (2001)'in Bass'tan aktardığı şekliyle yeni liderlik stillerinde etkiyi sağlamak için önemli görülen bazı başlıklar şöyle sıralanabilir:

- Karizma: Bir vizyon geliştirmek, gurur duymak, saygı göstermek ve güven duygusu;
- İlham: Yüksek beklentiler yaratarak, uygun davranışı modelleyip ve çabalara odaklanmak için semboller kullanarak motive etmek;
- Bireyselleştirilmiş değerlendirme: Takipçilere kişisel ilgi göstermek, onlara saygı ve sorumluluk vermek;
- Entelektüel uyarma: Sürekli yeni fikirler ve yaklaşımlarla takipçileri motive etmedir.

Liderlikle ilgili farklı kaynaklar, liderlik stillerini değişik şekillerde ele alarak açıklamışlardır. Değişik kaynaklar farklı liderlik stillerini çalışılan alan bağlamında çeşitlendirmektedirler. Bu doğrultuda liderliği temel olarak beş ana guruba ayırarak inceleme yapmak mümkündür. Bunlar: Otokratik Liderlik, Demokratik ve Katılımcı Liderlik, Tam Serbesti Taniyan Liderlik, Dönüşümcü Liderlik ve Etkileşimsel Liderlik

2.3.1. Otokratik Liderlik

Bu lider tarzı, meşruiyetini baskı, zorlama, tehdit ve güç kullanarak sağlar. Otoriter lider saldırgan ve baskın bir mizaca sahiptir. Lider emir vermediği takdirde gruptaki bireyler hiç bir şey uygulayamamaktadır. Bu lider tiplemesinde karar alıcısı sadece liderin kendisidir. Lider, korku unsuru ile tehdit unsurunu uygulayarak ve mizacı ile baskı kullanarak etkin olmaktadır. Otoritesini sertliğiyle devam ettirir (Gökçe ve

Şahin, 2001). Mevcut olduğu grupta lider, diğerleri üzerinde daima kontrol kuran ve bireylere neyi ne zaman nasıl yapacağını iletir. Otokratik liderlikte gruptakilerin etkin iş gördüğü, yalnız liderin ortamdaki uzaklaşmasıyla verimli olamadıkları görülmüştür (Erden, 2003).

Otokratik liderlikte gruptaki kişiler yönetimden uzak tutulur, yani hedef, planlama ve politikaların belirlenmesinde üyelerin söz hakkı bulunmamaktadır. Tek adam olan lider, üyeleri yalnızca kendince verilen emirleri kati bir şekilde yerine getirmekle sorumlu tutar (Eren, 2001). Bu liderlik stilinde önemli olan kişilerin sorumluluklarını yerine getirmeleri ve işlerin aksamamasını temin etmektir.

Söz konusu liderlik stili, en belirgin örneğini feodal yapıda bulmaktadır. Demokratik ortamlarda bu tür liderliğin olma ihtimali daha azdır. Burada liderin yaptıkları tepeden inme ya da geleneklerden tevarüs eden kurallardan oluşmuştur. Otokratik lider bu kuralları uygulayarak, aldığı geleneği değiştirmemek için uğraş verirken diğer taraftan bazı kurallar liderin kendisini dahi engelleyebilir. Çünkü bu tür liderlerin tutum ve davranışları gelenekler tarafından belirlenmektedir. Yönetimdeki bireyler çizgilerini aştıklarında türlü engellemelerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Liderin tavır ve davranışlarını büyük oranda gelenek belirlemektedir (Ergezer, 1992).

Bu liderlik türünün en önemli eksikliği, liderin bencil tutum göstermesi ve etrafındaki insanların görmezden gelerek onların değer, inanç ve duygularını göz önünde bulundurmadığıdır. Böylesi ortamlarda görev arzusu olumsuz etkilenerek psikolojik baskı yaşanmaktadır. Bu baskı, çatışmayı ve türlü tatminsizlikleri beraberinde getirerek otoritenin sorgulanmasının yolunu açacaktır. Bu durumun sakıncası ise lider dışındaki kişilerin amaçları dikkate alınmadığından örgütte verim ve yaratıcılık azalacaktır (Gökçe ve Şahin, 2001).

2.3.2. Demokratik ve Katılımcı Liderlik

Meşruiyetini mensup olduğu topluluktan alan ve yasal egemenliği kabul gören liderlik tipidir. Bu tip liderler bilişsel olarak önde oldukları müddetçe meşrudurlar. Bu liderlik cinsinde yönetme yetisi ile emir yetisini kullanma potansiyeli akılcıdır. Grup ilişkileri etkinleştirilip desteklenmektedir.

Demokratik liderlikte Özel imtiyaz ve kıdem farklarının hakim olmadığı kademeli bir grup statüsünün oluşmasına engel olmak için çaba gösterilir. Demokratik liderliğin var olduğu grupta, kişiler zamanı nasıl etkin kullanacaklarını kendileri belirler ve

gruptakiler için kendi düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilecekleri uygun ortam oluşturulur. Demokratik liderliğin geçerli olduğu ortamlarda otoriter eğilimlerin bulunmadığı aynı zamanda ise verimliliğin liderin olduğu zamanlarla sınırlı olmadığı bilinmektedir (Erden, 2003).

Demokratik lider otokratik liderlerden sahip oldukları yetkinin derecesi bakımından değil, yetkiyi değerlendirme ve gurubun yapısının yürütülmesindeki yöntem açısından bir farklılık göstermektedir. Demokratik liderler grup hedeflerinin saptanması ve her üyenin amaç belirlemesine ve bu hedeflerin başarılmasına önem vermektedir (Ergezer, 1992). Eğitim alanında demokratik liderlik paylaşım esaslı ve bireylerin şahsiyetlerine önem veren bir nitelik taşır. Daha tutarlı kararlar alabilmek için lider pozisyonundaki; okul yöneticisi, yardımcıları, öğretmenleri hatta öğrencilerde dâhil olmak üzere kişinin farklı fikirlere açık olması daha yararlı ve memnuniyet verici olmaktadır.

Demokratik liderlikte karşılıklı etki ve tatmin daha yüksek olacaktır. Hiyerarşi içerisinde ast-üst ilişkisinde karşılıklılık esası sağlanır ve kaliteli iş ile beraber yapılan işler sonuç odaklı yüksek verim almaya elverişli olur. Örneğin eğitim lideri iyi performans sağlayan öğretmenleri yakından takip ederek, iyi performans gösterip görevlerinin tamamlayan öğretmenleri daha kolay bir şekilde denetleyebilecektir (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Bu liderlik türünün en önemli zararı zaman kaybına neden olmasıdır. Özellikle demokratik kültürün kurumsallaşmadığı toplum ve kültürlerde paylaşım esaslı kararların alınmasını engellemektedir. Kişilerin şahsi algıları yapılan tartışmaları büyütme ve karar almayı zorlaştırmaktadır. Ancak bu tür liderlik eğilimi karşılıklı fikir ve düşüncelerin paylaşılmasından dolayı lider ve muhatapların en uyumlu olduğu liderlik türü olduğu söylenebilir (Eren, 2013).

2.3.3. Tam Serbestlik Tanıyan Liderlik

Bu tip liderler yönetimin yetkisine çok az gereksinim duyan, gruptakileri kendi sorumluluklarına bırakan ve her takipçinin kendisine sunulan kaynaklarca hedef, plan ve strateji yapmalarına fırsat tanıyan davranış sergilerler. Başka bir deyişle tam serbestlik tanıyan liderler, yetkiyi sahiplenmeyip ve yetki kullanma sorumluluklarını tümüyle astlara bırakmaktadırlar (Eren, 2013).

Çoğunlukla oto kontrol düzeninin hâkim olduğu ve çok sık uygulanılmayan bir liderlik stilidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998). Üyelere gereğinden fazla sorumluluk verdiği için

yapının sağlıklı şekilde işleyebilmesi oldukça zordur (Eren, 2001). Bu sistemde çalışanların kendi kendilerini kontrol etmeleri beklenmektedir. Eğitim kurumlarında sistemin güçlü bir şekilde kurulması, çalışma kültürünün başarılı bir şekilde inşa edilmesi bu tip liderliklere ihtiyaç bırakmaz.

2.3.4. Dönüşümcü Liderlik

Literatürde modern liderlik stillerinden birisi olarak ele alınan dönüşümcü liderlik, daha çok değişim ve dönüşüm durumlarında görülmektedir. Birçok farklı araştırmacı dönüşümcü liderliğe yönelik değişik bakış açıları, yaklaşımlar ve tanımlamalar getirmiştir.

Dönüşümcü liderlik, Türkçe literatürde dönüştürücü, dönüşümcü, dönüşümsel, değiştirici, değişimci, harekete geçirici lider gibi kavramlarla kullanılmaktadır (Yılmaz ve Akdemir akt. Öztürk, 2018). Bazı kaynaklarda ise transformasyonel lider tanımlamasına da rastlanmaktadır.

Dönüşümcü liderler, takipçilerinde var olan ihtiyaç ve isteği fark edip onları hesaba katar; takipçilerde var olan potansiyeli bulup çıkararak ve daha yüksek düzeydeki ihtiyaçları karşılamak için çaba gösterirler (Öztürk, 2018). Bu liderlerin takipçilerinde olan değer, inanç ve ihtiyaçları değiştirmeleri üç şekilde gerçekleşir (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

1. Takipçilerin görevlerinin farkındalıklarını ve bu görevleri iyi yapmalarının önemini onların nezdinde artırarak,
2. Takipçilerin kişisel büyüme, gelişim ve başarı ihtiyaçlarının farkında olmalarını sağlamalarını temin ederek,
3. Takipçilerine, örgütün çıkarı için kendi çıkarlarından vazgeçmeleri konusunda ilham vererek.

Dönüşümcü liderler grubun çıkarlarını bireylerin çıkarlarından daha öncelikli tutarlar. Bu liderler grubun ortak geleceğini yapılandırıp örgüte biçim veren kişilerdir (Bakıoğlu, 2016).

Çağımızda kurumlar, küreselleşen bir dünyada sürekli dönüşmekte ve hemen her alanda rekabet etkili olmaktadır. Teknolojik gelişmeler sayesinde uluslar birbirine yaklaşmış ve birbirlerinden çok daha kolay haberdar olmaktadır. Ancak bu etkilenmeler her zaman kolay bir şekilde sonuçlanmamakta ve rekabetin çok yoğun

olduğu alanlarda karmaşayı beraberinde getirmekte, hoşnutsuzlukları ortaya çıkarmaktadır. Lider bireyler gelişen dış çevresel, kurumsal şart ve problemlerle baş etmek için girişimci, kaynak dağıtıcı, müzakereye açık, motivasyonu yüksek, politika yapıcı, rehber olan sorumlulukları üstlenerek stratejik ve sürekli oluşan sorunları çözme uğraşısında önemli roller taşımaktadırlar (Eren, 2016). Dönüşümcü liderlik tarzı inovasyon atmosferi inşa etme noktasında avantajlara sahiptir. Dönüşümcü tarza sahip liderler daha kolay şekilde güven inşa ederler, çalışanlara yeni bir kimlik ve yeni bir motivasyon kazandırma sürecinde daha büyük avantajlara sahiptirler (Xie vd, 2018).

Bass ve Stodgill'in liderlik teorisine göre, insanların bir lidere evrilmesinde üç önemli faktör vardır. İlk olarak, bazı kişisel özellikler insanları liderlik rollerine itebilir; bu "Karakter Teorisi"dir. İkincisi, insanlar bazı kriz ya da olayların sonucunda lidere dönüşebilirler, bu "Büyük Olaylar Teorisi"dir. Üçüncüsü ise; bazı insanlar lider olmayı seçip, becerilerini kazanıp genişleterek ve edinilmiş bilgi birikimi şansı sağlayacak olan bir kişisel gelişim sürecine dahil olarak bu özelliği edinirler, bu "Dönüşümsel Liderlik Teorisi"dir (Taylor, 2017). Değişim yapısı gereği fark edilse de edilmese de kaçınılmaz bir şekilde ortaya çıkar. İşte bu noktada dönüşümsel liderler değişimin yönünün farkına varabilme yeteneğine sahip olan liderler olarak göze çarparlar (Hoy ve Miskelakt. Taylor, 2017).

Lunenburgve Ornstein dönüşümcü liderlik için dikkati dört boyut üzerine dikkat çekmişlerdir:

İdeal Etki: Liderin takipçilerin takdirini, güvenini ve saygısını kazanacak şekilde davranmasını içerir ve sonuç olarak takipçiler liderle özdeşleşmek ve ona benzemek isterler. Diğer bir deyişle liderler karizmalarıyla takipçilerini etkilerler.

İlham Motivasyonu: Paylaşılan bir gelecek vizyonu için adanmışlığı benimseyen şekilde davranmayı gerektirir. Örgütte vizyon ve motivasyon büyük oranda sembollerle taşınır.

Entelektüel Uyarma: Takipçileri yenilikçi ve yaratıcı olma konusunda harekete geçiren davranışları içerir.

Bireysel İlgi: Yetiştirme, mesleki gelişim ve rehberlik ile takipçilerin potansiyel güçlerine ulaşmalarına yardımcı olacak şekilde davranmayı gerektirir(Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Değişim ve dönüşüm çağına adapte olmaya çalışan lider için dönüşüm zorunlu bir hal almaktadır. Dönüşümü düşünen liderler vizyonlarını, vaatlerini değiştirirler; farklı kurumsal süreçlere ve davranışlara adapte olurlar. Dolayısıyla dönüşümsel liderlikte, liderlerin kendilerinin ve takipçilerinin ahlaki değerlerini ve motivasyonunu artıran bağlantılar yarattıkları bir süreç ortaya konur. Liderler hedef odaklı, açık, kendine güvenen, esnek, yaşam dolu, dürüst, sorumluluk sahibi ve gayretli insanlar olarak karakterize edilirler (Taylor, 2017).

2.3.5. Etkileşimsel Liderlik

Etkileşimci liderlik kavramını ilk önce Burns (1978) ve onun sistemini takip eden Bass (1985) tarafından geliştirilmiştir. Etkileşimci liderlikte takipçiler liderlerin taleplerini karşılama neticesinde prestij ve ücret kazanırlar. Etkileşimci liderlik, lider ve takipçiler arasındaki karşılıklı menfaata dayanan bir aşama olarak betimlenmektedir (İntepeler ve Barış, 2019)

Burns, etkileşimsel liderlik kavramını, genel olarak lider ile muhataplarında karşılıklı tek düzeye indirilmeyecek bir ilişki biçimiyle bağdaştırmaktadır. Muhataplar liderlerinin taleplerini yerine getirdiklerinde belli sonuçlara varabileceklerinin farkındadırlar. Bu sonuçlar veya işin sonunda elde edilecek ödül veya motivasyon unsurları sadelikten ziyade zengin bir çeşitlilik arz eder. Bass'ın kavramsallaştırmasında etkileşimsel durum ve maliyet yarar süreci dikkatleri çekmektedir. Yani etkileşimsel liderlikte liderin takipçileri için yapılan iş ve gösterdikleri sadakatin maddi ya da sembolik ödüller sağladığı bir ticari ilişkinin varlığı önemlidir. Gündüz'ün ifadesiyle (2015): “*Etkileşimsel liderlerin, izleyicilerini ya da daha farklı bir anlam ile astlarını, liderlere sunulan yetki kapsamında maddi ya da sembolik ödüller sağlayacaklarını açık bir ifade ile saptamaları, astları, ilgili işi daha istekli ve kararlı yapmalarına yönlendirmektedir. Etkileşimsel liderler, elde edecekleri başarının bedelini önceden saptayarak netice beklemekte ve başarı elde edildiğinde, başarı seviyesine göre maddi veya sembolik ödülü astlarına vermektedir.*”

Dönüşümsel liderlerin aksine etkileşimsel liderler ekonomik takas modeli perspektifinde astların kısa süreli fiziksel ve güvenlik gereksinimlerine odaklanır. Etkileşimci liderler, geleceği düzenlemek yerine, mevcut olanı müdafaa etmeye önem verirler (İntepeler ve Barış, 2019). Bu liderlik tipinde mevcut işleyişin güçlü ve sağlıklı

bir süreci takip etmesi ve başarılı sonuçlar alması önemsenir. Lider astların ihtiyaçları karşılandığında onların neleri başarabileceklerini bilir. Ayrıca lider astların vazifelerine konsantre olabilmeleri için onlara yapıcı geri dönüşte bulunur ve vazifenin tamamlanması durumunda methiye, etiket ve para gibi dışsal ödüller sağlar. Bunun neticesinde örgüttekiler çalışma rollerini ve lider ile kurumun kendilerinden neler talep ettiğini anlarlar ve isteklerini karşılayabilecekleri, ortak olarak değer verilen neticeleri elde edebilecekleri hususunda bir özgüven kazanırlar (Omar vd., akt. Çetin, Korkmaz ve Çakmakçı, 2012).

Bu liderlik stili, hızlı bir biçimde karar verip hızlı bir biçimde uygulamaya geçmesi gereken problem ya da acil konularda başarı sağlayabilmektedir. Etkileşimci liderlik istenen neticelere varmayı amaçlamaktayken, dönüşümcü liderlikte istenenin de ötesine varmaya gayret edilir (İntepeler ve Barış, 2019)

2.4. Lider ve Yönetici

Yönetici ve liderlik unsurları birbirine benzemiş gözüksene beraber eş anlamlı sözcükler değildir ve birbirinden son derece farklı iki insan tipine gönderme yaparlar (Zaleznik, 1999). Genellikle tanımlarda görülen en önemli fark, liderlikte sadakat oluşturulması ve duygusal olarak bir hedefe gönülden bağlanmayı sağlamak önemli iken, yöneticilerde unvanın getirdiği yükümlülükleri yüklenerek otorite ve güç kullanmaları ön plana çıkar. Liderler daha çok insanlara yönelik faaliyetlere yönelirler. İnsan ilişkileri ile daha yakından ilgilenir, yol ve yöntem belirleyerek değişimi sağlarlar (Yalçınkaya Akyüz, 2011). Yöneticiler ise planlama ile sorunların üstesinden gelmeye çalışır ve sorumluluğuna verilmiş bir grup bireyi belirli amaçlara ulaştırmak için uyum ve işbirliği içinde çalıştırır (Eren, 2011).

Yöneticinin hedefleri isteklerden çok ihtiyaçlardan doğar; yönetici kişiler veya gruplar arasındaki sorunları dağıtma noktasında üstündür; her iki bölümü yatıştırarak örgütün rutin hareketini sağlar. Buna karşılık lider, hedeflere yönelik bireysel ve etkin tutumlar benimser. Etrafta olan potansiyel imkan ve ödülleri ararken astlara ilham kaynağı olur, kendi sinerjisiyle yaratıcı aşamaların harekete geçmesini sağlar, etrafındaki insanlarla ilişkilerini yoğun bir şekilde biçimlendirir (Zaleznik, 1999). Yöneticinin yönetimin bütün eylemlerini (planlama, örgütleme, yönetme, koordinasyon, denetleme) kendi ya da yardımcıları sayesinde uygulayan biri olduğunu söylemek mümkündür. Güney'in aktardığına göre iyi ve başarılı bir yönetici şu özellikleri taşımalıdır: uzman olmalı,

çevresi ile ölçülü ilişkilerde bulunmalı, üst ve astlarına bağlı olmalı, astlarını eğitmeli, gerektiğinde astlarını savunmalıdır. Objektif olma, nesnel ve şeffaf davranmayı sahiplenmelidir, iyi niyetli ve azimli olup, uygulamaları takdir etmelidir (Güney, 2007).

Yönetim kültürü rasyonel olmaya ve kontrol etmeye odaklanır. Yönetici sorun çözümcüsüdür. Yönetici şunu sorar: “*Hangi sorunlar çözülmeli ve bireylerin bu örgüte katkıda bulunmayı devam etmesi için gereken sonuçlara varmanın en iyi yolları nelerdir*”? bu bakımdan, liderlik yalnızca pratik bir statü ve sorumluluğun başka bölümlerinde bulunan birçok bireyin etkili bir biçimde çalışmasına ihtiyaç duyar. Lider olmak için kahraman olmadan ziyade kararlılık, çok çaba, yaratıcı zeka, çözümcül yetenek ve en mühimi hoşgörü ve iyi niyet yeterlidir (Zaleznik, 1999). Lider karizması ile etrafındaki kişileri kendine bağlar ve liderlik aktarılacak bir özellik de değildir (Szelenyi, 2009). Ancak yönetici belli bir disiplin içinde yetiştirilen bir kişidir.

2.5. Liderlik ve Eğitim

Eğitim liderliğinin anlamı bilgi toplumunda güçlenmiş yeni sorumluluk üstlenmiştir. Çevresel gelişim hızının okulun öğrenme hızından çok olduğu bir ortamda, eğitimsel lider olarak okul yöneticileri, yeni liderlik durumlarını benimsemişler ve sorumluluk alanlarını genişletmişlerdir. Eğitimde liderlik; paylaşılan bir amacın oluşturulması, başarılı bir okul kültürü meydana getirme, etik değerleri kurumsallaştırma, lider ve örgüt için öğrenen bir yapı olmayı kapsamaktadır. Eğitim kurumlarında ortaya çıkan yeni liderlik alanı, bireysel sonuçlardan daha çok güçlü bir sosyal etkileşim sürecinde takım olarak ortaya çıkarılar başarılar öncelik vermektedir (Cunningham, 2017).

Toplumların değişim ve yenilenmeleri doğrultusunda okullarda bürokratik, öğretici, etkileşimci, dönüşümcü liderlik rolleri ortaya çıkmıştır. Geleneksel ve tarihsel olarak ve aynı zamanda bilimsel paradigma içerisinde okul yöneticileri bürokratik yöneticiler olarak görülmüştür. Bu noktada okul yöneticilerinin gözetiminde okul çalışanlarını performansları ve gelişimleri takip edildi. Okullar 1970’lerin başında artan değişim taleplerine cevap vermeye başladılar. Okul yöneticileri öğretim süreçlerini de içeren bürokratik yapının ötesine açıldı. Sonuçta okullar alternatif liderlik modelleri ile eğitimde fırsat ve nitelik artırmanın yollarını aradılar (Erkol, 2020).

Okulların yeniden şekillendirilmesinde ortaya çıkan sosyal, demografik ve politik talepler okul hedeflerinin yeniden gözden geçirilmesinin yolunu açtı. Bu doğrultuda

liderlik okullarda önemli bir konu haline geldi (Smith, 2002). Eğitimsel liderlerin nitelikleri birçok açıdan transformasyonel liderlerin nitelikleriyle aynı, özellikle belirtilen nokta sınıf içinde öğretme faaliyetinden doğrudan sorumlu yetkilendirmek ve yüreklendirmektedir (Bridge, 2003).

İş motivasyonu, bireyin varlığının hem kendinden hem de kendisi dışından kaynaklanan enerji gücüdür. Bireysel hedefler ve hedef belirleme, bireysel motivasyonun ana bileşenleridir. Özellikle birey tarafından benimsenen amaçlar belirli, zorlayıcı ve elde edilebilir olduğunda, bu güçler işle ilişkili davranışı başlatır ve motivasyonun şeklini, yönünü, yoğunluğunu ve süresini belirler. Benzer olarak inançlar ve kültür formları da önemli motive edici güçlerdir (Yılmaz, 2009).

Lider öğretmen, matematiğin zor olma durumuna karşın imkansız olmadığını vurgular. Matematik özel bir kabiliyet gerektirmez ve çaba gösteren her öğrenci onu iyi öğrenebilecektir. Öğretmen, öğrencilerin hem sınıf etkinliklerinde hem de ev ödevlerinde, görevi tam olarak icra etmelerini hedefler. Yapmış oldukları, tek bir problem çözmek bile olsa, görevin doğru yapılması esastır. Fakat problemin doğru çözülmesinden daha da mühim olan bu amaca yönelik sergiledikleri çabadır. Belirtilen şey, daima matematiğin nasıl kullanılacağına ve hayatlarının her safhasında uygulanabileceğinin öğretilmesidir (Glasser, 1999).

Yönetici, öğretmen ve öğrenciler kendilerini birer 'özne' olarak düşündüklerinde, başarının öncelikle kendi çaba ve yeteneklerinden kaynaklandığından sonuçların kendi kontrollerinde olduğuna, fazladan gösterilecek çabanın performansı arttıracığına, iyi performansın fark edilip ödüllendirileceğine, ödüllerin değerli olduğuna, üstlerinin kendilerine adil ve saygılı davranacaklarına inanırlarsa, güven duygusu geliştirerek daha fazla çalışma eğiliminde olacaklarına inanmaya başladılar. Öz yeterliliği besleyen liderlik uygulamaları okullarda ortaya çıkmaya başlamıştır. Bunun yanında etkili performans göstermenin bahsedildiği üzere öz-yeterlilik ile yakından ilgili olduğu unutulmamalıdır (Hoy ve Miskel, 2010).

Küreselleşme süreci ile evrensel kriterler ve değerler daha önemli hale gelmektedir. Ancak bu durumda kültürel unsurlar ve öğrencilerin sosyal gelişmişlikleri arka planda kalmamaktadır. Eğitimde, öğretim programlarından öğretmen yetiştirme stratejilerine pek çok konu kültürden etkilenmektedir. Etkili okulların kurulmasında ve sürdürülmesinde öğretmen kalitesinin önemli bir etken olduğu yaygın şekilde kabul

edilmektedir. Öğretmenlerin faaliyetlerinin kaliteli hale gelmesinde okul yöneticisinin karar alma ve öğretmenleri yönlendirme şekli önem kazanmaya başlamıştır (Bakioğlu, 2016). Değişim ve dönüşümün okullarda bir zorunluluk olarak ortaya çıkması yeni liderlik modellerini çeşitlendirmiş, bu liderlik modelleri ise öğretmenlerin yetkinliğini ve verimliliğini arttıran bir disiplin olarak gelişmiştir.

2.6. Eğitim Liderliği

Okul yöneticisi, Milli Eğitim Bakanlığı'nın bürokrasisini temsil eden kişi olmanın yanında okulda temel değerlerin oluşumu ve gelişimini sağlayan kültürel ve etik bir lider olma özelliği de taşır. Liderlik kendi sosyal ortamında şekillenen bir süreçtir. Liderler içinde buldukları topluluğun veya toplumun kültürel normlarına ve değerlerine göre vasıflarını ortaya koymaktadırlar. Bu yüzden liderlik farklı bağlamlarda farklı uygulamalar olarak karşımıza çıkabilmekte (Bakioğlu ve Öksüz, 2016), bu doğrultuda eğitim yöneticisinin liderliği çeşitlenmektedir. Farklı ortamlar değişik liderlik tiplerinin gerçeklik kazanması sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Eğitim kurumlarında da diğer birçok alanda olduğu gibi meydana gelen değişimleri takip edebilmek için yeniliğe açık olmak bir zorunluluk haline gelmiştir. Her bir eğitim kurumunda yenilik algısı çalışanların kendi liderlik tarzına bağlıdır. Bu nedenle liderlerin örgüt içerisinde uygun liderlik tarzını belirlemeleri, yaratıcı bir atmosfer meydana getirmeleri, yeniliğin sürekliliğini sağlamaları ve çalışanların inovasyon yeteneklerini geliştirmeleri önemlidir (Xie vd. 2018). Bu süreçte liderlerin tutumları üyelerin davranışlarını, düşünme biçimlerini ve inovasyona yönelik yaklaşımlarını etkiler. Yeniliğe açık olma fikri inovasyon üzerinden somut bir değer kazanır. İnovasyon fikrinin geliştirilmesi öğrencilerin kendi yeteneklerini keşfetmeleri, yapıp etmeleri sonucunda farklı alanlarda ilgili olmanın yolları bulunurken, öğrencilerin farklı yeteneklerini de bu yolla geliştirme imkanı sağlar. Farklı sosyal ortamlar, farklı liderlik stillerine zemin hazırlar.

İnsan kaynakları alanında geleneksel formattan uzaklaşıldı (Palmer ve Winters 1993), yeni liderlik tiplerinde 1980'ler sonrasında kişisel hedeflerden ziyade organizasyonel hedeflere yönlendirilmesi teşvik edildi. Liderin değişimin gerekli olduğuna karar vermesi durumunda değişimin nasıl olacağına dair bir vizyon yaratılmasıyla şekillenen süreç, uzun vadeli hedeflerin konması ve takipçilerin bunları sahiplenmesiyle doğru bir değişim içerisinde organizasyonel yapının etkinliğini ortaya çıkarmaktadır.

Özellikle ekonomik alanda ortaya çıkan radikal dönüşümler sonucunda örgütsel yapıların bulunduğu her alanda değişime ihtiyaç duyulmuş ve yeni liderlik teorileri bu yıllarda ortaya çıkıp şekillenmiştir (Taylor, 2017 & Harris 2003).

Smith, liderlerin nasıl olması gerektiğine dair ileri sürdüğü kanaatlerini şu şekilde dile getirmektedir: “Lider değişim ihtiyacını ve bu değişimin gerekli olup olmadığını fark eder. Değişim ihtiyacını kesinlikle kabul etmek, değişimin yönünün aynı zamanda değişim lideri tarafından kabul edilmesi gerektiği anlamına gelir. Bu anlam, bir sonraki adım ile karşılanmaktadır. Vizyon oluşturulması, yeni organizasyon ve taahhütlerin var olması açıkça lider merkezlidir ve lidere bağlı olarak gelişir. Daha sonraki süreçlerde uzun vadedeki hedefler ve bu hedefler doğrultusunda işleyişin kurumsallaşması büyük liderlerin meydana getirdiği vizyonla doğrudan ilişkilidir. Lider değişime ihtiyaç duyduğuna karar verir, değişimin nasıl gerçekleşeceğine dair bir vizyon oluşturur ve yeni hedefler meydana getirir.” (Smith, 2002). Okul yönetimlerinde büyük ölçüde okulun işleyişi oluşturulan kültür, elde edilecek başarı büyük ölçüde okul yöneticisinin liderlik becerisine bağlı olarak ortaya çıkar.

Okul yöneticileri görevli oldukları okulun sosyal yapısını ve beraber görevli oldukları öğretmenlerin, öğrencilerin kişisel niteliklerini çok iyi değerlendirerek buna göre değişik liderlik şekilleri sergilemelidirler (Yalçınkaya Akyüz, 2011). Bunun için eğitim lideri önce kendini değiştirmesi gerektiğine karar verip sonrasında muhatapları için bir vizyon belirlemelidir. Bireysel özelliklerin ve farklılıkların bilincinde olan eğitim lideri, sürecin sonunda değişime inanıp odaklandıktan sonra, çalışanları amaç doğrultusunda motive etmek, yönlendirme süreçlerinde onları sürekli geliştirmek ve bunun yanında kurumu sürekli genişleterek, devamlı bir öğrenme hedefini gerçekleştirme gayretinde olmalıdır (Smith, 2002).

2.6.1. Okul Liderliği

Okulun var olan kültürü ve ortamı öğrenci başarısına doğrudan etki etmektedir. Bu yüzden okulların etkili olabilmesi için okulun kendine has kültürünün belli özellikleri taşınması faydalı olmaktadır. Öğrenmeyi özendirilen, başarılı kişilerin teşvik edildiği, etkili iletişimin uygulandığı, öğrencilerin yaşayarak öğrendiği, yenilikleri yüreklendiren, kendine has gelenekleri ve ritüelleri olan, her bireye değer veren özellikleri ile ön plana çıkan okul, yöneticileri ve öğretmenlerin diğer çalışanlarla birlikte liderlik örneklerinin yaşatıldığı bir okul, lider okul olarak çevrenin algısında

var olabilir ve toplumun okula karşı duyduğu algıda kendine saygın bir yer temin edebilir (Erdoğan, 2017).

Okul kültürü öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin, ailelerin ve içinde bulunduğu çevrenin etkisiyle oluşsa da bu kültürün oluşmasında yöneticilerin rolü, koruyucu ve yönlendirici olmaları bakımından büyüktür. Liderlik vasfı olan okul yöneticileri kültürü etkilemekte ve gerektiğinde yenilemektir. Bunun için öncelikle okulun var olan kültürünün yönetici tarafından çözümlenmesi, kültürün zayıf taraflarının tespit edilmesinde etkili olmaktadır. Okulun kültürünü anlamak için yönetici gözlem yapabilir, öğretmenleri ve öğrencileri dinleyebilir; okuldaki ritüelleri takip edebilir, olayları yorumlayabilir (Bakioğlu, 2016). Okul yöneticisinin öncelikle mevcut kültürü tanıma ve onu çözümlene gayreti içerisine girmesi bu anlamda gerektiğinde kurucu rol de üstlenmesini kolaylaştıracaktır.

Lider, takipçileri tarafından model alınan idol ya da kahraman olarak algılanır (Taylor, 2017). Ancak okullarda liderliğin çok karmaşık bir süreç olduğu unutulmamalıdır. Okullarda liderlik, öğrenilip belli bir duruma uygulama becerisinden daha fazlasıdır. Okul liderliğini geliştirmenin en faydalı yöntemleri, liderleri seçip yetiştirmek, yeni liderlik durumlarını değerlendirmek, var olan durumu düzenlemek ve okulları dönüştürmektir. Liderlik sadece araçsal ya da davranışsal bir durum değil, bunun yanında sembolik ve kültürel yönü de olan bir aktivitedir (Hoy ve Miskel, 2010). Bir başka ifade ile okul liderliği; kültürel değerleri, sembolik araçları, insanların hissi yapılarına uygun davranış kalıplarını var eden ve geliştiren, okulun amaçlar doğrultusunda bunları etkin bir şekilde kullanan genel bir işleyişin adıdır.

Okul kültürünün oluşmasında eğitim yöneticisinin doğrudan rolü çok önemlidir. Bir yöneticinin çalıştığı ortamı kültürel dinamiklerle yoğurma çabası ve okul kültürüne verdiği değerin bilinmesi etrafındaki kişileri ve iklimi olumlu etkileyecektir. Bu bağlamda eğitim yöneticisine düşen asıl rol, okuldaki çalışma kültürünün kurucusu, koruyucusu veya yeniden şekillendiricisi olduğu kadar aynı zamanda idari kadro, öğretmen ve öğrenci motivasyonlarını ve ruhunu da etki altında bırakmasıdır (Romero, 2018). Etkili liderlik bir yöneticinin sahip olması gereken en önemli kabiliyetlerden biri olarak belirtilmektedir. Okul yöneticisinin öğrenenlerle etkin ve olumlu yönde bir ilişki yürütebilmesi, onun okulda liderlik ünvanı kazanmasına bağlıdır. Yönetici de ancak okuldaki öğretmenler ve diğer unsurlar tarafından kabul görür ve sahiplenirse liderlik statüsü kazanabilir (Yalçinkaya Akyüz, 2011). Okuldaki çalışanların öğrenci

ve velilerin eğitim yöneticisinin liderliği ile ilgili sahip oldukları kanaatleri büyük oranda liderin gücünü belirler. Okul yöneticisinin yasal gücünü mevzuat, liderlik gücünü ise çevresi belirler.

Okullarda örneklenen liderlik tarzlarının çeşitlenmesinde alandaki gelişmeler, sosyal ihtiyaçlar ve talepler etkili olmaktadır. Bu durumda birçok sahada olduğu gibi eğitimde de yenilikçilik, inovasyona duyulan ihtiyacı açığa çıkarmaktadır.

Eğitim kurumları ve yöneticileri yaratıcılık ve yenilikçiliğe teşvik eden bir ortama ihtiyaç duymuşlardır. Okullarda çeşitlenmeye başlayan liderlik modelleri teknolojik inovasyonu, girişimciliği ve yenilikçiliği teşvik eden bir tutum benimsemiştir. Liderlik tarzının inovasyon üzerindeki bu olumlu etkisi başarılı okulların sahip olduğu çalışma kültürünün temelinde yatan bir güç olarak ortaya çıkmıştır (Xie vd., 2018). Okullardaki yenilikçiliğin teşvik edilmesi öğrencide, öğretmende ve çevre ile olan ilişkilerde veli ile olan iletişime canlılık getirmiştir. Fakat okuldaki inovasyon sürecinin en etkin kahramanları şüphesiz öğretmenlerdir (Hacıfazlıoğlu, 2018).

Verimlilik ve örgütsel faaliyeti sağlamak bir yönetimin temel çözümlene alanıdır. Okul yöneticisi verime doğrudan katkısı olan öğretmenlerle çalıştığından, öğretmenlerin okulun faaliyetinin sağlanmasında en önemli bileşenlerden birisi olduğu unutulmamalıdır. Kurumdaki insan ve maddi kaynakların, örgütsel hedefler doğrultusunda başarılı bir şekilde kullanılmasında yöneticinin yönetsel bilgi ve yeteneklerinin yanında liderlik niteliğinin de önemi büyük olmaktadır (Yalçinkaya Akyüz, 2011). Yöneticinin liderlik becerisinin sergilenmesinde ilk ve en önemli duraklardan bir öğretmenler; onların sürece katılmaları, kültürün oluşumuna destek vermeleri liderin transfer ettiği adanmışlığı, sorumluluğu, liderliği, birlikteliği sahiplenebilmelidir.

Örgüt yapılarında son yıllarda ortaya çıkan bir kavram olarak öğrenen örgütler okullara diğer işletmelere olan etkisinden farklı bir katkı sunmaktadır. Öğrenen organizasyonun bıraktığı; örgütte öğrenme engellerinin ortadan kaldırılması, sürekli olarak yaşanan durumlardan ders çıkarılması, kendini yenileme gayretinin teşvik görmesi, personelin sürekli kendisini kişisel düzeyde geliştirecek bir yapı içinde tutulması(Kaynak, 1998) temel fonksiyonu öğretmek olan okullar için çok daha anlamlı bir durum ortaya çıkarmaktadır.

2.6.2. Okullar İçin Liderlik

Okul için yönetimin bir disiplin içinde ortaya çıkması, fabrika ve ticari işletmelerdeki prensiplerin derlenip toparlanması ile ortaya çıkan yapımın okullara uyarlanması ile ortaya çıkmıştır (Bush, 2006, Bursalıoğlu, 1985). Yönetim bilimi içerisindeki gelişmeler, toplumların ihtiyaç duyacağı şekilde yönetim uygulamalarını okullara yöneltmiş ve liderlik modellerini eğitim kurumları içinde ortaya çıkmasına fırsat vermiştir.

Toplum içerisindeki ihtiyaç okullarda değişimi zaruri hale getirmektedir. Ailelerin beklentilerinin yükselmesi, ekonomik seviyenin belli bir düzeyde artması, daha nitelikli insan gücüne olan ihtiyaç değişimi yeni liderlik yaklaşımlarını okullarda zorunluluk haline getirmiştir. Son yıllarda ortaya çıkan yeni liderlik yaklaşımları teorisyenler tarafından farklı şekillerde ifade edildi. Sosyal yapı veya örgüt yapısının ihtiyaç duyduğu şekilde yeni liderlik türleri tanımlandı, bunlar için farklı terimler kullanıldı: İşlevsel liderlik, dönüşümsel liderlik, karizmatik liderlik, vizyoner liderlik veya yeni liderlik. Bu şekilde farklı bakış açıları, kurum misyonunu ve bu misyon için gerekli olan değerleri yansıtan bir organizasyonu ifade etti (Smith, 2002).

Liderliğin önemli özelliklerinden birisi de sağlam sezgi ve öngörülere sahip olmak ve bilgi birikimlerini geliştirmek için sürekli eğitimin içerisinde olmaktır. Liderler kendi bilgi birikimlerini geliştirmek için sürekli eğitimlere katılırlar. Bu durumda, liderlerin gelişmesi ve sürekli büyümeleri; araştırma yaparak, kendini adayarak, adaptasyona ve geri dönüşlere açık olmakla mümkün olur. Başarılı liderler, daima bir kişisel gelişim ve yenilenme süreci içerisindeyler. Başarılı liderler sürekli öğrenen liderlerdir ve kişisel disiplin ve azmin bir sonucu olarak süreklilik sağlarlar (Taylor, 2017). Okul öğrenme ortamında eğitim yöneticisinin kendini geliştirmesi çoğu kez başarılı olması için zorunlu durumlardan biridir. Bunların olmaması durumunda okul yöneticisinin liderliğinde bir zayıflama, okul yönetiminde aksamalarla ortaya çıkan sorunlar kendini gösterir. Aynı şekilde bir liderlik anlayışı içerisinde okul eğitim yöneticilerinin ve bütün çalışanların sürekli kendilerini geliştirme çabası içerisinde kişisel gelişim ve öğrenmeye odaklı bir disiplin içerisinde bulunması okulun ortaya koyduğu liderliğin en önemli göstergesidir. Okul ortaya koyduğu örgütsel kimliği ile öğrenen bir organizasyon olarak varlığını devam ettirir (Ensari, 1998).

Çeşitli liderlik modellerinin sergilenme sürecinde okul yöneticileri açısından liderin merkezde olmasını öngören bir anlayış herkes tarafından kabul edilmiş bir durumdadır. Bu liderlik kavramı doğrultusunda, okul müdürleri daha genel olarak düşünülmekte ve onların değişim ihtiyacını fark eden, çalışanlar için yeni vizyon üreten, onlara bu vizyona ulaşmak için imkan sağlayan, uzun süreli hedefler üzerinde onların motivasyonlarını güçlendiren, hedeflerini gerçekleştirme noktasında onlara ilham sağlayan bir misyonu taşıdıkları düşünülmektedir (Smith, 2002). Okul liderliğinin toplumun sosyal yaşamında elde edecek olduğu liderlik rolü büyük oranda eğitim yöneticisinin liderliğine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır.

Günümüzde etkili eğitim kurumlarında yöneticinin ve öğretmenin asıl görevi, öğrencinin öğrenmesine uygun bir öğrenme sahası oluşturmaktır. Çağdaş etkili örgütlerin “*öğrenen örgütler*” olarak yapılanmaları ve bu bakış açısıyla yönetilmeleri önemli bir gerekliliktir. Bu örgütlerde yöneticinin “*kolaylaştırıcı*” olarak davranması beklenir. Bu da kuvvetli performansa sahip bir kültür oluşturmaya bağlıdır. Ayrıca okul yöneticisi ve öğretmen, öğrencilerin öğrenme durumundan sorumludur. Okul yöneticisi daha çok bir öğretim lideri olarak vazifesine devam ettirir (Yalçınkaya, Akyüz, 2011). Öğrenen toplumu hazırlayan öncelikli olarak öğrenen okudur ve bu okulun en önemli kaynağı ise öğretmen liderliğinin ortaya koyacağı katkıdır (Harris, 2003).

2.6.3. Okul Çevre İlişkilerinde Liderlik

Dünyadaki ekonomik gidişata paralel olarak, liderlik ve örgütsel alanlarındaki teorisyenler, eğitim kurumlarında değişime ihtiyaç duyulduğunu ifade etmişlerdir. (Taylor, 2017). Okul çevrelerinde karmaşıklığın artması (Smith, 2002), bir yaşam merkezi olarak okulun içinde ve çevresinde sosyalleşme ihtiyacının her geçen gün biraz daha fazla ortaya çıkması, öğrencilere hitap eden sosyal etkinlik uygulamalarının öğrenciler için ciddi bir şekilde ihtiyaç haline gelmesi, eğitim öğretimde yeni etkinlikler ortaya çıkarmış, okul liderliğinin etkinlik alanını çeşitlendirmiş ve güçlendirmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Eğitim Vizyonunda belirtildiği gibi; beceri tasarım atölyelerinin kurulması ile öğrencilerin sosyal becerilerini, sorun çözme yollarını, eğitim-öğretim teori ve pratik arasındaki uyum yeterliliklerini, çevreye karşı

duyarlılıklarını geliştirmeyi amaçlamayan bütün etkinlikler, yukarıda belirtilen ihtiyacı karşılamaya yönelik çalışmalardır.

Öğrencilerin sosyal yönlerinin gelişmesi ve çevreye yönelik liderlik profillerinin güçlenmesi önemli hale gelmektedir. Dünyadaki değişim dikkate alındığında, meydana gelen, siyasal, ekonomik, sosyal ve kültürel alanlar başta olmak üzere birçok değişiklik okulun kapısına dayanmaktadır.

Hesap verebilirlik, rekabet, şeffaflık gibi kavramlara yapılan katkılarla toplumun okuldan, dolayısıyla okul yöneticisinden beklentileri değişmiş ve artmıştır. Velilerin kendi çocukları ile ilgili ümit ve beklentilerini de göz önüne aldığımızda bir lider olarak okul müdürü, değişim ve dönüşümün beklendiği adres olarak ortaya çıkmaktadır. (Sağır, Akt., Aslan ve Karip: 2014).

Eğitim yöneticisi okuldaki iletişim akışından sorumlu kişidir. Öğretmen, öğrenci ve veli ilişkisini belli bir zeminde buluşturan kişi olarak eğitim yöneticisi, öğretmen ve veli arasındaki ilişkiye olumlu katkıda bulunarak, öğretmenin öğrenciyi daha iyi tanımasına zemin hazırlayabilir (Çalık, 2015). Aynı şekilde velilerin yukarıda ifa edilen okul ve öğrenci ile ilgili düşünceleri doğrultusunda onların okul ile olan iletişimlerinde ve iş birliklerinde yeni liderlik alanları açabilir.

2.7. Liderlik Yoğunluğu

Liderlik yoğunluğu, yönetimde gücü merkezde toplamayan bir yönetim anlayışı olarak tanımlanır. Okullarda güçlü, pozitif, öğretmeni kendi özgüveni içinde var eden, öğrenci odaklı çalışma temposu içerisinde örgüt kültürünü biçimlendiren, koruyan ve hedeflere doğru yönlendiren en önemli unsurlardan biri eğitim yöneticisidir. Liderliği yaygınlaştıran, herkes için kullanılabilir hale getiren, takım çalışması ruhu içerisinde var eden anlayış ise liderlik yoğunluğudur (Romero, 2018).

Geçmiş dönemlerden bugüne kadar liderlik kuramları sürekli geliştirilmekte ve çalışma alanlarının ihtiyacına cevap aranmaktadır. Bu doğrultuda bireysel özelliklerin ön plana çıkacağı (Çetin, 2016) gerçeğini göz önüne aldığımızda liderlik yoğunluğunun çalışma alanlarında daha fazla geliştirilmesi gereken bir alan olacağı açıktır. Kişilerin kendi sahip oldukları değerler bu doğrultuda önem kazanmaktadır.

Başarılı olmak isteyen bir örgütün, hedeflerini gerçekleştirmeye uygun bir liderlik tarzına, çalışma verimliliğini güçlendirebilecek olumlu bir örgüt kültürüne, zeki,

heyecan taşıyan ve kendine güvenen liderlere ihtiyacı vardır. Xie vd. (2018). Örgütün işleyişi sürecinde iş bölümü ve bireysel yeteneklerin sergilendiği aşamalarda yetkinin ve gücün güvenli bir ortamda paylaşılması liderlik yoğunluğu kavramını örgütlerde güçlendiren en önemli özelliklerden biridir.

21. yüzyılın çok yönlü küresel toplumu, farklı gruplarla verimli bir şekilde çalışan, kendi düşünce ve hislerini inceleyen ve bunlar üzerinde hareket edebilen, hızlı bir şekilde karar verebilen liderleri talep etmektedir. Toplumdaki yapıların çeşitlenmesi, milletlerin küresel dünyada birbirine yaklaşımlarıyla okullarda farklı düşünce ve inanışta insanların eğitim almaları sıradan hale gelmiştir. Farklılıkları anlayabilen, bireylerin kendi düşünce ve hislerini yaşayabilmesine imkân sağlaması için farklı sosyolojik yapıları okuyabilecek liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Liderlik yoğunluğu, okul içerisinde farklı grupları bir arada yürütebilen liderlerin birlikteliğini ön plana çıkarmıştır (Taylor, 2017). Bütün çalışanların, kendi çalışma alanlarıyla bütünleşmiş bir şekilde ve lider olarak sorumluluk ve güven duygusu içerisinde ortak çalışmalara katılabilmesi, liderlik yoğunluğunun varlığını ortaya çıkarır.

Okullardaki değişimin yaygınlık kazanması ve problemlerin çeşitlenmesi sonucunda bunlara yerinde ve zaman kaybetmeden çözüm bulma ihtiyacı, okuldaki liderliği merkezi olmaktan çıkarmıştır. (Yalçınkaya Akyüz, 2011). Liderlik yoğunluğu bu şekilde liderliğin en tepeden en altta yer alan birime kadar her bir çalışmada yaygınlaşmasını esas alan bir anlayış olarak ortaya çıkmıştır.

2.7.1. Liderlik Yoğunluğu Kavramı

Teknolojik gelişmelerle beraber kazanılan ivme, toplumda bilinenlerin yanında yeni bilgi ve becerileri her gün daha da önemli hale getirmektedir. Doğal olarak bu hızlı değişme karşısında ihtiyaçların ve toplumun farklılaşması, liderlik stillerinin değişmesi ve çeşitlenmesini kaçınılmaz hale getirmiştir. Eğitimde bu gelişmelere kayıtsız kalamazdı. Eğitimde ortaya çıkan bu ihtiyaç öğretmen ve yönetici rollerinin değişimi yönünde reformların ortaya çıkmasını zorunlu kılmıştır (Smith, 2002).

Liderlik yoğunluğu kavramı ilk kez Sergiovanni tarafından öne sürülmüştür; bu bileşen organizasyonun diğer bireylerinin de liderlik aşamasına aktif katılımlarını basitleştirmeyi amaçlayan, onlara liderlik görevlerini üstlenme fırsatları sağlayan bir süreç olarak anlaşılabilir (Sergiovanni akt. Samancıoğlu, Bağlıbel ve Bindak, 2014).

Eğitim bileşenleriyle birlikte bütün bir kavramdır. Okullarda liderlik pozisyonlarının birbiriyle ilişki kurması, demokratik bir ortamın sağlanması verimli sonuçların alınması açısından değer kazanmaktadır. Liderlik okul kültürünün ayrılmaz bir parçasıdır. Okul çevresi, paylaşılan normlar, değerler, inançlar liderliği yapılandıran önemli unsurlardır. Liderlik yoğunluğu kavramı tam da bu noktada devreye girmektedir. Liderlik yoğunluğu gücü merkezde toplamayan bir yönetim anlayışını geliştirmektedir. Kişi merkezli yönetim tutumlarından ziyade, yönetici ve öğretmenlerin etkin olduğu okul ortamları için geliştirilmiştir. Liderlik yoğunluğunda, yeni bir liderlik modeli olarak güçlü bir okul kültürü ve okul yöneticileri ile öğretmenleri arasındaki başarılı iletişim vazgeçilmez unsurlardır (Smith, 2002). Liderlik yoğunluğunda her çalışanın kendisini alanında lider olarak kabul etmesi, sorumluluk ve yetkinlikle donatılmış olması, bu bilinç ve sorumlulukla hareket etmesi önemli bir ayrıntıdır.

Klasik yönetim anlayışında okul müdürünün bir seri üretim bandındaki yapıyı gözleyerek sergilediği liderlik tipi, modern dönemlerdeki karmaşık sosyal sistemlerin olduğu okulları anlamak için yeterli olmamış ve liderlik modelleri değişime bağlı olarak çeşitlenmiştir (Taylor, 2017). Bunun devamında okul yapısı içerisinde de farklılık ve çeşitliliğin kendini göstermesi liderlik yoğunluğunu önemli bir kavram haline getirmiştir.

Liderlik yoğunluğunda okul kültürü ve okul yöneticileri ile öğretmenlerin öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Liderlik yoğunluğunun sağlanmasında okul kültürünün bileşenleri olan öğretmen ve yöneticilerin öz yeterlilikleri önem kazanmaktadır. Liderlik yoğunluğu kavramından, gücü kendi kişiliklerinde toplayan geleneksel yapı dışında, güven ve hedef odaklı davranış boyutunda dinamik iletişimin olduğu yapılar anlaşılır. Liderlik modellerinin okullar için yeniden tanımlanmasından sonra, okul liderlerinin dönüşümleri yönünde önemli mesafeler alınmıştır. Örneğin liderlik yoğunluğu kavramında yeni ve geleneksel olmayan yapılar, birbirlerinden öğrenen öğretmenler için yeni fırsatlar barındırmaktadır. Liderlik yoğunluğunun başarıyla gerçekleştiği okul kültüründe öğretmenin rolü geleneksel yapının dışına çıkarak yeni bir biçim kazanır. Dinamik bir örgüt yapısı içerisinde iletişim düzeyi yükselir. Liderlik yoğunluğunu büyük oranda örgüt üyelerinin nitelikli öz yeterliliklerinin düzeyi belirler (Smith, 2002).

Liderlik yoğunluğunu açıklamanın bir yolu da dönüşümsel liderliği anlayabilmekten geçmektedir. Dönüşümsel liderler; açıklığa kavuşturulmuş bir vizyon üzerinden iletişim kurar, üyeleri vizyona hazır hale getirir, kişilerin tüm potansiyelini ortaya çıkaracak bir organizasyon inşa ederek oynadıkları rol içerisinde üyelere ilham verirler. Lider, çalışan bireyin potansiyelini arttırmak ve yetkinliğini geliştirmek için ilham vermesinin yanında örgüt içerisinde bir insan kaynağı disiplini ve örgüt kültürü oluşturmak adına yerleştirilmiş ve uygulamaya teşvik edilen tutum ve davranışların oluşmasına öncülük eder. Çalışanın bilgi ve yetenekleri, birlikte çalışma ve uyum yeteneği (Kaynak, 1996) bu süreç içerisinde bireyin potansiyel ve yetkinliğinin gelişeceği bir yola girer.

Tek bir kişinin organizasyonel değişimin tipini ve yönünü belirlediği lider merkezli görüş, hala belirli okul liderliği kavramları için geçerlidir. Ne var ki, araştırmacılar bazı kolektif değişim merkezli türlerin avantajlarını, daha fazla benimsemektedirler. Bu doğrultuda liderlik yoğunluğu gün geçtikçe önem kazanmaktadır (Taylor, 2017).

Liderlik yoğunluğu öz yeterlilik, kişisel deneyim ve düşünce zenginliğine dayanır. Güçlü bir yapıda inşa edilmiş okul kültürü içerisinde öğretmen ve yöneticilerin öz yeterlilikleri örgüt içerisinde liderlik yoğunluğunun var olarak gelişmesini sağlayan en önemli bileşenlerdir (Smith, 2002).

2.7.2. Liderlik Yoğunluğunun Önemi

Örgütlerdeki yapısal değişimler tek başına liderlerin altından kalkacağı nitelikten uzaktırlar. Değişim, daha çok organizasyonel dönüşümü gerekli kıldığı için liderlik modellerinin çeşitlenmesini zorunlu kılmış böylece örgüt içerisinde liderlik yoğunluğu daha anlamlı bir duruma kavuşmuştur. 20. yüzyıl ilerledikçe nüfus içerisindeki sosyal çeşitliliğin artması ve eğitim ihtiyaçlarının karşılanması durumu okullar için değişimin kapısını aralamıştır. Süreç içerisinde okullardaki liderlik modelleri, herkes için kaliteli eğitim imkânları aramak çabaları doğrultusunda çeşitlenmiştir. Demografik, sosyal ve politik talepleri karşılamak, okulun hedefleri ve okulların yeniden şekillendirilmesinde liderliğin önemini ciddi bir şekilde ön plana çıkarmıştır (Taylor, 2017).

Yeni dönemdeki alan çalışmaları tek başına liderliğin desteklendiği mahiyette olmayıp paylaşılan liderlik modelinin ön planda olduğu tarzda gerçekleştirilmektedir. Tek başına liderlik modelleri klasik yapı için geçerlidir. Tek bir merkezden ziyade liderlik yoğunluğu kavramıyla ifade edildiği şekliyle çok merkezli uygulamalar ortaya

çıkılmaktadır. Paylaşımçı liderlik, uygulama ve süreçlerin çalışma alanında birimlere ve yöneticilere dağıtılmış olması liderlik yoğunluğunu ortaya çıkaran önemli yönetim tarzlarından biridir. Bu uygulamalarla başarı hiçbir zaman tek bir kişinin üzerinde ortaya çıkmaz. Bireysel liderlik değişime cevap vermekten uzaktır (Bush, 2012).

Yönetici becerileri ve liderlik modelinin katkıları, okuldaki liderlik yoğunluğunu ve etkinliğini daha iyi şartlara taşıyabilir. Çoğu kez öğretmenlerin işe sahip çıkıp çıkmamaları kendi yetersizliklerinden kaynaklı bir durum değildir (Smith, 2012). Eğitime etraflıca bakıldığında öğretmenlerin eksiklikleri noktasında çalışmalar yapılabilir ve sorumlulukları farklı yollarla hatırlatılabilir. Bunun yolu liderlik yoğunluğu ile kesişecektir. Çünkü liderlik yoğunluğunun ortaya çıkmasını sağlayan şartların en önemli özelliği; örgüt içerisinde hızlı hareket edilmesine, çabuk ve yerinde karar almaya duyulan ihtiyaçtır. Yapı içerisinde, birbirine entegre edilerek beslenen ve yeniliğin verdiği heyecanla güçlenen uygulamalara duyulan ihtiyaç liderlik yoğunluğu kavramının önemini ortaya koymaktadır (Bush, 2012). Önemli olan belki de çok becerikli olmaktan ziyade birlikte çalışma potansiyelini geliştirerek ve herkesin katkı sunup büyüteceği bir yapıyı ortaya koymaktır. Öğretmenlerin tercihleri de bu şekilde onların örgütsel bir yapı içerisinde birlikte çalışabilmelerini temin eden ve aynı zamanda bağımsız hareket edebilmesine fırsat verebilen liderlerden yana olmaktadır (Pichon, 2010).

Başarılı bir yönetici takipçilerinin düşünce ve ihtiyaçlarını düzenleyip uyumlu hale getirir (De Pree, 1992). Çalışanlarındaki mevcut potansiyeli ortaya çıkararak kişilerin bireysel başarıları ile kurumun hedeflerini buluşturur. Uyum ve bireysel potansiyelin mükemmel çalışması ancak liderlik yoğunluğu dediğimiz anlayışın öncelikli olarak yöneticinin liderlik anlayışında yer bulması ile mümkün hale gelir.

2.7.3. Öğretmen Liderliği

Öğretmen, eğitim kurumlarında belki de öğrenciler üzerinde en fazla etkiyi bırakan, örnek alınan kişidir. Öğrenciler ailelerinden çıkıp okullara geldiklerinde öğretmenleri onlar için güçlü birer rol model olurlar, çoğu zaman da unutulmaz kişiler arasına girerler. Öğrenciler üzerinde rasyonel ve duygusal etki bırakan öğretmen liderliği eğitimde öğrencilerin çok yönlü yetişmesinde ve rehberliklerinde fazlasıyla dikkate alınmalıdır. Öğretmen, öğrenci için büyük bir anlam taşıdığı gibi eğitim yöneticileri açısından da öğretmenin dikkate değer yönleri bulunmaktadır. Romero'ya göre eğitim

yöneticileri öğretmen liderliğini önemserken dikkate alacakları noktalar şu şekilde sıralamıştır:

- Öğretmenlerin motivasyonu ve bağlılığı hakkında öğrencilere ve okula yararlı olduğu düşünülen araçları kullanarak bilgi toplamak,
- Okulun en iyi şekilde işleyişiyle nasıl görüneceğine dair bir vizyon oluşturmak ve bu vizyonu görünür ve duyulabilir yapmak,
- Öğretmenleri karar alma sürecine dahil etmek,
- Öğretmenlerin kendi davranışlarını ve eylemlerini yansıtmalarına imkan vermek
- İşbirliği için yeterli kaynakları sağlamak (Romero, 2018).

Bu faktörlere ek olarak yöneticiler; öğretmenlerin kendi liderlik tarzlarını belirlemelerine fırsat tanır, sınıflarda liderlik etmelerine yardımcı olur ve eğitim kurumlarında inovatif öğretmenleri desteklerler. (Xie vd, 2018). Liderlik stili ve okul kültürü içerisinde kendini kanıtlamış organizasyon kültürünün öğretmenlerin motivasyon ve başarıları üzerinde büyük oranda etkisi bulunmaktadır (Khudriyan, 2017, Maamari, 2007). Öğretmenden beklenen, öğrenciye rehberlik yapması ve onu geleceğin ilke ve şartlarına hazırlamasıdır. Çocukların kişiliklerine müdahale etmeksizin kendileri kalarak yetişmelerinde öğretmen liderliğinin etkisi önemlidir. Öğretmenin nasıl bir liderlik profili çizeceği, duyuşsal olarak gelişen bireyler üzerinde doğrudan bir etkisi olacağı unutulmamalıdır.

2.7.4. Öğrenci Liderliği

Ülkelerin gelecekteki en büyük varlıklarından birisi olan öğrenciler, geleceği kurup yaşatacak olan kitle oldukları için onların liderlik özelliklerine dikkat edilerek yetiştirilmesi, hem kendileri hem de yaşadıkları toplum için önemli kazanç olacaktır. Öğrencilerin iyi yetiştirilmiş olmaları, onların liderlik ve güven esaslı gelecek inşa etme çabalarını destekleyecektir. Bu noktada öğrencilerin lider olarak yetişebilmeleri için eğitim kurumlarına büyük sorumluluk düşmektedir.

Lider öğrencilerin yetiştirilebilmesi için okul müfredatlarının, yapısının ve organizasyonunun öğrencilerin fırsat bulabilecekleri ortamların oluşturulması üzerine inşa edilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin kendilerini çok yönlü ifade etme fırsatı bulabilmeleri, eğitim ortamlarında onların bireysel ve toplumsal yeterliliklerini daha

üst seviyelere taşıyacaktır. B. Swinehart'ın ifade ettiği gibi öğrenci liderliğinin eğitimde etkin olabilmesi için:

- Yetişkinler etkili liderlik becerilerinin gençlere açık şekilde aktarmak istemelidir.
- Gençler liderlik becerilerini öğrenmek ve içselleştirmeyi hedeflemelidir.
- Becerilerin kalıcı olabilmesi için uygulamalar geliştirilmelidir (Akt. Tüysüz, 2007).

Liderlik becerilerinin öğrencilerde geliştirilmesinin okul kültürüyle yakından ilişkili olduğu bilinmektedir. Liderlik sadece kariyer geliştirme için değil tüm insan ilişkileri için geçerli bir niteliktir. Bireyler bu potansiyellerini önce aile içinde sonra eğitim kurumlarında edinmeye başlarlar (Konuk, 2018).

Öğrencilerde liderlik özelliklerini geliştirebilmek için yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere hem yetişkinlerin hem de öğrencilerin açık, kararlı ve uygulayıcı olmaları gerekmektedir. Öncelikle bilinmesi gereken noktalardan birisi öğrencilerin lider olarak yetişebilmelerini bir ihtiyaç olarak görüp ona göre adımlar atılmasıdır. A.W. Astin gençleri “geleceğin liderleri olarak yetiştirmek gerekmektedir” yaklaşımını dile getirmektedir. R. Maher’de koordineli bir şekilde okulun gelişimi için, öğrencilere fırsat verilerek, onların plan geliştirip okul hizmet görevlerine katılımını sağlayan uygulamaları eğitim programlarında tavsiye etmiştir (Tüysüz, 2007).

Gençler geleceklerini tasarlarlarken hayatın ne getireceğine dair zayıf ipuçlarına sahiptirler. Ancak liderlik süreci gençlere hedeflerini yakalayabilecekleri fırsatları sunar ve onları olumlu anlamda dönüştürebilir (Konuk, 2018).

J.C. Stoltenberg (1984), ergenlik dönemindeki öğrencilerin liderlik gelişimi için şunları önermektedir:

1. Öğrenciler, programın hizmet ettiği en önemli kişiler olmalıdır.
2. Sergilenen etkinliklerde, belli sonuçlara ulaşırken öğrenciler kişisel ilerleme göstermelidir.
3. Öğrenciler hem okulda hem okul dışında beceri ve bilgi kazanmalıdırlar.
4. Öğrencilere esneklik sağlanmalı ve zaman planı yapmalarına izin verilmelidir.
5. Öğrenciler önemli iletişim becerileri edinmelidir.

6. Öğrenciler başkalarının farklılıklarına saygı duymayı ve onları anlamayı görmeli ve teşvik etmelidir.

7. Öğrenciler kendi karar verme becerilerini geliştiriyor olmalıdırlar.

8. Öğrenciler için okuma, tartışma, münazara etme ve yeni fikirler öğrenme için geniş ve sürekli fırsatları olmalıdır (Akt. Tüysüz,2007).

2.7.5. Öğrenme Ortamlarında Liderlik Yoğunluğu

Öğretmen moralinin olumlu olması bütün öğretmenlerin istediği bir durumdur. Okulun başarı seviyesi, öğretmenler arasındaki uyum, okul yöneticisinin sergilemiş olduğu liderlik performansı okulun örgütsel kültürünü var eder. Okul kültürü içerisinde öğretmenlerin, okul ortamını iyileştirme çabası; velilerle olan iletişimde, kendi aralarındaki iletişimde öğrenci başarısını temin etme konusundaki adanmışlık ve motivasyonlarında kendini ortaya çıkarır. Bunun ölçülmesi daha çok okulda ritüel ve törenlerde gözlenebilir. Öğretmenlerin değişime ve dönüşüme verecekleri katkı büyük oranda morallerinin durumuna bağlı olacaktır (Romero, 2018). Okul öğrenme ortamlarında öğretmen liderliğinin ön plana çıkması, güçlendirilmesi, örgüt iklimi başarısı için önemlidir.

Klasik yapı içerisindeki liderliğin eğitim yöneticisinin üzerinde gözükmemesi ve bunun tepedeki liderle sınırlı kalması okulda tüm sorumlulukların yönetici tarafında yerine getirilmesini zorlaştıran bir yapı ortaya çıkarmıştır. Bundan dolayı okul yöneticisi işi daha detaylı organize etmek durumundadır. Diğer bir ifade ile okul yöneticisinin tek başına her işin altından kalkması kolay gözükmemektedir (Bush, 2012).

Örgüt kültürünün takım ruhu içerisinde, bütün çalışanlar için yetiştirici ve eğitici olması, çalışanların kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sunabilmesi liderlik yoğunluğunun örgüt yapısında etkili olması ile gerçekleşecek bir durumdur. Liderlik yoğunluğunun geçerli olması durumunda örgüt kültürü herkes için besleyici bir alan olarak karşımıza çıkar.

2.7.6. Okul Yönetiminde Liderlik Yoğunluğu

Şu anda okullarda geçerli olan liderlik bir metaforla ifade edecek olursak, orkestranın icra etmiş olduğu bir müziğe benzetilebilir.

Klasik müzikte bestecinin ortaya koymuş olduğu parçanın bir şefe bağlı olan bir grup müzisyenler tarafından bestesine sadık kalınarak icra edilmesi esastır (Smith ve Ellet,

2000). Bir orkestra klasik müziği her çaldığında amaç aynıdır: Eseri mümkün olduğu kadar aslına sadık, mümkün olduğu kadar az sapma ile yeniden oluşturmak.

Bugün okul liderliğinde bu sürece yakın bir paralellik vardır. Eğitim politikaları merkezde, okullarla pratikte direk ilgisi olmayan bireyler tarafından oluşturulur. Bu politikaların, şefin yani okul yöneticisinin mümkün olduğu kadar verimli bir şekilde, alanda yorumlaması beklenir. Öğretmenler daha sonra bu politikayı uygular, Smith, klasik müzik metaforunu yeniden düşünerek okulların içinde ve dışındaki kültür ve liderlik birimleri ile bu anlamda etkin olmaları gerektiğini dile getirir. Merkezde belirlenmiş eğitim politikalarının okulda başarılı bir şekilde uygulanması istenir.

Liderlik yoğunluğu kavramı bireysel ve kolektif yetenekleri yükselterek eğitim kalitesinde yeni fırsatlar ortaya çıkarma talebi ile klasik yapıyı zorlayan bir anlayışı ifade etmektedir. Okul içerisinde liderlik özelliklerine sahip kişilerin çoğalması, çalışma ikliminde yüksek derecede uyum ve iletişim, liderlik yoğunluğunun ortaya çıkmasına imkan sağlar. Böylelikle okullarda bireysel ve kolektif yetenekler, çeşitli liderlik modelleri, çok rahat bir şekilde ortaya çıkmış olur. Liderlik refleksine sahip olan çalışanlar okulun işleyişi sürecinde önemli bir yürütme gücü olarak ortaya çıkarlar. Liderlik yoğunluğu bu şekilde tepe yöneticileri için bir seyrelme ve bir rahatlama ortamı ortaya çıkarır. Klasik yönetim anlayışında bütün işlerin kendisinde toplandığı lider, liderlik yoğunluğu ile eğitim öğretimin niteliğini artırır, kendi üzerindeki iş yükünün ortadan kaldırılmasına yardımcı olur (Smith, 2002).

Liderlik yoğunluğunun geçerli olduğu bir yapıda liderlerin karar alma süreçleri daha olumlu ve hızlı bir boyut kazanır. Özellikle eğitimde liderlik yoğunluğunun takım içerisinde geliştirilmesi, görev dağılımının ve takiplerin bu doğrultuda yapılması, kararların meslektaşlar ve öğrencilerle beraber alınması bireysel karar verme davranışından daha verimli hale getirir. Lider merkezli okulda takım merkezli okul liderliğine ulaşabilmenin en önemli adımı eğitim yöneticilerinin çalışanlara yönelik sergiledikleri cesaretlendirmedir (Bush, 2012).

2.7.7. Liderlik Fırsatları

Okul yönetiminin çalışanların tamamı için kabul edilebilir liderlik alanları oluşturması okul başarısı için büyük bir imkân ortaya çıkarır. Her bir çalışanın kendi alanında lider olduğuna inandırılması ve sonrasında eğitim yöneticisinin bunu anlaması liderlik yoğunluğunun yaşanmasına zemin hazırlar.

Liderlik yapan insanlar problemlerin üstesinden gelmek ve muhtemel senaryolara hazır olmak üzere hareket ederler. Liderlik bir örgüt içerisinde sadece o kurumun tepe yöneticisinin üstlenmesi gereken bir rol ya da görev değildir. Örneğin bir eğitim kurumunda okul yöneticileriyle beraber, öğretmenler ve idari çalışanlar da liderlik yaptıklarında iş tek kişinin sorumluluğunda yürümemiş olur. Sorumluluk hissi yüklenen bu ilgililer sahip olma aidiyetiyle hareket ederler. Beraber ve sorumluluk duygusu ile hareket etmek liderlik fırsatları adına liderlik yoğunluğu kavramını örgütte güçlendirir (Harris, 2003)

Liderlik yoğunluğu bir örgütte liderlik rollerinin kişilere dağıtılmasıdır. Gücü merkezde yani tek kişide toplamayan bir anlayış geliştirmek liderlik yoğunluğunun başlangıcını oluşturur.

Eğitim kurumlarında güçlü ve pozitif, öğretmeni kendi değeri ile kabul eden, öğrenci odaklı bir yaklaşımın sergilenmesi çalışanlara liderlik için fırsat verilmesi ile mümkün hale gelir (Romero, 2018).

Toplumların dönüşümü dikkate alındığında, her bir bireyin öz olarak varlığını göstermek istemesi, örgütlerde temsil edilme ve şans bulma bağlamında değerlendirildiğinde verilecek liderlik imkanlarının kişiler için kendi potansiyellerini görme ve değerlendirme açısından önemli bir fırsat olarak göze çarpmaktadır. Farklılıkları önemseyen, birlikte iş görmenin bir zorunluluk olduğu yapılarda toplumlar daha yetenekli liderlere ihtiyaç duymaktadır (Taylor, 2017). Bu durumu okulların çok kültürlü bir hale geldiği eğitimde de görmek mümkündür. Farklı özelliklere sahip okulların organize edilebilmesinde liderlik fırsatlarının iyi değerlendirilmesi gerekmektedir. İşin içine katılabilen öğrenciler sorumluluk ve görev bilinciyle kendilerini daha iyi yetiştirme fırsatı yakalayacaklardır. Aynı şekilde çalışan bireylerin bütün yeterlilikleri ile sürece katılmalarının kendilerinden istenmesi, liderlik beklentisi içerisinde sergilenen yaklaşım yeni imkân ve fırsatların kurum ve çalışanlar açısından ortaya çıkmasına da sebep olur.

2.8. Örgüt Kültürü

Örgütlerde kültür, işleyişin nasıl olduğunu gösteren bir biçim olarak karşımıza çıkar. Üretilmiş biçimi gösteren iklim den farklı olarak iklim gerçekleşme biçimi olarak göze çarpar (Dajani, 2016). Okulun resmi olarak kurulduğu gerçeği, okulun bütün faaliyetlerinin ve etkileşimlerinin yapısal gerekliliklere uyumlu olduğu anlamına

gelmez. Birey, bütün sosyal sistemlerin ana unsurudur. Öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler bütün kendi bireysel ihtiyaçlarının amaçlarını, inançlarını ve değerlerini okula taşırlar; bireysel uyum rollerini de çevreden okula getirdiklerini de ve sahip oldukları entelektüel anlayışa göre geliştirirler. Okullardaki yapı, davranışın oluşturulmasında belirleyici olduğu gibi bireylerin ihtiyaç, amaç ve inançlarının şekillenmesine de yardımcı olur (Hoy ve Miskel, 2010). Örgüt yapısı bu şekilde resmi olarak ifade edildiği etki ile değil insani ihtiyaç, tutum ve iletişime göre şekillenen bir organik yapı olarak ortaya çıkar.

Eski liderlik tarzlarında okul yöneticisinin belli yönetsel rolü öne çıkarken, öğretimsel liderlikte ise daha çok eğitimi geliştirme ön plandadır. Öğretimsel liderliğin esas çıkış noktası, eğitimin geliştirilip değiştirilmesidir. Sınıf alanında özellikle öğretimin geliştirilmesi üstüne çaba gösterilir. Öğrenme liderliği okul kurumunun genelindeki kurumsal öğrenme üzerine odaklanmaktadır. Öğretimsel liderlik eğitim kurumunun amacını açık olarak belirtir. Eğitim kurumunun temel amacı öğrencilere daha kaliteli bir eğitim hizmeti sunmaktır (Yalçınkaya, Akyüz, 2011). Öğrencilerin almış olduğu eğitim öğrencilerin başarı ve gelecekteki konumunu belirler. Örgüt kültürü, örgütün birlikte öğrenebilme becerisini geliştirebilmesi ile okulun gücünü ve sosyal yapı içerisindeki belirleyiciliğini ortaya çıkarır. Bu alandaki okulun etkililiği çalışanlar üzerinde değer, aidiyet olarak tekrar çalışanlara döner. Onların iş yaşamındaki birlikte iş yapabilme güçlerini artırır ve liderlik profilini büyük oranda belirler. Örgüt kültürü böylelikle var olmuş olur.

2.8.1. Örgüt Kültürü Kavramı

Kültür kavramı, kendi içinde bazı kavramsal karmaşa ve karışıklıkları barındırır. Antropolojide kültürün değişmez bir tanımı yoktur (Hoy ve Miskel, 2010). İnsanlar birlikte yaşamak durumunda olan varlıklardır. Birbirlerine olan ihtiyaçlarından ötürü çeşitli nedenlerle bir araya gelir ve sosyal gruplar oluştururlar. Bu sosyal yaşamın bir zorunluluğudur. İnsanlar bu sosyal zorunluluklar nedeniyle bir araya geldiklerinde örgütlenme süreci başlamış olur. Örgüt kavramı, teşkilatlanma ya da organize etme süreci sonucunda oluşan yapı anlamına sahiptir. İnsanlar günlük yaşamlarında eğitim alanları, kulüpler, ticari firmalar, dernekler, bir takım kamu kurumları, hastaneler, sivil toplum kuruluşları gibi farklı örgütlerle bağ içindedirler. Karşılıklı davranışlar sonucunda örgütsel olaylar meydana gelmektedir. Kurumun yapısı bu alışveriş ile ilgili olan tutumları tanımlar. Kurum yapısının özü ve karşılıklı tutumların özel nitelikteki

aşamaları, bir örgütten diğerine değişmektedir (Güney, 2007). Örgüt kültürü: *“bölümleri bir araya getiren ve onlara eteki olan bir kimlik kazandıran paylaşılan yönelimler düzeni şeklindedir”* (Hoy ve Miskel, 2010).

1980’li ardından yönetim unsurunda meydana gelen yeni yaklaşımlar örgüt kültürü kavramını ortaya çıkarmıştır (Aydoğan, 2004). Kurum belirli bir vazifeyi sürekli, ahenkli ve uyumlu biçimde yapmak gayesiyle bir bireyin yönetiminde görevlendirilmiş insan topluluğudur. Özetle örgüt çoğu bireyin bilinçli bir biçimde oluşturduğu güç ve iş birliğidir. Bir insan topluluğunun örgüt olabilmesinin temel şartları şunlardır: Rol, faaliyet, yetki ve sorumlulukların belirlenmiş olması (Güney, 2007).

Örgüt kültürü, önceden benimsenmiş ve başarılı olduğu görülmüş iş yapma yöntemlerini kapsamakta, çalışanların bireysel davranışlarını etkileyerek performanslarını arttırmaya yönelik bir çevre oluşturmaktadır. Bu nedenle oluşan kültür örgütün misyon ve stratejilerinin uygulanmasında, örgütsel etkinliğin elde edilmesinde ve dönüşüm yönetiminde çok etkili olmaktadır. Başarılı örgüt kültürüne sahip kurumlarda çalışan bireylerin kimlikleri, örgütün kültürüyle bütünleşmiştir. Kültür unsurları birbiri ile ilişkili ve uygundur herkes tarafından paylaşılır. Örgüt kültürünü sahiplenen personelin tutumlarını yönlendirmek için daha çok kural ve yönetmenliğe ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılan çalışmalar başarılı örgütlerin hikaye slogan, anekdot ve mitoloji bakımından verimli bir kültürü benimsediklerini göstermektedir (Aydoğan, 2004).

Örgüt kültürü, bir örgütün duygularının anlamını, ortamını, mizacını ya da imajını anlama çabası olarak tanımlanır. (Hoy ve Miskel, 2010) Çalışma ortamında kültür, personellerin talep ve ihtiyaçlarıyla şekillenmekte, doyunluk ve motivasyon kaynağı haline gelmektedir. Bu sebeple kültür, örgüttekilerin yeteneklerini açığa çıkaran ve ödüllendiren bir misyon da üstlenmektedir. Örgüt kültürü, oluşturduğu ülkenin sosyal kurallarından ve kültüründen etkilenmektedir (Aydoğan, 2004). Geliştirilmiş olan ortak yaşama kültürü, bilgi ve beceri paylaşımı o ülkede örgüt kültürünün gelişimini olumlu yönde değiştirir. Organize olma kabiliyetleri gelişmiş milletlerin birçok alanda daha başarılı oldukları bilinmektedir. Bundan dolayı örgüt kültürü sadece kurumlar anlamında değil organizasyon gerektiren birçok durumlar içinde söz konusudur.

Örgüt kültürlerinin var olabilmesi için güven vazgeçilmez bir unsurdur. Güven; örgütteki bireylerin birlikte çalışabileceklerine dair taşıdıkları inançtır, kurumda ortaya çıkacak davranış belirsizliğini en aza indirmektir. Kurum içerisindeki ast ve üstleri aynı çaba etrafında toplayan psikolojik ve yazılı olmayan sözleşmedir. Örgüt kültüründe içsel bir atmosfer güvenin güçlü tesisiyle mümkün olur.

Güven kavramının yoksunluğu örgüt üyeleri arasında yenilikçiliğe ve değişime yönelik tutumlarda olumsuz etki bırakır. İnovasyonun algılanmasını yanlış yönlendirir ve inovasyonun sürekli gelişimini engeller. Örgüt kültürü içerisinde kurumsal güvenin yanı sıra özgüvenin oluşturulması örgüt içerisinde örgütsel bir inovasyon ağı, ortak bir onur ve gurur duygusunun var olmasını temin eder. Liderin en önemli mesaisi çalışanların yapacaklarına dair inançlarını sağlamak, onlarda özgüven oluşturmak ve mesai süresinde ideallerin ve hedeflerin sahiplenilmesini sağlayarak cesaret sağlamak ve güven ortamında çalışmalarını temin etmektir (Xie vd, 2018).

Güven oluşturmanın yanında örgüt kültürünün varlığını ortaya koyarken ortak değerlerin varlığı çok önemlidir. Kurumlarla ilgili olarak yapılan birçok araştırmanın sonucuna göre örgüt kültürünü oluşturan yedi önemli öge vardır (O'Reilly vd.akt. Hoy ve Miskel, 2010):

1. Yenilik: Örgüttekilerden risk almaları ve yaratıcı olmaları hususundaki taleplerin seviyesi
2. İstikrar: Yapılan faaliyetlerin değişiklikten çok var olan durumu sürdürme seviyesi
3. Ayrıntıya dikkat: Ayrıntılara ve mükemmeliyete olan ilginin seviyesi
4. Sonuç Yönelimi: Yönetim bölümünün neticelere verdiği önemin seviyesi
5. İnsana yönelim: Yönetimin sergilediği kişilere karşı duyarlılık seviyesi
6. Takım yönelimi: Takım çalışmasına ve işbirliğine verilen önemin seviyesi
7. Saldırganlık: Örgüttekilerin naif olma durumundan çok rekabetçi olmalarına ilişkin beklenti seviyesi.

2.8.2. Okul Kültürü

Yönetimde eğitimin en kapsamlı anlamıyla uygulandığı kurum ya da örgüt okuldur. Bu örgütlerde, toplumun ve kişinin gereksinimlerine göre önceden hazırlanan formel

programlar ile öğretim etkinlikleri uygulanarak öğrencilerde tutum değişikliğinin oluşturulması amaçlanır (Erden, 2004: 50). Günümüz okulunun etkinliğini yansıtan kurallar, gelenek, görenek, ve okul içerisinde yerleşmiş olan ritüellerdir.

Okul, en geniş kültür ailesi olan toplumun önemli bir parçasıdır. Toplumun yetişkin bir ferdi haline gelecek olan nesilleri geçerli kültürle tanıştıran okul, onların yarınlar için hazır olmalarını sağlar ve kültür transferlerini temin eder. Bu etkinliklerin başarılı olması için okulun topluma açık etkili bir kültüre ait olması önemlidir. (Terzi, 2000).

Okulları etkili kurumlar haline dönüştüren kültürün yaşatılması ve sürdürülmesidir. Bununla birlikte, temel değerler bu kurumlar aracılığıyla öğrencilere sosyal deneyim, öğrenme ve öğretme sistematigi içerisinde kazandırılır. Aslında bir okulun iklimi, kabaca okulun mizacı olarak düşünülebilir. İnsan için kişilik neyse iklim de okul kurumu için aynı anlama gelir. Okul atmosferinin örgütsel davranış üzerinde önemli görülmesi okulun kişilik gelişimi üzerinde çok yönlü etkide bulunmasından kaynaklanmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010).

Okul kültürünü oluşturan etmenler bir toplumun benimsediği maddi ve manevi değerler etrafında şekillenir. Kültür, inanç, gelenek, üretim ve tüketim biçimi, toplum ve bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda belirlenen okul kültürü, nesillerin yetişmesi ve toplumun dinamik halinin devamı adına hayati bir öneme sahiptir. Manevi kültür olarak ifade edilebilecek toplumun hikaye, mit, efsane ve gelecek tasavvuru, kendilik bilinciyle geliştirilir. Toplumların kendilerine has özellikleri okul kültürünü geliştirilmelerinde önemlidir. Okul kültürü bir okulda tüm eğitim sürecinin gerçekleştiği yapıdır. Okulda paylaşılan değerler, ritüeller, törenler, gayri resmi işleyiş, kalıp haline gelmiş okula has davranışlar, okulun başarısı veya herhangi bir özelliği hakkında ortaya çıkmış hikâyeler okul kültürünün unsurlarını yansıtır (Romero, 2018).

Okullarda görülen güçlü kültürler kendiliğinden ortaya çıkmamaktadır. Aksine belli hedefler doğrultusunda oluşturulmaktadır. Bu şekilde güçlü kültürlerin oluşturulması söz konusu olduğunda okul yöneticisinin rolü, yönlendirici ve koruyucu olması bakımından ön plana çıkmaktadır. Özellikle liderlik vasfı bulunan yöneticiler kültürü değiştirmekte, etkilemekte ve kontrol etmektedirler (Ölçüm ve Çetin akt. Bakioğlu, 2016). Liderlerin kültürü belirleyip yerleştirmeler, yapılacak işlerin ön saftakiler

tarafından kolay ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesinin önünü açar (Zenger, 1999). Uygulamaların basitleşmesi ile verimlilik gerçekleştirilmiş olur.

Öğrenci başarısını okullarda en üst düzeye çıkarmak, okulu başarılı bir düzeye ulaştırmak için yeniden okulu şekillendirmeye odaklanan bütün birimlerin toplanma noktası ve ortak işaret edilen alan okul yöneticisidir. Okul kültürünü anlama; inşa etme, şekillendirme ve sürdürmede liderlik önemli bir rol oynar. Okulun temel değerlerinin ve inançlarının modellenmesi belli bir hedef doğrultusunda okulun genel vizyonuna uygun hale getirilmesi işi büyük oranda okul müdürünün mesaisidir (Romero, 2018). Çağdaş okulda yöneticinin mesajı ve amacı önemli bir eş güdümlenme aracıdır ve uzman yönetici için önemli başarıda önemli bir etkidir. Bunun yanı sıra amacın ortaya çıkmasına yönelik bir örgüt kültürünün inşa edilmesi gerekmektedir. (Yalçınkaya Akyüz, 2011). Taylor'da örgütsel süreçlerin yönetilmesinde liderin bir anlam lideri olarak ön plana çıktığı görülmektedir. Dönüşümsel bir lider, karizmatik bir yapı, ilham sağlayan bir merkez, bireylerin dönüştürülmesi ve değerlendirilmesi bağlamında onları etkileyen bir güç, ödül ve uygulamalarla takipçilerin performansını kontrol eden bir yönetici olarak modellenir (Taylor, 2017).

Öğretmenlerin birbirleriyle iletişimleri, paylaşım düzeyinin niteliği, var olan saygınlık düzeyi büyük oranda örgüt kültürünü belirler. İşbirlikçi bir okul kültürü öğretmenlerin bu alandaki tutumlarından önemli oranda etkilenir. Pozitif bir öğretmenin morali ve katkısı önemli olduğu gibi olumsuz bir öğretmenin tutumu da bütün bir okulu etkileyebilir. Genel olarak okul kültürünü yeniden şekillendirirken öğretmenin morali ve taşımış olduğu hissiyat dikkate alınması gereken bir noktadır Okuldaki örgüt kültürünün geliştirilmesi öğrencilerin duygusal etik ve entelektüel yeteneklerini teşvik eden öğrenme iklimleri oluşturmak için koordineli, sürekli ve planlı çabalar gerekmektedir (Romero, 2018).

2.8.3. Okulda Örgüt Kültürünü Oluşturan Unsurlar

Okul yönetimleri içerisinde güç kültürü farklı alanlarda kendini gösterir. Öncelikli olarak kendini gösteren öğretmen ve yöneticilerin sahip oldukları devlet tarafından yasa ve yönetmeliklerle verilmiş olan yasal güçtür. Okulun işleyişi içerisinde iletişimin başarılı bir şekilde yönetilmesi sonucu ortaya çıkan güç ise örgüt kültürü içerisinde ortaya çıkar. Güç ilişkilerinin başarılı kurgulanmasının sonucunda örgüt kültürü yapısal olarak kurum içerisinde önemli bir beslenme kaynağına sahip olur. Bu

doğrultuda gücün okul içerisinde net olmayan farklı yapı ve durumlarda ortaya çıktığı gözükmemektedir (Koşar ve Çalık, 2011).

Okul kültürleri birçok araştırmacı tarafından güçlü ve zayıf kültürler şeklinde sınıflandırılmaktadır. Zayıf kültürlerde katı bir hiyerarşi geçerlidir, çalışanlar büyük ölçüde özerk ve bağımsız bir alana sahip değillerdir. Çalışanlar arasında ortak bir dil ve anlayış bu doğrultuda da hedef birliği gerçekleşmemiştir (Terzi akt. Demirtaş, 2010). Güçlü kültürlerde ise geliştirilen ortak bir dil ortak sahiplenilen değerler çalışanlara rehberlik eder. Yöneticilerin ve öğretmenlerin yasal olarak sahip oldukları gücün okul kültürünü direk olarak besleme ve etkileyebilmesi kolay değildir. Okul içerisindeki işleyişi ve kültürü asıl etkileyen ve besleyen başarılı bir şekilde kurulmuş olan güç ilişkileri ile yasal gücün ve diğer güçlerin dengeli ve yerinde kullanılmış olmasıdır. Yapısal olarak ve okulda ihtiyaç duyulan başarılı yönetim açısından bakarsak; okulda örgüt kültürünü oluşturan en önemli değerlerden biri güven ortamının kurulmuş olmasıdır. En iyi şekilde okulda öğretmen ve yöneticiler arasındaki iletişimde ortaya çıkan güven ortamı, öğretmen ve yöneticilerin birbirlerine söyleyecekleri sözlerden emin olmaları ile kurulmuş olur (Lesinger, 2017). Yöneticinin sahip olduğu güçlerin dengeli ve yerinde kullanılmasının en önemli kısmı, örgüt kültürü için okulda güven ortamının kurulmuş olmasıdır.

Okulda yöneticiler için gücün tanımlanması güç kaynaklarının açık ve net bir şekilde ifade edilmesi ve bilinmesi ile mümkündür. Yöneticilerin sahip oldukları güçleri fark etmeleri ve bunları etkili bir şekilde kullanabilmeleri ile okulda yönetim kültürü ortaya çıkar. Okul yöneticilerinin okul içerisinde başarılı bir kültür inşa edebilmeleri güç ve etkinlik alanlarının onlara bilgi olarak tanımlanmış olması, onlar için önemli bir katkıdır (Ayık ve Diş, 2016).

Örgütsel bir işleyiş içerisinde başarılı olabilmek için okul güce ihtiyaç duyar (Koşar ve Çalık, 2011). Örgüt içerisinde güç, bir işin çalışan tarafından yapılabilmesi veya bir başkasına o işin yaptırılabilmesi şeklinde tanımlanır. Okul yöneticisinin ve aynı şekilde diğer çalışanların sahip olduğu yasal güç; daha çok mevcut yapıyı, standart ve kuralları içerisinde sürdürmeye yöneliktir (Koşar ve Çalık, 2011). Örgüt içerisinde güç kavramı daha çok hiyerarşik yapının sağlamış olduğu; güç, statü, denetim ve itaat gibi kavramların hatırlandığı bir yapıya işaret eder (Şişman, 2011).

Gücün dayandığı iki tür vardır: makam gücü ve kişilik gücü. Makam gücü bir organizasyon içerisinde sorumluluk sahibi yöneticinin astlarına iş yaptırmasını somut bir çerçevede sağlayan güçtür. Kişilik gücü ise yöneticinin liderlik becerilerini kullanarak makam gücünün tamamlanması ve gönüllülüğe dayalı iş yapma ve yaptırmanın önünü açan güç türüdür (Koşar ve Çalık, 2011).

2.8.4. Yasal Güç

Yasal güç resmi otorite tarafından yönetici konumundaki kişilerin devletin seçilme ya da atanma sonucunda verdiği güç türüdür. Yetkili olan bu kişiler yürütmeyi sağlamak için verilen yasal güçten aldıkları talimatlarla kurumlarını yönetirler. Bir meşruiyet kazandıran bu güç kaynağı muhataplarca itaat edilmek suretiyle yürütülür, aksi durumda hukuki mecralar yasal işlem uygulama yetkisine sahiptir. Bir dizi emir ve yönetmeliklerden oluşan yasalar bir kurum ya da kuruluşa rehberlik etmek ve işleyiş kurallarını belirlemek için vardır. Resmi olarak ast ve üst ilişkisi doğar; astlar üstlerinin yasal olarak buyrukları yerine getirmek için hazırdırlar. Her ne kadar ceza ve ödül mekanizması da olsa yasal güç bunlardan çok daha fazlasını icra eder (Ayık ve Diş, 2016).

Yasal güç kişisel bir hak olarak kullanılmaz; yöneticilerin aldıkları yetki kişisellikten arındırılmış bir mekanizma üzerinden yürütülür (Koşar ve Çalık, 2011). Yasal güç standart hale getirilmiş kuralların takip edilmesiyle yürür. Ancak burada yasal güç çok sıkı kurallar zinciri halinde her zaman tezahür etmeyebilir. Yöneticinin liderlik becerileri devreye girerek yasal güçten gelen yetkiler daha tasarruflu kullanılabilir.

Bireylerin topluma uyum sağlamasından sorumlu olan eğitim kurumları yani öncelikle okullar, eğitim yöneticileri ve öğretmenlerdir. Okul yöneticileri kişisel bilgi birikim ve yasal güçleriyle üzerlerindeki sorumluluğu daha etkin bir şekilde yerine getirebilir. Bu yöneticilerin sahip olduğu güç kaynaklarının farkından olmaları hem çalışanlar üzerinde hem de diğer muhataplar üzerinde etkili olacaktır. Dolayısıyla okul yöneticisinin elindeki güç kaynaklarının farkında olması yöneticilerin işini kolaylaştıracaktır (Ayık ve Diş, 2016).

Yasal güçten önce kullanılan alan ise kişilerin gelişim ve kapasitelerine bağlı olarak ortaya çıkar (Koşar ve Çalık, 2011). Okul yöneticileri bizatihi insan yetiştirmek üzere konumlandığından, çıkabilecek aksaklıkları göz önünde bulundurmaları önemlidir. Dolayısıyla herhangi bir aksamada okul yöneticisi yasal güçlerini kullanarak bir

zorlamaya gitmekten ziyade bu güçten önce kullanabileceği, etkileme ve rehberlik etme gibi enstrümanlara başvurulması önemli ve gerekli bir davranıştır.

Okul yöneticilerinin sahip oldukları yetkiyi bilmeleri, kullandıkları güç ilişkisinin öğretmenler açısından nasıl değerlendirileceğinin farkında olmaları onların etkili, verimli ve uyumlu şekilde çalışmalarını için önemlidir. Bundan dolayı okul yöneticilerinden okulun hedef ve amaçlarını gerçekleştirebilmeleri beklenir. Buna bağlı olarak okul yöneticilerinden eldeki güç türünden olabildiğince daha uzman ve bilgin olarak hareket etmelerinin yolu açılmış olur (Aslanargun akt. Ayık ve Diş, 2016).

2.8.5. Karizmatik Güç

Karizmatik liderler örgüttekilerin ihtiyaç, kaynak ve taleplerini kendi dileklerinden diğer bireylerin dileklerine dönüştürür. Bundan ötürü örgüttekiler liderlerin prensiplerine gönülden bağlanır. Çalışanlar liderlerine güvenir, prensiplere büyük önem verir ve güdülerini artır (Oktay ve Gül, 2003). Bu tip liderler, genelde toplumların zor zamanlarında ortaya çıkmakta, yorulmuşluğun, ümitsizliğin içinde lider bir ümit kaynağı olarak görülmektedir. Toplum o liderle ilgili bir inanca sahip olmakta, toplumun içinde bulunduğu bu koşullar bu inancın oluşmasına yardım etmektedir (Ergezer, 1992). Bu tarz liderler, gruptakileri peşinden sürükleyen karizmatik bir yapıya sahiptir. Kararları kendisi alırken liderin iletmiş olduğu her söz emir gibi kabul görmekte, çalışanlarla mesafeli olmasına rağmen verdiği görevler rahatlıkla yerine getirilmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998). Çünkü bütün üyeler karizması karşısında çok fazla etkilendiklerinden ellerinden gelen her şeyi yapma gayreti içerisine girmektedirler. Karizmatik otorite kavramı Weber' in kavramsallaştırmasıyla tartışılır hale gelmiştir. Weber karizmayı bir liderlik türü olarak işlemiş ve kaynakları üzerine yorumlarda bulunarak, karizmadan doğan güce dikkatleri çekmiştir (Kızanlıklılı, Koç ve Kılıçlar, 2016).

House, karizmatik gücü liderin astları üzerinde derin tesir oluşturabilme; kaynağını da yüksek bir özgüven, etkileme yeteneği ve insanları kendi inançlarının ahlaki yönden doğru olduğuna güçlü şekilde ikna kabiliyetinden kaynaklandığını ifade etmektedir (Kızanlıklılı, Koç ve Kılıçlar, 2016).

Okul yöneticisinin kişiliği ve iletişim becerisi öğretmen, öğrenci ve diğer paydaşlara ilham verir, onların arzu ve ümitlerini dile getirmek bu kaynağın temelinde yer

almaktadır. Karizmatik güç eğitim yöneticisinin davranışları ve kişisel özellikleri çerçevesinde şekillenir. Karizmatik güç insanlarda doğal bir etki yaratabilmektedir (Altinkurt ve ark. 2014).

Okullarda karizmatik güç güven, inanç ve kabul edilen yetkinlikle kişiler üzerinde gözükten etkileme ve iş yaptırabilme gücü olarak ortaya çıkar.

2.8.6. Uzmanlık gücü

Bir liderin sahip olması gereken özelliklerin başından onun bilgisi ve uzmanlık gücü gelmektedir. İş yapma ve insanları belli bir hedefe götürmek liderin sahip olduğu önemli donanımlardan kabul edilir. Bu özellikler takipçilerin kendilerini güvende hissetmesini sağlar, onlara gidilecek yolda dümen işlevi görür. Uzmanlık gücüne sahip kişiler yapılacak işler üzerine kavrayıcı ve iş bitirici niteliğe sahiptirler. Bu özelliği ona astlarının güvenmesini sağlar. İşin belli bir mantık ve beceri içerisinde yapıldığı düşünülür. Sahip olunan bilgi liderin kişisel çabasından kaynaklanır ve bu durumda etrafındaki kişileri etkiler. Gürüz ve Gürel'in aktardığı gibi bu gücün etkisi bilişsel düzeyde karşılık bulur (Kızanlıklılı, Koç ve Kılıçlar, 2016).

Kızanlıklılı ve arkadaşları bilgi gücü ve uzmanlık gücü arasında ayırım yaparak şu değerlendirmede bulunurlar: *“Uzmanlık gücü anlamlandırma ve sorgulamama durumuna karşılık gelmektedir”*. Örneğin okul yönetiminde okul yöneticisinin uzmanlık gücü ve iş bitirebilme kapasitesi, öğretmen ve diğer çalışanların tıkanıp kaldıkları yerde rehberlik edici bir rol üstlenebilmektedir. Burada önemli olan noktalardan birisi öğretmenlerin yöneticiyi nasıl algıladıklarıdır. Uzmanlık gücü, yönetimin güç sınırlarını belirleyen önemli etkenlerden birisi olduğundan eğitim yöneticilerinin sahip olması gereken önemi örgüt güç unsurlarından birisi sayılmaktadır. (Altinkurt ve ark. 2014).

2.8.7. Ödüllendirme Gücü

Ödüllendirme gücü, bir örgüt içerisinde çalışanları teşvik ve motive etmek amacıyla belli bir davranış ya da tutuma yönlendirmek üzere kullanılan güçtür.

Ödüllendirme lider veya yönetici tarafından yapılmaktadır. Bu kişilerde olumlu tutum geliştirmek için etkili bir yoldur. Ödüllendirmenin birçok yolu olabilir: övme, sorumluluk verme, ücret artışı sağlama gibi. Bu teşvikler yönetici tarafından tutum ve davranışları olumlu değişikliğe yönlendirme hedefiyle yapılır (Kızanlıklılı, Koç ve

Kılıçlar, 2016). Ödül gücü personellerin örgüte katkılarının artırılması için başarılı bir güç olarak değerlendirilir (Altınkurt ve ark. 2014).

2.8.8. Okulda Başarı Kültürü

Peterson ve Deal, kültürü bir kurumda çalışan, öğretmen, yönetici ve öğrencilerin birbirine yaklaşmasına zemin hazırlayan değerler seti olarak tanımlamakta ve bu kişilerin bu kurumdan etkilenerek biçim aldığını öne sürmektedir. Öğretmen ve okul yöneticileri belki de toplumda en fazla çabayı göstermesi gereken kişiler olarak bilinmekte ve sosyal değerlerin bu kişilerin öğretileri etrafında şekilleneceğine inanılmaktadır. Öğretmen ve yöneticilerin de bu beklentilerin farkında olup öğrencilerin kapasitelerine inanması, çalışma arkadaşlarını kabullenmesi, işbirliği ve takım çalışmasına önem vermesi beklenir. Okul kültürü bunun gibi birçok etkeni bir araya getirerek öğrencinin ve öğretmenin başarısını artırmayı hedefler (Demirtaş, 2010).

Başarının bir kültür haline gelmesi okulun yönetimi ile yakından ilgilidir. Okul kültürü, öğrencinin kişiliğinde rol alarak öğrenme, bilgi ve becerisinin artmasını hedefleyerek başarının bir kültür haline gelmesini amaçlar. Öğrenciler hayata atılmayı bekleyen kitle olarak okuldan sadece materyal ve mekanik öğrenme hedefleriyle hareket etmez onların okul kültürü içerisinde insan ilişkileri, davranış ve tutum geliştirme noktasında da gelişimleri beklenir. Dolayısıyla kültürün kazanılması okulun hedefleri ve yöneticilerin vizyonları çerçevesinde şekil alırken okul çevresi de okulda başarının bir kültür haline gelmesine katkı sunabilir.

İyi öğretmenlerin etkili öğretimsel lider özelliklerine sahip kişiler olduğu düşünüldüğünde başarıyı bir kültür olarak düşünen ve öğrencilerini başarıya yönlendiren öğretmenler olarak bilinirler. Okullarda değer merkezli bir vizyona sahip olan bu öğretmenler öğrencilerin yetişmesinden yakinen sorumluluk hissederler (Harchar ve Hyleakt. Balay, 2012). Başarı kültürünün öğretmenlerin çocukların başarı düzeylerinin artmasında etkili olduğunu ortaya koyan bulgular edinilmiştir (Smith ve Laslettakt. Balay, 2012).

Yukarıda işaret edildiği gibi okul kültürü ve öğrenci başarısı arasında sıkı bir ilişki vardır. Okulda başarı kültürünü oluşturmaya çalışan okul lideri olarak okul yöneticilerinin öğretmen, veli ve diğer çalışanlarla kurmuş oldukları işbirliği okuldaki başarının artmasına doğrudan katkı sunacaktır (Demirtaş, 2010).

Eğitim yöneticileri başarisız olarak bilinen bir okulda göreve başladıkları zaman karşılarında mücadele etmek durumunda kalacak yapının bir kültür olduğunu yerleşik kabul ve davranış kalıplarıyla güçlü olduğunu farkında olarak strateji geliştirmeleri gerektiğini akıllarından çıkarmamaları gerekir. Başarı kültürle gelebildiği gibi başarisızlıkta bir örgütte kültür halinde yerleşmiş tutum, kalıp ve davranışlardan örülmüştür (Güçlü, 2003).

2.8.9. Okul ve evre ilişkisi

Okullar için destek kültürü öğrenme ortamının güçlendirilmesi, akademik başarının arttırılması (Demirtaş, 2010), rgt hedeflerinin başarılı bir Şekilde gerçekleştirilebilmesi için önemli bir çalışma alanıdır. Destek kültürünün var olabilmesi için insanlar arasında verimli bir iletişim, güçlü informal ilişkiler, güven ve ortak karar alabilme alanlarının gelişmiş olması gerekir (Şişman, 2011).

Destek kültürünün devamlılığı için yüksek düzeyde beklenti, dürüst ve açık iletişim, ortak değerler üzerinde geliştirilmiş duyarlılık, güçlü iş birliği esas alınmaktadır (Koşar ve alık, 2011). Okul içerisinde bütün bu özelliklerin olumlu olması ğrenci, ğretmen ve yöneticiler için aidiyet duygusunun gelişmesini temin eder.

Destek kültürünün ortaya çıktığı önemli bir alanda okulun bulunduğu toplumun kültürü, değerleri, sembolleri, inançları ve kahramanlarının benimsenmesidir. Bu Şekilde okul çevreyle güçlü bir bağlantı temin eder, var olan kültürünü okul dışındaki kültürel evre, sosyal ve siyasal gelişmeleri takip ederek kuvvetlendirir (Korkut ve Hacıfazlıoğlu, 2011). Örgütsel bir disiplin içerisinde okulun velilerle iletişimini, çevreyle kurduğu ilişkileri, okula destek Şeklinde dizayn etmesi ve bunu bir kültür disiplini içerisinde kurgulaması okulu kültürel açıdan güçlendirmiş olur.

2.9. Örgüt İklimi

Örgüt iklimi 1950’li yıllarda endüstri alanında çalışan psikologlar tarafından gündeme getirilen bir konudur. Yönetim organizasyon sahasında son zamanlarda sıkça uygulanan ve önemli hale gelen esas konuların başında örgüt iklimi gelir. Örgütsel hayatın psikolojik ve sosyolojik durumu örgütsel iklimi meydana getiren iki temel bileşendir. Örgüt iklimi, örgütsel yaşamda personellerin birbirlerine yardım etmelerini, verimli arkadaşlık ilişkileri geliştirmeleri, beraber risk almaları ve güdülenmeleri gibi temel eylemlerin sonucunda belirlenir. Örgüt iklimini olumlu veya olumsuz olarak etkileyen temel etkenler Şunlardır (Güney, 2007):

- Liderlik veya yöneticilik şekilleri
- Motivasyon metotları
- İletişim tarzları
- Grup içi iletişim
- Örgütün yapısal nitelikleri.

Örgüt iklimi belli bir birikimi gerektirmektedir. Örgüt içerisindeki aidiyet hissi ve sahiplenme duygusu örgüt iklimi oluşturmada çok önemlidir. Hoy ve Miskel örgüt iklimi kavramının sınırlarını şu şekilde belirlemektedir (2010):

- 1- Örgüt iklimi, büyük çaplı birimlerle ilgilidir; tüm örgütün veya esas alt birimlerin özelliklerini belirler.
- 2- Örgüt iklimi, bir örgütün bir birimini değerlendirmek yerine bir bütün olarak onu betimler ya da örgüte duygusal tepkiler gösterir.
- 3- Örgüt iklimi, örgüt ve çalışanlar için mühim olan rutin örgütsel eylemlerden doğar.
- 4- Örgüt iklimi, örgüttekilerin davranış ve tutumlarına etki eder.

Örgütleri birbirinden ayıran ve iş görmelerindeki tutum ve davranışlarını etkileyen yapısal iç özelliklerin tümünü ifade eden kavram örgütsel iklim olarak adlandırılmaktadır. Başka bir deyişle örgüt iklimi, örgütsel iç dinamiklerin dengelenmesini ifade eden bir kavramdır. Kısaca örgüt iklimi kurum ve kuruluşların bir nevi kimliğidir (Güney, 2007). Örgüt iklimi oluşturmak yönetim felsefesi oluşturmaya bağlıdır. Örgüt iklimi oluşturularak bu yönetim felsefesi çerçevesinde kendine bir kimlik edinen örgüt bu yolla kendini var edecektir.

2.10. Yurt İçi/Yurt Dışında Konu ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Aşağıda yer alan bölümde konumuz ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan çalışmalar yer almaktadır.

2.10.1. Yurt İçi Konu İle Yapılan Çalışmalar

Okul kültürü ve liderlik konularında okullarla ilgili pek çok çalışma bulunmaktadır. Bunun yanında liderlik yoğunluğu kavramı ile ilgili çalışmalar ise sınırlıdır. Bu çalışmalar daha çok farklı kademelerdeki öğretmenler ve yöneticiler ile ilgili olarak yapılmıştır.

Oran'ın (2002), "İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Dönüşümsel Önderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri" isimli araştırmasında, öğretmenlerin eğitim seviyesinin müdürlerin liderlik davranışlarını algılama üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şahin (2003) "Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkileri" isimli çalışmasında; okul müdürleri ve öğretmenler okul müdürlerinin liderlik stillerini genelde dönüşümcü olarak yordamışlardır. Liderlik stillerini algılamada okulların sosyo-ekonomik seviyesine, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre farklılık saptanmıştır. Okul müdürleri öğretmenlere göre, okul kültürünü daha pozitif değerlendirmiş; dönüşümcü liderlikle iş birlikçi kültür, eğitsel gelişme kültürü ve sosyal-eğitsel kültür bileşenleri ile etkileşimci liderlikle okul kültürünün eğitsel gelişme bileşenleri arasında olumlu ilişki tespit edilmiştir.

Uğurlu (2008), ilerleyen yaş ile birlikte, öğretmenlerin yöneticilerle olan iletişim düzeyinde bir artış olduğunu ifade etmiştir. Bu durumda tecrübeli öğretmenlerin yöneticileri daha iyi tanıyabilme şansına sahip oldukları, ilerleyen yaşın liderlik algısı üzerinde olumlu etki sağladığını ifade etmiştir.

Aslan (2008), "Liselerde Örgüt Kültürü" adı ile yaptığı araştırmada; çeşitli değişkenler açısından okul kültürünün geneli ve çeşitli boyutları ile ilgili olarak öğretmenlerin algılarını incelemiştir. Aslan; cinsiyet, yaş, görev süresi, öğretmenlik kıdemleri ve mezun oldukları okul türü bakımından liselerde örgüt kültürü açısından öğretmenlerin algılarının değişmediği sonucunu çıkarmıştır.

Sarı İbrahim (2008), değişime direnç ile ilgili olarak liderlik davranışlarını incelemiştir. Bu çalışmada dönüşümcü liderlik algısı ile değişime direnç arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki görülmüştür. Alanda liderin dönüşümcü liderlik algısı ne kadar güçlü ise çalışanlar arasındaki değişime karşı olan direnç o nispetle ortadan kalkmaktadır.

Buluç'un (2009), "Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki" adlı çalışmasındaki sonuçlarına göre, dönüşümcü liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır.

Geçmez (2009), dönüşümcü liderlik alt boyutlarındaki liderlik stili algısının kadın öğretmenlerde daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Cemaloğlu (2007) ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin dahil edildiği çok merkezli bir araştırmada, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre liderlik stillerine yönelik algılarının farklılaşabileceğini göstermiştir. Öğretmenlerin cinsiyetinin doğrudan veya dolaylı olarak yöneticilerin liderlik stili algılarını etkileyebileceği, bu durumun iki cinsiyet arasındaki kişilik ve değerlerin farklılıklarından kaynaklanabileceği belirtilmiştir.

Kazancı'nın (2010) Sakarya ili merkez ilçelerindeki 2009-2010 öğretim senesinde resmi ilköğretim okullarında görev yapan ve araştırmaya katılan 237 kadın ve 173 erkek öğretmenin görüşlerine göre uygulanan "İlköğretim Okullarındaki Yöneticilerin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki Düzeyi" adlı çalışması sonucunda; okul yöneticilerinin kendi değerlendirmelerine göre dönüşümcü liderlik niteliklerine sahip olma seviyelerinin "yüksek" olduğu, okul yöneticilerinin örgütsel adalet kabiliyetleriyle ilgili öğretmenlerin algılarının "Çoğunlukla" seviyesinde olduğu, cinsiyet değişkenine göre örgütsel adalet algıları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, hizmet süresi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin hizmet süresi daha fazla olan öğretmenlere göre yöneticilerini daha adil hissettikleri neticesine varılmıştır.

Demirtaş'ın (2010) yaptığı "Liselerde Okul Kültürü İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki" adlı çalışmasında okul müdürlerinin, öğretmenleri okul amaçları etrafında toplamasının öğrenci başarısının artması yönünde olumlu etki yaptığı sonucu bulunmuştur. İş birlikçi liderlik faktörü de öğrenci başarısı ile anlamlı bir ilişki içinde bulunmuştur. Okul toplumunu oluşturan öğretmenlerin, eğitimci olmayan çalışanların ve velilerin iş birliği içerisinde bulunması öğrenci başarısı ile anlamlı bir ilişkiye sahiptir.

Oğuz'un (2011), Samsun il merkezindeki ilköğretim okullarında vazifeli olup araştırmaya katılım sağlayan 200 öğretmen ile yaptığı "Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Yöneticilerin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki" adlı araştırmasında öğretmenlerin, yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin görüşleri ile kendi örgütsel algılarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanında kadın öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının erkek öğretmenlere oranla daha az olduğu tespit edilmiştir. Kıdem değişkenine bakıldığında katılımcıların yöneticileri ile ilgili olarak liderlik stili ile örgütsel adalet algılarında bir farklılık

bulunamamıştır. Diğer yandan ise öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile dönüşümcü liderlik stilleri arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Giritli, Öney-Yazıcı, Topçu-Oraz ve Acar (2013) ülkemizde inşaat sahasında yaptıkları çalışmada, liderlik ile örgüt kültürü etkileşimini incelemiştir. Araştırmanın veri toplama aracı Örgüt Kültürü Değerlendirme Ölçeği (OCAI) ile Hofstede'nin Değerler Anketi'dir. Araştırmada liderlik stilleri yüksek orandan az orana göre danışan liderlik, otokratik liderlik, paternalist liderlik ve liderlik stili ise katılımcı liderlik olarak tespit edilmiştir. Araştırmada danışan liderlik ile hiyerarşi kültürü arasında negatif ilişki saptanırken, katılımcı liderlik ile adhokrasi kültürü arasında da pozitif ilişki saptanmıştır.

Bakioğlu ve Demiral (2013), "Okul yöneticilerinin Belirsizlik Durumlarını Algılama ve Karar Verme Tarzları" adlı bir araştırmasının amacı; okul yöneticilerinin düşüncelerine uygun olarak okullarda ortaya çıkan belirgin olmayan durumların sebepleri üzerine eğilmek, okuldaki yöneticilerin belirsizlerde nasıl karar verdiklerini incelemek ve bu durumlarda hangi bileşenlerin etkisi altında kaldıklarını ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın neticeleri arasında; okul yöneticilerinden alınan görüşlere göre belirsizliğin kaynağı olarak, eğitim mevzuatı ve üst seviye yöneticileri ile ilgili durumlar ön planda iken, görüşmelerden alınan sonuçlara bakarak net olmayan konularda da öğretmenin, ebeveynin ve okul yöneticilerinin de etkisi olduğu saptanmıştır.

Aslan (2013), öğretmenlerin liderlik algılarındaki değişimi incelediği çalışmasında, öğretmenlerin liderlik stilleri algısının dönüşümcü liderlik alt boyutunda en yüksek düzeyde, serbestlik tanıyan liderlik alt boyutunda ise en düşük düzeyde tespit etmiştir.

Özcan'ın (2013) araştırmasının sonucunda; dönüşümcü liderlik algısı ile ilgili, anlamlı farklılık 26-30 ile 20-30 yaş grubu öğretmenler arasında çıkmıştır. Aynı şekilde 36-40 ile 41 yıl ve daha fazla yaşı olan öğretmenler arasında da anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın sonucu olarak 31-35 yaş grubu öğretmenleri diğer yaş gruplarına göre yöneticilerin dönüşümcü liderlik algıları ilgili olarak daha az olumlu görüşe sahiptirler. Bir başka sonuç olarak öğretmenlerde liderlik stili algısı öğretmenlerin mezun oldukları okula göre farklılık göstermemiştir. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik boyutunun en olumlu değerlendirildiği mesleki kıdem grubu ise 21 yıl ve üzeri öğretmenler grubu olmuştur.

Sezer (2014) “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Okulların Öğrenen Örgüt Olma Düzeyi Arasındaki İlişki” isimli araştırmada; Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile okulların öğrenen örgüt olma seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Çoğaltay (2014), “Okul Liderliğinin Örgütsel Çıktılara Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması” adlı araştırma okul liderliğinin örgüt kültürü üzerinde geniş düzeyde pozitif etkisi olduğunu gösterdi. Çalışma, birbirinden farklı kurumlarda yapılan ve birbirinden farklı okul yöneticilerinin göstermiş oldukları liderlik davranışlarından elde edilen verilerle ulaşılan sonuçları bir araya getirerek okul müdürlerinin göstermiş oldukları olumlu liderlik davranışlarının okul içinde algılanan kültürü geniş düzeyde etkilediğini gösterdi.

“Örgüt Kültürü ve Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Öğretmen Performansına Etkisi Üzerine İstanbul İlinde Yapılan Deneysel Bir Çalışma” adlı araştırmanın bağımsız değişkeni olan dönüşümcü liderlik ve örgüt kültürü faktörlerinin çalışmadaki bağımlı değişken olan öğretmen performansı üzerinde doğrudan ve pozitif yönde etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle dönüşümcü liderlik adı verilen ve tüm dünyada yeni nesil liderlik teorilerinden birisi olarak kullanılan bu tekniğin okullarda uygulanması öğrenci memnuniyeti ve öğretmen performansını doğrudan arttırmaktadır. Güçlü bir örgüt kültürüne sahip bir kurumda çalışmak, kuralları önceden belirlenmiş ve tüm çalışanların ortak bir amaç birliğinin olduğu yapılar içerisinde öğretmenlerin daha yüksek bir performans sergilemeleri mümkün olmaktadır (Çıpa, 2014).

Hakan ve Yalçın (2015) yaptıkları “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmalarında aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin tercih ettikleri; dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerinden dönüşümcü liderlik stildir. Öğretmenlerin çalışmayı tercih ettikleri liderlik çeşidinin dönüşümcü liderlik çeşidi olduğu sonucu çıkmaktadır. Öğretmenler çalışma alanlarında serbest bırakıcı liderlik stilini tercih etmemektedirler. Bunun yanında öğretmenlerin kendi algılarına göre daha rahat ve başarılı olarak çalışabilecekleri liderlik stilinin dönüşümcü liderlik tipi olduğu gözükmektedir.

Batmaz ve Gürer (2016), yaptıkları çalışmada liderlik stilleri ve iç motivasyon arasında pozitif yönlü ilişkiyi ortaya çıkarmışlardır. Örgüte bağlılık, yaratıcı ve yenilikçi

düşüncenin dönüştürücü liderin içsel motivasyon üzerindeki olumlu etkileri sonucu ortaya çıktığı sonucunu çıkarmışlardır.

Yalçın ve Akan (2016), “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesi ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli araştırmalarında, öğretmenlerin, okulda sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik davranışı gösteren okul müdürlerini değil dönüştürücü liderlik tarzına sahip okul müdürlerini tercih ettikleri sonucunu bulmuşlardır.

Şentürk ve diğerleri (2016) dönüştürücü ve etkileşimci liderlik tarzlarının bireysel yenilikçilik üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmalarında bireysel yenilikçiliğin etkileşimci ve dönüştürücü liderlerin davranışları ile güçlendiği sonucunu çıkarmışlardır. Bir diğer yönden bireysel yenilikçiliğin yaş, öğrenim düzeyi ve gelir düzeyine de bağlı olduğu tespit edilmiştir.

Öztürk ve Şahin (2017) tarafından yapılan araştırmada ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü ve lider-üye etkileşim düzeylerine ilişkin etkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada okul kültürü ile öğretmen liderliği ve lider-üye etkileşimi arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü ilişki olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu çalışmada ortaya çıkan sonuca göre öğretmenlerdeki liderliğin niteliği okul kültürünü benimsemiş olmalarına göre ortaya çıkmaktadır. Okul kültürü öğretmenlerin liderlik niteliklerini önemi oranda güçlendirmektedir.

Yonarkal (2018), “Okullarda bulunan yöneticilerin özellikle liderlik vasıfları ile beraber yıldırma davranışları üzerine çalışmada bulunmuş bu çalışmaya göre; okullarda bulunan yöneticilerin ve öğretmenlerin cinsiyetine yönelik olarak yapılan araştırmalarda özellikle cinsiyet bakımından aktif ya da pasif liderliklerin meydana geldiği ve bunun cinsiyetten kaynaklandığı belirtmiştir. Kadın olan öğretmenler özellikle liderlik bakımından erkeklere göre daha atılgan oldukları ve buna bağlı olarak liderlik sorumluluklarını daha fazla ve iyi biçimde yerine getirdikleri anlaşılmıştır. Erkeklerin ise pasif liderlik algıları kadınlara oranla daha yüksek çıktığı anlaşılmış ve bu bağlamda erkekler daha önde bulunmuşlardır. Kadınlara ilişkin sonuçların bu şekilde gerçekleşmesi yöneticilerin kadın olan öğretmenlere daha nazik ve yapıcı davranmalarından kaynaklanmaktadır.

2.10.2. Yurt Dışı Konu İle Yapılan Çalışmalar

Block (2003), endüstri alanında faaliyet gösteren bir firmanın çalışanları arasında yapılan araştırmada, çalışanlar üzerinde liderlik tarzları ile örgüt kültürünü benimsemiş olmaları arasında önemli bir ilişki tespit edilmiştir.

Jaharuddin (2003), yaptığı araştırmada, yabancı firmaların işleyişinde kurum kültürünün ve liderlik stillerinin karşılıklı olarak birbirlerini etkiledikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Yabancı firmalar için denetime dayalı liderliğin bulunduğu örgütlerde hiyerarşinin öncül kültür olduğu, iletişim becerilerin yer aldığı elçi liderliğin, diğer adıyla temsilci liderliğin bulunduğu örgütlerde klan kültürünün, sürücü liderliğin var olduğu örgütlerde sonuca güdümlü kültürün ortaya çıktığı ifade edilmiştir. Yerel firmalarda örgüt kültürü ve liderlik davranışları arasında yabancı firmalardan farklı olarak bir ilişki görülmemiştir.

Liderlik stilleri ve çeşitli örgüt kültürü tipleri üzerine yapılan araştırmada pazar kültürü ve liderlik davranışları arasında olumsuz yönde anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bulgularına göre adhokrasi kültürü ve takım çalışmasına önem verme, bilinme ve takdir etme arasında olumlu yönde anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkarken hiyerarşi kültürü ve liderlik davranışları arasında olumsuz yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur (Pennington, Townsend ve Cummins, 2003).

Jong ve Hartog (2007), yaptıkları araştırmalarında; Liderler tarafından sergilenen bilinçli uygulamaların iş görenlerin yenilikçi fikir üretme ve uygulama davranışlarını olumlu etkiledikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Bir yazılım kuruluşunda yapılan çalışmada liderlik davranışlarının bilgi yönetimi uygulamalarına etkili araştırılmıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre yönlendirici ve destekleyici liderlik stilleri ile bilgi yönetimi uygulamaları arasında olumsuz yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Aynı araştırmanın bulgularına göre danışan ve yetkilendirici liderlik stilleri ile pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Pennington, Townsend ve Cummins (2003) araştırmalarını farklı kültür tipleri ile liderlik uygulamaları üzerine yapmışlardır. Pazar kültürü ile liderlik uygulamaları arasında negatif ve anlamlı ilişki ortaya çıkarmışlardır. Adhokrasi kültürü ile takım çalışmasına odaklanma ve tanıma ve takdir etme arasında pozitif ve anlamlı ilişki

varken hiyerarşi kültürü ile bu liderlik uygulamaları arasında negatif ve anlamlı ilişki bulmuşlardır.

Jong ve Hartog (2007), yaptıkları araştırmalarda; Liderler tarafından sergilenen bilinçli uygulamaların iş görenlerin yenilikçi fikir üretme ve uygulama davranışlarını olumlu etkiledikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Singh'in (2008) yazılım şirketinde yaptığı araştırmada liderlik stillerinin bilgi yönetimi uygulamaları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonunda yönlendirici ve destekleyici liderlik davranışları ile bilgi yönetimi uygulamaları arasında anlamlı ve negatif ilişki, danışan ve yetkilendirici liderlik davranışları ile bilgi yönetimi arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Liderlik davranışları ile örgüt kültürü arasındaki ilişkinin incelendiği diğer bir araştırmada iki değişken arasında negatif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Aynı araştırmaya göre ise ideolojik kültür ve transformasyonel liderlik arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Hiyerarşi kültürü ile karizmatik liderlik arasında ve koordine kültürü ile de takım liderliği arasında da pozitif yönde ilişki olduğu bu araştırmanın bulgularında yer almıştır (Tsai ve diğerleri, 2009).

Zheng, Yang ve Mclean'in (2010) araştırmasında kurum kültürü, örgütün yapısı, örgütün stratejisi ve etkililiği arasındaki ilişki üzerinde bilgi yönetiminin aracılık rolü incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre bilgi yönetimi ile kurum kültürü arasında yüksek derecede pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Kurum kültürünün kurumun etkililiği üzerindeki etkisinde aracı değişken bilgi yönetimidir. Kurumun yapısı ve stratejisinin kurumun etkililiğine etkisi ise kısmen aracı değişkendir.

Alanyazın incelendiğinde konuya ilişkin yapılmış olan diğer bir araştırmada liderlik davranışları ile örgüt kültürü arasındaki ilişki incelenmiş, araştırma Endonezya'daki bir petrol şirketinde gerçekleştirilmiştir. Transformasyonel liderlik ve örgüt kültürü arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuş ve bu liderlik davranışının kurum kültürünün güçlü bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Aynı şekilde pozitif yönde anlamlı ilişki transaksyonel liderlik ile örgüt kültürü arasında da bulunmaktadır. Kurum kültürü ile serbest bırakıcı liderlik davranışı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Darwisve Djajadiningrat, 2010).

Suppiah ve Sandhu (2011) yaptıkları çalışmada, kurum kültürü çeşitlerinin örtük bilgi paylaşımı davranışına etkisini araştırmışlardır. Yaptıkları çalışmanın bulgularına göre;

klan örgüt kültürünün örtük bilgi paylaşımı davranışı üzerinde pozitif yönde etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Pazar ve hiyerarşi kurum kültürü tiplerinin örtük bilgi paylaşımı davranışı üzerinde negatif yönde etkisi olduğu da araştırmanın bulguları arasındadır.

Jones ve diğerleri (2011) çalışmasında kurum kültürü çeşitleri olan klan kültürü, adhokrasi kültürü, pazar ve hiyerarşi kültürlerinin her biri ile ayrı ayrı bilgi yönetimi arasında anlamlı ve pozitif ilişki olduğu saptanmıştır. Bunların içerisinde korelasyon değerlerine bakıldığında ise en yüksek değere adhokrasi kültürü, en düşük değere ise hiyerarşi kültürü sahiptir. Regresyon analizine göre, sırasıyla adhokrasi, klan ve hiyerarşi kültürlerinin bilgi yönetimini önemli yordayıcıları olduğu, Pazar kültürünün ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığını bulunmuşlardır.

Kurum kültürü ve bilgi yönetimi arasındaki ilişkiyi inceleyen diğer bir çalışmada ise araştırmaya katılanların yarısı orta güçlükte bir kurum kültürüne sahip olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların %63 ü de örgütlerine ilişkin bilgi yönetimini güçlü olarak ifade etmişlerdir. İlgili çalışmada kurum kültürü faktörleri ve bilgi yönetimi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur (Ahmedi ve diğerleri, 2012).

Pakista'nın Lahor şehrinde bulunan okullarda yapılan ve demokratik liderlik davranışı ile otantik liderlik davranışının iş doyumuna etkisinin araştırıldığı çalışmada liderlik davranışlarının iş doyumuna olumlu yönde etkisi olduğu saptanmıştır. Aynı araştırmaya göre devlet okullarında çalışan öğretmenlerin, özel okullarda çalışan öğretmenlere nazaran iş doyumlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir (Bhatti, Maitlo, Shaikh, Hashmi, Shaikh M'in. 2012).

Asgari, Khaliliyan ve Baba (2012) 'nin dönüşümsel liderlik ve etkileşimsel liderlik stillerini karşılaştırma amacıyla yöneticiler üzerine yaptıkları çalışmada bu iki liderlik tipi arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Dönüşümcü liderlik ve bilgi paylaşımı arasındaki ilişkide kurum kültürünün aracılık rolünün incelendiği araştırmanın bulgularına göre kurum kültürü tipleri ile transformasyonel liderlik arasında pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir. Hiyerarşi kültürü ile bilgi paylaşımı arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir. Aynı şekilde rasyonel kültür ile de bilgi paylaşımı arasında pozitif ilişki olduğu ortaya konmuştur. Ayriyeten çalışmada kontrol odaklı hiyerarşi kültürü ve açık bilginin paylaşımı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Başarı odaklı rasyonel kültür ve güven odaklı

grup kültürleriyle örtük bilginin paylaşımı arasında da pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur (Shao, Feng ve Liu, 2012).

Alanyazında yer alan diğer bir araştırma ise liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi ele almaktadır. Bu çalışmada yapılan korelasyon analizi sonucunda serbest bırakıcı liderlik davranışı ile okul kültürü arasında anlamlı negatif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Transformasyonel (dönüşümcü) liderlik ile okul kültürü arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu araştırmanın diğer bulgularındandır (Ghamrawi, 2003).

Çalışanların yenilikçi davranışlarına etki eden etmenlerin incelendiği çalışmada bireysel düzeyde psikolojik sermaye ve örgüte bağlılığın bireysel yenilikçilik üzerinde anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel düzeyde ise liderlik stilleri başta olmak üzere yenilikçilik ortamı, sosyal sermaye, örgütsel düzeydeki çalışma özelliklerinin bireysel yenilikçilik üzerinde anlamlı düzeyde etkisi olduğu ortaya konmuştur (Li ve Zheng, 2004).

Liderlik türleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi açıklayan çalışmalarda dönüşümcü (Avolio ve Bass, 2002; Bass, 1985), koruyucu (Trice ve Beyer, 1993), vizyoner ve karizmatik (Davis, 1984; Schein, 1992; Trice ve amp; Beyer, 1993) liderliğin, örgüt kültürü üzerinde önemli bir role sahip olduğu sonuçları ile örtüşmektedir.

Bell, Chan ve Nel'in (2014) çalışmasında, katılımcı liderlik ile örgüt kültürü boyutları arasında pozitif ve anlamlı ilişki, yönlendirici liderlik ile örgüt kültürünün uyum dışındaki boyutları arasında pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur.

Dahlan ve Purwaningrum (2016) tarafından yapılan çalışma, meslek lisesi öğretmenlerinin algılarına göre öğretmenlerin iş disiplinine okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul kültürünün etkisini incelemek amacıyla Endonezya'nın Güney Tangerang şehrinde bulunan meslek liselerinde görevli 163 öğretmen örnekleme ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan regresyon analizleri, okul kültürünün ($\beta = 0.419$, $p < 0.01$) ve liderlik davranışlarının ($\beta = 0.521$, $p < 0.01$) öğretmenlerin iş disiplininin yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin iş disiplininin %39'unun ($r^2=0.390$) okul kültüründen ve liderlik davranışlarından kaynaklandığı görülmüştür.

Shahraki-Sanavi, Ghorbani ve Shahraki-Sanavi (2017), çağdaş liderlik stilleri ve düşünme stillerinin üretkenlikle ilişkisini araştırdıkları çalışma sonucuna göre liderlik

stilleri ve düşünme stilleri arasında olumlu yönde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır, şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır.

Mishraa ve Kumar Misrab'ın (2017) çalışmasında, her iki örgütün yöneticilerinin ve yönetici olmayanların yönlendirilmiş keşif, yaratıcı uyumu (entegrasyonu) ve girişimci liderlik boyutlarında önemli ölçüde ve çift yönlü ilişki olduğunu ortaya koyulmaktadır. Ancak alan oluşturma boyutunda, hem kamu hem de özel kurumlarda görev yapanların örgütsel etkililiğe ilişkin görüşleri arasında ters yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir. Özel örgütlerde çalışanlarda farklılık kuantumu düşüktür.

Yonarkal (2018), "Okullarda bulunan yöneticilerin özellikle liderlik vasıfları ile beraber yıldırma davranışlarına ilişkin olarak çalışmada bulunmuş bu çalışmaya göre; okullarda bulunan yöneticilerin ve öğretmenlerin cinsiyetine yönelik olarak yapılan araştırmalarda özellikle cinsiyet bakımından aktif ya da pasif liderliklerin meydana geldiği anlaşılmıştır. Kadın olan öğretmenler özellikle liderlik bakımından erkeklere göre daha atılgan oldukları ve buna bağlı olarak liderlik sorumluluklarını daha fazla ve iyi biçimde yerine getirdikleri anlaşılmıştır. Erkeklerin ise pasif liderlik algıları kadınlara oranla daha yüksek çıktığı anlaşılmış ve bu bağlamda erkekler daha önde bulunmuşlardır. Kadınlara ilişkin sonuçların bu şekilde gerçekleşmesi yöneticilerin kadın olan öğretmenlere daha nazik ve yapıcı davranmalarından kaynaklanmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplaması ve analizini kapsayan açıklamalara yer verilmiştir.

3.2. Araştırma Modeli

Araştırmanın nicel boyutu, tarama modelidir. Tarama modelin grubun özelliklerini ortaya çıkarmak için verilerin toplanmasını amaçlar (Büyüköztürk vd. 2018).

Liderlik Stilinin ve Liderlik Yoğunluğunun Örgüt Kültürüne Etkisinin İncelenmesini belirlemeye yönelik olan bu çalışmada, karşılaştırmalı türden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama yönteminde iki ya da daha fazla değişken arasındaki varlığın ve derecenin ortaya çıkarılması gerçekleştirilir (Karasar, 2016).

Araştırmanın bağımsız değişkenini liderlik stilleri, bağımlı değişkenini ise örgüt kültürü ile liderlik yoğunluğu oluşturmaktadır. Öğretmenlere ait demografik özellikler ise araştırmada bağımsız değişkenler olarak yer almaktadır.

İlişkisel tarama yöntemi ile değişkenlerin aralarındaki değişimin varlığı ortaya çıkarılır. Değişim varsa ne şekilde olduğu tanımlanır. Bu modelde karşılaştırma geçerli olduğu için iki veya daha fazla değişken bulunmalıdır. İki'den fazla değişken olması durumunda değişkenler gruplandırılabilir ve aralarındaki değişimin varlığı incelenir (Karasar, 2016).

3.3. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında MEB'e bağlı resmi İstanbul ili Anadolu yakası ilçelerindeki seçilmiş olan on dört ilçedeki Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturur. Evren olarak Anadolu yakasının seçilmiş olmasının sebebi, araştırmacının belirtilen yakada görev yapıyor olmasından dolayı iletişim ve veri toplamanın kolay olacağı düşünülmesidir.

Anadolu yakasında toplam Anadolu liselerindeki çalışan öğretmen sayısı 4853'tür. Bu sayıdan seçilmiş altı ilçe örneklemini içerisindeki Anadolu liselerindeki öğretmen sayısı ise 29652tir. Araştırmada 600 öğretmene ulaşılması hedeflenmiştir.

Anadolu yakasındaki on dört ilçeden örneklem olarak sosyal ve ekonomik durumları göz önüne alınarak altı ilçe seçilmiştir. Araştırmanın amacı gözetilerek farklı yapılar tercih edilmediğinden meslek liseleri dışarda bırakılmıştır. Benzer yapılar üzerinden hareket edilerek bu ilçelerde görev yapan Anadolu Liseleri'ndeki öğretmenlere ulaşılmıştır.

Tablo 3.1. İstanbul'da Anadolu Yakasındaki İlçelerin Anadolu Liselerinde Görevli Öğretmen Sayıları

SIRA NO	İLÇE ADI	ANADOLU LİSESİ (RESMİ)	ÖĞRETMEN		
			ERKEK	KADIN	TOPLAM
1	ADALAR	1	10	9	19
2	ATAŞEHİR	7	131	245	376
3	BEYKOZ	6	109	156	265
4	ÇEKMEKÖY	4	86	130	216
5	KADIKÖY	14	216	457	673
6	KARTAL	10	236	313	549
7	MALTEPE	7	128	298	426
8	PENDİK	11	289	380	669
9	SANCAKTEPE	7	75	111	186
10	ŞİLE	2	19	22	41
11	SULTANBEYLİ	6	92	131	223
12	TUZLA	5	63	111	174
13	ÜMRANİYE	7	159	202	361
14	ÜSKÜDAR	14	253	422	675
TOPLAM		101	1866	2987	4853

Araştırmada örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme kullanılarak, sosyo-ekonomik düzey ölçüt olarak temel alındıktan sonra maksimum çeşitleme örnekleme yöntemi kullanılmıştı (Büyüköztürk, 2018).

Bu kapsamda, Anadolu yakası sınırları içerisindeki ilçeler seçilirken sosyo-ekonomik düzey ve ulaşılabilirlik temel alınarak 2'si düşük sosyal ve ekonomik düzey

(Sultanbeyli-Şile/Pendik), 2'si orta sosyal ve ekonomik düzey (Kartal-Tuzla) ve 2'si yüksek sosyal ve ekonomik düzey (Kadıköy-Üsküdar) olmak üzere seçilen 6 ilçedeki ortaöğretimde görev yapan toplam 600 öğretmene ulaşılması hedeflenmiştir. Evreni temsil edecek ilçeler belirlenirken İstanbul Kalkınma Ajansı tarafından yapılmış olan aşağıdaki proje tablosu ilçelerdeki ekonomik kalkınmışlık düzeyleri referans olarak alınmıştır.

Tablo 3.2. İstanbul'daki İlçelerin Gelir Dağılımına Göre Sıralaması

<i>SIRA NO</i>	<i>İLÇE ADI</i>	<i>AYLIK ORTALAMA HANEHALKI GELİRİ</i>	<i>YILLIK ORTALAMA HANEHALKI GELİRİ</i>
1	KADIKÖY	9.025	108.300
2	ÜSKÜDAR	6.987	83.839
3	ADALAR	6.652	79.821
4	ATAŞEHİR	6.577	78.924
5	MALTEPE	5.772	69.259
6	KARTAL	4.120	50.260
7	BEYKOZ	3.693	44.316
8	ÜMRANİYE	3.637	43.641
9	ÇEKMEKÖY	3.503	42.033
10	TUZLA	3.407	40.884
11	PENDİK	3.055	36.664
12	SANCAKTEPE	2.633	31.602
13	ŞİLE	2.482	29.789
14	SULTANBEYLİ	2.172	26.064

3.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan verileri toplamak için öğretmenlere ait bazı demografik bilgileri tespit etmek için araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Ayrıca farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen “Örgüt Kültürü Ölçeği (ÖKÖ)”, “Liderlik Yoğunluğu Ölçeği (LYÖ)”, “Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama araçları aşağıda ifade edildiği şekildedir.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, aynı okulda çalışma süresi, aynı yönetici ile birlikte çalışma süresi gibi değişkenler ile sorgulanmıştır.

3.4.2. Örgüt Kültürü Ölçeği

Öğretmenlerin örgüt kültürü algılarını ölçmek için örgüt kültürü ölçeği kullanılmıştır. Örgüt kültürü ölçeği Physey'in (1993) kuramı temel alınmış İpek (1999) tarafından ortaöğretim kurumlarına yönelik olarak, "güç kültürü, rol kültürü, başarı kültürü ve destek kültürü" alt boyutları ile 36 maddelik olarak geliştirilmiştir.

İra ve Şahin tarafından, ölçeğin tamamı öncelikli olarak alan uzmanlarına gösterilmiştir. Görünüş geçerliliğine bakılmış hangi özelliği ölçtüğü ile ilgili alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır, Kapsam geçerliliği ve görünüş geçerliliği doğrulanmış, bu doğrultuda üç ifadenin gerekli olmadığı kanaatine varılmış ve ölçek 33 ifadeye indirilmiştir.

Örgüt Kültürü Ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında yapılan faktör analizleri sonucunda üç boyut ve 22 madde belirlenmiştir. Bunlar "güç kültürü", "başarı kültürü" ve "destek kültürü" dür. Ölçek puanları ile yapılan analizlerde, faktör yüklerinin ".791" ile ".352" arasında olması, faktörlerin güvenilirliklerinin "güç kültürü" .67, "başarı kültürü" .84 ve "destek kültürü" .91 olması, ölçeğin tamamı için, 86 olması ölçeğin yapı geçerliliği ve güvenilirliği için kanıt olarak görülmektedir (İra ve Şahin, 2011).

3.4.3. Liderlik Yoğunluğu Ölçeği

Öğretmenlerin liderlik yoğunluğuna ilişkin algılarını ölçmek için, Samancıoğlu, Bağlıbel ve Bindak tarafından geliştirilen geçerlilik ve güvenliği doğrulanmış Liderlik Yoğunluğu Ölçeği kullanılmıştır. LYE, okuldaki liderlik uygulamalarının okul üyeleri tarafından paylaşılma düzeyini ölçen 7'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçek skalası, "asla" (1)' den "her zaman" (7)'ye kadar değişmektedir. LYE Öğretmen Liderliği (7 madde), Öğrenci Liderliği (5 madde) ve Liderlik Fırsatları (3 madde) olmak üzere 3 faktörden oluşan 15 maddelik bir ölçektir. Ölçek ortalaması, okulda liderliğinin dağıtılma seviyesine dair öğretmenlerin algısını yansıtmaktadır.

Ölçeğin faktör yapısının geçerli olup olmadığını belirlemek için, ”Doğrulayıcı Faktör Analizi” yöntemi kullanılmıştır. LISREL yazılımında gerçekleştirilen analizler sonucunda, modele ait uyum indis değerleri; NFI=1.00, RMSEA=0.07, CFI= 1.00, GFI=0.97, AGFI=0.96, RMR=0.054 ve $\chi^2/df=2.45$ şeklinde elde edilmiştir. Bu değerler “iyi” ya da “kabul edilebilir” uyumu göstermektedir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için kullanılan Cronbach’s Alpha değeri ise 0.847 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler doğrultusunda LYE ölçeğinin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Samancıoğlu vd., 2015).

3.4.4. Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği

Öğretmenlerin liderlik tarzlarına ilişkin algılarını ölçmek için Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği kullanılacaktır. Bu ölçek Taş, Çelik ve Tombul tarafından geliştirilmiştir. Öncelikli olarak ilgili alan yazından liderlik tarzlarını ortaya koyan davranış biçimleri ortaya çıkarılmış, maddeler halinde sıralanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliliği kontrol edilmiş, beş alt boyut ortaya çıkarılmıştır. Otoriter Liderlik, Demokratik Liderlik, Serbest Bırakıcı Liderlik, Dönüşümcü Liderlik, ve Etkileşimci Liderlik boyutlarında toplam 59 madde de liderlik tarzı davranış ölçeği ortaya çıkarılmıştır.

Ayrıca, ölçek maddelerinin anlaşılabilirliğini kontrol etmek için 10 öğretmenin görüşü alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda ölçek maddeleri üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Maddeler; “Her Zaman” (4.20-5.00), “Çoğunlukla” (3.40-4.19), “Ara Sıra” (2.60-3.39), “Nadiren” (1.80-2.59), “Hiç” (1.00-1.79), şeklinde beşli dereceleme ölçeği biçiminde düzenlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için, iç tutarlılık Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış ve 59 maddenin genel güvenilirlik katsayısı. 87 olarak bulunmuştur (Taş vd., 2007).

3.5. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında uygulanacak ölçekleri Türkçeye uyarlayan ve geliştiren araştırmacılarla iletişime geçilerek araştırmada ölçeklerin kullanım izni alınmıştır. Anketlerin uygulanabilirliğine dair İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden (ek: 8) gerekli izinler alınmıştır.

Araştırma evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul Anadolu yakası sınırları içerisindeki ortaöğretim kademesindeki okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Anket formları araştırmacı tarafından Google anket olarak dijital

ortamda hazırlanıp İlçe Milli Eğitim Müdürleri aracılığı ile WhatsApp gruplarından öğretmenlere ulaştırılmış ve bizzat araştırmacı tarafından toplanmıştır.

3.5.1. Nicel Bulguların Analizi

Nicel verilerin analizi sürecinde yol analizinin gerçekleştirilmesi için MPLUS 6 programından yararlanılmıştır. Diğer taraftan, betimleyici istatistiklerin hesaplanması, Pearson korelasyonlarının hesaplanması ve fark testlerinin gerçekleştirilmesi sürecinde ise SPSS 21 programı kullanılmıştır. Araştırmanın amacı ile paralel olarak:

1. Öncelikli olarak veriler incelenerek sürekli değişken niteliği taşıyan değişkenlerin puan dağılımlarına bakılmıştır. Çarpıklık ve Basıklık değerleri +1 ile -1 aralığı dışında kalan değişkenler için z puanları hesaplanmış ve z puanı +3 ile -3 aralığı dışında kalan bireyler veri setinden çıkartılmıştır.
2. Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımlarını betimlemeye yönelik yüzde ve frekans istatistikleri hesaplanmıştır. Ayrıca yaş değişkeni sürekli değişken niteliği taşıdığından dolayı, bu değişken için gözlenen değerlerin dağılımını betimlemeye yönelik ortalama standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmıştır.
3. Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Ölçeği, Liderlik Yoğunluğu Ölçeği ve Liderlik Stilleri Ölçeği” alt boyutları için elde ettikleri puan ortalamalarının dağılımını betimlemeye yönelik ortalama standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmıştır.
4. Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Ölçeği, Liderlik Yoğunluğu Ölçeği ve Liderlik Stilleri Ölçeği” alt boyutları için elde ettikleri puanlar arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik Pearson Momentler çarpım korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.
5. Liderlik stillerinin liderlik yoğunluğu üzerindeki etkisindeki örgüt kültürünün arabulucu etkisinin incelenmesine yönelik gerçekleştirilen yol analizi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca verilerin çoklu bağlantı sorunu olup olmadığının incelenmesine yönelik Tolerans ve VIF değerleri incelenmiştir.
6. Öğretmenlerin örgüt kültürü, liderlik yoğunluğu ve liderlik stilleri ölçeklerinden elde ettikleri puanların cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi için bağımsız gruplar t testi gerçekleştirilmiştir.

7. Öğretmenlerin örgüt kültürü, liderlik yoğunluğu ve liderlik stilleri ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları ile yaşları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığının belirlenmesine yönelik Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.
8. Öğretmenlerin örgüt kültürü, liderlik yoğunluğu ve liderlik stilleri ölçeklerinden elde ettikleri puanların farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Fark gözlenen alt boyutlar için gözlenen bu farklılaşmanın hangi alt gruplar arasında olduğunun incelenmesine yönelik LSD post hoc analizleri gerçekleştirilmiştir.
9. Öğretmenlerin örgüt kültürü, liderlik yoğunluğu ve liderlik stilleri ölçeklerinden elde ettikleri puanların buldukları okullardaki çalışma sürelerine göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi için parametrik olmayan dağılımlarda gruplar arası farklılaşmaların incelenmesi için kullanılan Kruskal Wallis H testi gerçekleştirilmiştir. Gözlenen bu farklılaşmanın hangi alt gruplar arasında olduğunun incelenmesine yönelik ise Dunn-Bonferroni Post Hoc analizi gerçekleştirilmiştir.
10. Araştırmada görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin örgüt kültürü, liderlik yoğunluğu ve liderlik stilleri ölçeklerinden elde ettikleri puanların öğrenim düzeylerine göre ne düzeyde farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesine yönelik bağımsız gruplar t testleri gerçekleştirilmiştir.
11. Öğretmenlerin örgüt kültürü, liderlik yoğunluğu ve liderlik stilleri ölçeklerinden elde ettikleri puanların mevcut yöneticileri ile çalışma sürelerine göre ne düzeyde farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesine yönelik tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir. Fark gözlenen alt boyutlar için gözlenen bu farklılaşmanın hangi alt gruplar arasında olduğunun incelenmesine yönelik LSD post hoc analizleri gerçekleştirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bulgular bölümü iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri ve kullanılan ölçme araçlarından elde ettikleri puanlara ait betimleyici istatistiklere yer verilmiştir. İkinci kısımda ise giriş bölümünde belirtilen araştırma soruları dikkate alınarak gerçekleştirilmiş olan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1. Betimleyici İstatistikler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri ve kullanılan ölçme araçlarından elde ettikleri puanlara ait betimleyici istatistiklere yer verilmiştir.

4.1.1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Ait Betimleyici İstatistikler

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımlarını betimlemeye yönelik yüzde ve frekans istatistikleri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.1’de yer almaktadır.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

	f	%	Geç %	Yığ. Yüzde
Erkek	261	40.5	40.5	40.5
Kadın	383	59.5	59.5	100
Toplam	644	100	100	

Tablo 4.1’e göre araştırmada görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin 261’i (%40.5) erkek, 383’ü (%59.5) ise kadından oluşmaktadır.

Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımlarının belirlemeye yönelik hesaplanan yüzde ve frekans istatistiklerine Tablo 4.2’de yer verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımları

	F	%	Geç %	Yığı. Yüzde
Evli	477	74.1	74.1	74.1
Bekâr	167	25.9	25.9	100
Toplam	644	100	100	

Tablo 4.2'ye göre görüldüğü gibi öğretmenlerin 477'si (%74.1) evli, 167'si (%25.9) ise bekâr olduklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımlarını betimlemek amacıyla hesaplanan yüzde ve frekans istatistiklerine Tablo 4.3'te yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımları

	f	%	Geç %	Yığı. Yüzde
0-5 Yıl	132	20.5	20.5	20.5
6-10 Yıl	172	26.7	26.7	47.2
11-15 Yıl	88	13.7	13.7	60.9
16-20 Yıl	115	17.9	17.9	78.7
21 Yıl ve Üstü	137	21.3	21.3	100
Toplam	644	100	100	

Tablo 4.3'te görüldüğü üzere örneklem grubunda yer alan 644 öğretmenin 132'si (%20.5) 0-5 yıl arasında kıdeme sahiptir, 172'si (%26.7) 6-10 yıl aralığında kıdeme sahiptir, 88'i (%13.7) 11-15 yıl aralığında kıdeme sahiptir, 115'i (%17.9) 16-20 yıl aralığında kıdeme sahiptir ve 137'si (21.3) ise 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahiptir.

Öğretmenlerin buldukları okullardaki çalışma sürelerinin yıl aralıklarına göre dağılımlarını betimlemek amacıyla hesaplanan yüzde ve frekans değerlerine Tablo 4.4'te yer verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımları

	f	%	Geç %	Yığı. Yüzde
0-5 Yıl	453	70.3	70.3	70.3
6-10 Yıl	137	21.3	21.3	91.6
11-15 Yıl	34	5.3	5.3	96.9
16 Yıl ve Üstü	20	3.1	3.1	100
Toplam	644	100	100	

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin 453'ü (%70.3) 0-5 yıl arasında aynı okulda çalışma süresine sahip olduğunu, 137'si (%21.3) 6-10 yıl aralığında aynı okulda çalışma süresine sahip olduğunu, 34'ü (%5.3) 11-15 yıl aralığında aynı okulda çalışma süresine sahip olduğunu ve 20'si (%3.1) 16-20 yıl aralığında aynı okulda çalışma süresine olduğunu belirtmişlerdir.

Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin sahip oldukları öğrenim düzeylerine göre dağılımlarını belirlemeye yönelik hesaplanan yüzde ve frekans istatistikleri Tablo 4.5'de yer almaktadır.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Dağılımları

	f	%	Geç %	Yığı. Yüzde
Lisans	496	77	77	77
Yüksek Lisans	146	22.7	22.7	99.7
Doktora	2	0.3	0.3	100
Toplam	644	100	100	

Tablo 4.5'de elde edilen değerlere göre, öğretmenlerin 496'sının (%77) lisans düzeyinde öğrenime sahip olduğu, 146'sının (%22.7) yüksek lisans düzeyinde öğrenime sahip olduğu ve 2'sinin (%0.3) ise doktora düzeyinde öğrenime sahip olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yöneticileri ile birlikte çalıştıkları sürenin yıl aralıklarına göre betimleyici istatistiklerine Tablo 4.6'da yer verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Yönetici İle Birlikte Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımları

	f	%	Geç %	Yığı. Yüzde
0-1 Yıl	213	33.1	33.1	33.1
2-3 Yıl	227	35.2	35.2	68.3
4-5 Yıl	172	26.7	26.7	95
6 Yıl ve Üstü	32	5	5	100
Toplam	644	100	100	

Tablo 4.6'ya göre görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin 213'ünün (%33.1) 0-1 yıl aralığında halihazırdaki yöneticileri ile birlikte çalıştıkları, 227'sinin (%35.2) 2-3 yıl

aralığında birlikte çalıştığı, 172'sinin (%26.7) 4-5 yıl aralığında birlikte çalıştığı ve 32'sinin (%5) ise 6 yıl üzeri süredir birlikte çalıştığı belirtilmiştir.

Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin yaş değişkenine göre dağılımlarını belirlemeye yönelik en yüksek, en düşük, ortalama (\bar{X}) standart sapma (SS), çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.7'de yer almaktadır.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımları

	En düşük	En Yüksek	\bar{X}	SS.	Çarpıklık	Basıklık
Yaş	22	63	38.31	8.19	0.43	-0.39

Tablo 4.7'de görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin yaşları 22 ve 63 aralığında değişmektedir (\bar{X} =38.31, SS=8.19). Ayrıca, çarpıklık ve basıklık değerlerinin ise +1 ile -1 aralığında olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değerler, yaş değişkenine ait değerlerin normal dağıldığını göstermektedir.

4.1.2. Kullanılan Ölçeklerin Alt Boyutları İçin Elde Edilen Puan Dağılımlarına Ait Betimleyici İstatistikler

Örgüt Kültürü alt boyutu olan “güç kültürü” alt boyutu için öğretmenlerin elde ettikleri puan dağılımlarına ait betimleyici istatistiklere Tablo 4.8'de yer verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Ölçeği İçin Elde Ettikleri Puan Ortalamalarının Dağılımı

Alt boyutlar	En düşük	En Yüksek	\bar{X}	SS.	Çarpıklık	Basıklık
Güç Kültürü	1	5	3.34	0.64	-0.23	-0.12
Başarı Kültürü	1	5	3.53	0.95	-0.50	-0.35
Destek Kültürü	1	5	3.61	0.93	-0.41	-0.63

Tablo 4.8'de görüldüğü üzere “güç kültürü” alt boyutu için elde edilen puanlar 1 ile 5 aralığında değişmektedir (\bar{X} =3.34, SS=0.64). Ayrıca, çarpıklık ve basıklık değerleri dağılımın normallik gösterdiğine işaret etmektedir.

Öğretmenlerin “başarı kültürü” alt boyutu için elde ettikleri puanların 1 ile 5 aralığında değiştiği görülmüştür (\bar{X} =3.53, SS=0.95). Diğer taraftan, gözlenen çarpıklık değerleri +1 ile -1 aralığında olduğundan ötürü, dağılımın normal olduğu söylenebilir.

Son olarak, örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin “destek kültürü” alt boyutunda elde edilen puanların 1 ile 5 aralığında olduğu görülmüştür ($\bar{X}=3.61$, $SS=0.93$). Ayrıca, çarpıklık ve basıklık değerleri dağılımın normallik gösterdiğine işaret etmektedir.

Öğretmenlerin Liderlik Yoğunluğu Ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri puanların dağılımlarına ait betimleyici istatistikler hesaplanmıştır. Elde edilen betimleyici istatistikler Tablo 4.9’da yer almaktadır.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Liderlik Yoğunluğu Ölçeği İçin Elde Ettikleri Puan Ortalamalarının Dağılımı

Alt boyutlar	En düşük	En Yüksek	\bar{X}	SS.	Çarpıklık	Basıklık
Öğretmen Liderliği	1	7	5.29	1.32	-0.65	-0.38
Öğrenci Liderliği	1	7	5.43	1.15	-0.52	-0.30
Liderlik Fırsatları	1	7	5.33	1.29	-0.64	-0.14

Tablo 4.9’da örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin “Öğretmenlik Liderliği” alt boyutu için elde ettikleri puanlar 1 ile 7 arasında değişmektedir ($\bar{X}=5.29$, $SS=1.32$) ve çarpıklık ve basıklık değerlerinin sırasıyla -0.65 ve -0.38 olduğu görülmüştür. Gözlenen bu değerler dağılımın normal olduğunun göstergesidir.

“Öğrencilik Liderliği” alt boyutu için elde edilen değerlerin 1 ile 7 arasında değiştiği görülmüştür ($\bar{X}=5.43$, $SS=1.15$). Ayrıca, çarpıklık ve basıklık değerleri -0.65 ve -0.38 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, öğretmenlerin bu alt boyut için elde ettikleri puan ortalamalarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Son olarak, örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin “Liderlik Fırsatları” alt boyutunda için elde ettikleri puanların 1 ile 7 arasında değişim gösterdiği bulunmuştur ($\bar{X}=5.33$, $SS=1.29$). Diğer taraftan, çarpıklık ve basıklık değerlerinin ise +1 ile -1 aralığı arasında olduğu ve bu dağılımın normal olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin, Liderlik Stilleri alt boyutları için elde ettikleri puan ortalamalarına ait betimleyici istatistikler Tablo 4.10’de yer almaktadır.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Liderlik Stilleri Ölçeği İçin Elde Ettikleri Puan Ortalamalarının Dağılımı

Alt boyutlar	En düşük	En Yüksek	\bar{X}	SS.	Çarpıklık	Basıklık
Otokratik Liderlik	1	4	2.30	0.80	0.51	-0.55
Demokratik Liderlik	1	5	3.74	0.84	-0.70	0.01
Serbest Bırakıcı Liderlik	2	5	3.30	0.42	-0.02	0.03
Dönüşümcü Liderlik	1	5	3.66	0.97	-0.61	-0.32
Etkileşimci Liderlik	1	5	3.78	0.78	-0.38	-0.42

Tablo 4.10’da görüleceği üzere, “Otokratik Liderlik” alt boyutu için örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin elde ettikleri puanlar 1 ile 4 aralığında değişmektedir ($\bar{X}=2.30$, $SS=0.80$). Ayrıca, puanlara ait çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ile +1 aralığında olduğundan dolayı dağılımlarının normallik gösterdiği görülmüştür.

Benzer şekilde, örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin “Demokratik Liderlik” alt boyutu için elde ettikleri puanlar 1 ile 5 aralığında değişmektedir ($\bar{X}=3.74$, $SS=0.84$). Ayrıca, çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ile +1 aralığında değiştiğinden normallik gösterdiği belirlenmiştir.

Öğretmenler için “Serbest Bırakıcı Liderlik” alt boyutunda gözlenen puan ortalamalarının 2 ile 5 aralığında değiştiği görülmüştür ($\bar{X}=3.30$, $SS=0.42$). Gözlenen bu puanların çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde ise dağılımlarının normal olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Dönüşümcü Liderlik” alt boyutu için örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin elde ettikleri puanlar 1 ile 5 aralığında değişmektedir ($\bar{X}=3.66$, $SS=0.97$). Ayrıca hesaplanan çarpıklık ve basıklık değerleri puan dağılımlarının normallik gösterdiğine işaret eder.

Son olarak, “Etkileşimci” alt boyutu için örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin elde ettikleri puanlar 1 ile 5 aralığında değişmektedir ($\bar{X}=3.78$, $SS=0.78$). Ayrıca, çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alındığında puan dağılımlarının normallik gösterdiği görülmektedir.

4.2. Örgüt Kültürü, Liderlik Yoğunluğu ve Liderlik Stilleri Ölçeklerinin Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırma kapsamında kullanılan örgüt kültürü ölçeği, liderlik yoğunluğu ölçeği ve liderlik stilleri ölçeği alt için elde edilen alt boyutlardan elde edilen puanlar arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla alt Pearson momentler çarpım korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Örgüt Kültürü Ölçeği için elde edilen değerler Tablo 4.11’de yer almaktadır.

Tablo 4.11. Örgüt Kültürü Ölçeğinin Alt Boyut Puanları Arasında Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayıları

Alt boyutlar	Güç Kültürü	Başarı Kültürü	Destek Kültürü
Güç Kültürü	-	0.546**	0.496**
Başarı Kültürü		-	0.806**
Destek Kültürü			-

$p < 0.01^{**}$

Tablo 4.11’e göre, “Güç Kültürü” ve “Başarı Kültürü” alt boyutları arasında pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür, $r(546) = .50, p < .01$; “Güç Kültürü” ve “Destek Kültürü” alt boyutları arasında pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür, $r(496) = .55, p < .01$; ve “Destek Kültürü” ve “Başarı Kültürü” alt boyutları arasında pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür, $r(806) = .81, p < .01$.

Liderlik Yoğunluğu Ölçeği alt boyut puanları için elde edilen korelasyon değerleri Tablo 4.12’de yer almaktadır.

Tablo 4.12. Liderlik Yoğunluğu Ölçeği’nin Alt Boyut Puanları Arasında Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayıları

Alt boyutlar	Öğretmen Liderliği	Öğrenci Liderliği	Liderlik Fırsatları
Öğretmen Liderliği	-	0.729**	0.719**
Öğrenci Liderliği		-	0.850**
Liderlik Fırsatları			-

$p < 0.01^{**}$

Tablo 4.12’de elde edilen bulgulara göre, “Öğretmen Liderliği” ve “Öğrenci Liderliği” alt boyutları arasında pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur, $r(729) = .73, p < .01$; “Öğretmen Liderliği” ve “Liderlik Fırsatları” alt boyutları arasında pozitif

yönlü ve güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur, $r(719) = .72, p < .01$; ve “Öğrenci Liderliği” ve “Liderlik Fırsatları” alt boyutları arasında pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur, $r(850) = .85, p < .01$.

Liderlik Stilleri Ölçeği alt boyut puanları arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik hesaplanan korelasyon değerlerine Tablo 4.13’de yer verilmiştir.

Tablo 4.13. Liderlik Stilleri Ölçeği’nin Alt Boyut Puanları Arasında Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayıları

Alt boyutlar	Otokratik Liderlik	Demokratik Liderlik	Serbest Bırakıcı Liderlik	Dönüşümcü Liderlik	Etkileşimci Liderlik
Otokratik Liderlik	-	-0.614**	-0.552**	-0.621**	-0.665**
Demokratik Liderlik		-	0.717**	0.838**	0.779**
Serbest Bırakıcı Liderlik			-	0.724**	0.697**
Dönüşümcü Liderlik				-	0.853**
Etkileşimci Liderlik					-

$p < 0.01^{**}$

Tablo 4.13’de elde edilen bulgular “Otokratik Liderlik” alt boyutu ile ölçeğin diğer alt boyutları arasındaki ilişkilerin negatif yönlü ve güçlü düzeyde olduğunu göstermektedir, $p < .01$. Diğer taraftan diğer alt boyutlar olan “Demografik Liderlik”, “Serbest Bırakıcı Liderlik”, “Dönüşümcü Liderlik” ve “Etkileşimci Liderlik” alt boyutları arasında ise güçlü düzeyde pozitif yönlü ilişkiler bulunmuştur ($p < .01$).

Örgüt Kültürü Ölçeğinin alt boyut puanları ile Liderlik Yoğunluğu Ölçeği alt boyut puanları arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik hesaplanan Pearson momentler çarpım korelasyon katsayıları Tablo 4.14’de yer almaktadır.

Tablo 4.14. Örgüt Kültürü Ölçeği’nin Alt Boyut Puanları ile Liderlik Yoğunluğu Ölçeği’nin Alt Boyut Puanları Arasında Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayıları

Alt boyutlar	Öğretmen Liderliği	Öğrenci Liderliği	Liderlik Fırsatları
Güç Kültürü	0.349**	0.291**	0.289**
Başarı Kültürü	0.708**	0.510**	0.520**
Destek Kültürü	0.674**	0.631**	0.660**

$p < 0.01^{**}$

Tablo 4.14’de Örgüt Kültürü Ölçeğinin alt boyutlarının tamamı ile Liderlik Yoğunluğu Ölçeğinin alt boyutlarının tamamı arasında istatistiksel olarak $p<0.01$ düzeyinde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Liderlik Stilleri Ölçeği alt boyut puanları ile Örgüt Kültürü Ölçeği alt boyut puanları arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini belirleyebilmek amacıyla hesaplanan Pearson korelasyon katsayıları Tablo 4.15’de yer almaktadır.

Tablo 4. 15. Liderlik Stilleri Ölçeği’nin Alt Boyut Puanları İle Örgüt Kültürü Ölçeği’nin Alt Boyut Puanları Arasında Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayıları

Alt boyutlar	Otokratik Liderlik	Demokratik Liderlik	Serbest Bırakıcı Liderlik	Dönüşümcü Liderlik	Etkileşimci Liderlik
Güç Kültürü	-0.274**	0.366**	0.311**	0.359**	0.388**
Başarı Kültürü	-0.644**	0.642**	0.571**	0.642**	0.664**
Destek Kültürü	-0.563**	0.561**	0.512**	0.576**	0.604**

$p<0.01$ **

Tablo 4.15’de Liderlik Stilleri Ölçeği’nin “Otokratik Liderlik” alt boyutu ile Örgüt Kültürü Ölçeğinin alt boyutlarının tamamı arasında $p<0.01$ düzeyinde anlamlı ve pozitif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan, Liderlik Stilleri Ölçeğinin diğer alt boyutları ile Örgüt Kültürü Ölçeğinin alt boyutlarının tamamı arasında pozitif yönlü ve güçlü düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0.01$).

Liderlik Yoğunluğu Ölçeğinin alt boyutlarının tamamı ile Liderlik Stilleri Ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik hesaplanan korelasyon değerleri Tablo 4.16’da yer almaktadır.

Tablo 4.16. Liderlik Stilleri Ölçeği’nin Alt Boyut Puanları İle Liderlik Yoğunluğu Ölçeği’nin Alt Boyut Puanları Arasında Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayıları

Alt boyutlar	Otokratik Liderlik	Demokratik Liderlik	Serbest Bırakıcı Liderlik	Dönüşümcü Liderlik	Etkileşimci Liderlik
Öğretmen Liderliği	-0.642**	0.660**	0.561**	0.677**	0.673**
Öğrenci Liderliği	-0.423**	0.472**	0.402**	0.483**	0.497**
Liderlik Fırsatları	-0.404**	0.483**	0.417**	0.499**	0.488**

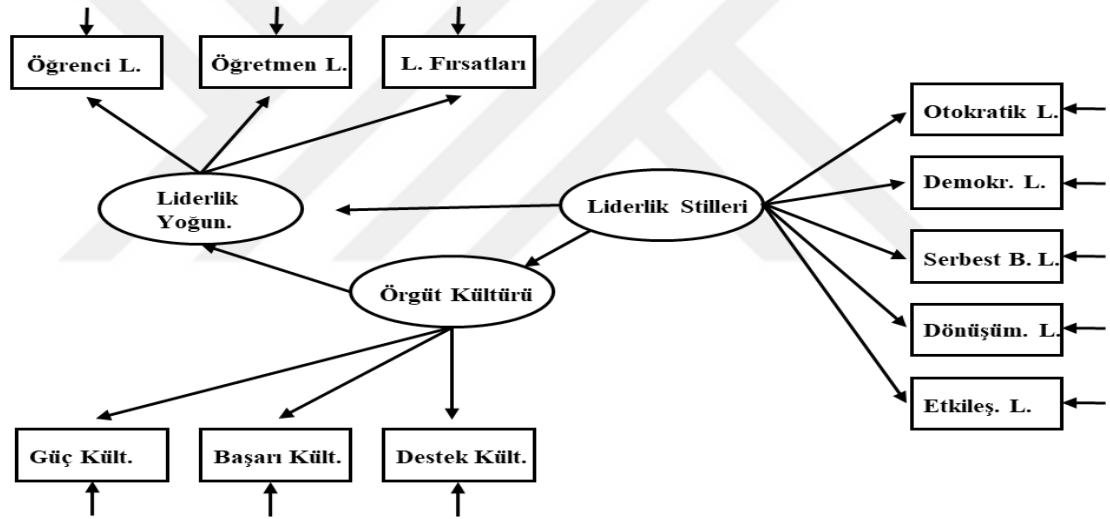
$p<0.01$ **

Tablo 4.16’da görüldüğü üzere “Otokratik Liderlik” alt boyutu ile Liderlik Yoğunluğu Ölçeğinin alt boyutlarının tamamı arasındaki ilişki güçlü düzeydedir fakat ilişkinin yönü negatiftir, $p < 0.01$. Diğer taraftan Liderlik Stilleri Ölçeğinin diğer alt boyutları ile Liderlik Yoğunluğu Ölçeğinin alt boyutlarının tamamı arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir ($p < 0.01$).

4.3. Liderlik Stillerinin Liderlik Yoğunluğu Üzerindeki Etkisindeki Örgüt Kültürünün Arabulucu Etkisinin İncelenmesine Yönelik Gerçekleştirilen Yol Analizi

Liderlik stillerinin liderlik yoğunluğu üzerindeki etkisindeki örgüt kültürünün arabulucu etkisinin incelenmesi amacıyla yol analizi gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Şekil 4.1’de yer alan model oluşturularak test edilmiştir.

Şekil 4.1. Test Edilmek Üzere Hipotize Edilen Model



Şekilde yer alan model ile Liderlik Stillerinin Örgüt Kültürü ve Liderlik Yoğunluğu üzerindeki doğrudan etkileri, Örgüt Kültürünün Liderlik Yoğunluğu üzerindeki doğrudan etkisi ve Liderlik Stillerinin Liderlik Yoğunluğu Üzerindeki (Örgüt Kültürü üzerinden) dolaylı etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Öncelikli olarak hipotize edilen model test edilmeden önce değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi olup olmadığının belirlenmesine yönelik tolerans ve VIF değerleri incelenmiştir. Hair ve arkadaşlarına (1995) göre çoklu bağlantı sorununun olmaması için tolerans değerlerinin 0.100 üzerinde olması gerekmektedir. Ayrıca VIF değerlerinin ise 10 değerinin altında olması beklenmektedir. Elde edilen bulgulara göre ölçek alt boyutları için elde edilen puanların tolerans değerleri 0.185 ile 0.669

aralığında değişmektedir. Ayrıca, VIF değerlerinin de 1.494 ile 4.488 aralığında değiştiği belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular çoklu bağlantı sorununun olmadığını göstermektedir.

Daha sonrasında model oluşturularak MPLUS 6 programı ile analiz gerçekleştirilmiştir. Oluşturulan modelin verideki gözlenen varyans ve kovaryans örüntüleri ile doğrulanıp doğrulanamadığının belirlenmesine yönelik uyum değerleri dikkate alınmaktadır. Buna göre χ^2/Sd değerinin 5'in altında olması, CFI ve TLI değerlerinin 0.9 altında olması ve RMSEA ve SRMR değerlerinin ise 0.08 altında olması kabul edilebilir düzeyde uyuma işaret etmektedir.

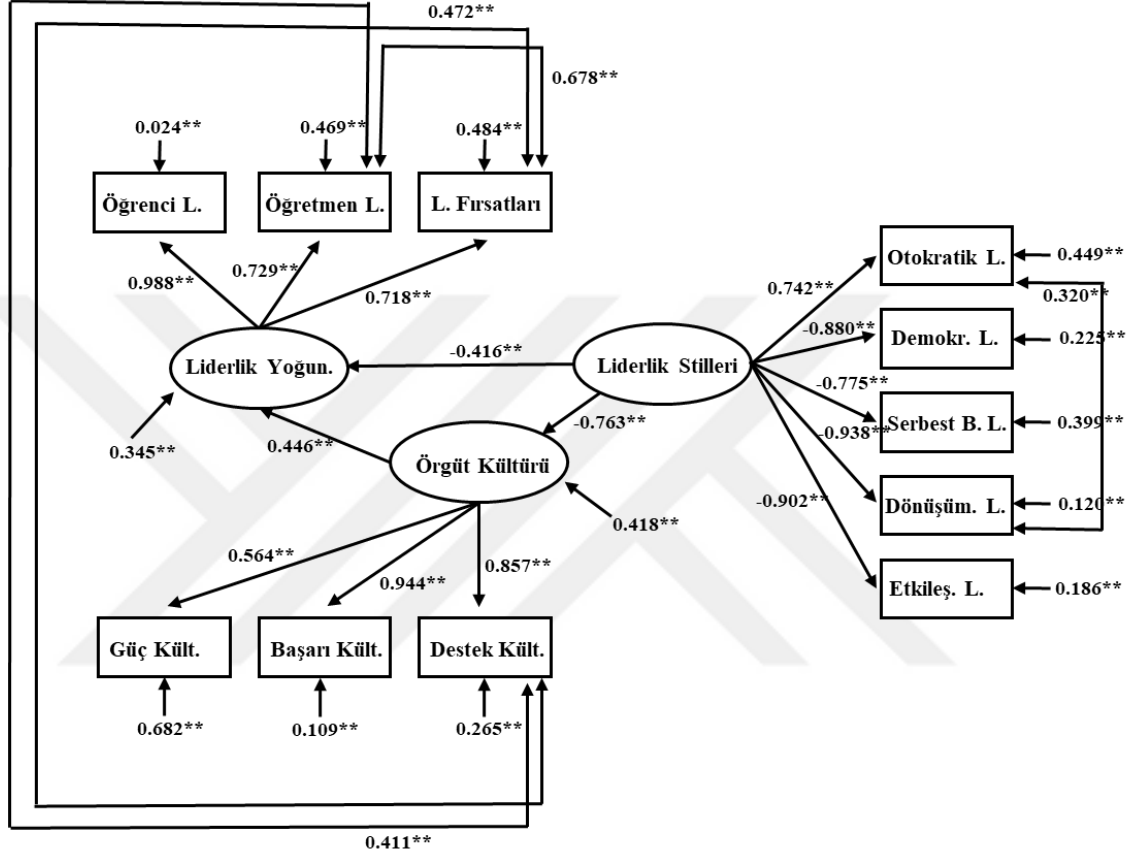
Gerçekleştirilen analiz sonucunda model veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olmadığı sonucuna varılmıştır, [$\chi^2(41)=526.85$. $p=0.001$. $\chi^2/Sd=12.85$. CFI=0.921. TLI =0.894. RMSEA =0.136 (%95CI=0.125-0.146). SRMR =0.066]. Model uyum göstermediğini durumda tercih edilebilecek yollardan bir tanesi model modifikasyon indisleri incelenerek indis değerleri 10 ve üzerinde olan modifikasyonlar oluşturulan kuramsal yapı ile ters düşmediği müddetçe gerçekleştirilmesidir. Buna bağlı olarak modifikasyon indisleri incelenmiş ve “Destek Kültürü” alt boyutu ile “Öğretmen Liderliği” alt boyutu ve “Liderlik Fırsatları” alt boyutları arasında kovaryans terimleri tanımlanmıştır.

Ayrıca, “Öğretmen Liderliği” alt boyutu ve “Liderlik Fırsatları” alt boyutlarının kendi aralarında dakovaryans terimleri tanımlanmıştır. Son olarak, “Otokratik Liderlik” alt boyutu ile “Dönüşümsel Liderlik” alt boyutları arasında da kovaryans terimi tanımlanmıştır. Gerçekleştirilen bu dört modifikasyon ile analizler yinelenmiştir ve kabul edilebilir düzeyde model veri uyumu sağlanmıştir, [$\chi^2(37)=147.43$. $p=0.001$. $\chi^2/Sd=3.98$. CFI=0.982. TLI =0.973. RMSEA =0.068 (%95CI=0.057-0.080). SRMR =0.027].

Aşağıdaki şekil 4.2'de görüleceği üzere “Liderlik Yoğunluğu” ölçeğinin kendi alt boyutları arasındaki yol katsayıları istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir ($p<0.01$). Benzer şekilde “Öğgüt Kültürü” ölçeği için alt boyutlar ile aralarındaki yol katsayılarının da benzer şekilde istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<0.01$). Son olarak, “Liderlik Stilleri” ölçeği ve alt boyutları arasındaki oluşturulan yol katsayıları da anlamlı düzeydedir ($p<0.01$).

Liderlik stillerinin liderlik yoğunluğu ve örgüt kültürü üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir ($p<0.01$). Ayrıca örgüt kültürünün liderlik düzeyi üzerindeki etkisi de istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir ($p<0.01$).

Şekil 4.2. Liderlik Stillerinin Liderlik Yoğunluğu Üzerindeki Etkisinde Örgüt Kültürünün Aracı Rolünün İncelenmesine Dair Yol Analizi



Ayrıca, Örgüt kültürünün, liderlik stillerinin liderlik yoğunluğu üzerindeki etkisindeki arabulucu etkisinin incelenmesine yönelik Sobel Testi gerçekleştirilmiştir (Sobel, 1982). Elde edilen bulgular “Örgüt Kültürü”nün arabuluculuk etkisinin anlamlı düzeyde olduğunu göstermiştir ($p<0.001$).

4.4. Örgüt Kültürü, Liderlik Yoğunluğu ve Liderlik Stillerinin Cinsiyete Göre İlişkilerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin örgüt kültürü, liderlik yoğunluğu ve liderlik stilleri ölçeklerinden elde ettikleri puanların kadın ve erkek öğretmenlere göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için bağımsız gruplar t testi gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenlerin örgüt kültürü ölçeği alt boyutları için elde ettikleri puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesine yönelik gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi analiz sonuçları Tablo 4.17’de yer almaktadır.

Tablo 4. 17. Örgüt Kültürü Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkinin İncelenmesi İçin Gerçekleştirilen t Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Cinsiyet	\bar{X}	SS	t	Sd	p
Güç Kültürü	Erkek	3.28	0.69	-2.137	642	0.033*
	Kadın	3.39	0.60			
Başarı Kültürü	Erkek	3.50	0.96	-0.742	642	0.458
	Kadın	3.55	0.93			
Destek Kültürü	Erkek	3.56	0.96	-1.153	642	0.249
	Kadın	3.65	0.92			

p<0.05*

Tablo 4.17’ de öğretmenlerin “Güç Kültürü” alt boyutu için elde ettikleri puanlar kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır, $t(642)=-2.137$, $p<0.05$. Buna göre, kadın öğretmenlerin bu alt boyut için elde ettikleri puan ortalamaları ($\bar{X}=3.39$, $SS=0.69$), erkek öğretmenler için gözlenen puan ortalamalarına ($\bar{X}=3.28$, $SS=0.60$) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Örnekleme grubunda yer alan öğretmenlerin “Başarı Kültürü” alt boyutundan elde ettikleri puanlar ortalamalarıcinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür, $t(642)=-0.742$, $p>0.05$. Yani, kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3.55$, $SS=0.93$) ile erkek öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3.50$, $SS=0.96$) arasında gözlenen farklılaşma anlamlı düzeyde değildir.

Gerçekleştirilen analiz sonuçları, öğretmenlerin “Destek Kültürü” alt boyutu için elde ettikleri puanlar ortalamalarının kadın ve erkeklere göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı göstermiştir, $t(642)=-1.153$, $p>0.05$. Elde edilen bu bulgu kadın öğretmenlerin gözlenen puan ortalamaları ($\bar{X}=3.65$, $SS=0.92$) ile erkek öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3.56$, $SS=0.96$) arasındaki farklılık anlamlı düzeyde olmadığına işaret eder.

Öğretmenlerin liderlik yoğunluğu ölçeği alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumlarının belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen analiz sonuçlarına Tablo 4.18’de yer verilmiştir.

Tablo 4.18. Liderlik Yoğunluğu Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkinin İncelenmesi İçin Gerçekleştirilen T Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Cinsiyet	X	SS	t	Sd	p
Öğretmen Liderliği	Erkek	5.35	1.25	1.007	642	0.314
	Kadın	5.24	1.36			
Öğrenci Liderliği	Erkek	5.39	1.14	-0.779	642	0.436
	Kadın	5.46	1.16			
Liderlik Fırsatları	Erkek	5.32	1.21	-0.148	642	0.882
	Kadın	5.33	1.33			

Tablo 4.18’de elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin “Öğretmen Liderliği” alt boyutu için elde ettikleri puanlar kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır, $t(642)=1.007$, $p>0.05$. Bu sonuca göre, kadın öğretmenlerin bu alt boyut için elde ettikleri puan ortalamaları ($\bar{X}=5.24$, $SS=1,36$) ve erkek öğretmenler için gözlenen puan ortalamaları ($\bar{X}=5.35$, $SS=1.25$) benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

Benzer şekilde, bir diğer alt boyut olan “Öğrenci Liderliği” alt boyutu için öğretmenlerin elde ettikleri puanlar ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır, $t(642)=-0.779$, $p>0.05$. Bu bulgu, kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=5.46$, $SS=1.16$) ile erkek öğretmenler için gözlenen puan ortalamalarının ($\bar{X}=5.39$, $SS=1.14$) benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Son olarak, örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin “Liderlik Fırsatları” alt boyutu için gözlenen puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır, $t(642)=-0.148$, $p>0.05$. Yani, kadın öğretmenler için gözlenen puan ortalamaları ($\bar{X}=5.33$, $SS=1.33$) ile erkek öğretmenlerde gözlenen puan ortalamaları ($\bar{X}=5.32$, $SS=1.21$) arasındaki farklılık anlamlı düzeyde olmadığına işaret eder.

Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin liderlik stilleri ölçeği alt boyut puanları için cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma gözlenip gözlenmediğinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 4.19’de yer almaktadır.

Tablo 4.19. Liderlik Stilleri Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisinin İncelenmesi İçin Gerçekleştirilen t Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Cinsiyet	X	SS	t	Sd	p
Otokratik Liderlik	Erkek	2.37	0.80	1.693	642	0.091
	Kadın	2.26	0.80			
Demokratik Liderlik	Erkek	3.74	0.87	-0.022	642	0.982
	Kadın	3.74	0.82			
Serbest Bırakıcı Liderlik	Erkek	3.31	0.42	0.540	642	0.590
	Kadın	3.30	0.43			
Dönüşümcü Liderlik	Erkek	3.69	0.95	0.586	642	0.558
	Kadın	3.65	0.98			
Etkileşimci Liderlik	Erkek	3.74	0.79	-0.944	642	0.346
	Kadın	3.80	0.77			

Tablo 4.19’da Araştırma kapsamında görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin “Otokratik Liderlik” alt boyutu için gözlenen puan ortalamalarının kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaşma göstermediği belirlenmiştir, $t(642)=1.693$, $p>0.05$. Elde edilen bu bulgu, erkek ($\bar{X}=2.37$, $SS=0.080$) ve kadın ($\bar{X}=2.26$, $SS=0.80$) öğretmenler için gözlenen puan ortalamalarının, anlamlı düzeyde farklılaşmadığına işaret eder.

Benzer şekilde, öğretmenlerin “Demokratik Liderlik” alt boyutundan elde ettikleri puanlar ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür, $t(642)=-0.022$, $p>0.05$. Yani, erkek ($\bar{X}=3.74$, $SS=0.087$) ve kadın ($\bar{X}=3.74$, $SS=0.82$) öğretmenler için gözlenen puan ortalamaları arasında düzeyde bir farklılaşma gözlenmemiştir.

Gerçekleştirilen analiz sonuçları, öğretmenlerin “Serbest Bırakıcı Liderlik” alt boyutu için elde ettikleri puanlar ortalamalarının kadın ve erkeklere göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir, $t(642)=0.540$, $p>0.05$. Elde edilen bu bulgu ışığında kadın öğretmenlerin gözlenen puan ortalamaları ($\bar{X}=3.31$, $SS=0.42$) ile erkek öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3.30$, $SS=0.43$) arasındaki farklılaşmanın anlamlı düzeyde olmadığına işaret eder.

Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin “Dönüşümcü Liderlik” alt boyutundan elde ettikleri puanlar ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde

farklılaşmadığı görülmüştür, $t(642)=0.586$, $p>0.05$. Yani, kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3.69$, $SS=0.95$) ile erkek öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3.65$, $SS=0.98$) arasında gözlenen farklılaşma anlamlı düzeyde değildir.

Son olarak, öğretmenlerin “Etkileşimci Liderlik” alt boyutu için elde ettikleri puanlar ortalamalarının kadın ve erkeklere göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı göstermiştir, $t(642)=-0.944$, $p>0.05$. Elde edilen bu bulgu kadın öğretmenlerin gözlenen puan ortalamaları ($\bar{X}=3.74$, $SS=0.79$) ile erkek öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3.80$, $SS=0.77$) arasındaki farklılık anlamlı düzeyde olmadığını göstergesidir.

4.5. Örgüt Kültürü, Liderlik Yoğunluğu ve Liderlik Stillерinin Yaşa Göre İlişkilerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin örgüt kültürü, liderlik yoğunluğu ve liderlik stilleri ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları ile yaşları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığının belirlenmesine yönelik Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Örgüt Kültürü Ölçeği alt boyut puanları için elde edilen bulgular Tablo 4.15’te yer almaktadır.

Tablo 4.20. Örgüt Kültürü Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yaşa Göre İlişkisinin İncelenmesi İçin Hesaplanan Pearson Korelasyon Değerleri

Alt boyutlar	Yaş
Güç Kültürü	-0.012
Başarı Kültürü	-0.020
Destek Kültürü	0.019

Tablo 4.20’de görüldüğü üzere öğretmenlerin “Güç Kültürü” ölçeği alt boyut puanları ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0.05$). Benzer şekilde, öğretmenlerin “Başarı Kültürü” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamaları ile yaşları arasında da anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Son olarak, “Destek Kültürü” alt boyutu için de yaş ile anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4.21. Liderlik Yoğunluğu Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yaşa Göre İlişkinin İncelenmesi İçin Hesaplanan Pearson Korelasyon Değerleri

Alt boyutlar	Yaş
Öğretmen Liderliği	0.055
Öğrenci Liderliği	0.093*
Liderlik Fırsatları	0.114**

p<0.05*; p<0.01**

Tablo 4.21’de Görüldüğü üzere “Öğretmen Liderliği” alt boyut puanları ile öğretmenlerin yaşları arasında ilişki olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Diğer taraftan, “Öğrenci Liderliği” alt boyut puanları ile öğretmenlerin yaşlarının $p<0.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Yani öğretmenlerin yaşları arttıkça bu alt boyut için elde ettikleri puanlar da artmaktadır. Son olarak, “Liderlik Fırsatları” alt boyutu için elde edilen puan ortalamaları ile öğretmenlerin yaşı arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir ($p<0.01$). Yani, öğretmenlerin yaşı arttıkça liderlik fırsatları alt boyutu için elde ettikleri puanlar da artış göstermektedir.

Öğretmenlerin Liderlik Stilleri ölçeği alt boyutları için elde ettikleri puanlar ile yaşları arasında ilişki olup olmadığının belirlemeye yönelik hesaplanan Pearson Korelasyon değerleri Tablo 4.22’te gösterilmiştir.

Tablo 4.22. Liderlik Stilleri Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yaşa Göre İlişkinin İncelenmesi İçin Hesaplanan Pearson Korelasyon Değerleri

Alt boyutlar	Yaş
Otokratik Liderlik	0.082*
Demokratik Liderlik	0.049
Serbest Bırakıcı Liderlik	-0.030
Dönüşümcü Liderlik	0.038
Etkileşimci Liderlik	0.001

p<0.05*

Buna göre, öğretmenlerin “Otokratik Liderlik” alt boyutu için elde ettikleri puanlar ile yaşlarının negatif yönlü ilişkili olduğu bulunmuştur ($p>0.05$). Diğer taraftan diğer alt boyutlar ile yaşları arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir.

4.6. Örgüt Kültürü, Liderlik Yoğunluğu ve Liderlik Stillерinin Medeni Duruma Göre İlişkilerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin Örgüt Kültürü, Liderlik Yoğunluğu ve Liderlik Stilleri ölçeklerinin alt boyutları için elde ettikleri puan ortalamalarının medeni durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesine yönelik ilişkili gruplar t testleri gerçekleştirilmiştir.

Örgüt Kültürü Ölçeğinin alt boyut puanlarının evli ve bekâr öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik hesaplanan t test sonuçları Tablo 4.23’de yer almaktadır.

Tablo 4.23. Örgütsel Kültür Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Medeni Duruma Göre İlişkisinin İncelenmesi İçin Gerçekleştirilen T test Sonuçları

Alt boyutlar	Medeni D.	X	SS	t	Sd	p
Güç Kültürü	Evli	3.35	0.63	0.214	642	0.831
	Bekâr	3.34	0.67			
Başarı Kültürü	Evli	3.55	0.92	0.834	642	0.404
	Bekâr	3.48	1.02			
Destek Kültürü	Evli	3.62	0.92	0.258	642	0.796
	Bekâr	3.60	0.98			

Tablo 4.23’te Örneklem grubunda yer alan 642 öğretmenin “Güç Kültürü” alt boyutu için elde ettikleri puanlar evli ve bekar öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür, $t(642)=0.214$, $p>0.05$. Buna göre, evli öğretmenlerin bu alt boyut için elde ettikleri puan ortalamaları ($\bar{X}=3.35$, $SS=0.63$), bekar öğretmenler için gözlenen puan ortalamalarına ($\bar{X}=3.34$, $SS=0.67$) kıyasla farklılaşmadığı söylenebilir.

Benzer şekilde, öğretmenlerin “Başarı Kültürü” alt boyutundan elde ettikleri puanlar ortalamaları medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür, $t(642)=0.834$, $p>0.05$. Yani, evli öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3.55$, $SS=0.92$) ile bekar öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3.48$, $SS=1.02$) arasında gözlenen farklılaşma anlamlı düzeyde değildir.

Son olarak, öğretmenlerin “Destek Kültürü” alt boyutu için elde ettikleri puanlar ortalamalarının evli ve bekar olanlara göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı göstermiştir, $t(642)=0.258$, $p>0.05$. Elde edilen bu bulgu evli öğretmenlerin gözlenen

puan ortalamaları ($\bar{X}=3.62$, $SS=0.92$) ile bekar öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3.60$, $SS=0.98$) arasındaki farklılık anlamlı düzeyde olmadığına işaretir.

Öğretmenlerin liderlik yoğunluğu ölçeği alt boyut puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen analiz sonuçlarına Tablo 4.24'te yer verilmiştir.

Tablo 4. 24. Liderlik Yoğunluğu Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Medeni Duruma Göre İlişkinin İncelenmesi İçin Gerçekleştirilen T test Sonuçları

Alt boyutlar	Medeni D.	X	SS	t	Sd	p
Öğretmen Liderliği	Evli	5.31	1.28	0.611	642	0.541
	Bekâr	5.23	1.42			
Öğrenci Liderliği	Evli	5.42	1.15	-0.396	642	0.692
	Bekâr	5.46	1.17			
Liderlik Fırsatları	Evli	5.34	1.27	0.440	642	0.660
	Bekâr	5.29	1.32			

Tablo 4.24'te elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin “Öğretmen Liderliği” alt boyutu için elde ettikleri puanlar evli ve bekar öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır, $t(642)=0.611$, $p>0.05$. Bu sonuca göre, evli öğretmenlerin bu alt boyut için elde ettikleri puan ortalamaları ($\bar{X}=5.31$, $SS=1.28$) ve erkek öğretmenler için gözlenen puan ortalamaları ($\bar{X}=5.23$, $SS=1.42$) benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

Benzer şekilde, bir diğer alt boyut olan “Öğrenci Liderliği” alt boyutu için öğretmenlerin elde ettikleri puanlar ortalamaları medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır, $t(642)=-0.396$, $p>0.05$. Bu bulgu, evli öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=5.42$, $SS=1.15$) ile bekar öğretmenler için gözlenen puan ortalamalarının ($\bar{X}=5.46$, $SS=1.17$) benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Son olarak, örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin “Liderlik Fırsatları” alt boyutu için gözlenen puan ortalamaları medeni duruma göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır, $t(642)=0.440$, $p>0.05$. Yani, evli öğretmenler için gözlenen puan ortalamaları ($\bar{X}=5.34$, $SS=1.27$) ile bekar öğretmenlerde gözlenen puan ortalamaları ($\bar{X}=5.29$, $SS=1.32$) arasındaki farklılık anlamlı düzeyde olmadığına işaretir.

Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin liderlik stilleri ölçeği alt boyut puanları için medeni durumlarına göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma gözlenip gözlenmediğinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 4.25’de yer almaktadır.

Tablo 4.25. Liderlik Stilleri Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Medeni Duruma Göre İlişkisinin İncelenmesi İçin Gerçekleştirilen T test Sonuçları

Alt boyutlar	Medeni D.	X	SS	t	Sd	p
Otokratik Liderlik	Evli	2.30	0.79	-0.349	642	0.727
	Bekâr	2.32	0.82			
Demokratik Liderlik	Evli	3.76	0.84	0.631	642	0.528
	Bekâr	3.71	0.85			
Serbest Bırakıcı Liderlik	Evli	3.30	0.41	0.010	642	0.992
	Bekâr	3.30	0.46			
Dönüşümcü Liderlik	Evli	3.66	0.95	0.043	642	0.965
	Bekâr	3.66	1.01			
Etkileşimci Liderlik	Evli	3.76	0.77	-0.822	642	0.411
	Bekâr	3.82	0.79			

Tablo 4.25’de Araştırma kapsamında görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin “Otokratik Liderlik” alt boyutu için gözlenen puan ortalamalarının evli ve bekar öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaşma göstermediği belirlenmiştir, $t(642)=-0.349$, $p>0.05$. Elde edilen bu bulgu, evli ($\bar{X}=2.30$, $SS=0.79$) ve bekar ($\bar{X}=2.32$, $SS=0.82$) öğretmenler için gözlenen puan ortalamalarının, anlamlı düzeyde farklılaşmadığına işaret eder.

Benzer şekilde, öğretmenlerin “Demokratik Liderlik” alt boyutundan elde ettikleri puanlar ortalamaları medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür, $t(642)=0.631$, $p>0.05$. Yani, evli ($\bar{X}=3.76$, $SS=0.84$) ve bekar ($\bar{X}=3.71$, $SS=0.85$) öğretmenler için gözlenen puan ortalamaları arasında düzeyde bir farklılaşma gözlenmemiştir.

Gerçekleştirilen analiz sonuçları, öğretmenlerin “Serbest Bırakıcı Liderlik” alt boyutu için elde ettikleri puanlar ortalamalarının evli ve bekar olma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir, $t(642)=0.010$, $p>0.05$. Elde edilen bu bulgu ışığında evli öğretmenlerin gözlenen puan ortalamaları ($\bar{X}=3.30$, $SS=0.41$) ile bekar

öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3.30$, $SS=0.46$) arasındaki farklılaşmanın anlamlı düzeyde olmadığına işaretir.

Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin “Dönüşümcü Liderlik” alt boyutundan elde ettikleri puanlar ortalamaları medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür, $t(642)=0.043$, $p>0.05$. Yani, evli öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3.66$, $SS=0.95$) ile bekar öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3.66$, $SS=1.01$) arasında gözlenen farklılaşma anlamlı düzeyde değildir.

Son olarak, öğretmenlerin “Etkileşimci Liderlik” alt boyutu için elde ettikleri puanlar ortalamalarının evli ve bekar olma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir, $t(642)=-0.822$, $p>0.05$. Elde edilen bu bulgu evli öğretmenlerin gözlenen puan ortalamaları ($\bar{X}=3.76$, $SS=0.77$) ile bekar öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3.82$, $SS=0.79$) arasındaki farklılık anlamlı düzeyde olmadığına göstergesidir.

4.7. Örgüt Kültürü, Liderlik Yoğunluğu ve Liderlik Stillerinin Mesleki Kıdemlerine Göre İlişkilerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin örgüt kültürü, liderlik yoğunluğu ve liderlik stilleri ölçeklerinden elde ettikleri puanların farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenlerin örgüt kültürü ölçeği alt boyutları için elde ettikleri puanların farklı düzeyde kıdeme sahip olma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesine yönelik gerçekleştirilen ANOVA sonuçlarına Tablo 4.26’de yer verilmiştir.

Tablo 4. 26. Örgütsel Kültür Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre İlişkinin İncelenmesi İçin Gerçekleştirilen ANOVA Sonuçları

Alt boyut	Varyans K.	K.T	S.d	K.O	F	p	Kıdem	X	SS
Güç Kültürü	Gruplar Arası	1	4	0.18	0.43	0.788	0-5 Yıl	3.36	0.68
	Gruplar İçi	265	639	0.41			6-10 Yıl	3.32	0.56
	Toplam	265	643				11-15 Yıl	3.36	0.58
							16-20 Yıl	3.30	0.64
							20+ yıl	3.39	0.74
Başarı Kültürü	Gruplar Arası	6	4	1.48	1.67	0.156	0-5 Yıl	3.63	0.98
	Gruplar İçi	568	639	0.89			6-10 Yıl	3.43	0.92
	Toplam	574	643				11-15 Yıl	3.41	0.94
							16-20 Yıl	3.55	0.95
							20+ yıl	3.63	0.93
Destek Kültürü	Gruplar Arası	9	4	2.27	2.63	0.034*	0-5 Yıl	3.68	1.02
	Gruplar İçi	553	639	0.87			6-10 Yıl	3.45	0.91
	Toplam	562	643				11-15 Yıl	3.53	0.89
							16-20 Yıl	3.69	0.92
							20+ yıl	3.75	0.89

p<0.05*

Tablo 4.26’de “Güç Kültürü” alt boyutu için öğretmenlerin elde ettikleri puan ortalamalarının kıdem düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermediği görülmüştür [F(4, 639)=0.43, p>0.05]. Benzer şekilde, “Başarı Kültürü” alt boyutu için gözlenen puan ortalamaları da farklı kıdem düzeyine sahip öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaşma göstermemektedir [F(4, 639)=1.67, p>0.05]. Diğer taraftan, “Destek Kültürü” alt boyutu için gözlenen puan ortalamaları, öğretmenlerin sahip olduğu kıdem düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermektedir [F(4, 639)=2.63, p<0.05].

Destek Kültürü alt boyutu için gözlenen bu farklılaşmanın hangi kıdem düzeyi grupları arasında olduğunun belirlenmesine yönelik LSD post hoc analizleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.27’de yer almaktadır.

Tablo 4. 27. Destek Kültürü Alt Boyutu için Mesleki Kıdeme Göre Gözlenen Farklılaşmanın Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen LSD Post Hoc Analiz Sonuçları

(I)	(J)	(I-J)	Sh.	p
0-5 Yıl	6-10 Yıl	0.23*	0.11	0.032
	11-15 Yıl	0.15	0.13	0.228
	16-20 Yıl	0.00	0.12	0.973
	21 Yıl ve Üstü	-0.07	0.11	0.528
6-10 Yıl	0-5 Yıl	-0.23*	0.11	0.032
	11-15 Yıl	-0.08	0.12	0.532
	16-20 Yıl	-0.23*	0.11	0.037
	21 Yıl ve Üstü	-0.30**	0.11	0.005
11-15 Yıl	0-5 Yıl	-0.15	0.13	0.228
	6-10 Yıl	0.08	0.12	0.532
	16-20 Yıl	-0.16	0.13	0.229
	21 Yıl ve Üstü	-0.23	0.13	0.076
16-20 Yıl	0-5 Yıl	0.00	0.12	0.973
	6-10 Yıl	0.23*	0.11	0.037
	11-15 Yıl	0.16	0.13	0.229
	21 Yıl ve Üstü	-0.07	0.12	0.566
21 Yıl ve Üstü	0-5 Yıl	0.07	0.11	0.528
	6-10 Yıl	0.30**	0.11	0.005
	11-15 Yıl	0.23	0.13	0.076
	16-20 Yıl	0.07	0.12	0.566

p<0.05*; p<0.01**

Tablo 4.27’de görüleceği üzere, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin “Destek Kültürü” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamaları 0-5 yıl (p<0.05), 16-20 yıl (p<0.05) ve 21 yıl ve üzerinde (p<0.01) kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha düşüktür.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre Liderlik Yoğunluğu Ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi için gerçekleştirilen ANOVA sonuçları Tablo 4.28’de yer almaktadır.

Tablo 4. 28. Liderlik Yoğunluğu Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre İlişkinin İncelenmesi İçin Gerçekleştirilen ANOVA Sonuçları

Alt boyut	Varyans Kayn.	K.T.	S.d.	K.O.	F	p	Kıdem	X	SS
Öğretmen Liderliği	Gruplar Arası	40	4	9.96	5.91	0.001*	0-5 Yıl	5.48	1.36
	Gruplar İçi	1077	639	1.69			6-10 Yıl	4.97	1.30
	Toplam	1117	643				11-15 Yıl	5.10	1.32
							16-20 Yıl	5.30	1.32
							20+ yıl	5.61	1.20
Öğrenci Liderliği	Gruplar Arası	27	4	6.84	5.29	0.001*	0-5 Yıl	5.43	1.20
	Gruplar İçi	826	639	1.29			6-10 Yıl	5.25	1.14
	Toplam	853	643				11-15 Yıl	5.22	1.23
							16-20 Yıl	5.41	1.08
							20+ yıl	5.79	1.05
Liderlik Fırsatları	Gruplar Arası	36	4	9.02	5.61	0.001*	0-5 Yıl	5.34	1.42
	Gruplar İçi	1027	639	1.61			6-10 Yıl	5.09	1.24
	Toplam	1063	643				11-15 Yıl	5.11	1.30
							16-20 Yıl	5.35	1.24
							20+ yıl	5.73	1.14

p<0.01*

Tablo 4.28’de “Öğretmen Liderliği” alt boyutu için gözlenen puan ortalamalarının farklı kıdem düzeyine sahip öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği bulunmuştur [F(4, 639)=5.91, p<0.01]. Benzer şekilde, “Öğrenci Liderliği” alt boyutu için gözlenen puan ortalamaları da mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermektedir [F(4, 639)=5.29, p<0.01]. Son olarak, “Liderlik Fırsatları” alt boyutu için gözlenen puan ortalamalarının da farklı kıdem düzeyindeki

öğretmenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği belirlenmiştir [F(4, 639)=5.61, p<0.01].

Görüldüğü üzere Liderlik Yoğunluğu Ölçeğinin alt boyutlarının tamamı için mesleki kıdeme göre farklılaşma gözlenmiştir. Gözlenen bu farklılaşmanın hangi alt gruplarda olduğunun belirlenmesine yönelik LSD post hoc analizleri gerçekleştirilmiştir.

“Öğretmen Liderliği” alt boyutu için hangi alt kıdem gruplarında farklılaşma olduğunun incelenmesi için gerçekleştirilen LSD posthoc analiz sonuçlarına Tablo 4.29’da yer verilmiştir.

Tablo 4.29. Öğretmen Liderliği Alt Boyutu için Mesleki Kıdeme Göre Gözlenen Farklılaşmanın Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen LSD Post Hoc Analiz Sonuçları

(I)	(J)	(I-J)	Sh.	p
0-5 Yıl	6-10 Yıl	0.51*	0.15	0.001
	11-15 Yıl	0.37*	0.18	0.035
	16-20 Yıl	0.18	0.17	0.274
	21 Yıl ve Üstü	-0.13	0.16	0.410
6-10 Yıl	0-5 Yıl	-0.51*	0.15	0.001
	11-15 Yıl	-0.14	0.17	0.426
	16-20 Yıl	-0.33*	0.16	0.035
	21 Yıl ve Üstü	-0.64*	0.15	0.001
11-15 Yıl	0-5 Yıl	-0.37*	0.18	0.035
	6-10 Yıl	0.14	0.17	0.426
	16-20 Yıl	-0.20	0.18	0.287
	21 Yıl ve Üstü	-0.50*	0.18	0.004
16-20 Yıl	0-5 Yıl	-0.18	0.17	0.274
	6-10 Yıl	0.33*	0.16	0.035
	11-15 Yıl	0.20	0.18	0.287
	21 Yıl ve Üstü	-0.31	0.16	0.058
21+ Yıl	0-5 Yıl	0.13	0.16	0.410
	6-10 Yıl	0.64*	0.15	0.001
	11-15 Yıl	0.50*	0.18	0.004
	16-20 Yıl	0.31	0.16	0.058

p<0.05*; p<0.01**

Tablo 4.29’da görüldüğü üzere 6-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin bu alt boyut için elde ettikleri puan ortalamaları 0-5 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin elde ettikleri puan ortalamasına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşüktür ($p<0.05$). Ayrıca, 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin bu alt boyut için elde ettikleri puan ortalamaları 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin elde ettikleri puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0.05$).

“Öğrenci Liderliği” alt boyutu için öğretmenlerin kıdemlerine göre gözlenen farklılaşmanın hangi alt boyutlara göre gerçekleştiğinin belirlenmesi için yapılan LSD post hoc analiz sonuçları Tablo 4.30’da yer almaktadır.

Tablo 4.30. Öğrenci Liderliği Alt Boyutu için Mesleki Kıdeme Göre Gözlenen Farklılaşmanın Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen LSD Post Hoc Analiz Sonuçları

(I)	(J)	(I-J)	Sh.	p
0-5 Yıl	6-10 Yıl	0.18	0.13	0.170
	11-15 Yıl	0.21	0.16	0.182
	16-20 Yıl	0.02	0.15	0.892
	21 Yıl ve Üstü	-0.36*	0.14	0.009
6-10 Yıl	0-5 Yıl	-0.18	0.13	0.170
	11-15 Yıl	0.03	0.15	0.849
	16-20 Yıl	-0.16	0.14	0.240
	21 Yıl ve Üstü	-0.54*	0.13	0.001
11-15 Yıl	0-5 Yıl	-0.21	0.16	0.182
	6-10 Yıl	-0.03	0.15	0.849
	16-20 Yıl	-0.19	0.16	0.240
	21 Yıl ve Üstü	-0.56*	0.16	0.001
16-20 Yıl	0-5 Yıl	-0.02	0.15	0.892
	6-10 Yıl	0.16	0.14	0.240
	11-15 Yıl	0.19	0.16	0.240
	21 Yıl ve Üstü	-0.38*	0.14	0.008
21+ Yıl	0-5 Yıl	0.36*	0.14	0.009
	6-10 Yıl	0.54*	0.13	0.001
	11-15 Yıl	0.56*	0.16	0.001

16-20 Yıl	0.38*	0.14	0.008
-----------	-------	------	-------

Tablo 4.30’da elde edilen LSD post hoc analiz sonuçlarına göre 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin “Öğrenci Liderliği” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamalı, diğer mesleki kıdem gruplarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir ($p < 0.05$). Diğer taraftan, geriye kalan dört mesleki kıdem grubu için gözlenen puan ortalamaları kendi aralarında anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p > 0.05$).

Liderlik Fırsatları alt boyutu için öğretmenlerde gözlenen puan ortalamalarının mesleki kıdeme göre farklı yıl aralıklarında yer alan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen analiz sonuçlarına Tablo 4.31’de yer verilmiştir.

Tablo 4.31. Liderlik Fırsatları Alt Boyutu için Mesleki Kıdeme Göre Gözlenen Farklılaşmanın Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen LSD Post Hoc Analiz Sonuçları

(I)	(J)	(I-J)	Sh.	p
0-5 Yıl	6-10 Yıl	0.25	0.15	0.090
	11-15 Yıl	0.22	0.17	0.198
	16-20 Yıl	-0.02	0.16	0.925
	21 Yıl ve Üstü	-0.39*	0.15	0.012
6-10 Yıl	0-5 Yıl	-0.25	0.15	0.090
	11-15 Yıl	-0.02	0.17	0.883
	16-20 Yıl	-0.26	0.15	0.084
	21 Yıl ve Üstü	-0.64*	0.15	0.000
11-15 Yıl	0-5 Yıl	-0.22	0.17	0.198
	6-10 Yıl	0.02	0.17	0.883
	16-20 Yıl	-0.24	0.18	0.182
	21 Yıl ve Üstü	-0.61*	0.17	0.000
16-20 Yıl	0-5 Yıl	0.02	0.16	0.925
	6-10 Yıl	0.26	0.15	0.084
	11-15 Yıl	0.24	0.18	0.182
	21 Yıl ve Üstü	-0.37*	0.16	0.019
21 Yıl ve Üstü	0-5 Yıl	0.39*	0.15	0.012

6-10 Yıl	0.64*	0.15	0.000
11-15 Yıl	0.61*	0.17	0.000
16-20 Yıl	0.37*	0.16	0.019

p<0.05*

Tablo 4.31'e göre, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin Liderlik Fırsatları alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamaları diğer mesleki kıdem alt gruplarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır (p<0.05). Diğer mesleki kıdem alt grupları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma gözlemlenmemiştir (p<0.05).

Öğretmenlerin Liderlik Stilleri Ölçeği alt boyutları için elde ettikleri puan ortalamalarının mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak ne düzeyde farklılaştığının belirlenebilmesi için gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi analiz sonuçları Tablo 4.32'de yer almaktadır.

Tablo 4.32. Liderlik Stilleri Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre İlişkinin İncelenmesi İçin Gerçekleştirilen ANOVA Sonuçları

Alt boyut	Varyans Kayn.	K.T.	S.d.	K.O.	F	p	Kıdem	X	SS	
Otokratik L.	Gruplar Arası	4	4	1.06	1.67	0.155	0-5 Yıl	2.18	0.79	
	Gruplar İçi	406	639	0.64			6-10 Yıl	2.33	0.79	
	Toplam		411	643				11-15 Yıl	2.46	0.82
							16-20 Yıl	2.28	0.78	
							20+ yıl	2.31	0.82	
Demokratik L.	Gruplar Arası	9	4	2.26	3.24	0.012*	0-5 Yıl	3.76	0.87	
	Gruplar İçi	446	639	0.70			6-10 Yıl	3.66	0.82	
	Toplam		455	643				11-15 Yıl	3.62	0.79
							16-20 Yıl	3.68	0.89	
							20+ yıl	3.96	0.80	
Serbest Bırakıcı L.	Gruplar Arası	1	4	0.32	1.78	0.131	0-5 Yıl	3.36	0.44	
	Gruplar İçi	114	639	0.18			6-10 Yıl	3.26	0.42	

	Toplam	115	643				11-15 Yıl	3.26	0.40
							16-20 Yıl	3.28	0.44
							20+ yıl	3.35	0.39
Dönüşümcü L.	Gruplar Arası	11	4	2.78	3.00	0.018*	0-5 Yıl	3.73	1.02
	Gruplar İçi	591	639	0.92			6-10 Yıl	3.51	0.96
	Toplam	602	643				11-15 Yıl	3.59	0.92
							16-20 Yıl	3.62	0.98
							20+ yıl	3.87	0.91
Etkileşimci L.	Gruplar Arası	3	4	0.86	1.44	0.220	0-5 Yıl	3.86	0.76
	Gruplar İçi	384	639	0.60			6-10 Yıl	3.69	0.77
	Toplam	388	643				11-15 Yıl	3.74	0.79
							16-20 Yıl	3.75	0.80
							20+ yıl	3.86	0.76

p<0.05*

Tablo 4.32’de elde edilen bulgulara göre, “Otokratik Liderlik” alt boyutu için öğretmenlerin elde ettikleri puan ortalamaları sahip olunan kıdem düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır, [F(4,639)=1.67, p>0.05]. “Demokratik Liderlik” alt boyutu için gözlenen puan ortalamalarının ise kıdem düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir [F(4,639)=3.24, p<0.05]. “Serbest Bırakıcı Liderlik” alt boyutu için ise gözlenen bu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı bulunmuştur [F(4,639)=1.78, p>0.05]. Diğer taraftan, “Dönüşümcü Liderlik” alt boyutu için gözlenen farklılaşmaların ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir [F(4,639)=1.78, p<0.05]. Son olarak, öğretmenlerin “Etkileşimci Liderlik” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür [F(4,639)=1.44, p<0.05].

Görüldüğü üzere, Öğretmenlerin “Demokratik Liderlik” alt boyutu ile “Dönüşümsel Liderlik” alt boyutu için elde ettikleri puanlar mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Gözlenen bu farklılaşmanın hangi alt boyutlar için olduğunun belirlenmesine yönelik LSD post hoc analizleri gerçekleştirilmiştir.

“Demokratik Liderlik” alt boyutu için elde edilen post hoc analiz sonuçları Tablo 4.33’de yer almaktadır.

Tablo 4.33. Demokratik Liderlik Alt Boyutu için Mesleki Kıdeme Göre Gözlenen Farklılaşmanın Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen LSD Post Hoc Analiz Sonuçları

(I)	(J)	(I-J)	Sh.	p
0-5 Yıl	6-10 Yıl	0.10	0.10	0.306
	11-15 Yıl	0.14	0.11	0.221
	16-20 Yıl	0.08	0.11	0.453
	21 Yıl ve Üstü	-0.19	0.10	0.059
6-10 Yıl	0-5 Yıl	-0.10	0.10	0.306
	11-15 Yıl	0.04	0.11	0.703
	16-20 Yıl	-0.02	0.10	0.850
	21 Yıl ve Üstü	-0.29*	0.10	0.002
11-15 Yıl	0-5 Yıl	-0.14	0.11	0.221
	6-10 Yıl	-0.04	0.11	0.703
	16-20 Yıl	-0.06	0.12	0.608
	21 Yıl ve Üstü	-0.33*	0.11	0.004
16-20 Yıl	0-5 Yıl	-0.08	0.11	0.453
	6-10 Yıl	0.02	0.10	0.850
	11-15 Yıl	0.06	0.12	0.608
	21 Yıl ve Üstü	-0.27*	0.11	0.010
21 Yıl ve Üstü	0-5 Yıl	0.19	0.10	0.059
	6-10 Yıl	0.29*	0.10	0.002
	11-15 Yıl	0.33*	0.11	0.004
	16-20 Yıl	0.27*	0.11	0.010

p<0.05*

Tablo 4.33’te görüleceği üzere, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin “Demokratik Liderlik” alt boyutu için elde ettikleri puanlar, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 15-20 aralığında kıdeme sahip öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Öğretmenlerin “Dönüşümcü Liderlik” alt boyutunda elde ettikleri puan ortalamalarının kıdeme göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığının belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen Post Hoc analizi sonuçlarına Tablo 4.34’te yer verilmiştir.

Tablo 4.34. Dönüşümcü Liderlik Alt Boyutu için Mesleki Kıdeme Göre Gözlenen Farklılaşmanın Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen LSD Post Hoc Analiz Sonuçları

(I)	(J)	(I-J)	Sh.	p
0-5 Yıl	6-10 Yıl	0.21	0.11	0.054
	11-15 Yıl	0.14	0.13	0.300
	16-20 Yıl	0.10	0.12	0.402
	21 Yıl ve Üstü	-0.15	0.12	0.214
6-10 Yıl	0-5 Yıl	-0.21	0.11	0.054
	11-15 Yıl	-0.08	0.13	0.539
	16-20 Yıl	-0.11	0.12	0.336
	21 Yıl ve Üstü	-0.36*	0.11	0.001
11-15 Yıl	0-5 Yıl	-0.14	0.13	0.300
	6-10 Yıl	0.08	0.13	0.539
	16-20 Yıl	-0.03	0.14	0.802
	21 Yıl ve Üstü	-0.28*	0.13	0.032
16-20 Yıl	0-5 Yıl	-0.10	0.12	0.402
	6-10 Yıl	0.11	0.12	0.336
	11-15 Yıl	0.03	0.14	0.802
	21 Yıl ve Üstü	-0.24*	0.12	0.041
21 Yıl ve Üstü	0-5 Yıl	0.15	0.12	0.214
	6-10 Yıl	0.36*	0.11	0.001
	11-15 Yıl	0.28*	0.13	0.032
	16-20 Yıl	0.24*	0.12	0.041

p<0.05*

Tablo 4.34’ Buna göre, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin “Dönüşümcü Liderlik” alt boyutunda elde ettikleri puanların sırasıyla 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmen grubu, 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmen grubu ve 15-20 arası kıdeme sahip öğretmen grubuna kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.8. Örgüt Kültürü, Liderlik Yoğunluğu ve Liderlik Stilllerinin Buldukları Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre İlişkilerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin örgüt kültürü, liderlik yoğunluğu ve liderlik stilleri ölçeklerinden elde ettikleri puanların buldukları okullardaki çalışma sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi için parametrik olmayan dağılımlarda gruplar arası farklılaşmaların incelenmesi için kullanılan Kruskal Wallis H testi gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenlerin örgüt kültürü ölçeği alt boyutları için elde ettikleri puanların buldukları okullardaki çalışma sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesine yönelik gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları Tablo 4.35’de yer almaktadır.

Tablo 4.35. Örgüt Kültürü Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Okulda Çalışma Süresine Göre İlişkisinin İncelenmesi İçin Gerçekleştirilen Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Süre	N	Sıra Ort.	χ^2	Sd.	p
Güç Kültürü	0-5 Yıl	453	325.15	6.422	3	0.093
	6-10 Yıl	137	328.98			
	11-15 Yıl	34	321.65			
	16+ Yıl	20	219.48			
Başarı Kültürü	0-5 Yıl	453	332.90	8.291	3	0.040*
	6-10 Yıl	137	294.85			
	11-15 Yıl	34	341.09			
	16 Yıl ve Üstü	20	244.85			
Destek Kültürü	0-5 Yıl	453	331.26	4.433	3	0.218
	6-10 Yıl	137	298.80			
	11-15 Yıl	34	327.75			
	16 Yıl ve Üstü	20	277.50			

p<0.05*

Tablo 4.35’de elde edilen sonuçlar, “Güç Kültürü” alt boyutu için bulunulan okuldaki çalışma süresine göre alt gruplar arasında herhangi bir farklılaşma olmadığını göstermiştir, [$\chi^2(3)=6.422$, p>0.05]. Diğer taraftan, “Başarı Kültürü” alt boyutu için gözlenen alt gruplara göre gözlenen farklılaşmaların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür, [$\chi^2(3)=8.291$, p>0.05]. Son olarak, “Destek Kültürü” alt boyutu için gözlenen puanların yaşanılan okullardaki çalışma sürelerine göre

oluşturulan alt gruplar arasında farklılaşma göstermediği bulunmuştur [$\chi^2(3)=4.433$, $p>0.05$].

“Başarı Kültürü” alt boyutu için puan sıra ortalamalarında gözlenen bu farklılaşmanın, çalışılan okullardaki çalışma süresine göre hangi alt gruplar arasında olduğunun belirlenmesine yönelik Dunn-Bonferroni post Hoc testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.36’de yer almaktadır.

Tablo 4.36. Başarı Kültürü Alt Boyutu için Mesleki Kıdeme Göre Gözlenen Farklılaşmanın Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Dunn-Bonferroni Post Hoc Analiz Sonuçları

Grup 1 - Grup 2	Test İstatistiği	Sh	Std. İstatistik	p
1-5 Yıl ve 6-10 Yıl	38.05	18.11	2.10	0.036*
1-5 Yıl ve 11-15 Yıl	-8.19	33.03	-2.24	0.803
1-5 Yıl ve 16+ Yıl	88.04	42.44	2.07	0.038*
6-10 Yıl ve 11-15 Yıl	-46.24	35.59	-1.29	0.194
6-10 Yıl ve 16+ Yıl	49.99	44.46	1.12	0.260
11-15 Yıl ve 16+ Yıl	96.23	52.34	1.83	0.066

$p<0.05^*$

Tablo 4.36’de görüleceği üzere, buldukları okullardaki çalışma süreleri 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlerin “Başarı Kültürü” alt boyutu için elde ettikleri puan sıra ortalamaları, süresi 6-10 yıl aralığında olan ve 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Öğretmenlerin liderlik yoğunluğu ölçeği alt boyut puanlarının buldukları okullardaki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen Kruskal Wallis H analiz sonuçları Tablo 4.37’de yer verilmiştir.

Tablo 4. 37. Liderlik Yoğunluğu Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Okulda Çalışma Süresine Göre İlişkisinin İncelenmesi İçin Gerçekleştirilen Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Süre	N	Sıra Ort.	X2	Sd.	p
Öğretmen Liderliği	0-5 Yıl	453	329.32	9.377	3	0.025*
	6-10 Yıl	137	302.30			
	11-15 Yıl	34	368.19			
	16 Yıl ve Üstü	20	228.70			
Öğrenci Liderliği	0-5 Yıl	453	321.91	6.839	3	0.077
	6-10 Yıl	137	319.61			
	11-15 Yıl	34	384.43			
	16 Yıl ve Üstü	20	250.40			
Liderlik Fırsatları	0-5 Yıl	453	322.77	11.366	3	0.010*
	6-10 Yıl	137	314.16			
	11-15 Yıl	34	404.07			
	16 Yıl ve Üstü	20	234.85			

p<0.05*

Tablo 4.37’de “Öğretmen Liderliği” alt boyutu için öğretmenlerin elde ettikleri puan ortalamalarının buldukları okullardaki çalışma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. [$\chi^2(3)=9.377$, p<0.05].

Bir diğer alt boyut olan “Öğrenci Liderliği” alt boyutu için ise öğretmenlerin elde ettikleri puan ortalamalarının buldukları okullardaki çalışma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir [$\chi^2(3)=6.839$, p>0.05].

Son olarak, “Liderlik Fırsatları” alt boyutu için öğretmenlerin elde ettikleri puan ortalamalarının buldukları okullardaki çalışma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur [$\chi^2(3)=11.366$, p<0.05].

Farklılaşma gözlenen alt boyutlar için, gözlenen bu farklılaşmanın hangi alt gruplar arasında olduğunun belirlenmesine yönelik Dunn-Bonferroni yöntemi ile Post Hoc analizi gerçekleştirilmiştir.

“Öğretmen Liderliği” alt boyut puanlarının öğretmenlerin buldukları okullardaki çalışma sürelerine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığının belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen Dunn-Bonferroni post hoc analizi sonuçları Tablo 4.38’de yer almaktadır.

Tablo 4.38. Öğretmen Liderliği Alt Boyutu İçin Okulda Çalışma Süresine Göre Gözlenen Farklılaşmanın Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Dunn-Bonferroni Yöntemi Post Hoc Analiz Sonuçları

Grup 1 - Grup 2	İstatistik	Sh	Std. İstatistik	p
1-5 Yıl ve 6-10 Yıl	27.02	18.12	1.49	0.136
1-5 Yıl ve 11-15 Yıl	-38.87	33.05	-1.17	0.240
1-5 Yıl ve 16+ Yıl	100.62	42.46	2.36	0.018*
6-10 Yıl ve 11-15 Yıl	-65.89	35.61	-1.85	0.064
6-10 Yıl ve 16+ Yıl	73.59	44.49	1.65	0.098
11-15 Yıl ve 16+ Yıl	136.49	52.37	2.66	0.008**

p<0.05*; p<0.01**

Tablo 4.38’de elde edilen bulgulara göre 16 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin “Öğretmen Liderliği” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamaları, 1-5 yıl aralığında kıdeme sahip olanlar (p<0.05) ve 11-15 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlere (p<0.01) kıyasla anlamlı düzeyde daha düşüktür.

“Liderlik Fırsatları” alt boyut puanlarının öğretmenlerin buldukları okullardaki çalışma sürelerine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığının belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Dunn-Bonferroni post hoc analizi sonuçlarına Tablo 4.39’da yer verilmiştir.

Tablo 4. 39. Liderlik Fırsatları Alt Boyutu İçin Okulda Çalışma Süresine Göre Gözlenen Farklılaşmanın Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Dunn-Bonferroni method Post Hoc Analiz Sonuçları

Grup 1 - Grup 2	İstatistik	Sh	Std. İstatistik	P
1-5 Yıl ve 6-10 Yıl	8.61	18.04	0.48	0.633
1-5 Yıl ve 11-15 Yıl	-81.30	32.91	-2.47	0.014*
1-5 Yıl ve 16+ Yıl	87.92	42.29	2.07	0.038*
6-10 Yıl ve 11-15 Yıl	-89.91	35.46	-2.53	0.011*
6-10 Yıl ve 16+ Yıl	79.31	44.41	1.79	0.073
11-15 Yıl ve 16+ Yıl	169.22	52.16	3.24	0.001**

p<0.05*; p<0.01**

Tablo 4.39’da gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre 11-15 yıl aralığında çalışma süresine sahip öğretmenlerin elde ettiklerin puan ortalamaları 1-5 yıl aralığındaki çalışma süresine sahip öğretmenler (p<0.05), 6-10 yıl aralığında çalışma süresine sahip öğretmenler (p<0.05) ve 16 yıl ve üzerinde çalışma süresine sahip öğretmenlere (p<0.01) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca, 1-5 yıl aralığında çalışma

süresindeki öğretmenlerin puan ortalamaları 16 yıl ve üzerindeki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamalarına kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0.05$).

Liderlik Stilleri Ölçeği alt boyut puanlarının buldukları okullardaki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen Kruskal Wallis H analiz sonuçlarına Tablo 4.40’de yer verilmiştir.

Tablo 4. 40. Liderlik Stilleri Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Okulda Çalışma Süresine Göre İlişkisinin İncelenmesi İçin Gerçekleştirilen Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Süre	N	Sıra Ort.	X ²	Sd.	p
Otokratik Liderlik	0-5 Yıl	453	308.80	14.818	3	0.002**
	6-10 Yıl	137	341.66			
	11-15 Yıl	34	349.94			
	16 Yıl ve Üstü	20	455.00			
Demokratik Liderlik	0-5 Yıl	453	332.19	7.489	3	0.058
	6-10 Yıl	137	300.54			
	11-15 Yıl	34	332.26			
	16 Yıl ve Üstü	20	236.75			
Serbest Bırakıcı Liderlik	0-5 Yıl	453	330.36	6.066	3	0.108
	6-10 Yıl	137	308.68			
	11-15 Yıl	34	325.22			
	16 Yıl ve Üstü	20	234.58			
Dönüşümcü Liderlik	0-5 Yıl	453	331.31	11.789	3	0.008**
	6-10 Yıl	137	302.82			
	11-15 Yıl	34	354.60			
	16 Yıl ve Üstü	20	203.23			
Etkileşimci Liderlik	0-5 Yıl	453	330.08	7.951	3	0.047*
	6-10 Yıl	137	306.20			
	11-15 Yıl	34	345.28			
	16 Yıl ve Üstü	20	223.85			

$p<0.05^*$; $p<0.01^{**}$

Tablo 4.40’de “Otokratik Liderlik” alt boyutu için öğretmenlerin elde ettikleri puan ortalamalarının buldukları okullardaki çalışma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. [$\chi^2(3)=14.818$, $p<0.01$].

“Demokratik Liderlik” alt boyutu için ise öğretmenlerin elde ettikleri puan ortalamalarının buldukları okullardaki çalışma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir [$\chi^2(3)=7.489$, $p>0.05$].

“Serbest Bırakıcı Liderlik” alt boyutu için öğretmenlerin elde ettikleri puan ortalamaları buldukları okullardaki çalışma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [$\chi^2(3)=6.066$, $p>0.05$].

“Dönüşümcü Liderlik” alt boyutu için ise öğretmenlerin elde ettikleri puan ortalamalarının buldukları okullardaki çalışma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği belirlenmiştir [$\chi^2(3)=11.789$, $p<0.01$].

Son olarak, “Etkileşimci Liderlik” alt boyutu için öğretmenlerin elde ettikleri puan ortalamalarının buldukları okullardaki çalışma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır [$\chi^2(3)=7.951$, $p<0.05$].

Puan ortalamalarının farklılaşma gösterdiği alt boyutlar için, gözlenen bu farklılaşmanın hangi alt gruplar arasında olduğunun belirlenmesine yönelik Dunn-Bonferroni yöntemi ile Post Hoc analizi gerçekleştirilerek raporlaştırılmıştır.

“Otokratik Liderlik” alt boyut puanlarının öğretmenlerin buldukları okullardaki çalışma sürelerine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığının belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen Dunn-Bonferroni post hoc analizi sonuçları Tablo 4.41’de yer almaktadır.

Tablo 4.41. Otokratik Liderlik Alt Boyutu için Okulda Çalışma Süresine Göre Gözlenen Farklılaşmanın Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Dunn-Bonferroni method Post Hoc Analiz Sonuçları

Grup 1 - Grup 2	İstatistik	Sh	Std. İstatistik	p
1-5 Yıl ve 6-10 Yıl	-32.86	18.12	-1.81	0.070
1-5 Yıl ve 11-15 Yıl	-41.14	33.05	-1.24	0.213
1-5 Yıl ve 16+ Yıl	-146.20	42.47	-3.44	0.001**
6-10 Yıl ve 11-15 Yıl	-8.28	35.61	-0.23	0.816
6-10 Yıl ve 16+ Yıl	-113.34	44.49	-2.55	0.011*
11-15 Yıl ve 16+ Yıl	-105.05	52.38	-2.01	0.045*

$p<0.05^*$; $p<0.01^{**}$

Tablo 4.41’de elde edilen bulgulara göre 16 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin “Otokratik Liderlik” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamaları,

1-5 yıl aralığında kıdeme sahip olanlar ($p<0.01$), 6-10 yıl aralığında yer alan öğretmenler ($p<0.05$) ve 11-15 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlere ($p<0.05$) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

“Dönüşümcü Liderlik” alt boyut puanlarının öğretmenlerin buldukları okullardaki çalışma sürelerine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen Dunn-Bonferroni Post Hoc analizi sonuçlarına Tablo 4.42’de yer verilmiştir.

Tablo 4.42. Dönüşümcü Liderlik Alt Boyutu İçin Okulda Çalışma Süresine Göre Gözlenen Farklılaşmanın Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Dunn-Bonferroni Yöntemi Post Hoc Analiz Sonuçları

Grup 1 - Grup 2	İstatistik	Sh	Std. İstatistik	p
1-5 Yıl ve 6-10 Yıl	28.48	18.13	1.57	0.116
1-5 Yıl ve 11-15 Yıl	-23.29	33.07	-0.70	0.481
1-5 Yıl ve 16+ Yıl	128.08	42.49	3.01	0.003**
6-10 Yıl ve 11-15 Yıl	-51.77	35.63	-1.45	0.146
6-10 Yıl ve 16+ Yıl	99.60	44.51	2.23	0.025*
11-15 Yıl ve 16+ Yıl	151.37	52.40	2.88	0.004*

$p<0.05^*$; $p<0.01^{**}$

Tablo 4.42’te elde edilen bulgulara göre 16 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin “Dönüşümcü Liderlik” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamaları, 1-5 yıl aralığında kıdeme sahip olan öğretmenler ($p<0.01$), 6-10 yıl aralığına çalışma süresine sahip olanlar ($p<0.05$) ve 11-15 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlere ($p<0.05$) kıyasla anlamlı düzeyde daha düşüktür.

“Etkileşimci Liderlik” alt boyut puanlarının öğretmenlerin halihazırda görevlerine devam ettikleri okullardaki çalışma sürelerine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığının belirlenmesi için gerçekleştirilen Dunn-Bonferroni post hoc analizi sonuçları Tablo 4. 43’de yer almaktadır.

Tablo 4.43. Etkileşimci Liderlik Alt Boyutu İçin Okulda Çalışma Süresine Göre Gözlenen Farklılaşmanın Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen Dunn-Bonferroni Yöntemi Post Hoc Analiz Sonuçları

Grup 1 - Grup 2	İstatistik	Sh	Std. İstatistik	p
1-5 Yıl ve 6-10 Yıl	23.87	18.12	1.31	0.188
1-5 Yıl ve 11-15 Yıl	-15.20	33.05	-0.46	0.646
1-5 Yıl ve 16+ Yıl	106.23	42.47	2.50	0.012*
6-10 Yıl ve 11-15 Yıl	-39.08	35.61	-1.09	0.271
6-10 Yıl ve 16+ Yıl	82.34	44.49	1.85	0.064
11-15 Yıl ve 16+ Yıl	121.42	52.37	2.31	0.020*

p<0.05*

Tablo 4.43'te görüldüğü üzere 16 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin "Otokratik Liderlik" alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamaları, 1-5 yıl aralığında kıdeme sahip olanlar (p<0.01) ve 11-15 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlere (p<0.05) kıyasla anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulgulanmıştır.

4.9. Örgüt Kültürü, Liderlik Yoğunluğu ve Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre İlişkilerinin İncelenmesi

Araştırmada görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin Örgüt Kültürü Ölçeği, Liderlik Yoğunluğu Ölçeği ve Liderlik Stilleri Ölçeği alt boyutlarına göre elde ettikleri puan ortalamalarının öğrenim düzeylerine göre ne düzeyde farklılaştığının incelenmesine yönelik bağımsız gruplar t testleri gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Ölçeğinin alt boyutları için elde ettikleri puan ortalamalarının öğrenim düzeylerine göre ne düzeyde farklılaştığının incelenmesi için gerçekleştirilen t testi analiz sonuçları Tablo 4.44'da yer almaktadır.

Tablo 4. 44. Örgütsel Kültür Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre İlişkisinin İncelenmesi İçin Gerçekleştirilen T-Testi Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğrenim	X	SS	t	df	p
Güç Kültürü	Lisans	3.35	0.67	0.477	642	0.634
	Lisansüstü	3.32	0.56			
Başarı Kültürü	Lisans	3.56	0.95	1.240	642	0.215
	Lisansüstü	3.45	0.92			
Destek Kültürü	Lisans	3.66	0.94	2.325	642	0.020*
	Lisansüstü	3.46	0.90			

p<0.05*

Tablo 4.44’da görüldüğü üzere, öğretmenlerin “Güç Kültürü” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır, $t(642)=0.477$, $p>0.05$. Buna göre lisans düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3.35$, $SS=0.67$) ile lisansüstü düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3.32$, $SS=0.56$) benzer düzeydedir.

“Başarı Kültürü” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır, $t(642)=1.240$, $p>0.05$. Buna göre lisans düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3.56$, $SS=0.95$) ile lisansüstü düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3.45$, $SS=0.92$) benzerdir.

Diğer taraftan, “Destek Kültürü” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır, $t(642)=2.325$, $p<0.05$. Buna göre lisans düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3.66$, $SS=0.94$), lisansüstü düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X}=3.46$, $SS=0.90$) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin Liderlik Yoğunluğu Ölçeği’nin alt boyutları için elde ettikleri puan ortalamalarının öğrenim düzeylerine göre ne düzeyde farklılaştığının incelenmesi için gerçekleştirilen t testi analiz sonuçlarına Tablo 4.45’da yer verilmiştir.

Tablo 4.45. Liderlik Yoğunluğu Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre İlişkinin İncelenmesi İçin Gerçekleştirilen T-Testi Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Medeni D.	X	SS	t	df	p
Öğretmen Liderliği	Lisans	5.37	1.33	2.907	642	0.004**
	Lisansüstü	5.01	1.25			
Öğrenci Liderliği	Lisans	5.54	1.12	4.761	642	0.001**
	Lisansüstü	5.04	1.17			
Liderlik Fırsatları	Lisans	5.46	1.25	4.797	642	0.001**
	Lisansüstü	4.89	1.32			

$p<0.01$ **

Tablo 4.45’da elde edilen bulgular ışığında, öğretmenlerin “Öğretmen Liderliği” alt boyutu için gözlenen puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir, $t(642)=2.907$, $p<0.01$. Buna göre lisans düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan

ortalamları ($\bar{X}=5.37$, $SS=1.33$) lisansüstü düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=5.01$, $SS=1.25$) ile karşılaştırıldığında daha yüksek olduğu söylenebilir.

“Öğrenci Liderliği” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır, $t(642)=4.761$, $p<0.01$. Buna göre lisans düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=5.54$, $SS=1.12$) lisansüstü düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X}=5.04$, $SS=1.17$) göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Diğer taraftan, “Liderlik Fırsatları” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır, $t(642)=4.797$, $p<0.01$. Buna göre lisans düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3.46$, $SS=1.25$) lisansüstü düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X}=3.89$, $SS=1.32$) kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin Liderlik Stilleri Ölçeğinin alt boyutları için gözlenen puan ortalamalarının öğrenim düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen t testi analiz sonuçları Tablo 4.46’de yer almaktadır.

Tablo 4.46. Liderlik Stilleri Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre İlişkisinin İncelenmesi İçin Gerçekleştirilen T-Testi Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Medeni D.	X	SS	T	df	p
Otokratik Liderlik	Lisans	2.31	0.81	0.227	642	0.821
	Lisansüstü	2.29	0.75			
Demokratik Liderlik	Lisans	3.74	0.87	-0.204	642	0.838
	Lisansüstü	3.76	0.74			
Serbest Bırakıcı Liderlik	Lisans	3.31	0.43	0.366	642	0.714
	Lisansüstü	3.29	0.40			
Dönüşümcü Liderlik	Lisans	3.68	1.01	0.663	642	0.507
	Lisansüstü	3.62	0.83			
Etkileşimci Liderlik	Lisans	3.79	0.79	0.566	642	0.571
	Lisansüstü	3.75	0.73			

Tablo 4.46’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin “Otokratik Liderlik” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır, $t(642)=0.227$,

$p > 0.05$. Buna göre lisans düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=2.31$, $SS=0.81$) ile lisansüstü düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=2.29$, $SS=0.75$) benzer düzeydedir.

“Demokratik Liderlik” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır, $t(642)=-0.204$, $p > 0.05$. Buna göre lisans düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3.74$, $SS=0.87$) ile lisansüstü düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3.76$, $SS=0.74$) benzer düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Serbest Bırakıcı Liderlik” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır, $t(642)=0.366$, $p > 0.05$. Buna göre lisans düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3.31$, $SS=0.40$) ile lisansüstü düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3.29$, $SS=0.43$) benzerdir.

“Dönüşümcü Liderlik” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır, $t(642)=0.663$, $p > 0.05$. Buna göre lisans düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3.68$, $SS=1.01$) ile lisansüstü düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3.62$, $SS=0.83$) benzerdir.

Diğer taraftan, “Etkileşimci Liderlik” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır, $t(642)=0.566$, $p > 0.05$. Buna göre lisans düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3.79$, $SS=0.79$) ile lisansüstü düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3.72$, $SS=0.73$) benzer düzeydedir.

4.10. Örgüt Kültürü, Liderlik Yoğunluğu ve Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Mevcut Yöneticileri ile Çalışma Sürelerine Göre İlişkilerinin İncelenmesi

Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin Örgüt Kültürü Ölçeği, Liderlik Yoğunluğu Ölçeği ve Liderlik Stilleri Ölçeği alt boyutları için elde ettikleri puan ortalamalarının mevcut yöneticileri ile çalışma sürelerine göre ne düzeyde farklılaştığının belirlenmesine yönelik tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Ölçeği alt boyut puanlarının mevcut yöneticileri ile çalışma sürelerine göre ne düzeyde farklılaştığının incelenmesine yönelik gerçekleştirilen ANOVA sonuçları Tablo 4.47’de yer almaktadır.

Tablo 4. 47. Örgüt Kültürü Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yönetici İle Çalışma Süresine Göre İlişkisinin İncelenmesi İçin Gerçekleştirilen ANOVA Sonuçları

Alt boyut	Varyans Kayn.	K.T	S.d	K.O	F	p	Kıdem	X	SS
Güç Kültürü	Gruplar Arası	1	3	0.45	1.09	0.353	0-1 Yıl	3.3	0.6
	Gruplar İçi	264	640	0.41			2-3 Yıl	3.2	0.6
							4-5 Yıl	3.3	0.6
	Toplam	265	643				6+ Yıl	3.4	0.6
Başarı Kültürü	Gruplar Arası	10	3	3.21	3.63	0.013*	0-1 Yıl	3.6	0.8
	Gruplar İçi	565	640	0.88		*	2-3 Yıl	3.5	0.9
							4-5 Yıl	3.3	1.0
	Toplam	574	643				6+ Yıl	3.7	0.9
Destek Kültürü	Gruplar Arası	5	3	1.63	1.88	0.132	0-1 Yıl	3.6	0.9
	Gruplar İçi	557	640	0.87			2-3 Yıl	3.5	0.9
							4-5 Yıl	3.5	0.9
	Toplam	562	643				6+ Yıl	3.8	0.9

p<0.01**

Tablo 4.47’de elde edilen bulgulara göre, “Güç Kültürü” alt boyutu için öğretmenlerin elde ettikleri puan ortalamaları, mevcut yöneticileri ile çalışma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [F(3, 640)=1.09, p>0.05]. Diğer taraftan “Başarı Kültürü” alt boyutu için gözlenen puan ortalamaları ise mevcut yöneticileri ile çalışma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [F(3, 640)=1.09, p>0.05]. Son olarak, “Destek Kültürü” alt boyutunda gözlenen puan ortalamaları ise mevcut yöneticileri ile çalışma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [F(3, 640)=1.09, p>0.05].

“Başarı Kültürü” alt boyutu için gözlenen bu farklılaşmaların mevcut yönetici ile çalışma sürelerine göre oluşturulan hangi alt gruplar arasında olduğunun belirlenmesine yönelik LSD Post Hoc analizleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 4.48’de yer verilmiştir.

Tablo 4.48. Başarı Kültürü Alt Boyutu İçin Yönetici ile Çalışma Süresine Göre Gözlenen Farklılaşmanın Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen LSD Post Hoc Analiz Sonuçları

(I)	(J)	(I-J)	Sh.	p
0-1 Yıl	2-3 Yıl	0.15	0.09	0.101
	4-5 Yıl	0.27*	0.10	0.004
	6 Yıl ve Üstü	-0.14	0.18	0.427
2-3 Yıl	0-1 Yıl	-0.15	0.09	0.101
	4-5 Yıl	0.13	0.09	0.175
	6 Yıl ve Üstü	-0.29	0.18	0.104
4-5 Yıl	0-1 Yıl	-0.27*	0.10	0.004
	2-3 Yıl	-0.13	0.09	0.175
	6 Yıl ve Üstü	-0.41*	0.18	0.021
6 Yıl ve Üstü	0-1 Yıl	0.14	0.18	0.427
	2-3 Yıl	0.29	0.18	0.104
	4-5 Yıl	0.41*	0.18	0.021

p<0.05*

Tablo 4.48’de görüldüğü üzere mevcut yöneticileri ile çalışma süresi 0-1 yıl olan öğretmenlerin “Başarı Kültürü” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamaları ve 6 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalamaları mevcut yöneticileri ile çalışma süreleri 4-5 yıl aralığında olan öğretmenlere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir (p<0.05).

Liderlik yoğunluğu ölçeği alt boyut puanlarının öğretmenlerin mevcut yöneticileri ile çalışma sürelerine göre ne düzeyde farklılaştığının belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen ANOVA sonuçları Tablo 4.49’de yer almaktadır.

Tablo 4. 49. Liderlik Yoğunluğu Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yönetici ile Çalışma Süresine Göre İlişkisinin İncelenmesi İçin Gerçekleştirilen ANOVA Sonuçları

Alt boyut	Varyans Kayn.	K.T.	S.d	K.O	F	P	Kıdem	X	SS	
Öğretmen Liderliği	Gruplar Arası	8	3	2.6	1.5	0.20	0-1 Yıl	5.4	1.2	
	Gruplar İçi	110	64	1.7	3	6	2-3 Yıl	4	6	
							4-5 Yıl	5.1	1.3	
	Toplam	111	64	7	3			6+ Yıl	7	4
								4-5 Yıl	5.2	1.3
6+ Yıl	6	6								
							5.2	1.2		
							3	8		
Öğrenci Liderliği	Gruplar Arası	1	3	0.4	0.3	0.81	0-1 Yıl	5.4	1.1	
	Gruplar İçi	852	64	1.3	1	9	2-3 Yıl	3	4	
							4-5 Yıl	5.3	1.1	
	Toplam	853	64	3				6+ Yıl	8	2
								4-5 Yıl	5.4	1.1
6+ Yıl	8	9								
							5.5	1.2		
							1	5		
Liderlik Fırsatları	Gruplar Arası	3	3	0.9	0.5	0.65	0-1 Yıl	5.3	1.2	
	Gruplar İçi	106	64	1.6	0	4	5	2-3 Yıl	9	5
								4-5 Yıl	5.2	1.2
	Toplam	106	64	3	3			6+ Yıl	5	9
								4-5 Yıl	5.3	1.3
6+ Yıl	7	2								
							5.2	1.3		
							8	5		

Tablo 4.49’de “Öğretmen Liderliği” alt boyutu için gözlenen puan ortalamalarının mevcut yöneticileri ile çalıştıkları süreler farklılaşan öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaşma göstermediği bulunmuştur [F(3, 640)=1.53, p>0.05]. Benzer şekilde, “Öğrenci Liderliği” alt boyutu için gözlenen puan ortalamaları da mevcut yöneticileri ile çalışma süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir [F(3, 640)=0.31, p>0.05]. Son olarak, “Liderlik Fırsatları” alt boyutu için gözlenen puan ortalamalarının da mevcut yöneticileri ile çalışma süreleri farklılaşan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermediği belirlenmiştir [F(3, 640)=0.54, p>0.05].

Liderlik yoğunluğu ölçeği alt boyut puanlarının öğretmenlerin mevcut yöneticileri ile çalışma sürelerine göre ne düzeyde farklılaştığının belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen ANOVA sonuçları Tablo 4.50’de yer almaktadır.

Liderlik stilleri ölçeği alt boyut puanlarının yöneticileri ile çalışma sürelerine göre ne düzeyde farklılaştığının belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen ANOVA sonuçları Tablo 4. 50’de yer almaktadır.

Tablo 4.50. Liderlik Stilleri Alt Boyut Puanlarının Yönetici ile Çalışma Süresine Göre İlişkinin İncelenmesi İçin Gerçekleştirilen ANOVA Sonuçları

Alt boyut	Varyans Kayn.	K.T.	S.d.	K.O	F	P	Kıdem	X	SS
Otokratik Liderlik	Gruplar Arası	9	3	3.0 1	4.7 9	0.003*	0-1 Yıl	2.20	0.74
	Gruplar İçi	402	640	0.6 3			2-3 Yıl	2.29	0.79
	Toplam	411	643				4-5 Yıl	2.48	0.87
							6+ Yıl	2.11	0.75
Demokratik Liderlik	Gruplar Arası	3	3	1.1 3	1.6 0	0.189	0-1 Yıl	3.81	0.80
	Gruplar İçi	452	640	0.7 1			2-3 Yıl	3.68	0.86
	Toplam	455	643				4-5 Yıl	3.70	0.88
							6+ Yıl	3.94	0.70
Serbest Bırakıcı Liderlik	Gruplar Arası	1	3	0.2 4	1.3 3	0.263	0-1 Yıl	3.35	0.42
	Gruplar İçi	114	640	0.1 8			2-3 Yıl	3.28	0.43
	Toplam	115	643				4-5 Yıl	3.27	0.42
							6+ Yıl	3.32	0.38
Dönüşümcü Liderlik	Gruplar Arası	5	3	1.7 7	1.9 0	0.129	0-1 Yıl	3.76	0.96
	Gruplar İçi	596	640	0.9 3			2-3 Yıl	3.61	1.00
	Toplam	602	643				4-5 Yıl	3.58	0.96
							6+ Yıl	3.87	0.83
Etkileşimci Liderlik	Gruplar Arası	3	3	0.8 6	1.4 3	0.234	0-1 Yıl	3.84	0.75
	Gruplar İçi	385	640	0.6 0			2-3 Yıl	3.76	0.75
	Toplam	388	643				4-5 Yıl	3.70	0.83
							6+ Yıl	3.93	0.82

p<0.01*

Tablo 4.50’de elde edilen bulgulara göre, “Otokratik Liderlik” alt boyutu için öğretmenlerin elde ettikleri puan ortalamaları mevcut yönetici ile birlikte çalışma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir, [F(3,

640)=4.79, $p<0.05$]. “Demokratik Liderlik” alt boyutu için gözlenen puan ortalamalarının ise mevcut yöneticileri ile çalışma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir [$F(3, 640)=1.60$ $p>0.05$]. “Serbest Bırakıcı Liderlik” alt boyutu için ise gözlenen bu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı bulunmuştur [$F(3, 640)=1.33$, $p>0.05$]. Diğer taraftan, “Dönüşümcü Liderlik” alt boyutu için gözlenen farklılaşmaların ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir [$F(3, 640)=1.90$, $p>0.05$]. Son olarak, öğretmenlerin “Etkileşimci Liderlik” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür [$F(3, 640)=1.43$, $p>0.05$].

“Otokratik Liderlik” alt boyutu için gözlenen bu farklılaşmanın mevcut yöneticileri ile çalışma değişkenine göre hangi alt boyutlar arasında olduğunun belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen LSD Post Hoc analizi sonuçlarına Tablo 4.51’de yer verilmiştir.

Tablo 4. 51. Otokratik Liderlik Alt Boyutu İçin Yönetici ile Çalışma Süresine Göre Gözlenen Farklılaşmanın Belirlenmesi İçin Gerçekleştirilen LSD Post Hoc Analiz Sonuçları

(I)	(J)	(I-J)	Sh.	p
0-1 Yıl	2-3 Yıl	-0.09	0.08	0.228
	4-5 Yıl	-0.28*	0.08	0.001
	6 Yıl ve Üstü	0.09	0.15	0.563
2-3 Yıl	0-1 Yıl	0.09	0.08	0.228
	4-5 Yıl	-0.19*	0.08	0.017
	6 Yıl ve Üstü	0.18	0.15	0.234
4-5 Yıl	0-1 Yıl	0.28*	0.08	0.001
	2-3 Yıl	0.19*	0.08	0.017
	6 Yıl ve Üstü	0.37*	0.15	0.016
6 Yıl ve Üstü	0-1 Yıl	-0.09	0.15	0.563
	2-3 Yıl	-0.18	0.15	0.234
	4-5 Yıl	-0.37*	0.15	0.016

* $p<0.05$

Tablo 4.51’de görüleceği üzere, mevcut yöneticileri ile çalışma süresi 4-5 yıl aralığında olan öğretmenlerin “Otokratik Liderlik” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamalarının diğer grupların tamamına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde

daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Diğer taraftan, diğer gruplar için gözlenen puan ortalamaları ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p>0.05$).



BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmaya ait sonuç, tartışma ve önerileri kapsayan açıklamalara yer verilmiştir.

Bu çalışmada, İstanbul Anadolu yakasındaki araştırma evreni içerisinde, milli eğitim bakanlığındaki okulların; örgüt olarak kültürel yapıları, yönetim olarak okul müdürlerinin liderlik stilleri ve yeni olmakla birlikte farklı bir bakış açısı imkânı sunacağını düşündüğümüz liderlik yoğunluğu ile ilgili olarak okulların genel bir resmi ortaya çıkarılmaya çalışılmış, öğretmenlerin kanaatleri doğrultusunda eğitim örgütlerimizle ilgili özgün ve yeni sayılabilecek tespitler elde edilmiştir.

Okulların örgütsel açıdan kültürel yapıları, okulların işleyiş süreci içerisinde incelenmesi ile okul yöneticilerinin liderlik profillerini güçlendireceğini düşündüğümüz verileri, politika yapıcılarının eğitim politikası geliştirirken dikkate almalarının işlerini kolaylaştıracağı yönünde olduğu ortaya çıkan öğretmen eğilimlerinin tespiti, aynı şekilde alanyazına yeni konular kazandıracığı ön görülen araştırma sonuçları aşağıda yer aldığı şekli ile sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Ait Betimleyici İstatistiksel

Araştırmada görüşlerine başvurulmuş öğretmenlerin 261'i (%40.5), erkek, 383'ü (%59.5) ise kadınlardan oluşmaktadır. Öğretmenlerin 477'si (%74.1) evli, 167'si (%25.9) ise bekâr olduklarını belirtmiştir. Ankete katılan öğretmenlerin bayan erkek dağılımlarının dengeli olduğu görülürken evli öğretmenler bekar öğretmenlere göre fazladır. Normal bir dağılım içerisinde bu durum öğretmen atama yaşının yükselmiş olması ve öğretmenin atama yapılana kadar evlilik dönemini geçirmiş olması ile açıklanabilir. Örneklem grubunda yer alan 644 öğretmenin 132'si (%20.5) 0-5 yıl arasında kıdeme sahiptir, 172'si (%26.7) 6-10 yıl aralığında kıdeme sahiptir, 88'i (%13.7) 11-15 yıl aralığında kıdeme sahiptir, 115'i (%17.9) 16-20 yıl aralığında kıdeme sahiptir ve 137'si (21.3) ise 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahiptir.

Öğretmenlerin 453'ü (%70.3) 0-5 yıl arasında aynı okulda çalışma süresine sahip olduğunu, 137'si (%21.3) 6-10 yıl aralığında aynı okulda çalışma süresine sahip olduğunu, 34'ü (%5.3) 11-15 yıl aralığında aynı okulda çalışma süresine sahip olduğunu ve 20'si (%3.1) 16-20 yıl aralığında aynı okulda çalışma süresine olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen grupları içerisinde aynı okulda çalışma süresine göre elde ettiğimiz verilerde, bütün gruplar birbirine benzer bir dağılım gösterirken 16-21 yıl aynı okulda çalışanların sayısının düşük olduğu gözükmektedir. Bu sonucu, öğretmen yer değişikliklerinin sık sık yapılmış olması ve öğretmen hareketliliğinin fazla olması ile açıklayabiliriz. Bu veri öğretmenler ve okullar için değişim ve yenilenme açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin 496'sının (%77) lisans düzeyinde öğrenime sahip olduğu, 146'sının (%22.7) yüksek lisans düzeyinde öğrenime sahip olduğu ve 2'sinin (%0.3) ise doktora düzeyinde öğrenime sahip olduğu belirlenmiştir. Bu oranın dikkate alınması gereken bir düzeyde olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin yüksek lisansa yönelmelerini kendi motivasyonlarından başka bir sebep ile açıklamak zordur. Tüysüz (2020) ün İstanbul'daki ilçe milli eğitim müdürleri ve şube müdürleri üzerine yaptığı çalışmasındaki üst yöneticilerin yüksek lisans yapmış olanların (yüzde 46.5'lik) oranına baktığımızda, öğretmenlerin yüksek lisans yapma oranının düşük olmasını kariyer planlamalarındaki destek veya bir başka olumlu motivasyon unsurunun bulunmaması ile açıklayabiliriz. Bu oranın üst yöneticilere göre öğretmenlerde düşük olmasını öğretmenlerin kendi motivasyonlarından başka düzenlenmiş bir teşvik ve heveslendirici bir unsurun bulunmaması ile açıklayabiliriz.

Öğretmenlerin 213'ünün (%33.1) 0-1 yıl aralığında halihazırdaki yöneticileri ile birlikte çalıştıkları, 227'sinin (%35.2) 2-3 yıl aralığında birlikte çalıştığı, 172'sinin (%26.7) 4-5 yıl aralığında birlikte çalıştığı ve 32'sinin (%5) ise 6 yıl üzeri süredir birlikte çalıştığı belirtilmiştir.

Bu verilere göre okul müdürü ile birlikte uzun yıllar çalışan öğretmenlerin az sayıda olmasını eğitim liderlerinin yer değişikliklerinin fazla oluşu ile açıklayabiliriz. Uzun yıllar aynı okulda çalışan öğretmenlerin çok olmaması ile aynı şekilde uzun süre aynı müdürle çalışan öğretmenin az sayıda olmasını yana yana koyduğumuzda; büyük bir değişimin ve okullar için azımsanmayacak bir yeniliğin olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durumu sık sık öğretmen yer değişikliği takviminin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından

başarı ile uygulanması ve okul yöneticilerinin büyük ölçüde değişmesi ile açıklayabiliriz.

Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin yaşları 22 ve 63 aralığında değişmektedir ($=38.31$, $SS=8.19$). Ayrıca, çarpıklık ve basıklık değerlerinin ise +1 ile -1 aralığında olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değerler, yaş değişkenine ait değerlerin normal dağıldığını göstermektedir.

5.1.2. Kullanılan Ölçeklerin Alt Boyutları İçin Elde Edilen Puan Dağılımlarına Ait Betimleyici İstatistiksel Sonuçları

Güç kültürü alt boyutu için elde edilen puanlar 1 ile 5 aralığında değişmektedir ($=3.34$, $SS=0.64$). Ayrıca, çarpıklık ve basıklık değerleri dağılımın normallik gösterdiğine işaret etmektedir.

Öğretmenlerdeki “Başarı Kültürü” alt boyutunda elde edilen puanların 1 ile 5 aralığında değiştiği görülmüştür ($=3.53$, $SS=0.95$). Diğer taraftan, gözlenen çarpıklık değerleri +1 ile -1 aralığında olduğundan ötürü, dağılımın normal olduğu söylenebilir.

Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin “Destek Kültürü” alt boyutunda elde edilen puanların 1 ile 5 aralığında olduğu görülmüştür ($=3.61$, $SS=0.93$). Ayrıca, çarpıklık ve basıklık değerleri dağılımın normallik gösterdiğine işaret etmektedir.

Liderlik yoğunluğu “Öğretmenlik Liderliği” alt boyutu için elde ettikleri puanlar 1 ile 7 arasında değişmektedir ($=5.29$, $SS=1.32$) ve çarpıklık ve basıklık değerlerinin sırasıyla -0.65 ve -0.38 olduğu görülmüştür. Gözlenen bu değerler dağılımın normal olduğunun göstergesidir.

“Öğrencilik Liderliği” alt boyutu için elde edilen değerlerin 1 ile 7 arasında değiştiği görülmüştür ($=5.43$, $SS=1.15$). Ayrıca, çarpıklık ve basıklık değerleri -0.65 ve -0.38 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, öğretmenlerin bu alt boyut için elde ettikleri puan ortalamalarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Son olarak, örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin “Liderlik Fırsatları” alt boyutunda için elde ettikleri puanların 1 ile 7 arasında değişim gösterdiği bulunmuştur ($=5.33$, $SS=1.29$). Diğer taraftan, çarpıklık ve basıklık değerlerinin ise +1 ile -1 aralığında olduğu ve bu dağılımın normal olduğu belirlenmiştir.

“Otokratik Liderlik” alt boyutu için örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin elde ettikleri puanlar 1 ile 4 aralığında değişmektedir ($=2.30$, $SS=0.80$). Ayrıca, puanlara

ait çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ile +1 aralığında olduğundan dolayı dağılımlarının normallik gösterdiği görülmüştür.

Benzer şekilde, örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin “Demokratik Liderlik” alt boyutu için elde ettikleri puanlar 1 ile 5 aralığında değişmektedir (=3.74, SS=0.84). Ayrıca, çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ile +1 aralığında değiştiğinden normallik gösterdiği belirlenmiştir.

Öğretmenler için “Serbest Bırakıcı Liderlik” alt boyutunda gözlenen puan ortalamalarının 2 ile 5 aralığında değiştiği görülmüştür (=3.30, SS=0.42). Gözlenen bu puanların çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde ise dağılımlarının normal olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Dönüşümcü Liderlik” alt boyutu için örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin elde ettikleri puanlar 1 ile 5 aralığında değişmektedir (=3.66, SS=0.97). Ayrıca, hesaplanan çarpıklık ve basıklık değerleri puan dağılımlarının normallik gösterdiğine işaretir.

Son olarak, “Etkileşimci Liderlik” alt boyutu için örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin elde ettikleri puanlar 1 ile 5 aralığında değişmektedir (=3.78, SS=0.78). Ayrıca, çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alındığında puan dağılımlarının normallik gösterdiği görülmektedir.

5.1.3. Örgüt Kültürü, Liderlik Yoğunluğu ve Liderlik Stilleri Ölçeklerinin Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesinin Sonuçları

Örgüt kültürü alt boyutları arasındaki ilişkilerin incelenmesinin sonuçları

“Güç Kültürü” ve “Başarı Kültürü” alt boyutları arasında pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu verinin sonucundan; öğretmenlerin okul başarısı için güçlü bir okul idaresinin varlığını önemsedikleri sonucu çıkmaktadır. Öğretmen algılarına göre başarılı okulun varlığı; standartları belli, yöneticilerin sonuca önem verdiği, başarının teşvik ve destek gördüğü, her seviyeden fikir ve önerilerin kabul gördüğü özellikler ile yeniliklerin okul yönetimince sahiplenilmesi, yönetim ve denetimin belli bir disiplin içerisinde olması, güçlü bir rekabet ve kuralların önemsenmesi ile birlikte düşünülmektedir.

“Destek Kültürü” ve “Güç Kültürü” alt boyutları arasında pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmen tercihlerinden elde edilen veriler, destek kültürü ve güç kültürünün örgüt kültürü içerisinde birbirlerini tamamlayan iki unsur olduğunu

göstermektedir. Öğretmenler başarı için; disiplinli, kuralları titizlikle uygulayan, sorun çözümü sürecinde etkin bir idarenin varlığı ile okulda herkesin çabalamasını, kendini okulun bir parçası olarak görmesini, işbirliği içerisindeki saygınlık ortamının birlikte yapılandırılmasını gerekli kılan tutumları bir bütün olarak düşünmektedir.

“Destek Kültürü” ve “Başarı Kültürü” alt boyutları arasında pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin Başarı Kültürü alt boyutuna verdikleri puan kadar Destek Kültürüne de puan vermelerinin başarıyı bütün çalışanların sahiplenmesi gerçeğini ifade eden bir veri olduğunu söyleyebiliriz. Bu iki boyut arasında ortaya çıkan pozitif ve güçlü ilişki ile öğretmen algısında; birlikte sorumluluk ve gurur duymanın, çabalamanın, saygınlık ortamı var etmenin, risk üstlenmenin, okulla gurur duymanın başarı için vazgeçilmez olduğuna işaret edilmektedir.

Liderlik yoğunluğu alt boyutları arasındaki ilişkilerin incelenmesinin sonuçları

“Öğretmen Liderliği” ve “Öğrenci Liderliği” alt boyutları arasında pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin liderlikle ilgili tutumlarında öğrenci liderliğinin aldığı puanın öğretmen liderliği ile güçlü bir ilişki içinde olması, öğretmenler tarafından tercih edilmesi, öğrenciler lehine dikkat çekici bir durumu ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmen liderliğini büyük oranda belirleyen, müdürün liderlik rollerini üstlenmeleri konusunda öğretmenleri cesaretlendirmesi ve teşvik etmesidir. Müdürün buradaki rolünün bir benzeri ise öğrenci liderliği alt başlığında öğretmenler için geçerlidir. Öğrencilerin teşvik edilmeleri, bilgilerini sınıf arkadaşları ile paylaşmaları, işbirliği, uyum ve gönüllülük içindeki liderliği ancak öğretmenin liderlik çabası ile mümkündür. Öğrenci liderliğinin öğretmen liderliğine oranla biraz daha yeni olmasına rağmen öğretmenler tarafından öğretmen liderliği ile aynı değerde puana sahip olması , öğretmenlerin liderlik algılarının yeniliğe ve gelişmeye açık, tutarlı ve samimi olduğunu göstermektedir.

“Öğretmen Liderliği” ve “Liderlik Fırsatları” alt boyutları arasında pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretmenler, liderlik fırsatları ile öğretmen liderliğine aynı oranda puan vermişlerdir. Bu durum gösteriyor ki öğretmenlerin öğretmen liderliği ile ilgili davranışlarını belirleyen okul içerisinde liderlik için oluşturulan fırsatlardır: örgüt kültürü içerisinde yapılan katkının takdir edilmesi, bilgi

ve becerinin sergilenebilmesi, etkili öğretim yöntemlerinin paylaşılması öğretmen liderliğini kuvvetlendirir.

“Öğrenci Liderliği” ve “Liderlik Fırsatları” alt boyutları arasında pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu verilere göre öğretmen algılarının, öğrenci liderliği ile liderlik fırsatlarının birbirlerini besleyen alanlar olarak düşünüldüğünü göstermektedir. Okulda öğretmenler arasında etkin bilgi ve beceri paylaşımı varsa, aynı şekilde karşılıklı takdir ve saygınlık ortaya çıkmış ise, lider öğrencinin var olacağı gerçeği öğretmenlerin bilinç düzeylerindeki bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Liderlik Yoğunluğunun alt boyutlarında birbirleri ile pozitif yönde ve güçlü ilişkilerin varlığı, liderliği besleyen bütün alanların öğretmenler tarafından aynı önem derecesinde kavranmış olduğunu göstermektedir. Öğretmenin gözünde liderlik için fırsatların sunulması, öğrenci liderliğinin sergilenmesinin ihtiyaç olarak algılanması öğretmen liderliğinin vazgeçilmeyen dayanakları olarak algılanmaktadır. Üç alt başlığın birbirleri arasında güçlü ve pozitif ilişkisinin veri olarak ortaya çıkmış olması; öğretmenlerin liderlik bilinç düzeyi ile ilgili olumlu, yenilikçi ve gelişmeye açık bir yapıya sahip olduklarını göstermektedir.

Liderlik stilleri alt boyutları arasındaki ilişkilerin incelenmesinin sonuçları

“Otokratik Liderlik” alt boyutu ile ölçeğin diğer alt boyutları arasındaki ilişkilerin negatif yönlü ve güçlü düzeyde olduğu görülmektedir. Öteki taraftan diğer alt boyutlar olan “Demografik Liderlik”, “Serbest Bırakıcı Liderlik”, “Dönüşümcü Liderlik” ve “Etkileşimci Liderlik” alt boyutları arasında ise güçlü düzeyde pozitif yönlü ilişkiler bulunmuştur. Otokratik liderliğin öğretmenler tarafından okullarda çok net bir şekilde algılandığını ve diğer liderlik stillerinden farklı bir yere konduğunu göstermektedir. Bu veriyi öğretmen algılarının bu konuda belirgin olduğu sonucu ile açıklayabiliriz.

Örgüt Kültürü Ölçeği'nin Alt Boyut Puanları İle Liderlik Yoğunluğu Ölçeği'nin Alt Boyut Puanları arasındaki ilişkinin incelenmesinin sonuçları

Örgüt Kültürü Ölçeği'nin alt boyutlarının tamamı ile Liderlik Yoğunluğu Ölçeği'nin alt boyutlarının tamamı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin tercihleri doğrultusunda ortaya çıkan bu güçlü ilişkinin varlığı; okul içerisinde yerleşmiş olan örgüt kültürünün, çalışanların liderliklerini ciddi bir şekilde belirlediğini göstermektedir. Bu verileri öğretmen algılarında yer etmiş olan; başarılı öğretmen ve öğrenci liderliğinin güçlü okul yönetimlerinin varlığı ile

ortaya çıkacağı, çalışanlara fırsat tanınan, onların desteklenip teşvik gördüğü örgüt yapıları ile var olacağı düşüncesinin yerleşmiş olduğu sonucu ile açıklayabiliriz. Bir başka ifade ile öğretmenler, kendi beceri ve yeteneklerini rahatlıkla sergileme imkânını bulabildikleri yapılarda başarılı olacaklarına inanmaktadırlar.

Liderlik Stilleri Ölçeği'nin Alt Boyut Puanları ile Örgüt Kültürü Ölçeği'nin Alt Boyut Puanları Arasındaki ilişkinin incelenmesinin sonuçları

Liderlik Stilleri Ölçeği'nin "Otokratik Liderlik" alt boyutu ile Örgüt Kültürü Ölçeği'nin alt boyutlarının tamamı arasındaki ilişki güçlü düzeydedir fakat ilişkinin yönü negatiftir. Diğer taraftan, Liderlik Stilleri Ölçeği'nin diğer alt boyutları ile Örgüt Kültürü Ölçeği'nin alt boyutlarının tamamı arasında pozitif yönlü ve güçlü düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Otokratik liderlik okul yönetimlerinde öğretmenler tarafından kabul görmemektedir.

Öğretmenlerin ortaya çıkmış olan algılarından okul yönetimlerinde otokratik liderliğin varlığının hissedilmeyecek kadar düşük düzeyde sergilendiği sonucunu çıkarabiliriz. Bu verileri; okul müdürlüklerinin liderlik profilleri açısından baktığımızda, Anadolu yakasındaki altı ilçe içerisindeki okul yönetimlerinde otokratik liderliğin sergilenme düzeyinin düşük olduğu, öğretmenlerin algı ve beklentileri açısından baktığımızda ise bu konudaki bilinç düzeyinin öğretmenlerde yüksek ve seçici olduğu sonucu ile açıklayabiliriz.

Diğer liderlik stilleri alt boyutları ile örgüt kültürü alt boyutları arasında pozitif yönlü ve güçlü düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlardan öğretmenlerin algılarına göre okulun örgüt kültürünün liderlik stillerinin etki alanına açık olduğu ve bunun öğretmenler tarafından kabul gördüğü sonucunu çıkarabiliriz.

Liderlik Stilleri Ölçeği'nin Alt Boyut Puanları ile Liderlik Yoğunluğu Ölçeği'nin Alt Boyut Puanları Arasındaki ilişkinin incelenmesinin sonuçları

"Otokratik Liderlik" alt boyutu ile Liderlik Yoğunluğu Ölçeğinin alt boyutlarının tamamı arasındaki ilişki güçlü düzeydedir fakat ilişkinin yönü negatiftir. Liderlik stillerinden otokratik yönetimin öğretmenler tarafından düşük puanla değerlendirilmesi bu liderlik stilinin örgüt içerisindeki öğretmen ve öğrenci liderliğini yeteri kadar desteklemediğini ve örgüt içerisinde herkes için ortaya çıkacak liderlik

fırsatlarına imkân vermediğini göstermektedir. Aynı şekilde öğretmen algılarına göre otokratik liderlik stilinde liderlik yoğunluğunun ortaya çıkmadığını da göstermektedir.

Diğer taraftan Liderlik Stilleri Ölçeği'nin diğer alt boyutları ile Liderlik Yoğunluğu Ölçeği'nin alt boyutlarının tamamı arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu verilerden hareketle diğer liderlik stilleri alt boyutlarının, örgüt yapısı içindeki liderlik yoğunluğunu; liderlik niteliğini, fırsat ortaya çıkarma imkanlarının varlığını önemli ölçüde belirlediği sonucu ortaya çıkmaktadır.

5.1.4. Liderlik Stillерinin Liderlik Yoğunluğu Üzerindeki Etkisindeki Örgüt Kültürünün Arabulucu Etkisinin İncelenmesine Yönelik Gerçekleştirilen Yol Analizi

Liderlik stillerinin liderlik yoğunluğu üzerindeki etkisinde örgüt kültürünün arabulucu etkisinin incelenmesine yönelik gerçekleştirilen yol analizinde; liderlik stillerinin liderlik yoğunluğu ve örgüt kültürü üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu verilere göre okullarda öğretmenlerin, örgütsel işleyişin ve bireysel liderliğin en önemli itici gücü olarak yöneticilerin liderlik stillerinin etkili olduğu düşüncesini taşıdıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre Eğitim kurumlarının işleyişi, çalışanların ve öğrencilerin liderlik bilinç düzeyi için neyin önemli olduğunu belirlemiş olan öğretmenlerin bakış açıları aynı zamanda İstanbul Anadolu yakasındaki okulların işleyişi ile ilgili sağlıklı bir genel resim de ortaya çıkarmaktadır. Ortaya çıkan bu resim, örgüt kültürünün okulda kültürel ve yönetim organizasyonu içerisinde önemli ölçüde liderlik stilinden etkilendiğini, aynı şekilde liderlik stilinden almış olduğu etki oranında da liderlik yoğunluğunun belirlenmesine katkı sağladığını ortaya çıkarmıştır.

Eğitim kurumlarında, yönetim fonksiyonunun büyük ölçüde liderlik stiline bağlı olduğu gerçeği yanında yukarıdaki verilerden hareketle liderlik yoğunluğu için aynı şeyi ifade etmenin güçlüğü dikkatimizi çekmektedir. Öğretmenlerin düşüncelerinden liderlik yoğunluğunun direk okul müdürünün liderlik stilinden etkilendiği kadar bu stilin inşa etmiş olduğu kültürel yapısının etkilerine de kendisini açık tuttuğunu görmekteyiz.

Liderlik yoğunluğu liderlik stillerinden etkilendiği kadar örgüt kültürünün varlığından da etkilenmektedir.

Bu sonuçlara göre liderlik yoğunluğuna örgüt kültürünün etkisi, liderlik stillerinin kendisinde oluşturduğu etki kadardır. Bir başka ifade ile eğitim kurumundaki liderlik, okulda her çalışanda ortaya çıkacak olan bireysel anlamdaki liderliğe katkısını örgüt kültürü üzerinden verebilmektedir.

Örgüt kültürünün, liderlik stillerinin liderlik yoğunluğu üzerindeki arabulucu etkisinin anlamlı düzeyde çıkması okullarda liderlik yoğunluğunu farklı bir alana taşımaktadır. Bu sonuçlara göre öğretmenler, liderlik yoğunluğunun örgüt içinde varlığını liderin etkileyici stiline bağladıkları kadar etkin olan liderlik stilinin kendisini kanıtlamış olmasına, liderin tutum ve davranışlarının kültürel işleyişte karşılık bulmuş olmasına da bağlamaktadırlar. Okullarda öğretmenler; en az liderlik stilinin başarısı ve kendini kabul ettirmiş olması kadar güven, adalet, iş birliği, saygınlık ve destek gibi kavramların okul işleyişi içinde ortaya çıkmasını ve yerleşmiş olmasını önemsemektedirler.

Örgüt kültürünün arabulucu etkisinin anlamlı düzeyde olması öğretmen algılarına göre liderlik yoğunluğunu, yöneticinin liderlik stiline ve yerleşik kültürel işleyişe bağımlı bir değişken haline getirmektedir.

Çalışma usulleri uzun yıllara dayanan ve örgütsel anlamda yerleşik bir kültür yapısına sahip olan okullardaki değişimler, yöneticilerin sergileyecek olduğu liderlik stillerinin etkisine nispeten daha az açıktır. Bu anlamdaki etkinin yapmış olduğumuz çalışmada belirginliğinin fazla olması bir başka ifadeyle örgüt kültürleri üzerindeki gözükten liderlik stillerinin etkisi, okullardaki kültürel yapıların yeni oluşmaya başladığı veya eğitim kurumlarının örgüt kültürü bağlamında yeniden yapılanmalara açık olduğu düşüncesini akla getirmektedir.

5.1.5. Örgüt Kültürü, Liderlik Yoğunluğu ve Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Cinsiyetine İlişkin Sonuçları

“Güç Kültürü” alt boyutu için elde edilen puanlar kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Buna göre, kadın öğretmenlerin bu alt boyut için elde ettikleri puan ortalamaları erkek öğretmenler için gözlenen puan ortalamalarına kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu durum kadın öğretmenlerin, okulda bulunan güç ve karar alma merkezleri ile uyum içerisinde olmaya, aynı şekilde okul işleyişini belirleyen kurallara özen göstermeye daha fazla dikkat etme eğilimleri ile açıklanabilir.

“Başarı Kültürü” alt boyutundan elde ettikleri puanlar ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Yani, kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ile erkek öğretmenlerin puan ortalamaları arasında gözlenen farklılaşma anlamlı düzeyde değildir.

Öğretmenlerin “Destek Kültürü” alt boyutu için elde ettikleri puanlar ortalamalarının kadın ve erkeklere göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir. Elde edilen bu bulgu kadın öğretmenlerin gözlenen puan ortalamaları ile erkek öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı düzeyde fark olmadığına işaretler.

“Öğretmen Liderliği” alt boyutu için elde ettikleri puanlar kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu verilere göre, kadın öğretmenlerin bu alt boyut için elde ettikleri puan ortalamaları ile erkek öğretmenlerin gözlenen puan ortalamaları benzer düzeydedir.

“Öğrenci Liderliği” alt boyutu için öğretmenlerin elde ettikleri puanlar ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bu bulgu, kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ile erkek öğretmenler için gözlenen puan ortalamalarının benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

“Liderlik Fırsatları” alt boyutu için gözlenen puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Yani, kadın öğretmenler için gözlenen puan ortalamaları ile erkek öğretmenlerde gözlenen puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı düzeyde olmadığına işaretler.

“Otokratik Liderlik” alt boyutu için gözlenen puan ortalamalarının kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaşma göstermediği belirlenmiştir. Elde

edilen bu bulgu, erkek ve kadın öğretmenler için gözlenen puan ortalamalarının, anlamlı düzeyde farklılaşmadığına işaret eder.

“Demokratik Liderlik” alt boyutundan elde edilen puanlar ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Yani, erkek ve kadın öğretmenler için gözlenen puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma gözlenmemiştir.

Gerçekleştirilen analiz sonuçları, öğretmenlerin “Serbest Bırakıcı Liderlik” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamalarının kadın ve erkekler öğretmenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Elde edilen bu bulgu ışığında kadın öğretmenlerin gözlenen puan ortalamaları ile erkek öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farklılaşmanın anlamlı düzeyde olmadığına işaret eder.

Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin “Dönüşümcü Liderlik” alt boyutundan elde ettikleri puanlar ortalamalarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Yani, kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ile erkek öğretmenlerin puan ortalamaları arasında gözlenen farklılaşma anlamlı düzeyde değildir.

Öğretmenlerin “Etkileşimci Liderlik” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamalarının kadın ve erkeklere göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir. Elde edilen bu bulgu kadın öğretmenlerin gözlenen puan ortalamaları ile erkek öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı düzeyde olmadığını göstermektedir.

Örgüt kültürü, liderlik stilleri ve liderlik yoğunluğu kavramlarının karşılaştırılmasını öğretmenlerin cinsiyetlerine göre incelediğimizde güç kültürü hariç anlamlı düzeyde bir ilişki ortaya çıkmamaktadır. Sonuç olarak kadın öğretmenlerin güç kültürüne yüksek puan vererek uyum ve güçlü okul yapısı görme isteklerinin yanında genel eğilimin içinde kalarak farklılaşma eğilimi göstermedikleri sonucunu çıkarabiliriz.

5.1.6. Örgüt Kültürü, Liderlik Yoğunluğu ve Liderlik Stillерinin Öğretmenlerin Yaşlarına İlişkin Sonuçları

“Güç Kültürü” ölçeği alt boyut puanları ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Benzer şekilde, öğretmenlerin “Başarı Kültürü” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamaları ile yaşları arasında da anlamlı bir ilişki olmadığı

görülmüştür. Son olarak, “Destek Kültürü” alt boyutu için de yaş ile anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

“Öğretmen Liderliği” alt boyut puanları ile öğretmenlerin yaşları arasında ilişki olmadığı görülmüştür. Diğer taraftan, “Öğrenci Liderliği” alt boyut puanları ile öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkili olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaşları arttıkça bu alt boyut için elde ettikleri puanlar da artmaktadır. Sonuç olarak öğretmenlerin yaşları arttıkça öğrenci ile ilgili geliştirildikleri liderlik algısının daha fazla güçlenmiş olduğunu görmekteyiz. Bu durumu öğretmenin yaşına bağlı olarak geliştirmiş olduğu duyarlılığın, sahip olduğu deneyimin, hayatla ilgili bakış açılarının zenginliğinin etkili olması ile açıklayabiliriz.

Son olarak, “Liderlik Fırsatları” alt boyutu için elde edilen puan ortalamaları ile öğretmenlerin yaşı arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaşı arttıkça liderlik fırsatları alt boyutu için elde ettikleri puanlar da artış göstermektedir. Bu sonuçtan, örgüt içerisinde liderlik fırsatlarının yaşı ilerlemiş öğretmenler tarafından daha güçlü bir şekilde algılanmış olduğu anlaşılmaktadır. Yaşlı öğretmenlerin sahip olduğu; okulda kendilerine sunulan liderlik fırsatları ile ilgili algılarının yüksek olmasını sahip oldukları iyimser ve olumlu bakış açıları ile açıklayabiliriz.

“Otokratik Liderlik” alt boyutu için elde ettikleri puanlar ile yaşlarının negatif yönlü ilişkili olduğu bulunmuştur. Genç olan öğretmenlerin okul yönetimini otokratik bulma düzeyi yaşlı olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu gözükmektedir. Genç öğretmenlerde ortaya çıkan, okul yönetimlerini daha fazla otokratik bulma algıları, kendi talep ve çalışma şartlarının okul yönetimlerini zorlayan bir beklenti içeriğine sahip olması ile anlamlı bir sebep sonuç ilişkisi oluşturabilir. Yaşlı öğretmenlerin, okul yönetimlerini otokratik bulmamaları ise sahip oldukları iyimser ve deneyimlerinin zenginliğine uygun düşecek olan uyumlu bakış açıları ile açıklanabilir.

Diğer taraftan diğer alt boyutlar ile yaşları arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir.

5.1.7. Örgüt Kültürü, Liderlik Yoğunluğu ve Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Medeni Durumlarına İlişkin Sonuçları

Örneklem grubunda yer alan 642 öğretmenin “Güç Kültürü” alt boyutu için elde ettikleri puanlar evli ve bekar öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Buna göre, evli öğretmenlerin bu alt boyut için elde ettikleri puan ortalamaları, bekar öğretmenler için gözlenen puan ortalamalarına kıyasla farklılaşmadığı sonucu çıkarılmıştır.

“Başarı Kültürü” alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Yani, evli öğretmenlerin puan ortalamaları ile bekar öğretmenlerin puan ortalamaları arasında gözlenen farklılaşma anlamlı düzeyde değildir.

Son olarak, öğretmenlerin “Destek Kültürü” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamalarının evli ve bekar olanlara göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır. Elde edilen bu bulgu evli öğretmenlerin gözlenen puan ortalamaları ile bekar öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı düzeyde olmadığını göstermektedir.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin “Öğretmen Liderliği” alt boyutu için elde ettikleri puanlardan evli ve bekar öğretmenler arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, evli öğretmenlerin bu alt boyut için elde ettikleri puan ortalamaları ve erkek öğretmenler için gözlenen puan ortalamalarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

Aynı şekilde, bir diğer alt boyut olan “Öğrenci Liderliği” alt boyutu için öğretmenlerin elde ettikleri puan ortalamaları medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bu bulgu, evli öğretmenlerin puan ortalamaları ile bekar öğretmenler için gözlenen puan ortalamalarının benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Son olarak, örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin “Liderlik Fırsatları” alt boyutu için gözlenen puan ortalamaları medeni duruma göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Yani, evli öğretmenler için gözlenen puan ortalamaları ile bekar öğretmenlerde gözlenen puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı düzeyde olmadığına işaretir.

Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş öğretmenlerin “Otokratik Liderlik” alt boyutu için gözlenen puan ortalamalarının evli ve bekar öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaşma göstermediği belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu, evli ve bekar öğretmenler için gözlenen puan ortalamalarının, anlamlı düzeyde farklılaşmadığına işaret eder.

Benzer şekilde, öğretmenlerin “Demokratik Liderlik” alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Yani, evli ve bekar öğretmenler için gözlenen puan ortalamaları arasında düzeyde bir farklılaşma gözlenmemiştir.

Gerçekleştirilen analiz sonuçları, öğretmenlerin “Serbest Bırakıcı Liderlik” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamalarının evli ve bekar olma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Elde edilen bu bulgu ışığında evli öğretmenlerin gözlenen puan ortalamaları ile bekar öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farklılaşmanın anlamlı düzeyde olmadığına işaret eder.

Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin “Dönüşümcü Liderlik” alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Yani, evli öğretmenlerin puan ortalamaları ile bekar öğretmenlerin puan ortalamaları arasında gözlenen farklılaşma anlamlı düzeyde değildir.

Son olarak, öğretmenlerin “Etkileşimci Liderlik” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamalarının evli ve bekar olma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu, evli öğretmenlerin gözlenen puan ortalamaları ile bekar öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı düzeyde olmadığını göstermektedir.

5.1.8. Örgüt Kültürü, Liderlik Yoğunluğu ve Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine İlişkin Sonuçları

“Güç Kültürü” alt boyutu için öğretmenlerin elde ettikleri puan ortalamalarının kıdem düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermediği görülmüştür. Benzer şekilde, “Başarı Kültürü” alt boyutu için gözlenen puan ortalamaları da farklı kıdem düzeyine sahip öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaşma göstermemektedir.

Diğer taraftan, “Destek Kültürü” alt boyutu için gözlenen puan ortalamaları, öğretmenlerin sahip olduğu kıdem düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermektedir.

Öğretmenlerden alınmış olan verilere göre 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden “destek kültürü” alt boyutu için elde edilen puan ortalamaları 0-5 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzerindeki kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha düşüktür. 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğerlerine oranla okulda çalışanların destek görmesi, başarı için ortak çaba, daha fazla saygın ortam ve sorumluluk duygusu anlamında taleplerinin ve beklentilerinin daha fazla olduğu sonucunu çıkarabiliriz. Okul yönetimlerinin bahsettiğimiz boyutlarda 6-10 yıl tecrübesine sahip öğretmenler tarafından yetersiz görülmesi bu öğretmenler için uygulanacak mesleki işbirliği ve geliştirme çalışmalarında ayrı bir anlayış ve duyarlılığın geliştirilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuçla beraber; yukarıda ifade edilen okul idaresinin daha fazla çalışmasını gerektirecek olan öğretmen beklentilerinin, uyum ve intibak sorunlarının geride bırakılmış olduğu ilk beş yıllık tecrübe devresinden sonra ortaya çıkması anlamlı bir bütünlük ortaya koymaktadır. İfade edilen bu durumu 6-10 yıl tecrübesine sahip öğretmenin ilk beş yıllık dönemden sonraki deneyim zenginliğinden sonra okul yönetimlerinden destek taleplerini arttırmış olmaları ile açıklayabiliriz.

“Öğretmen Liderliği” alt boyutu için gözlenen puan ortalamalarının farklı kıdem düzeyine sahip öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği sonucu bulunmuştur. 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 0-5 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere oranla puan ortalamaları düşüktür. 6-10 yıl tecrübesine sahip öğretmenler; öğretmenlerin desteklenmesi anlamında mevcut yapının olumsuz olduğu düşüncesini taşımaktadırlar. 0-5 yıl tecrübesine sahip öğretmenler bu sonuçlarla; yöneticinin çözüm ve liderlik için fırsat üretmediğini, öğretmeni cesaretlendirme çabası içine girmediğini ifade ederek okul yönetimine karşı kendisini eleştirel bir noktaya koymaktadır.

Buna ek olarak mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin öğretmen liderliği ile ilgili puanları 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu durumu 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların okul yöneticilerine ve meslektaşlarına karşı olumlu bir değerlendirme içerisinde oldukları sonucu ile açıklayabiliriz

“Öğrenci Liderliği” alt boyutu için gözlenen puan ortalamaları da mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermektedir. Mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin öğrenci liderliği alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamaları diğer mesleki kıdem gruplarına göre anlamlı bir şekilde yüksektir. Kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerdeki öğrenci liderliğine karşı ortaya çıkan bu olumlu algıyı onların iyimserlikleri ile açıklayabiliriz. Bu iyimserlik; Öğretmenlerin işbirliği içerisinde bir araya gelmeleri, öğrencilerin öğretmenler tarafından cesaretlendirilmeleri, liderlik rolünün gönüllü olarak öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesi biraz da öğretmenlerin tecrübeleri sayesinde sorun yaşamayacakları bir alan olarak gözükmeleri ile açıklanabilir. Ayrıca bu sonuç, kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere kıyasla -akademik başarının, dersin öğrenilmesi sorumluluğundan farklı olarak- öğrencilerin liderlik yönlerine yönelik ortaya çıkan yoğunlaşmış ilgisinden de kaynaklanıyor olabilir.

Diğer taraftan geriye kalan mesleki kıdem grupları için puan ortalamaları kendi aralarında anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Son olarak, “Liderlik Fırsatları” alt boyutu için gözlenen puan ortalamalarının farklı kıdem düzeyindeki öğretmenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği belirlenmiştir. Mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin Liderlik Fırsatları alt boyutu ile ilgili puan ortalamaları diğer mesleki kıdem gruplarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öğretmenlerin okul içerisinde birbirleri ile etkileşimi, birbirlerinin katkılarına takdir etmeleri, öğrencilerin kendi becerilerini sergileme imkanına sahip olmaları ile ilgili 21 yıl ve daha fazla kıdem yılına sahip öğretmenlerin diğerlerinden daha olumlu bir düşünceye sahip bir durumda oldukları sonucunu görmekteyiz.

Diğer mesleki kıdem alt grupları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma gözlemlenmemiştir.

“Otokratik Liderlik” alt boyutu için öğretmenlerin elde ettikleri puan ortalamaları sahip olunan kıdem düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. “Demokratik Liderlik” alt boyutu için gözlenen puan ortalamalarının ise kıdem düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. “Serbest Bırakıcı Liderlik” alt boyutu için ise gözlenen bu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı bulunmuştur.

Diğer taraftan, “Dönüşümcü Liderlik” alt boyutu için gözlenen farklılaşmaların ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir. Son olarak, öğretmenlerin “Etkileşimci Liderlik” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür.

Görüldüğü üzere, Öğretmenlerin “Demokratik Liderlik” alt boyutu ile “Dönüşümsel Liderlik” alt boyutu için elde ettikleri puanlar mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin “Demokratik Liderlik” alt boyutu için elde ettikleri puanlar, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 15-20 aralığında kıdeme sahip öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu bulgulardan mesleki kıdemi 21 yıl ve daha fazla öğretmenler diğerlerine göre okulları daha fazla demokratik bir işleyiş içerisinde algıladıkları sonucunu çıkarabiliriz. Bu sonucun yanına 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 15-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarının düşüklüğü 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlere göre okullardaki işleyişte demokratik taleplerinin fazla olduğunu ekleyebiliriz.

21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin “Dönüşümcü Liderlik” alt boyutu için elde ettikleri puanların sırasıyla 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmen grubu, 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmen grubu ve 15-20 arası kıdeme sahip öğretmen grubuna kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Buna bağlı olarak 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin okullardaki dönüşümleri daha net bir duyarlılıkla takip edip algıladıklarını ifade edebiliriz. Son altı yıl içerisinde okul müdürlüklerindeki değişimin büyük oranda gerçekleştiğini göz önüne alırsak bu değişimin bu öğretmen grubu tarafından diğerlerine oranla daha fazla fark edildiği ortaya çıkmaktadır.

5.1.9. Örgüt Kültürü, Liderlik Yoğunluğu ve Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre İlişkin Sonuçlar

“Güç Kültürü” alt boyutu için ortaya çıkan bulgular, okuldaki çalışma süresine göre alt gruplar arasında herhangi bir farklılaşma olmadığını göstermiştir. Diğer taraftan, “Başarı Kültürü” alt boyutu için gözlenen farklılaşmaların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür.

Buldukları okullardaki çalışma süreleri 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlerin “Başarı Kültürü” alt boyutu için elde ettikleri puan sıra ortalamaları, süresi 6-10 yıl

aralığında olan ve 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu bulgulara bakarak 1-5 yıl arasında okulda bulunma tecrübesine sahip öğretmenlerin diğerlerine göre daha fazla başarılı olma düşüncesine sahip olduklarını görmekteyiz. Okulda yeni olan öğretmenlerin daha eski öğretmenlere nispetle başarı algısının yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç; öğretmenlerin yeni okulda kendilerini gösterme konusundaki istekleri ve başarılı olma motivasyonlarının yüksek olması ile açıklanabilir.

Son olarak, “Destek Kültürü” alt boyutu için gözlenen puanların yaşanılan okullardaki çalışma sürelerine göre oluşturulan alt gruplar arasında farklılaşma göstermediği bulunmuştur.

“Öğretmen Liderliği” alt boyutu için öğretmenlerin elde ettikleri puan ortalamalarının buldukları okullardaki çalışma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre 16 yıl ve üzerinde aynı okulda çalışma süresine sahip olan öğretmenlerin puan ortalamaları 1-5 ve 11-15 yıl aynı okulda çalışan öğretmenlere göre daha düşüktür. Bu sonuçlara göre öğretmen liderliği için aynı okulda uzun yıllar çalışan öğretmenin algısının düşük olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bir diğer alt boyut olan “Öğrenci Liderliği” alt boyutu için ise öğretmenlerin elde ettikleri puan ortalamalarının buldukları okullardaki çalışma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Son olarak, “Liderlik Fırsatları” alt boyutu için öğretmenlerin elde ettikleri puan ortalamalarının buldukları okullardaki çalışma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Elde edilen bulgulara göre 16 yıl ve üzerinde aynı okulda çalışma süresine sahip öğretmenlerin “Öğretmen Liderliği” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamaları, 1-5 yıl aralığında aynı okulda çalışma süresine sahip olanlar ve 11-15 yıl aynı okulda çalışma süresine sahip olan öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha düşüktür. Analiz sonuçlarına göre 11-15 yıl aralığında aynı okulda çalışma süresine sahip öğretmenlerin elde ettiklerin puan ortalamaları 1-5 yıl aralığındaki aynı okulda çalışma süresine sahip öğretmenlere, 6-10 yıl aralığındaki aynı okulda çalışma süresine sahip öğretmenlere ve 16 yıl ve üzerinde aralığındaki aynı okulda çalışma süresine sahip öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Ayrıca, 1-5 yıl aralığında çalışma süresindeki öğretmenlerin puan ortalamaları 16 yıl ve üzerindeki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamalarına kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir.

“Otokratik Liderlik” alt boyutu için öğretmenlerin elde ettikleri puan ortalamalarının buldukları okullardaki çalışma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Elde edilen bulgulara göre 16 yıl ve üzerinde okulda çalışma süresine sahip öğretmenlerin “Otokratik Liderlik” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamaları, 1-5 yıl aralığında okulda çalışma süresine sahip olanlar, 6-10 yıl aralığında okulda çalışma süresine sahip alan öğretmenler ve 11-15 yıl aralığında okulda çalışma süresine sahip öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu verilerden, okulda çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere kıyasla okulları daha fazla otokratik buldukları sonucunu çıkarabiliriz.

“Demokratik Liderlik” alt boyutu için ise öğretmenlerde elde edilen puan ortalamalarının buldukları okullardaki çalışma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

“Serbest Bırakıcı Liderlik” alt boyutu için öğretmenlerin elde ettikleri puan ortalamaları buldukları okullardaki çalışma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

“Dönüşümcü Liderlik” alt boyutu için ise öğretmenlerdeki puan ortalamalarının buldukları okullardaki çalışma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği belirlenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre 16 yıl ve üzerinde okulda çalışma süresine sahip öğretmenlerin “Dönüşümcü Liderlik” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamaları, 1-5 yıl aralığında okulda çalışma süresine sahip olan öğretmenler, 6-10 yıl aralığında okulda çalışma süresine sahip olanlar ve 11-15 yıl aralığında okulda çalışma süresine sahip öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha düşüktür. Bu verilerden yola çıkarak aynı okulda 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler okul yönetimindeki liderlik profilinde bulunan dönüşüm niteliği taşıyan uygulama ve tutumları düşük düzeyde algılamaktadırlar. Buna göre okullarda çalışanların yöneticiye bağlılık ve güven düzeyi düşüktür. Yöneticinin örgütsel vizyon oluşturma becerisi, çözüm bulma

yeteneği, çalışanları örgüt hedefleri doğrultusunda inandırma becerisi yeterli düzeye değildir. Aynı Şekilde 16 yıl ve daha fazla aynı okulda çalışmış olan öğretmenlerin yöneticilerle ilgili olarak; astlarıyla bireysel olarak ilgilenmedikleri, onlara rehberlik yapmadıkları, okulu yeniden yapılandırmak için beklenti sahibi olmadıkları düşüncelerine sahip oldukları sonucunu çıkarabiliriz.

Yukarıda ifade edilen sonuçlara göre aynı okulda 16 yıl ve daha fazla çalışan öğretmenlerde; güven, bağlılık, inanç, motivasyon, beklenti, esnek karar verebilme, öğrenme fırsatları, adil güç paylaşımı gibi konularda düşük düzeyli bir algının varlığı ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerdeki bu durumu, onların uzun süreli aynı okulda çalışıyor olmalarının getirdiği yıpranmışlık ve zayıflama ile açıklayabiliriz.

Son olarak, “Etkileşimci Liderlik” alt boyutu için öğretmenlerin elde ettikleri puan ortalamalarının buldukları okullardaki çalışma sürelerine göre anlamlı düzeye farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

16 yıl ve üzerinde kıdeme sahip ğretmenlerin “Etkileşimci Liderlik” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamaları, 1-5 yıl aralığında kıdeme sahip olanlar ve 11-15 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeye daha düşük olduğu bulgulanmıştır. Bu veriler doğrultusunda aynı okulda 16 yıl ve daha uzun yıllar görev yapmış öğretmenlerin kendi okullarını diğer öğretmenlere nispetle daha fazla etkileşim boyutu konusunda yetersiz bulmakta oldukları sonucunu çıkarabiliriz.

5.1.10. Örgüt Kültürü, Liderlik Yoğunluğu ve Liderlik Stillerinin ğrenim Düzeylerine İlişkin Sonuçları

“G Kültürü” alt boyutu için elde edilen puan ortalamaları anlamlı düzeye farklılaşmamaktadır. Buna göre lisans düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ile lisansüstü düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamaları benzer düzeydedir.

“Başarı Kültürü” alt boyutu için elde edilen puan ortalamaları anlamlı düzeye farklılaşmamaktadır. Buna göre lisans düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ile lisansüstü düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamaları benzerdir.

Diğer taraftan, “Destek Kültürü” alt boyutu için elde edilen puan ortalamaları anlamlı düzeye farklılaşmaktadır. Buna göre lisans düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin

puan ortalamaları lisansüstü düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamalarına kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu durumu eğitim kurumlarında yüksek lisans yapmış olan öğretmenlerin okul idarelerinden destek alanındaki beklenti düzeyinin lisans mezunlarına nispetle daha fazla olması ile açıklayabiliriz.

“Öğretmen Liderliği” alt boyutu için gözlenen puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre lisans düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamaları lisansüstü düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ile karşılaştırıldığında daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara göre yukarıda ortaya çıkan sonucun bir benzeri de öğretmen liderliği alt boyutunda karşımıza çıkmaktadır. Lisans mezunu öğretmenler öğretmenin yüksek bir motivasyon ve liderlik duygusu içerisinde çalıştırıldıklarını düşünürken yüksek lisans yapmış olan öğretmenler ise okul yönetimlerini bu anlamda yeterli bulmamaktadırlar.

“Öğrenci Liderliği” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Buna göre lisans düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamaları lisansüstü düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öğrenci liderliği boyutundaki okullardaki işleyiş ve uygulamalar yüksek lisans mezunu öğretmenler tarafından lisans mezunu öğretmenler kadar takdir edilmemiştir sonucunu çıkarabiliriz.

“Liderlik Fırsatları” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Buna göre lisans düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamaları lisansüstü düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamalarına kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu verilere göre yüksek lisans mezunu öğretmenler eğitim kurumlarının liderlik fırsatları konusunda lisans mezunu öğretmenlere oranla yeterli oranda donanıma sahip olmadıkları düşüncesini taşımaktadır.

Yukarıdaki sonuçlarla beraber bu noktada; destek kültürü, öğretmen liderliği, öğrenci liderliği ve liderlik fırsatları alt boyutlarında öğrenim durumuna bağlı olarak eğitim kurumlarındaki yönetsel uygulamaların farklı algılandığı gerçeği dikkatimizi çekmektedir. Bir başka açıdan bakarsak bu durumu; eğitim yöneticilerinin yüksek lisans mezunu öğretmenleri yönetme ve motive etme konusunda yeterli bir tertip ve uygulama içerisinde girememiş olmamaları ile açıklayabiliriz.

“Otokratik Liderlik” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Buna göre lisans düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ile lisansüstü düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamaları benzer düzeydedir.

“Demokratik Liderlik” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Buna göre lisans düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ile lisansüstü düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamaları benzer düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Serbest Bırakıcı Liderlik” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Buna göre lisans düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ile lisansüstü düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamaları benzerdir.

“Dönüşümcü Liderlik” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Buna göre lisans düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ile lisansüstü düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamaları benzerdir.

Diğer taraftan, “Etkileşimci Liderlik” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Buna göre lisans düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ile lisansüstü düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamaları benzer düzeydedir.

5.1.11. Örgüt Kültürü, Liderlik Yoğunluğu ve Liderlik Stillerinin Yöneticileri ile Birlikte Çalışma Sürelerine İlişkin Sonuçları

“Güç Kültürü” alt boyutu için öğretmenlerin elde ettikleri puan ortalamaları, mevcut yöneticileri ile çalışma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Diğer taraftan “Başarı Kültürü” alt boyutu için gözlenen puan ortalamaları ise mevcut yöneticileri ile çalışma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Mevcut yöneticileri ile çalışma süresi 0-1 yıl olan öğretmenlerin “Başarı Kültürü” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamaları ve 6 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalamaları mevcut yöneticileri ile çalışma süreleri 4-5 yıl aralığında olan öğretmenlere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Yukarıdaki bulgulardan hareket ederek aynı okul müdürü ile çalışma süresi düşük olan öğretmenin

başarı algısı fazla yıl çalışmış olana göre daha yüksektir. Bu durumda bir yıllık çalışma süresine sahip olan öğretmenin 6 yıl ve daha fazla aynı yönetici ile birlikte çalışmış olan öğretmene göre daha fazla başarılı olma düşüncesi içerisinde olduğu sonucunu çıkarabiliriz. Öğretmen, yeni müdürle başlamış olmasını fırsat olarak değerlendirmekte , başarılı olma yolunda bu durumu olumlu bir motivasyon unsuru haline getirme çabası içinde bulunmaktadır.

“Destek Kültürü” alt boyutunda gözlenen puan ortalamaları ise mevcut yöneticileri ile çalışma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

“Öğretmen Liderliği” alt boyutu için gözlenen puan ortalamalarının mevcut yöneticileri ile çalıştıkları süreler farklılaşan öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaşma göstermediği bulunmuştur.

Benzer şekilde, “Öğrenci Liderliği” alt boyutu için gözlenen puan ortalamaları da mevcut yöneticileri ile çalışma süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Son olarak, “Liderlik Fırsatları” alt boyutu için gözlenen puan ortalamalarının da mevcut yöneticileri ile çalışma süreleri farklılaşan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermediği belirlenmiştir.

“Otokratik Liderlik” alt boyutu için öğretmenlerin elde ettikleri puan ortalamaları mevcut yönetici ile birlikte çalışma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Mevcut yöneticileri ile çalışma süresi 4-5 yıl aralığında olan öğretmenlerin “Otokratik Liderlik” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamalarının diğer grupların tamamına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan mevcut yöneticilerle 4-5 yıl aralığında çalışmış olan öğretmende yöneticiyi otokratik olarak görme eğilimi artmaktadır sonucunu çıkarabiliriz.

“Demokratik Liderlik” alt boyutu için gözlenen puan ortalamalarının ise mevcut yöneticileri ile çalışma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

“Serbest Bırakıcı Liderlik” alt boyutu için ise gözlenen farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı bulunmuştur. Diğer taraftan, “Dönüşümcü Liderlik”

alt boyutu için gözlenen farklılaşmaların ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir.

Son olarak, öğretmenlerin “Etkileşimci Liderlik” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür.

5.2. Tartışma

Liderlik stili ve liderlik yoğunluğunun örgüt kültürüne etkisinin ortaya konduğu çalışmamız ile ilgili “Liderlik Sitilleri”, “Liderlik Yoğunluğu” ve “Örgüt Kültürü” ile ilgili araştırmalar aşağıda sunulmuştur.

Hosftede (1980) yapmış olduğu çalışmada Türkiye’nin toplumunun dayanıklı kültür yapısına sahip olduğu vurgulanmıştır. Balcı (1998)’nin lise yöneticilerine yönelik araştırmasında ulaştığı göreve yönelik tutumların yüksek olduğu sonucuna varırken, Terzi (2005)’nin ilköğretim okullarında öğretmenler üzerindeki araştırmasında da görev kültürü bileşenini en yüksek derecede tespit etmiştir. (Esinbay, 2008; Parmaksız, 2018). Ayrıca Korkut (2008) ve Oğulluk’un (2010) öğretmen ve yöneticilerle gerçekleştirdikleri araştırmalarda, yönetici ve öğretmenlerin kurum kültürünü algılama düzeylerinin yüksek ve olumlu olduğu ifade edilmektedir. Yine Karataş (2009)’ “Eğitim Yönetiminde İş Değerleri ve Örgüt Kültürü” adlı çalışmasında, eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin örgüt kültürü çeşitlerinden en etkili olarak klan kültürünü algıladıklarını ortaya çıkarmıştır. Klan Kültürü, samimi ve paylaşımcı bir çalışma sahasının yaratıldığı, “biz” duygusunun baskın olduğu, örgütün bir aile rolünü esas aldığı kültürü ifade etmektedir.

Liderlik stillerinin ve liderlik yoğunluğunun, Anadolu yakasındaki eğitim kurumları için örgüt kültürüne etkisinin incelendiği araştırmamızda, öğretmenlerin değerlendirmelerine göre; örgüt kültürünün “Güç Kültürü” ve “Başarı Kültürü” alt boyutları arasında pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki olduğu görülürken, aynı şekilde “Güç Kültürü” ve “Destek Kültürü” alt boyutları arasında da pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki olduğu devamında da “Destek Kültürü” ve “Başarı Kültürü” alt boyutları arasında pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Çakır (2017)’in çalışmasında kadın öğretmenlerin görev kültürü, destek kültürü ve bürokratik kültür algılarının erkek öğretmenlere göre daha fazla olduğu ortaya çıkmışken, bu sonuç Terzi (2005)’nin çalışması ile aynı sonuca sahiptir. Kadın

öğretmenler görev bilinci ve bürokrasiye bağlılık olarak erkek öğretmenlere göre daha iyi düzeydedirler. “Başarı Kültürü” alt boyutundan elde ettikleri puanlar ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Yani, kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ile erkek öğretmenlerin puan ortalamaları arasında gözlenen farklılaşma anlamlı düzeyde değildir İra, (2011) Sanchez ve Yurrebaso (2009), Sporn, (1996).

Altınışik (2017)’nin araştırması, Ortaokul öğretmenlerinin örgüt kültürü algıları genel olarak bakıldığında güç kültürü, rol kültürü, başarı kültürü, destek kültürü alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Köse, 2017) nin araştırmasında Başarı Kültürü”, Güç Kültürü” ölçeği alt boyut puanları ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu sonuç Yurttakal (2007), Vural (2007) ve Şirin (2011), Oğulluk (2010), Yücel ve Koçak (2014), (Altınışik, 2017), Çakır (2017)’nin çalışmaları ile örtüşmekte iken Öztürk (2015)’ün çalışması ile örtüşmemektedir.

Bu çalışmamızda ise güç Kültürü” alt boyutu için elde ettikleri puanlar kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Buna göre, kadın öğretmenlerin bu alt boyut için elde ettikleri puan ortalamaları erkek öğretmenler için gözlenen puan ortalamalarına kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Parmaksız (2018)’in çalışmasında görev kültürü alt boyutunda lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenler karşılaştırıldığında önemli bir farklılık ortaya çıkmaktadır. Bu sonuca göre daha az öğrenim düzeyi içerisinde olan öğretmenler daha yüksek öğrenim düzeyindeki öğretmenlere göre görev kültürünü daha fazla önemsemektedirler. Altınışik (2017)’nin araştırmasında Ortaokul öğretmenlerinin örgüt kültürü algıları öğrenim durumu değişkenine göre başarı kültürü, destek kültürü ve ortalama kültür düzeyleri öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farkın sıra ortalamaları dikkate alındığında yüksek lisans mezunu öğretmenlerin başarı ve destek kültürü algılarının lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir. Buna karşın Koçman (2005), Aslan (2008) ve Dhingra ve Punia (2016) araştırmalarında öğrenim düzeyinin örgüt kültürünü etkilemediğini ortaya koymuşlardır

Bu çalışmamızda ise öğrenim durumuna göre “Başarı Kültürü ve Güç Kültürü” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Lisans düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ile lisansüstü düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamaları benzerdir. Diğer taraftan, “Destek Kültürü” alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamaları ise anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Buna göre lisans düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamaları lisansüstü düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin puan ortalamalarına kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir. Lisans mezunu öğretmenlerin okul yönetimini destekleme algısının, yüksek lisans mezunlarına göre daha yüksek olduğu gözükmektedir. Bu sonuç Altınışık (2017) in bulduğu sonucun tersidir. Destek kültürü algısı Altınışık’ta yüksek lisans mezunu öğretmenlerde yüksek olduğu halde bizim çalışmamızda ise yüksek lisans mezun öğretmenlerde düşük çıkmıştır.

Terzi (1999), Oğulluk (2010), Yaprak Kaya (2015), Yücel ve Koçak (2014) ve Altınışık (2017) yaptıkları araştırmalarda, kıdem yılının örgüt kültürü düzeyini etkileyen bir etmen olmadığı ortaya koyulurken, Parmaksız (2018)’in çalışmasında ise elde edilen bulgulara göre, ortaokul öğretmenlerinin örgüt kültürü düzeyleri kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu bulguya göre, kıdem yılı yüksek olan öğretmenlerin kıdem yılı düşük olan öğretmenlere göre görev kültürü düzeyinin yüksek olduğu belirtilmiştir. En fazla kıdeme sahip öğretmenlerin örgüt kültürü algısının diğer öğretmenlere göre yüksek çıkması, bu öğretmenlerin meslekte tükenmişlik, yıpranmışlık yaşamadıkları, heyecanlarını kaybetmedikleri veya tecrübelerine dayanarak kurumu daha objektif değerlendirebildikleri şeklinde yorumlanmaktadır. Araştırmamızın bulgularına göre, “Güç Kültürü”, “Başarı Kültürü”, “Destek Kültürü” alt boyutu için öğretmenlerin elde ettikleri puan ortalamalarının kıdem düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermediği görülmüştür. Terzi (1999), Oğulluk (2010), Yaprak Kaya (2015), Yücel ve Koçak (2014) ve Altınışık (2017) yaptıkları araştırmalar ile bu araştırmanın sonuçları örtüşmektedir.

(Parmaksız, 2018), Aslan (2008) ve Oğulluk’un (2010) yaptıkları araştırmalarda kurumdaki görev süresinin öğretmenlerin örgüt kültürü düzeylerine etki etmediği kanaatine varılmıştır. Schein (2004), eğer üyeleri arasında ortak ve uzun bir tarihsel geçmiş varsa bu grubun fark edilebilir bir kültürünün de olacağını ifade etmektedir. Bu durumda, kurumdaki çalışma süresi fazla olan öğretmenlerin kurumda algıladığı bir kültür biçimi olması beklenirken, herhangi bir sonucun olmaması şaşırtıcıdır. Bu

durumun okulda liderin uygulamış olduğu tarzın baskın olması ile veya örgüt kültürünü her öğretmenin okulda kabul etmeye hazır olması ile açıklanabilmesi muhtemeldir. Buna karşın Fırat (2009) yaptığı araştırma sonucunda, çalışma süresi daha uzun olan öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının yüksek olduğunu saptamıştır. Bu düşüncelerden hareketle, aynı okulda en uzun süre görev yapan öğretmenlerin lehine farklılık çıkması daha olası iken böyle bir farklılık görülmemiştir. Tüm bu düşüncelerin aksine Yaprak Kaya (2015) okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl olanların destek kültürü düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Yaptığımız araştırmada ise öğretmenlerin örgüt kültürü düzeylerinin çalışmakta oldukları kurumdaki çalışma süresine göre farklılık gösterip göstermedikleri incelemesinde, çalışmakta oldukları kurumdaki görev süresine göre öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulguya göre, çalışmakta oldukları kurumdaki çalışma süresinin öğretmenlerin örgüt kültürü düzeylerine bir etkisi olmadığı sonucu çıkmıştır. Bu araştırmamızda ortaya çıkan sonuç Parmaksız, (2018). Aslan (2008) ve Oğulluk'un (2010) yaptıkları araştırmalar ile aynı anlamı taşımaktadır. Araştırmamızdaki sonucun diğer bir ifade ile örgüt kültürünün öğretmenin kurumda çalışma kıdeminden bağımsız bir değişken olarak ortaya çıkmasını; örgüt kültürünün, eğitim kurumlarında ölçü ve standartları belli olarak ortaya çıkmış ihtiyaç duyulan bir olgu olarak kabul edildiği ile de açıklayabiliriz.

Avcı (2015), Aytekin (2014), Can (2014), (2014), Şahin (2005), Şahin (2014) ve Vural (2016), Ermeydan (2019) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin; okul yöneticilerinin liderlik stillerinden dönüşümcü liderlik stili, serbest bırakıcı liderlik stili ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Alpay (2019)'ın çalışmasının sonucunda serbest bırakıcı liderlik stilleri ve genel liderlik stilleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu hatta, Bruegman (1995) ile Uğurlu ve Hovardaoğlu (2011) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarında da liderlik stillerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu çalışmanın sonucuna göre, kadın öğretmenlerin bu alt boyut için elde ettikleri puan ortalamaları ve erkek öğretmenler için gözlenen puan ortalamaları benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Dalgıç (2015) öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili algısının cinsiyete göre farklılaşmadığı ancak sürdürümcü liderlik stiline kadınlar tarafından daha yüksek algılandığı; Bardakçı (2017) dönüşümcü liderlik ve sürdürümcü liderlik stillerinin erkekler lehine daha

yüksek algılandığı; Oğuz (2011) erkek öğretmenlerin serbest bırakıcı liderlik stilini daha yüksek algıladı; Yalçın, Akan ve Yıldırım (2017) dönüşümcü liderlik stilinde farklılaşma olmadığı ancak erkek öğretmenlerin serbest bırakıcı ve sürdürümcü liderlik stillerini kadın öğretmenlere göre daha yüksek algıladıkları söylenebilir. Bu çalışmamızda ise öğretmen Liderliği” alt boyutu için elde ettikleri puanların kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Avcı (2015), Aytekin (2014), Can (2014), (2014), Şahin (2005), Şahin (2014) ve Vural (2016), Ermeydan (2019) yaptıkları araştırmalar çalışmamızda ortaya çıkan sonuçla örtüşmektedir.

Alpay (2019)’ın çalışmasına göre Ortaokul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stillerinin yüksek olması söz konusu iken, bu çalışma Çelik (1998) ve Cemaloğlu (2007) tarafından yapılmış olan çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Diğer araştırmalarda okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin ön plana çıktığı gözükmektedir. Karakoç (2010) tarafından yapılan çalışmada ise, orta öğretimde görev yapan öğretmenlerin algılarında okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin etkin olduğu gözükmektedir. İlgili araştırmalarda okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini serbest bırakıcı liderlik stilinden daha fazla kullandığı belirlenmiştir Avcı (2015), Buluç (2009), Can (2014), Cemaloğlu ve Kılınç (2012), Eğriboyun (2015) Güçlü, Kalkan ve Dağlı (2017), Ingram (1997), Okçu (2012), Uludağ ve Tepe (2018), Vural (2016). Çalışmamızdaki örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin ise “Dönüşümcü Liderlik” alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının **cinsiyet değişkenine göre** anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Eryaman (2019)’un araştırmasındaki bulgu, öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerinden dönüşümcü liderlik stili, serbest bırakıcı liderlik stili ve sürdürümcü liderlik stili görüşlerinin **yaş değişkeni** yönünden anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı yönündedir. Ancak Can (2014) 29 yaş altı öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili algısının 40–49 ve 50–59 yaş grubundaki öğretmenlerden daha yüksek ve Şahin (2014) yaşı daha büyük olan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili algısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alpay (2019)’ın çalışmasında genel liderlik stilleri ile öğretmenlerin yaş değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kılınç (2017) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre 20-25 yaş arası öğretmenlerin liderlik stilleri algıları ile 46 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin

liderlik stilleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu saptanmıştır. Yaptığımız araştırmada ise, öğretmenlerin yaşları ile liderlik stilleri arasında; öğretmenlerin yaşları yükseldikçe otokratik algılama düzeyleri düşmektedir şeklinde negatif yönde ilişki olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Diğer liderlik stilleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Titrek (2019) tarafından yapılmış olan araştırmaya göre okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının eğitim durumlarından etkilenmemiş olduğu gözükmektedir. Aytekin (2014), Bardakçı (2017), Yalçın, Akan ve Yıldırım (2017) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin liderlik stilleri görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır Eryaman (2019), Alpay (2019). Farklı araştırmalara baktığımızda ise Taş, Çelik ve Tomul (2007)'un araştırmasında belirtildiği gibi yöneticilerin öğrenim durumları onların liderlik davranışlarını açıklamak için yeterli bilgi vermeyebilir (Çelikay, 2007; Çelikkaya, 2019) bilgisine rastlayabiliriz. Yaptığımız araştırmada ise liderlik stili ile öğrenim düzeyi ilişkisinin incelenmesinden; yüksek lisans veya doktoralı öğretmenlerin liderlik stilleri ile lisans mezunu öğretmenlerin liderlik stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Yapılan çalışmalarda (Yücel, 2015; Alpay, 2019), öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile yöneticilerin liderlik stilleri ve alt boyutlarından sürdürümcü liderlik arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Aynı şekilde 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerdeki sürdürümcü liderlik algıları ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerdeki sürdürümcü liderlik arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sürdürümcü liderlik algılarının 21 yıl ve üzeri öğretmen algılarına göre daha düşük olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Eryaman (2019)'un çalışmasında, öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerinden dönüşümcü liderlik stili, serbest bırakıcı liderlik stili ve sürdürümcü liderlik stili görüşlerinin medeni durum değişkeni yönünden anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Aytekin (2014) ve Şahin (2014) yaptığı araştırmalarda ise öğretmenlerin; okul yöneticilerinin liderlik stillerinden dönüşümcü liderlik stili, serbest bırakıcı liderlik stili ve sürdürümcü liderlik stiline ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmamızda elde edilen bulgulara göre ise yukarıda ifade edilen sonuçlarla örtüşecek şekilde, öğretmenlerin “liderlik stili” ile ilgili; otokratik liderlik, demokratik

liderlik, serbest bırakıcı liderlik, dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik için elde ettikleri puanlar, evli ve bekar öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır

Yalçın, Akan ve Yıldırım (2017) yaptıkları araştırmada, 10 yıl ve üzeri okul hizmet süresine sahip öğretmenlerin okul yöneticilerini 4-6 yıl okul hizmet süresine sahip öğretmenlerden daha dönüşümcü; 4-6 yıl okul hizmet süresine sahip öğretmenlerin 1-3 yıl okul hizmet süresine sahip öğretmenlerden daha serbest bırakıcı algıladığı, sürdürümcü liderlik stilinde ise okul hizmet süresi değişkeni yönünden farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Eryaman (2019)'ın çalışmanın sonucunda ise, okul yöneticilerinin liderlik stillerinden dönüşümcü liderlik stili, sürdürümcü liderlik stili ve serbest bırakıcı liderlik stili görüşleri ile öğretmenlerin okullarındaki hizmet süresi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir (Aytekin, 2014; Vural, 2016).

Bizim yapmış olduğumuz araştırmanın sonuçlarına göre ise; okulda çalışma süresi 16 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin, okulda çalışma süresi 1-5 yıl ve 6-10 yıl aralığında olan öğretmenlere göre okul yönetimini otokratik liderlik olarak algılama düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Devamında ise öğretmenlerin demokratik ve serbest bırakıcı bulma oranlarının da aynı olduğu gözlenmiştir. Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik algılarında ise okulda çalışma süresine göre öğretmenlerin farklı algılara sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Okulda çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin diğerlerine oranla daha az dönüşümcü ve etkileşimci algıladığı gözükmektedir.

Çelikkaya (2019)'nın çalışmasında, Okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre göstermiş oldukları liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde demokratik, otokratik, etkileşimci, liderlik davranışları boyutunda kadın yöneticilerin görüşleri ile erkek yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Bu sonucun okul yöneticilerinden talep edilen liderlik davranışlarının belirli olmasından kaynaklanıyor olabileceği belirtilmiş olup, öğretmenlerin cinsiyet farkı gözetmeksizin; birlikte çalıştıkları yöneticilerden demokratik liderlik tutumunu sergilemelerini bekledikleri ifade edilmiş olabilir. Aşağıdaki satırlarda paylaşılmış olan çalışmalarda ise, Okul yöneticilerinin demokrasi ve hoşgörü tutumları ile liderlik özellikleri arasındaki ilişki incelenirken cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır (Özdayı, 1998; Taş, Çelik ve Tomul; 2007; Şencan, İbicioğlu ve Karabekir, 2015; Demir, 2018; Yıldırım, 2019). Çelikay (2019)'ın çalışmasında ise öğretmenlerin okul

yöneticilerinin demokratik davranışlarına yönelik görüşlerinin incelenmiş olup erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre yöneticilerini daha demokratik buldukları saptanmıştır. Yaptığımız araştırmada ise “Demokratik Liderlik”, “Serbest Bırakıcı Liderlik”, “Dönüşümcü Liderlik”, “Etkileşimci Liderlik” ve “Otokratik Liderlik” alt boyutlarından elde ettikleri puanların ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Aslanoğlu (2016)’nın yaptığı çalışmada Konya ilinde 303 öğretmene anket uygulamış ve motivasyonun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Bu sonuçla örtüşmeyen çalışmalarda vardır. Toplumumuzda eğitim kurumlarında öğretmenlik mesleğini çoğunlukla kadınlar seçerken, okul yöneticiliğini erkekler tercih etmektedir. Toplumun kadınlara evde yüklediği sorumluluktan mütevellit, kadınlar okul yöneticisi olmayı talep etseler bile bu sorumluktan dolayı genelde vazgeçmeyi seçmektedirler. Toplumumuzda kadınlar çoğunlukla örgütlerde müdür yardımcısı konumundadırlar. Ayrıca kadın müdür yardımcıları müdür olmak için toplumsal öngörü ve örgüt kültüründen ötürü çaba sarf etmek istemediği için kadınlar yöneticilik yaşamında kendilerine fazla yer edinememektedirler (Eagly, Johnson ve Blair, 1992, Dodd-McCue ve Wright, 1996; Glücks ve Gerd Ottemeier, 2002). Yaptığımız araştırmada ise öğretmen liderliğinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucu çıkmıştır.

Yıldırım (2019)’ın çalışma sonucunda, öğretmenlerin motivasyon seviyelerinin medeni duruma göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Aynı şekilde Demir (2018) ‘in çalışmasında, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin medeni duruma göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Yine, Uçar (2015) tarafından yapılan çalışma sonucunda öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin medeni duruma göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Çalışmamızda ortaya çıkan sonuçta yukarıdaki çalışmalarla örtüşecek şekilde öğretmen liderliğinin medeni durum değişkenine bağlı olarak farklılaşmadığı yönünde olmuştur.

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki görev süresine göre okul yöneticilerinin göstermiş oldukları liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelendiği aşağıda yer alan araştırmalara bakıldığında; otokratik liderlik davranışları boyutunda 1-5 yıl çalışan yöneticilerin görüşleri, 6-10 yıl çalışan yöneticilerin görüşleri ile 11 yıl ve üzeri çalışan yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Günümüz imkânlarında liderlik davranışları okul yöneticilerinin mevcut durumlar

içinde kişilikleri, birlikte çalıştığı kişilerin talepleri ve yöneticilik tecrübeleri doğrultusunda biçimlenmektedir. Ayrıca, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve örgütsel destek ilişkisini inceledikleri çalışmada, kıdem bakımından anlamlı bir fark olmadığını belirtmişlerdir (Terzi ve Çelik, 2016). Bu çalışmanın sonucundan anlaşılacak üzere mesleki kıdem veya çalışılan okuldaki kıdem süresi liderlik davranışlarının açıklayıcısı görülmeyebilir. Bizim çalışmamızda ise Demokratik Liderlik ve Dönüşümsel Liderlik için öğretmen algıları mesleki kıdemlerine göre farklılaşmaktadır. Mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin demokratik ve dönüşümsel liderlik algılamalarının diğerlerine göre daha fazla olduğu gözükmiştir. Yaptığımız çalışmamızdaki kurumda çalışma süresine göre ise okulda çalışma süresi 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin okul yönetimini otokratik bulma düzeyi yüksek, **dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik** algıları ise düşük çıkmıştır.

5.3. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde bulgu ve sonuçlardan faydalanılarak araştırmacılara, uygulayıcılara ve politika yapıcılara öneriler sunulmuştur.

5.3.1. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Okullarda, liderlik yoğunluğu kavramının örgüt kültürü ve liderlik stilleri ile birlikte işlenerek okulun işleyişine katkı sunan çalışmaların artmasının alan yazınına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.
2. Örgüt kültürü, liderlik stilleri ve liderlik yoğunluğu ile konularına ilişkin araştırmalar, liderlik kavramı ile ilişkili olduğu düşünülen anaokulu kademesinde anaokulu öğretmenleri, ortaokul ve lise öğrencileri, üniversite öğrencileri gibi farklı çalışma grupları üzerinde yapılabilir.
3. Araştırma örgütsel kültür, liderlik stilleri ve liderlik yoğunluğu kavramlarının yer aldığı örgüt içerisindeki diğer farklı süreç, kavram veya değişkenle birlikte gerçekleştirilebilir.
4. Araştırma, farklı sektörlerde çalışanlar için tekrarlanabilir.
5. Araştırma diğer illerde ve ilçelerde uygulanabilir.
6. Odak grup görüşmeleri veya nitel araştırma ile okullardaki örgüt kültürü içerisinde liderlik yoğunluğu ve liderlik stillerinin sonuçları farklı açılardan ve ayrıntılı olarak incelenebilir.

5.3.2. Politika Yapıcılar İçin Öneriler

1. Okul liderliği için yeni olan, liderlik yoğunluğu kavramının eğitim ortamlarında yaygınlaşabilmesi için gerekli pratikler üzerinde yapılacak çalışmalar teşvik edilebilir ve bunların okullarda yaygınlaşabilmesi için fırsat ve imkânlar oluşturulabilir.
2. Yaptığımız araştırmada, öğretmenlerin motivasyon ve başarı gibi durumlarla ilgili algılarındaki çözüm bekleyen alanların eğitim yöneticilerinin tutumları ile ilgili olduğu gözükmektedir. Bu sebeple okul müdürlerinin liderlik yapılarını, öğretmenlerin ise örgüt kültürünü besleyecek şekilde kurum ile bütünleşme durumlarını, motivasyon ve başarı süreçlerini güçlendirmeye yönelik sertifika ve çeşitli eğitim programları teşvik edilmeli ve desteklenmelidir.
3. Araştırmada ortaya çıkmış olan, öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans mezunu olmalarının ortaya çıkarmış olduğu dikkat çekici sonuçlara bağlı olarak, öğretmenlerin eğitim düzeyinin veya sürekli kendilerini yenilemelerinin önem ve gerekliliği öğretmen kariyer planlaması yapılırken dikkate alınmalıdır.
4. Milli Eğitim Bakanlığı'ndaki üst yöneticiler ve öğretmenler arasındaki yüksek lisanslı olma durumlarına bağlı olarak, üst yöneticiler lehine olan yüksek lisanslı olma oranının, öğretmenlerle ilgili olarak arttırılması için; öğretmenlerin çalışma ve kariyer planlamalarında, eğitim öğretimdeki verimliliğin öncelenmesine de bağlı olarak üst yöneticilerle fırsat eşitliği adına öğretmenler lehine fırsat ve teşvik oluşturan uygulamalar arttırılmalı ve çeşitlendirilmelidir.
5. Yapılan çalışmada okulda çalışma süresi ve aynı yönetici ile birlikte görev yapma süresi fazla olan öğretmenin başarı algısı düşük çıkmıştır. Bu sebeple; okulda çalışma süreleri ve aynı yönetici ile birlikte çalışma sürelerine bağlı olarak ortaya çıkan öğretmenlerin başarı kültürü ile ilgili algılarının dikkate alınmasının Bakanlık tarafından yapılacak olan öğretmenlerle ilgili herhangi bir rotasyon çalışmasının daha başarılı olmasına hizmet edeceği düşünülmektedir.
6. Çalışmada ortaya çıkan okul yöneticilerinin sahip olduğu liderlik nitelikleri ile ilgili olarak, öğretmenler tarafından farklı değişkenlere bağlı olarak ortaya çıkan değerlendirmenin göz önüne alınması, eğitim öğretimle ilgili yapılacak mesleki çalışmalarda yeni açılımlar sağlayacaktır.

5.3.3. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Okul yöneticileri bütün çalışanlar için liderlik özelliklerinin yaygınlaştırılmasının verimlilik ve hedeflerin gerçekleştirilmesi açısından önemli bir paya sahip olduğunun bilincinde olmalıdırlar.

2. Yapılan çalışmada ortaya çıkan sonuçlara göre; aynı yönetici ile daha az çalışan ve okulda yeni olan öğretmenin başarı algısı yüksek çıkmıştır. Bu ve bunun gibi ortaya çıkmış sonuçların bilinmesinin yöneticinin işin kolaylaştıracağı düşünülmektedir.



KAYNAKÇA

- Ahmadi, M., Namazizadeh, M., ve Mokhtari, P. (2012). Perceived Motivational Climate, Basic Psychological Needs And Self Determined Motivation İn Youth Male Athletes. *World Applied Sciences Journal*, 16(9), 1189-1195.
- Akan, D., ve Yalçın, S. (2015). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (11), 123-150.
- Akyol Kılıç, M. (2014). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yöneticilerinde Algıladıkları Liderlik Stilleri ile Kendi İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (İstanbul-Manila Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Fatih Üniversitesi, İstanbul.
- Altınışik, A. (2017). *Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Sessizlik Davranışları ile Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E. ve Salalı, E.T. (2014). Okul Müdürlerinin Kullandığı Güç Kaynakları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algıları Arasındaki İlişki, *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 25-52
- Arsev B. (1996). *Kamuoyu, İletişim ve Demokrasi*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık
- Asgari, M. H., Khaliliyan, A., ve Baba, B. (2012). Comparison of Transformational and İnteractive Leadership Styles With Organizational Citizenship Behavior (OCB) of Mazandaran Province Municipalities' Employees. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 3(10), 2127-2431.
- Aslan, H., ve Karip, E. (2014). Okul Müdürlerinin Liderlik Standartlarının Geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 20(3), 255-279. doi: [10.14527/kuey.2014.011](https://doi.org/10.14527/kuey.2014.011)

- Aslan, Ü. (2013). *Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Avcı, A. (2015). Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 161-189.
- Bakioğlu, A. ve Öksüz, G.F. (2016), Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, “*Okul Kültürü*” Ankara: Nobel Yayınları.
- Bakioğlu, A., Ala, Ş.N.D. ve Karsantık, İ. (2016), Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, “*Liderlik*” Ankara: Nobel Yayınları.
- Bakkalbaşı, İ.O., (2017). Yönetim Biliminin Doğuşu ve İlk Temsilcileri Hakkında Bir Tartışma. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt: 39, Sayı: 2
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/411567> 07.10.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı Liderlik: Okullarda Dikkate Alınması Gereken Bir Liderlik Yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Batmaz, N. Y., ve Gürer, A. (2016). Dönüştürücü Liderliğin Çalışanların İçsel Motivasyonu Üzerindeki Etkisi: Yerel Yönetimlerde Karşılaştırmalı Bir Araştırma, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(2), 477-492.
- Bell, C., Chan, M., ve Nel, P. (2014). The Impact of Participative and Directive Leadership on Organisational Culture: An Organisational Development Perspective. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(23), 1970-1970.
- Bengligiray, S. (2006). İnsan Kaynakları Yönetiminin Gelişim Süreci ve Lisansüstü Tezler Üzerindeki Etkisi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Beşiroğlu, A. (2013). *Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Liderlik Stillерinin Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 18(2), 191-223.
- Bhatti, N., Maitlo, G. M., Shaikh, N., Hashmi, M. A., ve Shaikh, F. M. (2012). The Impact of Autocratic and Democratic Leadership Style on Job Satisfaction. *International Business Research*, 5(2), 192.
- Block, L. (2003). The Leadership-Culture Connection: An Exploratory Investigation. *Leadership ve Organization Development Journal*.
- Bolat, Ö. (2009), Liderlik Gönül İşidir. (18. Baskı). İstanbul: Hayat Yayınlar.
- Bursalıoğlu, Z. (1985). Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama. (4. Baskı). Ankara: Ankara Üniv. Eğit. Fak. Yay.
- Bush, T., (2006). Theories of Educational Management, Web: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1066693> 07.07.2020 Tarihinde Erişilmiştir.
- Bush, T. (2012), Enhancing Leadership Density Through Teamwork , SEGA, E.T. Web: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1741143212457553> 16.07.2020 Tarihinde Erişilmiştir.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W.(2015). Nitel Araştırma Yöntemleri. (2. Baskı). (Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir, Çev.Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cunningham, E. (2017), *Leadership Practices of Middle Managers in Selected Secondary Schools in Jamaica*, Doctorate Thesis, Temple University. Jamaica.
- Çakır, H. (2017). *Hayat Boyu Öğrenme Merkezi Öğretmenlerinin Örgüt Kültürü Algıları ile İş Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çalık, T.(2015). “Sınıf Yönetimi ile İlgili Kavramlar” Sınıf Yönetimi. (Ieyla Küçükahmet, Ed.) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, A., ve Şimşek, M. Ş. (2013). *Yönetim ve Organizasyon*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Çetin, M. (2017). Güncel Liderlik Kuramları, Nobel Yayınları, Ankara.

- Çetin, Ş., Korkmaz, M., ve Çakmakçı, C. (2012), Dönüşümsel ve Etkileşimsel Liderlik ile Lider-Üye Etkileşiminin Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 18(1), 7-36. Erişim Tarihi:10.10.2019
- Dajani, M.A.Z. ve Mohamad, S.M. (2016). Leadership Styles, Organisational Culture and Learning Organisational Capability in Education Industry: Evidence from Egypt. *International Journal of Business and Social Research*, Volume 06. <https://www.thejournalofbusiness.org/index.php/site> 16.07.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Darwis, T. K., ve Djajadiningrat, S. T. (2010). The Relationship of Leadership Styles and Organizational Culture Case Study of an Oil and Gas Company in Indonesia. *Journal of Technology Management*, 9(3), 116-679.
- De Jong, J. P., ve Den Hartog, D. N. (2007). How leaders Influence Employees' Innovative Behaviour. *European Journal of Innovation Management*. 10(1), 41-64
- De Pree, M. (1993), *Leadership Jazz*. Newyork, Dell Publishing.
- Demirtaş Z. (2010) Okul Kültürü ile Öğrenci Arasındaki İlişki, *Eğim ve Bilim Dergisi*, 35(158), 3-13
- Diş, O. ve Ayık, A. (2016), *Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları ile Örgüt İklimi Arasındaki İlişki*, İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Celalabat, Kırgızistan, <http://www.akademikbakis.org> Erişim Tarihi. 10.10.2018
- Ensari, H. (1998). Öğrenen Organizasyon Olarak Okul. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(10), 97-111.
- Erdem, İ. (2017). *İmam Hatip Lisesi Bünyesindeki İmam Hatip Ortaokullarıyla Müstakil İmam Hatip Ortaokullarındaki Örgüt Kültürünün İncelenmesi*. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi-İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Erdem, R. (2007). Toplumsal Kültürün Örgüt Kültürüne Yansımaları. (Ramazan Erdem ve Cem Şafak Çukur Ed.). *Kültürel Bağlamda Yönetimsel ve Örgütsel Davranış*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Erden, M. (2004) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, İstanbul : Alkım Yayınları.

- Erdoğan, H., (2017). Okul Kültürünün Etkilendiği ve Etkilediği Faktörler. İğd. Üniv. Sos. Bil. Der.
[http://sosbilder.igdir.edu.tr/Makaleler/430506703_03_Erdogan_\(51-68\).pdf](http://sosbilder.igdir.edu.tr/Makaleler/430506703_03_Erdogan_(51-68).pdf)
07.10.2020 tarihinde erişilmiştir
- Eren, E. (2013). Yönetim ve Organizasyon, ‘Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar’, (12. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Ergezer, B. (1992). Liderlik ve Özellikleri (1. Baskı), Ankara, Ocak Yayınları.
- Erkol, H., (2020). Geçmişten Günümüze Yönetici Metaforlarının Analizi. Opus Uluslar Arası Toplum Araştırmaları Dergisi.yıl: 10, cilt: 15, sayı 24
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1027466> 07.10.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Geçmez, T. (2009). *Yöneticilerin Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Stilleri ile Çatışma Yönetimi Stilleri Arasındaki İlişki ve Kimya Sektöründe Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Goel, S., Rana, A., ve Kaur, M. (2013). A Review of Comparison Techniques of İmage Steganography. *Global Journal of Computer Science and Technology*. 13(4), 9-14.
- Gökçe, G. ve Şahin, A. (2001). Örgütte Liderlik, Konya: İ.İ.B.F Mezunları Derneği Yayınları.
- Güçlü, N., (2003). Örgüt Kültürü. Gazi Üniversitesi Sosyal bilimler dergisi.
http://journals.manas.edu.kg/mjsr/oldarchives/Vol03_Issue06_2003/295.pdf
07.10.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Gündüz, Y. (2015). *Etkileşimsel Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Güney, S. (2007). Yönetim ve Organizasyon. (2. Baskı) Ankara: Nobel Yayınları.
- Hacıfazlıoğlu, Ö. (2018). İnovasyona Dayalı Okul Kültürü; *Fırsatlar ve Tehditler, Neşide Dergisi*, İstanbul .
- Hair, J. F. Jr., Anderson, R. E., Tatham, R. L. ve Black, W. C. (1995). Multivariate Data Analysis (3rd ed). New York: Macmillan.

- Harris, A. (2003). Teacher Leadership as Distributed Leadership: Heresy, Fantasy or Possibility? Web : <https://libgen.is/scimag/10.1080%2F1363243032000112801> 28.07.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Harris, A., Spillane, J. P., (2008). Distributed Leadership Through The Looking Glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34.
- Hofstede, G. (1980). Motivation, Leadership and Organization Do American Theories Apply Abroad?. *Organizational dynamics*, 9(1), 42-63.
- Hoy Wayne, K. ve Miskel Cecil, G. (2010). Eğitim Yönetimi, “Teori, Araştırma ve Uygulama” (7. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- İbicioğlu, H., Özmen, H.İ. ve Taş, S. (2009). Liderlik Davranışı ve Toplumsal Norm İlişkisi: Ampirik Bir Çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 14(2), 1-23
- İntepeler, Ş.S. ve Karani, B.V. (2018), Dönüşümcü ve Etkileşimci Lider İzleyen İlişkilerinin Hemşirelik ve Sağlık Hizmetlerine Etkisi. Erişim *ACU Sağlık Bil Dergisi*, 9(2):97-104
- İra, N. ve Şahin, S. (2011). Örgüt Kültürü Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 1-14.
- Jaharuddin, N. S. (2003). *Corporate Culture, Leadership Style, and Performance of Foreign and Local Organizations In Malaysia* . Doctoral Dissertation, Universiti Putra Malaysia.
- Jones, M. B., Mujtaba, B. G., Williams, A. ve Greenwood, R. A. (2011). Organizational Culture Types and Knowledge Management in U.S. Manufacturing Firms. *Journal of Knowledge Management Practice*, 12(4), Web: <http://www.tlinc.com/articl284.htm> 25.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Kaynak, T. (1996). İnsan Kaynakları Planlaması. İstanbul: Alfa yayınları.
- Kaynak, T., Adal, Z. ve diğerleri (1998), İnsan Kaynakları Yönetimi. İstanbul: İstanbul Üniv. İşletme Fak. Yay.
- Kazancı, N. (2010). *İlköğretim Okullarındaki Yöneticilerin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Alguları Arasındaki İlişki Düzeyi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Khudriyah, K., (2017). The Effect Of Leadreship Style And Organizational Culture to Ward Teacher Motivation Of Mts Arrohman Jombang In Academic Of 2016/2017
Web: <https://jurnal.stituwjombang.ac.id/index.php/al-idaroh/article/view/16/13>
16.07.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Kızanlıklı, M.M., Koç, H. ve Kılıçlar, A. (2016), Örgütsel Güç ve Gücün Kaynakları Üzerine Kavramsal Bir İnceleme, Ankara: İşletme Araştırmaları Dergisi.
- Kline, R.B. (2011). Principles and Practice of Structural Equation Modeling. New York: Guilford Press,
- Konuk, S. (2018), Kouzes ve Posner'ın Liderlik Modeline Dayalı Öğrenci Liderliği Programının Etkililiği. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul
- Korkut, A. ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2011). Öğretmenlerin Okul Kültürünü Algılama Düzeyleri: Büyükçekmece Örneği, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 135-152. Web: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423878868.pdf>
- Koşar, S., ve Çalık, T. (2011). Okul Yöneticilerinin Yönetimde Gücü Kullanma Stilleri ile Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 17(4), 581-603. Erişim Tarihi. 10.09.2019
- Kurt, T. (2016). A Model to Explain Teacher Leadership: The Effects Of Distributed Leadership, Organizational Learning And Teachers' Sense Of Self-Efficacy On Teacher Leadership. *Education and Science*, 41(183), 1-28.
- Lesinger, F., Yaman, F. ve Altnay, Z. (2017). Examining the Role Of Leadership, Trust For School Culture And Policy. Web: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11135-017-0553-0> 16.07.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Lunenburg Fred, C. ve Ornstein Allan, C., (2013) Eğitim Yönetimi, (çev. Gökhan Arastaman). (6. Baskı), Ankara: Nobel Yayınları.
- Maamari, B.E. and Majdalani, J.F. (2017), "Emotional İntelligence, Leadership Style and Organizational Climate", *International Journal of Organizational Analysis*, 25 (2), 327-345.

Web:<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJOA-04-2016-1010/full/html> 16.07.2020 tarihinde erişilmiştir.

Mamatoğlu, N. (2004). Örgütsel Kültür Tipi Ölçeği. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmoloji Dergisi*, 12(4).

Michael, W. ve Apple, J.A.B.,(2001) Demokratik Okullar, Güçlü Eğitimden Dersler, (1. Baskı) Ankara: Dipnot Yayınları.

Mishra, P., ve Misra, R. K. (2017). Entrepreneurial Leadership and Organizational Effectiveness: A Comparative Study Of Executives and Non-Executives. *Procedia computer science*, 122, 71-78.

Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 377-403.

Oktaç, E. ve Gül, H. (2009) Çalışanların Duygusal Bağlılıklarının Sağlanmasında Conger ve Kanungo'nun Karizmatik Liderin Özelliklerinin Etkileri Üzerine Karaman ve Aksaray Emniyet Müdürlüklerinde Yapılan Bir Araştırma, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:10,

Öztürk, E.K. (2018) *Stratejik Düşünmenin ve Politik Yeteneklerin Dönüştürücü Liderlik Üzerindeki Etkileri*, Doktora Tezi, Gebze Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul..

Palmer, M. ve Kenneth, T. W. (1993) Çev. Doğan Şahiner. İnsan Kaynakları, İstanbul: Rota Yayınları.

Pennington, P.T.C.. ve Cummins, R. (2003). The Relationship of Leadership Practices to Culture. *Journal of Leadership Education*, 2(1), 27-44.

Pichon, C. (2010). The Effects of Elementary School Principals' leadership Styles and Preferred Managerial Styles of Teachers On Student Achivement. the Degree Doctor of Education in the Graduate School of Texas Southern University. Web: <https://www.researchgate.net/publication/287599787> The Effect of School Principals' Leadership Styles on Teachers' Organizational Commitment and Job Satisfaction/citation/download 20.07.2020 tarihinde erişilmiştir.

Romero, A. M., (2018). *Reshaping School Culture to Maximize Student Achivement*, East Carolina PHD Thesis.

- RomeroAnna, M. (2018) *Reshaping School Culture to Maximize Student Achievement*, PHD Thesis, East Carolina.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1999). *Örgütsel Psikoloji*, Bursa: Alfa Yayınları.
- Sabuncuoğlu, Z. Ve Tüz, M. (2005). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Alfa Aktüel Basım Yayım.
- Samancıoğlu, M., Bağlıbel, M. ve Bindak, R. (2015). Liderlik Yoğunluğu Envanterinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(39), 132-144.
- Sarıbrahim, M.A. (2008). *Investigating The Impact of Leadership on Resistance To Change*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Schemel, R. (2007). *Yönetim Eğitimi Araştırmaları Kuramdan Uygulamaya*. (1.Baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Shahraki-Sanavi, F., Ghorbani, M., ve Shahraki-Sanavi, F. (2017). Investigating the role of modern leadership styles and thinking style with productivity. *Bioscience Biotechnology Research Communications*, 10(4), 746-751.
- Shao, Z., Feng, Y., ve Liu, L. (2012). The Mediating Effect of Organizational Culture and Knowledge Sharing on Transformational Leadership and Enterprise Resource Planning Systems Success: An Empirical Study In China. *Computers in Human Behavior*, 28(6), 2400-2413.
- Singh, P. (2008). Job Analysis For A Changing Workplace. *Human Resource Management Review*, 18(2), 87-99.
- Smith, R.W., (2001). *Teacher Efficacy, Administrator, Efficacy, School Culture and Leadership Density*, South Louisiana State University. Web: https://digitalcommons.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1384&context=gradschool_disstheses 18.07.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Smith, R.W., Ross, M. ve Robichaux, R.(2004). "Creation and Validation of A Measure of Leadership density in Elementary and Middle schools", *The Journal of Research for Educational Leaders*, 2(2), 79-111.
- Smith, W. ve Chad, D. E. (2000), *Reconceptualizing School Leadership for The 21' Century: Music, Metaphors, and Leadership Density*. Louisiana State University

Baton Rouge, Louisiana Web : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED468511.pdf>
28.07.2020 tarihinde erişilmiştir.

Sobel, M. E. (1982). Asymptotic Confidence Intervals for in Direct Effects In Structural Equation models. (In S. Leinhardt (ed.), Sociological Methodology). Washington, DC: American Sociological Association.

Suppiah, V., ve Sandhu, M. S. (2011). Organisational Culture's Influence On Tacit Knowledge-Sharing Behaviour. *Journal of knowledge management*. 15(3), 462,477.

Szelenyi, I. (2009). Foundation of Modern Social Theory, Yale University Web: <https://oyc.yale.edu/courses> 11. 10. 2019 tarihinde erişilmiştir.

Şeker, M. (2017) İstanbul Kalkınma Ajansı: Mahallem İstanbul Projesi. Web: <http://www.mahalleistanbul.com/MahalleMSEGE/>

Şentürk, F. K., Durak, M., Yılmaz, E., Kaban, T., Kök, N. ve Baş, A. (2016). Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Tarzlarının Bireysel Yenilikçiliğe Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(17), 173- 198.

Şimşek, A. (2014). *Okul Yöneticilerinin Örgüt Kültürü Algısı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Şişman, M. (2011), *Örgütler ve Kültürler*, (3. Baskı) Ankara: Pagem Akademi Yayınları.

Taş, A., Çelik, K. Ve Tomul, E. (2007). Yenilenen İlköğretim Programının Uygulandığı İlköğretim Okullarındaki Yöneticilerin Liderlik Tarzları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 85-98.

Taylor Adem, (2017) An Examination of the Relationships Between Agile Leadership Factors and Curriculum Reform in *Higher Education*, PhD Thesis, Compella University.

Terzi, A.R., (2000). *Örgüt Kültürü*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tsai, Y. Wu, S. W., Chung, H. J. (2009). The Exploration of Relationship Between Organizational Culture and Style of Leadership. 6th International Conference on Service Systems and Service Management, ICSSSM '09. Web:

<http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=5174951>

26.11.2019 tarihinde erişilmiştir.

Tüysüz, B. (2007). Öğrenci Liderliği Programı'nın 6. Sınıf Öğrencilerinin Liderlik Rollerini ve Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Tüysüz, H. (2020). Eğitim Yöneticilerinin Örgütsel Destek Algısı, Örgütsel Hafıza ve Yenilikçi İş Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, (ed. M. Dalkılıç). International Academic Studies on Social and Educational Sciences, Ankara: Gece Kitaplığı

Uğurlu, C. T. (2009). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yöneticilerinin Etik Liderlik ve Örgütsel Adalet Davranışlarının Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Xie, Y., Xue, W., Lic, L., Wang, A., Chend, Y., Zhenga, Q., Wang, Y. ve Lie, X. (2018), Leadership Style and Innovation Atmosphere in Enterprises: An Empirical Study , E.T. 02.2019

Yahşi, Ö., (2020). İlçe Milli Eğitim Müdürlerinin Kariyer Giriş Evresinde Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Yolları (İlk 5 Yıl), (ed. M. Dalkılıç). International Academic Studies on Social and Educational Sciences, Ankara: Gece Kitaplığı

Yalçinkaya, A.M., (2002). Çağdaş Okulda Etkili Liderlik, *Ege Eğitim Dergisi*, Web: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/57145> 11.09.2019 tarihinde erişilmiştir.

Yılmaz, D. ve Turan, S. (2015). Dağıtılmış Liderliğin Okullardaki Görünümü: Bir Yapısal Eşitlik Modelleme Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 93-126.

Yılmaz, F., (2009). Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya

Zaleznik, A. (1999), Liderlik, ‘‘Birbirinden Farklı Mıdır’’? Harvard Business Review, Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası Yönetici ve Lider (Çev. Meral Tüzel), İstanbul.

Zenger, J:H., (1999). Making 2+2=5 Verimliliğın Yeni Formulü, (Çev. Aydın Pesen). İstanbul: Rota Yayıncılık.

Zhang, S., Zhang, L. M., ve Glade, T. (2014). Characteristics of Earthquake-and Rain-Induced Landslides Near The Epicenter of Wenchuan Earthquake. *Engineering Geology*, 175(1), 58-73.

Zheng, W., Yang, B., ve McLean, G. N. (2010). Linking Organizational Culture, Structure, Strategy, and Organizational Effectiveness: Mediating Role of Knowledge Management. *Journal of Business research*, 63(7), 763-771.



EKLER

Ek-1

Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz? <input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek
Yaşınız?
Medeni Durumunuz? <input type="checkbox"/> Evli <input type="checkbox"/> Bekar
Mesleki Kıdeminiz? <input type="checkbox"/> 0-5 Yıl <input type="checkbox"/> 6-10 Yıl <input type="checkbox"/> 11-15 Yıl <input type="checkbox"/> 16-20 Yıl <input type="checkbox"/> 21 Yıl ve Üstü
Bulduğunuz okulda/kurumda çalışma süreniz? <input type="checkbox"/> 0-5 Yıl <input type="checkbox"/> 6-10 Yıl <input type="checkbox"/> 11-15 Yıl <input type="checkbox"/> 16-20 Yıl <input type="checkbox"/> 21 Yıl ve Üstü
Öğrenim Durumunuz? <input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora
Şu Anki Eğitim Yöneticinizle Çalışma Süreniz? <input type="checkbox"/> 0-1 Yıl <input type="checkbox"/> 2-3 Yıl <input type="checkbox"/> 4-5 Yıl <input type="checkbox"/> 6 Yıl ve Üstü

EK-2

Örgüt Kültürü Ölçeği

Madde	Hiç Uygun Değil	Çok Az Uygun	Biraz Uygun	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
Güç Kültürü					
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
Başarı Kültürü					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
Destek Kültürü					
14					
15					
16					
17					

- 18 Herkes birbirinin fikir ve görüşlerine saygılıdır.
- 19 Herkes okulun başarısı için sorumluluk duyar.
- 20 Okuldaki herkes okulla gurur duyar.
- 21 Okuldaki herkes okulu dışa karşı korur ve savunur.
- 22 Okuldaki herkes kendini okulun bir parçası olarak görür.



EK-3

Liderlik Yoğunluğu Ölçeği

Madde	Aşağıda 16 cümle ve her bir cümlenin karşısında da cevaplarınızı işaretlemeniz için 1'den 7'ye kadar rakamlar verilmiştir. Her cümlede söylenenizin için ne kadar çok doğru olduğunu veya olmadığını belirtmek için o rakamlardan bir tanesini işaretlemeniz rica olunur.	Asla(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	Her Zaman(7)

ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ

1	Müdür, eğitim-öğretime ilişkin kararları bir orkestra şefi gibi yönetir.
2	Müdür, öğretmenlerin liderlik rollerini üstlenmelerine seve seve izin verir ve öğretmenleri bu konuda cesaretlendirir.
3	Öğretmenler, çoğu liderlik rolünü üstlenir.
4	Müdür, eğitim-öğretimle ilgili yenilikçi uygulamalar yapılmasına izin verir.
5	Müdürümüz, problemlere farklı ve alternatif çözümler getirilmesinden hoşlanır ve bunu bekler.
6	Öğretmenler, gerektiğinde seve seve liderlik rollerini üstlenir.
7	Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesi sürecinde, denemeler yapılması teşvik edilir.

ÖĞRENCİ LİDERLİĞİ

8	Öğrenciler, fırsat doğduğunda, liderlik rollerini gönüllü olarak yerine getirir.
9	Öğrenciler, bilgi ve deneyimlerini sınıfları ile gönüllü olarak paylaşırlar.

10 Öğretmenler, bilgilerini sınıf arkadaşlarıyla paylaşımları konusunda öğrencilerini cesaretlendirir.

11 Öğrenciler birbirlerine yardım etmeye isteklidir.

12 Öğretmenler farklı dersler arasında işbirliği gerektiren etkinlikler tasarlamak ve uygulamak için bir araya gelir.

LİDERLİK FIRSATLARI

13 Öğretmenler, diğer öğretmenlerin, okul hedeflerinin genelini gerçekleştirme yönelik katkılarını takdir eder.

14 Öğrenciler, kazandıkları bilgi-becerileri sık sık sergileme imkânı bulurlar.

15 Öğretmenler, etkili öğretim yöntemlerini düzenli olarak birbirleriyle paylaşır.

EK-4

Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği (Leadership Style Scale (LSS))

		Her zaman	Çoğunlukla	Arasıra	Nadiren	Hiç
	Okul Yöneticimiz;					
	OTOKRATİK LİDERLİK					
1.	Emir vererek sorun çözmeyi tercih eder.					
2.	Karar alma yetkisine sahip tek kişidir.					
3.	Güç kaynağı olarak cezayı kullanır.					
4.	İçin önemli olan verimliliklidir.					
5.	Kendisine bağımlı olunmasından zevk alır.					
6.	Çalışanlar yöneticiye karşı güvensizdirler.					
7.	Yetki devrine karşıdır.					
8.	Yönetim tarzı ile çalışanların yaratıcılığını sınırlar.					
9.	Çalışanları yakından takip eder.					
10.	Eleştirilmeyi sevmez.					
	DEMOKRATİK LİDERLİK					
11.	Çalışanları karar alma sürecine katar					
12.	Çalışanlarla işbirliği yapar.					
13.	İletişim kanallarını açık tutar.					

14.	Çalışanların bilgi ve becerilerine önem verir.					
15.	Çalışanların niteliklerine uygun sorumluluk verir.					
16.	Çalışanlara yaratıcılıklarını ortaya çıkarma fırsatı verir.					
17.	Ast ile üst arasında sıcak ilişki kurar.					
18.	Çalışanların moralini yükseltecek bir çalışma ortamı oluşturur.					
19.	Sorun çözen çalışanın gurur duymasını sağlar.					
20.	Bilgiyi okulun öğeleriyle paylaşır.					
21.	Kurum içerisinde çatışma çıkmasından korkmaz.					
22.	Yetkiyi alt kademelere aktarır.					
23.	Gücünü yetkisiyle birlikte astlarından alır.					
	SERBEST BIRAKICI LİDER					
24.	Amaçların açık ve anlaşılır olması için çalışmaz.	*				
25.	Çalışanların motive olmaları için çaba harcamaz.	*				
26.	Çalışanlar kendi kendilerini motive ederler.					
27.	Tüminsiyatif çalışana bırakılmıştır.					
28.	İşle ilgili bir şey sorulduğunda ancak görüş bildirir.					
29.	Ceza ve ödül sistemini kullanmaz.	*				
30.	Grubun aldığı kararları uygular.					
31.	Yetkilerin nerdeyse tamamını astlara aktarmıştır.					

32.	Grubun çalışmalarına katılmaz.	*				
33.	Okulumuzdayaratıcılın gelişmesine katkıda bulunur.					
34.	Kendini grubun üyelerinden biri olarak görür.					
	DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK					
35.	Çalışanların yöneticiye güvenmelerini sağlar.					
36.	Çalışanlar yöneticiye bağlılık duymasını sağlar.					
37.	Çalışanları örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesinin önemine inandırır.					
38.	İzleyenlerin değişimi gerçekleştirmelerini sağlar.					
39.	Farklı ve yeni bakış açısıyla problemlere çözüm bulabilir.					
40.	Yöneticimizin örgütsel vizyon oluşturma yeteneği çalışanlar tarafından kabul edilir.					
41.	Çalışan desteğini sağlayabilmek için çalışanı güdüleme yollarını bilir.					
42.	Düşünce ve eylemleriyle çalışanları yönlendirir.					
	Büyük beklentiye sahiptir.					
	Astlarıyla bireysel olarak ilgilenerek onlara danışmanlık yapar.					
	Okulumuzu yeniden yapılandırmak için çaba harcar.					

	Değişimi gerçekleştirecek kişiler için öğrenme fırsatları sağlar.					
	Okulda adil bir güç paylaşımı sağlar.					
	Bürokratik engellerden kurtuluşu gerçekleştirir.					
	Her türlü değişime duyarlı esnek kararlar alır.					
	TRANSACTIONAL (ETKİLEŞİMCİ) LİDERLİK					
	Yetkilerini daha çok çaba harcayan çalışanları ödüllendirmede kullanır.					
	Süregelen işlerin etkin gerçekleştirilmesi için çalışır.					
	Çalışanların yenilikçi yönleriyle ilgilenmez.					
	Geçmişle bugünü bağdaştırmaya çalışır.					
	Yararlı gelenekleri gelecek nesillere bırakma eğilimindedir.					
	Gereksinimlerimizi karşılamaya çalışır.					
	Uzun dönemli görüş açısı yoktur.					
	Okul etkililiği ile ilgilenir.					
	Sorumlulukları dağıtır.					
	Karar almaktan kaçınır.					

Çalışma İzni - reisoğlu34@gmail.com x

mail.google.com/mail/u/1/?ogbl#inbox/Qgrc/HsNqLlBHTqCRkNtbJkNFtfqjLKdrl

Uygulamalar e-yaygın e-mail youtube WhatsApp (1) Facebook Twitter M.E.B. Görevde Yük... PhotoJoiner - Join... Nike Air Max İnvigo... Sanatçılar, Şarkıcılar...

Gmail Postalarda arayın

Oluştur

Gelen Kutusu 328

Yıldızlı

Ertelenenler

Önemli

Gönderilmiş Postalar

Taslaqlar 6

ahmet +

Hangouts kişisi yok
[Birini bulun](#)

Çalışma İzni Gelen Kutusu x

ahmet reisoğlu 7 Şubat Per 11:02

Merhabalar Sn. Hocam, Ben Ahmet Alireisoğlu. Tuzla İlçe Millî Eğitim müdürüyüm. Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Ortaklığında...

nejat ira <nejat.ira@gmail.com> 7 Şubat Per 13:27

Alıcı: ben

Ahmet hocam Ölçeği kullanabilirsiniz başarılar dilerim iyi çalışmalar...

iPhone'umdan gönderildi

ahmet reisoğlu <reisoğlu34@gmail.com> şunları yazdı (7 Şub 2019 12:02):

...

Yanıtla Yönlendir

Ek-5

Nejat İra ve Semiha Şahin'in İzin Maili (Örgüt Kültürü Ölçeği)

The screenshot shows a Gmail inbox on a mobile device. The email is titled "Çalışma İznı" (Work Leave) and is from Ahmet Reisoğlu to Nejat İra. The email content includes a greeting, a request for leave, and a mention of the "Ölçeği" (Scale) used for the request. The email is dated 7 Şubat Per 11:02.

Çalışma İznı Gelen Kutusu x

ahmet reisoğlu 7 Şubat Per 11:02

Merhabalar Sn. Hocam, Ben Ahmet Alireisoğlu. Tuzla İlçe Millî Eğitim müdürüyüm. Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Ortaklığında...

nejat ira <nejat.ira@gmail.com> 7 Şubat Per 13:27

Ahmet hocam Ölçeği kullanabilirsiniz başarılar dilerim iyi çalışmalar...

iPhone'umdan gönderildi

ahmet reisoğlu <reisoğlu34@gmail.com> şunları yazdı (7 Şub 2019 12:02):

[Yanıtla](#) [Yönlendir](#)

The screenshot shows a Gmail inbox on a mobile device. The email is titled "Merhaba Ahmet Bey" and is from Semiha Sahin to Ahmet Reisoğlu. The email content includes a greeting, a request for leave, and a mention of the "Ölçeği" (Scale) used for the request. The email is dated 12 Şubat Sal 22:38.

Semiha Sahin <ssahin66@gmail.com> 12 Şubat Sal 22:38

Merhaba Ahmet Bey,
Örgüt kültürü Ölçeğini atıfta bulunmak kaydıyla kullanabilirsiniz. Münevver Hocaya selamlar.
Kolaylıklar dilerim.
Semiha Sahin, PhD
Associate Professor
Dokuz Eylül University
Faculty of Education
Department of Educational Sciences

Postal Address:
Dokuz Eylül Üniversitesi
Buca Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Buca-İzmir/Türkiye

Mobile: +90 506 388-9909
Office: +90 232 420-4882/12236
Fax: +90 232 420-4885

ahmet reisoğlu <reisoğlu34@gmail.com>, 5 Şub 2019 Sal, 11:16 tarihinde şunu yazdı:

Ek-6

Recep Bindak'ın İzin Maili (Liderlik Yoğunluğu Ölçeği)

The screenshot shows a Gmail inbox on a desktop browser. The address bar displays the URL: mail.google.com/mail/u/1/?ogbl#inbox/KtbtLzGHfNkGvNgqRHfHQSCFzGhJtXmL. The Gmail interface includes a search bar with the text "Postalarda arayın" and a left sidebar with navigation options like "Oluştur", "Gelen Kutusu" (328), "Yıldızlı", "Ertelenenler", "Önemli", "Gönderilmiş Postalar", and "Taslaklar" (6). The main content area shows an email from "Recep Bindak" (bindak@gantep.edu.tr) dated 5 Şub 2019 11:12. The email text is as follows:

Merhaba Ahmet hocam,

Yazarlarından biri olduğum ve Erciyes Üniv Sos Bil Dergisinde yayınlanmış bulunan Liderlik Yoğunluk Ölçeği'ni kullanmanızda hiç bir sakınca yoktur..

Yardımcı olabileceğim bir şey olursa iletişebilirsiniz..

İyi çalışmalar dilerim...

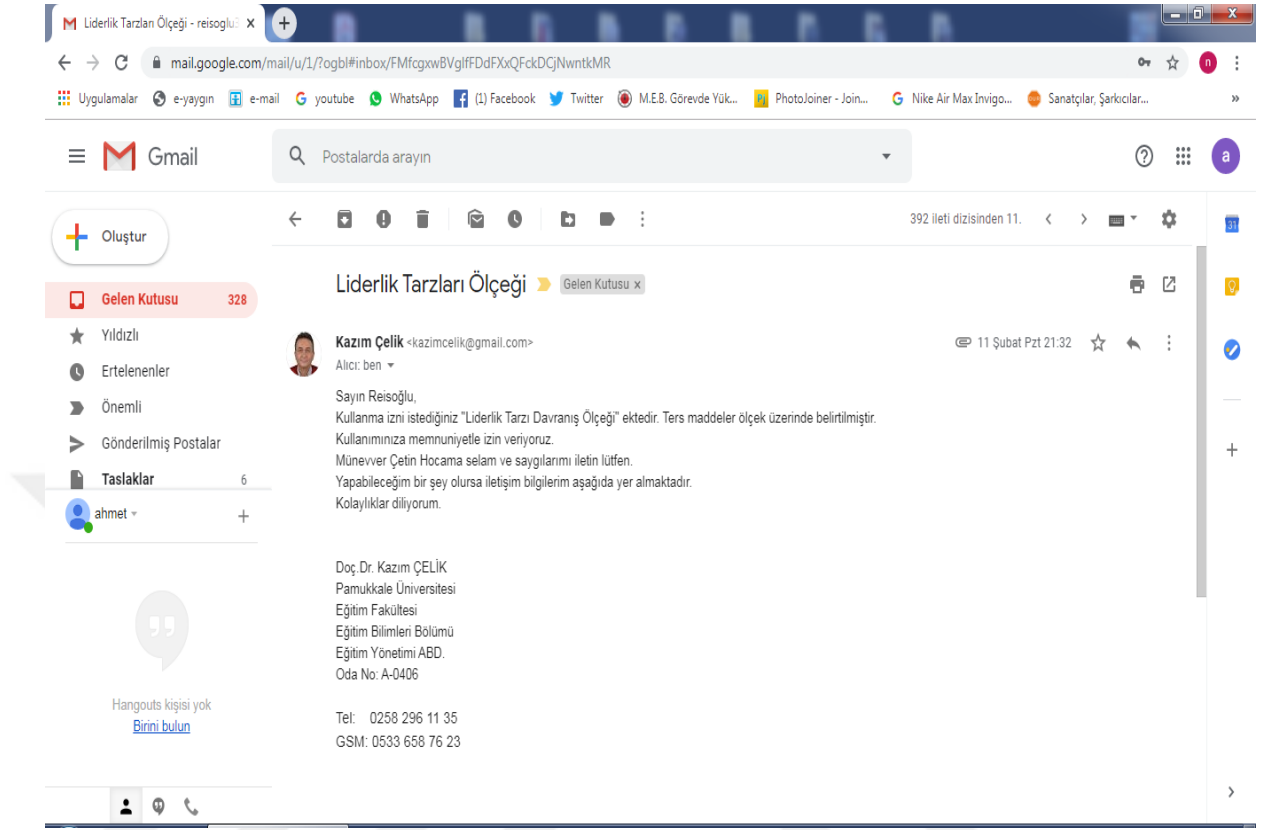
On Tue, 5 Feb 2019 10:18:01 +0200, ahmet reisoğlu wrote

Yrd.Doç.Dr.Recep Bindak
Gaziantep Üniversitesi
+90 505 6842977

At the bottom of the email, there is a link: [ileti kısaltıldı] Tüm iletiyi görüntüle

Ek-7

Kazım Çelik'in İzin Maili (Liderlik Tarzları Ölçeği)



The screenshot shows a Gmail inbox on a desktop browser. The email is from Kazım Çelik (kazimcelik@gmail.com) and is titled "Liderlik Tarzları Ölçeği". The email content is as follows:

Sayın Reisoğlu,
Kullanma izni istediğiniz "Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği" ektedir. Ters maddeler ölçek üzerinde belirtilmiştir.
Kullanımınıza memnuniyetle izin veriyoruz.
Münevver Çetin Hocama selam ve saygılarımı iletin lütfen.
Yapabileceğim bir şey olursa iletişim bilgilerim aşağıda yer almaktadır.
Kolaylıklar diliyorum.

Doç. Dr. Kazım ÇELİK
Pamukkale Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Yönetimi ABD.
Oda No: A-0406

Tel: 0258 296 11 35
GSM: 0533 658 76 23

The email is dated 11 Şubat Pzt 21:32. The sender's contact information is also visible at the bottom of the email.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.2977419
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

11/02/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 11.02.2019 tarihli ve 2851032 Gelen Evrak No'lu dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 11.02.2019 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ile İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ortak doktora programı öğrencisi Ahmet ALIREISOĞLU'nun "**Liderlik Özelliklerinin ve Liderlik Yoğunluğunun Örgüt Kültürüne Etkisinin İncelenmesi**" konulu tezi kapsamında, ilimiz Anadolu Yakasında bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.**

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
11/02/2019

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü | Strateji Geliştirme Şb. Md.
Binbirdirek Mh. İmran Öktem Cd. No:1 Sultanhamet - Fatih İstanbul
Elektronik Ad: istanbul.meb.gov.tr
e-posta: ist.sgh34@gmail.com

Bilgi için: Feridun ARKAYA
Tel: 0 (212) 455 04 00
Faks: 0 ()

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 11ed-b5da-34a5-986e-397e kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Ahmet ALİREİSOĞLU

Email: alireisoglu34@hotmail.com

A.EĞİTİM

Yüksek Lisans: İstanbul Üniv. Hasan Ali Yücel Eğt.Fakt.

Lisans: İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Tarih, 1994, İstanbul.

B. AKADEMİK DENEYİM

1994'te İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih bölümünden mezun oldu. 2003 yılında aynı üniversitenin Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesinde tarih öğretmenliği alanında yüksek lisansını tamamladı.

Öğretmenlik mesleğine 1996 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nda başladı. Milli eğitim bakanlığı içerisindeki çeşitli okullarda öğretmenlik ve idarecilik yaptı.

Öğretmenlik mesleğine 1998 yılında özel kurumlarda devam etmiştir. Özel kurumlarda öğretmenlik ve idarecilik yaptıktan sonra, 2002 yılında Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde göreve başlamış ve sırasıyla, Bingöl-Solhan, Sakarya-Akyazı ve İstanbul-Kartal'da öğretmenlik ve idarecilik yapmıştır. İstanbul'da okul müdürlüğü görevinden sonra 2014-2020 yılları arasında Tuzla İlçe Milli Eğitim Müdürü olarak çalıştı.

Halen İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde araştırmacı olarak çalışmaktadır.

C. İLGİ ALANLARI

Kitap Okuma, Gezi, Spor, organizasyon.

D. YAYINLARI

Eğitim Yöneticileri İçin Hazırlık Kitabı