



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

ÖĞRETMENLERİN PAYLAŞILAN LİDERLİK VE ÖRGÜTSEL  
BAĞLILIK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ANALİZİ

DOKTORA TEZİ

**Aslı AĞIROĞLU BAKIR**

**Malatya-2013**



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

ÖĞRETMENLERİN PAYLAŞILAN LİDERLİK VE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK  
ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ANALİZİ

DOKTORA TEZİ

**Aslı AĞIROĞLU BAKIR**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mahire ASLAN**

**Malatya-2013**

T.C.  
İnönü Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Aslı AĞIROĞLU BAKIR tarafından hazırlanan ÖĞRETMENLERİN  
PAYLAŞILAN LİDERLİK VE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ALGILARI ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN ANALİZİ başlıklı bu çalışma, 16.07.2013 tarihinde yapılan sınav  
sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan:	.....	.....
Üye (Tez Danışmanı):	.....	.....
Üye :	.....	.....
Üye :	.....	.....
Üye :	.....	.....

O N A Y

...../...../2013

Enstitü Müdürü

## ONUR SÖZÜ

Yrd. Doç. Dr. Mahire ASLAN'ın danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım ÖĞRETMENLERİN PAYLAŞILAN LİDERLİK VE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ANALİZİ başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Aslı AĞIROĞLU BAKIR

**Biricik kızım Naz Duru'ya...**

## ÖNSÖZ

Ortak bir örgütsel amacı gerçekleştirme doğrultusunda tüm paydaşların yetkinlikleri ölçüsünde gönüllü işbirliği ve etkileşimi ile içselleştirilmiş sorumluluk bilincine dayalı çağdaş liderlik anlayışı olarak ifade edilebilecek olan paylaşılan liderlik anlayışı bu çalışmanın odağında yer almaktadır. Bu çalışmada resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algılarını ortaya koymak ve bunlar arasındaki ilişkileri çeşitli değişkenler açısından irdeleyerek birbirlerini etkileme düzeylerini bilimsel olarak saptamak amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın yürütülmesi ve araştırma raporunun hazırlanmasında pek çok kişinin emeği geçmiştir. Emeği geçenleri ve çalışmanın niteliğinin artmasına katkıda bulunanları anmak bana mutluluk verecektir.

Araştırmanın yapılması için beni teşvik eden ve araştırmanın her aşamasında tüm zamanını bana harcamaktan çekinmeyerek, fedakârca bana gereken yardım ve desteği sağlayan tez danışmanım ve canım hocam Yrd. Doç. Dr. Mahire ASLAN'a, sağlamış olduğu destek, ilgi ve her türlü yardımından dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Desteğini her an duyumsadığım, çalışmanın her aşamasında beni yüreklendiren, bana rahat bir çalışma ortamı sağlayan sevgili eşim H. Gökhan BAKIR'a teşekkür ederim.

Küçük kızım Naz Duru'nun bakımını üstlenerek bana bu tezi tamamlama imkanı ve zamanı tanıyan, her türlü nazımızı çeken sevgili annelerim Emine AĞIROĞLU ve Fikriye BAKIR'a anlayışları için çok teşekkür ederim.

Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yapmış olduğum doktora öğrenimim boyunca gerek ders gerekse tez aşamasında kendimi geliştirmeme katkıda bulunan ve tezimin birçok aşamasında bana yol gösteren Prof. Dr. Battal ASLAN'a, Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ'e, Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER'e, Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ'a, Yrd. Doç. Dr. Necdet KONAN'a, Yrd. Doç. Dr. Sevim ÖZTÜRK'e, Yrd. Doç. Dr. Niyazi ÖZER'e ve Yrd. Doç. Dr. Melike CÖMERT'e teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Malatya, Temmuz 2013

Aslı AĞIROĞLU BAKIR

## ÖZET

### ÖĞRETMENLERİN PAYLAŞILAN LİDERLİK VE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ANALİZİ

AĞIROĞLU BAKIR, Aslı  
Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mahire ASLAN  
Temmuz-2013, XVI+209 sayfa

Bu araştırmanın amacı, resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algılarını ortaya koymak ve bunlar arasındaki ilişkileri çeşitli değişkenler açısından irdeleyerek birbirlerini etkileme düzeylerini bilimsel olarak saptamaktır.

Araştırmada nicel ve nitel yöntem birlikte kullanılmış (karma yöntem); nitel ve nicel verilerin birbirlerini destekleyip desteklemedikleri belirlenmiştir. Nicel kısmı genel tarama modeline dayalı ilişkisel bir çalışma olan bu araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Malatya ili merkezinde bulunan 76 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 1863 erkek ve 1420 kadın olmak üzere toplam 3283 öğretmen ile 4 özel ilköğretim okulunda görev yapan 116 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, evrende bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan 677 ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 51 olmak üzere toplam 728 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın nicel verilerini elde etmek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen ve beş alt boyuttan (Örgütsel Gelişme ve İşbirliği, Vizyon-Misyon, Sorumluluk Alma, Okul Kültürü, Örgütsel Olanaklar) oluşan “Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği” (OÖPLÖ) ve Üstüner (2009) tarafından geliştirilen “Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği” (ÖİÖBÖ) kullanılmıştır.



Nicel verilerin analizinde ölçeklerin ortaya koyduğu sayısal veriler parametrik olduğundan ikili karşılaştırmalar için t testi, ikiden fazla değişken arasındaki karşılaştırmalarda ise varyans analizi (ANOVA-ONEWAY) ve F testi uygulanmıştır. Karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi .05 / .01 olarak alınmıştır.

Nitel kısımda ise, Durum Çalışmasına dayalı Bütüncül Çoklu Durum Deseni kullanılmıştır. Nitel veriler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun durum (kolay ulaşılabilir durum) örnekleme yöntemi kullanılarak; nicel boyutunun yürütüldüğü resmi ilköğretim okullarından 8 ve özel ilköğretim okullarından 4 olmak üzere toplamda 12 öğretmenle yapılan görüşmelerle elde edilmiştir. Nitel veri toplama aracı olarak, 8 soru maddesi ve 19 sonda soru içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemi ile araştırma sorularının içerdiği temalara göre kodlanmış, yorumlanmış ve nicel verilerle karşılaştırılarak sunulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre; özel ilköğretim okullarındaki paylaşılan liderlik düzeyi, paylaşılan liderliğin tüm alt boyutları açısından resmi ilköğretim okullarına kıyasla daha yüksektir. Aynı şekilde, özel ilköğretim okullarındaki örgütsel bağlılık düzeyi de resmi ilköğretim okullarına kıyasla daha yüksektir. Resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin, bir bütün olarak paylaşılan liderliğin geneline yönelik algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli erkek öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları, aynı okullarda görev yapan kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksektir. Nicel veriler özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin hem paylaşılan liderlik hem de örgütsel bağlılık algılarının resmi ilköğretim okulu öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç nitel verilerle de tamamen desteklenmektedir.

Anahtar kelimeler: Paylaşılan liderlik, liderlik, örgütsel bağlılık

## ABSTRACT

### THE ANALYSIS OF RELATIONSHIP BETWEEN THE TEACHERS' PERCEPTIONS OF DISTRIBUTED LEADERSHIP AND ORGANIZATIONAL COMMITMENT

AĞIROĞLU BAKIR, Aslı

ph.D., İnönü University, Institute of Educational Sciences  
Educational Administration and Supervision

Advisor: Assistant Professor Doctor Mahire ASLAN  
July, 2013, XVI+209 pages

The purpose of this study is to define the perceptions of state and private school teachers about distributed leadership and organizational commitment and further, examining the relations between two in terms of some variables.

In the research, by the help of mix method it has been determined if the quantitative data supports the qualitative data. For the quantitative part of the study, correlational method based on descriptive method has been used. The target population of the study is composed of 1863 men and 1420 women; totally 3283 state school teachers, and also 116 private school teachers who work at different schools that locate in the centre of Malatya. 728 teachers constitute the sample of the study. Also, purposefully selected 12 participants contributed to the collection of qualitative data out of this 728 teachers.

The documents that provide data for the research are two scales and a semi-structured interview. "Distributed Leadership Scale for School Organization" which has been improved by the researcher and "Organizational Commitment Scale for Teachers" Üstüner (2009) are used for collecting quantitative data. "Distributed Leadership Scale for School Organization" has five dimensions which are called as "organizational development and cooperation, vision-mission, taking responsibility, school culture and organizational facilities.

To analyze the gained data, t test and variance analysis (ANOVA-ONEWAY) have been used. The level of significance is accepted as .05 / .01.

For the qualitative part of the study, the data is gathered from the teachers, eight of whom from state and four of whom from private schools. The semi-structured interview form which contains 8 questions and 19 probes is used for gathering information. By the help of content analysis, qualitative data is analyzed thematically and the results compared with quantitative results.

The research results indicated that, the perception of distributed leadership is higher in private schools in comparison with state schools. Likewise, the perception of organizational commitment is higher in private schools in comparison with state schools. Between the perception of distributed leadership and organizational commitment of the state and private school teachers, there is a positive, high and significant relationship. The perception of distributed leadership of men is higher in both state and private schools. The results have shown that qualitative data supports the results of quantitative data.

Key words: Distributed leadership, leadership, organizational commitment

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
KABUL ve ONAY SAYFASI.....	i
ONUR SÖZÜ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER .....	İx
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Önemi ve Amacı.....	6
1.3 Problem Cümlesi.....	7
1.4 Alt Problemler.....	8
1.5 Sayıtlar.....	9
1.6 Sınırlılıklar.....	9
1.7 Tanımlar ve Kısaltmalar.....	10
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
A1. LİDERLİK OLGUSUNA GENEL BİR BAKIŞ.....	11
2.1 Lider ve Liderlik.....	11
2.2 Lider, Yönetici ve Yönetim.....	14
2.3 Liderlik Kuramları.....	17
2.3.1 Özellikler Kuramı.....	18
2.3.2 Davranışlar Kuramı.....	18
2.3.3 Durumsallık (Koşula Bağımlılık) Kuramı.....	18
2.3.4 Çağdaş Liderlik Yaklaşımları.....	21
2.4 Eğitim Yönetimi, Lider ve Liderlik.....	22

2.5 Yeni Bir Liderlik Yaklaşımı: Paylaşılan Liderlik.....	26
2.5.1 Paylaşılan Liderliğin Tarihsel Gelişim süreci.....	26
2.5.2 Paylaşılan Liderlik Nedir? .....	28
2.5.3 Paylaşılan Liderlik Modelleri.....	32
2.5.3.1 Spillane'nin Paylaşılan Liderlik Modeli.....	32
2.5.3.2 Gronn'un Paylaşılan Liderlik Modeli.....	36
2.5.3.3 Elmore'un Paylaşılan Liderlik Modeli.....	39
2.5.4 Paylaşılan Liderlikle İlişkili Kavramlar.....	41
2.5.4.1 Örgüt Kültürü.....	41
2.5.4.2 Öğrenen Örgütler.....	42
2.5.4.3 Öğretmen Liderliği.....	42
2.5.4.4 Etkili Okul Liderliği.....	43
2.5.4.5 Takım Çalışması ve TKY.....	44
2.5.5 Eğitim Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik.....	45
A2. ÖRGÜTSEL BAĞLILIK.....	50
2.6 Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırılması.....	53
2.6.1 Tutumsal Bağlılık.....	54
2.6.1.1 Kanter'in Yaklaşımı.....	55
2.6.1.2 Etzioni'nin Yaklaşımı.....	55
2.6.1.3 O'Reilly ve Chatman'ın Yaklaşımı.....	56
2.6.1.4 Penley ve Gould'un Yaklaşımı.....	56
2.6.1.5 Allen ve Meyer'in Yaklaşımı.....	56
2.6.2 Davranışsal Bağlılık.....	58
2.6.2.1 Becker'in Yaklaşımı.....	58
2.6.2.2 Salancik'in Yaklaşımı.....	59
2.6.2.3 Çoklu Bağlılık Yaklaşımı.....	59
2.7 Örgütsel Bağlılığın Sonuçları.....	60
2.7.1 Düşük Örgütsel Bağlılık.....	60
2.7.2 İlimli (Orta) Örgütsel Bağlılık.....	61
2.7.3 Yüksek Örgütsel Bağlılık.....	61
2.7.4 Eğitimde Örgütsel Bağlılık.....	62

B. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	63
2.8 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	63
2.9 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	75
3. YÖNTEM.....	81
3.1 Araştırmanın Modeli.....	81
A. Araştırmanın Nicel Boyutu.....	83
3.1.1 Araştırmanın Evreni.....	83
3.1.2 Araştırmanın Örneklemi.....	84
3.1.3 Veri Toplama Araçları.....	88
3.1.3.1 Örgütsel Bağlılık Ölçeği.....	88
3.1.3.2 Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği (OÖPLÖ).....	89
3.1.3.3 Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	89
3.1.3.4 Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği'nin Geçerlik Çalışmaları.....	91
3.1.3.5 Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeğinin Güvenirlilik Çalışmaları.....	96
3.1.4 Veri Toplama Araçlarının Uygulanması.....	98
3.1.5 Verilerin Analizi.....	98
B. Araştırmanın Nitel Boyutu.....	99
4. BULGULAR VE YORUM.....	103
4.1 Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Paylaşılan Liderliğe İlişkin Algılarının Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	103
4.2 Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Paylaşılan Liderliğe İlişkin Algılarının, Paylaşılan Liderliğin Alt Boyutlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	112
4.3 Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algılarının Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	116
4.4 Resmi İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algıları ile Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular ve Yorum.....	121
4.5 Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Paylaşılan	

Liderlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algıları ile Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular ve Yorum.....	124
4.6 Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Paylaşılan Liderliğin Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Kişisel Değişkenlere Göre Anamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	126
4.6.1 Cinsiyet.....	127
4.6.2 Öğrenim Düzeyi.....	130
4.6.3 Mesleki Kıdem.....	133
4.6.4 Branş.....	137
4.7 Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Kişisel Değişkenlere Göre Anamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	141
4.7.1 Cinsiyet.....	141
4.7.2 Öğrenim Düzeyi.....	142
4.7.3 Mesleki Kıdem.....	144
4.7.4 Branş.....	145
4.8 Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin Nitel Veriler İle Nicel Verilerin Karşılaştırılmasıyla Elde Edilen Bulgular ve Yorum.....	146
4.8.1 Resmi Ve Özel İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Nicel Yöntemle Elde Edilen Paylaşılan Liderlik Algılarının, Nitel Verilerle Karşılaştırılması.....	146
4.8.1.1 Paylaşılan Liderliğin Örgütsel Gelişme ve İşbirliği Temasının Analizi.....	147
4.8.1.2 Paylaşılan Liderliğin Vizyon-Misyon Temasının Analizi	151
4.8.1.3 Paylaşılan Liderliğin Sorumluluk Alma Temasının Analizi.....	153
4.8.1.4 Paylaşılan Liderliğin Okul Kültürü Temasının Analizi	154
4.8.1.5 Paylaşılan Liderliğin Örgütsel Olanaklar Temasının Analizi.....	156
4.8.2 Resmi Ve Özel İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Nicel Yöntemle Elde Edilen Örgütsel Bağlılık Algılarının, Nitel Verilerle Karşılaştırılması.....	157
4.8.2.1 Örgütsel Bağlılığın Bireysel Etkenler Temasının Analizi	158
4.8.2.2 Örgütsel Bağlılığın Örgütsel Etkenler Temasının Analizi	159
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	161

5.1 Sonuçlar.....	161
5.2 neriler.....	170
5.2.1 Uygulayıcılar için neriler.....	170
5.2.2 Araştırmacılar için neriler.....	172
KAYNAKÇA.....	173
EKLER.....	192



## TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Yönetici ile Lider Arasındaki Farklar.....	15
Tablo 2. Araştırmanın Evreni.....	83
Tablo 3. Resmi ve Özel ilköğretim Okullarında Örneklem Grubunu Oluşturan Toplam ve Katılımcı Öğretmen Sayısı ile Yüzdesi.....	85
Tablo 4. Katılımcıların Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Dağılımı.....	86
Tablo 5. Katılımcıların Cinsiyetlere Göre Dağılımı.....	86
Tablo 6. Katılımcıların Branşlara Göre Dağılımı.....	86
Tablo 7. Katılımcıların Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı.....	87
Tablo 8. Katılımcıların Kıdem Yıllarına Göre Dağılımı.....	87
Tablo 9. KMO ve Bartlett Test of Sphericity Sonuçları.....	94
Tablo 10. Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği'ne İlişkin Özdeğer ve Açıklanan Varyans Oranları.....	92
Tablo 11. Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği'ne İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	93
Tablo 12. Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği Madde-Toplam Korelasyonları ile %27'lik Alt-Üst Grup Farkına İlişkin t Değerleri	95
Tablo 13. Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Güvenirlik Analizi.....	97
Tablo 14. Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği'nin Puan Aralıkları ve Puan Değerleri.....	97
Tablo 15. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik Algılarının Soru Bazında Sıklık Dağılımı ve Ortalamaları.....	104
Tablo 16. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Paylaşılan Liderliğe İlişkin Algılarının Paylaşılan Liderliğin Alt Boyutlarına Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması.....	112
Tablo 17. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Soru Bazında Sıklık Dağılımı ve Ortalamaları.....	118
Tablo 18. Resmi İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algıları ile Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	121
Tablo 19. Resmi İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Paylaşılan Liderlik Algılarının Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi.....	123
Tablo 20. Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algıları ile Örgütsel	

Bağlılık Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	124
Tablo 21. Özel İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Paylaşılan Liderlik Algılarının Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi.....	126
Tablo 22. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Paylaşılan Liderliğin Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	127
Tablo 23. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Paylaşılan Liderliğin Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	131
Tablo 24. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Paylaşılan Liderliğin Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	135
Tablo 25. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Paylaşılan Liderliğin Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	139
Tablo 26. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	141
Tablo 27. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	142
Tablo 28. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	144
Tablo 29. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	145

## ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
<b>Şekil 1.</b> Lider Yönetici Güç Farklılaşması.....	15
<b>Şekil 2.</b> Spillane'nin Paylaşılan Liderlik Modeli.....	32
<b>Şekil 3.</b> Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırması.....	54
<b>Şekil 4.</b> Tutumsal Bağlılık Şeması.....	54
<b>Şekil 5.</b> Araştırmanın Değişkenleri.....	83
<b>Şekil 6.</b> Paylaşılan Liderliğe İlişkin Temalar ve Kodlar.....	148
<b>Şekil 7.</b> Örgütsel Bağlılığa İlişkin Temalar ve Kodlar.....	157

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu ele alınmış; araştırmanın önemi ve amacı, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar ve kısaltmalar üzerinde durulmuştur.

#### 1.1 Problem Durumu

Eğitim geçmişten bugüne, bugünden de geleceğe uzanan bir köprüdür. İnsanoğlunun çeşitli ve sayısız denemeler sonucu elde ettiği bilgilerin nesilden nesile aktarılması için yüzyıllardır kullanılan biricik yöntemdir. Bu aktarım ilk çağ duvar resimleriyle başlamıştır ve bilgi çağı adını verdiğimiz günümüzde baş döndürücü bir hızla gelişen bilgiyi depolama ve aktarma yöntemleriyle devam etmektedir. Frank Schatzing'in (2009) ünlü bilimkurgu eseri *Sürü*'de ortak bir akıl ve bilgi birikimine sahip, ilk atalarından son üyelerine kadar her birinin var olan tüm akli, bilgiyi ve deneyimi paylaştığı bir canlılar topluluğundan söz edilmektedir. İnsanoğlunun bu hayal ürünü canlılarda bulunan türden bir yeteneğe sahip olmaması dolayısıyla, bilgi birikimini gelecek nesillere aktarmak ve arzu edilen davranışları bireylere aşlamak için eğitimden başka seçeneği yoktur.

Toplumsal gerekliliğin ve gerçekliğin karşılanması kadar sürdürülmesinde de eğitim sürecinin böylesine yaşamsal bir öneme sahip olması, eğitimin nerede ve nasıl yapılacağı, nasıl biçimlendirilip yönetileceği gibi soruları son derece önemli kılmaktadır. Farklı düşünceler ve yöntemler olsa da, eğitimin okullarda ve öğretmenler aracılığıyla yürütülmesi çağdaş dünyada geniş ölçekte kabul görmüş bir uygulamadır. Eğitim uygulamaları temelde öğretmenler tarafından yürütülmekte, sürecin devamlılığı ve eşgüdümü ise okul yöneticileri tarafından gerçekleştirilmektedir.

Toplumsal, siyasal ve ekonomik açılardan çok boyutlu işgörülerin gerçekleştirildiği okullardaki yöneticilerin belirli bazı özelliklere sahip olmaları

beklenmektedir. Kuşkusuz yalnızca yöneticilik özellikleri okul örgütlerinde istenen gelişim ve ilerleme koşullarını sağlamakta ve bunun için gerekli iletişim ağını oluşturmada yeterli değildir. İşte bu noktada liderlik kavramı devreye girmektedir. Günümüzde okullardaki liderliğin, okulun etkililiğini ve gelişimini belirleyen önemli bir faktör olduğu birçok araştırmacı tarafından (Harris ve Spillane, 2008; Sammons, Hillman ve Mortimore, 1995; Spillane, 2005, vb.) çeşitli çalışmalarla ortaya konulmuştur. Liderler çevrelerindeki insanları etkileme ve onların gönüllü olarak belirli davranışlarda bulunmalarını sağlama yeteneğine sahip kişilerdir. Çağdaş eğitim yaklaşımı, liderlik yetisine sahip okul yöneticileri öngörmektedir.

Liderlik, öteden beri genelde yönetim, özelde de Eğitim Yönetimi alanının en fazla ilgi çeken konularından birisi olmuştur. Geçmişten günümüze uzanan bu süreçte, yurt içinde ve yurtdışında yapılan binlerce araştırma liderlik kavramının hem kuramsal temellerinin güçlenmesini hem de bu temele dayalı liderlik uygulamalarının daha geniş alanlara yayılmasını sağlamıştır.

Alanyazında liderlik kavramı farklı biçimlerde tanımlanmakta ve ayrıca birçok liderlik çeşitlerinden söz edilmektedir. Anılan bu liderlik çeşitleri, kimi yazar ve araştırmacılarca liderlik davranışları dikkate alınarak, kimilerince de liderde bulunan özelliklerden yola çıkılarak tanımlanmıştır.

Ortak bir örgütsel amacı gerçekleştirme doğrultusunda tüm paydaşların yetkinlikleri ölçüsünde gönüllü işbirliği ve etkileşimi ile içselleştirilmiş sorumluluk bilincine dayalı çağdaş liderlik anlayışı olarak ifade edilebilecek olan paylaşılan liderliği de bu liderlik çeşitleri arasında saymak mümkündür. Paylaşılan liderliğe ilişkin son dönemde, bu konuda yapılmış ya da halen yürütülmekte olan bir çok ampirik ve teorik çalışma (Bennet ve diğerleri, 2003; Bolden, 2007; Gronn, 2000, 2002a, 2002b, 2008; Harris, 2003, 2004, 2008; Hopkins ve Jackson, 2002; Leithwood ve diğerleri, 2007; O'Neill, 2002; Spillane, 2003, 2005; Spillane ve diğerleri, 2008) bulunmaktadır. Yapılan çalışmaların çoğu, paylaşılan liderliğin okullardaki kalitenin artmasına katkıda bulunduğu ve okulların öğrenen örgütlere dönüşmesini sağladığı görüşünü desteklemektedir.

Paylaşılan liderliğin bu denli güncel ve ilgi odağı olmasının çeşitli nedenleri vardır. Bu nedenlerin başında, her sorunu kendi başına çözebilen ve sınırsız

yeteneklere sahip tek yönetici “kahraman lider” anlayışının çökmeye başlaması ve yönetimlerden gerçekleştirilmeleri beklenen yüksek ve karmaşık taleplerin yerine getirilememesi (Hartley, 2007) gösterilebilir (Jacobs, 2010: 35). Başka bir deyişle, kahraman lider paradigmasının, klasik liderlik anlayışıyla eşleştirildiği “Bir gün okula yeni bir lider gelir ve birden bire işler iyiye gitmeye başlar. Bu yeni lider, adeta bir kahraman edasıyla sorunları tek başına çözen, işleri yoluna koyan herkesin gıpta ettiği birisidir” temasını işleyen hikayeler her ne kadar ilk etapta çekici gibi görünse de, aslında tek lider anlayışının sorunlarını ve günümüzün karmaşık toplumlarındaki örgütlerinin ihtiyaçlarını gidermek konusundaki yetersizliğini de gözler önüne sermektedir (Spillane, 2006).

Artık günümüzde bu kahraman lider anlayışının yerini; örgütün sorunlarını çözmenin yolunun işgörenlerden ve izleyenlerden güç almak olduğu anlayışının benimsendiği, örgütsel değişimin ve gelişimin desteklendiği, örgüt toplumundan gelen her türlü bilgiye açık ve bu bilgilerin örgüt yararına kullanılabilirdiği ‘paylaşılan liderlik’ anlayışı almaktadır (Woods, 2010: 5). Paylaşılan liderlikte önemli olan kişinin formal pozisyonu ya da rolü değil, konuya ilişkin bilgisi ve becerileridir. Liderliğin bireysel hiyerarşiyi vurgulayan geleneksel doğasının aksine, paylaşılan liderlik tüm paydaşların ortaklaşa bir liderlik sergiledikleri beraber çalışma kültürünü yansıtır.

Liderliğin paylaşılmasına ilişkin ilk fikirler 1950 ve 60’lar dönemine rastlamaktadır. O dönemde bu fikir, ilk olarak sosyal psikologlar arasında ve iş yönetimi alanlarında dillendirilmeye başlanmıştır. Bu dönemdeki çalışmalarda paylaşılan liderlik (distributed leadership) ifadesi kullanılsa da, ele alınan fikirler ve bakış açıları bugünkü paylaşılan liderlik yaklaşımının temellerini oluşturmuştur. Bu konudaki en eski referans olarak Gibb’in 1954 tarihli “Leadership” adlı makalesi kabul edilmektedir. Gibb’e göre, liderlik işlevleri dağıtıldığında, liderler hem zaman açısından çok daha verimli sonuçlar elde edecek, hem de uygulamalar daha fazla çeşitlilik ve yetkinlik kazanacaktır (Watson, 2005).

60 ve 70’li yıllar, Barnard’ın “örgütte motivasyonu arttıran bir unsur olarak gördüğü ‘etkileşimin’ keşfedilmesi veya oluşturulması” gerekliliğini vurguladığı; Cartwright (1965) çalışmasında örgütlerdeki insanların birbirlerini etkiledikleri iddiasını baz alan ‘sosyal etki’ kavramını incelediği ve paylaşılan liderlik anlayışının temellerinin atıldığı yıllar olmuştur (Watson, 2005: 78).

80'li ve 90'lı yıllar bu fikrin yavaş yavaş şekil aldığı yıllar olmuş, paylaşılan liderlik kavramına olan ilgi de giderek artmıştır. Paylaşılan liderliğin özünde bulunan ortak karar alma ve okulların demokratikleştirilmesi fikirleri, Weiss ve Cambone (1994), Hallinger ve Heck (1996) gibi araştırmacıların çalışmalarındaki yerini almıştır (Humprey, 2010: 14-15). Konunun ön plana çıkmasıyla birlikte, Amerika ve İngiltere başta olmak üzere birçok ülkede paylaşılan liderliğe ilişkin daha fazla çalışma yürütülmeye başlanmış, İngiltere ve Galler'de okul liderliğinin geliştirilmesi için mevcut politikaların tekrar gözden geçirilmesi ve paylaşılan liderlik anlayışının benimsenmesi düşüncesi yaygınlık kazanmıştır (Jacobs, 2010: 42).

Paylaşılan liderliği yeni ve çok etkili bir liderlik türü olarak tanımlayanlar olduğu kadar; oto-kontrol, ortak çalışma grupları, güç birliği oluşturma, demokratik yönetim gibi mevcut ve bilinen kavramların yeniden adlandırılması (Storey, 2004) olarak tanımlayan araştırmacılar da vardır. Storey ayrıca distributed, shared gibi kelimelerin birbirlerinin yerine bu çalışmada 'paylaşılan liderlik' olarak anılan liderlik çeşidini ifade etmek için kullandıklarından bahsetmektedir (Jacobs, 2010: 34).

Paylaşılan liderlikteki temel felsefe, liderler ile işgörenler arasında ortak bir payda ve eşgüdümlü çalışabilme anlayışı, bir başka ifadeyle örgütün amaçlarına erişebilmek için sorumluluk alma anlayışı oluşturabilmektir. Liderlik dıştan içe değil, içten dışa doğru oluşmakta, herkes kendi sorumluluklarının bilincine varmaktadır (Flowers, 2007: 331).

Örgütlerde ortak çalışma anlayışını sağlamanın en önemli yollarından biri işgörenlerin paylaşılan liderlik yaklaşımını içselleştirmeleridir. Çalışanlara sadece ne yapmaları gerektiğini söylemek değil, onlara örgüte ilişkin daha geniş bilgiler vererek resmin bütünü görmelerini ve karara katılmalarını da sağlamak gerekmektedir. Böylesine açık bir vizyon anlayışının ve güçlü bir iletişimin gerçekleşmesi halinde, çalışanların günlük olarak denetlenmesine gerek kalmayacak; yönetici konumundaki liderler de yönetme yerine eşgüdümleme etkinliklerine zaman ayırabileceklerdir (Castaneda, 2010).

Diamond'a göre (2007: 1) paylaşılan liderlik bir "etkileme ilişkisi"dir. Kişilerin birbirlerini becerileri, yeterlikleri ve deneyimleri doğrultusunda etkileyebilmeleridir. Paylaşılan bir bakış açısıyla yaklaşıldığında liderlik, birbirleriyle iletişim ve etkileşim

içerisinde olan parçalardan oluşan bir sistemin uygulamasıdır. Bu parçalar ise liderler, izleyenler ve koşullardır (Spillane, 2005: 150). Paylaşılan perspektifle bakıldığında liderlik uygulamasının bir liderin kararı üzerinden değil, insanların etkileşimleriyle şekillendiği ifade edilmektedir. Bu bakış açısı, sorumluluk duygusunu ilgili karar vericilerden geniş kitlelere ve sosyal ilişkilere kaydırması nedeniyle aslında geleneksel hiyerarşik ve bürokratik örgüt modeline de bir meydan okuyuştur (Spillane ve diğerleri, 2004: 3).

Paylaşılan liderlik dinamik bir süreçtir. Bu yönüyle işgörenler arasındaki etkileşimi, ortak çalışma anlayışını ve işlevsel karar süreçlerini içeren ve örgüt sınırlarını zorlayarak tüm sistemi kapsayan bir anlayıştır. Konuya eğitim liderliği açısından bakıldığında ailelerin, öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve hatta çevre halkının da sürece katılması gerektiği görülmektedir ( Bolden, Petrov ve Gosling, 2009: 257).

Şüphesiz ki, paylaşılan liderlik henüz “mahalledeki yeni çocuk”tur. Anlaşılması, tanınması ve hakkında kesin hükümlere varılması için daha çok zaman geçmesi gerekmektedir (Gronn, 2000). Bununla birlikte, okul örgütünde bireyler ve roller arasında potansiyel, yetenek ve yeterlilikler doğrultusunda liderliğin paylaşımını (Smylie ve diğerleri, 2007: 470) esas alan bu yaklaşım ile olumlu örgütsel değişim arasında güçlü bir ilişki olduğunu gösteren çalışmaların sayısı her geçen gün artmaktadır (Harris ve diğerleri, 2007; Harris ve Spillane, 2008: 31). Paylaşılan liderlik bireylerin yeteneklerini ve katılımlarını geliştirdiği ölçüde örgütsel bağlılığı ve etkililiğin artmasına da katkıda bulunmaktadır. Böyle bir bakış açısının eğitimdeki izdüşümü, başarı ve okul gelişimi anlamına gelmektedir (Gronn, 2002b: 37).

Okul örgütlerinde paylaşılan liderlik öngörülerinin polarizasyonu sağlandığında işgörenlerin kurumlarına karşı içtenlikli biçimde duyumsayacakları ve alanyazında “çalışanların örgütle ilişkisi sonucunda şekil alan ve onların örgütün sürekli bir üyesi olma kararını vermelerini sağlayan davranış” (Meyer ve Allen, 1997: 11) olarak tanımlanan örgütsel bağlılığın ortaya çıkabileceği varsayılmaktadır.

Örgütsel bağlılık insan kaynaklarının yönetimi ve verimliliği konusunda temel etkenlerden birisi olarak kabul edilmektedir. İşgörenin kurumuna karşı duyduğu örgütsel bağlılığın nedenleri, mevcut bağlılığın tanımını olduğu kadar doğurgularını da



etkilemektedir. Yoğun bir duygusal bağlılık geliştirmiş olan işgören, maddi nedenlerden çok duyumsadığı bu memnuniyetten dolayı örgütte kalmayı tercih etmektedir (Çetin, 2004: 101).

Örgütsel bağlılığın, - örgütün türü ne olursa olsun- işgörene doyum verdiği ve onu işe daha fazla güdülediği varsayılmaktadır (Sayeed, 2001: 19). Örgütsel bağlılık; örgütün amaçlarına, politikasına ve görevin gereklerine uygun davranma gibi özellikleri içerir. İşgörenden, örgütün yararlarını kendininkilerden üstün tutma; özveriyle çalışma; gerektiğinde örgüte daha çok çalışma süresi ayırma; yönetimin buyruklarını tartışmasız yerine getirme gibi bağlılık eylemleri beklenmektedir. Bir bakıma işgöreni egemenliği altına alarak onun örgütte kalmasını güvence altına almaya çalışan örgüt, işgörenlerin bağlılığını örgütle özdeşleşmeye dönüştürmeye çalışır. Çünkü, örgütle özdeşleşen bir işgörenin kurumun çıkarlarını kendi çıkarlarına yeğ tutacağı ve özverili davranacağı düşünülmektedir. (Başaran, 1982: 242).

Örgütsel bağlılığın işgörenlerin örgütte kalma ya da ayrılma kararlarını etkilediği (Özdemir ve Cemaloğlu, 2000) ve bu şekilde örgütün işleyişine ilişkin birçok faktörü etkileyebildiği gibi birçok faktörden de etkilendiği (Kaya, 2007: 10) varsayılmaktadır. Güçlü'ye göre (2006), cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi, örgütteki çalışma süresi, iş yükü, işin nitelikleri, stres, çalışma koşulları, yönetim tarzı, örgüt büyüklüğü, merkezleşme, örgüt içi iletişim, ücret düzeyi, terfi ve ödül sistemi, sosyal güvenlik sistemi ve sendikanın varlığı gibi faktörler örgütsel bağlılığı etkileyen temel bileşenler arasında yer almaktadır. (Uzun ve Yiğit, 2011: 184).

## 1.2 Araştırmanın Önemi ve Amacı

Liderlik alanyazınında yeni bir yaklaşım olarak vurgulanan paylaşılan liderlik;

- yalnızca örgütün üst yöneticisine değil, tüm paydaşlara da karara katılma ve uygulama özgürlüğü tanınması (McCarthy, 2010),
- bireysel değil, örgütsel bir olgu niteliği taşımasından dolayı ilişkilere ve ortaklaşabilme temeline dayalı bir grup etkinliği olması (Flessa, 2009),
- örgütün, onu oluşturan parçalardan daha büyük olması nedeniyle tüm paydaşlarıyla birlikte ele alınması gerekliliği (Gronn, 2000),

➤ günümüzde örgütsel girişimlerin tek bir lider tarafından yönlendirilemeyeceği; örgütte yürütülen tüm etkinliklerin, eylemlerin ve güç dağıtımının paylaşılması gerektiği (Harris, 2003: 317),

➤ liderliğin yalnızca atanmışlara özgü olamayacağı; alanında uzman, bilgi, deneyim ve potansiyeli olan tüm işgörelere uygun durumlarda fırsat verilmesi anlayışı (Elmore, 2000),

➤ liderliğin izleyenler üzerinde yapılan bir uygulama olmadığı; onlarla ve içinde bulunulan koşullarla birlikte oluşan etkileşim örüntüsü içerisinde gerçekleşmesi (Spillane, 2006)

açılarından önemli görülmüş ve artırılmaya değer bulunmuştur.

bir örgütte birbirinin bilgi ve deneyimlerine güvenen, karara katılım sürecinde aktif rol alan, değişim ve yeniliğe açık, üretken ve fikir alış-verişine yatkın bireylerin oluşturduğu (Gronn, 2000: 334; Harris, 2003: 317) paylaşılan liderlik anlayışı, hem kuram ve hem de uygulama açısından liderlik alanyazınında önemli görüldüğünden bu araştırmaya konu olmuştur.

Paylaşılan liderliğin ülkemizde kısmen yeni bir paradigma olması, konuya ilişkin yerli alanyazının zenginleştirilmesine ve okullarda paylaşılan liderlik kuram ve uygulamalarının geliştirilmesine katkıda bulunulabilmesi düşüncesi, bu araştırma sürecinin başlatılması ve sürdürülmesinde önemli görülmüştür.

Tüm bu noktalardan hareketle, araştırmanın temel amacı Malatya ili merkez ilçe sınırları içerisinde bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algılarını ortaya koymak ve bunlar arasındaki ilişkileri çeşitli değişkenler açısından irdeleyerek birbirlerini etkileme düzeylerini bilimsel olarak saptamaktır.

### **1.3 Problem Cümlesi**

Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki nedir?

## 1.4 Alt Problemler

1. Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin algıları, paylaşılan liderliğin;

- a) Örgütsel Gelişme ve İşbirliği
- b) Vizyon-misyon
- c) Sorumluluk Alma
- d) Okul Kültürü
- e) Örgütsel Olanaklar

boyutlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve alt boyutlarına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasında bir ilişki var mıdır? Resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları, onların örgütsel bağlılık düzeylerini etkilemekte midir?

5. Özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve alt boyutlarına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasında bir ilişki var mıdır? Özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları, onların örgütsel bağlılık düzeylerini etkilemekte midir?

6. Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve alt boyutlarına ilişkin algıları;

- a) cinsiyet,
- b) öğrenim düzeyi,
- c) mesleki kıdem,
- d) branş

değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

7. Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları;

- a) cinsiyet,
- b) öğrenim düzeyi,
- c) mesleki kıdem,
- d) branş

değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

8. Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algılarına ilişkin nitel veriler ile nicel verilerin karşılaştırılmasıyla elde edilen bulgular nelerdir?

### 1.5 Sayıtlılar

1. Paylaşılan liderlik, okulun tüm paydaşları tarafından farklı ve göreceli biçimlerde duyumsanan örgütsel bir olgudur.

2. Öğretmenler, okul örgütüne ilişkin göreceli biçimde değişen bağlılık duygusuna sahiptirler.

3. Öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ve örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında bir etkileşim vardır.

4. Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları, araştırmada kullanılan ölçme araçlarıyla ölçülebilir.

### 1.6 Sınırlılıklar

1. Araştırma 2011-2012 eğitim-öğretim yılı içerisinde Malatya ili merkez ilçe sınırları içerisinde bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır.

2. Öğretmenlerin okula ilişkin algılarından paylaşılan liderliğe ve örgütsel bağlılığa ait olanlar araştırma kapsamına alınmıştır.

## 1.7 Tanımlar ve Kısaltmalar

**Paylaşılan Liderlik:** Ortak bir örgütsel amacı gerçekleştirme doğrultusunda tüm paydaşların yetkinlikleri ölçüsünde gönüllü işbirliği ve etkileşimi ile içselleştirilmiş sorumluluk bilincine dayalı çağdaş liderlik anlayışıdır.

**Örgütsel Bağlılık:** Çalışanların örgütle ilişkisi sonucunda ortaya çıkan ve onların örgütün sürekli bir üyesi olma kararını vermelerini sağlayan davranıştır (Meyer ve Allen, 1997:11).

**Algı:** Dış ve iç çevrede bilgi edinme ve alınan duygusal verileri yorumlayarak bunların bilincine varma süreci (Öncül, 2000: 29).

**Paylaşılan Liderlik Algısı:** Malatya ili merkez ilçe sınırları içerisinde bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin algılarıdır.

**Örgütsel Bağlılık Algısı:** Malatya ili merkez ilçe sınırları içerisinde bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarıdır.

**İlköğretim okulu:** Araştırma kapsamına giren, Malatya ili merkez ilçe sınırları içerisinde bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarıdır.

Not: Araştırmanın yapıldığı dönemde 6287 sayılı 4+4+4 Yasası henüz yürürlükte olmadığı için, bu çalışmada 8 yıllık eğitim veren “ilköğretim okulu” kavramı kullanılmıştır.

**Öğretmen:** Malatya ili merkez ilçe sınırları içerisinde bulunan ve araştırma kapsamına alınan resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerdir.

**OÖPLÖ:** Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği

**ÖİÖBÖ:** Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği

## **BÖLÜM II**

### **KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Bu bölümde alanyazına dayalı olarak okullarda paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık olgularını açıklamaya yönelik kuramsal bilgiler ile araştırmanın konusu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara değinilmektedir.

#### **A1. LİDERLİK OLGUSUNA GENEL BİR BAKIŞ**

##### **2.1 Lider ve Liderlik**

Liderlik; geçmişte olduğu gibi ve günümüzde de çokça üzerinde durulan ve tartışılan bir konudur. Bir liderin liderlik özelliklerini karakteriyle doğuştan mı getirdiği, yoksa zaman içerisinde belli eğitim ve deneyimlerle mi iyi bir lider olunabileceğine ilişkin tartışmalar yönetim alanında yıllarca süregelmiştir. Bir liderin sahip olduğu özelliklere ve bu özelliklere nasıl sahip olduğuna ilişkin tartışmaların yanı sıra; diğer bir tartışma konusu da liderlik kavramıdır. Kurumu ileriye taşıyacak, amaçlarına erişmesini sağlayacak liderlik uygulamalarının neler olması ve nasıl yürütülmesi gerektiğine ilişkin birçok çalışmaya erişmek mümkündür. Öte yandan, liderlik denince aklımıza sadece olumlu kavramlar / sonuçlar getirmek belki de olaya tek bir açıdan ve sınırlı bir boyutta yaklaşmak anlamına gelecektir. Çünkü, liderlik

davranışları ve bunun sonucunda izleyenlerde ortaya çıkan etkilenmeler, değişimler, yönelimler, vb. liderliğin başarıyla uygulandığını göstermekle birlikte, kurumun amaçları ve çıkarları bakımından her zaman istendik sonuçlar olmayabilir. Ya da, toplumsal anlamda faydadan çok zarar getirebilir. Bu noktada, belki de Hitler örneğini vermek uygun olacaktır. Hitler peşinden kitleleri sürüklemeyi başarmış etkili ve başarılı / iyi bir liderdir. Ancak toplumsal sonuçları açısından bu “iyi” liderliği onaylamak mümkün değildir.

Liderlik birçok açıdan ele alınmış ve tanımlanmış olmakla birlikte bunlardan en yaygın kabul görenlerinden bazılarını şöyle sıralayabiliriz:

- Liderlik, ortak amaçlar etrafında birleşen insanları amaçları gerçekleştirmek üzere etkileme sürecidir (Başaran, 1996: 60).
- Liderlik, etkili kişisel özelliklere bağlı bir güçtür (Etzioni, 1964; Ak: Çelik, 1999: 1).
- Liderlik, izleyenlerini belirlenen hedeflere götürebilme gücünü kullanabilmektir (Türkmen, 1996: 53).
- Liderlik, belirli bir durum ve koşullar altında amaca ulaşmak için başkalarının davranışlarını ve eylemlerini etkileme sanatıdır (Şimşek, 1999: 176).
- Robins’e göre (1994), liderlik, amaçlara ulaşmak için bir grubu etkileyebilme yeteneğidir (Uğurlu, 2009: 28).

Geleceğin eğitimsel liderlerini seçerken dikkate alınması gereken üç faktörün zeka, yaratıcılık ve bilgelik olduğunu belirten Sternberg (2005: 253), bunların sentezlenmiş halde ve birlikte etkili bir şekilde çalışması gerektiğine dikkat çekmektedir. Ayrıca güdüleme ve enerji de oldukça önemlidir. Ancak güdülemenin duruma bağlı olduğu ve uygun şartlarda her bireyin belli düzeyde güdülenebileceği gerçeği göz ardı edilmemelidir.

Erçetin’e (2000) göre, tanımlanması güçlüğünden hareketle liderlikle ilgili bazı yargılara varılabilir:

- Liderlik, politiktir.
- Liderlik, kültürelidir.

- Liderlik; kararlılık, risk alma, kendine güven, etik değerlere önem verme ve vizyon geliştirebilme gibi bazı tinsel süreçlerin öne çıktığı bir olgudur (Gündüz, Beşoluk ve Önder, 2011: 525).

Liderliğin edilgen bir statü konusu olmadığını bir bireye, sadece belli bazı özelliklere sahip olduğu için liderlik hakkı verilemeyeceğini belirten Aydın (2000: 234), liderin grupta etkileşim yolu ile liderlik statüsü kazanacağını vurgulamaktadır.

Liderliğin üç temel bileşeni; lider, izleyenlerin davranışları ve liderliğin gerçekleştiği koşullardır (Ovens, 1987: 129). Lider, gerek genlerinden getirdiği kişilik özellikleri, gerekse çeşitli eğitimler ve yaşam deneyimiyle edindiği bilgiler sonucunda birtakım liderlik davranışları sergiler; bu tutum ve davranışlar sayesinde lider olarak kabul görür. İkinci önemli bileşen olan izleyenlerin davranışları da liderden etkilenme düzeylerine göre farklılık göstermektedir. İzleyenlerin liderden etkilenmesi o anki ihtiyaçları ile doğrudan ilişkilidir. Hem örgütün hem de izleyenlerin kişisel hedeflerini dikkate alan bir lider ve liderlik anlayışının başarıya ulaşma şansı yüksektir. Üçüncü bileşen ise, mevcut koşullardır. Gerçekleştirilecek olan liderlik davranışı koşullardan bağımsız değildir. Bu koşulları dikkate almayan bir liderin uzun vadede başarılı olması zordur.

Bu bağlamda Yukl (2002: 278), liderlik anlayışında en ideal görünen yaklaşımı seçmektense, eldeki bilgilere ve şartlara göre en uygun olanı seçmenin önemine dikkat çekerek liderlik davranışlarını üç gruba ayırmıştır:

- Görev merkezli davranışlar,
- İlişki merkezli davranışlar,
- Değişim merkezli davranışlar.

Liderlik davranışı hangi merkezli olursa olsun, tüm bu davranış desenleri mevcut şartlarla uyum sağladığında anlamlı hale gelmektedir.

Bursalıoğlu'na (1998) göre liderlik yaklaşımlarının lidere yüklediği bazı görevler vardır ve bunlar;

1. Örgüt amaçlarını saptamak
2. Örgüte bu amaçları gerçekleştirecek yapı ve atmosferi vermek



3. Örgütün bu amaçlara göre yaşamasını sağlamak
4. Örgüt içindeki çatışmaları çözmektir.

Lider kendisine yüklenen bu ödevleri başarabildiği oranda işgörenlerden kabul ve buna dayalı olarak da destek görecektir. Ayrıca, her örgütün ihtiyaçlarının farklı olduğu da unutulmamalıdır. Kurumsallaşmış bir örgüt için mevcut hedefleri gerçekleştirmek ve kurumu ileri götürmek daha ön planda olacakken; liderin birleştiriciliğiyle ortaya çıkan yeni bir örgütte, liderin herkesi peşinden sürükleyebilecek örgütsel hedefler belirlemesi daha önemli bir liderlik davranışı olarak kabul görebilir.

## 2.2 Lider, Yönetici ve Yönetim

Liderlik olgusunda önemli olan nokta, bir liderin uygulamalarıyla izleyenleri etkilemesi ve onlarda eyleme geçme istekliliği yaratmasıdır.

Yöneticilikte ise durum biraz daha farklıdır. ‘Belirli amaçlara ulaşmak için başkaları aracılığıyla ile iş görmek’ ya da ‘Kaynakları etkili ve verimli kullanarak iş yaptırma sanatı’ biçiminde tanımlanan yönetim alanı (MEB, 2007: 14), bu anılan eylemleri hayata geçirecek yöneticilere gereksinim duymaktadır.

Yönetici ve lider kavramları bazen birbirlerinden çok uzaklaşarak, bazen de yakınlaşıp benzeşerek karşımıza çıkmaktadır. Yönetici ile lider arasındaki benzerlik ve farklılıklar Kırılmaz (2013) tarafından şöyle belirtilmiştir:

- Hem yöneticilik hem liderlik, insanların belli hedeflere yöneltilmesi ile ilgilidir.
- Hem yönetici hem lider, yönlendirme ve etkileme işini yaparken bir güç kullanmaktadır.
- Hem yöneticilikte hem liderlikte, yönetici ve lider ile birlikte çalıştıkları insanlar arasında yakın ilişki vardır.
- Bir örgüt için her ikisi de gereklidir.
- Yönetici mevcut koşullar altında örgütün en iyi sonucu üretebilmesi için çalışır.
- Liderlik ise örgütün değişimlere uyabilmesi için gerekli yenilik ve düzenlemeleri yaparak, yeni bir vizyon oluşturmaya çaba harcar.
- Liderlik daima değişimle ilgilidir; her değişim liderlik gerektirir.

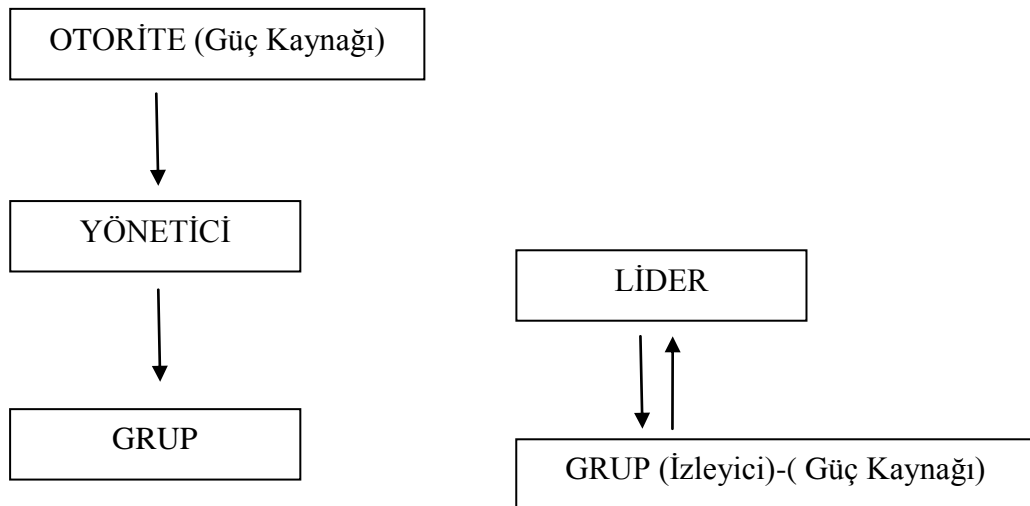
Bennis ise (1989), yönetici ile lider arasındaki farkları bir tablo halinde şu şekilde ortaya koymuştur:

**Tablo 1. Yönetici ile Lider Arasındaki Farklar**

Yönetici	Lider
İdarecidir	Yenilikçidir
Tekrarcıdır	Orijinaldir
Devam ettiricidir	Geliştiricidir
Sistem ve yapılar üzerinde odaklanır	İnsanlar üzerine odaklanır
Denetime güvenir	Doğruluğa güvenir
Kısa vadeli görüşe sahiptir	Uzun vadeli görüşe sahiptir
Nasıl ve ne zaman biçiminde soru sorar	Neden niçin soruları önemlidir
Klasik anlamda iyi askerdir	Başına buyruktur
Düşünceleri doğrudur	Doğru düşüncededir
Mevcut durumu kabul eder	Mevcut duruma kafa tutar

Kaynak: (Bennis, 1989; Akt. Keçecioglu, 1998: 10)

Tablo 1 incelendiğinde, Bennis'in lider lehine saptamalarda bulunduğu söylenebilir. Eraslan'ın (2004: 162) Kılınç'dan (1997: 385) aktardığı şekilde ise, yönetici ve lider açısından otorite kavramının ve kaynağının nasıl ayrıştığı görülmektedir. Şekil 1'den anlaşıldığı üzere, yönetici otoriten aldığı güç ile hareket etmektedir. Bu düzeni benimsemiş ve devamını sağlamaya yönelik çalışan yönetici, hiyerarşik bir biçimde izleyenleri (astlarını) bu güçle etkiler ve yönetir. Liderin güç kaynağı ise izleyenleridir. Lider ve izleyenler arasındaki etkileşim, liderin gücünü oluşturan temel unsurdur. İzleyenlerin liderlerine karşı duydukları sevgi, saygı, beğeni, gıpta etme, vb. etkenler liderin gücünün dayandığı kaynaktır.



Kaynak: Kılınç, 1997: 385; Akt. Eraslan, 2004: 162)

**Şekil 1. Lider Yönetici Güç Farklaşması**

Yönetim, toplumsal gereksinmelerin bir kesimini karşılamak üzere, önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirecek görev ve rolleri yapmak için bir araya getirilen güçlerin eşgüdümlemesi, yönlendirilmesi sürecidir (Başaran, 1982: 91). Yöneticinin sahip olduğu otorite, onu hiyerarşik açıdan üstte tutan, işgörenlerine karşı ona yaptırım gücü ve bazen korkusu sağlayan formal bir güce dayanmaktadır. Örgütlerin yöneticilere –örgütün yapı ve işleyişini iyi bilen, örgütü hem mevcut koşullarıyla yaşatmayı, hem de gerçekçi ve yapılabılır değişimlerle geliştirmeye yöneltecek (Beycioğlu ve Aslan, 2010: 154) – gereksinimi vardır. Ancak örgütlerin aynı zamanda o kendilerine özgü vizyon belirleme ve sürdürme yeteneğine sahip, işgörenlerin desteğini arkasına alabilen liderlere de gereksinimi vardır.

Başaran'a göre (1996: 73), bir yöneticide bulunması gereken liderlik özellikleri şunlardır:

- Kendisini izleyenlerden daha yüksek kişilik özelliklerine sahip olmalı,
- Personel ile yeterli sıklıkta etkileşimde bulunmalı,
- Ortamın koşullarına göre davranabilmeli ve gücünü her zaman personeli çalışmaya güdüleyecek biçimde kullanmalı,
- Çalışma ortamında personelin karara katılmasına imkan sağlamalıdır.

Açıklam'a göre (1994: 6) ise çağdaş bir yönetici;

- Kapsamlı insan bilgisine ulaşmış,
- Etkili iletişim becerisine sahip,
- Liderlik özellikleri baskın,
- Anadilini doğru ve güzel kullanabilen,
- Felsefe, matematik, uygarlık tarihi eğitimi almış,
- Yabancı dil bilen,
- İletişim teknolojisine hakim, bilgiyi yöneten
- Beden ve ruh yönünden sağlıklı ve
- Eğitime inanmış yöneticidir.

Liderlerin sergileyebilecekleri liderlik davranışları, seçebilecekleri liderlik tipleri, büyük ölçüde buldukları konuma geliş biçimine bağlı olduğu gibi, bu konumlarını korumaları da yine gösterecekleri liderlik davranışlarına bağlıdır. Bu

nedenle, grupta bulunan diğer bireylerden daha çok, grubun tutum ve düşüncelerini etkileme eğilimindedirler. (Aydın, 2000: 238-239). Liderler, örgütün yapısı, mevcut roller, örgütün hedefleri ve kültürüne göre, çeşitli sorunlarla karşılaşır. Liderler beklentileri dengeleyebilmeli, belirli alanları tekelleştirmeden fikir çeşitliliğini desteklemeli, hem kendisi hem de izleyenleri için her türlü zeminde kazan-kazan durumunu oluşturabilmelidir (Arun, 2008: 23-24).

Gunter'e göre (2001), yukarıdan aşağıya yönetim modeli, kolektif liderlikten ziyade birey üzerine kurulu liderlik modelini desteklemektedir (Harris, 2003: 318). Bu bağlamda yönetici ve lider kavramları iç içe geçmiş durumdadır. Yöneticinin yönetim anlayışı ve uygulamaları; insana, örgüte ve yönetime ilişkin olarak besledikleri inanç, duygu, görüş ve değerlerden etkilenerek o kişinin yönetim biçimini oluşturur. Bu açıklamalar ışığında yönetici davranışları dört başlık altında sınıflandırılabilir (Balcı ve Pehlivan Aydın, 2003: 126):

1. Yetkeci (otokratik) yönetici davranışı
2. Koruyucu yönetici davranışı
3. Destekçi yönetici davranışı
4. Birlikçi yönetici davranışı

Lider, yönetici, liderlik ve yönetim kavramları tartışılmış, tartışılmakta olan ve tartışılacak konulardır. Bu kavramlar arasında, bu çalışmanın konusunu da oluşturması nedeniyle liderlik daha ön planda alınmış ve incelenmiştir. Bu bağlamda, aşağıda liderliği farklı bakış açıları ve çıkış noktalarından yorumlayan liderlik kuramlarına kısaca yer verilmiştir.

### **2.3 Liderlik Kuramları**

Liderlik kuramları alanyazında genellikle şu dört ana başlık altında ele alınmaktadır (Arun; 2008: 21-22; Yavuz, 2008: 26-27, 30; Yılmaz, 2006: 14;):

1. Özellikler (Nitelik) Kuramı
2. Davranışlar Kuramı
3. Durumsallık (Koşula Bağımlılık) Kuramı
4. Çağdaş Liderlik Kuramları

### 2.3.1 Özellikler Kuramı

Bireylerin kişisel özellikleri bu kuramda ön plandadır. Ortamın özellikleri kişilik özellikleri kadar dikkate alınmaz. Özellikler yaklaşımında, entelektüel olma, cesaret, kendine güven, göze alma, duygusal olma, sosyal olma, girişimcilik, hitabet yeteneği, vb. özellikler kişilerin lider olarak kabul görmesinde önemli etkenler olarak kabul edilmektedir. Dahası, başarılı olarak kabul edilen liderlik özellikleri belirlenmeye çalışılır. Bahsi geçen özelliklerin sonradan değil, kişinin karakteriyle varolduğu görüşü hakim olduğu için “doğuştan lider” ifadesi bu kuramda yer bulur (Kolamaz, 22).

İzleyenler, liderlerinin kendilerinden farklı olmasını ve bu farklılığı izleyicilerine gösterebilmesini beklemektedirler. Farklılık beklentileri bireysel olarak değişebilmekle birlikte, önemli olan liderin bu farklı fiziksel veya zihinsel özelliklerini ön plana çıkarabilme becerisidir (Yavuz, 2008: 30).

### 2.3.2 Davranışlar Kuramı

Balcı'nın (2009: 32-39) Werner (1993)'den aktardığına göre, liderin kişisel özelliklerinden çok, nasıl davrandığı ve ne yaptığının açıklanmaya çalışıldığı davranışlar kuramında; liderin bulunduğu gruptan bağımsız değil grupla ilişkileri içinde değerlendirildiği vurgulanmaktadır.

Güçlü bir örgütsel liderliğin belli ortamlarda izleyenleri belirlenmiş amaçlar etrafında toplayan ve harekete geçiren etkili bir rol davranışı olduğu (Davis, 1982: 144) görüşünün ortaya çıktığı davranış kuramları Ohio Eyalet Üniversitesi Araştırmaları, Rensis Likert'in Sistem Yaklaşımı (Michigan Araştırmaları) ve Robert Blake ile Jeane Mouton'un Liderlik Yaklaşımı olarak bilinen çeşitli araştırmalar sonucunda şekillenmiş ve literatürdeki yerini almıştır. Amacı, liderlik biçiminin grup üzerindeki etkilerini belirlemek olan Ohio Eyalet Üniversitesi Araştırmaları 1945 – 1950'li yıllar arasında devam etmiş ve bu çalışmalarının sonucunda Liderlik Davranışı Betimleme Anketi (Leader Behavior Description Questionnaire) oluşturulmuştur. (Akt. Balcı, 2009: 32-39).

### 2.3.3 Durumsallık (Koşula Bağımlılık) Kuramı

Durumsallık kuramları her ortamda geçerli olabilecek tek bir etkili liderlik biçimi olmadığını, bunun ortama göre değiştiğini ileri sürmektedir. Ayrıca, durumlara

göre tutum ve davranışlar da değişeceğinden, liderlik davranışının önceden kestirilmesinin mümkün olmadığını savunmaktadır. Örgütün koşulları, işgörenlerin nitelik ve yeterlikleri, üstlerin tutum ve davranışları, örgütün ve içinde bulunulan toplumun değerleri liderlik biçimini etkileyen unsurlardır (Arun, 2008: 21-22).

Durumsal liderlik yaklaşımlarına aşağıda kısaca değinilmiştir:

### **Fiedler' in Durumsallık Kuramı**

Fiedler'e göre, liderler sözel olan ve olmayan davranışları ile grup performansını etkilerler. Lider davranışlarının anlaşılması, liderin güdüsel yapısının ve lider için önemli olan amaçların gerçekleştirilmesine yönelik durumun uygunluk derecesinin değerlendirilmesini gerektirir (Aydın, 2000: 254). Vecchio (1991: 311), ilişki ya da görev yönelimli liderlik davranışının durumdan duruma değişebileceği varsayımına dayanarak oluşturulan bu kuramda; lider ile izleyiciler arasındaki ilişkinin, başarılabacak işin niteliğinin ve liderin yasal gücünün üç önemli duruma bağımlı değişken olarak tanımlamıştır (Kılınç, 2008: 21).

Fiedler, liderin güdülenme derecesini ölçmek için " En az Tercih Edilen Çalışma Arkadaşı" (LPC) adı verdiği bir ölçek geliştirmiş ve bu ölçekle bireylerin betimlemelerine dayanarak onların birlikte çalışamayacakları insanlara karşı gösterebilecekleri tepkilerin niteliğini saptamaya çalışmıştır (Aydın, 2000: 254-255).

### **Ardışık Liderlik Kuramı**

1950'li yıllarda tanımlanmış olan bu liderlik kuramında, liderlik davranışı üstten (üst merkezli) ast (ast merkezli) doğru yönelmektedir. Kimin karar verici olduğu belirleyici faktördür. Bu kurama göre, liderin seçimi üstlerin ve astların sahip olduğu güçlere göre yapılandırılmaktadır (Arun, 2008: 26).

### **Yol Amaç Kuramı (Robert House ve Martin Evans)**

Yol-Amaç kuramında örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için liderlerin izleyenlerini hangi davranışlarla ve nasıl güdüleyeceklerine ilişkin sorulara cevap aranmaktadır. Bu kuramın ortaya çıkmasına katkı sağlamış kuramcılardan biri olan House (1996)'a göre liderler (Yavuz, 2008: 42);

- Etkili olmalı,
- İzleyenlerine karşı davranışlarında övgüye yer vermeli,
- İzleyenlerin eksikliklerini telafi etmeli,
- İkinci derecede ifade edilen tatmin araçlarını yararlı hale getirmeli,
- Birimlerin performanslarını arttırmalıdır.

### **Vroom ve Yetton' un Normatif Durumsallık Kuramı**

Vroom ve Yetton' un Normatif Durumsallık Kuramı'nda, belirli koşullarda etkili olabilmek için liderlerin nasıl davranmaları gerektiği belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu kuramda, liderlik biçimi otokratik, danışıcı ve grup süreci olarak sınıflandırılmıştır (Aydın, 2000: 258).

Otokratik süreçte lider, ya elde var olan bilgiyi kullanarak ya da grup üyelerinden gerekli bilgiyi sağlayarak karar verir.

Danışıcı süreçte lider, ya bireysel olarak tek tek grup üyelerinin görüş ve önerilerini alır ya da karar verilmesi gereken durumu gruba bir toplantıda açıklayarak sorunu onlarla paylaşır ama son karar kendisine aittir.

Grup sürecinde lider, grup toplantısında başkan olarak davranır ama grubu manipüle etmeye ya da gruba kendi fikirlerini empoze etmeye çalışmaz.

### **Hersey ve Blanchard' in Durumsal Liderlik Kuramı**

Bu kuramda dikkat çekilen nokta, astların olgunluk düzeylerinden etkilenen koşula bağımlı değişkenliktir. Düşük görev olgunluğuna sahip astların - diğer bir deyimle az yetenekli veya eğitim düzeyleri düşük ya da kendilerine güvenleri zayıfsa - liderlerinden görmeyi arzuladıkları davranışlar ile, daha olgun olan - yetenek eğitim ve kendine güven ve iş görme arzusu yüksek olan - astların liderlerinden görmek istedikleri davranışlar farklılaşmaktadır (Arun, 2008: 26).

### **Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı**

Reddin daha önce işlenmiş olan 'görev' ve 'ilişki' boyutlarına üçüncü bir boyut olarak 'etkililiği' eklemiştir. Etkililik kavramının lider davranışı ya da etkililiği ile tanımlanamayacağını, etkililiğin yöneticinin bulunduğu konum gereği,

gerçekleştirmekle yükümlü olduğu amaçları gerçekleştirme derecesi olarak kabul edilmesi gerektiğini belirlemiştir. Reddin 3-D modeli ile dört temel liderlik biçemi belirlemiştir. Bunlar:

1. Düşük görev-düşük ilişki
2. Düşük görev-yüksek ilişki
3. Yüksek görev-düşük ilişki
4. Yüksek görev-yüksek ilişki

Reddin, farklı durumların farklı liderlik biçemi gerektirdiğini ve bir liderlik biçiminin etkililiğinin, kullanıldığı duruma bağlı olduğunu ileri sürmüştür (Aydın, 2000: 259-260).

### **2.3.4 Çağdaş Liderlik Yaklaşımları**

Aydın'a göre, lider de grubun bir üyesidir ve bireylerin paylaştığı örgüt amaçlarını gerçekleştirmeyi kolaylaştıracak etkileşim yollarının oluşturulup geliştirilmesine katkıda bulunur. Liderin yönetmekten çok eşgüdümleyici ve katkı yapıcı rolünün vurgulandığı bu anlayış, çağdaş liderlik tanımlarının da merkezinde yer almaktadır (2000: 240).

Liderlik çeşitlerinin birbirinden tamamen bağımsız ve bambaşka içeriklere sahip olduğunu ileri sürmek, hem mümkün hem de gerçekçi değildir. Yine de, farklı sınıflandırmalar yapılmış ve herkes için aynı olmamakla olmakla beraber, çağdaş liderlik yaklaşımları arasında aşağıdaki başlıkları saymak mümkündür.

- ✓ Vizyoner Lider
- ✓ Öğretimsel liderlik
- ✓ Coach Lider
- ✓ Entelektüel Lider
- ✓ Kültürel Liderlik
- ✓ Sistem Liderliği



- ✓ Stratejik Liderlik
- ✓ Öğrenen Liderlik
- ✓ Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik
- ✓ İşlemci (Durumsal-Sürdürücü) Lider
- ✓ Kuantum Liderlik
- ✓ Karizmatik Lider
- ✓ Öğretmen Liderliği
- ✓ Ruhsal Liderlik
- ✓ Hizmetkar Liderlik
- ✓ Etik Liderlik
- ✓ Paylaşılan Liderlik

#### **2.4 Eğitim Yönetimi, Lider ve Liderlik**

Liderlik kavramı yönetim biliminin ana konularından birisidir. Yönetim biliminde olduğu kadar onun alt dalı olan Eğitim Yönetiminde de bu konuda binlerce çalışma yapılmış ve yapılmaktadır. Eğitim Yönetimi alanındaki liderlik çalışmaları, okul örgütündeki mevcut liderlik uygulamalarını saptamayı hedeflediği gibi; daha etkili eğitim koşulları ve örgütleri yaratabilmek için yürütülmesi gereken liderlik uygulamalarının neler olması gerektiğine de ışık tutmaktadır.

Okul örgütünde lider denince akla okul yöneticisi /müdürü ve okul müdür yardımcıları gelmektedir. Yönetici ve lider kavramlarının iç içe geçmiş ve biraz da karıştırılan ifadeler olduğu kabul edilebilir. Liderlik, bir veya daha fazla kişiyi çeşitli yöntemlerle yönlendirir. Ancak güç ve yetki bakımından iki farklı liderlik biçimi ortaya çıkmaktadır: Formal lider, izleyenleri üzerindeki etkisini otoriteyle sağlarken; informal lider, sergilediği liderlik davranışlarının etkisiyle ve sayesinde grubuyla

bütünleşir. Bu bağlamda, okul yöneticisi bir formal lider olmakla beraber; öğretmenleri motive etmek, onları değerler ve ortak amaçlar etrafında birleştirmek ve etkilemek yoluyla informal bir lidere de dönüşebilir (Çelik, 1999: 3).

Yetki, görev, yürütme ve etki eğitim liderliğin temelinde yer alır. Günümüz eğitim liderleri, her şeyden önce bilgili ve çok yönlü olmak zorundadır. Lider yönetici, eğitim girişiminin ne olduğunu ve ne olması gerektiğini birbirinden ayırabilen; sorumluluğundaki madde ve insan kaynaklarını doğru şekilde kullanabilen yöneticidir (Izgar, 2005).

Günümüzün eğitim yöneticilerinin zaman, dikkat ve çabasını, her türlü bilgiyi algılamak, anlamlandırmak, gerektiğinde organize etmek ve ilgili bireylere ulaştırmak amacıyla bilişim teknolojilerine yöneltmeleri; bunu günlük yaşamlarının bir parçası haline getirmeleri gerekmektedir (Sincar ve Aslan, 2011). Kelly ve Peterson (2000)'a göre, neyin ve nasıl öğretildiği, öğretim teknolojilerinin kullanımı gibi konular üzerinde yoğunlaşılması gereksinimi, yeni bir okul müdürü tipinin ortaya çıkması gereksinimini de beraberinde getirmektedir. Onlara göre, sosyal-politik gelişmeler ve eğitim alanındaki uygulamalar ışığında, ancak okul yöneticisi yerine okul liderinin bu yeni durumlara çözüm bulabileceği sonucu ortaya çıkarmaktadır (Korkmaz, 2005: 241).

Bir eğitim liderinin temel işgörüler; okulun misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme, olumlu öğrenme iklimini geliştirmedir (Balcı ve Pehlivan Aydın, 2003: 124). Sergiovanni ve Starratt (1988), eğitim liderinin örgütsel vizyonun kurumsallaşmasındaki rolünü dört maddede incelemektedirler (Çelik, 1995);

- Vizyonun kökenine inme: Eğitim yöneticisi örgütünün sayıtlıları, mitleri ve hikayeleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır.
- Vizyonu sunma: Eğitim yöneticisi okulun kültürel, politik, akademik, moral, ekonomik ve sosyal amaçlarını belirleyerek bunlar üzerinde okulun misyonunu oluşturmaya çalışmalıdır. Bu girişimde, düzenlenen törenler ve kültürel etkinlikler de informal iletişim sürecine katkı sağlayacaktır.
- Vizyonu kurumsallaştırma: Formal ve informal yapı içerisinde örgütsel vizyonun kurumsallaşması için gerekli politika, program ve kuralları uygulamalıdır.

- Vizyonu eylemselleştirme: Eğitim yöneticisi okul kültüründe oluşturacağı simge, tören ve kurallarla vizyonu okul düzeyinde eyleme dönüştürmeye çalışmalıdır. Bunu da ancak güçlü bir örgütsel kültür olanaklı kılacaktır. Vizyon, misyonun temel belirleyicisidir ki okulun vizyonu yoksa, misyonu da yoktur.

Can (2007: 273), okul yöneticilerinin öğretmen ve öğrencileri geliştirmek için liderlik rollerini benimsemeleri gerektiğini, böylelikle meslekteki yeni öğretmenlere yol gösterip destek sağlama, değerlendirmeler yapma, takım çalışmalarına yer verme ve arabuluculuk görevlerini üstlenebileceklerini ifade etmektedir. Öğretmenler eğitim programını hazırlayabilmeli, mesleki gelişimi takip etmeli, öğretim ve öğrenim konusunda konuşup tartışmalı, eğitim araştırmalarını yönlendirmeli ve öğretimsel becerilerini ortaya koyabilmelidirler.

Grupların çoğu birden fazla lidere sahiptir. Tüm eğitim kurumlarında yönetici tek lider olarak görülse de, gerçekte farklı durum ve zamanlarda farklı bireylerin liderlik eylemleri sergilenmektedir. Günümüzde gerçekleştirilen çalışmalarının örgütlerde belli konumlarda bulunan yöneticilere odaklanmaktan çok, gruplarda liderlik davranışları sergileyen bireylerin davranışları üzerinde odaklanması, bu durumun bilincine varılmış olmasına bağlanabilir. Bu anlamda liderlik, bir grup içinde liderlik davranışı uygulamalarını ifade etmektedir (Aydın, 2000: 240-241).

Tschannen-Moran'a (2003: 10-11) göre, öğretmenler müdürlerinin davranışlarını önceden kestirebildiklerinde kendilerini çok daha güvende hissetmektedirler. Bu nedenle, örgütlerinde güven ortamı oluşturmak isteyen okul yöneticilerinin tutarlı ve tahmin edilebilir davranışlar sergilemeleri gerekmektedir. Evans (1996) ve Bryk ile arkadaşları (1988, 1993, 1996) tarafından elde edilen sonuçlar da bu görüşü desteklemekte, örgütte tutarlılık ve süreklilik gösteren iş performansının, örgütsel amaçların, değerlerin ve yönetici davranışlarının, örgütsel güvenin çıkış noktası olduğunu belirtmektedirler.

Gruplar lidere gereksinim duymasalar da liderliğe gereksinim duyarlar, çünkü liderliğin bulunmadığı yerde karmaşa baş gösterecektir (Aydın, 2000: 247). Liderlik, öğretme ve öğrenme koşullarını oluşturmak için gerekli olan sosyal, materyal ve

kültürel kaynakların tanımlanmasını, edinilmesini, düzenlenmesini ve eşgüdümlemesini gerekli kılmaktadır (Spillane ve diğerleri, 2001: 24).

Sadece biçimsel olarak okul örgütünü yasal düzenleme doğrultusunda yönetmenin etkili bir liderlik davranışı olarak kabul edilemeyeceğini vurgulayan Uğurlu (2009: 28), etkili bir lider olarak görev yapmak isteyen okul müdürünün, sıradan mekanik bir okul yönetim anlayışının ötesinde, teknik ve insancıl yeterliklere sahip olması gerektiğini belirtmektedir.

Sergiovanni ve Starratt (1988), eğitimsel liderliğin gücü konusunda şu noktaları vurgulamaktadırlar Çelik, 1995):

- Liderliğin kültürel-sembolik gücü: Liderin okulun amaçlarını, temel değerlerini ve anlamını açıklayabilme yeterliğine dayanır. Sembolik bakış açısı tören, sembol ve şifrelerin tasarlanmasını, düzenlenmesini, kullanılmasını ve modelleştirilmesini içerir.
- Liderliğin eğitsel gücü: Liderin çocuk gelişimi, öğrenme becerileri, sosyalleşme, vatandaşlık ve öğretim programlarının çerçevesini belirleme konularındaki yetişme düzeylerine dayanır.
- Liderliğin insan ilişkilerine ilişkin gücü: İlgilenme, güven, yetki verme, uzlaşma, ideallere ulaşma ve insan potansiyelini anlama yeterliklerini içerir.
- Liderliğin teknik gücü: Örgütsel yapı, politikalar ve programlar üzerindeki etkisi liderin teknik gücünü belirler.

Okul müdürü eğitimde niteliğin ve kalitenin artması için, hem sorumluluk üstlenmeli hem de bu sorumluluğu öğretmenlerle paylaşmasını bilmelidir. Bu amaçla, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve öğrencilerin başarı göstermelerini teşvik eden bir okul iklimi ve öğrenme-merkezli bir ortam oluşturulmaya çalışılmalı, süreç içinde değişiklik ve yeniliklerin uygulanmasında ortaya çıkacak sorunların çözümüne öncelik verilmelidir (Karip ve Köksal, 1996).

Şu nokta iyice anlaşılmalıdır ki, gruplar genellikle birden fazla lideri içlerinde barındırırlar. Her ne kadar başta okullar olmak üzere bir çok eğitim örgütünde okul yöneticileri aynı zamanda okulun lideri gibi algılansa da, farkı zamanlarda farklı bireyler liderlik davranışları sergileyebilirler (Ovens, 1987: 128).

Her ne kadar sıra dışı bir vizyona ve mükemmel liderlik özelliklerine sahip olursa olsun, tek başına bir liderin günümüz çağdaş dünyasının eğitim kurumlarına yüklediği ağır sorumlulukları tek başına başarması mümkün değildir (Rivers, 2010: 15). Sadece bireysel kapasiteye odaklanan bir liderlik anlayışı, tüm liderlik faaliyetlerini anlayabilmek için yetersizdir. Yönetim ve öğretim süreci, yöneticiler kadar öğretmenlerin, öğrencilerin ve mevcut koşulların etkileşimleri üzerine kurulursa ancak en iyi anlaşılıp özümsenebilecektir (Spillane, Halverson and Diamond, 2001: 26).

## **2.5 Yeni Bir Liderlik Yaklaşımı: Paylaşılan Liderlik**

Güncelliğini yitirmeyen bir araştırma alanı olan liderlik, araştırmacılar tarafından incelendikçe ve üzerine kuramlar üretildikçe; yeni araştırmacıları da etkilemeye ve kendine çekmeye devam etmektedir. Paylaşılan Liderlik de bu yeni liderlik yaklaşımlarından birisi olup, belki de son dönemde üzerinde en fazla konuşulan ve çalışmalar yürütülenler arasındadır. İzleyen bölümlerde paylaşılan liderlik tarihsel sürecinden başlayarak incelenmiştir.

### **2.5.1 Paylaşılan Liderliğin Tarihsel Gelişim süreci**

Paylaşılan liderlik, özellikle 1990'lı yılların sonlarına doğru ön plana çıkmış ve yoğun ilgi görmeye başlamış bir konudur. Paylaşılan liderliğe ilişkin kuramsal çalışmalarda bulunan araştırmacıların başta gelenlerinden biri olan Gronn (2002b: 653) paylaşılan liderliğe ilişkin ilk referansların 1950'li yıllardaki Sosyal Psikoloji literatürüne dayandığını belirtmektedir.

Gibb'in fikirlerini kendi çalışmasında özetlemiş olan Gronn, Gibb'in (1954) 'Sosyal Psikolojinin El Kitabı' adlı eserinde yaptığı saptamalarla bu konuya değinen ilk kişi olduğunu vurgulamaktadır. Ogawa ve Bossert (1995) ise; Barnard (1960), Thompson (1967), Cartwright (1965) ve Katz ve Kahn'ı (1966) liderliğin paylaşılması fikrinin öncüleri olarak kabul etmektedirler (Watson, 2005: 75).

Gibb'e göre (1954), liderlik belki de en iyi şekilde bir grup davranışı olarak gerçekleştirilebilir. Liderlik uygulamalarının çeşitli liderler tarafından paylaşılması, bu

fikir ve uygulama çeşitliliğini ve zenginliğini de beraberinde getirir. Bu konuda alanda yapılacak araştırmalara ihtiyaç vardır. (Watson, 2005: 77).

1960'a gelindiğinde Barnard dikkatleri 'cooperative systems' diye adlandırılan ortaklaşa sistemlere ve yöneticilerin bu sistemleri anlayabilme gerekliliğine çekti. Bir örgütte karşılıklı etkileşim mutlaka keşfedilmeli, gerekiyorsa oluşturulmalıydı. Çünkü, etkileşim insanların motivasyonunu ve ilgisini değiştiren, artıran bir unsurdur (Watson, 2005: 78).

Cartwright (1965) çalışmasında paylaşılan liderlikte etkileşim kavramının temeli olarak nitelendirilebilecek, "sosyal etki" kavramını incelemiştir. Örgütlerdeki insanların birbirlerini etkiledikleri iddiasını baz alan Cartwright, bu etkinin sadece belli insanlarla ve pozisyonlarla sınırlı olmadığını ve etki sürecinin üç boyutlu olduğunu savunmuş; bu boyutları şöyle sıralamıştır.

- Etkiyi uygulayan kaynak
- Etkiyi uygulama metodu / yöntemi
- Etkiye maruz kalan taraf (alıcı)

Cartwright bu üç boyutun birbiriyle olan ilişkisini sosyal etkileşimin temel süreci olarak nitelendirmiştir (Watson, 2005: 79). Bu yönüyle paylaşılan liderlikteki lider, izleyenler ve koşullar üçlüsüne de bir adım daha yaklaşmıştır.

Katz ve Kahn (1966), örgütlerin sosyal psikolojilerini işleyen çalışmalarında 'etki' kavramına büyük önem vermişler; çalışmalarını "liderlik işlevlerinin paylaşımının örgütün etkililiğini her koşulda artıracığı" teziyle bitirmişlerdir. Firestone (1996) ise, önemli görevler ve fonksiyonlarla liderliği ilişkilendirdiği Fonksiyonalist Modeli oluşturmuş; bu modelde odağı pozisyonlar, belirli kişiler ve ortamlardan, liderliliğe ilişkin uygulamalara kaydırmıştır (Watson, 2005: 80-82).

Özetle, 80'li ve 90'lı yıllarda, paylaşılan liderlik fikri giderek biçimlenmeye başlamıştır. Öğretmen liderliğinin benimsenmeye başlaması ve desteklenmesiyle birlikte, paylaşılan liderlik kavramına olan eğilim de gittikçe artmıştır. Okullardaki ortak karar alma ve okulların demokratikleştirilmesi fikri, Weiss ve Cambone (1994) ve

Hallinger ve Heck (1996) gibi araştırmacıların çalışmalarıyla ağırlık kazanmıştır (Humprey, 2010: 14-15).

Konunun n plana çıkmasıyla birlikte, Amerika ve İngiltere başta olmak üzere, birçok ülkede paylaşılan liderliğe ilişkin daha fazla çalışma yürütülmeye başlanmıştır. İngiltere ve Galler’de okul liderliğinin geliştirilmesi için mevcut politikaların tekrar gözden geçirilmesi ve paylaşılan liderlik anlayışının benimsenmesi görüşü yaygınlık kazanmıştır. Okul Liderliği için Ulusal Kolej, NCSL (National College for School Leadership), kapsamına aldığı okullarda gerçekleştirdiği liderlik uygulamaları etkinliklerinde paylaşılan liderliğe büyük ve ayrıcalıklı bir yer vermeye başlamıştır. Aynı dönemlerde ABD’de ise, Ulusal Okul Yöneticileri Konseyi, CCSSO (Council of Chief State School Officers), eğitim kurumlarının “oklu liderlik” ya da “paylaşılan liderlik” takımları şeklinde çalışmasını resmi olarak onaylamıştır (Jacobs, 2010: 42).

Her ne kadar liderliğin temel özelliklerinde uzlaşılmasa da, daha iyi ve etkin liderlik arayışları azalmamış aksine daha da yoğun bir biçimde devam etmektedir. Günümüz yönetim dünyasında problemlerle baş etmekte temel unsurlar arasında sayılan liderlik, ABD ve Avrupa başta olmak üzere tüm ülkelerde ekonomi bileşenleri açısından da rekabetçiliğin temeli olarak görülmekte ve özellikle kamu kesimi tarafından güçlü biçimde takip edilmektedir. Bu bağlamda liderlik, hkmetlerin de temel gündemlerinden biridir ve kamu hizmetlerinde, hatta yüksek öğrenim gibi hkmet etkisine dirençli alanlarda bile merkezi bir konuma gelmiş durumdadır (Bolden ve diğerleri, 2007). Aynı şekilde dünyadaki diğer birçok ülke için de durum aynıdır. Liderliğe ilişkin arayışlar devam etmektedir. Bu arayışların doğurduğu ve son dönemin üzerinde çokça yoğunlaşılan ağdaş liderlik çeşitlerinden birisi de paylaşılan liderliktir.

### **2.5.1 Paylaşılan Liderlik Nedir?**

Bu çalışmanın temel konusu olan ‘paylaşılan liderlik’ için alanyazında “distributed/devolved leadership” (Bennett ve diğerleri, 2003); “distributed leadership” (Bolden, 2011; Elmore, 2000; Gronn, 2000, 2002a, 2002b; Harris, 2004; Harris ve

Spillane, 2008;) ve “shared leadership” (Carson ve diğeri, 2007; Pearce ve Sims, 2001; Small ve Rentsch, 2010) gibi kavramların kullanıldığı görülmektedir.

Paylaşılan liderlik kavramı, örgütün üst yöneticisi dışındaki kişilere de “hareket etme özgürlüğü / karar verebilme hakkı” tanımak olarak tanımlanabilir. Diğer bir deyişle paylaşılan liderlik ‘emretme ve kontrol’ kavramlarının karşısındadır. Bu anlayışın benimsendiği örgütlerde, genellikle bir ya da birkaç kişiyi en tepeye yerleştirip sadece onun kararlarını uygulamak yerine, liderliği sistem anlayışı içine yerleştirme yaklaşımı esas alınmaktadır (McCarthy, 2010).

Flessa (2009), paylaşılan liderliğin çoğu zaman beraberce yapılan ve değişimin başarılmasından tek bir kişinin sorumlu olmadığı (Heller ve Firestone, 1995); bireysel değil, örgütsel (Ogawa ve Bossert, 1995) bir anlayış olarak görülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ona göre paylaşılan liderlik, bireysel etkinliklerden çok ilişkilere dayalı bir grup aktivitesidir. Bir modelden çok, uygulamaları analiz etmede kullanılan algısal bir merceğe veya teşhis aracı olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda ortaklaşabilme temeline dayanan paylaşılan liderlik, bir örgütte liderliğin farklı kişiler ve pozisyonlar üzerinde ve ötesinde genişletilmesi ve böylece elde edilen sonuçların parçaların toplamından daha fazlası olması durumudur. Gronn (2000) da benzer bir biçimde paylaşılan liderliği “bütünün parçalardan daha büyük olması” betimlemesiyle anlatmaktadır.

Harris’e (2003: 317) göre paylaşılan liderlik; bir örgütte herkesin lider olduğu veya olması gerektiği anlamına gelmez; örgütte yürütülen etkinliklerin, eylemlerin ve güç dağıtımının paylaşılmasıdır.

Paylaşılan liderlikte vurgulanan temel nokta; bir örgütte birbirinin bilgi ve deneyimlerine güvenen, karara katılım sürecinde aktif rol alan, değişim ve yeniliğe açık, üretken ve fikir alış-verişine yatkın bireylerin oluşturduğu “çoklu liderlik” (paylaşılan liderlik) anlayışıdır (Gronn, 2000: 334; Harris, 2003: 317).

Paylaşılan liderlikte, liderlik anlayışı sadece hiyerarşik düzende yer alan yöneticilerle sınırlı değildir. Liderlik yapma fırsatı, atanmışlıktan ziyade alan uzmanlığına ve söz sahibi olma gücüne (potansiyeline) dayalı olup herkese açıktır (Hulpia, Devos ve Rosseel, 2009: 1014). Bu yaklaşımda, formal ve informal liderlik



rollerinin eylemlerinden çok, karşılıklı iletişimlerine odaklanılır. Liderliğe dayalı uygulamalar ve bu uygulamaların örgütsel gelişime olan etkileri ön plandadır (Spillane, 2006; Harris ve Spillane, 2008: 31). Formal açıdan lider olarak tanımlansın ya da tanımlanmasın, tüm bireylerin liderlik uygulamalarına katkıları önemli görülür ve dikkate alınır (Harris and Spillane, 2008: 31).

Paylaşılan liderlik yaklaşımı, örgütün formal liderini (yönetici) yok ya da önemsiz saymaz. Aksine, bu anlayışta yöneticinin örgütün paydaşlarını bir arada tutmak ve onların üretkenliklerini arttırmak gibi çok önemli işlevleri vardır (Harris, 2004: 13-14). Araştırma sonuçları (MacBeath, 1988; Day ve diğerleri, 2000, Akt. Harris, 2003: 318), günümüzde etkili liderliğin artık bir tek kişi tarafından yapılamayacağını; rol ve statülerinden bağımsız olarak tüm örgüt paydaşlarının ilişki ve etkileşimlerine dayalı biçimde liderliğin paylaşılması gerektiğini göstermektedir.

Harris (2004: 14), Spillane ve arkadaşlarının (2003) görüşlerine gönderme yaparak paylaşılan liderliğin, bir bireyin diğerleri üzerindeki etkisi değil; tüm üyelerin bilgi ve deneyimleriyle oluşturdukları bir ekip etkinliği ve iletişim ağı olduğunu belirtmektedir.

Kuşkusuz bu örgütsel işleyişte üyelerle birlikte ortak kararlar alınabileceği gibi, tek bir bireyle veya koşullara bağlı olarak her seferinde farklı bir işgören tarafından kararlar alınabilir. İşte bu noktada paylaşılan liderlik yaklaşımının öngörüsü şudur: paylaşılan liderlik uygulamasıyla alınan kararlar, bireysel liderlik uygulamasıyla alınan kararlardan daha etkili olabilir (Yukl, 1999: 292-293).

Duignan (2007), ilgili alanyazından yola çıkarak paylaşılan liderlik için şu saptamaları yapmıştır:

- Liderlik bir insanın üstesinden geleceğinden çok fazladır.
- Ne kadar zeki olurlarsa olsunlar tüm karar süreçlerini bir-iki kişinin eline bırakmaktansa; farklı bilgi ve sezgilere sahip çok sayıda insanın eline bırakmak daha güvenilirdir.
- Hiç kimse tek başına en iyi karar alma yöntemini bilemez.
- Bir gelişim ya da değişim sürecinde karara katılan insanların; onu daha çok sahiplenme ve sadakat duygusu geliştirdikleri gözlemlenmiştir.

- Süreçlere katıldıklarında insanların kendilerini değerli hissettikleri ve bunun sonucunda da, profesyonel bir örgüt için gerekli olan karşılıklı güven duygusunu geliştirdikleri görülmüştür.

- Etkili liderliğin özünde içtenlikli ilişkiler yer alır. Bileşenlerin kendilerini değerli hissetmedikleri ve bir parçası olmadıkları örgüt kültürlerinde güven oluşamaz. Çünkü, ilişki yoksa etkileme de yok liderlik de yoktur.

Temelinde işbirliği kavramı yatsa da paylaşılan liderlik bunun üstünde ve ötesinde bir anlayışı yansıtmaktadır. Çünkü paylaşılan liderlik, işbirliğini ve ekip çalışmasını arttırmak için yapılan bir etkinlik değil; bu sürecin sonunda ortaya çıkan bir paylaşımdır. Ayrıca işbirliğini arttırmaya yönelik etkinlikler, ancak üyelerin katılım düzeyleri ve yeterliliklerin uygun olması ve birçok diğer iç ve dış faktörün etkisiyle paylaşılan liderliği ortaya çıkarabilirler (Harris, 2004; Harris and Lambert, 2003).

Bir örgütte uygun bir paylaşılan liderlik atmosferi oluşturmak için (Castaneda, 2010):

- İşörenlerle sürekli iletişim halinde olunmalıdır.
- İşgörenlerin büyük resmi görmeleri sağlanmalıdır.
- Örgütün genel yararına çalışan kişiler ödüllendirilmelidir.
- İşgörenlerin örgütün temel vizyonunu, misyonunu ve hedeflerini bildiklerinden ve benimsediklerinden emin olunmalıdır.
- İşgörenlerin birbirlerini daha iyi tanımalarına ve yakın ilişkiler kurmalarına katkıda bulunacak bir örgütsel iklim yaratılmalıdır.
- Örgütte devamlılık sağlanmalıdır.

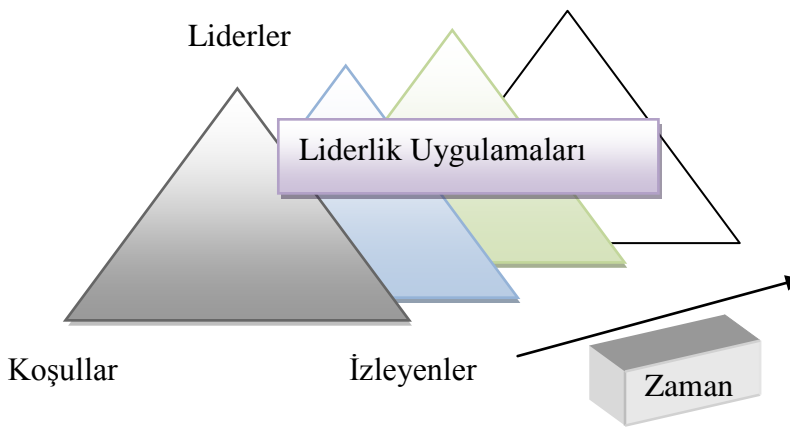
Paylaşılan liderliğin örgütsel çıktılar üzerindeki etkisi konusunda bazı araştırmacılar her ne kadar hala kuşku duysa (Leithwood ve arkadaşları, 2009: 269; Spillane & Diamond, 2007: 163) ve hala ampirik verilerin yeterince olgunlaşmadığını belirtse de (Bennett ve arkadaşları, 2003: 2); günümüzde artık paylaşılan liderliğin örgütsel gelişme üzerindeki etkisini vurgulayan araştırmacıların sayısı giderek artmaktadır (McBeth, 2008; Akt. Flessa, 2009). Özellikle örgütsel değişim ve dönüşümlerin kaçınılmaz olduğu dikkate alındığında (Fullan, 2001), paylaşılan liderliğin bu dönüşüm süreçlerinde oynadığı rol, daha belirgin bir biçimde karşımıza çıkmaktadır (Duignan ve Bezzina, 2006).

## 2.5.2 Paylaşılan Liderlik Modelleri

### 2.5.2.1 Spillane'nin Paylaşılan Liderlik Modeli

Spillane liderliğe bireyin yeteneği, karizması ve bilgi ve birikim düzeyinden daha fazlası olarak yaklaşmaktadır. Paylaşılan liderlik bir kişinin başarısı, yeteneği, etkileme gücü ve uzmanlığına değil; bu özelliklere sahip birçok kişinin etkileşimleri sonucu ortaya çıkan liderlik uygulamasına dayanmaktadır (2006).

Spillane'nin öngördüğü paylaşılan liderlik modeli; aşağıdaki çizimde açıklanmaktadır.



**Şekil 2.** Spillane'nin Paylaşılan Liderlik Modeli

Bu çizimden paylaşılan liderliğin üç sacayağı bulunduğu ve bunların da liderler, izleyenler ve koşullar olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca bu üç öge arasındaki etkileşim paylaşılan liderliğin temel çıkış noktasını oluşturmaktadır. Spillane bu üç parçanın etkileşimiyle ortaya çıkan oluşuma "liderlik uygulaması" (leadership practice) adını vermektedir. 'Zaman' içerisinde tekrarlanan bu anılan ögeler arasındaki etkileşimin ortaya çıkardığı liderlik uygulaması paylaşılan liderliğe ilişkin Spillane Modeli'nin temelini oluşturmaktadır. (2006: 4).

Spillane'e göre liderler yalnızca izleyenleri etkilemez, aynı zamanda onlardan da etkilenirler (Cuban, 1988; Dahl, 1961) (Akt. Spillane, 2006: 17). Böylelikle liderlik,

izleyenler üzerine yapılan bir uygulama olmaktan çıkarak, onlarla ve mevcut koşullarla birlikte oluşan etkileşim örüntüsü içerisinde gerçekleşir (Spillane, 2006: 17).

Klasik liderlik geleneğinde tüm örgütsel uygulamalara ve izleyenlere yön veren, örgütü adeta kendisiyle özdeşleştiren lidere “kahraman lider” benzemesini yapan Spillane (2006: 4); bu kahraman lider paradigmasının artık geçerli olmadığına ve modelinde vurguladığı öğelerin etkileşimli bir biçimde ele alınması yoluyla günümüz liderlik gereksiniminin karşılanabileceğine dikkat çekmektedir. Yani Spillane’nin paylaşılan liderlik modeli, kahraman lider anlayışından uzaklaşarak; liderlik uygulamaları anlayışına yaklaşmıştır (Spillane, 2006: 3).

Spillane ve arkadaşları, paylaşılan liderlik modelinin eğitim örgütlerindeki izdüşümü üzerine yaptıkları çalışmada tek başına okul müdürünün değil, bir bütün olarak okul liderliği uygulamalarının dikkate alınması gerektiğine değinmektedirler. Onlara göre okul liderliği en iyi oradaki liderlik uygulamalarından anlaşılabilir. Bu liderlik uygulamaları yalnızca yönetim ve öğretim kadrosuna göre değil; bunun yanı sıra okulun mevcut durumuna (sosyal, kültürel, ekonomik) bağlı koşullara göre de biçimlenmektedir (Spillane, Diamond ve Jita, 2003: 535). Okuldaki liderlik uygulamaları lider ve izleyenlerin bir grup olarak ortaklaşa yürüttükleri çalışmalarla ortaya çıkmaktadır (Spillane, Halverson ve Diamond, 2001: 25). Bu uygulamalarda yürütülen etkinliğin özelliğine göre bazen bazen öğretmenler, bazen yöneticiler bazen de diğer paydaşlar kendilerini izleyen konumunda bulabilirler (Cuban, 1988; Dahl, 1961) (Akt. Spillane, 2006: 17).

Spillane’nin geliştirmiş olduğu paylaşılan liderlik modelinde iki bakış açısından söz edilmektedir. Spillane bunları “Artı Lider” (Leader – Plus Aspect) ve “Liderlik Uygulaması” (Leadership Practice) biçiminde ele almaktadır. Aşağıda bu bakış açılarına ilişkin ayrıntılara yer verilmiştir (2006: 13-14, 22).

### **Artı Lider (Leader – Plus Aspect):**

Paylaşılan liderlikteki anlayış, bireylerin formal liderlik pozisyonlarından doğan liderlik anlayışından farklıdır. Bu anlayışın geçerli olduğu bir okulda, formal olarak görevlendirilmiş olsun ya da olmasın tüm paydaşlar, mevcut birikim ve uzmanlıkları

doğrultusunda sorumluluk üstlenirler. Öğretmenler bireysel olarak veya toplu halde; öğrencilere yol göstermek, kişisel gelişimlerine destek olmak gibi konularda liderlik sorumluluğu alırlar.

Paylaşılan liderlik anlayışına göre liderlik, yalnızca yöneticinin tekelinde olup, onun ilgililere dağıttığı sorumluluklar demek değildir. Bu liderlik modeli izleyenlerin gönüllülük esasına göre etkinliklere bilinçli ve istekli olarak katılımını öngörür. Paylaşılan liderlik anlayışının geçerli olduğu bir okulda sorumluluk, yöneticinin onu paylaşma istekliliği kadar, okuldaki tüm paydaşların da formal zorunlulukla değil; kişisel istek ve inisiyatif üstlenmelerine de bağlıdır.

Artı-lider yaklaşımı, paylaşılan liderliğin önemini belirtmek açısından gerekli, ancak yeterli değildir. Çünkü, izleyenlere sorumluluk vermek ve onları liderlik faaliyetlerinin içerisine katmak gerekli olmakla birlikte, paylaşılan liderlik anlayışı açısından yetersizdir. Esas gerekli ve vazgeçilmez olan o okulda paylaşılan liderlik anlayışının tüm paydaşlar tarafından içselleştirilmesi, okulu ve öğrencileri geliştirecek olan etkinliklerin istekli bir çaba ile gerçekleştirilebilmesidir.

### **Liderlik Uygulaması (Leadership Practice):**

Liderlik Uygulaması anlayışı, Artı-Lider anlayışından bir adım ileriye gitmektedir. Burada önemli olan sadece liderlik rolleri, işlevleri ve liderlik sorumluluğu taşıyanlar değil; bunlarla birlikte tüm liderlik uygulamalarıdır. Liderlik uygulaması Şekil 1’de belirtildiği gibi liderler, izleyenler ve onların mevcut koşulları arasındaki etkileşimleri içerir.

Liderlikteki duruma bağımlılık kuramında, durumun içerdiği özelliklerin liderin karar ve eylemlerini belirlemede önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu nokta okul örgütü ile ilişkili olarak ele alındığında okulun büyüklüğü, olanakları, vb. özelliklerinin okul yöneticisinin yönetsel davranışlarına ve öğretmenlerle ilişkilerine yansıtılabileceği ileri sürülebilir (Bossert, Dwyer, Rowan and Lee, 1982; Fiedler, 1973; Murphy, 1991) (Akt. Spillane, 2006: 22). Liderlik açısından mevcut koşul ve olanaklar önemli kabul edilmekle birlikte, paylaşılan liderlik anlayışı bu konuya duruma

bağımlılık kuramcılarında daha farklı yaklaşmaktadır. Çünkü paylaşılan liderlikte, lider ve izleyenlerle birlikte koşullar da liderlik uygulamasının ayrılmaz bir parçası olarak ele alınmaktadır (Spillane, 2006: 22).

Liderlik uygulamalarının bir diğer unsuru olan izleyenler, yalnızca liderin takipçisi değil, paylaşılan liderlik yaklaşımının temel bileşenlerinden biridir. Liderlik uygulamasındaki bakış açısına göre, tıpkı “durum” ögesinde olduğu gibi “izleyenler” ögesi de sistemin ayrılmaz bir parçası olarak görülmekte ve dışarıdan etkileyerek değil, içeriden işin bir parçası olarak uygulamaları biçimlendirmektedir. İşte bu noktada paylaşılan liderlik, durum ve izleyenler ögelerini farklı konumlandırmakta; bu bakış açısıyla da geleneksel liderlik kuramlarından ayrılmaktadır.

Bir örgütsel ortamda liderlik uygulamasını gerçekleştiren paydaşlar arasında aşağıda ayrıntılarıyla açıklanan ve İşbirlikçi Paylaşım (Collaborated Distribution), Ortaklaşa Paylaşım (Collective Distribution) ve Koordineli Paylaşım (Coordinated Distribution) adlarıyla anılan üç tür paylaşım ortaya çıkmaktadır (Spillane, Diamond ve Jita, 2003; Spillane, Diamond, Sherer ve Coldren, 2005; Spillane, 2006: 22; Baloğlu, 2011a: 137-138).

### **İşbirlikçi Paylaşım (Collaborated Distribution)**

Liderliği paylaşanların aynı yer ve zamanda birlikte gerçekleştirdiği etkinlikler sürecinde ilişkiler örüntüsünü esas alan paylaşımdır. Bu paylaşım türünde liderliğin paydaşları arasında karşılıklı bir bağımlılık ve bu bağımlılığın öngördüğü sorumluluk söz konusudur. Bu duruma örnek olarak basketbol oynayan oyuncular gösterilebilir. Oyuncular takımlarına sayı kazandırabilmek için bir yandan oyuna odaklanırken bir yandan da birbirleriyle iletişim halinde olmalı, pas atacak veya karşılayabilecek dikkati göstermelidirler. Oyunu kazanabilmek karşılıklı bağımlılık ve sorumluluğun gerçekleşme düzeyine bağlıdır.

### **Ortaklaşa Paylaşım (Collective Distribution)**

İki veya daha fazla liderin ayrı ayrı ama aynı zamanda da birbirlerinden haberdar olarak ortak bir amaç doğrultusundaki çalışmalarını ifade etmektedir. Aslında tüm liderlik etkinlikleri için ortaklaşa bir çalışmadan söz edilebilir ama bu paylaşım türündeki liderlik çalışmaları aynı zamanda ve aynı ortamda gerçekleştirilmez.

### **Eşgüdümlü Paylaşım (Coordinated Distribution)**

Ortak bir amaç doğrultusunda, liderlerin birlikte ya da ayrı ayrı ancak eşgüdümlü olarak gerçekleştirdikleri liderlik uygulamalarıdır. Çoklu, birbirine bağımlı ve ardışık olarak düzenlenen etkinliklerin gerçekleştirilebilmesi için eşgüdümlü paylaşım gereklidir. Çok sayıda yarışmacının katılımını gerektiren bayrak yarışları, bu paylaşım türüne örnek gösterilebilir.

#### **2.5.2.3 Gronn'un Paylaşılan Liderlik Modeli**

Avustralyalı bir akademisyen olan Gronn, ortaya koyduğu “paylaşılan liderlik” modelini Aktivite Teorisi'ne dayandırmaktadır (Bolden, 2007: 5; Geffen, 2003: 1; Watson, 2005: 92). Aktivite teorisi, sürece bütüncül olarak yaklaşır ve tüm faktörlerin karşılıklı etkileşim içerisinde bir bütün olarak faaliyet göstermeleri gerektiği görüşünü vurgular. Bilinç ve anlam karşılıklı ilişkiler içerisinde doğar (Ergün ve Özsüer, 2006: 290). Aktivite teorisinin temelinde Vygotsky'nın görüşlerinin yattığını belirten Baloğlu (2011a: 131-132), bireylerin özgür seçimlerinin kalıplaşmış bazı yapıların varlığından etkilenip aynı zamanda da onları etkileyeceğini ve böylece, herhangi bir aktiviteyi hayata geçirme sürecinde hiçbir eylemin bağımsız olamayacağını vurgulamaktadır. Ona göre, bir ağ içerisindeki üyelerin liderliği talep etme ve deneme istekliliği arttığı oranda çeşitli liderlik uygulamalarının da önü açılmış olacaktır.

Gronn (2000), klasik liderlikteki dualistik yaklaşımda (ya liderin ya da izleyenlerin öne çıkması) karşılaşılan sorunların bu aktivite teorisiyle aşılabileceğini belirtmekte ve aktivite teorisinin “liderlikteki dualistik yaklaşım sonucu ortaya çıkan zıt

kutuplar arasındaki boşluğu birleştiren bir köprü” olduğunu ifade etmektedir (Watson, 2005: 92).

Gronn (2000), paylaşılan liderliği Birikimli Yaklaşım (numerical, additive) ve Bütüncül / Holistik Yaklaşım (concertive) olmak üzere iki temel bakış açısı üzerinden ele almaktadır.

### **Birikimli Yaklaşım**

Bu yaklaşım paylaşılan liderliğin en çok bilinen ve en yaygın olan şeklini temsil etmektedir. Birikimli yaklaşımda liderlik, örgütün üyeleri arasında paylaşılmış durumdadır. Üyelerin hepsi, çoğu, veya bir kısmı kendi potansiyelleri ve uzmanlıkları doğrultusunda az ya da çok bir liderlik rolü üstlenirler (Rivers, 2010: 19; Watson, 2005: 94; Whittington Davis; 2009: 12). Bu yaklaşımın dayandığı temel noktalar NCSL'nin raporunda (2009) şöyle ifade edilmektedir:

- Örgütte belli bir bireye ya da gruba, diğerlerine kıyasla daha çok liderlik yapma ayrıcalığı tanımamaktadır.
- Hangi iş görenin meslektaşları üzerinde daha çok etkili olacağına ilişkin çıkarımlar yapılmaz. Uzmanlık alanına göre vurgu yapılır.
- Örgütsel etkililik tüm paydaşların katkısı oranındadır. Bu anlayış, örgütün tüm üyeleri için farklı zamanlarda liderlik pozisyonları şansı yaratılması sonucunu doğurur.

### **Bütüncül Yaklaşım**

Bu yaklaşımda paylaşılan liderlik, yetki vermeyi, paylaşmayı, işbirliği yapmayı ve demokratik yönetim anlayışını bünyesinde barındıran şemsiye bir kavram olarak algılanmaktadır. Örgütsel kazanımlar, ayrı ayrı her bir bireyin bireysel çabasına göre değil, tüm paydaşların katkıları sonucu oluşan bütüne göre değerlendirilmektedir. Bütünsel katkılarla elde edilen sonuç, bireysel katkıların toplamından daha büyük ve önemlidir.



Gronn (2002a: 446-447) bütüncül yaklaşım başlığı altında ele alınması gereken üç alt başlıktan bahsetmekte ve bunları a) Doğal İşbirliği (Spontaneous Collaboration) b) Güvene Dayalı İlişkiler (Intuitive working relations) c) Kurumsallaşmış Uygulamalar (Institutionalized practices) biçiminde adlandırmaktadır. Bu yaklaşımlara ilişkin ayrıntılar aşağıda verilmiştir (Baloğlu, 2011a: 135-136; NCSL, 2009; Rivers, 2010: 19; Watson, 2005: 94-95; Whittington Davis; 2009: 13).

### **Doğal İşbirliği (Spontaneous Collaboration)**

Önceden ayarlanmış ya da planlanmış olmayan durumlarda iki ya da daha fazla kişi arasında kendiliğinden gelişen görevsel olmayan ilişki şeklidir. Bu ilişki şeklinde bir resmiyet söz konusu değildir. Bu işbirliğinde taraflar, bir problemi çözmek veya bir görevi tamamlamak için uzmanlıklarını kullanırlar ve aralarında etkileşim oluşur.

### **Güvene Dayalı İlişkiler (Intuitive Working Relations)**

Gronn'un (2002a: 430) ifadesiyle, sezgisel çalışma ilişkilerinin ortaya çıkması için, örgütteki iki üye arasında bir problemi çözmek ya da bir görevi tamamlamak konusunda (üzerinde konuşulmamış ancak karşılıklı hissedilen) bir güven duygusunun oluşması gerekir. Geçen zaman içerisinde, taraflar açıkça söyleme ihtiyacı hissetmeden de problemleri çözme ya da görevleri yerine getirme konusunda birbirlerine güvenebileceklerinin farkına varmış durumdadırlar.

### **Kurumsallaşmış Uygulamalar (Institutionalized Practices)**

Örgütteki formal yapı tarafından gerçekleştirilmesi uygun görülen grup etkinlikleri olarak tanımlanabilir. Burada örgüt yönetimince bir araya getirilen formal çalışma grupları arasındaki ilişkiler söz konusudur. Örgütün amaçları doğrultusunda, bir etkinliği gerçekleştirmek üzere oluşturulan çalışma grupları veya bir zümre içerisinde yer alan öğretmenlerce yapılan etkinlikler, bu konuya örnek olarak verilebilir.

### 2.5.3.3 Elmore'un Paylaşılan Liderlik Modeli

Elmore'a göre (2000: 14-15), herhangi bir örgütlü sistemdeki insanlar; kişisel ilgi alanları, eğilimleri, yetenekleri, geçmişten gelen bilgileri ve o örgütteki özel konumları doğrultusunda uzmanlaşırlar. Farklı alanlarda uzmanlaşmış ve örgütün amaçlarına ulaşması için gerekli yeterlilikleri taşıyan bu bireylerin yeterliliklerine göre örgütsel amaçlar doğrultusunda yönlendirilmesi kolay bir iş değildir; hele bu örgüt, girdisi insan olan ve onu bilgiyle işleme iddiasında olan okullar ise...

Yapı ve işleyişleri gereği çok boyutlu örgütler olan okullar, bu nitelikleri dolayısıyla geniş bir vizyona ve etkileme yeteneğine sahip liderler gerektirmektedir. Okul liderleri olağanüstü özelliklere sahip olsalar bile, okulu gerekli doğrultuda değiştirme ve dönüştürme işinde tek başlarına başarılı olmaları olanaklı görülmemektedir. Bu noktadan hareketle Elmore (2000) liderliğin yalnızca bir pozisyona verilmesinden ziyade, tüm okul paydaşlarına yayılması gerektiğine inanmakta ve bunların ortak katkısıyla gerçekleştirilecek paylaşılan liderlik uygulamasının önemine vurgu yapmaktadır (Baloğlu, 2011a: 138).

Paylaşılan liderlik anlayışında, işgörenlerin örgütte sahip oldukları pozisyonlarından çok; uzmanlıkları, birikimleri ve deneyimleri esas alınarak liderliğin bu yöndeki paylaşımına dikkat çekilmektedir. Paylaşılan liderlik; kurumun ortak hedef ve amaçları ile bu hedef ve amaçlara yaklaşımı belirlemede etkili olan değerleri ve kurum kültürünü birbirine yakınlaştıran güçlü bir bağdır (Elmore (2000).

Okul liderliği uygulamalarından büyük ölçüde etkilenen değişkenlerden birisi öğrencilerin öğrenmesidir (Hopkins, 2008: 26). Bunun gerçekleşmesi için Elmore, okul sistemlerinde geniş ölçekli bir ilerleme kaydedilmesinde odak noktasının, kurumun yapısı değil; öğretim sürecinin kendisi olması gerektiği kanısındadır. Okullarda böyle bir ilerlemeyi sağlama amacına dayanan paylaşın liderlik modelinde aşağıdaki beş temel ilke dikkate alınmalıdır (Elmore, 2000: 20-21; Hopkins, 2008: 27):

- 1. Liderliğin amacı (örgütteki her pozisyondaki işgöreni dikkate alarak uygulamaların ve performansın gelişmesidir:** Okul sistemleri nitelikli bir öğretim sürecinin gerçekleşmesine odaklanmalıdır. Böyle bir öğretim

sürecinin oluşmasına katkıda bulunan (formal pozisyonu ne olursa olsun) tüm paydaşlar dikkate alınmalıdır.

- 2. Eğitimsel gelişme için öğrenme sürekli olmalıdır:** Öğrenme yalnızca bireysel değil, örgütsel ve toplumsal düzeyde de gerçekleştirilmelidir. Okuldaki liderlik uygulamaları böyle bir öğrenme ortamının yaratılmasında öncü rol oynamalıdır.
- 3. Öğrenme süreci için lider bir rol-model almayı gerektirir:** Paylaşılan liderlik uygulamalarında lider, izleyenleri yönlendirme sürecinde; amaca dönük eylemleri, doğru, yerinde ve değer sistemini temsil eden davranışlarıyla onlara rol-model olmalıdır.
- 4. Liderlik rol ve uygulamaları öğrenme ve gelişmeye odaklı uzmanlığı temel alır:** Okul örgütünü geliştirme etkinlikleri, farklı rol ve uzmanlık alanlarına sahip işgörenlerin bir takım halinde ortaklaşa çalışmalar yapmasını gerektirir. Böyle bir çalışma kültürü, bireylerin formal rolleriyle değil, onların uzmanlıklarının getirdiği farklı bakışaçılarını öğrenme sürecine yansıtılmalarıyla oluşur. Dolayısıyla liderlerin uygulamak istediği bir örgütsel girişim, onu izleyenlerde bulunmayan bir uzmanlık gerektirdiğinde bu girişimden beklenen sonucun alınabilmesi zor olacaktır.
- 5. Lider ve izleyenler karşılıklı ve ortak sorumluluk bilincinde olmalıdır:** Paylaşılan liderlik anlayışı izleyenlerden bir görevin gereğini istemeden önce; onlara söz konusu görevle ilgili eğitim ortamlarını, araç-gereçleri ve diğer uygulama koşullarını sağlamış olmayı gerektirir. Böyle bir uygulama hem liderin ve hem de izleyenlerin karşılıklı ortak sorumluluğudur.

Elmore'un (2000: 24) paylaşılan liderlik modelindeki öğretimsel uygulamaların bireysel bir boyutu bulunmakla birlikte, sorumluluğu paylaşan tüm liderlerin ortak amaca yaptıkları katkının çok daha önemli olduğu anlaşılmaktadır.

## 2.5.4 Paylaşılan Liderlikle İlişkili Kavramlar

Sosyal bilimlerin doğası gereği bazı kavramlar analojik biçimde bir etkileşim örüntüsü oluşturmaktadır. Paylaşılan liderlikle ilişkili olan bu kavramlar ayrı ayrı irdelenmektedir.

### 2.5.4.1 Örgüt Kültürü

Bir örgütün kültürü, üyelerinin yetenek ve alışkanlıkları toplamı olup, kuramsal düzeyde anlamlar, ideolojiler, gelenekleşmiş anlayış sistemleri ile bilişsel ve bilinçdışı yapı sistemlerinden oluşur (Balcı, 2007: 181). Bir örgütte davranış kalıplarının belirlenmesinde liderlerin önemli payı vardır. Aslında, örgüt kültürün oluşturulması ve duruma göre değiştirilmesinde liderler ve liderlik davranışları kilit bir önem taşımakta; örgütsel davranışın temellerinin oluşmasında belirleyici olmaktadır (Çelikten, 2003). Balcı'nın Peters ve Waterman'den (1994) aktardığına göre, örgütsel kültürün unsurları şunlardır:

- Paylaşılan değer ve inançlar,
- Örgüt kahramanları,
- Rituel ve törenler,
- Din adamları,
- Örgüte ilişkin hikaye ve anlatıcıları,
- Dedikoducu ve laf taşıyıcılar,

Burada kaldım

Okul kültürü, örgüt kültürünü temel alarak ortaya çıkmış ve eğitim alanında kendisine çok önemli yer bulmuş olan bir konudur. Okul kültürünün asıl önemi, başta öğretmen ve öğrenciler olmak üzere okuldaki tüm paydaşların okulu algılama biçimlerini ve okuldaki davranış kalıplarını belirleyen çok önemli bir etken olmasıdır ki paylaşılan liderlik ilintisi işte bu noktadadır. Bu açıdan ele alındığında okul kültürü, eğitim örgütlerindeki insan ilişkilerinin niteliğini etkileyen ve aynı zamanda bu ilişkilerin niteliğinden etkilenen bir olgudur. Örgüt üyelerinin davranış biçimlerini belirten ve örgüte kimliğini kazandıran ortak fikirler, varsayımlar, değerler, inançlar vb. özellikler, okul kültürünün asıl öğeleridir (Aslan, Özer ve Ağiroğlu Bakır, 2009: 271).

### 2.5.4.2 Öğrenen Örgütler

Öğrenen örgüt kavramı, Senge'nin (2006) "Beşinci Disiplin" adlı eseriyle birlikte ortaya atılmış ve sonrasında da çok tartışılan ve dikkat çeken, hakkında çalışmalar yürütülen bir kavram haline gelmiştir. Çetin (2004: 136), 'öğrenen örgüt' adı altında gelişen kavram ve uygulamaların büyük ölçüde örgütlerin rekabet güçlerini attırarak tarzda bilgi oluşturma ve kullanma becerilerinin geliştirilmesine yöneldiğini; bilgi çağında rekabet etme gücünü arttıramayan şirketlerin kısa sürede yerlerini kaybedip, üstünlüklerini başka şirketlere kaptırabileceklerini öngörmektedir. Bu bağlamda öğrenen örgüt kavramı, örgütlerin edindikleri deneyimleri çevre şartlarına uyum için kullanabilmelerini, işgörenlerini bu şartlara göre eğitip donanımlı hale getirmelerini, bu sistem sayesinde sürekli değişen ve kendini yenileyen dinamik bir örgüte dönüşmelerini ifade etmektedir.

Öğrenen örgütlerde örgütün lideri, sorunları çözme, görüşlerini açıklama ve işgörenler arasında ortak düşünsel modeller geliştirme koşulları oluşturmakla sorumludur. Liderin öğrenen örgüt ortamını oluşturabilmesi için, örgüte rehberlik edecek fikirlere sahip olması, çalışanların gelişesi için gerekli altyapıyı hazırlaması ve ekibiyle birlikte diğer çalışanlara model olması gerekmektedir. (Çalık, 2003: 125). Eğitimsel liderliğin okul ortamında uygulanmasıyla gerçekleşen öğrenen örgüt yaklaşımı, bir sonraki aşamasında paylaşılan liderliğin yolunu açmaktadır (Flessa, 2009).

### 2.5.4.3 Öğretmen Liderliği

Öğretmen liderliği son dönemde İngiltere'de ön plana çıkan (Day ve Harris, 2003; Frost ve Durrant, 2003; Harris, 2003; Muijs ve Harris, 2002), Amerika ve Kanada'da ise çok daha önce ele alınmaya başlanmış ve üzerinde çalışmalar (Clemson-Ingram ve Fesler, 1997; Gehrke, 1991) yapılmış olan bir kavramdır (Akt. Harris and Lambert, 2003).

Öğretmen liderliği olgusu ile beraber okul müdürleri okul liderliği kavramının merkezinden çıkarılmış, geleneksel öğretmen rollerinde bir değişim ve dönüşüm başlamıştır. Öğretmen liderliği, anılan bu değişim ve dönüşüm sürecinde, yeniden yapılanma ve okul gelişimi uygulamalarıyla ortaya çıkmıştır. Harris ve Muijs (2008),

öğretmen liderliğinin dört boyutu olduğunu belirtmektedirler (Beycioğlu ve Aslan, 2012: 195-197):

1. Öğretmen liderliği, öğretmenlerin okul geliştirmeye ilişkin belirlenmiş prensipleri sınıflarına taşıma biçimleriyle ilgilidir.
2. Öğretmenler okul gelişimi konusunda kendilerini yenilik ve değişimin bir parçası olarak görürler. Ortaklaşa çalışma ön plandadır.
3. Liderlik rolleri sergileyen öğretmenler hem birer bilgi ve uzmanlık kaynağıdırlar hem de ihtiyaç görüldüğünde ek kaynaklara veya daha uzman ve bilgili olanlara yönelerek dış destek almaya açıktırlar.
4. Meslektaşlarıyla yakın ilişkiler kurmak, deneyimlerini paylaşmak ve karşılıklı öğrenme yoluyla bu ilişkileri ilerletmek amacındadırlar.

Öğretmen liderler ile müdürler arasındaki ilişki kritik öneme sahiptir. Çünkü, müdürler ve öğretmen liderler birbirlerini karşılıklı olarak etkilemekte ve bu etkileşim öğretmeni de liderliğin paydaşlarından biri haline getirmektedir (Korkmaz, 2006: 510).

#### **2.5.4.4 Etkili Okul Liderliği**

Etkili okul hareketi, sadece öğretmenlerin sağlayacağı kaliteli eğitim ve örgütlerine olan bağlılıklarıyla değil, bunların yanı sıra sağlıklı bir okul iklimi ve kültürü de gerektirir. Etkili okul, okulda mükemmelliği yaratma ya da mükemmel okulu oluşturma yollarını bulmak olarak algılanabilir (Balcı, 2007: 50):

Etkili okul hareketleri, ortaya çıktıkları dönemlerden günümüze giderek tüm dünyada yayılma eğilimi göstermiş ve araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Levine ve Lezotte (1990) etkili okulun karakteristiklerini şöyle ifade etmişlerdir (Balcı, 2007: 25):

- Üretken okul iklimi ve kültürü: Personelin başarıya odaklı vizyona bağlılığı, düzenli çevre, problem çözme anlayışı, işbirliği, iletişim ve meslektaş ilişkisi, personelin karar sürecine katkısı,
- Öğrencinin temel öğrenme becerilerini kazanmasına yoğunlaşma: Öğrenci zamanının optimal ve işlevsel kullanımı,
- Öğrenci gelişiminin uygun biçimde yönetimi,
- Pratiğe dönük personel geliştirmenin okulda yapılması,

- Olağanüstü liderlik: Öğretmenlerin başarılı biçimde eşgüdümü, okul geliştirme etkinliklerine uzun zaman ayırma, öğretmenlerin desteklenmesi,
- Velilerin aktif katılımı,
- Etkili öğretim düzenlemeleri ve uygulama.

Etkili okul anlayışı, doğal olarak etkili bir liderlik uygulaması gerektirmektedir. Vurgulanan bu özelliklerin çoğu, aynı zamanda paylaşılan liderliğin okuldaki izdüşümü olarak ele alındığında, etkili okul liderliği ile paylaşılan liderlik arasındaki ilişki daha net biçimde görülebilecektir.

#### **2.5.4.5 Takım Çalışması ve TKY**

Okul yöneticisinin eğitim liderliği uygulamalarındaki başarısının temel ve en önemli dayanaklarından birisi olan takım çalışması; zaman bulmayı, takım üyelerini seçmeyi, onları yetkilendirmeyi, ilgili beceri ve bilgi alanlarında eğitim sağlamayı, paylaşılmış hedefleri geliştirmeyi ve özellikle de takım çalışmasının ilk aşamalarında işi kolaylaştırmayı gerektirir. Eğitim lideri, bir yandan öğrencinin öğrenmesi ve başarısı için karar süreçlerine okul toplumunun tüm bireylerinin katılımını sağlarken, öte yandan takım çalışmasının etkililiğini gerçekleştirmelidir (Arslan ve Beytekin, 2004: 6).

Yapılan çalışmalar, okul liderlerinin bilgi ve uzmanlıklarının en iyi grup olarak ve işbirlikli çalıştıklarında ortaya çıktığını göstermektedir. İki farklı uzmanlık alanına sahip olan liderler, ortak çalışma ile tek başlarına ulaştıkları sonuçtan daha iyisini elde edebilmekte ve örgütlerine daha fazla fayda sağlayabilmektedirler (Spillane, Halverson ve Diamond, 2001: 25).

TKY (Toplam Kalite Yönetimi), bir örgütün tüm etkinliklerinin sürekli olarak değerlendirilmesi ve geliştirilmesini öngören yönetsel bir yaklaşım şeklidir. Temelinde katılımcılık olan ve amaca ulaşmada bireylerin birbirlerine iyi niyetle yardım etmelerini esas alan TKY’de, liderlik anlayışı bile fikir alış verişine dayanır. Çalışanların tam katılımı üst yönetimin yaklaşımıyla doğrudan ilgilidir. Üst yönetimle birlikte kurumda görevli diğer yöneticilerin de çalışanlara rehberlik etmeleri, iletişimi

güçlendirip yüksek moral sağlamaları, grup çalışmalarını ve öneri sistemini desteklemeleri ve en önemlisi takım bilincinin oluşmasını ve paylaşımı sağlamaları büyük önem taşımaktadır. TKY anlayışında, her çalışanın kurumun amaçlarına ulaşmasına katkısı önemlidir. Bu katkı klasik anlamda sadece fiziki bir katkı olmayıp aynı zamanda düşünsel bir katkıyı da ifade etmektedir. Bu anlamda çağdaş yönetim yaklaşımları, kuruluşların gelişimi konusunda her türlü öneriyi değerlendirmekte ve öneri sistemini yaygınlaştırarak elde edecekleri sinerji ile rekabette öne geçmeyi hedeflemektedirler (MEB, 2007: 15,17-18).

Vurgulanan bu noktalardan hareketle takım çalışması ve TKY uygulamalarının paylaşılan liderlik öngörülerıyla koşutluk gösterdiği ileri sürülebilir.

### **2.5.5 Eğitim Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik**

Günümüz eğitim örgütleri öylesine karmaşık bir yapı ve işleyişe sahiptir ki, sadece bir kişinin günlük işlerin ve çözülmesi gereken problemlerin üstesinden gelmesi olanaklı değildir. Bu nedenle, artık tek lider merkezli okullar, rollerin ve sorumlulukların paylaşıldığı okullar kadar iyi verim alamamaktadır. Bu durum, liderlik sanatını uygulayan ve bunun üzerinde çalışanların çoğunun liderliği “ortak çaba” olarak görmelerine yol açmaktadır (Pamela, 2010). Konuya ilişkin çalışmalarında Beycioğlu ve Aslan (2010: 766), okul yöneticilerinin günden güne karmaşıklaşmakta olan okul ve toplumsal çevre içinde, tek başlarına tüm yönetim / liderlik sorumluluklarını üstlenmelerinin güç olduğunu ve okulda liderliğin yeniden gözden geçirilip yapılandırılarak dağıtılması ve bir takım davranışına dönüştürülmesi gerektiğine dikkat çekmektedirler.

Okul örgütünde paylaşılan liderlik, örgütsel konum ve eylemler üzerine kurulmuş bir yaklaşımdır (Spillane, Halverson and Diamond, 2001: 24). Okul örgütleri için paylaşılan liderlik; liderlik uygulamaları, liderler, izleyenler ve eğitim etkinliklerinin gerçekleştiği koşullar arasındaki ilişkinin bir ürünüdür (Spillane, Halverson and Diamond, 2001: 26).

Copland’a göre (2003: 379), paylaşılan liderlik anlayışının okullarda başarıya ulaşması için şu önlemlerin alınması gerekmektedir:



- Ortak çalışmayı, güveni, profesyonel öğrenmeyi ve karşılıklı sorumluluk anlayışını barındıran bir okul kültürünün geliştirilmesi,
- Okul örgütünün temel problemleri konusunda görüş birliğinin sağlanması,
- Okuldaki işgörenlerin öğretme ve öğrenme etkinliklerinin geliştirilmesine ilişkin deneyimlerinden faydalanılması.

Leithwood and Jantzi'ye (2000) göre, etkili liderler, güçlü ama aynı zamanda da doğrudan hissedilmeyen bir liderlik uygulamasıyla öğrenci başarısına ve okul gelişimine katkıda bulunmaktadır. Spillane, Halverson ve Diamond (2004) ise, paylaşılan liderliğin, okul liderinin bireysel ve karakteristik özelliği değil; okul lideri ve okul örgütü arasındaki günlük ilişkiler sonucu şekillenen bir süreç olduğunu vurgulamaktadır (Hulpia, Devos ve Rosseel, 2009: 1014).

NCSL (The National College for School Leadership, 2004), büyük bir araştırma programı çerçevesinde paylaşılan liderlik için beş temel dayanak önermiştir:

1. Daha belirgin bir örgütsel yapı, hesap verebilirlik, sorumlulukların daha açık tanımlanması.
2. Tüm personelde etkin liderliğin değer, inanç ve özelliklerini oluşturacak biçimde liderlik yeterliklerini uygulanabilir hale getirme.
3. Güven, cesaret, tartışma ve işbirliğine dayalı bir örgüt kültürü oluşturma.
4. Dünyaya, kişisel sebeplere dayalı olmayan bir katkı yapma arzusu,
5. Paylaşılan liderliği okulun temel ve vazgeçilmez uygulamalarından biri haline getirme.

Jacops'a (2010: 12) göre okuldaki paylaşılan liderlik; yöneticinin, öğretmenlerin ve diğer personelin uzmanlıklarını ve çabalarını ortak karar verme şemsiyesi altında birleştirip okulu geliştirmek için kullanacakları bir anlayıştır. Yapılması gereken sayısız iş sadece bir bireyin enerjisi ve çabasıyla çözülemeyecek kadar çoktur (Hoy ve Miskel, 2008: 438) (Akt. Jacops, 2010: 12-13).

Okullarda, olumlu öğrenme ortamları oluşturmak ve bunun devamlılığını sağlamak, farklı öğrenci profillerine hitap edebilecek pedagojik uygulamalar yapmak okul yöneticileri için gitgide daha zorlu bir süreç haline gelmektedir. Paylaşılan liderliğe duyulan ilginin artmasının nedenleri arasında da sayılabilecek olan bu durum,

eğitim araştırmacılarını, öğretmenlerin yetenek ve profesyonelliklerinin farkına varıldığı için mutlu ettiği oranda; onlara yeterli destek, süre ve kaynak sağlanmaması ihtimaline karşı da endişelendirmektedir (Duignan ve Bezzina, 2006: 3).

Duignan ve diğerleri (2003), okullardaki liderliğe yönelik bakış açısının; lider geliştirme, yetiştirme ve desteklemeye yönelik örgüt kültürü oluşturulması yönünde değiştirilmesi gerektiğini savunarak, bu değişimi ‘paylaşılan bir liderlik kültürü oluşturma’ olarak adlandırmaktadırlar. Onlara göre, özellikle müdürler olmak üzere çoğu eğitim lideri, kendilerini okuldaki liderliğin temel sorumlusu olarak görmekte ve bu nedenle de yalnız hissetmektedir. Özellikle ğretmen, ğrenci ve ailelerin de sorumluluk alabilecekleri bir okul kültürü oluşturulabilmesi, okul müdürlerinin kendilerini, liderliği paylaşacak şekilde güvende hissetmeleriyle mümkün olabilir. Liderliğin paylaşılmasına yönelik bu yaklaşım güncel alanyazında da gcl destek bulmaktadır (Duignan ve Bezzina, 2006: 3).

Liderliği paylaşımcı bir yaklaşımla ele almak için gereken temel noktalardan biri, daha fazla sayıda ğretmeni okulun liderliği konusunda cesaretlendirmektir. Öğretmenler, yöneticiler kadar kendilerinin de değişim elemanları olmaları için yreklendirilmelidir (Duignan ve Bezzina, 2006: 12). Benzer biçimde, Paylaşılan liderlik anlayışının benimsendiği okul atmosferlerinde öğretmenler kendi çalışmalarını üretmeleri ve bunları sahiplenmeleri için de motive edilmelidir (Lynch, 2009: 27). Çünkü, ğretmenler, uzun süreli sınıf deneyimine sahip, okul-eğitim ortamlarında değişimi sağlamak için işbirliği içinde çalışabilecek uzmanlar olarak kabul edilmektedirler (Bolden ve diğerleri, 2007).

Avustralya’da yapılan bir çalışmada paylaşılan liderlik uygulamalarının ğretim çıktılarına etkileri araştırılmıştır (Silins and Mulford, 2002). Bu çalışmanın sonuçları, paylaşılan liderliğinin karmaşık bir süreç sonunda ğrenci başarisına dolaylı etki ettiğine ilişkin bir kanıt oluşturmuştur. Bu konudaki bir diğer araştırma, Chicago’daki 13 ilköğretim okulunda yapılan ve liderliğin geliştirilmesi için temel birim olarak bireylerin değil okulun ele alınmasını vurgulayan çalışmadır (Spillane ve Zoltners Sherer, 2004; Spillane ve diğerleri, 2004). Yazarlar belirli konularda eğitim ve ğretim kalitesiyle paylaşılan liderlik uygulamaları arasındaki bağlantıya işaret etmişlerdir (Akt. Eliophotou Menon, 2011: 6-7).

Ülkemizde de paylaşılan liderliğe ilişkin yeni eğilimler görülmektedir. Bu bağlamda, 9-10 Nisan 2009 tarihlerinde MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü tarafından gerçekleştirilen “Okul Liderliği Anlayışında Değişim Zamanı: Yenilikçi, Gelişen ve Paylaşılan Liderlik” adlı konferansta, yönetim anlayışının liderlik anlayışından ayrı tutulamayacağı vurgusu yapılmış; liderliğin yöneticiliğin yaratıcı ve üretken tarafını oluşturduğuna dikkat çekilmiştir (MEB, 2009)

Liderliğin nasıl etkili uygulanabileceğine ilişkin düşünceler geliştirmeyi ve bunun okullarda gerçekleşmesini sağlamayı amaçlayan paylaşılan liderlik anlayışını, tüm eğitim örgütleri için bir kurtuluş reçetesi olarak görmek doğru değildir kuşkusuz. Çünkü en iyi bir tek örgütsel ve yönetsel yaklaşım bulunmamaktadır. Bununla birlikte, liderliğe ilişkin derin örgütsel analizler yapmak ve bazı çıkarsamalarda bulunmak amacıyla paylaşılan liderlikten araç olarak yararlanılabilir. Böyle bir araç, liderliğe farklı bir açıdan bakmamızı, yeni bir yol haritası bulmamızı ve okul liderliğinin arka planında kalmış yönlerini açığa çıkarmamızı sağlayabileceği gibi; okulu geliştirmedeki küçük çabaları, isteklilikleri ve klasik liderlik bakış açısıyla görülemeyen uygulamaları görebilmemizi de sağlayabilir (Spillane, 2006: 8-10).

Paylaşılan liderlik, yöneticilerin olduğu kadar öğretmenlerin de liderliğin ayrılmaz birer parçası olduğu görüşünü esas almaktadır. Smylie ve Denny (1990) tarafından yapılan araştırma, okul liderliğinin müdürün tekelinde olmadığını; öğretmenlerin ve diğer işgörenlerin de sürece önemli katkılarda bulunduğunu ortaya koymuştur. Paylaşılan liderlikte paydaşların ortak katkı sağlamaları için işbirliği yapmaları önemli olmakla birlikte, tüm uygulamaların işbirliği içinde gerçekleştirilme zorunluluğu yoktur (Spillane, 2006: 20-21).

Heenan ve Bennis'e göre (1999: 5) yetki ve sorumluluk, ortak değerler ve algılar, ancak ortak bir amaç için çalışan insanlar arasında dağıtıldığında ortaklaşa liderlik gerçekleşir. Oysa paylaşılan liderlik tüm bunları bir adım öteye götürüp liderlik uygulamalarına odaklanarak izleyenlerle koşulları da sürece dahil etmektedir (Spillane, 2006: 24).

Liderliğe ilişkin sorumluluğun paylaşılması, her zaman yeni ve özel bir pozisyonun açılmasını gerektirmez. Öğretmenler ve diğer paydaşlar, bu rolleri kendileri oluşturabilir ya da ihtiyaçları doğrultusunda sorumluluk alma yoluna gidebilirler.

Öğretmenlerin bu liderlik rollerine soyunmaları da okuldan okula farklılık gösterebilmektedir. Bazı okullarda öğretmenler meslektaşlarının oylamasıyla görev üstlenirken, bazılarında ise durum tamamen gönüllülük esasına dayalı olabilir. (Spillane, 2006: 43). Liderlik sadece formal bir lider ile resmi olarak görevlendirilen bazı öğretmenlere özgü bir şey değildir. Bazen okulda eksikliği hissedilen bir konuda kendiliğinden liderler ortaya çıkabilir. Okulun ve öğrencinin başarısı için bunu gerekli gören liderlik potansiyeline sahip paydaşlar, okulun liderliğini üstlenebilirler.

Bazen de normal şartlarda birlikte çalışmayan veya fazla bir araya gelmeyen kişiler, okuldaki bir kriz anında birlikte çalışmaya çağırılabilirler. Yeni ve aciliyeti olan bu durumu ele almak ve çözmek için öğretmenlerden ve yöneticilerden bir komite / takım oluşturulabilir. Böyle bir durum, liderliğin yeni şartlarda ve yeniden paylaşılması anlamına gelmektedir (Spillane, 2006: 45-47).

Her ne kadar, paylaşılan liderlik üzerine yapılan eğitim ve liderlik araştırmaları, daha çok avantajlarını göz önüne serse de; bunların yanı sıra paylaşılan liderlik uygulamasını zorlaştıran ya da engelleyen etkenler olarak şu noktalar üzerinde de durmak gerekir (Harris, 2004):

1. Paylaşılan liderlik anlayışının öngörülerini doğrultusunda, klasik anlamda formal liderin gücü, otoritesi ve denetim düzeyinin azalmasının örgütte yaratacağı sorunlar.
2. Paylaşılan liderlik uygulamalarından önce yöneticinin inisiyatifinde olan finansal kaynaklar üzerindeki yetkisinin giderek azalması.
3. Okuldaki mevcut hiyerarşik yapının ve ilgili mevzuatın tüm paydaşlara liderlik yapabilme fırsatını vermemesi.
4. Yetki ve sorumluluk dağıtımının paydaşlar arasında nasıl ve kim tarafından yapılacağına ilişkin hissedilebilecek belirsizlik.

## A2. ÖRGÜTSEL BAĞLILIK

Örgütlerin var olma sürecindeki en etkili faktör insandır. Onun örgütsel davranışları ise örgütün devamlılığının ya da yok oluşunun en önemli etkenlerinden biridir. Bu nedenle örgütler, işgörenlerin bağlılığına gereksinim duymakta ve bu bağlılığı sağlamak için de çeşitli yöntemlere başvurumaktadırlar. Bu yöntemlere ilişkin ayrıntılı bilgiler vermeden önce, “örgütsel bağlılık” kavramını kuramsal çerçevede ve tarihsel süreç içerisinde ele almakta yarar görülmektedir.

Örgütsel bağlılık, çalışanın örgütle olan iletişimini şekillendiren, örgütteki üyeliğine devam etme kararı üzerinde etkileri olan psikolojik bir durum (Meyer ve Allen, 1997: 11) biçiminde betimlenmekte ise de, bu kavrama ilişkin farklı bakış açılarını ve yaklaşımları ortaya koyabilmek amacıyla, farklı zamanlarda yapılmış çeşitli çalışmalarda vurgulanan aşağıdaki bazı tanımlara değinilmesi uygun bulunmaktadır:

Örgütsel bağlılık;

- Çalışanların örgüt amaç ve değerlerine yüksek düzeyde inanması ve kabul etmesi; örgüt amaçları için yoğun çaba sarf etme isteği, örgütte kalmak ve örgüt üyeliğini sürdürmek için duydukları güçlü bir arzu (Mowday ve diğerleri, 1979: 311’den Akt. Boylu, Pelit ve Güçer, 2007: 56).
- Örgütte kalma isteği duyarak ve birincil hedef olarak maddi kaygılar gütmeksizin örgütün amaç ve değerleriyle özdeşleşme (Gaertner ve Nollen, 1989: 975’den akt. Akt. Balay, 2000: 16).
- İşgörenlerin iş yerine psikolojik olarak bağlanması (Becker ve diğerleri, 1996’den Akt. Balay, 2000: 16).
- Kişinin çalıştığı örgüte karşı hissettikleri (Gül, Oktay ve Ökçe, 2008: 74),
- Bir örgütün bireyden beklediği formal ve normatif beklentilerin ötesinde, bireyin bu amaç ve değerlere yönelik davranışları (Celep, 2000),
- Amaç ve değerler ile ilişkisinde bireyin, rolüne araçsal bir değerden tamamen ayrı olarak, örgütün kendi iyiliği için bağlılık duyması (Balay, 2000: 21).

Yukarıda verilen tanımlardan hareketle, örgütsel bağlılığın “kişinin örgütüyle kurduğu maddi beklentilerin ötesindeki manevi bağ” olduğu ileri sürülebilir.

Örgütsel bağlılık, örgütün amaçlarına, politikasına, görevin gereklerine uygun davranmayı içerir. İşgörenden, örgütün yararlarını kendi yararlarından üstün tutma; özveriyle çalışma; gerektiğinde örgüte daha çok çalışma süresi ayırma; yönetimin buyruklarını tartışmasız yerine getirme gibi bağlılık eylemleri beklenir. Böylece örgüt bir bakıma işgöreni egemenliği altına alarak onun örgütte kalmasını güvenceye alır.

Örgüt, işgörenin bağlılığını örgütle özdeşleşmeye dönüştürmeye çalışır. Örgütle özdeşleşen işgören örgütün yararlarını kendi yararlarından yeğ tutarak elinden geldiğince özverili davranır. Yönetmenler için örgütle özdeşleşen bir işgören bulunmaz bir insan gücüdür (Başaran, 1982: 242).

Örgütlerin küresel rekabet ortamında başarılı, güçlü ve kalıcı olabilmeleri, örgütün amaçları doğrultusunda çaba gösteren, etkin ve verimli çalışanların varlığı ile doğru orantılıdır. İşgörenlerin bir örgütte bulunmaktaki temel nedenleri maddi ve manevi yararlar sağlamaktır. Eğer işgörenler örgütten yeteri kadar yarar sağladıklarına inanmıyorlarsa, artık o örgütte kalmayı tercih etmeyebilirler. İşte bu noktada, işgörenlerini yitirmemek için örgütün de bazı girişimlerde bulunması gerekir (Doğan ve Demiral, 2009: 48). Örgütsel bağlılık, işgörenlerin örgütte daha uzun süre kalıcı olmalarını ve örgütün amaçlarını daha kolay kabullenmelerini sağlamak yoluyla (Balay, 2000: 146), örgütün rekabet üstünlüğüne de katkıda bulunmaktadır (Taşkın ve Dilek, 2010: 39).

Örgütsel bağlılığın giderek önem kazanmasına ve bu konudaki araştırmaların artmasına neden olarak şu noktalar üzerinde durulmaktadır (Bayram, 2005: 126; Boylu, Pelit ve Güçer, 2007: 56; İmamoğlu, 2011: 14; Özsoy, 2004;):

- Örgüte bağlılığın, arzu edilen çalışma davranışı ile ilişkisi,
- İşten ayrılma nedeni olarak, örgüte bağlılığın iş doyumundan daha etkili olduğunun araştırmalarla ortaya konulması,
- Örgütsel bağlılığı yüksek olan kişilerin, düşük olanlara göre daha iyi performans göstermeleri,
- Örgütsel bağlılığın, kurumsal etkililiğin yararlı bir göstergesi olması,
- Örgütsel bağlılığın, işgörenlerdeki fedakârlığı artırıyor olması.

Örgütsel açıdan bağlılığın önemli görülmesinin nedenleri olarak da şu noktalar (Balay, 2000) vurgulanmaktadır (Karataş ve Güleş, 2010: 75):

- İş bırakma, devamsızlık, geri çekilme ve iş arama faaliyetleri,

- İş tatmini, işe sarılma, moral ve performans gibi tutumsal, duygusal ve bilişsel yapılar,
- Özerklik, sorumluluk, katılım, görev anlayışı gibi çalışanların işi ve rolüne ilişkin özellikler,
- Çalışanların kişisel özellikleri,
- Bireylerin sahip olduğu örgütsel bağlılık kestiricileri ile örgütsel bağlılığın yakından ilişkisi.

İşgörenlerin örgütün amaç ve değerlerini kabullenmesi ve bunlara karşı güçlü bağlılık geliştirmesi, önemli ve uyarılması zor bir güdüdür. Ancak böyle bir güdülenme başarıldığı takdirde, devamsızlık ve işten ayrılma davranışları azalacak; sistem başarısı için üst düzeyde çalışma, yaratıcılık ve verimlilik artırılabilir. Örgüt başarısını kendi başarısıyla özdeşleştirmiş işgörelere sahip olmak, örgütsel açıdan son derece önemlidir. Vurgulanan bu noktalar, çalışanlarının örgütsel bağlılıklarını arttırmak için örgütlerin neden bu kadar çabaladığını ve bu konudaki araştırmaların niçin arttığını açıklar niteliktedir (Bakan ve diğerleri, 2012: 221).

İşgörenlerin bağlılıklarını arttırmak ve onların örgütten ayrılmalarını önlemek için örgütler yükselme şansı verme, ücreti arttırma, farklı özendiriciler sunma, gerektiğinde cezalandırma gibi değişik önlemler almaktadırlar. Doğaldır ki her örgütün işgörenlerin ayrılmasını ilişkin gösterdiği tepki aynı değildir. Bazı örgütler işgörenlerinin ayrılmasından pek etkilenmezken; bazıları ciddi derecede etkilenebilir. Bir örgüt ne denli uzmanlaşmış işgücüne gerek duyuyor ise, o örgüt işgörenlerin örgüte bağlanmasına o denli önem veriyor demektir (Başaran, 1982: 241-142).

Katz ve Kahn'a (1977) göre, örgütsel bağlılık sadece belirli bir rolün başarı derecesini nitelik ve nicelik yönünden yükselterek devamsızlığın ve işgücü devrinin azalmasına katkıda bulunmakla kalmaz, aynı zamanda bireyi örgütsel yaşam ve en üst düzeyde sistem başarısı için gerekli birçok gönüllü eyleme de yöneltebilir. Dolayısıyla örgütsel bağlılık, örgütün sahip olduğu özelliklerin veya bakış açısının iş gören tarafından benimsenmesini ve bir anlamda özümsemesini sağlamaktadır (Çakınberk, Derin ve Demirel, 2011: 94).

Örgütsel bağlılık, örgütlerin varlıklarını koruma uğraşlarının hem temel etkenlerinden ve hem de sonul hedeflerinden biridir. Çünkü örgütsel bağlılığı olan bireyler daha uyumlu, daha doyumlu, daha üretken olmakta; daha yüksek derecede sadakat ve sorumluluk duygusu içinde çalışmakta ve daha az örgütsel maliyete neden olmaktadır. Öz olarak örgüte bağlanmanın, işgörenin davranışını etkilemesiyle ilgili şu dört tür çıktıdan söz edilmektedir (Balcı, 2003: 28):

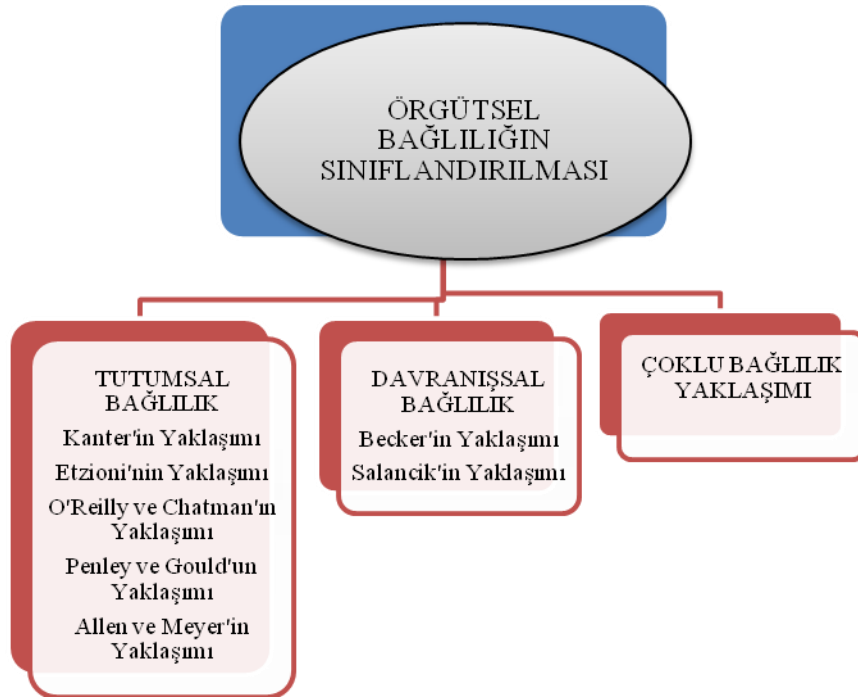
1. Örgütün amaç ve değerlerine tam olarak kendini adayanlar, örgütsel etkinliklere aktif olarak katılırlar.
2. Kendilerini örgüte adayan işgörenler, genelde örgütte kalmaya ve örgütün amaçlarına ulaşmasına katkıda bulunmaya güçlü istek duyarlar.
3. Örgüte bağlılık ile işten ayrılma arasında tutarlı ters bir ilişki bulunmaktadır.
4. İşten doyum, işten ayrılmanın başlangıç döneminde önemli kestiricisi iken, zaman geçtikçe bağlılık, işten ayrılmanın doyumdan daha güçlü bir kestiricisi olmaktadır.

Araştırmalar (Balay, 2000: 80; Ölçüm Çetin, 2004: 99; Bayram, 2005) bireysel değişkenler kadar (yaş, cinsiyet, deneyim, vb.), örgütsel değişkenlerin (ücret, güvenlik, liderlik, adalet, yönetsel destek, vb.) de örgütsel bağlılık üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

## **2.6 Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırılması**

Alanyazında örgütsel bağlılığa ilişkin çeşitli sınıflandırmalar bulunmakla birlikte bu çalışmada aşağıdaki Şekil 3'de gösterilen üçlü sınıflandırma esas alınarak, ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.



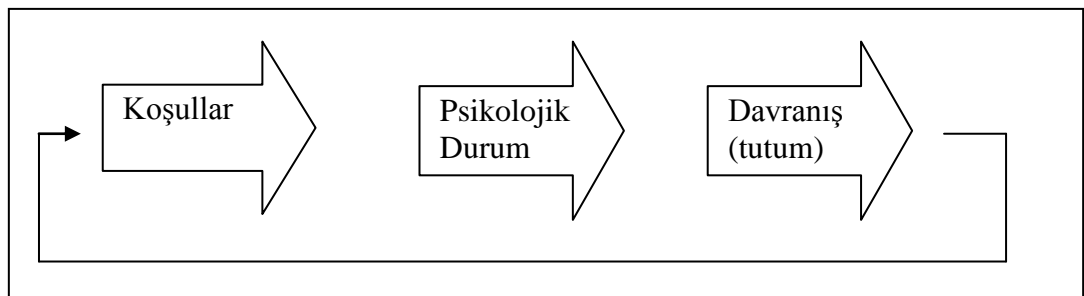


**Şekil 3.** Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırması

Kaynak: Gül, ( 2002 )'den uyarlanmıştır.

### 2.6.1 Tutumsal Bağlılık

Tutumsal bağlılığı “kişi ile örgüt arasındaki bağı bir değerlendirmeye tabi tutulması sonucunda oluşan örgütsel bakış açısı veya örgüte duygusal bir yönelme” olarak tanımlayan Mottaz (1989), bireyin örgütte kalma ya da örgütten ayrılma eğiliminin de bu davranışla açıklanabileceğini belirtmektedir (Akt. İnce ve Gül, 2005: 27). Tutumsal bağlılık Şekil 4’de şematik olarak gösterilmiştir.



**Şekil 4.** Tutumsal Bağlılık Şeması

Kaynak: Meyer ve Allen (1991: 63)'den uyarlanmıştır.

Bazı çalışmalarda tutumsal bağlılık kavramının “duygusal bağlılık” başlığı altında ele alındığı da görülmektedir. Aşağıda tutumsal bağlılığa ilişkin alanyazında kabul gören yaklaşımlardan bazılarına değinilmiştir.

### 2.6.1.1 Kanter’in Yaklaşımı

Kanter (1968) “tutum bağlılığı” başlığı altında üç bağlılık türünden bahsetmektedir: *Devama yönelik bağlılık*, örgüt üyelerinin örgütte kalma istekleri ve ihtimallerinin yüksek olduğu bağlılık türüdür. *Kenetlenme bağlılığının* yüksek olduğu örgütlerde, örgüte yönelik tehdit ve tehlikelere karşı güçlü bir savunma vardır. *Kontrol bağlılığının* bulunduğu örgütlerde ise, işgörenler kendi değer ve normlarıyla örgütün değer ve normlarını uyum içerisinde bulmakta ve güçlü bir bağlılık sergilemektedirler. Kanter, farklı doğurgularına rağmen bu üç farklı bağlılık türünün ilişkili olduğunu öne sürmüştür ve işgörenlerin bağlılığının sağlanması için bu üç yaklaşımın birden dikkate alınmasını önermiştir (İnce ve Gül, 2005: 31-32).

### 2.6.1.2 Etzioni’nin Yaklaşımı

Etzioni çalışmasında örgütsel bağlılığı üçe ayırarak bunları “pozitif-moral”, “nötr-hesapçı” ve “negatif-yabancılaştırıcı” bağlılık şeklinde adlandırmıştır. Bir işgören aynı örgütte çalışmaya devam ederken örgütüne karşı bu bağlılık türlerini farklı zamanlarda ve çeşitli biçimlerde geliştirebilir (Balay, 2000: 19-20).

- Pozitif-moral bağlılık, işgörenlerin örgütteki mevcut koşulları ve değerleri benimsediğinde ortaya çıkmaktadır. Bu durumda birey örgütün amaçlarını ve işini değerli buluyor ve bu nedenle örgütte kalmayı sürdürüyor demektir.
- Nötr-hesapçı bağlılık türünde, bireye verilen iş ile bu işe karşılık alınacak ödül arasındaki dengeye dayalı bir bağlılık söz konusudur.
- Negatif-yabancılaştırıcı bağlılıkta kişi örgütüne psikolojik açıdan bir bağlılık duymuyor olmasına rağmen örgütte kalmaya zorlanmakta, örgütünü cezalandırıcı ve zararlı olarak görmektedir.

### 2.6.1.3 O'Reilly ve Chatman'ın Yaklaşımı

Örgütsel bağlılığı kişinin örgüte olan psikolojik bağlılığı olarak tanımlayan O'Reilly ve Chatman'a göre (1986), üç çeşit örgütsel bağlılık boyutu bulunmaktadır (İnce ve Gül, 2005: 34-35; Balay, 2000: 22-23).

- **Uyum:** Bu boyutta işgörenlerin tutum ve davranışları belli ödülleri elde etme ve belli cezalardan da kurtulma temeline dayanmaktadır.
- **Özdeşleşme:** Bu boyutta işgörenler tutum ve davranışlarını kişisel doyuma ulaşmak ve kendilerini ifade etmek için şekillendirirler. Kişiler ait oldukları grubun bir üyesi olmaktan memnuniyet duymakta ve bu üyeliği devam ettirmek için gerekli davranışları sergilemektedirler.
- **İçselleştirme:** Kişisel ve örgütsel değerler arasındaki uyum ve örtüşme derecesine bağlıdır. Bu boyuta ilişkin tutum ve davranışlar, bireyler iç dünyalarını örgütteki diğer üyelerin değer sistemleriyle uyumlu hale geldiğinde gerçekleşir.

Balay (2000: 23), uyum boyutunun ödül-maliyet değerlendirmesini vurgulayarak bireyi araçsal algılara; özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarının ise, örgütün beklentilerine yönelik sonuçlara yönelttiğini belirtmektedir.

### 2.6.1.4 Penley ve Gould'un Yaklaşımı

Penley ve Gould'un (1988: 48-49) yaklaşımı Etzioni'nin üç boyutlu (moral, hesapçı, yabancılaştırıcı) bağlılık yaklaşımına dayanmaktadır; fakat, onlar yabancılaştırıcı bağlılık kavramını almayıp ahlaki (moral) bağlılık ve çıkarıcı (hesapçı) bağlılık türleri üzerinde durmuşlardır. İşe düşkünlük, mesai saatleri dışında da çalışmak, eve iş götürmek gibi kavramlar ahlaki bağlılık başlığına uyarken; kendini sunma, üstlerine daha fazla sorumluluk talebi iletme, kendini göstermeye çalışma gibi tutum ve davranışlar ise çıkarıcı bağlılık ile açıklanmaktadır (Akt. İnce ve Gül, 2005: 36-38).

### 2.6.1.5 Allen ve Meyer'in Yaklaşımı

Meyer ve Allen (1997: 11), örgütsel bağlılık konusunu aşağıda belirtilen şu üç başlıkta ele almaktadır:

**Duygusal Bağlılık:** İşgörenlerin örgütte bulunmaktan dolayı memnuniyet duymalarını sağlamasının yanı sıra, hedeflerin gönüllü olarak desteklenmesini de ifade eden duygusal bağlılığın temelinde arzu/isteklerin yattığını belirten Wiener (1982), duygusal bağlılığın bireysel değerler ile örgütsel değerler arasındaki uyumdan ortaya çıktığını vurgulamaktadır (Taşkın ve Dilek, 2010: 39). İşgörenlerin örgütle güçlü bir bağlarının olması, onların kendi istekleriyle örgütle kalmaları anlamına da gelmektedir. Böyle işgörenler örgüt içinde sorumluluk almak konusunda da daha istekli olacaklardır (Ölçüm Çetin, 2004: 95).

**Devam Bağlılığı:** Örgütten ayrılmaları durumunda karşılaştıkları maliyetleri düşünerek işgörenlerin örgütte kalma durumudur. İşgören örgütte kalmak ile gitmek arasındaki maliyet/yarar hesabını yaparak ayrılmanın maliyetinin yüksek olduğu sonucuna varırsa örgütte kalmayı seçmektedir (Allen ve Meyer, 1990). Bu durumda olanların bazıları başka bir iş bulamama ya da bulacak nitelikte olmama gibi nedenlerden; bazıları ise ailevi, sağlık, emekliliğe yakın olma gibi zorlayıcı nedenlerden dolayı örgütlerinde kalmaya devam edebilirler. Bu kişiler ‘kapana kısılmış’ çalışanlar olarak tanımlanmakta ve genellikle yöneticiler için sorun kaynağı olarak görülmektedirler (Ölçüm Çetin, 2004: 95).

**Normatif Bağlılık:** Kişinin ahlaki değerler ve görev duygusu sebebiyle kurumda kalmayı seçmesi, bunun uygun ve isabetli bir karar olduğunu düşünmesi durumudur (Meyer ve Allen, 1991). Normatif bağlılıkta birey, kişisel çıkar ve yarar sağlama amacıyla değil, yaptıklarını doğru ve ahlaki açıdan değerli bulduğu için belli eylemleri sergileme eğilimindedir (Balay, 2000: 22). Wasti (2002), örgütsel bağlılığın bu boyutunu, işgörenlerin çalıştığı örgüte karşı duyduğu sorumluluk ve yükümlülük sonucunda kendisini burada kalmaya zorunlu hissetmesini sağlayan bir anlayış olarak ele almaktadır (Boylu, Pelit ve Güçer, 2007: 58).

Brown’a (2003) göre, çalışanlarda öncelikle yüksek duygusal bağlılık, sonra normatif bağlılık ve en sonda da devam bağlılığının olması gerekmektedir (Boylu, Pelit ve Güçer, 2007: 58).

## 2.6.2 Davranışsal Bağlılık

Davranışsal bağlılık ifadesi daha çok sosyal psikologlar tarafından kullanılan bir kavram olup, kişinin örgütte kalmaya olan niyeti, örgütten ayrılmama ve devamsızlık yapmama gibi durumlarla ilgilidir. Bağlılığın başlangıç noktasını, bireyin örgüte katılmak için göstereceği çaba belirlemektedir (İnce ve Gül, 2005: 48-49).

### 2.6.2.1 Becker'in Yaklaşımı

Becker'in Yan Bahis Yaklaşımı'nın hangi başlık altında ele alınacağına ilişkin olarak alanyazında bir görüş birliği bulunmamaktadır. Genel eğilim "davranışsal bağlılık" başlığı altında değerlendirmek olsa da, Allen ve Meyer (1984) kendi çalışmalarında bu yaklaşımı tutumsal bağlılık başlığı altında ele almışlardır. Bu kuramcılara göre, davranışsal bağlılık kişinin tutarlı davranışlarda bulunmayı kestiğinde kaybedilecek olanları düşünerek bu davranışları sergilemeye devam etme eğilimidir. Kişinin bu tutarlılığı sağlama çabası, davranışlarına karşı bir bağlılık geliştirmesi sonucunu doğurmaktadır (İnce ve Gül, 2005: 49-51).

Becker'a göre (1960), işgörenlerde bağlılık oluşturan dört yan bahis kaynağı bulunmaktadır (İnce ve Gül, 2005: 51-52):

**Toplumsal beklentiler:** Bireylerin üyesi oldukları toplumlara ilişkin sosyal ve manevi normlar, onlar üzerinde çoğu zaman kısıtlayıcı etkiye sahiptir.

**Bürokratik düzenlemeler:** Kurumun bürokratik düzenlemeleri bireyi kurumda tutabilir. Örneğin, ayrılması durumunda kaybedeceği bazı yasal haklar, kişiyi örgütte kalmaya itebilir.

**Sosyal etkileşimler:** Birey diğerleriyle kurduğu ilişkilerde oluşturduğu imajın bozulmaması için uygun davranışları göstermek durumundadır.

**Sosyal roller:** Bazen bireyler mevcut rollerine öylesine alışmışlardır ki, başka bir role uyum sağlamaları pek olası değildir.

### 2.6.2.2 Salancik'in Yaklaşımı

Salancik davranışsal bağlılığı, insanların tutum ve davranışları arasındaki tutarlılığı koruma eğiliminde olmalarıyla açıklamaktadır (Sears ve arkadaşları, 1988). Tutumlar ile davranışlar arasında tutarsızlık olduğunda birey gerilim hissetmektedir. Bu gerilimi azaltmak için, çelişen tutum ve davranışlarından birini diğeriyle uyumlu hale gelecek biçimde değiştirmek gerekmektedir (Gündoğan, 2009: 58).

Bu yaklaşımda davranışların kısıtlayıcılığını, dolayısıyla bağlılığın derecesini gösteren dört özellik bulunmaktadır (Ölçüm Çetin, 2004: 103):

**Kesinlik:** Davranışların gözlemlenebilir olmasıdır.

**Tersine çevrilebilirlik:** Bazı davranışlar denenir ve uygun değilse birey fikir değiştirip yeni bir davranışta bulunur. Bağlılığı çok etkileyen bir özelliktir.

**İrade:** Bu kavram insanın davranış ve yaklaşımlarını çok etkilemektedir. Bireyin seçimleri, harekete geçmek için dışarıdan gelen talepler, dürtüler ve diğer faktörlerin etkisi, iradenin derecesinin belirleyicileridir.

**Genellik:** Bu özellik davranışı sosyal yapıya bağlar. Sosyal yapı içerisinde az ya da çok belli bir sınırlandırıcılığa sahip olan genellik faktörünün davranışlar üzerine doğrudan bir etkisi vardır.

Davranışsal bağlılığının temsilcileri olarak kabul edilen Becker ile Salancik'i kıyasladığımızda; Becker örgütsel bağlılığı işgörenin kazanımları ile açıklayıp, bu kazanımları bir yatırım olarak değerlendirmiş; Salancik ise, örgütsel bağlılığın devam ettirilmesinin yatırımlara değil, işgören ile örgüt arasındaki bağa dayalı olduğunu belirtmiştir (Yavuz, 2008: 83).

### 2.6.2.3 Çoklu Bağlılık Yaklaşımı

Örgütsel ortamda işgörenler, etkileşim halinde oldukları birbirinden farklı gruplara karşı çoklu bağlılık geliştirebilirler. Bu duruma, hem çalıştıkları örgüte ve hem de bir sendikaya bağlılık gösteren işgörenler örnek olarak verilebilir. Çoklu bağlılık kaynakları olarak çeşitli gruplar, işgörenler, yöneticiler, sendikalar ve en genel anlamıyla da kamuoyu örnek gösterilebilir. Yapılan çalışmalara göre gerek yöneticiler

ve gerekse işgörenlerin kendileri, örgüt üyelerinin çoklu rol yönelimlerinin farkındadırlar (Balay, 2000: 28-29; İnce ve Gül, 2005: 53-55).

Reichers (1985) çoklu bağlılık yaklaşımına göre, örgüte duyulan bağlılığın nedenlerinin kişiden kişiye farklılaşabileceğini; dolayısıyla bir kişi için örgüte duyulan bağlılığın kaynağı ürün kalitesi olabiliyorken, bir başkası için bunun örgüt tarafından işgörenlere gösterilen yakın ilgi ve samimiyet olabileceğini belirtmektedir (İnce ve Gül, 2005: 55).

## **2.7 Örgütsel Bağlılığın Sonuçları**

Randall (1987) tarafından olumlu ya da olumsuz olarak kabul edilip; düşük, ılımlı ve yüksek örgütsel bağlılık biçiminde adlandırılmış olan bu bağlılık düzeyleri ve onların doğurguları öz olarak şöyledir (Varoğlu, 1993):

### **2.7.1 Düşük Örgütsel Bağlılık**

Bu bağlılık düzeyinde bireylerin kendilerini örgüte bağlı hissedecekleri güçlü tutum ve eğilimler yoktur. Bu bağlılık düzeyi Allen ve Meyer'in sınıflamasında "devamlılık bağlılığı" olarak ifade edilmektedir (Koç, 2009: 205).

#### **Olumlu Sonuçları:**

Bireyin yaratıcılığı ve gelişmeye açıklığı ortaya çıkabilir. Ayrıca, örgüte düşük düzeyde duyulan bağlılık, kişilerin alternatif iş olanakları arayışı içerisinde olmalarını ve dolayısıyla insan kaynaklarının daha etkili kullanımını sağlayabilir. Düşük bağlılık örgütsel düzeyde de olumlu sonuçlar yaratabilir. Yıkıcı ve düşük performans gösterenlerin işgören devri ve devamsızlık gibi nedenlerle kurumdan ayrılmaları, diğer işgörenlerin daha olumlu tutumlar sergilemesi ve yeni gelenlerin örgüte sinerji katmaları bu sonuçlar arasındadır. Ayrıca örgüt, mevcut koşullardan memnun olmayan üyelerden gelen informal şikayet ve itirazları zamanında değerlendirebilirse; uzun dönemde kendisine ağır sonuçlar getirebilecek sorunların üstesinden gelebilecektir (Blau ve Boal, 1987'den akt. Balay, 2000: 85-86).

### **Olumsuz Sonuçları:**

Örgüte düşük düzeyde bağlılık gösteren işgörenler, gerek grup bağlılığında gerekse bireysel çaba gerektiren durumlarda ilgisiz ve isteksizdirler. Düşük örgütsel bağlılık sonucunda örgütte ortaya çıkan söylenti, itiraz ve şikâyetlerin artması, örgütün adına zarar gelmesi, müşteri güveninin kaybolması, yeni durumlara uyum sağlanamaması ve gelir kayıpları gibi olumsuz durumlar meydana gelebilir. Üstelik bu olumsuz iletişim şekli örgütün otorite yapısını tehdit ettiği gibi, üst yönetimin meşruluğunu da sorgulanır hale getirmektedir (Bayram, 2005: 135).

### **2.7.2 İlmli (Orta) Örgütsel Bağlılık**

#### **Olumlu Sonuçları:**

Ait olma duygularını geliştirmesi, güvende hissetme, etkili olma, sorumluluk duyma kişisel yaratıcık geliştirme ve örgütten farklı kimliğini sürdürebilme gibi özellikler ılımlı örgütsel bağlılığın işgörenler için olumlu sonuçları arasında sayılabilir. Ayrıca örgütten ayrılmalar azalır ve iş doyumunu artar (Balay, 2000: 88-89).

#### **Olumsuz Sonuçları:**

Kariyer ve terfi alma fırsatları sınırlanacaktır. İşgörenler çalışmaya karşı olan isteklilik düzeyleri ile örgütün beklentilerinin dengelenmesi konusunda bazı sorunlar yaşayabilir. Bu bağlamda örgütsel etkiliğinin azalması söz konusu olabilir (Balay, 2000: 88-89).

### **2.7.3 Yüksek Örgütsel Bağlılık**

#### **Olumlu Sonuçları:**

Yüksek bağlılık düzeyine sahip işgörenler genellikle kariyerde yükselme, maaş artışı, örgüt tarafından teşvik edilme şeklinde ödüllendirmeler alırlar ve bu da onların daha çok güdülenmelerine yol açar. Yüksek bağlılık sayesinde iş gücünün güvenli ve istikrarlı olması, işgörenlerin yüksek üretim için örgütün isteklerini kabul etmesi ile



sonuçlanabilir. Böylece performans ve rekabet gücü artan örgüt, amaçlarını daha kolay ve yüksek düzeyde karşılayabilir (Balay, 2000: 89-91).

### **Olumsuz Sonuçları:**

Yüksek bağlılık düzeyine sahip işgörenlerde genellikle bireysel büyüme, yaratıcılık ve canlılık gibi özellikler bastırılır. Akran dayanışması yoktur ya da çok azdır. Değişmeye karşı direnç gösteren işgörenlerin toplumsal ve aile ilişkilerinde stres ve gerilim üst düzeydedir (Balay, 2000: 91-92).

### **2.7.4 Eğitimde Örgütsel Bağlılık**

Gelişmiş bir toplumun yaratılmasında eğitim kurumunun işgörevleri dikkate alındığında kaliteli eğitim örgütlerine duyulan gereksinimin önemi net biçimde ortaya çıkmaktadır. Okulda bu gereksinimi birinci dereceden karşılayacak alanlarında yeterli ve donanımlı işgörenler olan yönetici ve öğretmenlerdir. Bu eğitim işgörenlerinin okullarına bağlılıklarının sağlanması, eğitimsel etkililik kadar, toplumsal gelişmişlik için de oldukça önemlidir.

Günümüzde verimliliğini sürdürmek isteyen eğitim örgütleri için insan kaynaklarını doğru yönetmek, yaşamsal bir önem taşımaktadır. Değişimi kavrayabilmek ve insan kaynakları profilini değişime uyum sağlayacak biçimde - doğru işgören seçimleriyle, verimliliği ve memnuniyeti dikkate alarak – tasarlayabilmek, örgütün verimliliğinin ve dolayısıyla da devamlılığının ön koşuludur (Sarıdede ve Doyuran, 2004: 2-3).

Diğer kurumlarda olduğu gibi eğitim kurumlarında da örgütsel bağlılık, işgörenlerin işte verimliliğini artırmanın ya da örgütü amaçlarına ulaştırmanın temel araçlarından birisi olarak algılanmaktadır. Toplumsal dönüşüm çabalarında önemli bir yere sahip olan okullarda, eğitimin işgörenleri olarak başta öğretmenlerin ve sonrasında diğer tüm paydaşların örgütsel bağlılıklarının yükseltilmesini gerekli olduğu kadar önemli de bir konudur (Uğurlu ve Üstüner, 2011: 436).

Eğitim örgütlerinde gerçekleştirilecek yüksek düzeyli bir örgütsel bağlılığın, daha nitelikli bir eğitsel işleyiş kadar; çağdaş gelişmelere doğru evrilen demokratik bir toplum yapısı oluşturmaya da katkıda bulunabileceği göz ardı edilmemelidir.

## **B. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Bu kısımda, araştırmanın temel analiz konuları olan “paylaşılan liderlik” ve “örgütsel bağlılığı” doğrudan ya da dolaylı olarak içeren yurt içi ve yurt dışı çalışmalar yakın geçmişten itibaren ele alınarak kronolojik biçimde verilmektedir.

### **2.8 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Özer ve Beycioğlu (2013) “Paylaşılan Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları” adlı çalışmaları ile ilköğretim okullarında paylaşılan liderliğin ne düzeyde sergilendiğine ilişkin öğretmen algılarını betimlemeyi amaçlayan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri, Adıyaman ili merkez ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan toplam 157 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmada geçerlilik çalışmaları kapsamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve madde-toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ve test-tekrar test korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen veriler üzerinden yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğın on maddeden oluşan tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğın Cronbach-Alpha iç tutarlılık katsayısı “.92”olarak hesaplanmıştır. Ölçeğın zaman karşı tutarlılığını belirlemek üzere dokuz gün ara ile yapılan iki farklı uygulama arasındaki test-tekrar test korelasyon katsayısı ise “.82” olarak bulunmuştur. Yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğın mevcut haliyle ilköğretim okullarında paylaşılan liderliğine ilişkin öğretmen algılarının betimlenmesinde kullanılabileceği öngörülmüştür.

Nayir (2013)’in “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyi” adlı bu araştırma, Türkiye’de ilköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyini cinsiyet, branş, medeni durum, okul türü, kıdem, öğrenim durumu, okul büyüklüğü ve

okulun bulunduğu bölge değişkenleri açısından incelemek için yapılmıştır. Veriler, Balay (2000) tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık” ölçeği kullanılarak EARGED tarafından Türkiye’de 23 ilden 678 okul yöneticisinden toplanmıştır. Ölçekte örgütsel bağlılık uyum, özdeşleşme ve içselleştirme bağlılığı olarak üç faktörlü olarak ele alınmıştır. Uyum boyutunda yöneticilerin görüşleri cinsiyet, okul türü ve okulun büyüklüğü değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında ise yönetici görüşleri medeni durum, okul türü, kıdem, öğrenim durumu, okulun büyüklüğü ve okulun bulunduğu bölge değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Yumuşak (2013) tarafından yürütülen “İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bezdiri (mobbing) yaşama düzeyi ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi ( Tokat il örneği )” adlı bu tez çalışmasının amacı, İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin bezdiri yaşama düzeyi ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin araştırılmasıdır. İlişkisel tarama modelindeki bu çalışmada, Tokat ili ve tüm ilçelerinden rastgele seçilen 45 resmi ilköğretim okulunda görev yapan toplam 750 öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin bezdiri ve bağlılık düzeyine ilişkin algılarını ölçmek için; “Olumsuz Davranışlar Ölçeği” bezdiri (mobbing) düzeyini belirlemek amacıyla ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini ölçmek için ise, “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerde hissedilen en yüksek örgütsel bağlılık düzeyinin duygusal bağlılık boyutunda olduğu, bunu normatif bağlılık boyutunun izlediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin en düşük örgütsel bağlılık boyutunun ise devam bağlılığı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin bezdiri yaşama düzeyi ile öğretmenlerin duygusal bağlılık ve normatif bağlılık düzeyleri arasında orta düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bezdiri düzeyi ile devam bağlılık boyutu arasındaki ilişkinin ise daha düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu araştırmanın sonucu olarak, öğretmenlerin bezdiri yaşama sıklığı arttıkça okulda öğretmenler tarafından hissedilen örgütsel bağlılık düzeyinin azaldığı ortaya çıkmıştır.

Güzelbayram (2013)’ın “Vakıf Üniversitelerinde Çalışan Okutmanların Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Belirlenmesi” adlı bu çalışması, vakıf üniversitelerinde görev yapan okutmanların örgütsel bağlılık düzeylerini ve bu düzeyin yaş, cinsiyet,

mesleki kıdem, ek iş yapma durumu ve lisansüstü eğitim alma gibi değişkenlere göre ne derece farklılaştığını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara, İstanbul ve İzmir illerinde bulunan vakıf üniversitelerinde görev yapan tüm okutmanlardan, yöneticilerinin onayından sonra anketi doldurmayı gönüllü olarak kabul eden 118 okutman oluşturmaktadır. Verilerin toplanması amacıyla Balay'ın geliştirmiş olduğu 'Örgütsel Bağlılık Ölçeği' araştırmaya uyarlanarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları; okutmanların okulda bulunmaktan hoşnut olduklarını ve kuralların gerekliliğine inandıkları için uyduklarını göstermiştir. Okutmanlar, işlerini mecburiyetlerinin dışında ek çaba ve özveriyle yaptıklarını ve okullarının eğitim öğretim etkinlikleri açısından uygun bir ortam sağlamasına rağmen kendilerine sunulan mesleki gelişim imkânlarının yeterli olmadığını belirtmişlerdir.

Baloğlu (2012) "Değerlere Dayalı Liderlik ile Paylaşılan Liderlik Arasındaki İlişki: Okul Yöneticilerinin Davranışlarına İlişkin Nedensel Bir Araştırma" adlı çalışmasında, değerlere dayalı liderlik ile paylaşılan liderlik arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu amaçla, öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkılarak okul müdürlerinin paylaşılan liderlik ve değerlere dayalı liderlik davranışları arasındaki ilişki tanımlanmıştır. Örneklem grubu 225 öğretmenden oluşmuş ve veriler Değerlere Dayalı Liderlik Ölçeği ile Paylaşılan Liderlik Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Ölçeklerin geçerliliği için faktör analizi yapılmıştır. Analiz aşamasında Pearson's Product Moment Korelasyon ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizleri kullanılmıştır. Bulgular paylaşılan liderlik ile değerlere dayalı liderlik arasında 0.74 pozitif korelasyon bulunduğunu göstermiştir. Regresyon analizleri, paylaşılan liderliğin değerlere dayalı liderlikle % 27-43 aralığında açıklanabileceğini göstermiştir. Paylaşılan liderliğin dört boyutu olarak takım çalışması (% 41), destek (% 47), vizyon yaratma (% 43) ve kontrol (% 27) alınmıştır.

Bostancı (2012) tarafından gerçekleştirilen "Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması" adlı çalışma, paylaşılan liderlik algısı ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya ilinde görev yapan 232 ortaöğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları şu şekildedir: Ölçeğin dil eşdeğerliliği analizi sonucunda, Türkçe ve İngilizce formları arasında olumlu yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Güvenirlik çalışmaları için hesaplanan Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) katsayısının

toplamda  $\alpha = .91$  ve boyutlara göre  $\alpha = 74$  ile  $\alpha = 88$  arasında değiştiği, madde-toplam korelasyonlarının  $.40-.73$  arasında olduğu ve % 27'lik alt-üst grupların madde puanlarının anlamlı olarak farklılaştığı görölmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, ölçeğin uyum iyiliği değerlerinin istenen düzeyde olması nedeniyle geçerliliğinin de sağlandığı belirtilmiştir. Yapılan tüm geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonuçları, Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği'nin Türkiye'de okul çalışanlarının örneklem olarak alınacağı çalışmalarda geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Özdemir (2012)'in "Dağıtımcı Liderlik Envanterinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları" adlı çalışmasında, Hulpia, Devos ve Rosseel'in (2009) geliştirmiş oldukları Dağıtımcı Liderlik Envanterinin (DLE) Türkçe uyarlaması kapsamında geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Bu amaçla Ankara iline bağlı dört merkez ilçedeki sekiz okulda görev yapan toplam 160 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Yapılan analizler sonucunda DLE'nin liderlik fonksiyonları ve liderlik ekibi uyumu alt-ölçeklerinin tek faktör yapısına sahip ve Türk okullarında uygulamaya elverişli geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada DLE'nin Türkçe versiyonunun, dağıtımcı liderlik araştırmalarında kullanılabilecek nitelikte bir veri toplama aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Serin ve Buluç (2012) tarafından yapılan "İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki" adlı bu çalışmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına dayalı olarak okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkileri belirlemektir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışma olan bu araştırmanın örnekleme, oranlı örnekleme yöntemi ile seçilen ve Konya'da bulunan 17 ilköğretim okulunda çalışan toplam 419 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sergileme sıklıklarını belirlemek için "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi", öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının derecesini belirlemek için ise "Örgütsel Bağlılık Anketi (OCQ)" kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin, okul müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarını çoğu zaman düzeyinde gerçekleştirdiklerine dair düşünce içersinde oldukları, yine öğretmenlerin okullarına üst düzey bağlılık duydukları görölmüştür. Araştırmanın diğer önemli bulguları ise öğretim

liderliği ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olması ve okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşım aşısı alt boyutunun örgütsel bağlılık üzerinde bir yordayıcı olarak görülmesidir.

Baloğlu (2011a) tarafından gerçekleştirilen “Dağıtımcı Liderlik: Okullarda Dikkate Alınması Gereken Bir Liderlik Yaklaşımı” adlı bu çalışmanın temel amacı; dağıtımcı liderlik kuramını, diğer kuramlarla ilişkisi temelinde ele almak ve bu yaklaşımın en bilinen savunucuları olan Gronn (2000), Spillane (2005) ve Elmore'nin (2000) görüşleri çerçevesinde analiz etmektir. Çalışmanın alt amacı ise, dağıtımcı liderliğe ilişkin ulaşılan bu sonuçları okullarda yönetimin yeniden yapılandırması süreçlerine yansıtarak bu konuya bir ışık tutmaktır. Çalışmada dağıtımcı liderliğe ilişkin bilgiler, birincil ve ikincil kaynaklara dayalı literatür taraması yöntemiyle toplanmıştır. Dağıtımcı liderlik hakkında belirlenen anahtar kavramlar yardımıyla konunun farklı veri tabanlarında taranması sağlanmış ve elde edilen bilgiler bir dosyada depolanarak ayıkamaya tabi tutulmuştur. İngilizce kaynakların Türkçeye çevirisi yapılmış; çeviri geçerliği bir örnek metin üzerinde üç dil uzmanının görüşleri alınarak saptanmaya çalışılmıştır. Bilgilerin sunumunda çoklu referans yolu tercih edilmiştir. Kavramsal analiz sonuçları, dağıtımcı liderliğin, diğer alanlardaki gelişmelere paralel olarak okul liderliği alanında da hızla önem kazandığını göstermiştir. Çalışmada, dağıtımcı liderliğin formal ve informal uygulama biçimlerinin okul yönetimini yeniden yapılandırma çalışmalarında dikkate alınması önerilmektedir.

Baloğlu'nun (2011b) “Dağıtımcı Liderlik Uygulamaları: Eklektik Bir Tasarım Çalışması”nın temel amacı, dağıtımcı liderlik uygulamalarına ilişkin yeni bir eklektik tasarım elde etmektir. Literatür tarama ve bütünleştirme yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilen çalışma iki aşamada tamamlanmıştır. İlk aşamada, dağıtımcı liderliğe ilişkin olarak elde edilen bilgiler, literatür araştırmasının amacı yönünde çözümlenmiş ve dağıtımcı liderlik uygulamalarının nelerden oluştuğu saptanmıştır. Bu aşamadaki bulgular, dört araştırmacının eserlerinde birbirinden farklı tekniklerle bu uygulamalara yer vermiş olduğunu göstermiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında, eserlerinde dağıtımcı liderlik uygulamalarına yer vermiş olan bu yazarların görüşleri hem kendi içerisinde, hem de birbirlerine dönük olarak analiz edilmiştir. Analiz sonucu ortaya çıkan tüm ögeler birleştirilmiş ve ortak bir kavramsal yapıya dönüştürülmüştür. Bu aşamada, hiyerarşik kavram haritalaması tekniğinden faydalanılmıştır. Çalışma sonucunda ortaya

çıkan yeni tasarım, tablo haline getirilmiş ve ilgili literatür temelinde tartışılmıştır. Tasarımın, liderliğe ilişkin her türlü kapasite geliştirme çalışmalarında, kuram ve uygulama boyutlarıyla yol gösterici olacağı vurgulanmıştır.

Korkmaz (2011) “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri” adlı çalışmasında ilköğretim okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Kocaeli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerdir. Araştırmanın verileri Kouzes ve Posner (2001) tarafından geliştirilen Liderlik Davranışı Envanteri isimli ölçek ile toplanmıştır. Ölçek Türkçeye araştırmacı tarafından uyarlanmıştır. Araştırma sonucuna göre; öğretmenler, ilköğretim okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını yüksek düzeyde gösterdiklerini düşünmektedirler. Benzer biçimde öğretmenler, ilköğretim okul yöneticilerinin model olma, etkileme, zorluklarla başa çıkma, imkân tanıma ve cesaretlendirme liderlik davranışlarını da gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu okul müdürlerinin birlikte çalıştığı insanlar arasında işbirliğine dayalı ilişkiler geliştirdiğini, iyi iş yapmış birisini takdir ettiğini, farklı bakış açılarını aktif bir şekilde dinlediğini, diğer insanlara değer verdiğini ve kurumun ilerlemesi için kabul edilmiş ortak değerler sistemi içerisinde uzlaşma sağladığını belirtmişlerdir. İlköğretim okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik düzeyleri hakkındaki görüşlerinde öğretmenlerin cinsiyetine, yaş grubuna, bulunduğu okulda çalıştıkları süreye, okul yöneticisiyle birlikte çalıştıkları süreye, en son bitirdikleri okula ve branşlarına göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Öte yandan okul yöneticilerinin okulda geçirdikleri zaman açısından gösterdikleri liderlik davranışlarının farklı olduğu bulunmuştur.

Özgan, Yiğit ve Cinoğlu (2011) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi” adlı bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın alt amaçları ise öğretmenlerin cinsiyet, hizmet içi eğitim alıp almama, sınıf mevcudu ve statü değişkenlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının araştırılmasıdır. Veri toplama aracı olarak, Meyer ve Allen (1991) tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmış ve örgütsel bağlılık üç farklı boyutta; duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olarak ele

alınmıştır. Çalışma grubu Gaziantep ili ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklem ise rastgele örneklem yöntemiyle seçilen 378 öğretmenden meydana gelmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin bağlılık düzeyleri cinsiyet ve kıdeme göre anlamlı fark gösterirken, statü, sınıf mevcudu ve mezun olunan yer anlamlı fark yaratmamaktadır. Bağlılık türleri arasında pozitif korelasyon bulunmaktadır.

Turan, Karadağ ve Bektaş (2011) “Üniversite Yapısı İçerisinde Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmalarında, öğrenen örgüt ve boyutlarının örgütsel bağlılığı yordama gücünün belirlenmesi amaçlamışlardır. Nedensel desenle tasarlanan araştırmanın evrenini, 2009– 2010 akademik yılında gelişmiş bir üniversitede görev yapmakta olan 1814 öğretim elemanı; örneklemini ise ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak belirlenen 305 öğretim elemanı oluşturmuştur. Araştırma verileri, ‘Öğrenen Örgüt Ölçeği’ ve ‘Örgütsel Bağlılık Ölçeği’ ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde; Pearson çarpım momentler korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğrenen örgüt boyutlarının birlikte örgütsel bağlılığın %32’sini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir.

Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıoğen (2010) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri” adlı çalışmalarında ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 2009 -2010 öğretim yılı güz döneminde İzmir il merkezindeki ilköğretim kurumlarında görev yapan 353 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilen “Üç Boyutlu Örgütsel Bağlılık Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmada örgütsel bağlılık; duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olmak üzere üç farklı boyutta ele alınarak, ilköğretim öğretmenlerinin bağlılık düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin cinsiyetlerine, medeni durumlarına, yaşlarına, alanlarına, kıdemlerine, okullarında çalışma sürelerine ve sendikaya üyelik durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Analizler sonucu elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin en fazla gösterdikleri bağlılık düzeyi duygusal bağlılık bulunmuştur.



Uğurlu, 2009 yılında hazırladığı “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yöneticilerinin Etik liderlik ve Örgütsel Adalet Davranışlarının Etkisi (Hatay İli Örneği)” adlı doktora tezinde, ilköğretim öğretmenlerinin etik liderlik, örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık değişkenleri ve algı düzeylerine ilişkin görüşlerini saptayarak aralarındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Hatay’daki 12 ilçede bulunan 635 ilköğretim okulundaki toplam 9004 öğretmen araştırmanın evrenini, bunlar arasından 954 öğretmen de araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Uygulanan “etik liderlik”, örgütsel adalet” ve “örgütsel bağlılık” ölçekleriyle elde edilen verilerin analizi sonucunda, yöneticinin etik liderlik davranışının okullardaki örgütsel adaletin doğasına etki ederek öğretmenlerin okulları ile olan ilişkilerinde örgütsel bağlılık yarattığı görülmüştür. Örgütsel adalet; yönetici etik davranışı ile örgütsel bağlılık arasında önemli bir yordayıcı değişken olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlerin bağlılıklarının temelinde, yöneticilerinin etik liderlik davranışları esnasında örgütsel adaleti sağlamalarının yattığı ifade edilmiştir.

Erdem (2008)’in yaptığı, “Öğretmenlere Göre Kamu ve Özel Liselerde İş Yaşamı Kalitesi ve Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi” adlı çalışmada, kamu ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin genelde iş yaşamı kalitesi; toplam yaşam alanı, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, işgören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme, demokratik ortam ile uygun ve adil karşılık boyutlarında algılama düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin okullarına ilişkin bağlılığı; uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında ele alınmış; iş yaşamı kalitesinin örgütsel bağlılığı yordama derecesi belirlenmeye çalışılmıştır.

Kamu ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin iş yaşam kalitesini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen İş Yaşamı Kalitesi Ölçeği, örgüte bağlılıklarını ölçmek amacıyla da Balay’ın (2000) geliştirdiği Örgütsel Bağlılık Ölçeği uygulanmıştır. Kamu liselerinde görev yapan öğretmenler, toplam yaşam alanı, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, işgören kapasitesinin geliştirilmesi, okulların sosyal sorumluluğu, sosyal bütünleşme, demokratik ortam, uygun ve adil karşılık boyutlarındaki iş yaşamı kalitelerini, özel liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük bulmuşlardır. Kamu lise öğretmenleri, özel lise öğretmenlerine göre daha fazla uyum bağlılığı gösterirken, daha az özdeşleşme ve içselleştirme bağlılığı göstermişlerdir.

İş yaşamı kalitesinin alt boyutlarıyla örgütsel bağlılığın uyum boyutu arasında negatif ilişki görülürken, özdeşleşme ve içselleştirme boyutları arasında pozitif bir ilişki görülmüştür. İlişkilerin düzeyine bakıldığı zaman İYK'in boyutlarıyla uyum boyutu arasında orta ve düşük düzeyde bir ilişki görülürken; özdeşleşme ve içselleştirme boyutları arasında orta ve yüksek düzeyde bir ilişki görülmüştür. İYK, örgütsel bağlılığın uyum boyutunun % 28'ini yordarken, özdeşleşme boyutunun % 63'ünü, içselleştirme boyutunun da % 34'ünü yordamaktadır.

Akçadağ Küçük (2008), “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Liderlik Davranışları ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” isimli araştırmasında, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi kurumlarda çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri ve liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, 2006-2007 öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan 126 okul öncesi kurumda görev yapan 160 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, Kişisel Bilgi Formu, Sıfat Tarama Listesi ve Çok Faktörlü Liderlik Anketi uygulanmıştır. Araştırma sonuçları şöyledir:

- Kadın ve erkek öğretmenlerin liderlik davranışları arasında anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır.
- Değişik yaş gruplarındaki öğretmenlerin liderlik davranışlarının farklılaşmadığı belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin buldukları kurumda çalışma süreleri değiştikçe, liderlik davranışlarının farklılaştığı belirtilmiş; buldukları kurumda 1 yıldan az çalışanlar ile 15 yıldan fazla çalışanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buldukları kurumda 15 yıllık çalışma süresinin, öğretmenlerin liderlik davranışlarına etkisinin daha fazla olduğu belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin medeni durumu ile liderlik davranışları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Kolamaz'ın (2007) “Destekleyici ve Geliştirici Liderlik Yaklaşımlarının Örgütsel Bağlılığa Etkisi” isimli çalışmasında, okul müdürlerinin destekleyici ve geliştirici liderlik yaklaşımlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisinin, öğretmen algılarına göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Değerlendirmeler yapılırken cinsiyet ve okul türü özellikleri dikkate alınmıştır. Araştırmanın evreni Ankara ili,

Çubuk ilçesi ilk ve orta dereceli okullarında görev yapmakta olan 509 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise basit tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 9 okuldan 180 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında okul müdürlerinin destekleyici ve geliştirici liderlik düzeylerini belirlemek amacıyla “Destekleyici ve Geliştirici Liderlik Özellikleri Anketi” ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını ölçmeyi amaçlayan “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile destekleyici ve geliştirici liderlik özelliklerine ait algıları, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Okul türü ile örgütsel bağlılığın uyum ve içselleştirme boyutları arasında ilişki görülmezken, özdeşleşme bağlılığı ile destekleyici ve geliştirici liderlik yaklaşımlarına dair algılamada aynı değişken açısından anlamlı farklılıklar görülmüştür. Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin özdeşleşme bağlılıklarının ve destekleyici ve geliştirici liderlik algılarının, ilköğretimde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Destekleyici ve geliştirici lider yaklaşımları, örgütsel bağlılığın uyum boyutunu negatif yönde anlamlı olarak etkilemektedir. Destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri arttıkça, öğretmenlerin uyum bağlılığının azalacağı söylenebilir. Destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri, örgütsel bağlılığın özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarını ise pozitif yönde anlamlı olarak etkilemektedir. Destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri arttıkça, öğretmenlerin özdeşleşme ve içselleştirme bağlılıklarının artacağı söylenebilir.

Yılmaz (2006) tarafından hazırlanan “Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı doktora tezinde, okul yöneticilerinin etik liderlik düzeylerinin okullardaki örgütsel güven düzeyine etkisini ve aynı zamanda okullardaki örgütsel güven düzeyinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama yöntemiyle yapılandırılmıştır. Araştırmanın evrenini 2004-2005 tarihleri arasında Konya ilinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ilköğretim okullarında çalışan 378 665 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 1144’ü kadın, 1288’si erkek olmak üzere toplam 2432 öğretmenden oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Etik Liderlik Ölçeği” ve “Okulda Örgütsel Güven Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada, örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik becerileri ile yakından ilişkili olduğu;

özellikle yeniliğe açıklık boyutunun en fazla liderliğin iletişimsel etik boyutuyla açıklandığı; kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına göre örgütsel güven düzeyini daha yetersiz gördükleri; öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça, okuldaki güven düzeyini daha yetersiz buldukları gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Tuğsavul'un (2006), "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin ve Sınıf Öğretmenlerinin Liderlik Davranışlarının Karşılaştırılması" isimli araştırmasında, İstanbul'un Bağcılar ilçesindeki ilköğretim okullarında çalışan yöneticilerin ve sınıf öğretmenlerinin liderlik davranışları arasındaki farklılıkları, kendilerinin algıları doğrultusunda belirlemek amaçlanmıştır. Ölçme aracı olarak, Liderlik Davranışını Betimleme Ölçeği kullanmıştır. Toplam 30 maddeden olan bu ölçek "Yapıyı Kurma" ve "Anlayış Gösterme" olmak üzere iki temel boyuttan oluşmaktadır. Bu ölçek, 2005 – 2006 eğitim öğretim yılında İstanbul İli Bağcılar ilçesinde görev yapan 714 yönetici ve sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Ayrıca deneklerin; cinsiyet, yaş, medeni durum, hizmet süreleri, öğrenim durumları, branşı, yöneticilikle ilgili seminere katılıp katılmadığı, liderlikle ilgili seminere katılıp katılmadığı şeklindeki bilgiler araştırılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Sınıf öğretmenlerinin ve yöneticilerin yapıyı kurma ve anlayış gösterme boyutlarında kendilerini ideale yakın liderler olarak gördükleri, yöneticilerin her iki boyuta eşit ağırlık verdikleri belirtilmiştir.
- Her iki boyut açısından cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem, branş, eğitim durumu liderlik ve yöneticilik kursunun alınıp alınmamasına göre yöneticilerinin liderlik davranışlarında fark olmadığı belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yapıyı kurma boyutu açısından anlamlı bir farklılık saptanmış; anlayış gösterme boyutu açısından ise fark görülmemiştir. Yaşa göre öğretmenlerin genel liderlik davranışlarında fark olmadığı saptanmıştır.
- Farklı yaşlardaki öğretmenlerin yapıyı kurma boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışları arasında 50 yaş üstü lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.
- Öğretmenlerin anlayış gösterme boyutu açısından liderlik davranışları arasında fark bulunmamıştır.

- Her iki boyut açısından öğretmenler için medeni duruma, branş ve eğitim durumuna göre fark saptanmamıştır.
- Farklı kıdemlerdeki öğretmenlerin her iki boyutta liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu fark, 15 yıl üstü lehine bir fark olarak belirtilmiştir. Bu bulgudan hareketle, öğretmenlerin yapıyı kurma boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışlarının kıdemin artmasıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dilek (2005), tarafından yapılan “Liderlik Tarzlarının ve Adalet Algısının; Örgütsel Bağlılık, İş Tatmini ve Örgütsel Vatandaşlık Üzerine Etkilerine Yönelik Bir Araştırma” isimli doktora tezinde; liderlik tarzlarının ve dağıtımsal adalet algısının K.ordu çalışanların örgütsel bağlılık, iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını nasıl etkilediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, dönüştürücü liderlik ve istisnalarla yönetim tarzlarının ve dağıtımsal adalet algısının; duygusal ve normatif bağlılık, iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını pozitif yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, duygusal bağlılığın, örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde pozitif yönde bir etki oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

Can (2002), “Resmi ve Özel Okullardaki Okul Yöneticileri ve Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Liderlik Davranışı Yönünden Karşılaştırılması” isimli araştırmasını, liderlikteki “Yapıyı kurma” ve “Anlayış gösterme” boyutlarının resmi ve özel okullardaki okul yöneticileri ve Beden Eğitimi öğretmenlerinin görüşlerine göre, gösterilme sıklığını belirlemek amacıyla yapmıştır. Araştırma kapsamına Antalya ili ve ilçelerindeki 116’sı resmi ve 29’u özel okul olmak üzere 145 okul alınmış ve veriler 617 yönetici ve Beden Eğitimi öğretmeninden elde edilmiştir. Liderlik Davranışlarını Belirleme Anketi (LBDQ)’nin “Yapıyı kurma” ve “Anlayış gösterme” boyutunda yer alan 30 maddelik ölçme aracından elde edilen sonuçlar şunlardır:

- Her iki okulda, hem yöneticilerin hem de Beden Eğitimi öğretmenlerinin “Yapıyı kurma” boyutuna önem verdikleri belirlenmiştir.
- Resmi okullardaki yönetici ve Beden Eğitimi öğretmenlerinin yasa, yönetmelik ve kuralların uygulandığı merkeziyetçi bir anlayışa sahip oldukları, özel okullardaki yönetici ve Beden Eğitimi öğretmenlerinin yasa, yönetmelik ve

kuralların uygulandığı merkezîyetçi bir anlayışın yanında daha işbirliği, iletişim ve yaratıcılığa önem verdikleri görülmüştür.

- “Anlayış gösterme” boyutuna her iki okuldaki yöneticilerin ve Beden Eğitimi öğretmenlerinin önem verdikleri; özel okullarda insani ilişkilerin daha çok vurgulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

## 2.9 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

O’Connor (2013), “Paylaşılan Liderlik ve Yönetici Etkililiğine İlişkin Öğretmen Algıları” adlı doktora tez çalışmasında, öğretmen algılarına dayalı olarak yöneticilerin olumlu yada olumsuz uygulamalarının paylaşılan liderlik üzerindeki etkilerine bakmayı amaçlamıştır. Çalışmada, Central Massachusetts bölgesindeki bir okulda görev yapan 57 öğretmenden alınan veriler üzerinde çalışmıştır. Veriler toplanırken online bir anket, 3 kez tekrarlanan odak grup görüşmeleri ve not tutma tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler tematik olarak kodlanmış ve sonrasında analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda, öğretmen algılarına dayalı olarak hangi yönetici davranışlarının paylaşılan liderliği desteklediğine ilişkin sonuçlar elde edilmiştir.

Heikka, Waniganayake ve Hujala (2013) “Paylaşılan Liderliğin Erken Çocukluk Eğitimiyle İlişkilendirilmesi: Güncel Anlayışlar, Güncel Anlayışlar, Araştırma Kanıtları ve Geleceğe Yönelik Zorluklar” çalışmalarında, erken dönem çocukluk eğitimi ile okul liderliği araştırmalarını birbirleriyle ilişkilendirip paylaşılan liderliğe ilişkin yeni bir araştırma alanı oluşturmayı hedeflemişlerdir. Çalışmada, paylaşılan liderliğin ne anlama geldiği, nasıl modellemelerinin olduğu gibi konular konuyu birçok açıdan ele almış olan kuramcı ve akademisyenlerin çalışmalarına başvurarak tartışılmaktadır. Erken dönem çocukluk eğitimi veren örgütler genelde liderlik ve özelde de paylaşılan liderlik uygulamaları açısından incelenmiştir.

Hulpia, Devos, Rosseel ve Vlerick, (2012) “Paylaşılan Liderliğin Boyutları ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmalarında yapılan analizler sonucunda paylaşılan liderliğin boyutları olarak kabul ettikleri; liderlik takımlarınca sergilenen desteğin ve rehberliğin paylaşımı, bu takımların eşgüdümlü çalışması ve karara katılma başlıklarının örgütsel bağlılıkla ilişkisini araştırmayı

amaçlamışlardır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının % 9'u okullar arasındaki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında rol oynayan temel faktörün liderlik işlevlerinin formal liderler arasında dağıtımını olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu konudaki temel etkenler ise, liderlik takımı arasındaki ortaklaşa ve eşgüdümlü çalışma ile karşılıklı gösterilen destektir.

Cooper (2012) "Ortaokul Müdürlerinin Transformasyonel ve Paylaşılan Liderlik Stilllerinin İncelenmesi" adlı doktora tez çalışmasında transformasyonel ve paylaşılan liderlik stilleri sergileyen ortaokul müdürlerini ve eğitimcilerini incelemeyi amaçlamıştır. Anılan liderlik çeşitlerinin, öğrenci ve öğretmenlerinin ihtiyaçlarını karşılamak için okul toplumlarına değer katması ve onları geliştirmesi ise ikincil amaç olarak alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Liderlik Davranışı Anketi kullanılmıştır. Nicel veriler ortaokul öğretmenleri, müdür yardımcıları ve müdürlerden; nitel veriler de yine bu grup içinden seçilmiş katılımcılardan elde edilmiştir. Karma yöntemle yürütülen bu çalışmayla, ortaokullarda transformasyonel liderliğe ilişkin bir tablo oluşturulmaya çalışılmıştır.

Dude (2012) tarafından yürütülen "Yöneticilerin Örgütsel Bağlılığı: İşte Özerkliğin, Güç Aktarımının ve Paylaşılan Adaletin Etkileri" adlı doktora tez çalışmasında, işte özerkliğin, güç aktarımının ve paylaşılan adaletin örgütsel bağlılık üzerindeki etkilerinin araştırılması hedeflenmiştir. Veriler, Amerika Midwest'te 1078 resmi ve özel okul yöneticisinden internet aracılığıyla toplanmış; çoklu regresyon tekniği ile kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar her üç değişkenin de örgütsel bağlılığın artmasında etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Litton Potter (2012) tarafından yürütülen "Eğitimcilerin Örgütsel Bağlılıkları ve İş doyumları ile Yöneticilerin Cinsiyeti Arasındaki İlişki" adlı doktora tez çalışmasının amacı, Tennessee orta okullarındaki öğretmenlerin iş doyumları ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile yöneticinin cinsiyeti arasındaki ilişiyi araştırmaktır. Yöneticilerinin cinsiyeti doğrultusunda tesadüfi olarak 85 kadın ve 85 erkek yöneticisi olan toplam 170 okul seçilmiş; yöneticisi üç yıldan az süredir görevde olan okullar elenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık ile yöneticinin cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Ahmad ve diğeri (2012) “Devlet Okullarında Çalışan Baş Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları” adlı çalışmalarında bazı değişkenler açısından öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri, Mowday ve diğeri (2003) tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Çalışma üç yıllık Eğitim Yönetimi programını tamamlamış olan 600 öğrenci arasından seçilmiş olan 107 başöğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, cinsiyet değişkeni örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Öte yandan, etnik farklılıklar örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmaktadır.

Grant (2011) tarafından doktora tez çalışması olarak hazırlanan “Paylaşılan Liderlik ile Yöneticinin Etkililiği Arasındaki İlişki, Kuzey Carolina” adlı çalışmada paylaşılan liderlik ile yöneticinin etkiliği arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada dört araştırma sorusuna cevap aranmıştır. Bunlar: 1. Kuzey Carolina okullarında hangi paylaşılan liderlik bileşenleri görülmektedir? 2. Paylaşılan liderlik bileşenleri arasında nasıl bir ilişki vardır? 3. Hangi liderlik davranışları paylaşılan liderlik bileşenleriyle ilişkilendirilebilir? 4. Öğretmenlerin yöneticilerinin paylaşılan liderliği okullarında uygulamasına yönelik algılarıyla yöneticilerin etkililiklerine ilişkin algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?

Veriler, Kuzey Carolina Öğretmen Çalışma Koşulları Anketi yoluyla elde edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin çoğu, paylaşılan liderliğin bileşenlerinde kendilerinin de rolü olduğunu düşündüklerini göstermiştir. Ayrıca çalışmanın sonuçlarına göre, paylaşılan liderliğin yönetici etkililiği üzerinde etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Tian (2011), “Paylaşılan Liderlik ve Öğretmenlerin Özyeterlikleri: Shanghai’da Bulunan Üç Çin Okuluna İlişkin Durum Çalışması” adlı tez çalışmasında, Shanghai’da bulunan üç Çin okulundaki paylaşılan liderlik uygulamalarının öğretmenlerin öz-yeterlikleri üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmada, anılan okullardan nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Veriler, katılımcılara uygulanan bir anket, 13 bireysel görüşme ve dört günlük katılımcı gözlemleri sonucunda elde edilmiştir. Nicel veriler çeşitli istatistik teknikleriyle analiz edilirken; nitel veriler de kategorize edilerek incelenmiştir.



Araştırmanın sonuçlarına göre, paylaşılan liderlik her üç okulda da çeşitli şekillerde bulunmaktadır. Okul müdürleri hem bireysel hem de grup bazında formal ve informal kanalları kullanarak güç aktarımı/paylaşımı yapmaktadırlar. Yetki paylaşımı koşulların gereklerine göre, kısa ya da uzun vadeli olabilmektedir. Nitel verilerle elde edilen sonuçlar da nicel verileri destekler durumdadır. Her üç okulun katılımcıları da, karar verme, kişilerarası ilişkiler ve okul kültürüne etki etme başlıklarına göre yüksek öz-yeterlikler sergilemektedirler.

Terrell (2010) tarafından George Washington Üniversitesi'nde Doktora Tezi olarak yürütülen "Ortaöğretim Okullarında Paylaşılan Liderliğin Boyutları ile Öğrenci Başarı Arasındaki İlişki" adlı çalışmaya iki okul ile 122 yönetici ve öğretmen katılmıştır. Nicel bir araştırma olan ve tarama modelinde yapılan çalışmada Larry Jacobson tarafından geliştirilen "Paylaşılan Liderlik Hazır Oluş Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçekle Paylaşılan liderliğin dört boyutuna (okulun misyonu, vizyonu ve amaçları, okul kültürü, paylaşılan sorumluluk, liderlik uygulamaları) ilişkin veri toplanmış; elde edilen bu veriler öğrencilerin yılsonu matematik dersi başarılarıyla karşılaştırılmıştır. Daha önce yapılmış olan çalışmaların aksine bu çalışmada okul başarısı ile paylaşılan liderlik arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Rivers (2010), "Paylaşılan Bir Olgu Olarak Liderlik: Paylaşılan Roller ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Başarısı Üzerine Bir Çalışma" adlı tezinde, paylaşılan liderlik uygulamalarının Güney Carolina'da kırsal kesimde bulunan 4 okulda okuyan 3. Sınıf öğrencilerinin matematik ve okuma becerileri üzerindeki etkilerini araştırmayı hedeflemiştir. Nitel yöntemin kullanıldığı bu çalışmada, iki yıl boyunca biriktirilen veriler üzerinden analizler yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin matematik ve okuma becerileri paylaşılan liderlik uygulamalarıyla birlikte yükselmiştir.

Araştırma kapsamındaki okullarda görev yapan müdür yardımcıları ve öğretmenlerin paylaşılan liderliğin etkililiğine ilişkin algıları 'Paylaşılan Liderlik Hazır oluş Ölçeği' (DLRS) ile saptanmıştır. Her dört okulda da algılanan liderlik davranışları ile paylaşılan liderlik arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Humphreys (2010) "Paylaşılan Liderliğin Öğretme ve Öğrenme Üzerindeki Etkileri" adlı doktora tezinin kapsamına üç okuldaki okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenleri alınmıştır. Araştırma karma yöntem anlayışına göre

gerçekleştirilmiş; veri toplamak için okul evraklarından, okula ilişkin demografik verilerden ve nitel boyut için de grup tartışmalarından faydalanılmıştır. Üç okuldan seçilen gruplar bir araya getirilerek paylaşılan liderliğe ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Okullarında farklı roller üstleniyor olmalarına rağmen okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin benzer bir paylaşılan liderlik anlayışına sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca her üç okulun öğretmenleri de paylaşılan liderliği olumlu ve gerekli olarak tanımlamışlardır. Yöneticiler ise kendi rollerini, öğrenim sürecini yönetmek ve öğretmenlerin liderlik kapasitelerini arttırmak olarak tanımlamışlardır.

Hulpia ve Devos (2009) “Paylaşılan Liderlik ile Okul Yöneticilerinin İş Doyumu Arasındaki İlişkinin Araştırılması” adlı makalelerinde, 130 okul yöneticisi ve 46 okulun öğretmenleriyle çalışmalar yürütmüşlerdir. Okulların demografik özelliklerinin de değişkenler üzerindeki etkilerine bakılmıştır. Araştırma sonuçları, yöneticilerin iş doyumunu ile okul türü ve ortaklaşa çalışma arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Whittington Davis (2009) “Paylaşılan Liderlik ve Okul Başarısı” adlı doktora tezinde, 3. Sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ile paylaşılan liderlik arasında bir ilişki olup olmadığını saptamaya çalışmıştır. Belirlenen 34 okuldaki tüm öğretmenler örneklem grubuna dahil edilmiştir. Araştırma tarama modelinde nicel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Paylaşılan liderliğin boyutları olarak; okulun vizyon ve misyonu, okul örgütü, okul kültürü, öğretim programı, öğretmen liderliği ve yönetici liderliği alınmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından bu çalışma için geliştirilen “Paylaşılan Liderlik Ölçeği” (DLS) kullanılarak elde edilmiştir. Sonuçlar, 3. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ile paylaşılan liderlik arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Watson (2005) “Öğretmenlerin Ortak Çalışması ve Okul Reformu: Liderliğin Profesyonel Öğrenme Ekiplerince Paylaşılması” adlı doktora tez çalışmasında, genişletilmiş durum çalışması tekniğini uygulayarak nitel bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın verileri, literatüre dayalı açık uçlu sorularla birlikte görüşme tekniği, odak grup görüşmesi ve gözlem tekniklerinin kullanılmasıyla elde edilmiştir.

Katılımcılar, Missouri Bölgesindeki bir okulun yöneticileri ile iki farklı öğretmen ekibidir (okul geliştirme ekibi ve derslere materyal geliştirme ekibi). Paylaşılan liderliğin, takım çalışmalarında hem iç disiplini sağladığı, hem de öğretmenlerin daha özgür ve sorumluluk sahibi olmalarına katkıda bulunduğu sonucuna varılmıştır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları ve veri toplama araçlarının uygulanmasıyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel teknikler üzerinde durulacaktır.

#### 3.1.Araştırmanın Modeli

Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkileri inceleme ve karşılaştırmayı amaçlayan bu çalışmada genel tarama (betimsel) modeline dayalı ilişkisel tarama modeli (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Gay ve Diehl, 1992; Karasar, 1999: 81-82; Sönmez ve Alacapınar, 2011: 48) kullanılmıştır. Bu çalışmada öngörüldüğü gibi, ilişkisel çalışmayı betimsel çalışmanın içerisinde ele alanlar kadar, ayrı bir çalışma türü olarak ele alanlar da bulunmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2011: 48-49).

Betimsel çalışmada, var olan durumu var olduğu biçimiyle betimlemek (Karasar, 1999: 77; 101; Yozgat, 2001: 26-27) amaçlanırken; ilişkisel tarama modelinde, iki veya daha fazla değişken arasında bir ilişki olup olmadığı ve ilişkinin varlığı durumunda bunun yönü ortaya koyulmaya çalışılır. Bu modelde amaç, değişkenler arasındaki ilişkiyi ya da ilişkisizliği belirlemektir (Gay ve Diehl, 1992; Karasar, 1999: 81-82-83).

Yukarıda değinilen ilişkisel tarama modelinin yanı sıra, bu çalışmada, Green, Krayder ve Mayer'in (2005) "karma yöntem" adını verdikleri (iki ya da daha fazla

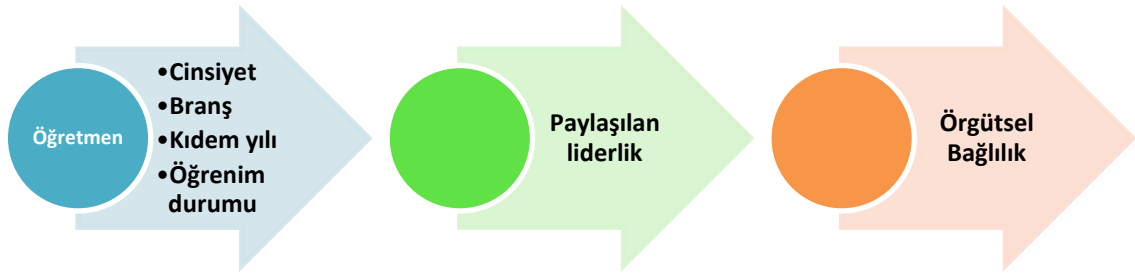
analiz veya veri toplama yolunun araştırmada kullanılması) hem nicel hem de nitel yöntemler birlikte kullanılmış, böylece araştırma konusunun daha derinlemesine incelenmesi hedeflenmiştir (Baker ve Edwards, 2012: 8; Green, Krayder ve Mayer, 2005).

Karma araştırma paradigması, Tashakkori ve Teddlie'nin (2003) "Sosyal ve Davranışsal Araştırmada Karma Yöntemleri El Kitabı" ile Onwuegbuzie ve Daniel'in (2006) karma yönteme ilişkin yayınladıkları çalışmaların da katkısıyla birlikte günümüzde araştırmacılar tarafından daha çok tanınmaya ve kullanılmaya başlanmıştır (Kıral ve Kıral, 2011: 294).

Nitel ve nicel yöntemin birlikte kullanılması; bu yöntemlerden her birinin ayrı ayrı sunacağı katkıyı sentezleyerek araştırmaya birlikte yansıtabilme ve sonuçları derinliğine görülebilme açılarından önemlidir (Yıldırım ve şimşek, 2006: 65). Toplumsal olguların incelenmesi sayısal verilerle; yorumlanması ise nitel araştırma verileriyle olanaklıdır. Böylece sayısal veriler deografik (anlama bağlı) olarak okunabilir ve bu yolla gerçeğin niteliğine daha çok yaklaşılabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2011: 76).

Karma yöntemin kullanıldığı bu araştırmada veri eşitilmesi – zenginleştirilmesi- (Yıldırım ve şimşek, 2006: 95, 267; Sönmez ve Alacapınar, 2011: 76) yoluyla nitel ve nicel verilerin birbirlerini destekleyip desteklemedikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okul örgütündeki paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları ile bu algılar arasındaki ilişkilerin açıklanmasını amaçlayan bu araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri şekil 5'de yer almaktadır.



**Şekil 5.** Araştırmanın Değişkenleri

## A. Araştırmanın Nicel Boyutu

### 3.1.1 Araştırmanın Evreni

Bu araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Malatya ili merkez ilçe sınırları içinde bulunan 76 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 1863 erkek ve 1420 kadın olmak üzere toplam 3283 öğretmen ile, 4 özel ilköğretim okulunda görev yapan 116 öğretmen oluşturmaktadır (EK 4)

Tablo 2’de araştırmanın evrenini oluşturan resmi ve özel ilköğretim okulları ile bu okullarda görev yapan öğretmenlerin sayıları yer almaktadır.

Tablo 2. Araştırmanın Evreni

Okul Türü Sayısı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı
Resmi İlköğretim Okulu	76	3283
Özel İlköğretim Okulu	4	116
<b>Toplam</b>	<b>80</b>	<b>3399</b>

Araştırmanın yapıldığı dönemde 6287 sayılı yasa (4+4+4 Yasası) henüz yürürlükte olmadığı için, 8 yıllık eğitim veren “ilköğretim okulu” kavramı kullanılmıştır.

### 3.1.2 Araştırmanın Örneklemi

Araştırmada oransız küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Oransız küme örnekleme, evrendeki bütün kümelerin tüm elemanlarıyla birlikte eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan bir örnekleme çeşididir. Evren çoğu zaman içinde çeşitli elemanları olan, benzer amaçlı kümelerden oluşuyorsa, araştırma evrenden seçilecek kümeler üzerinde yapılabilir (Barreiro ve Albandoz, 2001: 8-9; Kaptan, 1998: 121-122; Karasar, 1999: 114-116; Key, 1997; Ross, 2005: 11; Yıldırım ve Şimşek, 2006: 67).

Araştırmada, evrende bulunan 76 resmi ilköğretim okulundan, oransız küme örnekleme yöntemiyle 28'i yansızlık kuralına göre belirlenmiştir (Kaptan, 1998: 120). Özel ilköğretim okulları için örnekleme yoluna gidilmemiş; evrendeki 4 özel ilköğretim okulundan uygulama izni verilmeyen biri hariç 3 ilköğretim okulu araştırmaya dahil edilmiştir. Böylece, araştırmanın örneklemini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Malatya ili merkezinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan 677, özel ilköğretim okullarında görev yapan 51 olmak üzere toplam 728 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma evreni, genel evreni % 47,75 oranında temsil etmekte olup, örnekleme giren öğretmen sayısı, genel evrenin % 21,42'sini, çalışma evreninin ise % 44,86'sını içermektedir.

Tablo 3'deki araştırma örneklemine ilişkin verilerde, toplam ve katılımcı öğretmen sayıları ile yüzdeleri ayrıntılı biçimde yer almaktadır.

Tablo 3. Resmi ve Özel ilköğretim Okullarında Örneklem Grubunu Oluşturan Toplam ve Katılımcı Öğretmen Sayısı ile Yüzdesi

Okul Adı	Katılımcı Öğretmen Sayısı	Katılımcı %	Toplam Öğretmen Sayısı	Toplam %
Abdulkadir Eriş İlköğretim Okulu	35	4,807	112	6,900
Cahide Nebioğlu İlköğretim Okulu	9	1,236	27	1,663
İbni Sina İlköğretim Okulu	18	2,472	23	1,417
Polis Amca İlköğretim Okulu	32	4,395	59	3,635
Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu	14	1,923	16	0,985
Mehmet Topsakal İlköğretim Okulu	17	2,335	44	2,711
91.000 Dev Öğrenci İlköğretim Okulu	25	3,434	53	3,265
23 Nisan İlköğretim Okulu	11	1,510	20	1,232
Sakarya İlköğretim Okulu	15	2,060	27	1,663
Şehit Atgm.Feyzullah Taşkınsoy İlköğretim Okulu	26	3,571	66	4,066
Şeker İlköğretim Okulu	29	3,983	47	2,895
Ziya Gökalp İlköğretim Okulu	20	2,747	45	2,772
100.Yıl İlköğretim Okulu	19	2,609	30	1,848
Türkiyem İlköğretim Okulu	45	6,181	67	4,128
Ali Nahit Bozatlı İlköğretim Okulu	17	2,335	22	1,355
Hatice-İsmet Şeftalicioğlu İlköğretim Okulu	20	2,747	29	1,786
Melekbaba İlköğretim Okulu	22	3,021	42	2,587
Milli Egemenlik İlköğretim Okulu	18	2,472	38	2,341
Şehit Yzb.Hakkı Akyüz İlköğretim Okulu	27	3,708	38	2,341
Tevfik Memnune Gültekin İlköğretim Okulu	21	2,884	38	2,341
Toki İlköğretim Okulu	37	5,082	78	4,805
Cengiz Topel İlköğretim Okulu	16	2,197	80	4,929
İnönü İlköğretim Okulu	32	4,395	109	6,715
Kemal Özalper İlköğretim Okulu	33	4,532	108	6,654
Mustafa Kemal Atatürk İlköğretim Okulu	15	2,060	48	2,957
Özel İdare İlköğretim Okulu	25	3,434	51	3,142
Sümer İlköğretim Okulu	47	6,456	102	6,284
Rahmi Akıncı İlköğretim Okulu	32	4,395	108	6,654
Özel Turgut Özal İlköğretim Okulu	22	3,021	40	2,464
TED Malatya Koleji İlköğretim Okulu	13	1,785	29	1,786
Malatya Doğa Koleji	16	2,197	27	1,663
<b>TOPLAM</b>	<b>728</b>	<b>100</b>	<b>1623</b>	<b>100</b>



Örnekleme dahilindeki resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyet, branş, öğrenim düzeyi ve kıdem yılı değişkenlerine göre dağılımlarına ilişkin kişisel bilgiler, Tablo 4, 5, 6, 7, 8'de sayı ve yüzde olarak yer almaktadır.

Tablo 4. Katılımcıların Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul türü	N	%
Resmi İlköğretim Okulu	677	93,0
Özel İlköğretim Okulu	51	7,0
<b>Toplam</b>	<b>728</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 93'ü resmi, % 7'si ise özel ilköğretim okullarında görev yapmaktadır.

Tablo 5. Katılımcıların Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	Resmi İlköğr. Okulu		Özel İlköğr. Okulu	
	N	%	N	%
Kadın	282	41,7	24	47,1
Erkek	395	58,3	27	52,9
<b>Toplam</b>	<b>677</b>	<b>100,0</b>	<b>51</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan ve resmi ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin 282'si (% 41,7) kadın; 395'i (% 58,3) erkektir. Özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ise 24'ü (% 47,1) kadın; 27'si (% 52,9) erkektir. Toplamda katılımcıların % 42,0'si kadın, % 58,0'i ise erkeklerden oluşmaktadır.

Tablo 6. Katılımcıların Branşlara Göre Dağılımı

Branş	Resmi İlköğr. Okulu		Özel İlköğr. Okulu	
	N	%	N	%
Sınıf Öğr.	358	52,9	17	33,3
Matematik ve Fen Bilimleri	96	14,2	9	17,6
Sosyal Bilimler	223	32,9	25	49
<b>Toplam</b>	<b>677</b>	<b>100,0</b>	<b>51</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan ve resmi ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin 358'i (% 52,9) Sınıf Öğretmeni; 96'sı (% 14,2) Matematik ve Fen Bilimleri ve 223'ü (% 32,9) Sosyal Bilimler branşlarındandır. Özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ise 17'si (% 33,3) Sınıf Öğretmeni; 9'u (% 17,6) Matematik ve Fen Bilimleri ve 25'i (% 49,9) Sosyal Bilimler branşlarındandır. Toplamda araştırmaya katılan öğretmenlerin % 51,5'i sınıf öğretmeni iken, % 14,4'ü matematik-fen ve % 34,1'i ise sosyal bilimler öğretmenidir.

Tablo 7. Katılımcıların Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı

Öğrenim Düzeyi	Resmi İlköğr. Okulu		Özel İlköğr. Okulu	
	N	%	N	%
Ön Lisans, Lisans Tamamlama	164	24,2	10	19,6
Lisans	473	69,9	37	72,5
Lisansüstü	40	5,9	4	7,8
<b>Toplam</b>	<b>677</b>	<b>100,0</b>	<b>51</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan ve resmi ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin 164'ü (% 24,2) Ön Lisans, Lisans Tamamlama; 473'ü (% 69,9) Lisans ve 40'ı (% 5,9) Lisansüstü öğrenim düzeyindedir. Özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ise 10'u (% 19,6) Ön Lisans, Lisans Tamamlama; 37'si (% 72,5) Lisans ve 4'ü (% 7,8) Lisansüstü öğrenim düzeyindedir. Toplamda araştırmaya katılan öğretmenlerin % 23,9'u ön lisans mezunu iken, % 70,1'i lisans mezunu ve % 6,0'sı ise lisansüstü mezunudur.

Tablo 8. Katılımcıların Kıdem Yıllarına Göre Dağılımı

Kıdem Yılı	Resmi İlköğr. Okulu		Özel İlköğr. Okulu	
	N	%	N	%
1-5 Yıl Arası	57	8,4	19	37,3
6-10 Yıl Arası	118	17,4	16	31,4
11-15 Yıl Arası	169	25	5	9,8
16-20 Yıl Arası	131	19,4	1	2
20 Yıl Üstü	202	29,8	10	19,6
<b>Toplam</b>	<b>677</b>	<b>100,0</b>	<b>51</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan ve resmi ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin 57'si (% 8,4) 1-5 yıl arası; 118'i (% 17,4) 6-10 yıl arası; 169'u (% 25,0) 11-15 yıl arası; 131'i (% 19,4) 16-20 yıl arası ve 202'si (% 29,8) 20 yıl ve üstü kıdem yılına sahiptir. Özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ise 19'u (% 37,3) 1-5 yıl arası; 16'si (% 31,4) 6-10 yıl arası; 5'i (% 9,8) 11-15 yıl arası; 1'i (% 2,0) 16-20 yıl arası ve 10'nu (% 19,6) 20 yıl ve üstü kıdem yılına sahiptir. Toplamda araştırmaya katılan öğretmenlerin % 10,4'ünün 1-5 yıl arası kıdemi var iken, % 18,4'ünün 6-10 yıl, % 23,9'unun 11-15 yıl, % 18,1'inin 16-20 yıl ve % 29,1'inin ise 20 yıl üstü kıdemi vardır.

### 3.1.3 Veri Toplama Araçları

Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkiyi ölçmeyi amaçlayan bu araştırmada, nicel verileri elde etmek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği” (OÖPLO) ile Üstüner (2009) tarafından geliştirilen “Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği” (ÖİÖBÖ) kullanılmıştır (EK1-2). Nitel verileri toplamak amacıyla da, ayrıntıları EK. 3 'de yer alan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel veri toplama araçları olan ölçeklere ait bilgiler – bu araştırmaya özgü olarak geliştirilen ‘Paylaşılan Liderlik’ ölçeği daha ayrıntılı olmak üzere – aşağıda yer almaktadır.

#### 3.1.3.1 Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Üstüner (2009) tarafından geliştirilen “Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği” (ÖİÖBÖ)'nin geçerlik ve güvenilirlik hesaplamaları için, araştırmacı tarafından 50 maddelik bir denemelik ölçek hazırlanmış ve hazırlanan bu ölçek 310 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen veriler üzerinde açıklayıcı faktör analizi (AFA) daha sonra ortaya çıkan yapı üzerinde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik hesaplamaları için Cronbach-alpha iç tutarlık katsayısı “.96” ve test-tekrar test korelasyon katsayısı “.88” olarak hesaplanmıştır. Tüm bu analizler sonucunda, örgütsel bağlılığı ölçen 17 maddelik bir ölçek geliştirilmiş ve elde edilen bulgulara

dayanılarak, ÖİÖBÖ'nin geçerli ve güvenilir likert tipi bir değerlendirme ölçeği olduğu belirlenmiştir (Üstüner, 2009).

### **3.1.3.2 Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği (OÖPLÖ)**

Bu araştırmaya özgü olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği”nin I. Bölümünde, cinsiyet, branş, öğrenim düzeyi ve kıdem yılı değişkenlerinden oluşan kişisel bilgiler; II. bölümünde ise beş alt boyut kapsamında 55 maddeden oluşan ve paylaşılan liderliği ölçen sorular bulunmaktadır.

### **3.1.3.3 Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesi**

Öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarını betimlemeyi amaçlayan ve araştırmanın nicel veri toplama aracı olan “Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği” (OÖPLÖ)'nin kapsam geçerliliğini sağlamak üzere aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır:

- a) Yerli ve yabancı alanyazın taraması yapılarak, konuya ilişkin çalışmalara (tez, makale, kitap, vb.) ulaşılmış, bunlar derinlemesine incelenmiştir.
- b) Ulaşılan çalışmalardaki ölçme araçları ve bunların geliştirilme süreçleri incelenerek, araştırmacı tarafından mı yoksa bir başkası tarafından mı geliştirildiği saptanmıştır.
- c) Alan yazındaki ilgili ölçekler taranarak kuramsal temelleri incelenmiş ve boyutlara verilen adlar belirlenmiştir.
- d) Bu araştırmanın konusuyla ilgili çalışmalar ve bunlarda kullanılan ölçme araçlarının tümü Türkçe'ye çevrilmiştir.
- e) Tüm araçlardaki soru maddeleri tek tek incelenerek, gerek içerik ve gerekse adlandırma bakımından birbirleriyle benzer olanlar sınıflandırılmıştır.
- f) Yapılan sınıflamada Türk Eğitim Sistemi'nin yapı ve işleyişiyle örtüşmeyen (pozisyon lideri, profesyonel öğreticiler, vb.) ifadelerin yer aldığı soru maddeleri çıkarılmıştır.

- g) Mevcut soru maddelerinden, dil ve anlatım bakımından Türkçe ile uyuşmadığı düşünülenler, bir Türkçe ve bir de Türk Dili ve Edebiyatı alanından olmak üzere iki öğretmenle birlikte değerlendirilerek yeniden ifadelendirilmiştir.
- h) Yapılan bu çalışmalar sonucunda araştırma ile ilgili bir soru havuzu oluşturulmuştur.
- i) Ölçeğin sistematik olmasını ve anlaşılabilirliğini sağlamak, karmaşıklığı ve bilgi kirliliğini önlemek amacıyla, bu havuz içerisindeki soruların içerik ve niteliğine göre geçici adlandırma işlemi yapılmıştır.
- j) Tüm bu çalışmaların sonunda bir taslak haline getirilen soru maddeleri listelenmiştir.
- k) Elde edilen taslak ölçek, geçerlik çalışmaları için ilgili alan uzmanlarının görüş ve değerlendirmesine sunulmuştur. Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim dalında bulunan altı öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda ölçeğe son şekli verilmiş; 61 maddelik denemelik bir likert tipi ölçek oluşturulmuş ve ön uygulama sürecine geçilmiştir.

Ön uygulamaya 2011-2012 eğitim-öğretim yılı içerisinde Malatya ili merkezinde yer alan resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 123'ü branş ve 105'i sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 228 gönüllü öğretmen katılmıştır. Bu öğretmen grubuna 61 maddeden oluşan OÖPLÖ'nin denemelik formu uygulanmıştır. Denemelik ölçek formunu cevaplayan öğretmenlerin % 43'ü (98 kişi) kadın, % 57'si (130 kişi) erkektir.

Kapsam geçerliliği çalışmalarından sonra ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile madde-toplam test korelasyonu; güvenilirliğini sağlamak amacıyla da Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. OÖPLÖ'nin geliştirilme aşamaları aşağıda daha ayrıntılı olarak yer almaktadır.

### 3.1.3.4 Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği'nin Geçerlik Çalışmaları

Hazırlanan denemelik ölçekle elde edilen verilerin üzerinde yapı geçerliğini belirlemek için önce açımlayıcı, sonra da doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizinden önce verilerin bu analize uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser– Meyer -Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity (küresellik) Testi yapılarak sonuçlar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. KMO ve Bartlett Test of Sphericity Sonuçları

<b>Kaiser– Meyer -Olkin (KMO)</b>		<b>0,959</b>
<b>Bartlett Test of Sphericity</b>	X <sup>2</sup>	9580,635
	Sd	1485
	P	<b>0,000</b>

Tablo 9'daki analiz sonuçlarına göre, ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,959 bulunmuştur. Bu sonuç, verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca, Bartlett Küresellik Testi sonucunda değişkenler arasında anlamlı düzeyde yüksek ilişkiler bulunmadığı ve verilerin faktör analizi uygulamak için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır (X<sup>2</sup>: 9580,635, p = 0,000).

Elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesinden sonra döndürülmüş (varimax) temel bileşenler analizi yöntemine göre açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi yapılırken aynı yapıyı ölçemeyen maddelerin elenmesi ve önemli faktör sayısının belirlenmesinde aşağıdaki ölçütler (Büyüköztürk, 2010; Özer ve Beycioğlu, 2013: 81; Üstüner, 2009: 9) göz önünde bulundurulmuştur:

- ❖ Her bir faktörde yer alacak maddelerin anlam ve içerik açısından tutarlı olması,
- ❖ Her bir faktörün özdeğerinin 1 ya da 1'in üzerinde olması,

- ❖ Tüm maddeler tarafından açıklanan varyans oranının “.40” ve daha fazla bir faktör yüküne sahip olması,
- ❖ Maddelerin buldukları faktördeki yük değerleri ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın en az “.10” ve daha yukarı olması.

Yukarıdaki ölçütlerin esas alınmasıyla uygulanan faktör analizi sonucunda 6 maddenin (8, 9, 18, 19, 50 ve 51) anılan ölçütleri taşımadığı görülerek ölçekten çıkarılmıştır. 55 madde üzerinden yapılan çözümleme sonucunda ölçeğin 5 faktöre ayrıldığı görülmüştür. Bu faktörlerin her birinin özdeğerinin 1’in üzerinde olduğu ve toplam varyansta ölçeği % 68 oranında açıkladığı Tablo 10’da görülmektedir.

Tablo 10. Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği’ne İlişkin Özdeğer ve Açıklanan Varyans Oranları

Boyutlar (Faktör)	Özdeğer	Açıklanan Varyans %	Toplam (Birikimli) Varyans
1. Faktör	16,557	30,103	30,103
2. Faktör	6,307	11,468	41,571
3. Faktör	6,195	11,263	52,834
4. Faktör	4,372	7,949	60,783
5. Faktör	4,034	7,334	68,117

Tablo 10 incelendiğinde birinci faktörün özdeğerinin 16,557 ve açıkladığı varyans oranının % 30,103; ikinci faktörün özdeğerinin 6,307 ve açıkladığı varyans oranının % 11,468; üçüncü faktörün özdeğerinin 6,195 ve açıkladığı varyans oranının % 11,263; dördüncü faktörün özdeğerinin 4,372 ve açıkladığı varyans oranının % 7,949; beşinci faktörün özdeğerinin 4,034 ve açıkladığı varyans oranının % 7,334 olduğu görülmektedir. Beş faktör ile açıklanan toplam (birikimli) varyans oranı ise % 68,117’dir. Bu oran, bir ölçek için oldukça yeterlidir; çünkü Kline’a göre (1994), toplam varyans açıklama düzeyinin % 40’ın üzerinde olması, yapı geçerliğinin sağlanması için önemli bir göstergedir (% 68. 117>% 40).

Tablo 11’de ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri verilmiştir.

Tablo 11. Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği'ne İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Faktör I	Faktör II	Faktör III	Faktör IV	Faktör V
M20	0,664				
M21	0,639				
M22	0,768				
M23	0,652				
M24	0,684				
M25	0,463				
M26	0,756				
M27	0,685				
M28	0,686				
M29	0,695				
M30	0,637				
M38	0,448				
M39	0,775				
M40	0,613				
M41	0,757				
M42	0,724				
M43	0,791				
M44	0,575				
M45	0,650				
M46	0,732				
M47	0,757				
M48	0,705				
M49	0,536				
M57	0,675				
M58	0,717				
M59	0,413				
M60	0,796				
M61	0,617				
M1		0,646			
M2		0,776			
M3		0,554			
M4		0,650			
M5		0,760			
M6		0,770			
M7		0,735			
M31			0,653		
M32			0,809		
M33			0,570		
M34			0,718		
M35			0,743		
M36			0,548		
M37			0,602		
M10				0,428	
M11				0,576	
M12				0,416	
M13				0,521	
M14				0,606	
M15				0,529	
M16				0,473	
M17				0,606	
M52					0,662
M53					0,501
M54					0,646
M55					0,754
M56					0,525



Tablo 11'deki verilere göre, birinci faktörde yer alan yirmi sekiz maddenin faktör yükleri “.413 - .796”; ikinci faktörde yer alan yedi maddenin faktör yükleri “.554 - .776”; üçüncü faktörde yer alan yedi maddenin faktör yükleri “.548 - .809”; dördüncü faktörde yer alan sekiz maddenin faktör yükleri “.416 - .606”; beşinci faktörde yer alan beş maddenin faktör yükleri “.501 - .754” arasında değişmektedir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan beş adet faktör, o faktörü oluşturan maddelerin içerikleri dikkate alınıp birer boyut olarak adlandırılmıştır. Buna göre 28 maddeden oluşan (20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 57, 58, 59, 60, 61) birinci faktöre “Örgütsel Gelişme ve İşbirliği”; 7 maddeden oluşan (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) ikinci faktöre “Vizyon-Misyon”; 7 maddeden oluşan (31, 32, 33, 34, 35, 36, 37) üçüncü faktöre “Sorumluluk Alma”; 8 maddeden oluşan (10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17) dördüncü faktöre “Okul Kültürü”; 5 maddeden oluşan (52, 53, 54, 55, 56) beşinci faktöre “Örgütsel Olanaklar” adı verilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi çalışmalarından sonra, paylaşılan liderlik ölçeğinin yapısına ilişkin model-veri uyumunu değerlendirmek amacıyla, doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, bu araştırmanın temel veri toplama aracı olan Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği'ne ait TLI (NNFI) ve CFI değerlerinin (0.98) “iyi uyum”; RMSEA (0.072), SRMR (0.053), RMR (0.058) değerlerinin ise “kabul edilebilir uyum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Dolayısıyla ölçeğin yeterli düzeyde yapı geçerliğine sahip olduğu belirlenmiştir. Doğrulanan modele ilişkin standardize regresyon katsayıları ile t değerlerini içeren diyagramlar EK. 5' de verilmiştir.

Bu araştırmanın nicel boyutuna ilişkin verileri toplamak amacıyla geliştirilen OÖPLÖ'ni oluşturan maddelerin her birinin söz konusu araca ne oranda katkıda bulunduğunu ve ölçme aracının bütünüyle olan ilişkilerini belirlemek amacıyla, madde-toplam korelasyonları ile % 27'lik alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi yapılarak sonuçlar Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği Madde-Toplam Korelasyonları ile %27'lik Alt-Üst Grup Farkına İlişkin *t* Değerleri

Faktör	Madde No	Madde –toplam Korelasyonları	T	P
Örgütsel Gelişme ve İşbirliği	M20	0,792	-16,185	0,000**
	M21	0,725	-15,918	0,000**
	M22	0,851	-22,373	0,000**
	M23	0,789	-17,669	0,000**
	M24	0,839	-21,900	0,000**
	M25	0,710	-13,641	0,000**
	M26	0,837	-22,441	0,000**
	M27	0,810	-18,185	0,000**
	M28	0,789	-17,413	0,000**
	M29	0,767	-14,319	0,000**
	M30	0,809	-19,280	0,000**
	M38	0,687	-12,974	0,000**
	M39	0,856	-20,883	0,000**
	M40	0,777	-14,991	0,000**
	M41	0,839	-20,865	0,000**
	M42	0,852	-20,050	0,000**
	M43	0,855	-21,857	0,000**
	M44	0,764	-14,918	0,000**
	M45	0,768	-17,019	0,000**
	M46	0,807	-18,858	0,000**
	M47	0,836	-21,574	0,000**
M48	0,731	-14,740	0,000**	
M49	0,747	-13,158	0,000**	
M57	0,764	-16,277	0,000**	
M58	0,774	-16,932	0,000**	
M59	0,655	-10,422	0,000**	
M60	0,824	-19,391	0,000**	
M61	0,653	-12,631	0,000**	
Vizyon-Misyon	M1	0,490	-7,224	0,000**
	M2	0,656	-12,059	0,000**
	M3	0,764	-14,543	0,000**
	M4	0,748	-15,523	0,000**
	M5	0,734	-16,404	0,000**
	M6	0,679	-13,080	0,000**
	M7	0,669	-11,884	0,000**
Sorumluluk Alma	M31	0,474	-5,429	0,000**
	M32	0,456	-5,477	0,000**
	M33	0,728	-11,677	0,000**
	M34	0,663	-10,836	0,000**
	M35	0,634	-10,076	0,000**
	M36	0,517	-7,252	0,000**
M37	0,585	-8,917	0,000**	
Okul Kültürü	M10	0,794	-17,908	0,000**
	M11	0,509	-8,177	0,000**
	M12	0,791	-17,669	0,000**
	M13	0,794	-16,739	0,000**
	M14	0,673	-12,892	0,000**
	M15	0,605	-9,453	0,000**
	M16	0,724	-14,676	0,000**
M17	0,626	-9,374	0,000**	
Örgütsel Olanaklar	M52	0,512	-7,652	0,000**
	M53	0,679	-12,947	0,000**
	M54	0,422	-7,042	0,000**
	M55	0,521	-8,197	0,000**
	M56	0,673	-11,676	0,000**

\*\* :  $p < 0,01$

Tablo 12’deki sonuçlara göre, OÖPLÖ’nin madde-toplam korelasyonları “Örgütsel Gelişme ve İşbirliği” faktöründe 0,653 - 0,856; “Vizyon-Misyon” faktöründe 0,490 - 0,764; “Sorumluluk Alma” faktöründe 0,456 - 0,728; “Okul Kültürü” faktöründe 0,509 - 0,794 ve “Örgütsel Olanaklar” faktöründe 0,422 - 0,679 arasında değişmektedir.

Madde-toplam korelasyonu, ölçek maddelerinden alınan puanlar ile toplam puan arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Bu korelasyonun yüksek olması, o faktördeki benzer davranışları örneklediğini ve iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2010). Tablo dikkate alındığında, ölçekteki tüm maddelerin pozitif yönde ve anlamlı olduğu görülmektedir. Tablo 12’deki sonuçlar, OÖPLÖ’nin % 27’lik alt ve üst grupları arasında anlamlı farklılık olduğunu ( $p<0.01$ ) ve tüm maddelerin yüksek bir ayırt edicilik özelliği taşıdığını göstermektedir.

### **3.1.3.5 Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeğinin Güvenirlik Çalışmaları**

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ile test-tekrar test hesaplamaları yapılmıştır. Bu hesaplamalara ilişkin veriler Tablo 13’de yer almaktadır.

Tablo 13’deki sonuçlar, ölçeğin 7 maddeden oluşan “Vizyon-Misyon” alt boyutunun ( $\alpha = 0,922$ ), 8 maddeden oluşan “Okul Kültürü” alt boyutunun ( $\alpha = 0,913$ ), 28 maddeden oluşan “Örgütsel Gelişme ve İşbirliği” alt boyutunun ( $\alpha = ,980$ ), 7 maddeden oluşan “Sorumluluk Alma” alt boyutunun ( $\alpha = 0,888$ ), 5 maddeden oluşan “Örgütsel Olanaklar” alt boyutunun ( $\alpha = 0,845$ ) ve toplamda 55 maddeden oluşan Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği’nin ( $\alpha = 0,983$ ) yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin zamana karşı tutarlılığını belirlemek amacıyla test-tekrar test yöntemi kullanılmıştır. OÖPLÖ iki hafta ara ile Malatya il merkezindeki resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 24 öğretmene uygulanmıştır. İki uygulamadan elde edilen eşleştirilmiş puanlar arasındaki Pearson korelasyon katsayısı “ $r=.892$ ” olarak

hesaplanmıştır. Bu sonuç, OÖPLÖ'nin güvenilir bir ölçümleme yaptığıının kanıtı olarak değerlendirilebilir.

Tablo 13. Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Güvenirlik Analizi

Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
<b>Örgütsel Gelişme ve İşbirliği</b>	28	0,980
<b>Vizyon –Misyon</b>	7	0,922
<b>Sorumluluk Alma</b>	7	0,888
<b>Okul Kültürü</b>	8	0,913
<b>Örgütsel Olanaklar</b>	5	0,845
<b>Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği</b>	55	0,983

Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği'ni geliştirme çalışmaları sonucunda elde edilen bulgular, anılan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu biçiminde yorumlanabilir. Tablo 14'da, soru maddeleri 1-5 arasında derecelendirilerek Likert türü bir değerlendirme aracı (Balcı, 2009: 110) şekline getirilen OÖPLÖ'deki maddelerin puan aralıkları ve puan değerleri yer almaktadır.

Tablo 14. Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği'nin Puan Aralıkları ve Puan Değerleri

Katılım Derecesi	Puan Değeri	Puan Aralığı
<b>Hiçbir zaman</b>	1	1.00-1.79
<b>Nadiren</b>	2	1.80-2.59
<b>Bazen</b>	3	2.60-3.39
<b>Çoğu zaman</b>	4	3.40-4.19
<b>Her zaman</b>	5	4.20-5.00

OÖPLÖ'nden alınabilecek en düşük puan 55, en yüksek puan ise 275'tir. Ölçek puanının yüksek olması, okuldaki paylaşılan liderliğe ilişkin öğretmen algılarının yüksek; düşük olması ise paylaşılan liderliğe ilişkin öğretmen algılarının düşük olduğunu göstermektedir.

### **3.1.4 Veri Toplama Araçlarının Uygulanması**

Araştırma verilerinin toplanması için gerekli izinler alındıktan sonra (EK. 6), geliştirilen Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği ile Örgütsel Bağlılık Ölçeği, araştırmanın örneklem grubunda yer alan resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere 13/02/2012 – 18/05/2012 tarihleri arasında okullara gidilerek bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Uygulama sonucunda, çeşitli nedenlerle geçerli sayılmayan 52 tane ölçek kapsam dışı bırakılmış; resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere ait 677 ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere ait 51 olmak üzere toplamda 728 ölçek geçerli sayılmıştır.

### **3.1.5 Verilerin Analizi**

Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkiyi ölçerek çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmak için, ölçeklerin (OÖPLÖ ve ÖİÖBÖ) uygulandığı katılımcıların her maddeye ilişkin olarak 1-5 arasında derecelendirdikleri yanıtların standart sapması, frekansı, yüzdesi ve aritmetik ortalaması dikkate alınmıştır. Ölçek maddelerine verilen yanıtların bağımsız değişkenlere (cinsiyet, branş, öğrenim durumu ve kıdem yılı) ve alt boyutlara göre analizinde, 5'li derecelendirmeden elde edilen toplam puanlar esas alınmıştır.

Ölçeklerin ortaya koyduğu sayısal veriler parametrik olduğundan ikili karşılaştırmalar için t testi, ikiden fazla değişken arasındaki karşılaştırmalarda ise varyans analizi (ANOVA-ONEWAY) ve F testi uygulanmıştır. Karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi .05 / .01 olarak alınmıştır.

## B. Araştırmanın Nitel Boyutu

Bu çalışmada, nitel araştırmada çok yaygın olarak kullanılan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan durum çalışması “nasıl ve niçin sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren bir araştırma yöntemi” olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 77, 277).

Uygulamada durum çalışmasının çok farklı desenleri (tek durum, çoklu durum, vb.) bulunmakla birlikte, bu araştırmada Bütüncül Çoklu Durum Deseni kullanılmıştır. Bütüncül çoklu durum deseninde birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum söz konusu olup, her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 291-292).

Bu araştırmanın nitel veri toplama boyutunda amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun durum (kolay ulaşılabilir durum) örnekleme (Sönmez ve Alacapınar, 2011: 98; Yıldırım ve Şimşek, 2006: 107) kullanılmıştır. Nitel araştırma geleneği içerisinde sıklıkla kullanılan amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermekte; pek çok durumda olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olmaktadır. Bu araştırmada kullanılan uygun durum örnekleme ise üzerinde kolayca araştırma yapılacak kişi ve grupların seçilmesine dayalı olarak uygulanan bir amaçlı örnekleme biçimidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 113; Sönmez ve Alacapınar, 2011: 97-98).

Araştırmanın nitel boyutu için gerekli verilerin toplanması amacıyla uygun durum örnekleme için bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Uygun durum çalışma grubu, araştırma için alınan yasal izin doğrultusunda, araştırmacının nicel boyutunun yürütüldüğü resmi ilköğretim okullarından 8 ve özel ilköğretim okullarından 4 olmak üzere toplamda 12 öğretmenden oluşturulmuş ve bu öğretmenlerle sistemli görüşmeler yapılmıştır. Görüşme, özellikle nitel çalışmalarda yaygın biçimde kullanılmaktadır. Kothari, (2004: 97-98) görüşme tekniğinin avantajlarını aşağıdaki maddelerle belirlemiştir:

- Derinlemesine bilgi elde edilebilir.
- Görüşme esnasında soruları dönüştürme ve düzenleme esnekliği vardır.
- Cevap alma oranı çok yüksektir.

- Soruların hangi kişiler tarafından cevaplanacağı araştırmacı tarafından belirlenebilir.

Konuya ilişkin görüşlerini rahatça ifade edebilmeleri için görüşmeler, katılımcıların doğal ortamlarında ve yüz yüze (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 256) gerçekleştirilmiş, zaten onların talepleri de bu yönde olmuştur. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde gönüllülük ilkesine göre hareket edilmiş, gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra görüşme talebine olumlu cevap veren öğretmenler çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Öğretmenlerin okullarındaki paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık konularındaki görüşleri, ilgili literatürüne başvurularak hazırlanan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış sorulara dayanan görüşme formu; esnekliği, belli bir standarta sahip olması, konuya ilişkin derinlemesine bilgi toplam imknı vermesi, daha çok katılımcıya ulaşılabilmesi ve toplanan verileri çözümlenme kolaylığı sağlaması açılarından araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilmektedir. (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Balcı, 2009; Jackson, 2009: 89).

Araştırmanın nitel veri toplama aracı olarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu 8 soru maddesi ve 19 sonda soru içermektedir. Görüşmelerde katılımcılara okullarındaki paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılığa ilişkin sorular ile bu soruların anlaşılmasını kolaylaştıracak sonda sorular yneltirmiştir.

Verilerin elde edilmesi sürecinde, geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla katılımcıları etkilememeye ve ynlendirmemeye; veri çeşitliliğini sağlamak amacıyla da, katılımcı öğretmenlerin farklı okul türü, branş, kıdem yılı ve cinsiyetlerden olmalarına zen gösterilmiştir.

Nitel veri sağlama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun katılımcılara uygulanması bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir.

Görüşmelerden elde edilen nitel veriler, araştırma sorularının içerdiği temalara göre kodlanmış, yorumlanmış ve nicel verilerle karşılaştırılarak sunulmuştur. Nitel araştırma sonuçları, nicel verilere derinlik, ayrıntı ve anlam kazandırmak amacıyla kullanılabilir. Araştırma rneklemeden bir alt örnekleme seçilerek saptanacak bireylerle

yapılacak görüşmeler, nicel yöntemle elde edilen sonuçların daha anlamlı ve derinlemesine yorumlanmasına olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 311).

Nitel araştırmalarda yüzde hesaplamaları; gözlem, görüşme veya doküman verisinin sistematik bir biçimde sayısallaştırılması yöntemlerinden biridir. Nitel verilerin yüzdeler anlamında ifade edilmesi, nitel araştırmada en sık kullanılan veri analiz ve sunum yöntemi olduğu için bu araştırmada da kullanılmıştır. Yüzdeler yardımıyla, araştırmaya katılan bireylerin, araştırma verisi içinde saptanan tema veya kategorilere ne derecede katıldıkları belirlenmektedir (Tutty, Rothery ve Grinnel, 1996; Akt. (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 244).

Katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak için doğrudan alıntılara da yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 135). Doğrudan alınan katılımcı görüşlerinde ifade bozukluğu bulunanlar araştırmacı tarafından düzeltilerek çalışmaya yansıtılmıştır.

İçerik analizinde esas alınan kodlar ve içerdikleri anlamlar aşağıdaki gibidir.

Özel Okul	_____	Ö
Resmi Okul	_____	R
Kadın Öğr.	_____	K
Erkek Öğr.	_____	E
Mesleki Kıdem	_____	M
1-5 yıl arası	_____	Ma
6-10 yıl arası	_____	Mb
11-15 yıl arası	_____	Mc
16-20 yıl arası	_____	Md
20 yıl ve üstü	_____	Me
Branş	_____	B
Sınıf Öğr.	_____	Ba
Mat. ve Fen Bilimleri	_____	Bb
Sosyal Bilimler	_____	Bc



Öğrenim Düzeyi	_____	ÖD
Ön lisans ve Lisans Tamamlama	_____	ÖD1
Lisans	_____	ÖD2
Lisans Üstü	_____	ÖD3

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerinin sıralanışına uygun olarak elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar üzerinde durulmaktadır.

#### **4.1 Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Paylaşılan Liderliğe İlişkin Algılarının Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın birinci alt problemi “Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

Bu alt problemin yanıtlanması için, resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin ölçme aracında (OÖPLÖ) yer alan sorulara verdikleri yanıtların soru bazında sıklık dağılımları, aritmetik ortalamaları ve yüzdeleri hesaplanmış; öğretmen algıları arasında farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 15’de görülmektedir.

Tablo 15’de yer alan sonuçlar, resmi ( $\bar{X}$ : 3,60) ve özel ( $\bar{X}$ : 4,17) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık ( $t = -6,402, p < 0,05$ ) bulunduğunu göstermektedir.

Tablo15. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik Algılarının Soru Bazında Dağılımı ve Karşılaştırılması

Soru			Hiç	Az	Orta	Çok	Tam	$\bar{X}$	t	P
S1	Resmi	N	34	44	118	220	261	3,93	-4,443	<b>0,000*</b>
		%	5,0	6,5	17,4	32,5	38,6			
	Özel	N	1	2	1	6	41	4,65		
		%	2,0	3,9	2,0	11,8	80,4			
S2	Resmi	N	73	92	178	226	108	3,3	-4,772	<b>0,000*</b>
		%	10,8	13,6	26,3	33,4	16,0			
	Özel	N	5	0	5	14	27	4,14		
		%	9,8	0,0	9,8	27,5	52,9			
S3	Resmi	N	28	70	169	275	135	3,62	-6,383	<b>0,000*</b>
		%	4,1	10,3	25,0	40,6	19,9			
	Özel	N	1	0	0	18	32	4,57		
		%	2,0	0,0	0,0	35,3	62,7			
S4	Resmi	N	61	100	174	221	121	3,36	-3,38	<b>0,001*</b>
		%	9,0	14,8	25,7	32,6	17,9			
	Özel	N	3	4	6	18	20	3,94		
		%	5,9	7,8	11,8	35,3	39,2			
S5	Resmi	N	63	111	197	213	93	3,24	-4,038	<b>0,000*</b>
		%	9,3	16,4	29,1	31,5	13,7			
	Özel	N	3	5	6	16	21	3,92		
		%	5,9	9,8	11,8	31,4	41,2			
S6	Resmi	N	110	131	227	147	62	2,88	-1,589	0,112
		%	16,2	19,4	33,5	21,7	9,2			
	Özel	N	6	9	14	15	7	3,16		
		%	11,8	17,6	27,5	29,4	13,7			
S7	Resmi	N	93	152	227	149	56	2,89	-3,02	<b>0,003*</b>
		%	13,7	22,5	33,5	22,0	8,3			
	Özel	N	5	8	10	18	10	3,39		
		%	9,8	15,7	19,6	35,3	19,6			
S8	Resmi	N	19	49	107	270	232	3,96	-4,224	<b>0,000*</b>
		%	2,8	7,2	15,8	39,9	34,3			
	Özel	N	0	0	4	14	33	4,57		
		%	0,0	0,0	7,8	27,5	64,7			
S9	Resmi	N	10	40	123	287	217	3,98	-3,109	<b>0,002*</b>
		%	1,5	5,9	18,2	42,4	32,1			
	Özel	N	0	1	4	20	26	4,39		
		%	0,0	2,0	7,8	39,2	51,0			
S10	Resmi	N	10	51	136	267	213	3,92	-4,975	<b>0,000*</b>
		%	1,5	7,5	20,1	39,4	31,5			
	Özel	N	0	1	2	13	35	4,61		
		%	0,0	2,0	3,9	25,5	68,6			
S11	Resmi	N	18	55	124	273	207	3,88	-3,601	<b>0,000*</b>
		%	2,7	8,1	18,3	40,3	30,6			
	Özel	N	0	5	2	11	33	4,41		
		%	0,0	9,8	3,9	21,6	64,7			
S12	Resmi	N	5	24	109	321	218	4,07	-3,744	<b>0,000*</b>
		%	0,7	3,5	16,1	47,4	32,2			
	Özel	N	0	0	1	23	27	4,51		
		%	0,0	0,0	2,0	45,1	52,9			
S13	Resmi	N	50	39	104	309	175	3,77	-3,524	<b>0,000*</b>
		%	7,4	5,8	15,4	45,6	25,8			
	Özel	N	1	2	1	22	25	4,33		
		%	2,0	3,9	2,0	43,1	49,0			
S14	Resmi	N	22	61	207	263	124	3,6	-4,034	<b>0,000*</b>
		%	3,2	9,0	30,6	38,8	18,3			
	Özel	N	0	3	7	19	22	4,18		
		%	0,0	5,9	13,7	37,3	43,1			

Tablo 15'in devamı

S15	Resmi	N	4	31	112	325	205	4,03	-5,664	<b>0,000*</b>
		%	0,6	4,6	16,5	48,0	30,3			
	Özel	N	0	0	3	9	39	4,71		
		%	0,0	0,0	5,9	17,6	76,5			
S16	Resmi	N	43	70	148	261	155	3,61	-3,314	<b>0,001*</b>
		%	6,4	10,3	21,9	38,6	22,9			
	Özel	N	3	1	5	18	24	4,16		
		%	5,9	2,0	9,8	35,3	47,1			
S17	Resmi	N	53	79	161	252	132	3,49	-1,636	0,102
		%	7,8	11,7	23,8	37,2	19,5			
	Özel	N	3	5	9	18	16	3,76		
		%	5,9	9,8	17,6	35,3	31,4			
S18	Resmi	N	24	78	152	271	152	3,66	-2,736	<b>0,006*</b>
		%	3,5	11,5	22,5	40,0	22,5			
	Özel	N	0	4	5	25	17	4,08		
		%	0,0	7,8	9,8	49,0	33,3			
S19	Resmi	N	43	101	226	206	101	3,33	-1,784	0,075
		%	6,4	14,9	33,4	30,4	14,9			
	Özel	N	1	6	13	23	8	3,61		
		%	2,0	11,8	25,5	45,1	15,7			
S20	Resmi	N	33	88	190	247	119	3,49	-2,136	<b>0,033*</b>
		%	4,9	13,0	28,1	36,5	17,6			
	Özel	N	3	3	10	19	16	3,82		
		%	5,9	5,9	19,6	37,3	31,4			
S21	Resmi	N	36	141	232	196	72	3,19	-0,816	0,415
		%	5,3	20,8	34,3	29,0	10,6			
	Özel	N	6	6	14	16	9	3,31		
		%	11,8	11,8	27,5	31,4	17,6			
S22	Resmi	N	28	73	159	274	143	3,64	-3,763	<b>0,000*</b>
		%	4,1	10,8	23,5	40,5	21,1			
	Özel	N	2	3	4	15	27	4,22		
		%	3,9	5,9	7,8	29,4	52,9			
S23	Resmi	N	11	62	133	320	151	3,79	-5,554	<b>0,000*</b>
		%	1,6	9,2	19,6	47,3	22,3			
	Özel	N	0	3	1	12	35	4,55		
		%	0,0	5,9	2,0	23,5	68,6			
S24	Resmi	N	13	74	141	268	181	3,78	-4,297	<b>0,000*</b>
		%	1,9	10,9	20,8	39,6	26,7			
	Özel	N	0	3	2	17	29	4,41		
		%	0,0	5,9	3,9	33,3	56,9			
S25	Resmi	N	44	60	117	250	206	3,76	-1,31	0,190
		%	6,5	8,9	17,3	36,9	30,4			
	Özel	N	3	2	7	20	19	3,98		
		%	5,9	3,9	13,7	39,2	37,3			
S26	Resmi	N	16	69	191	272	129	3,63	-2,302	<b>0,022*</b>
		%	2,4	10,2	28,2	40,2	19,1			
	Özel	N	1	3	9	22	16	3,96		
		%	2,0	5,9	17,6	43,1	31,4			
S27	Resmi	N	16	50	148	295	168	3,81	-2,901	<b>0,004*</b>
		%	2,4	7,4	21,9	43,6	24,8			
	Özel	N	1	0	7	22	21	4,22		
		%	2,0	0,0	13,7	43,1	41,2			
S28	Resmi	N	8	64	170	299	136	3,73	-3,346	<b>0,001*</b>
		%	1,2	9,5	25,1	44,2	20,1			
	Özel	N	1	2	6	20	22	4,18		
		%	2,0	3,9	11,8	39,2	43,1			
S29	Resmi	N	15	72	180	275	135	3,65	-2,809	<b>0,005*</b>
		%	2,2	10,6	26,6	40,6	19,9			
	Özel	N	3	1	6	21	20	4,06		
		%	5,9	2,0	11,8	41,2	39,2			

Tablo 15'in devamı

S30	Resmi	N	22	91	207	241	116	3,5	-3,372	<b>0,001*</b>
		%	3,2	13,4	30,6	35,6	17,1			
	Özel	N	0	5	7	22	17	4		
		%	0,0	9,8	13,7	43,1	33,3			
S31	Resmi	N	8	65	210	287	107	3,62	-3,013	<b>0,003*</b>
		%	1,2	9,6	31,0	42,4	15,8			
	Özel	N	2	2	8	20	19	4,02		
		%	3,9	3,9	15,7	39,2	37,3			
S32	Resmi	N	55	123	250	185	64	3,12	-3,797	<b>0,000*</b>
		%	8,1	18,2	36,9	27,3	9,5			
	Özel	N	0	7	14	17	13	3,71		
		%	0,0	13,7	27,5	33,3	25,5			
S33	Resmi	N	4	37	131	308	197	3,97	-5,14	<b>0,000*</b>
		%	0,6	5,5	19,4	45,5	29,1			
	Özel	N	0	0	3	14	34	4,61		
		%	0,0	0,0	5,9	27,5	66,7			
S34	Resmi	N	17	72	198	256	134	3,62	-7,006	<b>0,000*</b>
		%	2,5	10,6	29,2	37,8	19,8			
	Özel	N	0	0	1	18	32	4,61		
		%	0,0	0,0	2,0	35,3	62,7			
S35	Resmi	N	24	59	181	241	172	3,71	-3,106	<b>0,002*</b>
		%	3,5	8,7	26,7	35,6	25,4			
	Özel	N	0	4	6	18	23	4,18		
		%	0,0	7,8	11,8	35,3	45,1			
S36	Resmi	N	8	41	126	333	169	3,91	-5,423	<b>0,000*</b>
		%	1,2	6,1	18,6	49,2	25,0			
	Özel	N	0	0	3	15	33	4,59		
		%	0,0	0,0	5,9	29,4	64,7			
S37	Resmi	N	13	48	133	291	192	3,89	-4,684	<b>0,000*</b>
		%	1,9	7,1	19,6	43,0	28,4			
	Özel	N	0	0	4	16	31	4,53		
		%	0,0	0,0	7,8	31,4	60,8			
S38	Resmi	N	24	76	165	282	130	3,62	-4,602	<b>0,000*</b>
		%	3,5	11,2	24,4	41,7	19,2			
	Özel	N	0	1	6	21	23	4,29		
		%	0,0	2,0	11,8	41,2	45,1			
S39	Resmi	N	17	59	153	263	185	3,8	-4,365	<b>0,000*</b>
		%	2,5	8,7	22,6	38,8	27,3			
	Özel	N	0	1	4	18	28	4,43		
		%	0,0	2,0	7,8	35,3	54,9			
S40	Resmi	N	9	46	126	320	176	3,9	-5,12	<b>0,000*</b>
		%	1,3	6,8	18,6	47,3	26,0			
	Özel	N	0	3	0	13	35	4,57		
		%	0,0	5,9	0,0	25,5	68,6			
S41	Resmi	N	20	69	170	296	122	3,64	-4,614	<b>0,000*</b>
		%	3,0	10,2	25,1	43,7	18,0			
	Özel	N	0	3	6	15	27	4,29		
		%	0,0	5,9	11,8	29,4	52,9			
S42	Resmi	N	10	58	169	288	152	3,76	-5,232	<b>0,000*</b>
		%	1,5	8,6	25,0	42,5	22,5			
	Özel	N	0	1	7	10	33	4,47		
		%	0,0	2,0	13,7	19,6	64,7			
S43	Resmi	N	19	57	165	276	160	3,74	-5,063	<b>0,000*</b>
		%	2,8	8,4	24,4	40,8	23,6			
	Özel	N	0	3	4	10	34	4,47		
		%	0,0	5,9	7,8	19,6	66,7			
S44	Resmi	N	9	52	121	311	184	3,9	-4,423	<b>0,000*</b>
		%	1,3	7,7	17,9	45,9	27,2			
	Özel	N	0	2	1	18	30	4,49		
		%	0,0	3,9	2,0	35,3	58,8			

Tablo 15'in devamı

S45	Resmi	N	15	64	145	291	162	3,77	-4,164	<b>0,000*</b>
		%	2,2	9,5	21,4	43,0	23,9			
S46	Resmi	N	91	140	148	192	106	3,12	-4,76	<b>0,000*</b>
		%	13,4	20,7	21,9	28,4	15,7			
S47	Resmi	N	56	118	186	212	105	3,28	-4,462	<b>0,000*</b>
		%	8,3	17,4	27,5	31,3	15,5			
S48	Resmi	N	73	177	212	138	77	2,95	-0,949	<b>0,343*</b>
		%	10,8	26,1	31,3	20,4	11,4			
S49	Resmi	N	129	178	213	106	51	2,66	-3,592	<b>0,000*</b>
		%	19,1	26,3	31,5	15,7	7,5			
S50	Resmi	N	45	119	240	194	79	3,21	-3,142	<b>0,002*</b>
		%	6,6	17,6	35,5	28,7	11,7			
S51	Resmi	N	16	79	205	262	115	3,56	-5,5	<b>0,000*</b>
		%	2,4	11,7	30,3	38,7	17,0			
S52	Resmi	N	14	79	154	272	158	3,71	-3,865	<b>0,000*</b>
		%	2,1	11,7	22,7	40,2	23,3			
S53	Resmi	N	8	45	145	314	165	3,86	-4,689	<b>0,000*</b>
		%	1,2	6,6	21,4	46,4	24,4			
S54	Resmi	N	21	59	150	285	162	3,75	-5,104	<b>0,000*</b>
		%	3,1	8,7	22,2	42,1	23,9			
S55	Resmi	N	20	77	166	290	124	3,62	-4,223	<b>0,000*</b>
		%	3,0	11,4	24,5	42,8	18,3			
S45	Özel	N	3	1	3	11	33	4,37		
		%	5,9	2,0	5,9	21,6	64,7			
S46	Özel	N	3	1	11	14	22	4		
		%	5,9	2,0	21,6	27,5	43,1			
S47	Özel	N	3	3	6	16	23	4,04		
		%	5,9	5,9	11,8	31,4	45,1			
S48	Özel	N	10	8	12	8	13	3,12		
		%	19,6	15,7	23,5	15,7	25,5			
S49	Özel	N	5	7	16	15	8	3,27		
		%	9,8	13,7	31,4	29,4	15,7			
S50	Özel	N	5	1	14	15	16	3,71		
		%	9,8	2,0	27,5	29,4	31,4			
S51	Özel	N	0	0	7	20	24	4,33		
		%	0,0	0,0	13,7	39,2	47,1			
S52	Özel	N	0	3	4	20	24	4,27		
		%	0,0	5,9	7,8	39,2	47,1			
S53	Özel	N	0	3	1	16	31	4,47		
		%	0,0	5,9	2,0	31,4	60,8			
S54	Özel	N	0	1	5	13	32	4,49		
		%	0,0	2,0	9,8	25,5	62,7			
S55	Özel	N	1	2	6	17	25	4,24		
		%	2,0	3,9	11,8	33,3	49,0			

Paylaşılan liderlik ölçeğindeki 6. “Okulumuzda, vizyon ve misyonunun nasıl olması gerektiğine yönelik olarak öğrencilerden dönüt alınır”, 17. “Okulumuzda, liderlik yapma fırsatı yalnızca kıdemli değil, okula yeni atananlar da dahil tüm öğretmenlere verilir”, 19. “Okulumuzda, yöneticiler öğrencilere ilişkin kararlarda öğrencilerin de görüşlerini dikkate alır”, 21. “Okulumuzda veliler karar alma sürecine katılır” ve 25. “Okulumuzda, karara katılma sürecinde öğretmenler arasında ayırım yapılmaz” maddelerinin dışında kalan tüm soru maddeleri açısından, resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıları arasında, özel ilköğretim okulu öğretmenleri lehine olmak üzere

anlamli farklılıklar bulunmaktadır. Bu nokta, araştırmanın temel iki analiz biriminden biri olan özel ilköğretim okullarındaki paylaşılan liderliğin, resmi ilköğretim okullarına kıyasla daha yüksek düzeyde olduğunu; liderlik olgusunun özel ilköğretim okullarında yalnızca yöneticinin inisiyatifinde olmayıp, tüm paydaşlar arasında gerçekten paylaşılarak uygulandığını göstermesi açısından oldukça dikkat çekicidir.

Paylaşılan liderliğin özel okullara kıyasla resmi ilköğretim okullarında daha düşük düzeyde olması, bu araştırmada ortaya çıkan en çarpıcı bulgulardan biridir. Bu sonucun, devlet okullarının yapı ve işleyiş süreci kadar, bunları düzenleyen mevzuata ve daha çok merkezi yönetimi esas alan hiyerarşik yapılanmaya dayalı uygulamalardan kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Tablo 15’de bazı sorulara verilen yanıtların belirgin biçimde ortalamadan farklılaştığı görülmektedir. Aşağıda bu yanıtlara ilişkin ayrıntılı açıklamalar yer almaktadır:

Tablo 15’deki verilere göre, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin “OÖPLÖ’nde yer alan “Okulumuzda tüm paydaşlar (öğrenci, öğretmen, yönetici, eğitimci olmayan personel, veli) birbirlerine saygı duyarlar” maddesine verdikleri yanıt en yüksek aritmetik ortalamayı sahiptir ( $\bar{X}$ : 4,07 / 12. soru). Bu bulguya göre, araştırmaya katılan öğretmenler bu soru maddesinde yer alan ifadeye “Çoğu zaman” düzeyinde katıldıklarını belirtmektedirler. Bu noktada resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paydaşlar arasındaki saygı duyma ve saygılı davranma durumlarını çok önemsediklerini ve birbirleriyle olan iletişimlerinde de bu davranışı ön planda tuttıkları sonucuna varılabilir. İşbirlikçi özellikler taşıyan eğitim kurumlarında okul kültürüyle birlikte saygı kültürünün de gelişeceği (Demirtaş ve Ersözlü, 2007); öğretmen, öğrenciler ve personel arasında saygı ve güvene dayalı iletişim ve etkileşim sürecinin, öğrencilerin gelişimlerinin ve akademik başarılarının güvencesi olduğu (Çinkır, 2004) vurgusu, literatürde kendisine çokça yer bulmaktadır.

Araştırmanın ölçme aracında yer alan “Okulumuzda öğretmenler okulun (saygı, önemseme, ortak çalışma gibi) değerlerini öğrencilerine benimsetme sorumluluğu taşırlar” ifadesi, ( $\bar{X}$ : 4,03 / 15. soru) resmi okul öğretmenleri için ikinci en yüksek aritmetik ortalamaya sahip madde durumundadır. Birinci en yüksek aritmetik ortalamaya sahip soruda olduğu gibi, bu maddede de “saygı” kavramı ön plana çıkmaktadır. Bu

sonuç, öğretmenlerin kendilerinin benimsemiş olduğu değerleri öğrencilerine de aktarma konusunda istekli oldukları ve bunun için çaba harcadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Okul kültürünün ürettiği ve aynı zamanda da okul kültürünü üreten unsurlar olan okula ilişkin değer sistemi; yönetici, öğretmen, öğrenci, vb. tüm paydaşlarca benimsenmesi gereken bir olgudur. Okul yöneticilerinin okulun kültürünü ve dolayısıyla değerlerini benimseme düzeylerinin öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmalar (Şahin, 2003; Şahin Fırat, 2010) mevcuttur. Bu araştırmada öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkmış olan yüksek aritmetik ortalamalar, onların değerler sistemine ve bunun benimsenmesine verdikleri önemin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

“Okulumuzda öğretmenler birbirlerine güvenirlir” şeklinde ifade edilmiş olan bu madde, tüm soru maddeleri arasında aritmetik ortalama açısından ( $\bar{X}$ : 3,98 / 9. soru) en yüksek üçüncü maddedir. Resmi ilköğretim okulu öğretmenleri, okulun kültüründe bulunan bir unsur olan “güven” kavramını önemli gördüklerini ve birbirlerine karşı güven duyduklarını, bu maddeye vermiş oldukları yüksek katılım derecesiyle ortaya koymuşlardır.

Öğretmenler ile okul yöneticileri arasındaki etkileşim ve karşılıklı güven, o eğitim kurumunda reform yapmak ya da yeni gerçekleştirilen bir reformu sürdürülebilir kılmak açısından öncül şartlar olarak kabul edilmektedir. Ortak bir vizyon etrafında bir araya gelen işgörenlerin ilişkileri güven temeline dayandığı ölçüde sağlam ve uzun vadeli olmaktadır (Brewster ve Railsback, 2003: 2).

Araştırmanın verilerine göre, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin OÖPLÖ’nde yer alan “Çevre okulun ihtiyaç duyduğu maddi kaynakları sağlar.” maddesine verdikleri yanıt “bazen” düzeyinde en düşük aritmetik ortalamayı sahiptir ( $\bar{X}$ : 2,66 / 49. soru). Demek ki, öğretmenler okullarına çevreden gelen destekleri az ya da yetersiz bulmaktadırlar. Okul veya çevre üzerinde yapılan araştırmaların, okul-çevre ilişkisini de kapsamı gerektiğini belirten Bursalıoğlu (1972: 76), okul-çevre ilişkilerine sistem yaklaşımının okul sorunlarına çevreden ayrı yaklaşma ve çözüme anlayışını değiştireceğini; okul ve çevrenin birbirini etkilemesi, aynı amaçlara dönük çalışması, birlik ve bütünlük göstermesi gerektiğini vurgulamıştır. Özer’in (2010: 114) ‘Örgütsel Diriklik Ölçeği’nin bir boyutunu oluşturan “okul-çevre ilişkileri”ne ait



veriler de bu çalışmanın verilerini desteklemekte ve bu konudaki öğretmen algılarının “Bazen” düzeyinde olduğu ortaya koymaktadır.

Çalışmada elde edilen bulgular, en düşük ikinci ve üçüncü aritmetik ortalamaya sahip soru maddelerinin “Okulumuzda vizyon ve misyonunun nasıl olması gerektiğine yönelik olarak öğrencilerden dönüt alınır” ( $\bar{X}$ : 2,88) ve “Okulumuzda, vizyon ve misyonunun nasıl olması gerektiğine yönelik olarak velilerden dönüt alınır” ( $\bar{X}$ : 2,89) şeklinde ifade edilen 6. ve 7. sorular olduğunu göstermektedir. Her iki maddede de görüldüğü üzere, resmi ilköğretim okullarında vizyon-misyon oluşturulurken okulun paydaşlarından olan öğrenci ve velilerin görüşlerinin yeterince dikkate alınmadığı görüşü hakimdir. Resmi ilköğretim okulu öğretmenleri bu ifadelere “Bazen” düzeyinde katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 15’deki verilere göre, özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin OÖPLÖ’nde yer alan “Okulumuzda öğretmenler okulun (saygı, önemseme, ortak çalışma gibi) değerlerini öğrencilerine benimsetme sorumluluğu taşırlar” ifadesine verdikleri yanıtlar, bu çalışmanın en yüksek aritmetik ortalamasını ( $\bar{X}$ : 4,71 / 15. soru) oluşturmaktadır. Aynı madde, resmi okul öğretmenleri için ikinci en yüksek aritmetik ortalamaya sahiptir ( $\bar{X}$ : 4,03). Buradan hareketle hem resmi hem de özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin okulun kültür örüntüsü içerisindeki değerler sistemini ön planda tuttıkları, bunları önemsedikleri ve öğrencilerine benimsetmeye çalıştıkları şeklinde bir yorum yapılabilir.

Elde edilen bu sonuca farklı bir perspektiften yaklaşıldığında, özel okul öğretmenlerinin kurumlarına pedagojik olduğu kadar ekonomik nedenlerle de bağlı olmasına değinmek gereği doğar. Özel okulların sürdürülebilir ve tercih edilebilir olmalarının temel koşullarından birisi de öğrenci ve velilerde oluşturacakları olumlu izlenimdir. İşte bu hedef kitle üzerinde mutlaka olumlu bir izlenim yaratmak zorunda olan özel okullar, veli ve öğrencileri resmi okullardan çok daha fazla dikkate almaktadırlar.

“Okulumuzun vizyon ve misyonu açık bir şekilde yazılıdır” biçiminde ifade edilmiş olan 1. soru maddesi özel ilköğretim okullarında en yüksek ikinci aritmetik ortalamayla ( $\bar{X}$ : 4,65) sahiptir. Özel okul öğretmenleri bu ifadeye “Her zaman” düzeyinde katılmaktadırlar. Buradan hareketle, özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin

okullarının vizyon ve misyonlarını ortaya koyma ve bunu ilgililerle paylaşma konusunda zihinlerinin net olduğu, okullarında bu uygulamanın titizlikle yapıldığı sonucuna varılabilir.

“Okulumuzda öğretmenlerin gereksinim duydukları bilgi ve belgelere kolaylıkla ulaşmalarını sağlayacak bir ortam vardır” ( $\bar{X}$ : 4,61 / 10. soru) ve “Okulumuzda yöneticiler yönetsel becerilerini geliştirecek etkinliklere (kurs, seminer, hizmet içi eğitim, vb.) katılırlar” ( $\bar{X}$ : 4,61 / 34. soru) ifadeleri, özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin “Her zaman” düzeyinde katıldıkları üçüncü en yüksek ortalamaya sahip soru maddeleridir. Özel okul öğretmenleri, iş güvencelerinin devamı için kendilerini mesleki olarak daha çok geliştirmek durumundadırlar. Dolayısıyla, kendilerine bu olanakları sağlayacak bir yönetim anlayışının varlığı onlar için oldukça önemlidir. Resmi okul öğretmenlerinin kişisel gelişim ve bilgilere kolay erişim konusuna özel okul öğretmenleri kadar öncelik vermemeleri, iş güvencelerinin garanti altında olmasıyla açıklanabilir.

Araştırmanın verilerine göre, özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin OÖPLÖ’nde yer alan “Okula veli desteği ile sağlanan kaynaklar vardır” ifadesine katılım dereceleri ( $\bar{X}$ : 3,12) düşük olup “Bazen” düzeyindedir. Öğretmenlerin okula veli desteğini az ya da yetersiz buldukları söylenebilir. Çünkü doğası gereği tamamen veli desteğiyle yaşatılan özel okulların, velilerden ek bir destek beklentileri gerçekçi olmayacaktır.

“Okulumuzda vizyon ve misyonunun nasıl olması gerektiğine yönelik olarak öğrencilerden dönüt alınır” ifadesi, ilginç bir biçimde özel okul öğretmenleri tarafından düşük bir aritmetik ortalamayla derecelendirilmiştir ( $\bar{X}$ : 3,16 / 6. soru). Özel okul mantığıyla çok da bağdaşmayan bu sonucu, öğretmenlerin bir tepkisi olarak değerlendirmek mümkün olabilir. Ayrıca, vizyon-misyona ilişkin öğrencilerden dönüt alma maddesi, resmi okul öğretmenleri için de düşük aritmetik ortalamaya sahip soru maddelerinden birisiydi. Bu durum, hem resmi hem de özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bu konudaki algılarının benzer olduğunu da ortaya koymaktadır. Görünen odur ki, resmi ve özel tüm okullarımız, beklenen düzeyde bir çevresel desteği henüz elde edebilmiş durumda değillerdir.

#### 4.2 Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Paylaşılan Liderliğe İlişkin Algılarının, Paylaşılan Liderliğin Alt Boyutlarına Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında, ikinci alt problemde yer alan; “Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin algıları, paylaşılan liderliğin; Örgütsel Gelişme ve İşbirliği, Vizyon-Misyon, Sorumluluk Alma, Okul Kültürü ve Örgütsel Olanaklar boyutlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt vermek amacıyla yapılan istatistiksel analizler ve bunlara ilişkin yorumlar sunulmuştur.

Tablo 16’da, OÖPLO’nin alt boyutlarına ilişkin öğretmen algılarının aritmetik ortalaması, standart sapması ve bu algıların farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 16. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Paylaşılan Liderliğe İlişkin Algılarının Paylaşılan Liderliğin Alt Boyutlarına Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması

Paylaşılan Liderliğin Boyutları	Okul Tipi	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	P
Örgütsel Gelişme ve İşbirliği	Resmi Okul	677	3,68	0,756	-5,917	<b>0,000*</b>
	Özel Okul	51	4,25	0,651		
Vizyon-Misyon	Resmi Okul	677	3,32	0,931	-4,843	<b>0,000*</b>
	Özel Okul	51	3,97	0,829		
Sorumluluk Alma	Resmi Okul	677	3,51	0,745	-4,402	<b>0,000*</b>
	Özel Okul	51	3,98	0,748		
Okul Kültürü	Resmi Okul	677	3,90	0,680	-7,262	<b>0,000*</b>
	Özel Okul	51	4,46	0,522		
Örgütsel Olanaklar	Resmi Okul	677	3,05	0,875	-4,580	<b>0,000*</b>
	Özel Okul	51	3,63	0,852		
<b>Toplam</b>	Resmi Okul	677	3,60	0,682	-6,402	<b>0,000*</b>
	Özel Okul	51	4,17	0,604		

Tablo 16’ya göre, resmi ( $\bar{X}$ : 3,60) ve özel ( $\bar{X}$ : 4,17) ilköğretim okulu öğretmenlerinin okullarındaki paylaşılan liderliğe ilişkin algıları arasında hem bir bütün

olarak ( $t:-6,402$ ,  $p<0,01$ ); hem de paylaşılan liderliğin beş alt boyutu açısından anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

Elde edilen ortalamalar değerlendirildiğinde “Örgütsel Olanaklar” boyutunun resmi okul ( $\bar{X}: 3,05$ ) ve özel okul ( $\bar{X}: 3,63$ ) için en düşük değeri taşıdığı görülmektedir. Resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenleri, okullarındaki örgütsel olanakları (kütüphane, laboratuvar vb. mekanların yeterliliği, okulun çalışma saatleri, okula dışarıdan sağlanan kaynaklar) paylaşılan liderliğin diğer boyutlarına oranla daha yetersiz algılamaktadırlar. En yüksek değerlere ise, gerek resmi ( $\bar{X}: 3,90$ ) gerekse özel ( $\bar{X}: 4,46$ ) ilköğretim okullarında “Okul Kültürü” boyutunda ulaşılmıştır. Bu noktada, ülkemizdeki ilköğretim okullarında olumlu bir okul kültürü oluşturma çabalarının ve buna yönelik bir başarının gözlemlendiği söylenebilir.

Kurumun kültürü, vizyon sahibi yöneticilerin çalışanlarla birlikte belirledikleri amaç ve hedefler ile görev ve sorumlulukların açıkça belirlendiği çalışma prensipleri çerçevesinde oluşmaktadır. Bir dizi sembol, tören ve mit üzerinden kurumda çalışan herkesin örgütsel yaşam biçimi haline dönüşen örgüt kültürü ile kazanılan kimlik, çalışanların kurumlarına bağlılıklarını ve bir aidiyet duygusu ile sahip çıkmalarını sağlamaktadır. Bu noktadan sonra, işgörenler artık o işyerinde çalışmanın toplum içinde kendilerine sağladığı avantaj ve statüyü göz önünde bulundurarak kurumlarının başarısı için çaba göstermektedirler (MEB, 2007: 18-21).

Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik ölçeği (OÖPLÖ)’nin ortaya koyduğu sonuçlar gerek bir bütün olarak, gerekse alt boyutlar açısından ele alındığında, özel okul öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algılarının yüksekliği net bir şekilde göze çarpmaktadır. Bu noktadan bakıldığında, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, paylaşılan liderlik ve alt boyutları açısından daha doyurucu koşullarda çalıştıkları ileri sürülebilir.

Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okullarındaki paylaşılan liderliğe ilişkin algıları, paylaşılan liderliğin alt boyutlarına göre aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmaktadır:

Paylaşılan liderliğin **Örgütsel Gelişme ve İşbirliği** alt boyutu açısından resmi ( $\bar{X}: 3,68$ ) ve özel ( $\bar{X}: 4,25$ ) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıları

arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $t: -5,917$ ,  $p < 0,01$ ). Bu sonuca göre, resmi ilköğretim okulu öğretmenleri okulların paylaşılan liderliğin bu boyutuyla ilgili ifadelerine “Çoğu zaman” düzeyinde katılırken; özel ilköğretim okulu öğretmenleri “Her zaman” düzeyinde katılmaktadırlar.

Okul ve öğrenme ortamlarında değişim ve gelişme kaçınılmazdır. Okullar yeniliğe açık, bilginin sürekli üretildiği, kullanıldığı ve geliştirildiği, takım çalışmasının uygulandığı, öğrencide yaratıcı ve özgün düşüncüyü geliştiren çok işlevli bir yapıda olmalıdır (Balay, 2004: 69). Wallace’a göre (2001), örgütte sürekli bir gelişmenin sağlanması, öğretmenlerin mesleki ve kişisel ihtiyaçlarıyla okul hedefleri arasında optimal bir dengenin sağlanması ile olanaklıdır. Okul ancak böyle bir dengelenim aracılığıyla ortak hedefler doğrultusunda paylaşılan bir vizyona ulaşabilir (Arslan ve Beytekin, 2004: 5)

Paylaşılan liderliğin **Vizyon-Misyon** alt boyutu açısından resmi ( $\bar{X}: 3,32$ ) ve özel ( $\bar{X}: 3,97$ ) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $t: -4,843$ ,  $p < 0,01$ ). Bu sonuca göre, resmi ilköğretim okulu öğretmenleri okullarındaki paylaşılan liderliğin bu boyutuyla ilgili ifadelerine “Bazen” düzeyinde katılırken; özel ilköğretim okulu öğretmenleri “Çoğu zaman” düzeyinde katılmaktadırlar.

*Vizyon*; görüş, görme kuvveti, geleceği kestirebilme ve hayal edebilme gücü; *misyon ise*, bir örgütün varoluş nedeni ve onun üstlendiği kritik görevler olarak ele alındığında (Çelik, 1995) örgütler için çok önemli iki kavram oldukları görülmektedir.

Eğitim kurumları gibi geleceği şekillendiren kurumların vizyon ve misyonlarının kurumun değerleriyle bütünleşmiş doğru ve gerçekçi bir içeriğe sahip olması, örgütsel olduğu kadar toplumsal evrilmeler de içermesi temel bir zorunluluktur.

Bu bağlamda araştırmada ortaya böyle bir sonuç, özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul vizyonu ve misyonu hakkında resmi ilköğretim okulu öğretmenlerine göre daha bilinçli olduklarının bir göstergesi biçiminde değerlendirilebilir.

Analiz etmekte olduğumuz Tablo 18'in sonuçlarına göre, paylaşılan liderliğin **Sorumluluk Alma** alt boyutu açısından resmi ( $\bar{X}$ : 3,51) ve özel ( $\bar{X}$ : 3,98) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $t$ :-4,402,  $p$ <0,01). Bu sonuca göre, özel ilköğretim okulu öğretmenleri okullarındaki paylaşılan liderliğin sorumluluk alma boyutuna ilişkin ifadelerle, resmi ilköğretim okulu öğretmenlerine kıyasla daha yüksek düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu, özel okullarda çalışan öğretmenlerin okul ve öğrencilerle ilgili konularda daha yüksek bir duyarlılık taşıdıkları ve bu nedenle de görevsel sorumlulukları daha çok üstlendikleri yönünde yorumlanabilir. Öte yandan, resmi ilköğretim okulu öğretmenleri, öğretmen olarak atandıktan sonra kendilerini üst yönetime beğendirmek konusunda çok fazla kaygı yaşamamaktadır. Bu durum, onların daha fazla sorumluluk üstlenmek yoluyla okul yönetimi nezdinde kazanabilecekleri imajı, çok da önemsemediklerini ya da bu konuda özel okul öğretmenleri kadar kaygı duymadıklarını gösteriyor olabilir.

Paylaşılan liderliğin **Okul Kültürü** alt boyutu açısından resmi ( $\bar{X}$ : 3,90) ve özel ( $\bar{X}$ : 4,46) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $t$ :-7,262,  $p$ <0,01). Bu sonuca göre, resmi ilköğretim okulu öğretmenleri okullarındaki paylaşılan liderliğin bu boyutuyla ilgili ifadelerle "Çoğu zaman" düzeyinde katılırken; özel ilköğretim okulu öğretmenleri "Her zaman" düzeyinde katılmaktadırlar.

Okul kültürü, çıkış noktasını örgüt kültürü kavramından almış olmakla beraber, eğitim sürecinin ve okulların kendilerine özgü yapıları dolayısıyla alanyazınında sıkça söz edilen; çevrenin, öğretmenlerin ve öğrencilerin okulu algılama biçimlerini ve okuldaki davranış kalıplarını oluşturan çok önemli bir olgudur. Okul kültürü, eğitim örgütlerindeki insan ilişkilerinin niteliğini etkilemekte ve aynı zamanda bu ilişkilerin niteliğinden etkilenmektedir (Aslan, Özer ve Ağiroğlu Bakır, 2009).

Paylaşılan liderliğin **Örgütsel Olanaklar** alt boyutu açısından resmi ( $\bar{X}$ : 3,05) ve özel ( $\bar{X}$ : 3,63) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $t$ :-4,580,  $p$ <0,01). Bu sonuca göre, resmi ilköğretim okulu öğretmenleri okullarındaki paylaşılan liderliğin bu boyutuyla ilgili ifadelerle

“Bazen” düzeyinde katılırken; özel ilköğretim okulu öğretmenleri “Çoğu zaman” düzeyinde katılmaktadırlar.

Anılan bu bulgunun aksine, Özer (2010: 113-114)'in çalışmasındaki “okul olanakları” boyutunda yer alan ifadelerle öğretmenler “çoğunlukla” düzeyinde katılmışlardır. Eğitim kurumunun etkili okul olarak tanımlanmasında, okulun fiziksel olan (bulunduğu bölgenin ekonomik şartları, binanın yaşı, büyüklüğü, sınıfların genişliği, vb.) ve olmayan (okuldaki mevcut eğitim-öğretim ortamı ve bilgiye erişim araçlarının niteliği, öğretmenlerin eğitim düzeyi, deneyimleri vb.) özellikleri dikkate alınmaktadır (Tural, 2002: 45). Özel okul öğretmenlerinin daha fazla olanağa sahip olduğuna ilişkin genel kanıya göre ortaya çıkan bu sonuç şaşırtıcı değildir. Öte yandan, resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin de bu konuda tamamen olumsuz düşünmedikleri görülmüştür. Bu sonuçların sentezi, tüm öğretmenlerin daha iyi olanaklarda çalışmak istediklerini işaret etmektedir.

### **4.3 Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algılarının Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

Bu alt problemin yanıtlanması için, resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin ölçme aracında yer alan sorulara verdikleri cevapların soru bazında sıklık dağılımları, aritmetik ortalamaları ve yüzdeleri hesaplanarak bu öğretmenlerin algıları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla “t testi” uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 17’de görülmektedir.

Tablo 17’de yer alan sonuçlara göre, resmi ( $\bar{X}$ : 3,46) ve özel ( $\bar{X}$ : 4,24) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $t = -7,354$ ,  $p < 0,01$ ). Buna göre, resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin duyumsadıkları örgütsel bağlılık algıları “çoğu zaman” düzeyinde iken, özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algılarının “her zaman”

düzeyinde olduğu görülmektedir. Özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okullar için belirttikleri örgütsel bağlılık düzeyinin, resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinden daha yüksek olduğunu ortaya koyan bu bulgu, gerçekte çok da beklenen bir sonuç değildir.

Örgütsel bağlılığa ilişkin çalışmalar, bu bağlılığı yaratan unsurlar olarak yönetime katılma, iş güvencesi, işin cazibesi, mesleki gelişme olanakları, aidiyet duygusu, örgütsel kararlılık, adalet, eşitlik, objektiflik, örgütsel uyum, önemsenme, özürlük, bireye önem, vb. noktalar üzerinde durulduğunu göstermektedir (Allen ve Mayer, 1990; Balay, 2000; Ölçüm Çetin, 2004). Anılan parametrelerin maddi içerikten çok, ideal bir örgütsel işleyişi ifade ettikleri dikkate alındığında, Türk eğitim sisteminde yer alan resmi okulların, özel okullara kıyasla daha avantajlı olmaları gerektiği sonucu çıkarılabilir. Bir başka ifadeyle, bağlılığın parasal getirilerle ilişkilendirildiği ve işteki sürekliliğin garanti altında bulunmadığı özel okul çalışanlarının örgütsel bağlılık düzeylerinin daha düşük olması beklenen bir durumdur. Oysa bu araştırmada vurgulanan beklentiyle örtüşmeyen tam tersi bir sonuç ortaya çıkmıştır. Bu sonucu, özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin okula ilişkin maddi olmayan ve karşılanmayan beklentilerinin azlığı kadar; karşılanan maddi beklentilerinin karşılanmayan tinsel beklentilerinden fazla olmasına bağlamak da olanaklıdır. Bu açılarından resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel beklentileri yüksek ve onların yönetim tarafından karşılanma düzeyi yetersiz olduğu için, bununla ilişkili olarak bağlılık düzeyleri de düşük olabilir.

Tablo 17’de bazı maddelere verilen yanıtların belirgin biçimde ortalamadan farklılaştığı görülmektedir. Aşağıda bu maddelere verilen yanıtlara ilişkin ayrıntılı açıklamalar yer almaktadır.

Tablo 17’deki verilere göre, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin “Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği”nde yer alan “Kendimi tamamen bu okulun bir parçası olarak hissediyorum” maddesine verdikleri yanıt, “çoğu zaman” düzeyinde ve en yüksek aritmetik ortalamaya sahiptir ( $\bar{X}$ : 3,67 / 62. soru). Bu sonuçtan hareketle, öğretmenlerin çalıştıkları kuruma ilişkin olumlu duygular besledikleri ve belli bir oranda özdeşleşme gerçekleştirdikleri söylenebilir.



Tablo 17. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Soru Bazında Sıklık Dağılımı ve Ortalamaları

Soru		Hiç	Az	Orta	Çok	Tam	$\bar{X}$	t	P
S56	Resmi	N 29 % 4,3	80 11,8	170 25,1	256 37,8	142 21	3,59	-4,045	<b>0,000*</b>
	Özel	N 0 % 0	1 2	9 17,6	19 37,3	22 43,1	4,22		
S57	Resmi	N 36 % 5,3	63 9,3	160 23,6	272 40,2	146 21,6	3,63	-4,647	<b>0,000*</b>
	Özel	N 0 % 0	2 3,9	5 9,8	17 33,3	27 52,9	4,35		
S58	Resmi	N 69 % 10,2	88 13	215 31,8	181 26,7	124 18,3	3,3	-2,779	<b>0,006*</b>
	Özel	N 3 % 5,9	3 5,9	13 25,5	15 29,4	17 33,3	3,78		
S59	Resmi	N 58 % 8,6	121 17,9	208 30,7	195 28,8	95 14	3,22	-6,164	<b>0,000*</b>
	Özel	N 1 % 2	1 2	7 13,7	18 35,3	24 47,1	4,24		
S60	Resmi	N 51 % 7,5	103 15,2	215 31,8	199 29,4	109 16,1	3,31	-6,272	<b>0,000*</b>
	Özel	N 1 % 2	0 0	6 11,8	18 35,3	26 51	4,33		
S61	Resmi	N 43 % 6,4	74 10,9	187 27,6	249 36,8	124 18,3	3,5	-6,302	<b>0,000*</b>
	Özel	N 0 % 0	2 3,9	3 5,9	14 27,5	32 62,7	4,49		
S62	Resmi	N 36 % 5,3	73 10,8	156 23	226 33,4	186 27,5	3,67	-4,553	<b>0,000*</b>
	Özel	N 0 % 0	2 3,9	4 7,8	16 31,4	29 56,9	4,41		
S63	Resmi	N 47 % 6,9	63 9,3	156 23	226 33,4	185 27,3	3,65	-3,729	<b>0,000*</b>
	Özel	N 0 % 0	1 2	11 21,6	12 23,5	27 52,9	4,27		
S64	Resmi	N 43 % 6,4	63 9,3	204 30,1	212 31,3	155 22,9	3,55	-4,816	<b>0,000*</b>
	Özel	N 2 % 3,9	0 0	6 11,8	14 27,5	29 56,9	4,33		
S65	Resmi	N 88 % 13	97 14,3	197 29,1	181 26,7	114 16,8	3,2	-3,132	<b>0,002*</b>
	Özel	N 3 % 5,9	2 3,9	12 23,5	21 41,2	13 25,5	3,76		
S66	Resmi	N 55 % 8,1	93 13,7	188 27,8	197 29,1	144 21,3	3,42	-6,533	<b>0,000*</b>
	Özel	N 1 % 2	0 0	3 5,9	14 27,5	33 64,7	4,53		
S67	Resmi	N 53 % 7,8	67 9,9	178 26,3	252 37,2	127 18,8	3,49	-4,784	<b>0,000*</b>
	Özel	N 1 % 2	2 3,9	6 11,8	15 29,4	27 52,9	4,27		
S68	Resmi	N 51 % 7,5	83 12,3	188 27,8	240 35,5	115 17	3,42	-5,133	<b>0,000*</b>
	Özel	N 1 % 2	2 3,9	4 7,8	20 39,2	24 47,1	4,25		

Tablo 17'nin devamı

S69	Resmi	N	63	94	165	239	116	3,37	-4,024	<b>0,000*</b>
		%	9,3	13,9	24,4	35,3	17,1			
	Özel	N	1	4	6	20	20	4,06		
		%	2	7,8	11,8	39,2	39,2			
S70	Resmi	N	51	74	195	229	128	3,46	-4,628	<b>0,000*</b>
		%	7,5	10,9	28,8	33,8	18,9			
	Özel	N	1	3	5	17	25	4,22		
		%	2	5,9	9,8	33,3	49			
S71	Resmi	N	47	76	170	250	134	3,51	-4,659	<b>0,000*</b>
		%	6,9	11,2	25,1	36,9	19,8			
	Özel	N	0	4	6	13	28	4,27		
		%	0	7,8	11,8	25,5	54,9			
S72	Resmi	N	55	84	170	231	137	3,46	-4,601	<b>0,000*</b>
		%	8,1	12,4	25,1	34,1	20,2			
	Özel	N	1	1	6	20	23	4,24		
		%	2	2	11,8	39,2	45,1			

Alanyazında örgütsel bağlılığı sağlayan etkenler olarak örgütsel adaletin Uğurlu (2009), öğrencilerin kişisel (cinsiyet, yaş, sınıf düzey, vb.) değişkenlerinin (Sarı, 2013), çevreden alınan sosyal desteğin (Mengi 2011), etkisini vurgulayan araştırmalar kadar; hiçbir kişisel değişkenle anlamlı fark yaratmayan örgütsel bağlılık araştırmaları da (Özkan, 2008) bulunmaktadır. Bu araştırma da ise, aidiyet duygusunun örgütsel bağlılıkta daha çok etkili olduğu saptanmıştır. Kuşkusuz durum gereği, örgütsel bağlılık konusunu sınırlandırılmış değişkenlerle açıklamak olası görülmemekle birlikte, araştırmada ortaya çıkan bu sonucu, resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin göreve başlamalarından emekli oluncaya kadar geçen mesleki yaşamın tekdüzeliği içinde değerlendirmek olanaklıdır.

Araştırmanın ölçme aracında yer alan “Okul müdürümüzün çabalarına destek ve cesaret veriyor olması, kendimi bu okula daha yakın hissetmemi sağlıyor” ifadesi resmi okul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerini en çok yansıtan ( $\bar{X}$ : 3,65 / 63. soru) sorulardan biridir. Bu bulgu, yöneticisinin desteğini hissetmenin öğretmenlerde daha yüksek bir bağlılık yarattığını gösterebilir.

Resmi ilköğretim okulu öğretmenleri “Okulumda hakim olan yüksek düzeydeki güven duygusu, görevimi bu kadar uzun süre devam ettirmeme neden olmaktadır” maddesine “çoğu zaman” düzeyinde ( $\bar{X}$ : 3,63 / 57. soru) yanıt vermişlerdir. Resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin bu ifadeye yüksek düzeyde katılım göstermeleri,

kurumdaki güçlü güven ortamıyla açıklanabileceği gibi, devlet okullarına atanmanın yarattığı iş güvencesiyle de açıklanabilir.

Örgütsel bağlılık ölçeğindeki “Yönetimin bir parçası olduğum hissi benim bu okuldan ayrılmamı engelliyor” maddesi ( $\bar{X}$ : 3,2 / 65. soru) ile “Bu okulda mesleki gelişme olanaklarının oluşu beni buraya bağlı kılıyor” ( $\bar{X}$ : 3,22 / 59. soru) ve “Bu okulda yönetimin parçası olduğuma dair güçlü bir duygu yaşıyorum.” ( $\bar{X}$ : 3,22 / 58. soru) maddesi, resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin bağlılık geliştirme konusunda yönetimce desteklenmediklerini ve kendilerini buldukları okullarda yeterince geliştiremediklerini göstermektedir.

“Herhangi bir parasal kazanç düşünmeksizin bu okulda ders saatleri dışında da çalışabilirim” maddesi ( $\bar{X}$ : 4,53) özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bağlılıklarını en yüksek düzeyde ifade eden ölçek maddesidir. Özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin kurumlarında bulunma nedenlerini maddiden çok manevi bağlılığa dayandırması, özel okul konseptiyle pek bağdaşmasa da; onlar tarafından da okulun bir “işletme”, öğrencinin de bir “müşteri” olarak algılanmaması, eğitim adına mutluluk verici bir durumdur.

Özel ilköğretim okulu öğretmenlerine göre, “Okulumun istikrarlı ve gelişmeyi hedefleyen bir yapısının olduğunu düşünüyorum” ifadesi ikinci ( $\bar{X}$ : 4,49) “Kendimi tamamen bu okulun bir parçası olarak hissediyorum” ifadesi ise üçüncü ( $\bar{X}$ : 4,06) en yüksek aritmetik ortalamaya sahiptir. Özel ilköğretim okulu öğretmenleri bu ifadelerden ilkinde “her zaman”; ikincisine “çoğu zaman” düzeyinde katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, öğretmenlerin çalıştığı okulların orada göreve devam etmeye degecek özellikler taşıdığına ilişkin inançlar beslediklerinin ve dolayısıyla bu durumun kendilerinde yüksek düzeyde bir aidiyet ve bağlılık yarattığının işareti olarak değerlendirilebilir.

“Yönetimin bir parçası olduğum hissi benim bu okuldan ayrılmamı engelliyor” ifadesi ( $\bar{X}$ : 3,76) ile “Bu okulda yönetimin parçası olduğuma dair güçlü bir duygu yaşıyorum” ifadesi ( $\bar{X}$ : 3,78) özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılığına en az katkısı olanlardır. Özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin kendilerine yönetimde önemli sorumluluklar verilmediği ve parçası oldukları kuruma bu anlamda katkı

yapamadıkları algısını taşıyor oldukları bu sonuçtan görülmektedir. “Özel okul” ve “paralı eğitim” anlayışının öğretmenler üzerinde tam bir yansıması olarak ortaya çıkan bu sonuç pek şaşırtıcı değildir. Çünkü “yönetimin parçası olmak” paradigması, liberal/kapitalist değil; ancak çağdaş demokratik toplumların sosyal devlet yapılanmasında görülebilir.

#### 4.4 Resmi İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algıları ile Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve alt boyutlarına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasında bir ilişki var mıdır? Resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları, onların örgütsel bağlılık düzeylerini etkilemekte midir?” biçiminde düzenlenmiştir.

Bu alt problemi yanıtlayabilmek için, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve alt boyutlarına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılık algılarını içeren Pearson Korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. Resmi İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algıları ile Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

		Örgütsel Gelişme ve İşbirliği	Vizyon- Miyon	Sorumluluk Alma	Okul Kültürü	Örgütsel Olanaklar	Paylaşılan Liderlik
Örgütsel Bağlılık	R	0,825	0,675	0,622	0,707	0,572	0,836
	P	<b>0,000**</b>	<b>0,000**</b>	<b>0,000**</b>	<b>0,000**</b>	<b>0,000**</b>	<b>0,000**</b>
	N	677	677	677	677	677	677

Değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlayan korelasyon analizinde sonuçlar +1 ile -1 arasında değer alabilir; +1’e yaklaştıkça pozitif yönde yüksek bir doğrusal ilişkiden, sifıra yaklaştıkça ilişkinin yokluğundan ve -1’e doğru gidildiğinde ise negatif yönde doğrusal bir ilişkinin varlığından söz edilebilir (Sönmez ve Alacapınar, 2011: 140). Korelasyon katsayısının

0 – 0,30 arasında olması ilişkinin bulunmadığına, 0,31 – 0,49 arasında olması zayıf ilişkiye, 0,50 – 0,69 arasında olması orta derecedeki bir ilişkiye, 0,70 – 1,00 arasında olması ise yüksek (güçlü) bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2011: 141; Büyüköztürk, 2010).

Tablo 18'e göre, resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin, bir bütün olarak paylaşılan liderliğin geneline yönelik algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı ( $r= 0,836$ ,  $p<0,01$ ) bir ilişki bulunmaktadır.

İzleyen paragraflarda ise, resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderliğin alt boyutlarına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkilere değinilmektedir.

Resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algıları ile paylaşılan liderliğin “okul kültürü” ( $r= 0,707$ ,  $p<0,01$ ) ve “örgütsel gelişme ve işbirliği” ( $r= 0,825$ ,  $p<0,01$ ) alt boyutlarına ilişkin algıları arasında pozitif yönde, “yüksek” derecede ve anlamlı doğrusal bir ilişki bulunmaktadır.

Resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algıları ile paylaşılan liderliğin “vizyon-misyon” ( $r= 0,675$ ,  $p<0,01$ ), “sorumluluk alma” ( $r= 0,622$ ,  $p<0,01$ ) ve “örgütsel olanaklar” ( $r= 0,572$ ,  $p<0,01$ ) alt boyutlarına ilişkin algıları arasında pozitif yönde, “orta” derecede ve anlamlı doğrusal bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 18'de yer alan Pearson Korelasyon analizine dayanarak, resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları arttıkça örgütsel bağlılıklarının da arttığı söylenebilir. Geleneksel liderliğin öngördüğü yönetici başat yaklaşımlar yerine, liderlik işgörülerinin katılımcılar arasında dağıtımını esas alan paylaşılan liderlik uygulamaları geliştirildikçe; buna koşut olarak öğretmenlerin de okullarına karşı daha güçlü bir bağlılık duyumsayabilecekleri ileri sürülebilir.

Bu araştırmanın iki temel analiz biriminden biri olan resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunun saptanmasından sonra, bu alt problemin ikinci aşamasında yer alan “Resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları, onların örgütsel bağlılık düzeylerini etkilemekte midir?” sorusuna yanıt vermek amacıyla, resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algılarının onların çalıştıkları

okullara ilişkin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmak için Regresyon Analizi yapılmıştır.

Bağımlı değişkenin değerinin başka bir bağımsız değişkenin değerine bağlı olarak yordanabilmesi Basit Regresyon Analizi olarak adlandırılmaktadır. Regresyon analizi ile elde edilen determinasyon katsayısı “R<sup>2</sup>” şeklinde gösterilir. Determinasyon katsayısı, bir değişkendeki değişimlerin yüzde kaçının diğer değişken tarafından açıklanabileceğini belirten katsayı olup 0 ile 1 arasında değer alabilir (Balcı, 2009; Fox, 2008)

Aşağıdaki Tablo 19 ‘da, resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algılarının, onların örgütsel bağlılık düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan Basit Regresyon Analizi’nin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 19. Resmi İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Paylaşılan Liderlik Algılarının, Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi

	<b>B</b>	<b>Düzeltilmiş R<sup>2</sup></b>	<b>F</b>	<b>P</b>
Sabit	-0,796			
Paylaşılan Liderlik	1,181	0,701	1575,397	<b>0,000</b>

Tablo 19’a göre, öğretmenlerin paylaşılan liderlik (bağımsız değişken) ve örgütsel bağlılık (bağımlı değişken) algıları arasında kurulan Regresyon Modeli anlamlıdır (p<0.01). Resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları paylaşılan liderliğin, onların örgütsel bağlılık düzeylerine %70.1 oranında etkide bulunduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle, resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerindeki değişimin %70.1’i paylaşılan liderlik algılarıyla açıklanabilmektedir. Buna göre, öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarındaki 1 birimlik artış, onların örgütsel bağlılık düzeylerinde 1. 181 birimlik artışa neden olmaktadır.

#### 4.5 Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algıları ile Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi “Özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve alt boyutlarına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasında bir ilişki var mıdır? Özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları, onların örgütsel bağlılık düzeylerini etkilemekte midir?” biçiminde düzenlenmiştir.

Özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve onun alt boyutlarına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasında bir ilişki olup olmadığını saptamak amacıyla Pearson Korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algıları ile Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

		Örgütsel Gelişme ve İşbirliği	Vizyon- Miyon	Sorumluluk Alma	Okul Kültürü	Örgütsel Olanaklar	Paylaşılan Liderlik
Örgütsel Bağlılık	R	0,847	0,691	0,569	0,775	0,600	0,845
	P	<b>0,000**</b>	<b>0,000**</b>	<b>0,000**</b>	<b>0,000**</b>	<b>0,000**</b>	<b>0,000**</b>
	N	51	51	51	51	51	51

Tablo 20’den, özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin, bir bütün olarak paylaşılan liderliğin geneline yönelik algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı ( $r= 0,845$ ,  $p<0,01$ ) bir ilişki bulunduğu anlaşılmaktadır.

Aşağıdaki paragraflarda, özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderliğin alt boyutlarına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkilere değinilmektedir.

Özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algıları ile paylaşılan liderliğin “okul kültürü” ( $r= 0,775$ ,  $p<0,01$ ) ve “örgütsel gelişme ve işbirliği” ( $r= 0,847$ ,

$p<0,01$ ) alt boyutlarına ilişkin algıları arasında pozitif yönde, “yüksek” derecede ve anlamlı doğrusal bir ilişki bulunmaktadır.

Özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algıları ile paylaşılan liderliğin “vizyon-misyon” ( $r= 0,691$ ,  $p<0,01$ ), “sorumluluk alma” ( $r= 0,569$ ,  $p<0,01$ ) ve “örgütsel olanaklar” ( $r= 0,600$ ,  $p<0,01$ ) alt boyutlarına ilişkin algıları arasında pozitif yönde, “orta” derecede ve anlamlı doğrusal bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 18 ile Tablo 20’deki korelasyon analizleri birlikte incelendiğinde şu nokta dikkat çekmektedir:

Hem resmi (Tablo 18) ve hem de özel (Tablo 20) ilköğretim okulu öğretmenlerinin, paylaşılan liderliğin “okul kültürü” ve “örgütsel gelişme ve işbirliği” alt boyutlarındaki algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasında “yüksek” düzeyde; “vizyon-misyon”, “sorumluluk alma” ve “örgütsel olanaklar” alt boyutlarındaki algıları ile bağlılık algıları arasında ise “orta” düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki vardır. Bir başka ifadeyle, çalışılan okulun özel veya resmi olması, öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki pozitif / doğrusal ilişkileri etkilememektedir.

Araştırmanın ortaya koyduğu bu bulgu, öğretmenlerde örgütsel bağlılık yaratan paylaşılan liderlik öncülleri açısından resmi ve özel okulların benzerliği ile açıklanabileceği gibi; tüm alt boyutlarıyla birlikte paylaşılan liderliğin, örgütsel bağlılık için önemli bir yordayış olduğu saptamasıyla da açıklanabilir.

Özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunun saptanmasından sonra, bu alt problemin ikinci aşamasında yer alan “Özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları, onların örgütsel bağlılık düzeylerini etkilemekte midir?” sorusuna yanıt vermek amacıyla, özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algılarının, onların örgütsel bağlılık düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek için Regresyon Analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki Tablo 21 ‘de verilmiştir.



Tablo 21. Özel İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Paylaşılan Liderlik Algılarının, Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi

	<b>B</b>	<b>Düzeltilmiş R<sup>2</sup></b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Sabit	0,105			
Paylaşılan Liderlik	0,993	0,715	123,957	<b>0,000</b>

Tablo 21'e göre, özel ilköğretim okul öğretmenlerinin paylaşılan liderlik (bağımsız değişken) ve örgütsel bağlılık (bağımlı değişken) algıları arasında kurulan Regresyon Modeli anlamlıdır ( $p < 0.01$ ). Özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları paylaşılan liderliğin, örgütsel bağlılık düzeylerine %71.5 oranında etkide bulunduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle, özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerindeki değişimin %71.5'i paylaşılan liderlik algılarıyla açıklanabilmektedir. Buna göre, öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarındaki 1 birimlik artış, onların örgütsel bağlılık düzeylerinde 0.993 birimlik artışa neden olmaktadır.

Araştırmanın ortaya koyduğu ve paylaşılan liderliğin örgütsel bağlılık üzerinde büyük bir etkisinin olduğunu gösteren bu sonuçtan hareketle, gerek resmi gerekse özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerde yüksek düzeyde bir örgütsel bağlılık oluşturulmak isteniyorsa, öncelikle bu örgütlerde geleneksel liderlik yerine paylaşılan liderlik anlayış ve uygulamalarının geliştirilmesi gerektiği ileri sürülebilir.

#### **4.6 Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Paylaşılan Liderliğin Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Kişisel Değişkenlere Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorum**

Bu araştırmanın altıncı alt problemi, “Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderliğin alt boyutlarına (Örgütsel Gelişme ve İşbirliği, Vizyon-misyon, Sorumluluk Alma, Okul Kültürü, Örgütsel Olanaklar) ilişkin algıları; cinsiyet, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindedir.

Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla, resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin algıları, paylaşılan liderliğin alt boyutları açısından; cinsiyet, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, branş değişkenlerine göre

ayrı ayrı çözümlenmiş ve sonuçlar her bir kişisel değişkene göre başlıklar halinde aşağıda gösterilmiştir.

#### 4.6.1 Cinsiyet

Aşağıda yer alan Tablo 22’de resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderliğin alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılması yapılmaktadır.

Tablo 22. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Paylaşılan Liderliğin Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Paylaşılan Liderliğin Boyutları	Okul Türü	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	T	P
Örgütsel Gelişme ve İşbirliği	Resmi Okul	Kadın	282	3,63	0,773	-1,557	0,120
		Erkek	395	3,72	0,742		
	Özel Okul	Kadın	24	4,06	0,706	-1,999	0,051
		Erkek	27	4,42	0,559		
Vizyon-Misyon	Resmi Okul	Kadın	282	3,20	0,917	-2,684	<b>0,007*</b>
		Erkek	395	3,40	0,934		
	Özel Okul	Kadın	24	3,75	1,033	-1,735	0,092
		Erkek	27	4,16	0,545		
Sorumluluk Alma	Resmi Okul	Kadın	282	3,44	0,722	-1,948	0,052
		Erkek	395	3,55	0,759		
	Özel Okul	Kadın	24	3,82	0,758	-1,531	0,132
		Erkek	27	4,13	0,720		
Okul Kültürü	Resmi Okul	Kadın	282	3,78	0,725	-3,881	<b>0,000**</b>
		Erkek	395	3,99	0,632		
	Özel Okul	Kadın	24	4,29	0,556	-2,306	<b>0,025*</b>
		Erkek	27	4,62	0,447		
Örgütsel Olanaklar	Resmi Okul	Kadın	282	2,93	0,909	-2,936	<b>0,003**</b>
		Erkek	395	3,13	0,841		
	Özel Okul	Kadın	24	3,34	0,932	-2,358	<b>0,022*</b>
		Erkek	27	3,88	0,698		
<b>Toplam</b>	Resmi Okul	Kadın	282	3,53	0,692	-2,474	<b>0,014*</b>
		Erkek	395	3,66	0,670		
	Özel Okul	Kadın	24	3,98	0,661	-2,261	<b>0,028*</b>
		Erkek	27	4,34	0,499		

p<0.05; p<0.01

Tablo 22'den, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin algılarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ( $t = -2,474, p < 0,05$ ). Buna göre, resmi ilköğretim okullarında görevli **erkek** öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları ( $\bar{X} = 3,66$ ), aynı okullarda görev yapan **kadın** öğretmenlere ( $\bar{X} = 3,53$ ) kıyasla daha yüksektir.

Aynı tabloda, özel ilköğretim okullarında görev yapan kadın ve erkek öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin algıları arasında da anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ( $t = -2,261, p < 0,05$ ). Resmi ilköğretim okullarında olduğu gibi, özel ilköğretim okullarında da erkek öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları ( $\bar{X} = 4,34$ ) kadın öğretmenlerden ( $\bar{X} = 3,98$ ) daha yüksektir.

Hem resmi hem de özel ilköğretim okullarında görev yapan erkek öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olması sonucunu, erkek egemen Türk toplum yapısının okul örgütüne izdüşümü biçiminde değerlendirmek olanaklıdır. Türk eğitim sisteminde yer alan okullardaki yöneticilik işgörüsünün genellikle erkek öğretmenler tarafından üstlenildiği ve buna bağlı olarak özellikle liderlik gibi işlevlerin daha çok erkekler tarafından gerçekleştirildiği ve dolayısıyla bu konulardaki erkek öğretmen algılarının daha yüksek olduğu genel gözlemlere dayalı bir gerçekliktir.

Paylaşılan liderliğin alt boyutlarına ilişkin olarak resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarının cinsiyet değişkeni açısından analizi aşağıda ayrıntılı olarak yapılmaktadır:

Paylaşılan liderliğin Örgütsel Gelişme ve İşbirliği alt boyutu açısından resmi ilköğretim okullarında görev yapan erkek ( $\bar{X} = 3,72$ ) ve kadın ( $\bar{X} = 3,63$ ) öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $t: -1,557, p > 0,05$ ). Aynı şekilde özel okullardaki erkek ( $\bar{X} = 4,42$ ) ve kadın ( $\bar{X} = 4,06$ ) öğretmenlerin algıları da arasında da anlamlı farklılık yoktur ( $t: -1,999, p > 0,05$ ).

Resmi ilköğretim okullarında, Vizyon-Misyon alt boyutu bakımından, kadınlar ( $\bar{X} = 3,20$ ) ile erkekler ( $\bar{X} = 3,40$ ) arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $t: -2,684, p < 0,05$ ). Araştırmaya katılan erkek öğretmenler bu boyutta yer alan ifadelere “çoğu zaman” düzeyinde katılırken, kadın öğretmenler ise “bazen” düzeyinde katıldıklarını

belirtmişlerdir. Bu bulgu, okulun vizyon ve misyonunu belirleme, buna ilişkin olarak paydaşların görüşlerine başvurma ve uygulamayı gerçekleştirme açılarından mevcut paylaşılan liderliğin, kadın öğretmenlere erkek öğretmenler kadar doyum vermediği biçiminde değerlendirilebilir. Aynı boyut açısından, özel ilköğretim okullarında görev yapan erkek ( $\bar{X} = 4,16$ ) ve kadın ( $\bar{X} = 3,75$ ) öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $t:-1,735, p>0,05$ ).

Sorumluluk Alma alt boyutu açısından, resmi ilköğretim okullarında görev yapan erkek ( $\bar{X} = 3,55$ ) ve kadın ( $\bar{X} = 3,44$ ) öğretmenler ( $t:-1,948, p>0,05$ ) ile özel ilköğretim okullarındaki erkek ( $\bar{X} = 4,13$ ) ve kadın ( $\bar{X} = 3,82$ ) öğretmenlerin ( $t:-1,531, p>0,05$ ) algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 22’de Okul Kültürü alt boyutu açısından hem resmi ilköğretim okulundaki kadın ( $\bar{X} = 3,78$ ) ve erkek ( $\bar{X} = 3,99$ ) ( $t:-3,881, p<0,01$ ) ve hem de özel ilköğretim okullarındaki kadın ( $\bar{X} = 4,29$ ) ve erkek ( $\bar{X} = 4,62$ ) öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ( $t:-2,306, p<0,05$ ).

Her iki okul türünde de erkek öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin paylaşılan liderlik algılarının kadın öğretmenlerden yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Bu nokta, bir yönüyle erkek öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin değişkenleri daha yeterli görebilme ve bunlardan daha çok doyum sağlayabilmeleri bakımından yorumlanabileceği gibi; diğer yönüyle de kadın öğretmenlerin örgüt kültürünü algılama ve uygulama açısından beklenti düzeylerinin yüksek ve görev yaptıkları okuldaki paylaşılan liderliğin bu beklentiyi karşılamaktan uzak olduğu biçiminde de yorumlanabilir.

Tablo 22’de cinsiyet değişkeni açısından yapılan analizler (kadın:  $\bar{X} = 2,93$ ; erkek:  $\bar{X} = 3,13$ ), hem resmi ( $t:-2,936 p<0,01$ ) hem de özel (kadın:  $\bar{X} = 3,34$ ; erkek:  $\bar{X} = 3,88$ ) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ( $t:-2,358 p<0,05$ ) örgütsel olanaklar boyutuyla ilgili paylaşılan liderlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgu, araştırma kapsamındaki okulların sahip olduğu maddi olan ve olmayan olanaklarının, erkek öğretmenlerce paylaşılan liderlik açısından yeterli görülmesine karşın, kadın öğretmenlerin yüksek beklenti/düşük

kaynak dengesizliğine ilişkin bir bakış açısıyla konuyu ele alınmış olabileceğini ortaya koymaktadır.

#### 4.6.2 Öğrenim Düzeyi

Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderliğin alt boyutlarına ilişkin algılarının öğrenim düzeyi değişkeni açısından karşılaştırılması Tablo 23’de yapılmaktadır.

Tablo 23’e göre, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin algıları arasında **öğrenim düzeyi** değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (F:4,395,  $p<0,05$ ). Buna göre, resmi ilköğretim okullarında görevli Ön Lisans mezunu öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları ( $\bar{X} = 3,74$ ), Lisans mezunu ( $\bar{X} = 3,56$ ) öğretmenlerden daha yüksektir.

Aynı tabloda özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkeni açısından paylaşılan liderliğe ilişkin algıları arasında da anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir (F:7,369,  $p<0,01$ ). Ön Lisans ( $\bar{X} = 4,43$ ) ve Lisans mezunu özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları ( $\bar{X} = 4,20$ ), Lisansüstü mezunu özel ilköğretim okulu öğretmenlerinden ( $\bar{X} = 3,23$ ) anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Bu bulguya göre, özel ilköğretim okullarında görev yapan Ön Lisans ve Lisans mezunu öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları “her zaman” düzeyinde iken, Lisansüstü mezunu öğretmenlerin algıları “bazen” düzeyindedir.

Öğrenim düzeyi değişkeni ve paylaşılan liderliğin alt boyutlarına göre, resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıları ise şöyle analiz edilmiştir.

Paylaşılan liderliğin **Örgütsel Gelişme ve İşbirliği** alt boyutu açısından resmi ilköğretim okullarında görev yapan Ön Lisans ( $\bar{X} = 3,81$ ) ve Lisans mezunu ( $\bar{X} = 3,65$ ) öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (F:3,544,  $p<0,05$ ). Buna göre, ön lisans mezunu öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı lisans mezunu öğretmenlerden anlamlı biçimde yüksektir.

Tablo 23. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Paylaşılan Liderliğin Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Paylaşılan Liderliğin Boyutları	Okul Türü	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	F	P	Fark
Örgütsel Gelişme ve İşbirliği	Resmi Okul	Ön Lisans	164	3,81	0,745	3,544	<b>0,029*</b>	<b>1-2</b>
		Lisans	473	3,65	0,751			
		Lisans Üstü	40	3,55	0,809			
	Özel Okul	Ön Lisans	10	4,54	0,302	9,453	<b>0,000**</b>	<b>1,2-3</b>
		Lisans	37	4,29	0,547			
		Lisans Üstü	4	3,13	1,095			
Vizyon-Misyon	Resmi Okul	Ön Lisans	164	3,51	0,933	5,048	<b>0,007**</b>	<b>1-2</b>
		Lisans	473	3,25	0,918			
		Lisans Üstü	40	3,34	0,982			
	Özel Okul	Ön Lisans	10	4,20	0,422	2,144	0,128	-
		Lisans	37	3,98	0,877			
		Lisans Üstü	4	3,21	0,877			
Sorumluluk Alma	Resmi Okul	Ön Lisans	164	3,64	0,754	4,080	<b>0,017*</b>	<b>1-2</b>
		Lisans	473	3,45	0,721			
		Lisans Üstü	40	3,57	0,921			
	Özel Okul	Ön Lisans	10	4,27	0,569	1,923	0,157	-
		Lisans	37	3,97	0,748			
		Lisans Üstü	4	3,43	0,969			
Okul Kültürü	Resmi Okul	Ön Lisans	164	3,98	0,699	1,801	0,166	-
		Lisans	473	3,87	0,678			
		Lisans Üstü	40	3,92	0,600			
	Özel Okul	Ön Lisans	10	4,70	0,179	10,267	<b>0,000**</b>	<b>1,2-3</b>
		Lisans	37	4,50	0,474			
		Lisans Üstü	4	3,53	0,624			
Örgütsel Olanaklar	Resmi Okul	Ön Lisans	164	3,22	0,822	5,244	<b>0,005**</b>	<b>1-2</b>
		Lisans	473	2,98	0,867			
		Lisans Üstü	40	3,18	1,070			
	Özel Okul	Ön Lisans	10	3,76	0,788	2,466	0,096	-
		Lisans	37	3,69	0,804			
		Lisans Üstü	4	2,75	1,170			
Toplam	Resmi Okul	Ön Lisans	164	3,74	0,667	4,395	<b>0,013*</b>	<b>1-2</b>
		Lisans	473	3,56	0,676			
		Lisans Üstü	40	3,56	0,754			
	Özel Okul	Ön Lisans	10	4,43	0,289	7,369	<b>0,002**</b>	<b>1,2-3</b>
		Lisans	37	4,20	0,547			
		Lisans Üstü	4	3,23	0,903			

**Örgütsel Gelişme ve İşbirliği** boyutu açısından öğrenim düzeyi değişkenine göre Ön lisans ( $\bar{X} = 4,54$ ) ve Lisans ( $\bar{X} = 4,29$ ) mezunu özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları benzerlik gösterirken; bu okullarda görev yapan lisansüstü mezunu ( $\bar{X} = 3,13$ ) öğretmenlerin algıları anlamlı bir biçimde farklılık göstermektedir (F:9,453,  $p < 0,01$ ).

Öğrenim düzeyi değişkeni açısından özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin **vizyon-misyon** alt boyutuna göre paylaşılan liderlik algıları arasında benzerlik (F:2,144,  $p > 0,05$ ); resmi ilköğretim okullarında görev yapan Ön Lisans ( $\bar{X} = 3,51$ ) ve Lisans ( $\bar{X} = 3,25$ ) mezunu öğretmenlerinin **vizyon-misyon** alt boyutuna göre paylaşılan liderlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (F:5,048,  $p < 0,01$ ).

Paylaşılan liderliğin **Sorumluluk Alma** alt boyutu açısından resmi ilköğretim okullarında görev yapan Ön Lisans ( $\bar{X} = 3,64$ ) ve Lisans mezunu ( $\bar{X} = 3,45$ ) öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (F:4,080,  $p < 0,05$ ). Buna göre, Ön lisans mezunu öğretmenlerin Paylaşılan liderliğe ilişkin algı düzeyi, lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksektir.

Anılan paylaşılan liderlik boyutu açısından, özel ilköğretim okullarında görev yapan Ön Lisans ( $\bar{X} = 4,27$ ), Lisans ( $\bar{X} = 3,97$ ) ve Lisansüstü mezunu ( $\bar{X} = 3,43$ ) öğretmenlerinin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F:1,923,  $p > 0,05$ ).

Resmi ilköğretim okullarında görev yapan Ön Lisans ( $\bar{X} = 3,98$ ), Lisans ( $\bar{X} = 3,87$ ) ve Lisansüstü ( $\bar{X} = 3,92$ ) mezunu öğretmenlerin paylaşılan liderliğin **Okul Kültürü** boyutuna ilişkin algıları “çoğu zaman” düzeyinde olup, anlamlı bir farklılık göstermemektedir (F:1,801,  $p > 0,05$ ).

Paylaşılan liderliğin **Okul Kültürü** boyutuna ilişkin Ön Lisans ( $\bar{X} = 4,70$ ) ve Lisans ( $\bar{X} = 4,50$ ) mezunu özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıları “her zaman”; Lisansüstü ( $\bar{X} = 3,53$ ) mezunu olanların algıları ise “çoğu zaman” düzeyinde olup aralarında anlamlı farklılık bulunmaktadır (F:10,267,  $p < 0,01$ ).

Öğrenim düzeyi değişkeni açısından özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin **Örgütsel Olanaklar** alt boyutuna göre paylaşılan liderlik algıları arasında benzerlik

(F:2,466,  $p>0,05$ ); resmi ilköğretim okullarında görev yapan Ön Lisans ( $\bar{X} = 3,22$ ) ve Lisans ( $\bar{X} = 2,98$ ) mezunu öğretmenlerinin Örgütsel Olanaklar alt boyutuna göre paylaşılan liderlik algıları arasında ise anlamlı farklılık bulunmaktadır (F:5,244,  $p<0,01$ ).

Tablo 23 genel olarak değerlendirildiğinde, resmi ilköğretim okullarında görev yapan Ön Lisans ve Lisans mezunu öğretmenlerin “okul kültürü” hariç diğer tüm boyutlara ilişkin görüşleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Öğrenim durumu değişkeni bakımından özel ilköğretim okullarında görevli ön lisans ve lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları, “okul kültürü” ve “Örgütsel Gelişme ve İşbirliği” boyutları açısından anlamlı farklılık göstermektedir.

Araştırmanın analiz edilen bu alt boyutuyla ilgili veriler, hem resmi hem de özel ilköğretim okullarında görevli lisans mezunu öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının ön lisans mezunlarına kıyasla daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, eğitimin, bireydeki farkındalık ve dolayısıyla olması gerekene ilişkin beklenti düzeyini artırma özelliğiyle örtüşen bir sonuçtur.

#### 4.6.3 Mesleki Kıdem

Aşağıda yer alan Tablo 24’de resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderliğin alt boyutlarına ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından karşılaştırılması yapılmaktadır.

Tablo 24’e göre, **resmi** ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin algıları arasında **mesleki kıdem** değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (F:2,510,  $p<0,05$ ). Buna göre, resmi ilköğretim okullarında görevli 21 yıl üstü kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin algıları ( $\bar{X} = 3,71$ ), 16-20 yıl arası kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 3,51$ ) paylaşılan liderlik algılarından anlamlı derecede daha yüksektir.

Aynı tabloda **özel** ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin **mesleki kıdem** değişkeni açısından paylaşılan liderliğe ilişkin algıları arasında da anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir (F:5,457,  $p<0,01$ ). 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan



özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları ( $\bar{X} = 3,84$ ) 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algılarından ( $\bar{X} = 4,46$ ) anlamlı derecede daha düşüktür. Buna göre, özel ilköğretim okullarında görev yapan 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin algıları “her zaman” düzeyinde iken, 6-10 yıl kıdeme sahip olanların algıları “çoğu zaman” düzeyindedir.

Mesleki kıdem değişkeni ve paylaşılan liderliğin alt boyutlarına göre, resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıları analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Paylaşılan liderliğin **Örgütsel Gelişme ve İşbirliği** alt boyutu açısından resmi ilköğretim okullarında görevli ve 1-5 yıl arası ( $\bar{X} = 3,77$ ), 6-10 yıl arası ( $\bar{X} = 3,61$ ), 11-15 yıl arası ( $\bar{X} = 3,67$ ), 16-20 yıl arası ( $\bar{X} = 3,57$ ) ve 21 yıl üstü ( $\bar{X} = 3,79$ ) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F:2,142, p>0,05).

**Örgütsel Gelişme ve İşbirliği** alt boyutu açısından, mesleki kıdem değişkenine göre özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (F:6,856, p<0,05). Buna göre, 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları ( $\bar{X} = 3,84$ ) 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algılarından ( $\bar{X} = 4,57$ ) anlamlı derecede daha düşüktür. Bu durum, göreve yeni başlamış olan özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin kıdem yılı daha yüksek olan öğretmenlere kıyasla, kurumlarını daha pozitif algıladıkları ve belki de mevcut birtakım aksaklıkları henüz anlamlandıramadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Paylaşılan liderliğin **Vizyon-Misyon** alt boyutu açısından, resmi ilköğretim okullarında görevli 1-5 yıl arası ( $\bar{X} = 3,26$ ), 6-10 yıl arası ( $\bar{X} = 3,26$ ) 11-15 yıl arası ( $\bar{X} = 3,25$ ), 16-20 yıl arası ( $\bar{X} = 3,22$ ) ve 21 yıl ve üstü ( $\bar{X} = 3,48$ ) kıdeme sahip ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F:2,333, p>0,05).

Tablo 24. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Paylaşılan Liderliğin Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Paylaşılan Liderliğin Boyutları	Okul Türü	Kıdem Yılı	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	F	P	Fark			
Örgütsel Gelişme ve İşbirliği	Resmi Okul	1-5 Yıl Arası	57	3,77	0,836	2,142	0,074	-			
		6-10 Yıl Arası	118	3,61	0,682						
		11-15 Yıl Arası	169	3,67	0,811						
		16-20 Yıl Arası	131	3,57	0,699						
		21 Yıl Üstü	202	3,79	0,753						
	Özel Okul	1-5 Yıl Arası	19	4,57	0,309	6,856	<b>0,002*</b>	<b>1-2</b>			
		6-10 Yıl Arası	16	3,84	0,895						
		11 Yıl Üstü	16	4,28	0,427						
		1-5 Yıl Arası	57	3,26	0,972				2,333	0,054	-
		6-10 Yıl Arası	118	3,26	0,921						
11-15 Yıl Arası	169	3,25	0,910								
16-20 Yıl Arası	131	3,22	0,974								
21 Yıl Üstü	202	3,48	0,902								
Vizyon-Misyon	Resmi Okul	1-5 Yıl Arası	19	4,34	0,570	3,376	<b>0,042*</b>	<b>1-3</b>			
		6-10 Yıl Arası	16	3,79	0,884						
		11 Yıl Üstü	16	3,71	0,916						
		1-5 Yıl Arası	57	3,58	0,879				2,284	0,059	-
		6-10 Yıl Arası	118	3,39	0,679						
	11-15 Yıl Arası	169	3,49	0,765							
	16-20 Yıl Arası	131	3,43	0,710							
	21 Yıl Üstü	202	3,61	0,739							
	Sorumluluk Alma	Özel Okul	1-5 Yıl Arası	19	4,25	0,446	2,383	0,103	-		
			6-10 Yıl Arası	16	3,71	0,897					
11 Yıl Üstü			16	3,94	0,806						
1-5 Yıl Arası			57	4,02	0,687	1,977				0,096	-
6-10 Yıl Arası			118	3,79	0,638						
11-15 Yıl Arası	169	3,90	0,715								
16-20 Yıl Arası	131	3,85	0,618								
21 Yıl Üstü	202	3,97	0,703								
Okul Kültürü	Resmi Okul	1-5 Yıl Arası	19	4,64	0,273	4,029	<b>0,024*</b>	<b>1-2</b>			
		6-10 Yıl Arası	16	4,18	0,747						
		11 Yıl Üstü	16	4,54	0,361						

Tablo 24'ün devamı

Paylaşılan Liderliğin Boyutları	Okul Türü	Kıdem Yılı	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	F	p	Fark	
Örgütsel Olanaklar	Resmi Okul	1-5 Yıl Arası	57	3,08	1,051	1,575	0,179	-	
		6-10 Yıl Arası	118	2,98	0,841				
		11-15 Yıl Arası	169	3,01	0,939				
		16-20 Yıl Arası	131	2,95	0,753				
		21 Yıl Üstü	202	3,17	0,853				
	Özel Okul	1-5 Yıl Arası	19	3,91	0,737	1,894	0,162	-	
		6-10 Yıl Arası	16	3,36	0,986				
		11 Yıl Üstü	16	3,56	0,787				
	Toplam	Resmi Okul	1-5 Yıl Arası	57	3,67	0,759	2,510	0,041*	4-5
			6-10 Yıl Arası	118	3,52	0,633			
11-15 Yıl Arası			169	3,58	0,732				
16-20 Yıl Arası			131	3,51	0,616				
21 Yıl Üstü			202	3,71	0,674				
Özel Okul		1-5 Yıl Arası	19	4,46	0,319	5,457	0,007**	1-2	
		6-10 Yıl Arası	16	3,84	0,786				
		11 Yıl Üstü	16	4,15	0,502				

Mesleki kıdem değişkeni açısından, özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin **Vizyon-Misyon** alt boyutuna göre paylaşılan liderlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (F:3,376,  $p < 0,05$ ). Buna göre, 11 yıl ve üstü kıdeme sahip olan özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları ( $\bar{X} = 3,71$ ) 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algılarından ( $\bar{X} = 4,34$ ) anlamlı derecede daha düşüktür.

Paylaşılan liderliğin **Sorumluluk Alma** alt boyutu açısından gerek resmi (F:2,284,  $p > 0,05$ ) gerekse özel (F:2,383,  $p > 0,05$ ) ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algıları arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

**Okul Kültürü** alt boyutu açısından, resmi ilköğretim okullarında görevli ve 1-5 yıl arası ( $\bar{X} = 4,02$ ), 6-10 yıl arası ( $\bar{X} = 3,79$ ), 11-15 yıl arası ( $\bar{X} = 3,90$ ), 16-20 yıl arası ( $\bar{X} = 3,85$ ) ve 21 yıl üstü ( $\bar{X} = 3,97$ ) kıdeme sahip öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F:1,977,  $p > 0,05$ ).

Özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin paylaşılan liderliğin **Okul Kültürü** alt boyutu açısından, mesleki kıdem değişkenine göre algıları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (F:4,029,  $p<0,05$ ). Buna göre, 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları ( $\bar{X} = 4,18$ ) 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algılarından ( $\bar{X} = 4,64$ ) anlamlı derecede daha düşüktür.

Paylaşılan liderliğin **Örgütsel Olanaklar** alt boyutu açısından, resmi ilköğretim okullarında görevli 1-5 yıl arası ( $\bar{X} = 3,08$ ), 6-10 yıl arası ( $\bar{X} = 2,98$ ), 11-15 yıl arası ( $\bar{X} = 3,01$ ), 16-20 yıl arası ( $\bar{X} = 2,95$ ) ve 21 yıl üstü ( $\bar{X} = 3,17$ ) kıdeme sahip öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür (F:1,575,  $p>0,05$ ). Benzer biçimde, özel ilköğretim okullarında görev yapan farklı kıdem yılına sahip öğretmenlerin algıları arasında da Örgütsel Olanaklar alt boyutu bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır (F:1,894,  $p>0,05$ ).

Resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından hiçbir boyutta farklılaşmadığı göze çarpmaktadır. Resmi okul öğretmenleri için anlamlı farklılığın görüldüğü tek yer, toplamda ve 16-20 yıl arası ile 21 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin algıları arasındadır. Özel ilköğretim okulu öğretmenleri için ise anlamlı farklılık 1-5 yıl arası sabit olmakla birlikte 6-10 yıl ile 11-15 yıl aralığında değişmektedir. Özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıları, 'sorumluluk alma' ve 'örgütsel olanaklar' dışındaki tüm boyutlarda ve toplamda anlamlı farklılık göstermektedir.

#### 4.6.4 Branş

Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderliğin alt boyutlarına ilişkin algılarının branş değişkeni açısından karşılaştırılması Tablo 25'de yapılmaktadır.

Tablo 25'de görüldüğü gibi, **branş** değişkeni açısından, **resmi** ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (F:4,502,  $p<0,05$ ). Resmi ilköğretim okullarında

görevli sınıf öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları ( $\bar{X} = 3,67$ ), sosyal bilimler branşındaki öğretmenlerin algılarından ( $\bar{X} = 3,49$ ) anlamlı derecede daha yüksektir. Sınıf öğretmenlerinin bir sınıfın sorumluluğunu bütün yıl boyunca üstleniyor olmaları ve dolayısıyla onlarla ilgili tüm yönetsel ve eğitsel etkinliklerde yer almaları, onların daha fazla liderlik rolü üstlenmesini gerektirmiş olabilir.

Yine Tablo 25'e göre, **özel** ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin **branş** değişkeni açısından paylaşılan liderliğe ilişkin algıları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir (F:1,878, p>0,05).

Branş değişkeni ve paylaşılan liderliğin alt boyutlarına göre, resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıları ayrıntılı olarak analiz edilmiş ve öne çıkan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Paylaşılan liderliğin **Örgütsel Gelişme ve İşbirliği** alt boyutu açısından, resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin branş değişkenine göre paylaşılan liderlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (F:3,193, p<0,05). Buna göre, sınıf öğretmeni olan resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları ( $\bar{X} = 3,75$ ) sosyal bilimler branşından olan resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algılarından ( $\bar{X} = 3,58$ ) anlamlı derecede daha yüksektir. Aynı boyut açısından, özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin branş değişkeni açısından paylaşılan liderliğe ilişkin algıları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F:2,405, p>0,05).

Branş değişkeni ve paylaşılan liderliğin **Vizyon-Misyon** alt boyutuna göre, resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (F:6,12, p<0,01). Buna göre, sınıf öğretmeni olan resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları ( $\bar{X} = 3,40$ ) sosyal bilimler branşından olan meslektaşlarının algılarından ( $\bar{X} = 3,14$ ) anlamlı derecede daha yüksektir. Anılan boyut açısından, özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin branş değişkenine göre paylaşılan liderliğe ilişkin algıları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F:1,271, p>0,05).

Tablo 25. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Paylaşılan Liderliğin Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Paylaşılan Liderliğin Boyutları	Okul Türü	Branş	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	F	P	Fark			
Örgütsel Gelişme ve İşbirliği	Resmi Okul	Sınıf Öğretmenliği	358	3,75	0,762	3,193	<b>0,042*</b>	<b>1-3</b>			
		Matematik ve Fen Bilimleri	96	3,68	0,690						
		Sosyal Bilimler	223	3,58	0,766						
	Özel Okul	Sınıf Öğretmenliği	17	4,50	0,257						
		Matematik ve Fen Bilimleri	9	3,97	1,045				2,405	0,101	-
		Sosyal Bilimler	25	4,18	0,627						
Vizyon-Misyon	Resmi Okul	Sınıf Öğretmenliği	358	3,40	0,942	6,120	<b>0,002**</b>	<b>1-3</b>			
		Matematik ve Fen Bilimleri	96	3,40	0,896						
		Sosyal Bilimler	223	3,14	0,906						
	Özel Okul	Sınıf Öğretmenliği	17	4,22	0,510						
		Matematik ve Fen Bilimleri	9	3,75	0,868				1,271	0,290	-
		Sosyal Bilimler	25	3,87	0,967						
Sorumluluk Alma	Resmi Okul	Sınıf Öğretmenliği	358	3,57	0,755	2,714	0,067	-			
		Matematik ve Fen Bilimleri	96	3,49	0,714						
		Sosyal Bilimler	223	3,42	0,737						
	Özel Okul	Sınıf Öğretmenliği	17	4,15	0,596						
		Matematik ve Fen Bilimleri	9	3,86	1,138				0,655	0,524	-
		Sosyal Bilimler	25	3,91	0,681						
Okul Kültürü	Resmi Okul	Sınıf Öğretmenliği	358	3,95	0,682	4,692	<b>0,009**</b>	<b>1-3</b>			
		Matematik ve Fen Bilimleri	96	3,96	0,619						
		Sosyal Bilimler	223	3,79	0,690						
	Özel Okul	Sınıf Öğretmenliği	17	4,62	0,274						
		Matematik ve Fen Bilimleri	9	4,28	0,819				1,400	0,257	-
		Sosyal Bilimler	25	4,43	0,513						
Örgütsel Olanaklar	Resmi Okul	Sınıf Öğretmenliği	358	3,07	0,838	2,245	0,107	-			
		Matematik ve Fen Bilimleri	96	3,17	0,950						
		Sosyal Bilimler	223	2,96	0,894						
	Özel Okul	Sınıf Öğretmenliği	17	3,76	0,775						
		Matematik ve Fen Bilimleri	9	3,78	1,138				0,727	0,489	-
		Sosyal Bilimler	25	3,48	0,798						
Toplam	Resmi Okul	Sınıf Öğretmenliği	358	3,67	0,678	4,502	<b>0,011*</b>	<b>1-3</b>			
		Matematik ve Fen Bilimleri	96	3,63	0,644						
		Sosyal Bilimler	223	3,49	0,694						
	Özel Okul	Sınıf Öğretmenliği	17	4,39	0,271						
		Matematik ve Fen Bilimleri	9	3,97	0,953				1,878	0,164	-
		Sosyal Bilimler	25	4,10	0,595						

Paylaşılan liderliğin **Sorumluluk Alma** alt boyutu açısından, resmi (F:2,714,  $p>0,05$ ) ve özel (F:0,655,  $p>0,05$ ) ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin branş değişkeni bakımından paylaşılan liderliğe ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

**Okul Kültürü** alt boyutuna göre, resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin branş değişkeni açısından paylaşılan liderlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (F:4,692,  $p<0,01$ ). Buna göre, sınıf öğretmeni olan resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları ( $\bar{X} = 3,95$ ) sosyal bilimler branşından olan resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algılarından ( $\bar{X} = 3,79$ ) anlamlı derecede daha yüksektir. Paylaşılan liderliğin **Okul Kültürü** alt boyutu açısından, özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin branş değişkenine göre paylaşılan liderliğe ilişkin algıları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F:1,400,  $p>0,05$ ).

Paylaşılan liderliğin **Örgütsel Olanaklar** alt boyutu açısından, resmi ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenleri ( $\bar{X} = 3,07$ ), matematik ve fen bilimleri branşlı öğretmenler ( $\bar{X} = 3,17$ ) ve sosyal bilim öğretmenlerinin ( $\bar{X} = 2,96$ ) paylaşılan liderlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F:2,245,  $p>0,05$ ). Anılan boyut açısından, özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin branş değişkenine göre, paylaşılan liderliğe ilişkin algıları arasında da anlamlı bir farklılık yoktur (F:0,727,  $p>0,05$ ).

Tablo 25 bir bütün olarak incelendiğinde, branş değişkeni açısından resmi ilköğretim okul öğretmenlerinin algıları arasında “sorumluluk alma” ve “örgütsel olanaklar” boyutları dışında kalan diğer tüm boyutlar ve toplam için anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmaktadır. Dahası, tüm anlamlı farklılıklar sınıf öğretmenleri ile sosyal bilimler branşından olan öğretmenler arasında olup, sınıf öğretmenlerinin lehinedir. Çünkü, kritik gelişim dönemlerinde çocukların sosyal, fiziksel ve eğitsel içerikli her türlü sorunlarıyla ilgilenmek zorunda olması, sınıf öğretmenlerinin paylaşılan liderlik rollerini daha fazla üstlenmelerini zorunlu kılmaktadır. Özel ilköğretim okul öğretmenleri için toplam da dahil olmak üzere hiçbir branşta anlamlı farklılık söz konusu değildir.

#### 4.7 Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Kişisel Değişkenlere Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt problemi, “Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları; cinsiyet, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamli bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde düzenlenmiştir.

Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla, resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları; cinsiyet, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, branş değişkenlerine göre ayrı ayrı çözümlenmiş ve sonuçlar başlıklar halinde aşağıda gösterilmiştir.

##### 4.7.1 Cinsiyet

Aşağıda yer alan Tablo 26’da resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılması yapılmaktadır.

Tablo 26. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Ölçek	Okul Türü	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	T	P
Örgütsel Bağlılık	Resmi Okul	Kadın	282	3,22	1,010	-5,413	<b>0,000**</b>
		Erkek	395	3,63	0,894		
	Özel Okul	Kadın	24	3,99	0,765	-2,421	<b>0,018*</b>
		Erkek	27	4,46	0,590		

Tablo 26’ya göre, **resmi** ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamli farklılık bulunmaktadır (t:-5,413, p<0,01). Buna göre, resmi ilköğretim okullarında görevli **erkek** öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ( $\bar{X} = 3,63$ ) aynı okullarda görev yapan **kadın** öğretmenlere ( $\bar{X} = 3,22$ ) kıyasla daha yüksektir.



Aynı tabloda özel ilköğretim okullarında görev yapan kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasında da anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ( $t:-2,421$ ,  $p<0,05$ ). Resmi ilköğretim okullarında olduğu gibi, özel ilköğretim okullarında da erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ( $\bar{X} = 4,46$ ) kadın öğretmenlerden ( $\bar{X} = 3,99$ ) daha yüksektir.

Hem resmi ve hem de özel ilköğretim okullarında erkek öğretmenlerin, kadın meslektaşlarına kıyasla daha yüksek bir örgütsel bağlılık duyumsamaları; okullarından sağladıkları maddi olmayan kazanımlar ve bu kazanımların onlarda yarattığı özdeşleşme duygusu olabilir.

#### 4.7.2 Öğrenim Düzeyi

Tablo 27’de resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının öğrenim düzeyi değişkeni açısından karşılaştırılması yapılmaktadır.

Tablo 27. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Ölçek	Okul Türü	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	F	P	Fark
Örgütsel Bağlılık	Resmi Okul	Ön Lisans	164	3,69	0,886	6,616	<b>0,001**</b>	<b>1-2</b>
		Lisans	473	3,37	0,977			
		Lisans Üstü	40	3,47	0,992			
	Özel Okul	Ön Lisans	10	4,69	0,215	7,953	<b>0,001**</b>	<b>1,2-3</b>
		Lisans	37	4,23	0,653			
		Lisans Üstü	4	3,21	1,040			

Tablo 27’ye göre, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkeni açısından örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $F:6,616$ ,  $p<0,01$ ). Buna göre, resmi ilköğretim okullarında görevli Ön Lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ( $\bar{X} = 3,69$ ), Lisans mezunu ( $\bar{X} = 3,37$ ) öğretmenlerin algılarından daha yüksektir.

Aynı tabloda özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkeni açısından örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında da anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ( $F:7,953$ ,  $p<0,01$ ). Ön Lisans ( $\bar{X} = 4,69$ ) ve Lisans mezunu özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algıları ( $\bar{X} = 4,23$ ), Lisansüstü mezunu özel ilköğretim okulu öğretmenlerinden ( $\bar{X} = 3,21$ ) anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Bu bulguya göre, özel ilköğretim okullarında görev yapan Ön Lisans ve Lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları “her zaman” düzeyinde iken, Lisansüstü mezunu öğretmenlerin algıları “bazen” düzeyindedir.

Öğrenim düzeyi değişkeni açısından, hem resmi hem de özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Bu fark, resmi ilköğretim okullarında ön lisans ve lisans mezunları arasında iken; özel ilköğretim okullarında, ön lisans ve lisans mezunları ile lisansüstü öğrenim düzeyindeki öğretmenler arasındadır.

Günümüzde hemen hemen tüm öğretmenlerin lisans düzeyinde bir yüksek öğrenim görmelerine karşılık, eğitim sistemimiz içersinde öğrenim düzeyleri hala ön lisans olan öğretmenlerimizin de görev yaptığı bilinmektedir. Bu gruptaki öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yüksek olmasını, yıllarca görev yaparak artık emeklilik aşamasına gelmelerinin yarattığı bürokratik sosyalleşme düzeyinin yüksekliği ile açıklamak olanaklıdır.

Öğrenim düzeyleri lisansüstü olan özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin ön lisans ve lisans mezunu meslektaşlarından düşük olmasını, aldıkları eğitim düzeyinin kendilerinde yarattığı olması gerekene ilişkin farkındalık ve beklenti düzeyinin yüksekliği ile açıklayabiliriz. Öte yandan, ön lisans ve lisans mezunu özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları örgütlere yüksek düzeyde bağlılık davranışları sergilemelerini de sahip oldukları iş olanağını kaybetmemek ve devamını sağlamak amacıyla gösterdikleri varsayılabilir.

### 4.7.3 Mesleki Kıdem

Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından karşılaştırılması Tablo 28’de yapılmaktadır.

Resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine göre örgütsel bağlılık algıları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (F:3,853, p<0,01). Buna göre, 6-10 yıl arası ( $\bar{X} = 3,32$ ) ve 16-20 yıl arası ( $\bar{X} = 3,33$ ) kıdeme sahip olan resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algıları, 21 yıl üstü ( $\bar{X} = 3,67$ ) kıdeme sahip meslektaşlarının örgütsel bağlılık algılarından anlamlı derecede daha düşüktür.

21 yıldan fazla devlet memurluğu yapmış olan öğretmenlerin duyumsadığı örgütsel bağlılığın yüksek olması, anlaşılabilir bir durumdur. Çünkü böyle bir bağlılığın altında yılların getirdiği alışkanlıklar, yüksek örgütsel uyum düzeyi, beklentilerin törpülenmesi, bürokratik sosyalleşme, vb. etkenler yatabilir.

Tablo 28. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Ölçek	Okul Türü	Kıdem Yılı	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	F	P	Fark
Örgütsel Bağlılık	Resmi Okul	1-5 Yıl Arası	57	3,44	1,030	3,853	<b>0,004**</b>	<b>2,4-5</b>
		6-10 Yıl Arası	118	3,32	0,904			
		11-15 Yıl Arası	169	3,40	1,066			
		16-20 Yıl Arası	131	3,33	0,925			
		21 Yıl Üstü	202	3,67	0,886			
	Özel Okul	1-5 Yıl Arası	19	4,46	0,591	1,939	0,155	-
		6-10 Yıl Arası	16	3,99	0,883			
		11 Yıl Üstü	16	4,22	0,601			

Tablo 28’de, kıdem yılı değişkenine göre, özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtilmektedir (F:1,939, p>0,05).

#### 4.7.4 Branş

Aşağıda yer alan Tablo 29’da resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının branş değişkeni açısından karşılaştırılması yapılmaktadır.

Tablo 29’a göre, resmi ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenleri ( $\bar{X} = 3,52$ ), matematik ve fen bilimleri öğretmenleri ( $\bar{X} = 3,52$ ) ile sosyal bilimler branşından olan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 3,33$ ) örgütsel bağlılık algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $F:2,757, p>0,05$ ).

Tablo 29. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Ölçek	Okul Türü	Branş	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	F	p	Fark
Örgütsel Bağlılık	Resmi Okul	Sınıf Öğretmenliği	358	3,52	0,941	2,757	0,064	-
		Matematik ve Fen Bilimleri	96	3,52	0,979			
		Sosyal Bilimler	223	3,33	0,987			
	Özel Okul	Sınıf Öğretmenliği	17	4,44	0,385	1,704	0,193	-
		Matematik ve Fen Bilimleri	9	3,91	1,015			
		Sosyal Bilimler	25	4,22	0,736			

Aynı tablodan, **özel** ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ( $\bar{X} = 4,4$ ), matematik ve fen bilimleri öğretmenleri ( $\bar{X} = 3,91$ ) ile sosyal bilimler ( $\bar{X} = 4,22$ ) branşlı öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algıları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmadığı ( $F:1,704, p>0,05$ ) anlaşılmaktadır.

Tablo 29’da yer alan sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, branş değişkeninin, her iki okulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarını farklılaştıracak biçimde etkili olmadığı; katılımcı öğretmenlerin bu açıdan homojen bir grup oluşturdukları ileri sürülebilir.

#### **4.8 Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin Nitel Veriler İle Nicel Verilerin Karşılaştırılmasıyla Elde Edilen Bulgular ve Yorum**

Bu araştırmanın sekizinci alt problemi, “Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algılarına ilişkin nitel veriler ile nicel verilerin karşılaştırılmasıyla elde edilen bulgular nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin nicel yöntemle elde edilen paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları, nitel yöntemle elde edilen verilerle ayrı ayrı karşılaştırılarak aşağıda başlıklar halinde değerlendirilmiştir.

##### **4.8.1 Resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin nicel yöntemle elde edilen paylaşılan liderlik algılarının, nitel verilerle karşılaştırılması**

Nicel veriler incelendiğinde, resmi ( $\bar{X}$ : 3,60) ve özel ( $\bar{X}$ : 4,17) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık ( $t = -6,402$ ,  $p < 0,01$ ) bulunduğu, çalışmanın “Bulgular” bölümünde ortaya konulmuştur. Elde edilen bu sonuçların nitel verilerle de desteklenip desteklenmediğini ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmanın bu kısmında ise, açıklanan amacı gerçekleştirmek için içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu bağlamda yapılan işlem ise, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları anlaşılır biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 227).

Temalar, araştırmanın nicel bölümündeki verileri elde etmek amacıyla kullanılan “Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği”nin alt boyutları olan Örgütsel Gelişme ve İşbirliği, Vizyon-misyon, Sorumluluk Alma, Okul Kültürü ve Örgütsel Olanaklar olarak belirlenmiştir. Nitel verilerin analizi için gereken kodlama sürecinde “genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama” çeşidi kullanılmıştır. Bu kodlama türü, bir yandan verilerin analizinden önce kavramsal bir çerçevenin oluşturulmasını, öte yandan da bu verilerin analizi sırasında ortaya çıkan yeni kodların listeye eklenmesini içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 232).

Araştırma için yukarıda belirtilen yollarla oluşturulmuş tema ve kodlar aşağıda Şekil 6'da yer almaktadır.

Paylaşılan liderliğin “Örgütsel Gelişme ve İşbirliği” temasının altında liderliği paylaşma, karara katılım, öğretmeni dikkate alma, öğrenciyi dikkate alma, veliyi dikkate alma, açık iletişim, yetki / sorumluluk paylaşımı, tarafsızlık, öğrenci başarısı, öğretmene destek / fırsat verme, okulu geliştirme çabası, işbirliği, ekip çalışması, yeniliğe açıklık, gönüllülük kodları bulunmaktadır.

“Vizyon-misyon” temasının kodları, açık ve yazılı vizyon / misyon, güncelleme, yönetici katkısı, öğretmen katkısı, öğrenci ve veli katkısıdır.

“Sorumluluk Alma” teması, öğretmen liderliği, öğretmenlerin karara katılımı, gönüllü sorumluluk üstlenme, öğrenci başarısızlığını üstlenme ve öğrenciyi başarılı kılma çabası kodlarından oluşmaktadır.

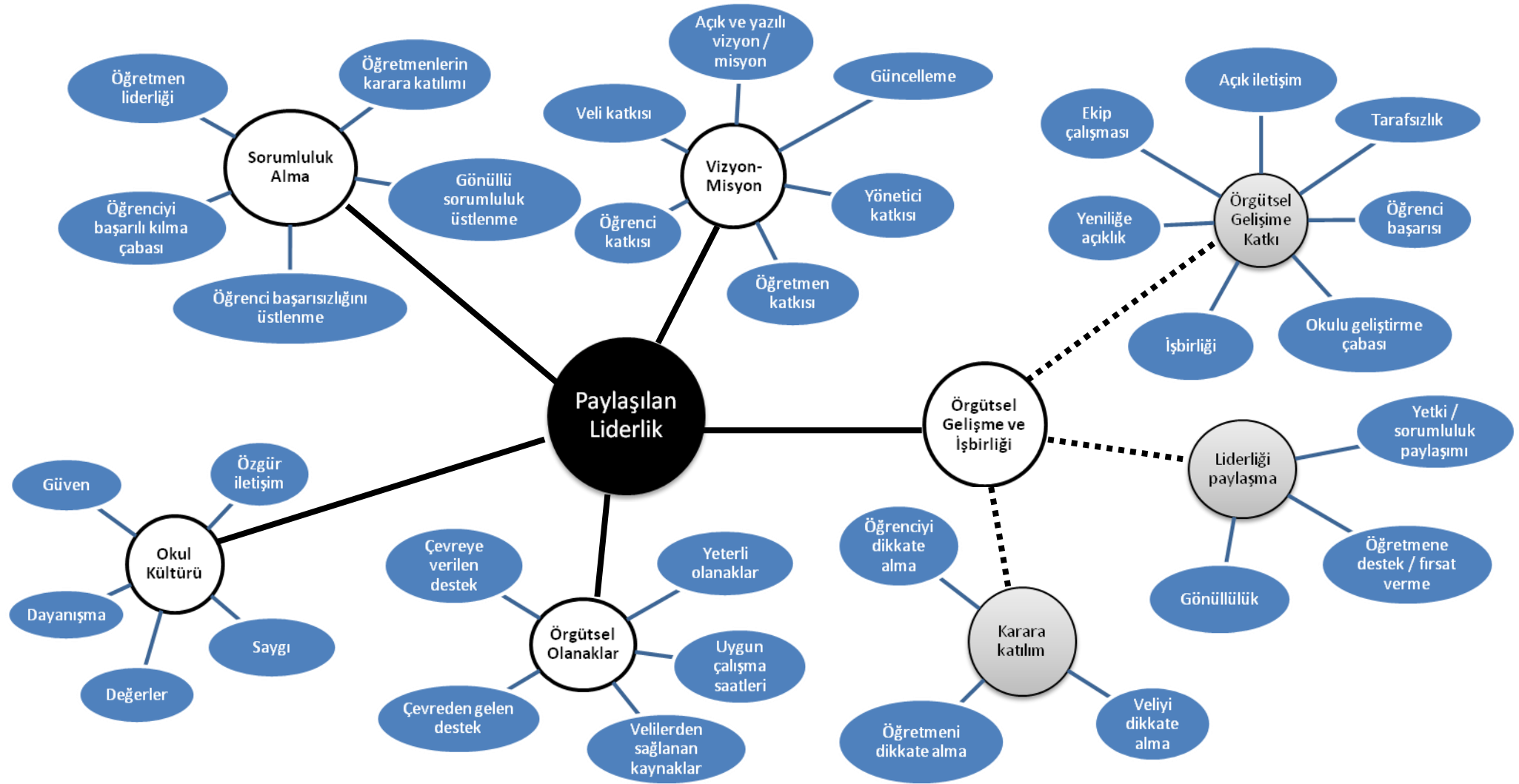
“Okul Kültürü” temasında, güven, özgür iletişim, saygı, değerler ve dayanışma kolları bulunmaktadır.

“Örgütsel Olanaklar” temasının kodları, yeterli eğitsel olanaklar, uygun çalışma saatleri, velilerden sağlanan kaynaklar, çevreden gelen destek ve çevreye verilen destektir.

#### **4.8.1.1 Paylaşılan Liderliğin Örgütsel Gelişme ve İşbirliği Temasının Analizi**

Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen veriler, özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderliğin ‘Örgütsel Gelişme ve İşbirliği’ boyutuna ilişkin algılarının ( $\bar{X}$ : 4,25), resmi ilköğretim okulu öğretmenlerine ( $\bar{X}$ : 3,68) kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştu.

Nitel verilerin ‘Örgütsel Gelişme ve İşbirliği’ temasına ilişkin analizler, nicel verilerin bu boyutuna ait sonuçlarla örtüşmektedir. Nitel bulguları örgütsel gelişme ve işbirliği temasının kodları açısından değerlendirdiğimizde;



Şekil 6. Paylaşılan Liderliğe İlişkin Temalar ve Kodlar

a) **Liderliği paylaşma** koduna ilişkin olarak, resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin % 62,5'i (n=5) olumsuz; % 37,5'i (n=3) ise olumlu görüşe sahiptir. Aşağıda bu sonuçlara ilişkin katılımcı görüşlerinden kimi örnekler, onların kendi ifadelerine dayalı olarak verilmektedir.

*“Okulumuzda liderlik vasfını gerektiği gibi yerine getiren biri olduğuna inanmıyorum. Okul baş müdür yardımcısı daha sorumluluk sahibi olduğu için okulun lideri olabilir....Okuldaki komisyonlar ve zümre başkanları bu sürece dâhil olabilirler. Ama fırsat verilmiyor. Kararlar alınırken, öğretmenlerin bazı konularda fikri alınsa da idare kendi bildiğini yapmaktadır....Belirttiğimiz görüşün idare için bir anlam ve önem taşıdığına inanmıyorum. Veli toplantıları yapılırsa da her hangi bir konuda öğrenci ve velinin görüşleri alınmaz. İdarenin objektif olduğuna inanmıyorum. Kendisine yakın olanları sahipleniyor olmayanın fikirlerini ve yaptıklarını dikkate almıyor.”* (1, R, E, Mc, Bc, ÖD2)

Liderliğin paylaşılmasına ilişkin olumlu görüşe sahip resmi ilköğretim okulu öğretmeni olan bir katılımcının konuya ilişkin ifadeleri şöyledir:

*“Okulumuzdaki liderlik vasfını idarecilerimiz üstlenmiştir. Ancak bir yenilik yapılacaksa bu bir toplantıyla konuşulup geliştirilir ve görev dağılımı yapılır. Bürokratik işlemlerini idareciler üstlenir. Diğer kısımlarındaysa herkes üstüne düşen görevi yapmaya çalışır.....Lider olarak idarecimizi görüyorum.....Ancak öğretmenlerin daha yetkin olduğu bir konuda idareci liderliği öğretmene de devredebilmeli ya da lider olarak direkt öğretmeni de görebilmelidir.”* (4, R, K, Ma, Ba, ÖD2)

Araştırmanın nitel boyutunun Örgütsel Gelişme ve İşbirliği temasının “liderliği paylaşma” koduna ilişkin olarak özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin tamamı (n=4) olumlu görüşe sahiptirler. Bu katılımcılardan birisinin görüleri şöyledir:

*“Okulumuzda liderlik bir kişiye ait değil. Her birey kendi alanında liderlik yapabilmektedir. Kimsenin lider olma tutkusu olmadığı gibi bir çok alanda liderlik yapma fırsatı buluyoruz. Genel anlamda tek bir liderimiz vardır. Okul müdürümüz. Az önce de belirttiğim gibi, her*



*öğretmen kendi uzmanlık alanında yeri geldiği zaman liderlik görevini üstlenmektedir. Yönetimimiz bizlere (öğretmenlere) liderlik yapabilmemiz için gerekli fırsatları tanır.” (4, Ö, E, Ma, Bb, ÖD2)*

Liderliği paylaşma koduna ilişkin resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan katılımcı öğretmenlerin görüşleri birlikte değerlendirildiğinde şöyle bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin % 37,5'i, özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin ise % 75'i okulun lideri olarak müdürü işaret etmektedir. Resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinden % 50'si; özel ilköğretim okulu öğretmenlerinden ise, % 25'i okul müdür yardımcısını lider olarak nitelemişlerdir. Resmi okuldaki bir katılımcı ise, müdür ve müdür yardımcısını birlikte okulun lideri olarak gördüğünü belirtmiştir.

**b) Karara katılım** kodu açısından öğretmen görüşlerini ele aldığımızda, resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin % 87,5'i olumsuz; % 12,5'i ise, olumlu görüş bildirmiştir. Özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin ise tamamı anılan koda ilişkin olumlu görüş bildirmiş; kendilerine söz hakkı tanındığını, herkesten ayrı ayrı görüş alındığını vurgulamışlardır. Bu sonuçları yansıtan bir resmi ilköğretim okulu öğretmeni katılımcının görüşleri şöyledir:

*“Kararları okul müdürü bazen de yardımcıları alır. Öğretmenlerin sınıf dışında pek sesleri çıkmaz.....Toplantılarda idareten soruluyor ama değişen bir şey yok. Öğrenciler ve velilerle ilgili konularda öğrencilerin ve velilerin görüşleri toplantılarda hep sorulur ama iş gerçeğe gelince, idare bildiğini okur. Öğrenciyi, veliyi çağırıp da kimse sormaz. Her yönetimin kendine yakın kişileri olur. Bizde de durum farklı değil.”(6, R, E, Me, Ba, ÖD1).*

Okuldaki karar mekanizmasının nasıl işlediğine ilişkin görüş belirten bir özel ilköğretim okulu öğretmeni ise fikirlerini şu şekilde dile getirmiştir:

*.....Gerekirse tüm öğretmenlerin fikirleri alınır. Örneğin yaz okulumuzun içeriği. Yaz okulunda neler yapabileceğimiz konusunda herkesin fikirleri alındı. Her sınıf öğretmeni, sınıf toplantılarında ya da telefonla*

*velilerimizin görüşlerini alınır (alır). Evet, öğretmenlere söz hakkı tanınır. (1, Ö, K, Mb, Bc, ÖD2)*

**c) Örgütsel gelişime katkı** koduna ilişkin resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin % 62,5'i olumsuz; % 25'i yarı olumlu; % 12,5'i ise olumlu görüşe sahiptir. Anılan kod için, özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin tamamı (% 100) olumlu görüş belirtmişlerdir. Aşağıda bu konudaki resmi ilköğretim okulu öğretmeni katılımcılardan bazılarının görüşleri, kendi ifadelerine dayalı olarak verilmektedir.

*“...Yöneticiler öğrencilerin daha başarılı olması için uygun ortamı sağlayamamaktadır. Öğretmenler kendilerince öğrencilerin geliştirilmesini sağlamaya çalışırlar. Okulumuzda daha çok (idarecilerin) mevcut durumu koruma çabası vardır. Okulumuzun fiziki koşulları müsait olmadığından yeterince olumlu değişim yaşanmamaktadır. (3, R, E, Mc, Bc, ÖD2)*

Özel ilköğretim okulunda görev yapan katılımcılardan birinin görüşleri ise şöyledir:

*“...Elbette ki okulu geliştirme ve daha başarılı yapmak hem önemli hem de en büyük amacımızdır. Okulumuzun başarısı bize yansıtacaktır.....Okul geliştirmek sadece yönetici ve öğretmenlerin değil veli-öğrenci ve okulumuzun her biriminde çalışan görevlilerin ortak amacıdır. İdare olarak öğretmen fikirlerine değer veren bir müdürle çalışmamız en büyük şans. Her türlü yeniliğe, gelişime faydalı olacaksa destek verilmektedir.....Yenilik olarak, Teknoloji ile donanık (donanmış) sınıflarda (ders) görülmektedir..” (4, Ö, E, Ma, Bb, ÖD2)*

#### **4.8.1.2 Paylaşılan Liderliğin Vizyon-Misyon Temasının Analizi**

Paylaşılan liderliğin ‘vizyon-misyon’ boyutuna ilişkin nicel veriler, özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarının ( $\bar{X}$ : 3,97), resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarından ( $\bar{X}$ : 3,32) daha yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştu.

Nitel boyutun vizyon –misyon teması ve onun kodları dikkate alındığında, nitel ve nicel verilerin birbirleriyle bağdaştığı görülmektedir.

Bu temaya ait nitel veriler incelendiğinde, görüşlerine başvurulmuş tüm özel ilköğretim öğretmenleri (% 100), okullarının vizyon-misyonunun belirgin bir şekilde ortaya koyulduğunu ve bu vizyon-misyonu destekleyip gerçekleştirmeye çalıştıklarını belirtmektedirler. Öte yandan, resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin % 75’i okullarında yazılı vizyon-misyon bulunmadığını, % 25’i ise, panoda belirtilen bir okul vizyon-misyonu olduğunu, ancak bunun uygulamada dikkate alınmadığını belirtmişlerdir.

Okullarındaki vizyon-misyona ilişkin özel ilköğretim okulu öğretmenlerinden birinin görüşleri şu yöndedir:

*“.....Sadece öğrencilerin entelektüel becerilerini göz önüne almadığı için günümüze çok uygun olduğunu (vizyon-misyonun) düşünüyorum. Öğrencileri bir bütün olarak topluma uyumlu, bunun yanında yeni durumlara açık bireyler olarak yetiştirmek okulumuzun amacı.....Yüzde yüz olmamakla beraber yüzde seksen diyebileceğimiz bir şekilde vizyon ve misyon gerçekleştiriliyor. Bu da hedefine ulaşabildiğini gösterir....”*(2, Ö, K, Ma, Bc, ÖD2)

Okullarındaki vizyon-misyona ilişkin resmi ilköğretim okulu öğretmenlerine ait birer olumlu ve olumsuz görüş örneği aşağıda yer almaktadır.

*“Okulumuzda yazılı misyon ve vizyon bulunmamaktadır. Okulun belirgin bir vizyonu ve misyonu yok. Bunların belirlenmesinde hiç birimizin etkisi yoktur.”* (5, R, E, Md, Bb, ÖD2)

*“Okulumuzun fiziksel koşulları vizyon ve misyonu gerçekleştirme aşamasında yetersiz kalmaktadır. Okulun vizyon ve misyonunun oluşturulmasında öğretmenlerin, velilerin hiçbir etkisi olmadı. Uygulamada okulun vizyonu ve misyonu gerçekleştirilmiyor.”* (3, R, E, Mc, Bc, ÖD2)

#### 4.8.1.3 Paylaşılan Liderliğin Sorumluluk Alma Temasının Analizi

Araştırmanın nicel verileri, paylaşılan liderliğin “Sorumluluk Alma” boyutu açısından özel ( $\bar{X}$ : 3,98) ilköğretim okulu öğretmenlerinin, resmi ( $\bar{X}$ : 3,51) ilköğretim okulu öğretmenlerine kıyasla daha yüksek bir algıya sahip olduklarını göstermiştir.

Nitel boyutun “Sorumluluk Alma” temasında yer alan kodlar açısından değerlendirildiğinde, nicel ve nitel verilerin birbirleriyle koşutluk gösterdiği anlaşılmaktadır.

Özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin tümü bu temada yer alan kodlara olumlu yaklaşmışlar ve öğretmenlerin sorumluluğu paylaştığını, gönüllü bir şekilde okula katkı yaptığını ve bu konuda yeterli olduklarını belirtmişlerdir. Resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin ancak yarısı özel ilköğretim okulu öğretmenleri ile aynı fikirde olup, % 25’i ‘çaba harcıyorlar ama yetersiz’, % 25’i ise, ‘çaba göstermiyorlar’ biçiminde özetlenebilecek görüşler belirtmiştir. Aşağıda bu görüşleri yansıtan katılımcı ifadelerine yer verilmiştir.

Özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin tümünün ortak görüşünü yansıtan bir katılımcının ifadesi şöyledir:

*“Herkes kendini yansıttığı için bunu herkes adına söylemek zor. Ama genel olarak herkes elinden geleni yapmaya çalışmakta. Öğretmenler gönüllü olarak okulla ilgili görev ve sorumluluk almak isterler, çünkü buradaki arkadaşlarımız okula ticari amaçlarla bakmamakta, ülkemizi etkileyecek yeni bir nesil yetiştirmekte olduklarının farkındalar. Öğretmenlerin hepsi olmasa da kişilikleri uygun olanlar için liderlik rolü üstlenmeye evet hazır diyebiliriz.” (2, Ö, K, Ma, Bc, ÖD2)*

Resmi ilköğretim okulunda görev yapan katılımcılardan bazıları ise görüşlerini şöyle ifade etmektedirler:

*“Şu anki mevcut kadrosunun çalışmalarını yeterli görüyorum. Bazı şeyleri başardıkça herkesin daha gayretli çalışacağını düşünüyorum. ....Başarısızlık durumunda kendi yöntem ve tekniklerimizi sorguluyoruz. Başkalarına danışıyoruz. Görevleri emirlerle değil gönüllü olarak kabul*

*ediyoruz. Okulumuzdaki çoğu öğretmen verilirse liderlik rolü üstlenir (4, R, K, Ma, Ba, ÖD2)*

*“Okulu amaçlarına ulaştırmada öğretmenlerin çabasını ve etkinliğini yeterli görüyorum.....Öğretmenlere fırsat verilirse liderlik yapacak öğretmenlerin olduğuna inanıyorum.” (5, R, E, Md, Bb, ÖD2)*

#### **4.8.1.4 Paylaşılan Liderliğin Okul Kültürü Temasının Analizi**

Özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderliğin ‘Okul Kültürü’ boyutuna ilişkin algılarının ( $\bar{X}$ : 4,46), resmi ilköğretim öğretmenlerine ( $\bar{X}$ : 3,90) kıyasla daha yüksek olduğu nicel analizlerde ortaya koyulmuştu. Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen veriler de bu nicel bulguyu desteklemektedir.

Özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin tamamı (% 100) okullarındaki kültüre ilişkin olumlu görüşlere sahiptirler. Bu öğretmenler, okulun yönetici ve yönetilen tüm işgörenleri arasında sıcak bir iklim olduğunu; sevgi, saygı ve dayanışma temelli bir iletişim süreci bulunduğunu; ekip çalışmasına dayalı etkinliklerde birlikte ve başarıyla görev yaptıklarını, okulun değerler sistemini uygulama ve geliştirme konusunda içtenlikli çaba sarf ettiklerini vurgulamışlardır. Bu içeriği çarpıcı biçimde yansıtan iki öğretmenin görüşleri şöyledir:

*“Burada (okulda) herkesin kendisinden bir şey olduğunu düşünüyorum. Her işte herkesin bir parçası var. Bu temel faktör, her bir vida gibi. Kendimi fikri sorulan değerli bir birey olarak görüyorum. Çok iyi bir iletişim ortamı var. Öğretmenlerimizin fikirleri her zaman idarecilerimiz için önemlidir. Kesinlikle başta saygı ilişkisine dayalı (bir okul kültürü var). Herkes, idarecilerimiz de dahil, her bireyin bireysel farklarının farkında ve bu doğrultuda saygılı. Her branşın kendine özgü sosyal faaliyetleri var. Ve bu etkinlikler, tüm branşlar ve diğer öğretmenlerinin yanı sıra yöneticilerimiz tarafından destekleniyor. Ekip çalışmasına önem veriliyor. ....ortak değerlerimiz var.” (1, Ö, K, Mb, Bc, ÖD2)*

*“Köklü bir geçmişe sahip bir kurum olan okulumuzun (kurumumuz) kendine ait bir kültür oluşturmuş durumda. Kuruma yeni katılan öğretmen, öğrenci ve veliler bu kültüre uyum aşamasında sıkıntı yaşamamaktadır. Okulumuzdaki iletişim ortamı aile bilincine dayanmaktadır.....Amacımız ortaktır; kurumumuzu başarıya taşımak. Anasınıfından 9. sınıfa kadar sınıf bazında ve branş bazında ekip çalışmasıyla özel programlar uyguluyoruz. Okul değerlerini öğrencilere aktarmaya çalışıyoruz...” (4, Ö, E, Ma, Bb, ÖD2)*

Nitel analizin ‘okul kültürü’ temasını oluşturan kodlara ilişkin resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri, onların bu açıdan özel ilköğretim okulu öğretmenleri kadar olumlu düşünmediklerini ortaya koymaktadır. Resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin % 50’si okullarındaki iletişim ve ilişkiler örüntüsünü öğretmenler arasında yeterli ancak, yöneticiler ve öğretmenler arasında yetersiz bulurken; % 37,5’i okul kültürlerinin olumsuz olduğunu, ilişkilerinin yalnızca iş ortamıyla sınırlandırıldığını, okullarındaki gruplaşmalar nedeniyle ekip çalışmasının yetersiz olduğunu ve okula ilişkin olarak değerlerin yaratılmadığını belirtmektedirler. Sadece bir katılımcı, bu temaya ilişkin tamamen olumlu görüş bildirmiştir. Anılan katılımcılara ilişkin çarpıcı görüşleri ortaya koyan iki örnek şöyledir:

*“Okulda gruplaşmalar var. Gruplar içinde ilişkiler iyi ancak yöneticiler ile ilişkiler çok mesafeli. Zaman zaman dayanışma ve paylaşma ile ilgili problemler çıkıyor. Yöneticilerle ilişkiler sevgi değil de zorunluluk üzerine kurulu diyebiliriz. Okulda ekip çalışması yapılmıyor. Sadece öğretmenler arası oluşan küçük gruplar çeşitli sosyal etkinliklerle yapıyor.... Ama, Öğretmenlerin öğrencilere demokratik ve eşit davrandığını düşünüyorum (1, R, E, Mc, Bc, ÖD2)*

*“Okulumuz heyecanlı, dinamik, yeniliğe açık idarecilerin ve öğretmenlerin bulunduğu bir okul....demokratik bir iletişimimiz var. Öğretmenler ve yöneticiler arasındaki ilişki dostçadır. Öğretmenlerimiz*

*yöneticilerle kurulan iletişimde samimiyetle isteklerini söyleyebilirler.. İletişimimizde sevgi, saygı, dayanışma vardır. Herkes düşüncelerini birbirini kırmadan söyler. Olumsuz bir durum olduğunda bunu yapıcı bir şekilde halletmeye çalışan bir ilişki bulunmaktadır. Okulumuzdaki tüm çalışmaları ekip çalışması şeklinde yaparız. Örneğin yıl sonu okul öncesi şenliğinde sorumluluğu sadece ana sınıfı öğretmenine yüklemeyip öğretmenler ve idare birlikte hareket ettik.” (4, R, K, Ma, Ba, ÖD2)*

#### **4.8.1.5 Paylaşılan Liderliğin Örgütsel Olanaklar Temasının Analizi**

Araştırmanın nicel bulguları, paylaşılan liderliğin ‘Örgütsel Olanaklar’ boyutu açısından özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X}$ : 3,63), resmi okullarda ( $\bar{X}$ : 3,05) çalışan meslektaşlarına kıyasla daha yüksek düzeyde bir algıya sahip olduklarını ortaya koymuştu. Nitel verilerin de benzer bir sonucu işaret ettiği görülmektedir.

Özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel olanaklar teması ve kodlarına ilişkin görüşleri, onların % 25’inin okullarının olanaklarını yeterli gördüğünü, % 75’inin ise bu olanakların biraz daha geliştirilmesi gerektiğine inandıklarını ortaya koymaktadır. Özel okullarda çalışan öğretmenler, örgütsel olanaklarla ilgili tamamen olumsuz bir görüş belirtmemişlerdir. Bu okul öğretmenlerinden birinin görüşleri aşağıda yer almaktadır.

*“Eksiklerimiz elbette ki var. Ancak çözüm odaklı olduğumuz için bu eksikleri en aza indiriyoruz. Kütüphane ve laboratuvar kullanımı yetersiz kalıyor. Ancak sınıflarımızı birer laboratuvar ve kütüphane yaparak sorunu aşıyoruz.” (4, Ö, E, Ma, Bb, ÖD2)*

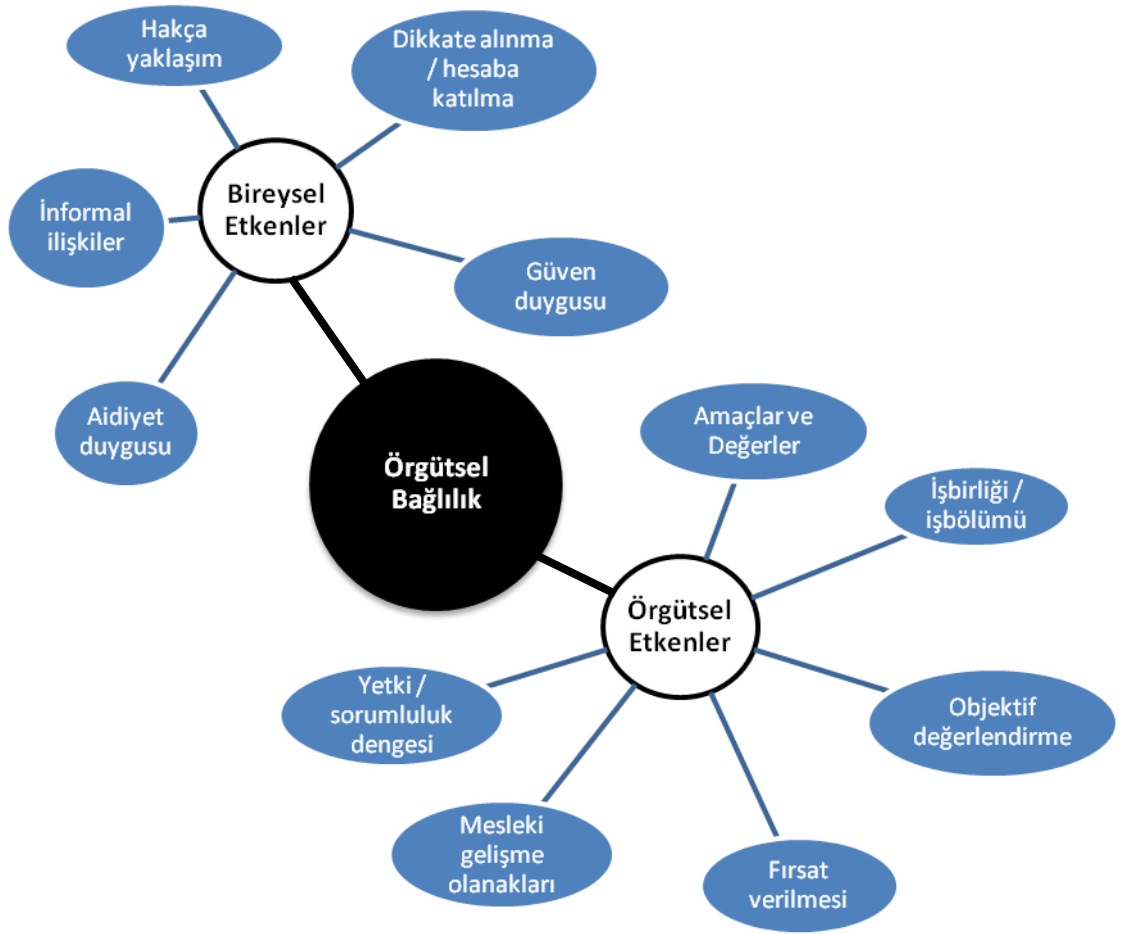
Resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinden örgütsel olanaklar temasına ilişkin nitel yöntemle elde edilen bulgular, onların % 62,5’inin olumsuz görüşler taşıdığını göstermektedir. Bu görüşlerden biri aşağıda yer almaktadır.

*“Daha bir eğitim-öğretim için okulumuzun olanaklarını kesinlikle yeterli görmüyorum.” (8, R, K, Ma, Bb, ÖD2)*

#### 4.8.2 Resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin nicel yöntemle elde edilen örgütsel bağlılık algılarının, nitel verilerle karşılaştırılması

Nicel veriler analiz edildiğinde, özel ( $\bar{X}$ : 4,24) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının, resmi ( $\bar{X}$ : 3,46) ilköğretim okulu öğretmenlerine kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştı.

Örgütsel bağlılığa ilişkin nicel verilerin ortaya koyduğu bu bulguyu nitel verilerle karşılaştırabilmek için, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen katılımcı görüşlerine dayalı olarak örgütsel bağlılığın tema ve kodları belirlenmiş ve bunlar Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 7. Örgütsel Bağlılık Temaları ve Kodları



Nitel verilerin analizi, örgütsel bağlılığa ilişkin iki tema ve bunlara ait kodların bulunduğunu ortaya koymuştur. Buna göre örgütsel bağlılığın “Bireysel Etkenler” temasının kodları, hakça yaklaşım, güven duygusu, dikkate alınma/hesaba katılma, aidiyet duygusu ve informal ilişkilerdir. “Örgütsel Etkenler” temasının kodları ise amaçlar ve değerler, işbirliği/işbölümü, objektif değerlendirme, fırsat verilmesi, mesleki gelişme olanakları ve yetki/sorumluluk dengesidir. Örgütsel bağlılığın “Bireysel Etkenler” teması ile öğretmenlerin okullarına ilişkin olarak hissettikleri duygular; “Örgütsel Etkenler” teması ile de okulun yapısal özellikleri ve yönetsel davranışın niteliğine bağlı durumlar kastedilmektedir.

#### 4.8.2.1 Örgütsel Bağlılığın Bireysel Etkenler Temasının Analizi

Örgütsel bağlılığın bu temasıyla ilgili ölçme aracında yer alan sorulara verilen katılımcı yanıtlarına dayalı olarak elde edilen nicel verilere göre, özel ilköğretim okulu öğretmenleri ( $\bar{X}$ : 4,16), resmi ilköğretim okullarında çalışan ( $\bar{X}$ : 3,47) meslektaşlarına kıyasla okullarına daha çok bağlıdır.

Araştırmanın “Bireysel Etkenler” teması ve bunun kodlarına ilişkin çözümlenmeler dikkate alındığında, nitel verilerin nicel verilerle tam bir koşutluk gösterdiği anlaşılmaktadır.

Bu temaya ait nitel verilerin analizine göre, görüşlerine başvuru alan tüm özel ilköğretim okulu öğretmenleri (% 100), örgütsel bağlılık yaratan bireysel etkenleri içten duyumsamakta ve kendilerini okullarına tamamen bağlı hissetmektedirler.

Aşağıda özel ilköğretim okulu öğretmeni olan katılımcılardan birinin görüşleri yer almaktadır.

*“Kendimi okula bağlı hissediyorum çünkü, öğretmenler arasında dostça bir ilişki var. Tecrübe ve enerjinin birleşmesiyle maddi çıkarılardan ziyade manevi ilişkiler ön planda tutulmaktadır. İnsani değerlere saygı önemlidir ve değer verilir.....”* (3, Ö, E, Mc, Ba, ÖD2)

Resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin, % 50’si bireysel etkenler açısından kendilerini okullarına bağlı hissetmediklerini; % 37,%’i kısmen bağlı hissettiklerini ve % 12’5’i ise okula bağlı hissettiğini söylemektedir. Kısmen bağlılık hisseden öğretmenler,

bağlılık sebeplerini daha çok okula ilişkin aidiyet duygusuna ve meslektaşlar arası sıcak ilişkilere dayandırmaktadırlar. Bağlı hisseden katılımcı ise, hem aidiyet duygusundan ve hem de kendisinin dikkate alındığını hissettiğinden söz ederek bağlılık nedenini bunlarla açıklamaktadır. Olumlu görüş belirten katılımcının şu çarpıcı ifadesi de bağlılığının sebeplerine ilişkin ipuçları içermektedir:

*“...Okulda hepimizin düşüncesi ‘Burası bizim okulumuz.’ Tüm bunlar, okulun bir aile ortamı gibi olması okula daha çok bağlanmamızı sağlıyor.”* (4, R, K, Ma, Ba, ÖD2)

Resmi ilköğretim okulunda görev yapan katılımcı öğretmenlerden birinin konuya ilişkin görüşleri ise şöyledir.

*“Hayır. Hiç bağlı hissetmiyorum. İstedğim yere tayinim çıkacağını bilsem hemen giderim.”* (1, R, E, Mc, Bc, ÖD2)

#### **4.8.2.2 Örgütsel Bağlılığın Örgütsel Etkenler Temasının Analizi**

Örgütsel bağlılığın bu temasına ilişkin olarak ölçme aracında yer alan sorulara verilen katılımcı yanıtlarına dayalı nicel verilere göre, özel ilköğretim okulu öğretmenleri ( $\bar{X}$ : 4,28), resmi ilköğretim okullarında çalışan ( $\bar{X}$ : 3,44) meslektaşlarına kıyasla okullarına daha çok bağlıdır.

Nitel çalışmanın “örgütsel etkenler” teması ve onun kodlarına ilişkin analizler, nicel verilerin ortaya koyduğu sonuçlarla örtüşmektedir. Örgütsel bağlılığın bu temasına ilişkin nitel veri analizlerine göre, özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin tamamı (% 100), örgütsel etkenler açısından kendilerini görev yaptıkları okullara bağlı hissetmektedirler.

Özel ilköğretim okulu öğretmenlerinden bir katılımcının çarpıcı görüşü aşağıda yer almaktadır:

*“Öğretmenler arasında dostça bir ilişki vardır...İnsani değerlere saygı önemlidir ve değer verilir.”* (3, Ö, E, Mc, Ba, ÖD2)

Anılan boyuta ilişkin nitel veriler, resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin % 50'sinin okullarına bağlı olmadıklarını; % 25'inin okulun amaç ve değerleri açısından ve geriye kalan % 25'inin ise yönetimin sağladığı gelişme olanakları ve okullarındaki yetki/sorumluluk dengesi açısından bağlılık hissettiklerini ortaya koymuştur.

Resmi ilköğretim okulunda çalışan bir katılımcının görüşü şöyledir:

*Olumsuzluklar yok değil. Ama bizler eğitim için, öğrencilerimiz için buradayız. Ben bunlardan ziyade öğrenciler için okula bağlı hissediyorum. Bizler onlar için buradayız. (8, R, K, Ma, Bb, ÖD2)*

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulguların ortaya koyduğu sonuçlar değerlendirilerek bunlara ilişkin önerilere yer verilmektedir.

#### 5.1 Sonuçlar

Araştırmadaki alt problemlerin veriliş sırasına göre, aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Resmi ( $\bar{X}$ : 3,60) ve özel ( $\bar{X}$ : 4,17) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık ( $t = -6,402$ ,  $p < 0,01$ ) bulunmaktadır.

Paylaşılan liderlik açısından resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıları arasında, özel ilköğretim okulu öğretmenleri lehine olmak üzere anlamlı farklılıklar vardır. Öğretmenlerin algılarına göre, özel ilköğretim okullarındaki paylaşılan liderlik düzeyi, resmi ilköğretim okullarına kıyasla daha yüksektir.

2. Paylaşılan liderliğin alt boyutları açısından resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

- Paylaşılan liderliğin **Örgütsel Gelişme ve İşbirliği** alt boyutu açısından resmi ( $\bar{X}$ : 3,68) ve özel ( $\bar{X}$ : 4,25) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $t: -5,917$ ,  $p < 0,01$ ).

- Paylaşılan liderliğin **Vizyon-Misyon** alt boyutu açısından resmi ( $\bar{X}$ : 3,32) ve özel ( $\bar{X}$ : 3,97) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (t:-4,843, p<0,01).
- Paylaşılan liderliğin **Sorumluluk Alma** alt boyutu açısından resmi ( $\bar{X}$ : 3,51) ve özel ( $\bar{X}$ : 3,98) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (t:-4,402, p<0,01).
- Paylaşılan liderliğin **Okul Kültürü** alt boyutu açısından resmi ( $\bar{X}$ : 3,90) ve özel ( $\bar{X}$ : 4,46) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (t:-7,262, p<0,01).
- Paylaşılan liderliğin **Örgütsel Olanaklar** alt boyutu açısından resmi ( $\bar{X}$ : 3,05) ve özel ( $\bar{X}$ : 3,63) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (t:-4,580, p<0,01).

Özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderliğin tüm alt boyutlarına ilişkin algıları, resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarından daha yüksektir. Her iki okul türü açısından paylaşılan liderliğin **Örgütsel Olanaklar** (Resmi  $\bar{X}$ : 3,05; Özel  $\bar{X}$ : 3,63) boyutu en düşük, **Okul Kültürü** (Resmi  $\bar{X}$ : 3,90; Özel  $\bar{X}$ : 4,46) boyutu ise en yüksek ortalamaya sahiptir.

3. Resmi ( $\bar{X}$ : 3,46) ve özel ( $\bar{X}$ : 4,24) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır (t= -7,354, p< 0,01). Resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin duyumsadıkları örgütsel bağlılık algıları “çoğu zaman” düzeyinde iken, özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algıları “her zaman” düzeyindedir. Öğretmen algılarına göre, özel ilköğretim okullarındaki örgütsel bağlılık düzeyi, resmi ilköğretim okullarına kıyasla daha yüksektir.

4. Resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin, bir bütün olarak paylaşılan liderliğin geneline yönelik algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı (r= 0,836, p<0,01) bir ilişki bulunmaktadır.

Resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algıları ile paylaşılan liderliğin “okul kültürü” (r= 0,707, p<0,01) ve “örgütsel gelişme ve işbirliği” (r= 0,825,

$p<0,01$ ) alt boyutlarına ilişkin algıları arasında pozitif yönde, “yüksek” derecede ve anlamlı doğrusal bir ilişki bulunmaktadır.

Resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algıları ile paylaşılan liderliğin “vizyon-misyon” ( $r= 0,675$ ,  $p<0,01$ ), “sorumluluk alma” ( $r= 0,622$ ,  $p<0,01$ ) ve “örgütsel olanaklar” ( $r= 0,572$ ,  $p<0,01$ ) alt boyutlarına ilişkin algıları arasında pozitif yönde, “orta” derecede ve anlamlı doğrusal bir ilişki bulunmaktadır.

Resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları, onların örgütsel bağlılık düzeylerini etkilemektedir. Resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerindeki değişimin % 70.1'i paylaşılan liderlik algılarıyla açıklanabilmektedir. Buna göre, öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarındaki 1 birimlik artış, onların örgütsel bağlılık düzeylerinde 1. 181 birimlik artışa neden olmaktadır.

**5.** Özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin, bir bütün olarak paylaşılan liderliğin geneline yönelik algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı ( $r= 0,845$ ,  $p<0,01$ ) bir ilişki bulunmaktadır.

Özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algıları ile paylaşılan liderliğin “okul kültürü” ( $r= 0,775$ ,  $p<0,01$ ) ve “örgütsel gelişme ve işbirliği” ( $r= 0,847$ ,  $p<0,01$ ) alt boyutlarına ilişkin algıları arasında pozitif yönde, “yüksek” derecede ve anlamlı doğrusal bir ilişki bulunmaktadır.

Özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algıları ile paylaşılan liderliğin “vizyon-misyon” ( $r= 0,691$ ,  $p<0,01$ ), “sorumluluk alma” ( $r= 0,569$ ,  $p<0,01$ ) ve “örgütsel olanaklar” ( $r= 0,600$ ,  $p<0,01$ ) alt boyutlarına ilişkin algıları arasında pozitif yönde, “orta” derecede ve anlamlı doğrusal bir ilişki bulunmaktadır.

Özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları, onların örgütsel bağlılık düzeylerini etkilemektedir. Özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerindeki değişimin % 71.5'i paylaşılan liderlik algılarıyla açıklanabilmektedir. Buna göre, öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarındaki 1 birimlik artış, onların örgütsel bağlılık düzeylerinde 0.993 birimlik artışa neden olmaktadır.

6. Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderliğin alt boyutlarına ilişkin algılarının bağımsız değişkenlere göre analiz edilmesiyle ulaşılan sonuçlar, her bir kişisel değişkene göre başlıklar halinde aşağıda gösterilmiştir:

### 6.a) Cinsiyet

Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin algıları arasında, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $t = -2,474$ ,  $p < 0,05$ ). Buna göre, resmi ilköğretim okullarında görevli erkek öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları ( $\bar{X} = 3,66$ ), aynı okullarda görev yapan kadın öğretmenlere ( $\bar{X} = 3,53$ ) kıyasla daha yüksektir.

Özel ilköğretim okullarında görev yapan kadın ve erkek öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $t = -2,261$ ,  $p < 0,05$ ). Resmi ilköğretim okullarında olduğu gibi, özel ilköğretim okullarında da erkek öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları ( $\bar{X} = 4,34$ ), kadın öğretmenlerden ( $\bar{X} = 3,98$ ) daha yüksektir.

- Paylaşılan liderliğin **Örgütsel Gelişme ve İşbirliği** alt boyutu açısından resmi ilköğretim okullarında görev yapan erkek ( $\bar{X} = 3,72$ ) ve kadın ( $\bar{X} = 3,63$ ) öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $t: -1,557$ ,  $p > 0,05$ ). Benzer biçimde, özel okullardaki erkek ( $\bar{X} = 4,42$ ) ve kadın ( $\bar{X} = 4,06$ ) öğretmenlerin algıları arasında da bu boyuta ilişkin anlamlı farklılık yoktur ( $t: -1,999$ ,  $p > 0,05$ ).
- **Vizyon-Misyon** alt boyutu bakımından resmi ilköğretim okullarındaki kadınlar ( $\bar{X} = 3,20$ ) ile erkekler ( $\bar{X} = 3,40$ ) arasında anlamlı farklılık bulunurken ( $t: -2,684$ ,  $p < 0,05$ ), özel ilköğretim okullarında görev yapan erkek ( $\bar{X} = 4,16$ ) ve kadın ( $\bar{X} = 3,75$ ) öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ( $t: -1,735$ ,  $p > 0,05$ ).
- **Sorumluluk Alma** alt boyutu açısından, resmi ilköğretim okullarında görev yapan erkek ( $\bar{X} = 3,55$ ) ve kadın ( $\bar{X} = 3,44$ ) öğretmenler ( $t: -1,948$ ,  $p < 0,05$ ) ile özel ilköğretim okullarındaki erkek ( $\bar{X} = 4,13$ ) ve kadın ( $\bar{X} = 3,82$ )

öğretmenlerin ( $t: -1,531, p>0,05$ ) algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

- **Okul Kültürü** alt boyutu açısından hem resmi (Kadın  $\bar{X} = 3,78$ ; Erkek  $\bar{X} = 3,99$ ;  $t = -3,881, p<0,01$ ) ve hem de özel ilköğretim okullarındaki kadın ( $\bar{X} = 4,29$ ) ve erkek ( $\bar{X} = 4,62$ ) öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ( $t: -2,306, p<0,05$ ).
- **Örgütsel Olanaklar** boyutuyla ilgili olarak hem resmi (Kadın  $\bar{X} = 2,93$ ; Erkek:  $\bar{X} = 3,13$ ;  $t = -2,936 p<0,05$ ) hem de özel (Kadın  $\bar{X} = 3,34$ ; Erkek  $\bar{X} = 3,88$ ) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $t: -2,358 p<0,05$ ).

### 6.b) Öğrenim Düzeyi

Resmi ( $F: 4,395, p<0,05$ ) ve özel ( $F: 7,369, p<0,01$ ) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin algıları arasında öğrenim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

- Paylaşılan liderliğin **Örgütsel Gelişme ve İşbirliği** alt boyutu açısından resmi ilköğretim okullarında görev yapan Ön Lisans ( $\bar{X} = 3,81$ ) ve Lisans mezunu ( $\bar{X} = 3,65$ ) öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $F: 3,544, p<0,05$ ). Ön lisans ( $\bar{X} = 4,54$ ) ve Lisans ( $\bar{X} = 4,29$ ) mezunu özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları benzerlik gösterirken; bu okullarda görev yapan lisansüstü mezunu ( $\bar{X} = 3,13$ ) öğretmenlerin algıları anlamlı bir biçimde farklılık göstermektedir ( $F: 9,453, p<0,01$ ).
- **Vizyon-misyon** alt boyutunda resmi ilköğretim okullarında görev yapan Ön Lisans ( $\bar{X} = 3,51$ ) ve Lisans ( $\bar{X} = 3,25$ ) mezunu öğretmenlerin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $F: 5,048, p<0,01$ ). Bu boyut açısından öğrenim düzeyi değişkenine göre özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları arasında ise anlamlı farklılık yoktur ( $F: 2,144, p>0,05$ ).
- Paylaşılan liderliğin **Sorumluluk Alma** alt boyutu açısından resmi ilköğretim okullarında görev yapan Ön Lisans ( $\bar{X} = 3,64$ ) ve Lisans mezunu ( $\bar{X} = 3,45$ ) öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $F: 4,080,$



$p < 0,05$ ). Özel ilköğretim okullarında görev yapan Ön Lisans ( $\bar{X} = 4,27$ ), Lisans ( $\bar{X} = 3,97$ ) ve Lisansüstü mezunu ( $\bar{X} = 3,43$ ) öğretmenlerin algıları arasında ise anlamlı bir farklılık yoktur ( $F: 1,923, p > 0,05$ ).

- Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkeni açısından paylaşılan liderliğin **Okul Kültürü** boyutuna ilişkin algıları anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır ( $F: 1,801, p > 0,05$ ). Paylaşılan liderliğin bu boyutuna ilişkin Ön Lisans ( $\bar{X} = 4,70$ ) ve Lisans ( $\bar{X} = 4,50$ ) mezunu özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıları “her zaman”; Lisansüstü ( $\bar{X} = 3,53$ ) mezunu olanların algıları ise “çoğu zaman” düzeyinde olup anılan değişken açısından öğretmenlerin algıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ( $F: 10,267, p < 0,01$ ).
- **Örgütsel Olanaklar** alt boyutunda resmi ilköğretim okullarında görev yapan Ön Lisans ( $\bar{X} = 3,22$ ) ve Lisans ( $\bar{X} = 2,98$ ) mezunu öğretmenlerin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $F: 5,244, p < 0,01$ ). Bu boyut açısından öğrenim düzeyi değişkenine göre özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları arasında ise anlamlı farklılık yoktur ( $F: 2,466, p > 0,05$ ).

### 6.c) Mesleki Kıdem

Resmi ilköğretim okullarında görevli 21 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin algıları ( $\bar{X} = 3,71$ ) ile 16-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 3,51$ ) algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $F: 2,510, p < 0,05$ ). Özel ilköğretim okullarında görevli 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları ( $\bar{X} = 3,84$ ), 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarından ( $\bar{X} = 4,46$ ) anlamlı derecede daha düşüktür ( $F: 5,457, p < 0,01$ ).

- Paylaşılan liderliğin **Örgütsel Gelişme ve İşbirliği** alt boyutu açısından resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algıları arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $F: 2,142, p > 0,05$ ). Aynı değişken açısından özel ilköğretim okulu öğretmenlerin algıları arasında ise anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $F: 6,856, p < 0,05$ ). 6-10 yıl arası kıdeme sahip özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları ( $\bar{X} = 3,84$ ), 1-

5 yıl kıdem grubundaki meslektaşlarının paylaşılan liderlik algılarından ( $\bar{X} = 4,57$ ) anlamlı derecede daha düşüktür.

- **Vizyon-Misyon** alt boyutu açısından, mesleki kıdem değişkenine göre resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur (F:2,333,  $p > 0,05$ ). 1-5 yıl ( $\bar{X} = 4,34$ ) ile 11 yıl ve üstü ( $\bar{X} = 3,71$ ) kıdeme sahip özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (F: 3,376,  $p < 0,05$ ).
- **Sorumluluk Alma** alt boyutu açısından gerek resmi (F: 2,284,  $p > 0,05$ ) gerekse özel (F: 2,383,  $p > 0,05$ ) ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algıları arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
- **Okul Kültürü** alt boyutu açısından, mesleki kıdem değişkenine göre, resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur (F: 1,977,  $p > 0,05$ ). Özel ilköğretim okullarında ise, 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları ( $\bar{X} = 4,18$ ) ile 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları ( $\bar{X} = 4,64$ ) arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (F: 4,029,  $p < 0,05$ ).
- **Örgütsel Olanaklar** alt boyutu açısından, resmi (F: 1,575,  $p > 0,05$ ) ve özel (F: 1,894,  $p > 0,05$ ) ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

#### 6.d) Branş

**Resmi** ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin algıları arasında branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (F: 4,502,  $p < 0,05$ ). Resmi ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları ( $\bar{X} = 3,67$ ), sosyal bilimler branşındaki öğretmenlerin algılarından ( $\bar{X} = 3,49$ ) daha yüksektir.

**Özel** ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin branş değişkeni açısından paylaşılan liderliğe ilişkin algıları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F: 1,878,  $p > 0,05$ ).

- Paylaşılan liderliğin **Örgütsel Gelişme ve İşbirliği** alt boyutu açısından, resmi ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenleri ( $\bar{X} = 3,75$ ) ile sosyal bilimler

öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları ( $\bar{X} = 3,58$ ) arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (F:3,193,  $p < 0,05$ ). Özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin branş değişkeni açısından paylaşılan liderliğe ilişkin algıları arasında ise anlamlı bir farklılık yoktur (F:2,405,  $p > 0,05$ ).

- **Vizyon-Misyon** alt boyutuna göre, resmi ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenleri ( $\bar{X} = 3,40$ ) ile sosyal bilimler öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları ( $\bar{X} = 3,14$ ) arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (F:6,12,  $p < 0,01$ ). Branş değişkenine göre, özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderliğe ilişkin algıları arasında ise anlamlı bir farklılık yoktur (F:1,271,  $p > 0,05$ ).
- Paylaşılan liderliğin **Sorumluluk Alma** alt boyutunda branş değişkenine göre, resmi (F:2,714,  $p > 0,05$ ) ve özel (F:0,655,  $p > 0,05$ ) ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
- **Okul Kültürü** alt boyutuna göre, resmi ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları ( $\bar{X} = 3,95$ ) ile sosyal bilimler öğretmenlerinin algıları ( $\bar{X} = 3,79$ ) arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (F:4,692,  $p < 0,01$ ). Bu değişken açısından özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algıları arasında ise anlamlı bir farklılık yoktur (F:1,400,  $p > 0,05$ ).
- Paylaşılan liderliğin **Örgütsel Olanaklar** alt boyutunda branş değişkenine göre resmi (F:2,245,  $p > 0,05$ ) ve özel (F:0,727,  $p > 0,05$ ) ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

7. Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları; bağımsız değişkenlere göre ayrı ayrı çözümlenmiş ve sonuçlar başlıklar halinde aşağıda gösterilmiştir:

### 7.a) Cinsiyet

Hem **resmi** ilköğretim okullarında görevli erkek ( $\bar{X} = 3,63$ ) ve kadın ( $\bar{X} = 3,22$ ) ( $t : -5,413$ ,  $p < 0,01$ ); hem de **özel** ilköğretim okullarında görevli erkek ( $\bar{X} = 4,46$ ) ve kadın ( $\bar{X} = 3,99$ ) öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $t : -2,421$ ,  $p < 0,05$ ).

### 7.b) Öğrenim Düzeyi

**Resmi** ilköğretim okullarında görev yapan Ön Lisans ( $\bar{X} = 3,69$ ) ve Lisans mezunu ( $\bar{X} = 3,37$ ) öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasında öğrenim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (F:6,616,  $p < 0,01$ ). **Özel** ilköğretim okullarında görevli Ön Lisans ( $\bar{X} = 4,69$ ) ve Lisans mezunu öğretmenler ( $\bar{X} = 4,23$ ) ile Lisansüstü mezunu öğretmenlerin ( $\bar{X} = 3,21$ ) örgütsel bağlılık algıları arasında da anlamlı bir farklılık vardır (F:7,953,  $p < 0,01$ ).

### 7.c) Mesleki Kıdem

**Resmi** ilköğretim okullarında görevli 6-10 yıl ( $\bar{X} = 3,32$ ) ve 16-20 yıl arası ( $\bar{X} = 3,33$ ) kıdem grubundaki öğretmenler ile 21 yıl üstü ( $\bar{X} = 3,67$ ) kıdem grubundaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (F:3,853,  $p < 0,01$ ). **Özel** ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında ise bu değişken açısından anlamlı bir farklılık yoktur (F:1,939,  $p > 0,05$ ).

### 7.d) Branş

**Resmi** (F:2,757,  $p > 0,05$ ) ve **özel** (F:1,704,  $p > 0,05$ ) ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasında branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

8. Nicel veriler **özel** ilköğretim okulu öğretmenlerinin hem paylaşılan liderlik hem de örgütsel bağlılık algılarının **resmi** ilköğretim okulu öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç nitel verilerle de tamamen desteklenmektedir.

## 5.2 Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular dikkate alınarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

### 5.2.1 Uygulayıcılar için Öneriler

1. Araştırma sonuçları, öğretmen algılarına dayalı olarak resmi ilköğretim okullarındaki paylaşılan liderlik düzeyinin özel ilköğretim okullarına kıyasla daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Paylaşılan liderliğin özünü oluşturan takım çalışması ruhunu, açık iletişimi, kararlara katılımı, dayanışma ve işbirliğini, sorumluluk almayı, fırsatları geliştirmek kadar tehditleri de paylaşma ve ortadan kaldırmaya dönük bir örgütsel kültürü yaratarak öğretmenlerde paylaşılan liderliğe ilişkin algı düzeyini yükseltmek amacıyla;

a. Liderliği yöneticinin tekelinde ele alan geleneksel liderlik yaklaşımı yerine, çağdaş liderliğin öğrenilmesini sağlayacak önlemler alınabilir. Bunun için, gerek hizmet öncesi eğitimle öğretmen adaylarına okutulacak bir ders biçiminde; gerekse hizmet içi eğitimle okul yöneticisi ve öğretmenlerine verilecek kurslar biçiminde düzenlemeler yapılabilir.

b. Paylaşımın temelinde yatan açık iletişimi okul örgütünde sağlamak ve sürdürmek amacıyla önce okul yöneticileri ve öğretmenlerini sonra da diğer paydaşları (öğrenci, veli, vb.) bir araya getirip onları sürece katan birliktelikler (toplantı, görüşme, özel gün ve geceler, vb.) yaratılabilir.

c. Tek adam anlayışını ortadan kaldıran ve paylaşımcılığı esas alan günümüz çağdaş yönetim ve liderlik yaklaşımlarının temel öngörüsü olan takım çalışması ruhunu oluşturacak ve geliştirecek uygulamalar (ortak proje çalışmaları, yakın ve uzak çevre gezileri, yetki ve sorumluluğu paydaşlarda olan öğrenci ve velilerin de katılımıyla gerçekleştirilecek tiyatro, panel, seminer, vb. etkinlikler) gerçekleştirilebilir.

d. Okulun vizyon ve misyonunun belirlenmesi ve gerçekleştirilmesinde tüm paydaşların görev almasını sağlayacak paylaşımcı bir anlayış benimsenebilir.

e. Her fırsatta okulun paydaşlarından dönüt alma yaklaşımı izlenebilir.

f. Paydaşların karar süreçlerine aktif olarak katılımları sağlanabilir.

g. Okulun paydaşları arasında güven, saygı, işbirliği ve dayanışmayı öngören bir örgüt kültürünün oluşturulması sağlanabilir.

h. Okulun olanaklarını geliştirmek ve bu olanakları okul çevresine açarak gerekli desteği alabilmek amacıyla okul, aile ve toplum arasındaki işbirliği artırılabilir (konferans, çalıştay, seminer, vb. etkinlikler)

i. Özel ilköğretim okullarının sahip olduğu ve resmi ilköğretim okullarında bulunmayan maddi olan ve olmayan kimi olanakları (maaş, servis, teknolojik donanım, güncellenmiş ders içerikleri ve uygulamaları, bol ve kaliteli eğitim materyalleri, kütüphane, laboratuvar, yönetici ve öğretmenlere ulaşılabilirliği kolaylaştıracak örgüt kültürü, maddi ve manevi ödüller, vb.) yaratacak fırsat ve kaynakların devlet okullarında yer alması sağlanabilir. Bu amaçla ilgili üst yönetim devlet görevlileri okula davet edilebilir, onlarla yazışmalar vb. yapılabilir.

2. Araştırma sonuçları, resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin duyumsadıkları örgütsel bağlılık algılarının “çoğu zaman”, özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algılarının ise “her zaman” düzeyinde olduğunu ortaya koymuştur. Resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerini arttırmak amacıyla;

a. Öğretmenlerin okula ilişkin aidiyet duygularını geliştirecek (dikkate alınma, önemsenme, takdir edilme, benimsenme, hakkının yenmemesi, vb. yönetsel davranışların sergilenmesi) önlemler alınabilir. Bu amaçla yöneticiler için hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenebilir.

b. Öğretmenlerin karar süreçlerine katılımları sağlanabilir.

c. Pedagojik girişim ve etkinliklerinde öğretmenleri cesaretlendiren, onlara güven veren yönetsel katkı ve destek sağlanabilir.

d. Mesleki gelişmelerini sağlamak ve sürdürmek amacıyla öğretmenlere gerekli ortam ve olanaklar (meslek örgütleriyle etkili iletişim, eğitsel materyallere ulaşma, kongre, konferans gibi bilimsel etkinliklere katılımlarının sağlanması, vb.) hazırlanabilir.

e. Öğretmenlere yetki / sorumluluk dengesini düzenleyebilecekleri rahat ve özgür bir hareket alanı sağlanabilir.

3. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları ile duyumsadıkları örgütsel bağlılık düzeyleri arasında doğrusal bir ilişki olduğunu ve onların örgütsel bağlılık düzeylerindeki değişimin % 70'nin paylaşılan liderlikle açıklanabildiğini göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerde örgütsel bağlılık yaratmanın

büyük bir oranda okullarda paylaşılan liderliği geliştirmeye dayalı olduğunu ortaya koyduğundan; daha çok paylaşılan liderliğe vurgu yapan yönetimsel davranışlar ve uygulamalar geliştirilebilir.

4. Araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin bulgulara dönük olarak da şu öneriler üzerinde durulabilir:

a. Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan kadın öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarını ve buna bağlı olarak da örgütsel bağlılık algılarını artırmak amacıyla, kadın öğretmenlere okuldaki öğretimsel etkinlikler kadar yönetimsel etkinliklere de katılma fırsatı verilebilir.

b. Öğrenim düzeyi lisans ve lisans üstü olan öğretmenleri okul ortamında daha etkin kılacak roller (müdür yardımcılığı, proje başkanlığı, proje yürütücülüğü, vb.) verilebilir.

c. Öğretmenlik mesleğine yeni başlamış olan öğretmenler ile meslek hayatının ortalarında bulunan öğretmenlerin okula ilişkin görevsel beklentilerini karşılayarak onların paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algılarını etkileyecek fırsatlar (sorumluluk verme, yönetsel faaliyetlere katma, vb.) yaratılabilir.

### **5.2.2 Araştırmacılar için Öneriler**

1. Paylaşılan liderliğe ilişkin öğretmen dışında kalan okulun diğer paydaşlarına dayanan (yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli) araştırmalar yapılabilir.

2. Paylaşılan liderliğin öğrenci başarısına etkisini araştıran çalışmalar yapılabilir.

3. Paylaşılan liderliğin bağlılık dışındaki diğer örgütsel olgularla (iş doyumunu, örgütsel etkililik, vb) ilişkisini ele alan çalışmalar yapılabilir.

4. Paylaşılan liderlik konusunu ortaokul ve/veya lise kademelerinde de ele alan çalışmalar yapılabilir.

5. Paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisini, farklı katılımcılar (yöneticiler, öğrenciler ve veliler) ve farklı eğitim kademelerinde (ortaokul, lise) ele alan çalışmalar yönetici, öğrenci ve veli görüşlerine dayalı olarak yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkalm, A. (1994). *Okul yöneticiliği*. Ankara: PEGEM Yayıncılık.
- Ahmad, A. R., Yunus, N. K. Y., Norwani, N.M. ve Musa, K. (2012): Organization commitment of public primary school senior head teachers. *International Journal of Economics Business and Management Studies*, 1 (1), 9-14.
- Akçadağ, Küçük S. (2008). *Okul öncesi öğretmenlerinin liderlik davranışları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Allen, N. J. ve Mayer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 63 (1), 18-38.
- Arslan, H. ve Beytekin, F. (2004). *İlköğretim okul müdürleri için eğitim liderliği standartlarının araştırılması*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunuldu. 6-9 Temmuz. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Arun, K. (2008). *Liderlik tarzları ile paylaşımcı bilgi kültürü ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, SBE. Erzurum.
- Aslan, M., Özer, N. ve Ağıroğlu Bakır, A. (2009). Okul kültürüne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri: nitel bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8(1), 268-281, Web: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden Aralık 2012 tarihinde alınmıştır.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. (6. Baskı) Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Bakan, İ. Uslu, A. ve Eğiymiş, A. M. (2012). Daimi ve geçici işçilerin örgütsel bağlılık algılarına ilişkin bir araştırma: Muş şeker fabrikasında bir alan araştırması. *II. Bölgesel Sorunlar ve Türkiye Sempozyumu. Yönetim-Ticaret-Siyaset Bildiriler Kitabı*, 220-228. <http://iibfdergisi.ksu.edu.tr> adresinden Nisan 2013 tarihinde alınmıştır.



- Baker, S. E. and Edwards, R. (2012). *How Many Qualitative Interviews is Enough?* Discussion Paper. National Centre for Research Methods Review Paper. Web: <http://eprints.ncrm.ac.uk/2273/> adresinden Mayıs 2013 tarihinde alınmıştır.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 37 (2), 61-82.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme: kuram, strateji ve taktikler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balcı, A. (2007). Etkili okul, okul geliştirme: kuram uygulama ve araştırma. (4. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Yayınevi.
- Balcı, A. ve Pehlivan Aydın, İ. (2003). *Eğitim yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basım Evi.
- Baloğlu, N. (2011a). Dağıtımçı liderlik: okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(3), Ağustos 127-148.
- Baloğlu, N. (2011b). Dağıtımçı liderlik uygulamaları: eklektik bir tasarım çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 12 (4), Aralık, 163-181.
- Baloğlu, N. (2012). Relations between value-based leadership and distributed leadership: a casual research on school principles' behaviors. *Educational Sciences: Theory & Practice (ESTP)*, Values Education Symposium Supplementary Special Issue, 12(2), Spring
- Barreiro, P. L. ve Albandoz, J. P (2001). Population and sample. Sampling techniques management mathematics for european schools. Web: <http://www.mathematik.uni-kl.de/> adresinden Mart 2013 tarihinde alınmıştır.

- Başaran, İ.E. (1982). *Örgütsel davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 108.
- Başaran, İ.E. (1996). *Eğitime giriş*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*. Sayı: 59. Ekim-Aralık.
- Bennett, N., Harvey, J.A., Wise, C. ve Woods, P.A. (2003). Distributed Leadership: A Desk Study. Web: [www.ncsl.org.uk/literature reviews](http://www.ncsl.org.uk/literature_reviews). adresinden Mart 2013 tarihinde alınmıştır.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7,(1) 153-173. Web: <http://efdergi.yyu.edu.tr> adresinden Haziran 2013 tarihinde alınmıştır.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9 (2), 764-775. Web: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden Nisan 2013 tarihinde alınmıştır.
- Beycioğlu, K ve Aslan B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18( 2), 191-223.
- Bolden, R. (2007). Distributed Leadership. In Marturano, A. and Gosling, J. (Eds) Leadership, The Key Concepts. Abingdon, Routledge. England: University of Exeter Press.
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: a review of theory and research. *International Journal of Management Review*, 13 (3), 251-269.
- Bolden, R., Petrov, G. ve Gosling, J. (2007). Tensions in Higher education Leadership: Towards A Multi-Level Model of Leadership Practice. Annual Conference of the Society for Research into Higher Education (SRHE).
- Bolden, R., Petrov, G. ve Gosling, J. (2009). Distributed leadership in higher education: rhetoric and reality. *Educational Management Administration & Leadership*. 37: 257.
- Bostancı, A. B. (2012). Paylaşılan liderlik algısı ölçeği'nin Türkçe uyarlaması. *International Journal of Human Sciences*, (9)2, 1619-1632.

- Boylu, Y; Pelit, E. ve Güçer, E. (2007). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 44 (5), 11.
- Brewster, C. ve Railsback, J. (2003). Building Trusting Relationships for School Improvement: Implications for Principals and Teachers. Office of Planning and Service Coordination, September, Northwest Regional Educational Laboratory
- Bursalıoğlu, Z. (1972). Okul-çevre ilişkisine sistem yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5 (1) DOI: 10.1501/Egifak\_0000000331.
- Bursalıoğlu, Z. (1998). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (11. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Can, S. (2002). Resmi ve özel okullardaki okul yöneticileri ve beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik davranışı yönünden karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. Erciyes Üniversitesi *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 22 (1), 263-288.
- Carson, J. B., Tesluk, P. E., ve Marrone, J. A. (2007). Shared leadership in teams: An investigation of antecedent conditions and performance. *Academy of Management Journal*, 50 (5), 1217-1234.
- Castaneda, P. (2010). What is distributed leadership? Web: <http://www.articlesbase.com/business-articles/what-is-distributed-leadership-2068671.html> adresinden Eylül 2010 tarihinde alınmıştır.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara: AnıYayıncılık
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). Research methods in education. (6th Ed.). Taylor & Francis e-Library.

- Cooper, G. (2012). *Examining the transformational and distributive leadership styles of secondary principals: a mixed methods study*. Unpublished Doctoral Dissertation. The Graduate Faculty of Texas Tech University, USA.
- Copland, M. A. (2003). Leadership of inquiry: building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 375–395.
- Çakınberk, A., Derin, N. ve Demirel, E. T. (2011). Örgütsel özdeşleşmenin örgütsel bağlılıkla biçimlenmesi: Malatya ve Tunceli özel eğitim kurumları örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi* 3(1) 89-121.
- Çelik, V. (1995). Eğitim yöneticisinin vizyon ve misyonu. *Eğitim Yönetimi*. 1 (1), Kış.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelikten, M. (2003). Okul Kültürünün Şekillendirilmesinde Müdürün Rollerini Web: [http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2003\\_1\\_4\\_453-462.PDF](http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2003_1_4_453-462.PDF) adresinden Mart 2013 tarihinde alınmıştır.
- Çınkır, Ş. (2004). Okulda etkili öğretmen-öğrenci ilişkisinin yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı 161, Kış.
- Demirtaş, Z. ve Ersözlü, A. (2007). Okul kültürü ile öğrencilerin şiddete başvurma davranışları arasındaki ilişkiler. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 2, 178-189.
- Diamond, J. (2007). *A new view: distributed leadership*. Boston: Harvard University Press.
- Dilek, H. (2005). *Liderlik tarzlarının ve adalet algısının; örgütsel bağlılık, iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkilerine yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Doğan, S. ve Demiral, Ö. (2009). Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirme ve psikolojik sözleşmenin etkisine ilişkin bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İİBF Dergisi*, Sayı: 32, Ocak-Haziran 47-80.
- Dude, D.J. (2012). *Organizational commitment of principals: the effects job autonomy, empowerment, and distributive justice*. Unpublished Doctoral Dissertation. Educational Policy and Leadership Studies in the Graduate College of The University of Iowa, May.
- Duignan, P; Bezzina, M (2006). Building a capacity for shared leadership in schools teachers as leaders of educational chance. *Educational Leadership Conference February*, University of Wollongong.
- Duignan, P. (2007). Distributed Leadership, Critique from a Catholic Perspective. Fourth International Conference on Catholic Educational Leadership 29 July – 1 August Sydney, Australia
- Eliophotou Menon, M. (2011). Leadership theory and educational outcomes: the case of distributed and transformational leadership. Department of Education, University of Cyprus. Web: <http://www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers0125.pdf> adresinden Nisan2013 tarihinde alınmıştır.
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Eraslan, L., (2004). ‘Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi’. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:162.
- Erdem, M. (2008). *Öğretmenlere göre kamu ve özel liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Ergün, M., Özsüer, S. (2006). Vygotsky’nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2, 269-292.
- Flessa, J. (2009). Educational micropolitics and distributed leadership. *Peabody Journal On Education*. 84: 331–349.

- Flowers, A. H. (2007). Distributed leadership. *Childhood Education Journal*. 83 (5), 331.
- Fox, J. (2008). *Applied regression analysis, linear models, and related methods*. Sage Publications.
- Gay, L.R. and Diehl, P.L. (1992). *Research methods for business and management*. New York: Maxwell Macmillan International.
- Geffen, T. V. (2003). Distributed leadership. (NSCL 2003 Tam raporunun özeti) Bennett, N., Harvey, J., Wise, C. and Woods, P, 15-17.
- Grant, C. P. (2011). *The relationship between distributed leadership and principal's leadership effectiveness in North Carolina*. Unpublished Doctoral Dissertation. The Graduate Faculty of North Carolina State University, Raleigh, North Carolina.
- Green, J. C., Krayder, H. ve Mayer, E. (2005). Combining Qualitative and Quantitative Methods in Social Inquiry. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). *Reserach Methods in Social Sciences*. (275-282) London: Sage.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: a new architechure for leadership, *Educational Management & Administration*, 28(3), 317–38.
- Gronn, P. (2002a). Distributed leadership as a unit of analysis, *Leadership Quarterly* 13: 423–51.
- Gronn, P. (2002b). Distributed Leadership. In K. Leithwood, P. Hallinger, K. Seashore Louis, G. Furman Brown, P. Gronn, W. Mulford and K. Riley (eds). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Dordrecht: Kluwer
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration* 46 (2), 141 – 158.
- Gül, H. (2002). Örgütsel bağlılık yaklaşımlarının mukayesesi ve değerlendirmesi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 2(1), 37-55.

- Gül, H., Oktay, E., Gökçe, H. (2008). İş tatmini, örgütsel bağlılık işten ayrılma niyeti ve performans arasındaki ilişkiler, *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, İktisat Ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası Kırgız-Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırgızistan.
- Gündoğan, T. (2009). *Örgütsel bağlılık: Türkiye Cumhuriyet merkez bankası uygulaması*. Uzmanlık Yeterlilik Tezi Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü Ankara.
- Gündüz H. B., Beşoluk Ş. ve Önder İ. (2011). Karmaşık sistemlerde liderlik bakışıyla: dna liderlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi..* Web: <http://www.InsanBilimleri.com> adresinden Ocak 2013 tarihinde alınmıştır.
- Güzelbayram, Ş. (2013). Vakıf üniversitelerinde çalışan okutmanların örgütsel bağlılık düzeylerinin belirlenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 3 (1), Nisan 57-64
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*. 23(3), 313-324.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: leading or misleading? *Educational Management Administration Leadership* 32; 11-24
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172–188.
- Harris A. ve Lambert L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement* Buckingham: Open University Press. Web: <http://www.actedu.in/pdf/leadership.pdf> adresinden Mayıs 2013 tarihinde alınmıştır.
- Harris, A. ve Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *M.I.E* 22 (1), 31-34.
- Heikka, J.; Waniganayake, M. ve Hujala, E. (2013). Contextualizing distributed leadership within early childhood education: current understandings, research

- evidence and future challenges. *Educational Management Administration & Leadership*. 41(1) 30–44.
- Hopkins, D. ve Jackson, D. (2002). Building the Capacity for Leading and Learning, in A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves and C. Chapman (eds) *Effective Leadership for School Improvement*. London: Routledge, 84–105.
- Hopkins, D. (2008). Realising The Potential of System Leadership. (Eds) Beatriz Pont, Deborah Nusche, David Hopkins *Volume 2: Case Studies On System Leadership*, OECD
- Hulpia, H. ve Devos, G. (2009). Exploring the link between distributed leadership and job satisfaction of school leaders. *Educational Studies*, 35: (2), 153-171.
- Hulpia, H., Devos, G., ve Rosseel, Y. (2009). Development and validation of scores on the distributed leadership inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 69(6), 1013-1034.
- Hulpia, H.; Devos, G.; Rosseel, Y. ve Vlerick, P. (2012). dimensions of distributed leadership and the impact on teachers' organizational commitment: a study in secondary education. *Journal of Applied Social Psychology* 42 (7), 1745–1784.
- Humphreys, E. (2010). *Distributed leadership and its impact on teaching and learning*. Unpublished Doctoral Dissertation. National University of Ireland, Maynooth, Ireland.
- Izgar, H. (2005). Eğitim liderliği. *Öğretmenin Dünyası Dergisi*. Odunpazarı Belediyesi Yayınları. (Editör) Ali Murat Sünbül, Kızılay/Ankara.
- İmamoğlu, G. (2011) *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma. Örgütsel bağlılık*. Konya: Çizgi Yayıncılık.



- Jackson, S. L. (2009). *Research methods and statistics: a critical thinking approach* (3rd edition) Belmont, CA: Wadsworth.
- Jacobs, G. E. (2010). *The relationship between distributed leadership as practiced by principals and the organizational commitment of the teachers*. Unpublished Doctoral Dissertation. Georgia Southern University. USA.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Seçkin Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, S. Ve Güleş, H. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 3(2), 74-89.
- Karip, E. Ve Koksall, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi* Yıl 2, Sayı 2, Bahar.
- Kaya, O. (2007). *Örgütsel bağlılık: emniyet genel müdürlüğü merkez biriminde bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keçecioglu, T. (1998). *Liderlik ve liderler*. İstanbul: Kalder Yayınları.
- Key, J. P. (1997). *Research design in occupational education. Module R7 – Sampling*. Oklahoma State University. Web: <http://www.okstate.edu/ag/agedcm4h/academic/aged5980a/5980/newpage15.htm> adresinden Mart 2013 tarihinde alınmıştır.
- Kılıç G., (2008), *Kariyer yönetimi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: beş yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Kıral, B. ve Kıral, E. (2011). *Karma araştırma yöntemi*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 27-29 April, Antalya. Siyasal Kitabevi, Ankara, Turkey.

- Kırılmaz, H. (2013) Liderlik. Web: [https://dosya.sakarya.edu.tr/Dokumanlar/2013/272/998792486\\_liderlik.pdf](https://dosya.sakarya.edu.tr/Dokumanlar/2013/272/998792486_liderlik.pdf) adresinden Şubat 2013 tarihinde alınmıştır.
- Kline, P. (1994). An easy guide to factor analysis, London: Routledge.
- Koç, H. (2009). Örgütsel Bağlılık ve Sadakat İlişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (28), 200-211. Web: <http://www.e-sosder.com/dergi/28200-211.pdf> adresinden Mart 2013 tarihinde alınmıştır.
- Kolamaz, C. (2007). *Destekleyici ve geliştirici liderlik yaklaşımlarının örgütsel bağlılığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar-çözümler ve öneriler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (3), 237-252.
- Korkmaz, M. (2006). Liderlik uygulamalarının içsel okul değişkenleri ile öğrenci çıktı değişkenlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Güz, Sayı 48, 503-529.
- Korkmaz, E. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 123 – 153.
- Kothari, C.R. (2004). *Research methodology: methods and techniques*. New Delhi: New Age International Ltd. Publishers (Revised edition).
- Kurşunoğlu, A.; Bakay, E. ve Tanrıöğen, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı 28 (2), 101-115.
- Leithwood, K. and Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organisational conditions and student engagement. *Journal of Educational Administration* 38(2): 112–29.
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., ve Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37–67.

- Litton Potter, S. (2012). Relationships between educators' organizational commitment, job satisfaction, and administrators' gender. Unpublished Doctoral Dissertaton. Liberty University, Lynchburg, VA.
- Lynch, O. (2009). *Generative leadership: a case study of distributed leadership and leadership sustainability at two new york city high schools*. Unpublished Doctoral Dissertaton. University of Oakland, California, USA.
- McCarthy, D. (2010). Establishing a culture of distributed leadership. Web: <http://www.greatleadershipbydan.com/> adresinden Eylül 2010 tarihinde alınmıştır.
- MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü (2009) liderliğin geliştirilmesi konferansı özet raporu. (09-10 Nisan) Ankara. Web: <http://digm.meb.gov.tr/uaorgutler> adresinden Nisan 2013 tarihinde alınmıştır.
- MEB Personel Genel Müdürlüğü (2007). Eğitimde kalite el kitabı. 13-17 Ağustos, Ankara.
- Meyer, J.P. ve Allen, N. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*.1 (1), 61-89.
- Meyer, J. P., ve N. J. Allen (1997). *Commitment in the workplace - theory, research, and application*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11. Sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve özyeterlik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- National College for Leadership of Schools and Children's services (NCSL) (2004). *Distributed leadership in action: full report*. Web: [www.ncsl.org.uk](http://www.ncsl.org.uk) adresinden Mayıs 2013 tarihinde alınmıştır.
- National College for Leadership of Schools and Children's services (NCSL), corp creator. (2009). *Distributed leadership in action: full report*. Web: [www.ncsl.org.uk](http://www.ncsl.org.uk) adresinden Mayıs 2013 tarihinde alınmıştır.

- Nayir, F. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyi. *İlköğretim Online*, 12 (1), Web: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden Nisan 2013 tarihinde alınmıştır.
- O'Connor Lizotte, J. (2013). *A qualitative analysis of distributed leadership and teacher perspective of principal leadership effectiveness*. Unpublished Doctoral Dissertation. College of Professional Studies Northeastern University Boston, Massachusetts.
- O'Neill, B. (2002). *Distributive leadership: meaning practice..* Milton Keynes: The Open University.
- Owens, R.G. (1987). *Organizational behaviour in education* (3rd ed) Englewood Cliffs:. Prentice- Hall.
- Ölçüm Çetin, M. (2004). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık..* Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Özdemir, M. (2012). Dağıtımcı liderlik envanterinin türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18 (4) 575-598.
- Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N. (2000). Eğitimde örgütsel yenileşme ve karara katılma. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 54-63.
- Özer, N. (2010). *İlköğretim okullarının örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normları açısından analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özer, N., Beycioğlu, K. (2013). Paylaşılan liderlik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *İlköğretim Online*, 12(1), 77-86. Web: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden Nisan 2013 tarihinde alınmıştır.
- Özgan, H.; Yiğit, C. ve Cinoğlu, M. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi. *Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesi, KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*. 8(1).

- Özkan, V. (2008). *İlköğretim okulunda görevli sınıf öğretmenlerinin bazı değişkenlere göre örgütsel bağlılık düzeyleri (Sakarya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Özsoy, A. S. (2004). Bir yüksekokul çalışanlarının kuruma bağlılık durumlarının incelenmesi. *İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi. E-dergi*, 6 (2),13-19.
- Pamela, S. A. (2010). An organizational perspective of distributed leadership: a portrait of a middle school. *Research in Middle Level Education Online (RMLE Online)*, 33 (5).
- Pearce, C.L., ve Sims, H.P. (2001). Shared leadership: toward a multi-level theory of leadership. *Advances in Interdisciplinary Studies of Work Teams*, 7, 115–139.
- Rivers, S. D. (2010). *Leadership as a distributed phenomenon: a study of shared roles and 3rd grade student achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation. Capella University.
- Ross, K. N. (2005). “Sample design for educational survey research” Quantitative research methods in educational planning. France: UNESCO International Institute for Educational Planning. Web: [http://www.unesco.org/iiep/PDF/TR\\_Mods/Qu\\_Mod3.pdf](http://www.unesco.org/iiep/PDF/TR_Mods/Qu_Mod3.pdf) adresinden Mart 2013 tarihinde alınmıştır.
- Sammons, P., Hillman, J., ve Mortimore, P. (1995). Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research. In J. White & M. Barber (Eds.), *Perspectives on School Effectiveness and School Improvement*. London: Institute of Education.
- Sarı, M (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 13 (1) Bahar, 147-160.

- Sarıdere, U. ve Doyuran, Ş. (2004). Eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılığın işten ayrılma niyetine etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulmuştur. 6-9 Temmuz*. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya
- Sayeed, O. B. (2001). *Organizational commitment and conflict. studies in healthy organizational processes*. New Delhi – Thousand Oaks – London: Sage Publications.
- Schatzing, F. (2009). *Sürü (Roman)*. Ankara: Resif Yayıncılık.
- Senge, Peter M. (1997). *Beşinci disiplin*, (Çev: Ayşegül İldeniz; Ahmet Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayınları.
- Serin, M. K., ve Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*.18(3), 435-459.
- Sincar, M. ve Aslan, B. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 571–595
- Small, E.E., ve Rentsch, J.R. (2010). Shared leadership in teams: a matter of distribution. *Journal of Personnel Psychology*, 9 (4) 203–211.
- Smylie, M. A., Mayrowetz, D., Murphy, J., ve Seashore Louis, K. (2007). Trust and the development of distributed leadership. *Journal of School Leadership*, 17(4), 469–503.
- Sönmez V. ve Alacapınar, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spillane, J. P., Halverson, R. ve Diamond J. B. (2001). Investigating school leadership practice: a distributed perspective. *Educational Researcher*; 30 (23)
- Spillane, J. P. (2003). Educational leadership. *Educational Evaluation And Policy Analysis*, 25(4), 343-345.

- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69, 143-157.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Diamond, J. B. & Jita, L. (2003). Leading instruction: the distribution of leadership for instruction, *Journal of Curriculum Studies*, 35 (5), 533-543
- Spillane, J., Halverson, R. & Diamond, J. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective, *Educational Researcher*. Web: [www.sesp.northwestern.edu/docs](http://www.sesp.northwestern.edu/docs) adresinden Mart 2013 tarihinde alınmıştır.
- Spillane, J. P., Halverson, R. ve Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies* 36(1), 3-34.
- Spillane, J., Diamond, J., Sherer, J., A., Coldren (2005). Distributing Leadership. (Eds.) Coles, M. & Southworth, G. *Developing leadership: creating the schools for tomorrow*. New York: Open University Press
- Spillane, J. P., Camburn, E. M., Pustejovsky, J., Pareja, A. S., ve Lewis, G. (2008). Taking a distributed perspective: epistemological and methodological trade-offs in operationalizing the leader-plus aspect. *Journal of Educational Administration*. 46(2), 189–213.
- Sternberg, R. J. (2005). A model of educational leadership: Wisdom, intelligence, and creativity synthesized. *International Journal of Leadership in Education: Theory & Practice*. 8, 347-364.
- Şahin, S. (2003) *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi İzmir.
- Şahin Fırat, N. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156).

- Şimşek, Ş. (1999). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Taşkın, F. ve Dilek, R. (2010). Örgütsel güven ve örgütsel bağlılık üzerine bir alan araştırması. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi* 2 (1).
- Terrell (2010). *The relationship of the dimensions of distributed leadership in elementary schools of urban districts and student achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation. The George Washington University.
- Tian, M. (2011). *Distributed leadership and teachers' self-efficacy: the case studies of three chinese schools in shanghai*. unpublisge Master's Thesis. Department of Education, Institute of Educational Leadership, University of Jyväskylä
- Tschannen-Moran, M. (2003). Fostering organizational citizenship: transformational leadership and trust. In W.K. Hoy & C.G. Miskel, *Studies in Leading and Organizing Schools*, 157-179. Information Age Publishing: Greenwich: CT.
- Tuğsavul, F. T. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin liderlik davranışlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Tural, N. (2002). Öğrenci başarısında etkili okul değişkenleri ve eğitimde verimlilik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2).
- Turan, S., Karadağ, E., ve Bektaş, F. (2011). Üniversite yapısı içerisinde öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 17(4), 627-638.
- Türkmen, İ. (1996). *Yönetimde verimlilik*. Ankara: MPK Yayınları
- Uğurlu, C. T. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.



- Uğurlu, C. T. ve Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 434-448.
- Uzun, Ö.ve Yiğit, E. (2011). Örgütsel stres ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine orta kademe otel yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, Nisan, 6(1), 181 - 213.
- Üstüner, M. (2009). Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 10 (1).
- Varoğlu, D. (1993). *Kamu sektörü çalışanlarının işlerine ve kuruluşların karşı tutumları, bağlılıkları ve değerleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Watson, S. T. (2005). *Teacher collaboration and school reform: distributing leadership through the use of professional learning teams*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Faculty of The Graduate School University of Missouri-Columbia, USA
- Whittington Davis, M. (2009). *Distributed leadership and school performance*. Unpublished Doctoral Dissertation, The School of Education and Human Development, George Washington University, USA.
- Woods, P. A. (2010). Democratic leadership: drawing distinctions with distributed leadership. *International journal of leadership in education*. Web: Eylül 2010 tarihinde alınmıştır.
- Yavuz, E. (2008). *Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışının örgütsel bağlılığa etkisinin analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yukl G. A. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *The Leadership Quarterly* 10(2), 285–305.
- Yukl G. A. (2002). *Leadership in organizations (5th ed.)*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Yumuşak, H. (2013). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bezdiri (mobbing) yaşama düzeyi ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tokat il örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**EKLER**

1. Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği
2. Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği
3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
4. 2011-2012 Eğitim-Öğretim Yılında Malatya İl Merkezinde Bulunan Resmi ve Özel İlköğretim Okulları ve Öğretmen Sayıları
5. Standardize Regresyon Katsayılarına İlişkin Diyagram
6. Ölçek Uygulamasına İlişkin Valilik Olur Yazısı

## EK 1. Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği

### Sayın Öğretmenim,

Elinizdeki ölçme aracı, ilköğretim okulu öğretmenlerinin **okullardaki paylaşılan liderlik algılarını belirlemek** amacıyla geliştirilmiştir. Her soruda belirtilen durumun okulda hangi sıklıkla gösterildiğini dikkate alarak ilgili seçeneği (X) ile işaretleyiniz. Verilen yanıtlar bilimsel amaçla ve yalnızca bu araştırma için kullanılacaktır. Bu nedenle isminizi yazmanıza gerek yoktur. Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız.

Sağladığınız katkılar ve göstereceğiniz ilgi için şimdiden teşekkür ederim.

Not: Vizyon, örgütün gelecekte ulaşmak istediği durum, resimdir.  
Misyon, örgütün ne yaptığının, nasıl yaptığının ve kimin için yaptığının açık ifadesidir.

Aslı A. BAKIR  
EYD Dok. Öğr.

## I.BÖLÜM

1. Cinsiyetiniz:  Kadın  Erkek
2. Branşınız:  **Sınıf Öğretmenliği**  
 **Matematik ve Fen Bilimleri** (Fizik, Kimya, Biyoloji, Fen Bilgisi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, vb.)  
 **Sosyal Bilimler** (Coğrafya, Tarih, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Felsefe, Psikoloji, Sosyoloji, İş eğitimi, PDR, Resim, Beden Eğitimi, Müzik, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, El sanatları)
3. Öğrenim düzeyiniz:  **Ön Lisans, Lisans Tamamlama** (2 veya 3 Yıllık Yüksek Öğretim)  
 **Lisans** (4 veya 5 Yıllık Yüksek Öğretim)  
 **Lisans Üstü** (Yüksek Lisans veya Doktora)
4. Kıdem yılınız:  1-5 Yıl arası  
 6-10 Yıl arası  
 11-15 Yıl arası  
 16-20 Yıl arası  
 21 Yıl ve üstü

## II. BÖLÜM

Soru No	Aşağıda belirtilen durumun okulda hangi sıklıkla gösterildiğini dikkate alarak ilgili seçeneği (x) ile işaretleyiniz.	Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
		5	4	3	2	1
<b>Örgütsel Gelişme ve İşbirliği</b>						
1.	Okulumuzda, yöneticiler okulun tek lideri olmak yerine, liderliği paylaşmayı isterler.					
2.	Okulumuzda, liderlik yapma fırsatı yalnızca kıdemli değil, okula yeni atananlar da dahil tüm öğretmenlere verilir.					
3.	Okulumuzda, yöneticiler öğretmenlerin kararlara katılımını teşvik eder.					
4.	Okulumuzda, yöneticiler öğrencilere ilişkin kararlarda öğrencilerin de görüşlerini dikkate alır.					
5.	Okula ilişkin konulardaki kararlar tüm paydaşlarca alınır.					
6.	Okulumuzda veliler karar alma sürecine katılır.					
7.	Okulumuzda, yöneticiler öğretmen görüşlerini dikkate alır.					
8.	Okulumuzda, yöneticiler velilerle iletişimin geliştirilmesine önem verirler.					
9.	Okulumuzdaki yöneticiler okulda yapılacak işlere ilişkin yetki ve sorumluluğu paylaşırlar.					
10.	Okulumuzda, karara katılma sürecinde öğretmenler arasında ayırım yapılmaz.					
11.	Okulumuzda, velileri ilgilendiren konularda, onlarla birlikte ortaklaşa karar alınır.					
12.	Okulumuzda, yöneticiler yönetsel becerilerini geliştirecek etkinliklere (kurs, seminer, hizmet içi eğitim, vb.) katılırlar.					
13.	Okulumuzda, öğretmenler okul yönetimi tarafından daima dikkate alınırlar.					
14.	Okulumuzda, okulun etkililiği için öğrenci başarısına odaklı bir anlayış geçerlidir.					
15.	Okulumuzda, yöneticiler okulun gelişimine yönelik çalışmalara aktif olarak destek olurlar.					
16.	Okulumuzda, okul yönetiminin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde önemli bir katkısı vardır.					
17.	Okulumuzda, yöneticiler öğretmenlerin okulu geliştirme çabalarına destek verirler.					
18.	Okulumuzda, öğretmenler velilerle iletişimin geliştirilmesine önem verirler.					
19.	Okulumuzda, öğrencilerin başarısı ve başarısızlığı konusundaki sorumluluğu okul yöneticisi ve öğretmenler birlikte üstlenir.					
20.	Okulumuzda, yöneticiler ve öğretmenler, okul geliştirme etkinliklerine birlikte katılırlar.					
21.	Okulumuzda, öğrenci başarısını sağlayacak koşulları oluşturmak için, yöneticiler öğretmenlerle birlikte çalışırlar.					
22.	Okulumuzda, okul yöneticisi okuldaki problemleri çözme					

	konusunda, zümre öğretmenlerinin birlikte çalışmalarına fırsat verir.					
23.	Okulumuzda, öğretmenler bir ekibin üyesi oldukları bilinci içerisinde birlikte çalışırlar.					
24.	Okulumuzda, öğretmenlere okula yenilikler getirme ve yenilikleri izleme konusunda fırsat tanınır.					
25.	Okulumuzda, yöneticiler yeni eğitim araç-gereçlerinin sağlanması ve kullanılmasına özen gösterirler.					
26.	Okulumuzda, öğretmenler yeni ve çağdaş öğretim yöntemlerini kullanma konusunda isteklidir.					
27.	Okulumuzda, yöneticiler değişime ve yenileşmeye açık bir yönetim anlayışını benimserler.					
28.	Okulun işleyiş sürecinde, değişim ve yenileşmeye karşı direnme azdır.					
<b>Vizyon-Misyon</b>						
29.	Okulumuzun, vizyon ve misyonu açık bir şekilde yazılıdır.					
30.	Okulumuzda, vizyon ve misyon ortaklaşa tartışılarak belirlenir.					
31.	Okulun paydaşları (yönetici, öğretmen, diğer personel, veli) vizyon ve misyonu gerçekleştirecek şekilde çalışırlar.					
32.	Okulumuzda, vizyon ve misyon her yıl güncellenmektedir.					
33.	Okulumuzda, vizyon ve misyonun nasıl olması gerektiğine yönelik olarak öğretmenlerden dönüt alınır.					
34.	Okulumuzda, vizyon ve misyonun nasıl olması gerektiğine yönelik olarak öğrencilerden dönüt alınır.					
35.	Okulumuzda, vizyon ve misyonun nasıl olması gerektiğine yönelik olarak velilerden dönüt alınır.					
<b>Sorumluluk Alma</b>						
36.	Okulumuzda, öğretmenler liderliğin paylaşılmasını isterler.					
37.	Okulumuzda, öğretmenler liderlik rollerini üstlenmeye hazırdırlar.					
38.	Okulumuzda, öğretmenler karar verme sürecine aktif olarak katılırlar.					
39.	Okulumuzda, öğretmenler belli konularda karar alma sorumluluğunun verilmesini beklemez; sorumluluğu gönüllü olarak üstlenirler.					
40.	Okulumuzda, öğretmenler okuldaki işleyişe ilişkin görev ve sorumluluk almak isterler.					
41.	Okulumuzda, öğretmenler öğrenci başarısızlığından kendilerini sorumlu tutarlar.					
42.	Okulumuzda, öğretmenler öğrenci başarısını yükselmekte onları etkileyecek ve cesaretlendirecek davranışlar sergilerler.					
<b>Okul Kültürü</b>						
43.	Okulumuzda, öğretmenler yöneticilere güvenirlir.					
44.	Okulumuzda, öğretmenler birbirlerine güvenirlir.					
45.	Okulumuzda, öğretmenlerin gereksinim duydukları bilgi ve belgelere kolaylıkla ulaşmalarını sağlayacak bir ortam vardır.					
46.	Okulumuzda, görüşlerin açıkça paylaşıldığı özgür bir iletişim ortamı vardır.					
47.	Okulumuzda, tüm paydaşlar (öğrenci, öğretmen, yönetici, eğitimci olmayan personel, veli) birbirlerine saygı duyarlar.					
48.	Okulumuzda, karmaşa ve gerilim ortamı yoktur.					

49.	Okulumuzda, sohbet ortamlarında okulu geliştirmekle ilgili konular konuşulur.					
50.	Okulumuzda, öğretmenler okulun (saygı, önemseme, ortak çalışma gibi) değerlerini öğrencilerine benimsetme sorumluluğu taşırlar.					
<b>Örgütsel Olanaklar</b>						
51	Okulun olanakları (kütüphane, laboratuvar, vb.) öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayacak yeterliliktedir.					
52	Okulumuzda, çalışma saatleri öğretmenlerin bir araya gelip öğretimsel konuları tartışmalarına olanak verecek şekilde düzenlenmiştir.					
53	Okula, veli desteği ile sağlanan kaynaklar vardır.					
54	Okulumuzda, çevre okulun ihtiyaç duyduğu maddi kaynakları sağlar.					
55	Okulumuzda, yakın çevrenin okulun olanaklarından yararlanmasına fırsat verilir.					

## EK 2. Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Soru No	Aşağıda belirtilen durumun okulda hangi sıklıkla gösterdiğini dikkate alarak ilgili seçeneği (x) ile işaretleyiniz.	Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
		5	4	3	2	1
1.	Okulumda planlama, örgütleme ve yürütme işlerine katıldığım için kendimi bu okula daha bağlı hissediyorum.					
2.	Okulumda hakim olan yüksek düzeydeki güven duygusu görevimi bu kadar uzun süre devam ettirmeme neden olmaktadır.					
3.	Bu okulda yönetimin bir parçası olduğuma dair güçlü bir duygu yaşıyorum.					
4.	Bu okulda mesleki gelişme olanaklarının oluşu beni buraya bağlı kılıyor.					
5.	Bu okulda doğru işler doğru kişilere verildiği için kendimi bu okula bağlı hissediyorum.					
6.	Okulumun istikrarlı ve gelişmeyi hedefleyen bir yapısının olduğunu düşünüyorum.					
7.	Kendimi tamamen bu okulun bir parçası olarak hissediyorum.					
8.	Okul müdürümüzün çabalarımıza destek ve cesaret veriyor olması, kendimi bu okula daha yakın hissetmemi sağlıyor.					
9.	Adil ve düşünceli yönetimi nedeniyle kendimi bu okulla büyük ölçüde özdeşleştiriyorum.					
10.	Yönetimin bir parçası olduğum hissi benim bu okuldan ayrılmamı engelliyor.					
11.	Herhangi bir parasal kazanç düşünmeksizin bu okulda ders saatleri dışında da çalışabilirim.					
12.	Kişinin kim olduğundan ziyade performansının objektif olarak değerlendirilmesi benim bu okula bağlı olmamı sağlıyor.					
13.	Yöneticilerimizin karar alırken, problem çözerken bizleri işbirliğine teşvik etmeleri kendimi buraya bağlı hissetmemi sağlıyor.					
14.	Üstlerim yapmış olduğum işleri takdir ettikleri için kendimi bu okula büyük ölçüde bağlı hissediyorum.					
15.	Okulumda var olan özgürlük ve sorumluluk dengesinin, beni gerçekten					



	bu okula bađladđını dűşünüyorum.					
<b>16.</b>	Bu okulda dikkate alındđđımı, hesaba katıldđđımı dűşündüğüm için kendimi buraya bağlı hissediyorum.					
<b>17.</b>	Önerilerim okul yönetiminde dikkate alındđđı için kendimi buraya bağlı hissediyorum.					

## GÖRÜŞME SORULARI

### Örgütsel Gelişme ve İşbirliği Boyutuna İlişkin Sorular

- Okulunuzdaki liderlik süreci hakkında ne düşünüyorsunuz?

Sonda 1: Okulunuzun lideri olarak kimi görüyorsunuz? Sizce liderlik yalnızca okul müdürünün işi midir? Okulunuzda gerekli nitelikleri taşıyan öğretmenler de liderliği paylaşabilme hakkına sahip midir?

Sonda 2: Okul yönetimi okul paydaşlarına (öğretmenler, öğrenciler, vb. ) liderlik yapabilmeleri için gerekli fırsatları vermekte midir?

- Sizce okulunuzda karar verme mekanizması nasıl işlemektedir?

Sonda 1: Öğretmen, öğrenci, veli, vb. paydaşlar kendilerini ilgilendiren konulardaki kararlara katılma fırsatına sahip midirler?

Sonda 2: Öğretmenleri karara katma sürecinde yöneticiler objektif davranmakta mıdır?

- Okulunuzun gelişim sürecini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Sonda 1: Okulu daha ileriye götürmek ve başarılı yapmak, yöneticiler ve öğretmenler için önemli bir amaç mıdır?

Sonda 2: Öğrencilerin daha başarılı olması sizce okulunuzun gelişmesi için önemli midir? Bu başarıyı sağlamak için yönetici ve öğretmenler neler yapmaktadırlar?

Sonda 3: Okulunuzda hangi alanlarda (öğretim yöntemleri, araç ve gereçler, yaklaşımlar, vb.) yenilikler uygulanmaktadır?

Sonda 4: Yönetici ve öğretmenler için okuldaki değişme ve yenileşmeye yönelik etkinlikler önemli midir?

### Vizyon-Misyon Boyutuna İlişkin Sorular

- Okulunuzun vizyonu ve misyonu hakkında ne düşünüyorsunuz?

Sonda 1: Okulunuzun belirgin bir vizyonu ve misyonu var mı? (Varsa nedir?)

Sonda 2: Bunların belirlenmesinde sizin, öğrencilerin, diğer öğretmenlerin, velilerin, vb. etkisi var mı?

**Sonda 3:** Okulunuzdaki uygulamalar belirlenen vizyonu ve misyonu gerçekleştirici nitelikte mi?

### **Sorumluluk Alma Boyutuna İlişkin Sorular**

- Okulu amaçlarına ulaştırmada öğretmenlerin gösterdiği çaba ve girişimleri nasıl değerlendiriyorsunuz?

Sonda 1: Okulunuzda öğretmenler öğrenci başarısızlığıyla ilgili kendilerini sorumlu hissetmekte midirler?

Sonda 2: Öğretmenler gönüllü olarak okulun işleyişiyle ilgili görev ve sorumluluk almak isterler mi?

Sonda 3: Öğretmenler kendilerini okulda liderlik rolü üstlenmeye hazır hissetmekte midirler?

### **Okul Kültürü Boyutuna İlişkin Sorular**

- Okulunuzun kültürünü nasıl değerlendiriyorsunuz?

Sonda 1. Okulunuzdaki insan ilişkileri nasıldır? Bu ilişkiler sevgi, saygı, dayanışma, paylaşma üzerine mi kurulu, yoksa aksi bir durum mu söz konusu?

Sonda 2: Okulunuzda ekip çalışması gerektiren ne tür etkinlikler yapılmaktadır?

Sonda 3: Okulunuzda tüm öğretmenlerce benimsenen değerler var mıdır? (daha demokratik davranma, öğrencilere yaklaşım tarzı, velilerle ilişkiler, vb.)

### **Örgütsel Olanaklar Boyutuna İlişkin Sorular**

- Okulunuzun mevcut olanaklarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Sonda 1: Daha iyi bir eğitim-öğretim için okulunuzun olanaklarını yeterli görüyor musunuz? (kütüphane, laboratuvar, velilerden ve çevreden sağlanan kaynaklar, öğretmenlerin çalışma saatlerinin düzenlenmesi, vb. )

### **Örgütsel Bağlılığa İlişkin Sorular**

- Kendinizi çalıştığınız okula bağlı hissediyor musunuz?

Sonda 1: Okula bağlı hissetmenizi sağlayan etkenler nelerdir?

**EK. 4**

**2011-2012 Eğitim-Öğretim Yılında Malatya İl Merkezinde Bulunan Resmi ve Özel  
İlköğretim Okulları ve Öğretmen Sayıları**

	<b>EĞİTİM BÖLGESİ</b>	<b>KURUM KODU</b>	<b>KURUM ADI</b>	<b>ÖĞRETMEN SAYISI</b>
<b>1</b>	1	247831	Abdulkadir Eriş İlköğretim Okulu	114
<b>2</b>	1	639029	Cahide Nebioğlu İlköğretim Okulu	27
<b>3</b>	1	342409	İbni Sina İlköğretim Okulu	24
<b>4</b>	1	639125	Karakavak İlköğretim Okulu	33
<b>5</b>	1	265958	Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu	25
<b>6</b>	1	314580	Mehmet Topsakal İlköğretim Okulu	43
<b>7</b>	1	602938	Mustafa Avni Cüre İlköğretim Okulu	15
<b>8</b>	1	970386	Nihat Tecdelioğlu İlköğretim Okulu	12
<b>9</b>	1	603907	Petrol Ofisi İlköğretim Okulu	15
<b>10</b>	1	329812	Sadiye Ünsalan İlköğretim Okulu	38
<b>11</b>	1	603741	Sakarya İlköğretim Okulu	27
<b>12</b>	1	373521	Ş. A. Feyzullah Taşkınsoy İlköğretim Okulu	65
<b>13</b>	1	603848	Şehit Konuk İlköğretim Okulu	27
<b>14</b>	1	603633	Şeker İlköğretim Okulu	48
<b>15</b>	1	603682	Şentepe İlköğretim Okulu	36
<b>16</b>	1	247867	Yalçın Koreş İlköğretim Okulu	13
<b>17</b>	2	638634	100.Yıl İlköğretim Okulu	26
<b>18</b>	2	638908	13 Şubat İlköğretim Okulu	22
<b>1</b>	2	638695	23 Nisan İlköğretim Okulu	15

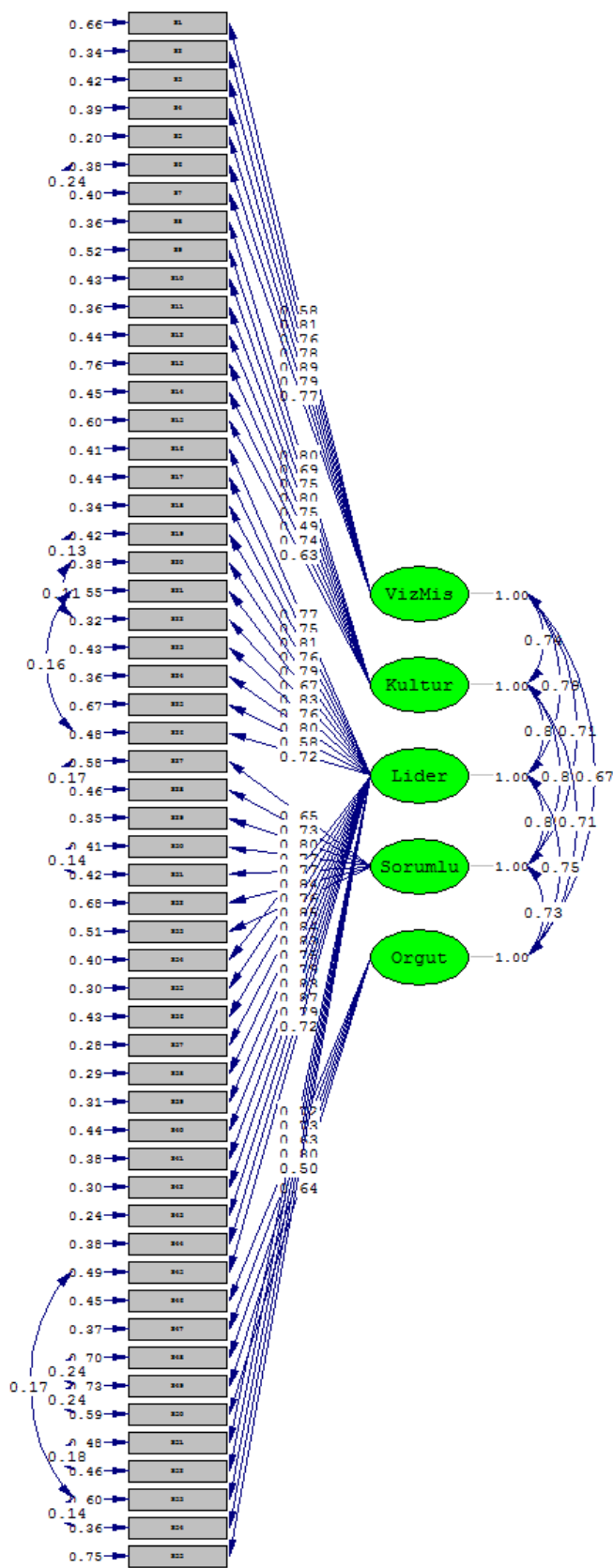
20	2	966188	Ali Nahit Bozatlı İlköğretim Okulu	24
21	2	638705	Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu	16
22	2	972281	Hatice-İsmet Şeftalicioğlu İlköğretim Okulu	34
23	2	603574	Kaynarca İlköğretim Okulu	25
24	2	603358	Melekbaba İlköğretim Okulu	46
25	2	381608	Milli Egemenlik İlköğretim Okulu	37
26	2	247855	Şehit Yzb.Hakkı Akyüz İlköğretim Okulu	36
27	2	247843	Tevfik Memnune Gültekin İlköğretim Okulu	34
28	2	966847	Türk Telekom İlköğretim Okulu	41
29	2	639066	Yahya Kemal Beyatlı İlköğretim Okulu	21
30	2	363351	Yaşar Öncan İlköğretim Okulu	26
31	2	638969	Yeşiltepe Ahmet Parlak İlköğretim Okulu	68
32	2	638850	Ziya Gökalp İlköğretim Okulu	50
33	3	964545	Beydağı İlköğretim Okulu	20
34	3	638480	Hasan Varol 2.İlköğretim Okulu	37
35	3	244971	İnönü İlköğretim Okulu	105
36	3	639174	İstiklal İlköğretim Okulu	26
37	3	603466	Kemal Özalper İlköğretim Okulu	100
38	3	603275	Konak İlköğretim Okulu	27
39	3	972793	Mahmut Kömürkara İlköğretim Okulu	24
40	3	804366	Mehmet Akif İlköğretim Okulu	25
41	3	332801	Mustafa Kemal Atatürk İlköğretim Okulu	53
42	3	869951	Özel İdare İlköğretim Okulu	49
43	3	966623	Toki İlköğretim Okulu	78
44	3	313608	Yavuz Selim İlköğretim Okulu	47

45	4	603192	30 Ağustos İlköğretim Okulu	42
46	4	803228	Atatürk İlköğretim Okulu	96
47	4	639078	Barbaros İlköğretim Okulu	51
48	4	355118	Cengiz Topel İlköğretim Okulu	78
49	4	342375	Fatih İlköğretim Okulu	51
50	4	638646	Gazi İlköğretim Okulu	42
51	4	638599	Gazi Osman Paşa İlköğretim Okulu	24
52	4	376466	Hacı İbrahim Işık İlköğretim Okulu	72
53	4	305055	Kanuni İlköğretim Okulu	23
54	4	362071	Kazım Karabekir İlköğretim Okulu	84
55	4	342458	Mimar Sinan İlköğretim Okulu	33
56	4	603251	Muhittin Özmumcu İlköğretim Okulu	32
57	4	966701	Öğretmenler İlköğretim Okulu	33
58	4	603956	Ş. Alb.İbrahim Karaoğlanoğlu İlköğ. Okulu	16
59	4	693506	Şehit Murat Doğru İlköğretim Okulu	31
60	4	887253	Türkiyem İlköğretim Okulu	67
61	4	811593	Vakıfbank İlköğretim Okulu	52
62	5	966702	91.000 Dev Öğrenci İlköğretim Okulu	52
63	5	603167	Alpaslan İlköğretim Okulu	39
64	5	638970	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	29
65	5	638921	Derme İlköğretim Okulu	48
66	5	310881	Fırat İlköğretim Okulu	62
67	5	351468	Hasan Varol İlköğretim Okulu	45
68	5	286157	Hayrettin Sönmezay İlköğretim Okulu	67
69	5	341071	Hidayet İlköğretim Okulu	85
70	5	603214	Kadızzade İlköğretim Okulu	2

<b>71</b>	5	638538	Mehmet Emin Bitlis İlköğretim Okulu	50
<b>72</b>	5	265946	Necatibey İlköğretim Okulu	33
<b>73</b>	5	966703	Polis Amca İlköğretim Okulu	58
<b>74</b>	5	332227	Rahmi Akıncı İlköğretim Okulu	103
<b>75</b>	5	313598	Sümer İlköğretim Okulu	105
<b>76</b>	5	602389	Yaka İlköğretim Okulu	4
<b>77</b>		1E+08	Özel Turgut Özal İlköğretim Okulu	40
<b>78</b>		1E+08	TED Malatya Koleji İlköğretim Okulu	29
<b>79</b>		1E+08	Malatya Özel Doğa İlköğretim Okulu	27
<b>80</b>		1E+08	Malatya Bilim İlköğretim Okulu	20

EK. 5

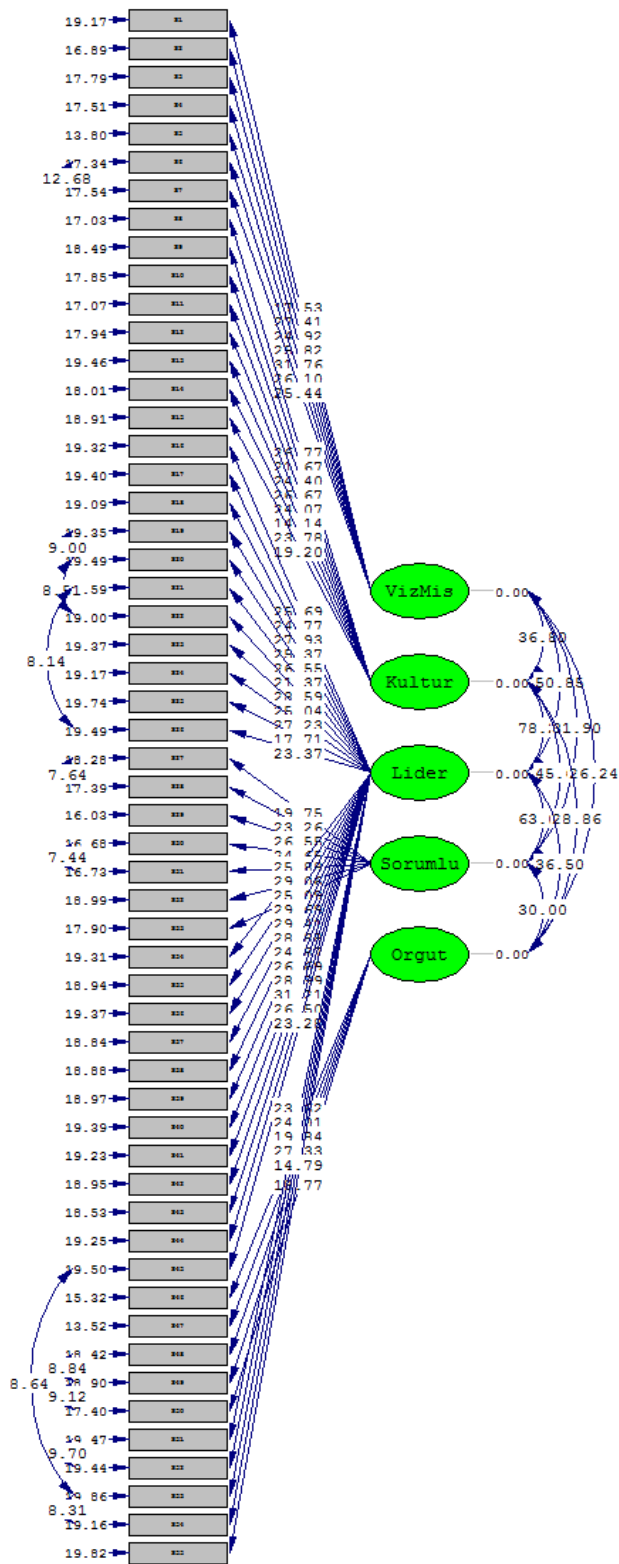
Standardize Regresyon Katsayılarına İlişkin Diyagram



Chi-Square=7036.73, df=1409, P-value=0.00000, RMSEA=0.071



T Değerlerine İlişkin Diyagram



Chi-Square=7036.73, df=1409, P-value=0.00000, RMSEA=0.071