



**OKUL YÖNETİCİLERİNİN GİRİŞİMCİ
LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖRGÜT
KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Yücel ÖZKAYA

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI

Uşak

Mayıs, 2019

UŞAK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜŐÜ

OKUL YÖNETİCİLERİNİN GİRİŞİMCİ LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE
ÖRGÜT KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yücel ÖZKAYA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI

Uşak

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Mayıs, 2019

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN GİRİŞİMCİ LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖRGÜT KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yücel ÖZKAYA

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mayıs 2019

Danışman: Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI

Bu çalışmanın amacı, Kütahya ili merkez ve ilçelerindeki resmi devlet okulu olan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırmanın örneklemini, kolay ulaşılabilir örnekleme tekniğiyle seçilen Kütahya ili merkez ve ilçelerinde 2018-2019 Eğitim-Öğretim döneminde görev yapan 395 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, okul yöneticilerinin girişimci liderlik özelliklerini belirlemek amacıyla Köybaşı (2016) tarafından geliştirilen, 5’li likert tipi, 15 maddelik ve tek boyutlu olan “Yönetici Girişimci Liderlik Ölçeği (YGLÖ)” ve örgüt kültürü düzeyini belirlemek amacıyla Terzi (2005) tarafından geliştirilen 5’li likert tipi, 29 maddelik dört boyutlu “Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ)” kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler SPSS 18.0 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde frekans ve yüzde dağılımı, Bağımsız örneklem t-testi, Tek yönlü ANOVA, Tukey-HSD testi, korelasyon ve regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmada sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları, örgüt kültürünün %43,5’ini anlamlı bir şekilde açıklayabilmektedir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları ile örgüt kültürü arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif ve yüksek düzeye yakın bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre, okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları arttıkça, örgüt

kültürü düzeyi de artmakta olduğu görülmüştür. Ayrıca okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışlarına ilişkin ğretmen görüşleri, öğretmenlerin cinsiyeti, kıdem yılı ve çalıştığı okuldaki hizmet yılı bağımsız değişkenlerine göre farklılaşmamakta; çalıştığı okulun ilkokul, ortaokul ve lise türü oluşuna göre ve öğretmenlerin sınıf ğretmeni veya branş ğretmeni olma durumlarına göre istatistiksel olarak farklılaştığı görülmüştür. Bununla birlikte örgüt kültürü düzeyine ilişkin ğretmen görüşleri, cinsiyet ve çalıştığı okuldaki hizmet yılına göre farklılaşmadığı; kıdem yılı, okul türü ve sınıf ğretmeni veya branş ğretmeni olma durumlarına göre genel ve alt boyutlarda kısmen farklılaştığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Liderlik, Girişimci Liderlik, Okul, Kültür, rgt Kültürü*

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN ENTREPRENEURIAL LEADERSHIP BEHAVIORS OF SCHOOL ADMINISTRATORS AND ORGANIZATION CULTURE

ÖZKAYA, Yücel

Department of Educational Sciences

Social Sciences Institutes Uşak University, May 2019

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Mehmet Akif HELVACI

The purpose of this study is to investigate the relationship between entrepreneurial leadership behaviors of school administrators and organizational culture according to the opinions of teachers working in primary, secondary and high schools in Kütahya city center and districts.

The sample of the study consisted of 395 teachers working in 2018-2019 Academic Year in the city center and districts of Kütahya province. As a data collection tool, to determine the entrepreneurial leadership characteristics of school administrators, 5-point likert-type, 15-item and one-dimensional "Entrepreneurial Leadership Scale of School Administrators" developed by Köybaşı (2016); to determine the level of organizational culture 5-point Likert-type, 29-item and four-dimensional "School Culture Scale" developed by Terzi (2005) were used. The data were analyzed with SPSS 18.0 statistical program. In the analysis of data; frequency and percentage distribution, independent samples t-test, one-way ANOVA, Tukey-HSD test, correlation test and regression analysis were used.

According to the findings, it was seen that school administrators could explain the 43.5% of the organizational culture statistically significant in the sense of entrepreneurial leadership behaviors in general. However, according to the correlation test results, it was found that there was a statistically significant, positive and moderate but close to high level relationship between administrator entrepreneurial leadership

behaviors and organizational culture. According to these results, entrepreneurial leadership behaviors of school administrators have a statistically significant effect on organizational culture and it was concluded that as the entrepreneurial leadership behaviors of school administrators increase the school culture level increases. In addition, teachers' views on entrepreneurial leadership behaviors of school administrators do not differ according to teachers' gender, seniority year and year of service at school. According to the types of the schools (primary, secondary and high school), teachers differed statistically according to their status as a class or branch teacher. Though it was found that teachers' views on the level of school culture do not differ according to the gender and the year of service in the school; it partly differs in main and sub-dimensions according to the status of seniority, school type and being class or branch teacher.

Keywords: *Leadership, Entrepreneurial Leadership, School, Culture, Organizational Culture*



UŞAK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Tezli Yüksek Lisans Jüri ve Enstitü Onayı

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı 154001012 No'lu öğrencisi Yücel ÖZKAYA'nın "Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışları ile Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki" adlı tezi 28/05/2019 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Yüksek Lisans Tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Jüri	Adı Soyadı	İmza
Danışman	: Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI	
Üye	: Doç. Dr. Aynur B. BOSTANCI	
Üye	: Doç. Dr. Ali Faruk YAYLACI	

Enstitü Müdürü

Prof. Dr. Mehmet KARAYAMAN

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın planlanmasında, yürütülmesinde, araştırma konusunun seçiminden sonuç aşamasına kadar her bölümünde bilgi, tecrübe, öneri ve yardımlarını benden esirgemeyip destek olan ve bu süreçte beni her daim motive eden saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI'ya bu tezi hazırlamamdaki katkılarından dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her döneminde yanımda olan, maddi ve manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, ideallerim ve tüm çalışmalarında beni yüreklendirip cesaretlendiren ve buralara gelmemi sağlayan en büyük destekçim sevgili eşim Firdevs ÖZKAYA ve çalışmam boyunca üzülerken ve istemeyerek zamanından çalmak zorunda kaldığım canım kızım Defne ÖZKAYA'ya, beni bugünlere getiren değerli annem ve babama teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışma için hazırlanan anket sorularına verdikleri içten cevaplar ve ayırdıkları zaman için değerli meslektaşlarıma ve yüksek lisans eğitimimde emeği geçmiş tüm saygıdeğer hocalarıma sonsuz teşekkür ederim.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Yücel ÖZKAYA
Doğum Yeri ve Tarihi : ALTINDAĞ – 13.10.1987
Lisans Öğrenimi : Gazi Üniversitesi, Kırşehir Fen Edebiyat Fakültesi,
Matematik Bölümü
Formasyon Eğitimi : Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İş Deneyimi

- Gediz Mustafa Necib Alayeli Anadolu Lisesi
- Gediz Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi
- Gediz Evliya Çelebi Anadolu Lisesi

İletişim

Eposta adresi: yclzky@hotmail.com

Telefon : 05062638151

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	vii
ÖNSÖZ	viii
ÖZGEÇMİŞ	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
1. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.2.1. Alt Problemler.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sayıtlılar	7
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	7
2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. Liderlik Kavramı.....	9
2.2. Girişimcilik ve Girişimci Liderlik	12
2.3. Okul Müdürlerinin Görevleri, Sorumlulukları ve Değişen Roller.....	18
2.4. Örgüt (Okul) Kültürü	22
2.5. Girişimci Liderlik ve Örgüt Kültürü	27
2.6. Literatür Taraması.....	29
2.6.1. Girişimci Liderlik ile İlgili Yapılan Araştırmalar	29
2.6.2. Örgüt kültürü ile İlgili Yapılan Araştırmalar	34
3. BÖLÜM: YÖNTEM	44

3.1. Araştırmanın Modeli	44
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	44
3.2.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	45
3.3. Veri Toplama Aracı	46
3.3.1. Girişimci Liderlik Ölçeği	47
3.3.2. Okul Kültürü Ölçeği	48
3.4. Verilerin Analizi	51
4. BÖLÜM: BULGULAR	55
4.1. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular	55
4.2. Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet, Kıdem Yılı, Çalıştığı Kurumdaki Hizmet Yılı, Okul Düzeyi ve Branş Değişkenlerine Göre Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular .	56
4.3. Öğretmen Görüşlerine Göre Örgüt Kültürü ve Alt Boyutları Düzeylerine İlişkin Bulgular	61
4.4. Örgüt Kültürü ve Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet, Kıdem Yılı, Çalıştığı Kurumdaki Hizmet Yılı, Okul Düzeyi ve Branş Değişkenlerine Göre Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular	64
4.5. Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışları ile Örgüt Kültürü ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	75
4.6. Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışlarının Örgüt Kültürü Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular	77
5. BÖLÜM: TARTIŞMA VE YORUM	81
5.1. Yönetici Girişimci Liderlik Ölçeğine Ait Maddelere Verilen Yanıtlara Yönelik Tartışma ve Yorum	81
5.2. Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışlarının İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Bağımsız Değişkenler Bağlamında Değerlendirilmesine Yönelik Tartışma ve Yorum	81
5.3. Okul Kültürü Ölçeğine ve Alt Boyutlarına Ait Maddelere Verilen Yanıtlara Yönelik Tartışma ve Yorum	83
5.4. Örgüt Kültürü ve Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Bağımsız Değişkenler Bağlamında Değerlendirilmesine Yönelik Tartışma ve Yorum	84
5.5. Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışları ile Örgüt Kültürü ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Yorum.....	86

5.6. Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışlarının Örgüt Kültürü ve Alt Boyutlarını Yordayıcılığına Yönelik Tartışma ve Yorum	87
6. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER.....	89
6.1. Sonuçlar	89
6.1.1. Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Bağımsız Değişkenler Bakımından Farklılaşma Durumlarına Yönelik Sonuçlar	89
6.1.2. Örgüt Kültürü ve Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Bağımsız Değişkenler Bakımından Farklılaşma Durumlarına Yönelik Sonuçlar.....	90
6.1.3. Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışları ile Örgüt Kültürü ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki Durumuna Yönelik Sonuçlar	91
6.1.4. Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışlarının Örgüt Kültürü ve Alt Boyutları Üzerindeki Etki (Yordama) Durumuna Yönelik Sonuçlar..	92
6.2. Öneriler	92
6.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler	92
6.2.2. Araştırmacılara ve Uygulayıcılara Öneriler	93
KAYNAKÇA	95
EKLER.....	113
EK-1: Anket Formu	113
EK-2: Ölçek Kullanım İzni	117
EK-3: Anket Uygulama İzni	118

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3. 1. Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin İstatistiksel Dağılımları ve Betimsel Analizi (n = 395).....	45
Tablo 3. 2. Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Ölçeğine Ait KMO ve Barlett Test Sonuçları.....	47
Tablo 3. 3. Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Ölçeğine Ait Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	48
Tablo 3. 4. Okul Kültürü Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Madde Dağılımları	49
Tablo 3. 5. Okul Kültürü Ölçeğine Ait KMO ve Barlett Test Sonuçları.....	49
Tablo 3. 6. Okul Kültürü Ölçeğine Ait Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	50
Tablo 3. 7. Puan Değer Aralığı Tablosu.....	54
Tablo 4. 1. Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Ölçeği Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	55
Tablo 4. 2. Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları	57
Tablo 4. 3. Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	57
Tablo 4. 4. Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çalıştıkları Kurumdaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	58
Tablo 4. 5. Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çalıştıkları Okul Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	59
Tablo 4. 6. Gruplar Arası Oluşan Farka İlişkin Tukey HSD Test Sonuçları.....	60
Tablo 4. 7. Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları	61
Tablo 4. 8. Okul Kültürü Ölçeği Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	61
Tablo 4. 9. Okul Kültürü Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	63
Tablo 4. 10. Okul Kültürü ve Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları.....	64
Tablo 4. 11. Okul Kültürü ve Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	66
Tablo 4. 12. Gruplar Arası Oluşan Farka İlişkin Tukey HSD Test Sonuçları.....	67

Tablo 4. 13. Okul Kültürü ve Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çalıştıkları Kurumdaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	69
Tablo 4. 14. Okul Kültürü ve Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çalıştıkları Okul Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	71
Tablo 4. 15. Gruplar Arası Oluşan Farka İlişkin Tukey HSD Test Sonuçları.....	72
Tablo 4. 16. Okul Kültürü ve Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları.....	74
Tablo 4. 17. Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışları ile Örgüt Kültürü ve Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları	76
Tablo 4. 18. Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin, Örgüt Kültürünü Yordayıcılığına Yönelik Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	78
Tablo 4. 19. Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin, Örgüt Kültürünün Alt Boyutlarını Yordayıcılığına Yönelik Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	79

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 3. 1. Bağımsız değişkenler ile örgüt kültürü ve alt boyutları bağımlı değişkeni inceleme modeli	52
Şekil 3. 2. Bağımsız değişkenler ile yönetici girişimci liderlik davranışları bağımlı değişkeni inceleme modeli.....	52
Şekil 3. 3. Girişimci liderlik ve Örgüt kültürü ilişki ve yordayıcılık modeli.....	53

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
ark.	: Arkadaşları
BK	: Başarı Kültürü
BüK	: Bürokratik Kültür
DK	: Destek Kültürü
GK	: Görev Kültürü
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OKÖ	: Okul Kültürü Ölçeği
ÖKG	: Örgüt Kültürü Geneli
YGLÖ	: Yönetici Girişimci Liderlik Ölçeği
YGLD	: Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışları

1. BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ortaya konulmuş, araştırmanın amacı belirtilmiş ve önemi vurgulandıktan sonra araştırmanın sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Örgütler doğrudan bir kurala dayalı olarak veya komut verilerek işleyen yapılar olmaktan ziyade, çalışanların etkileşim içinde olduğu, duygusal, mantıksal ve karşılıklı diyalog halinde işleyen sosyal ve çok yönlü yapılardır. İnsan, doğası gereği çevresindeki diğer insanlarla diyalog halindedir. Bununla birlikte insan, çalışma ortamında, etrafındaki diğer insanlardan ve yaşanan olaylardan etkilenmeye müsait duygusal bir varlıktır. Çalışma ortamındaki yaşanan olumsuzluklar, çalışanların motivasyonu düşürebileceği gibi, olumlu olayların da motivasyonu artırma ve işine sınıksız sarılmasına neden olma gibi etkileri vardır (Karaköse ve Kocabaş, 2006). Örgüt içerisinde her bir birey, yetkisi, yetenekleri ve bilgisi gibi kişilik ve eğitim özellikleri doğrultusunda örgütün gelişimine ve değişimine katkı sağlar ve bu katkılar koordineli bir şekilde birbiri ile yoğrulursa ve bir bireyin katkısından diğer birey de faydalanırsa örgüt için etkili bir güç oluşur (Aydın, 2010; Toytok, 2014). Her bir örgütün birincil amacı varlığını sürdürmek, değişen şartlara ve toplum ihtiyaçlarına uyum sağlayabilmek ve içinde bulunduğu rekabet ortamında diğer rakiplerine karşı üst konumda kalabilmektir. Bu süreç, örgüt içinde bazı kültür normlarının oluşması ve örgütte yönetici konumunda bulunan bireyin kişilik özellikleri ve kurum çalışanları üzerinde etki sağlayabileceği liderlik ve yönetsel davranışları ile ilişkili olabilmektedir (Toytok, 2014). Bu bağlamda kurumların değişen ve gelişen toplum ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri adına güçlü bir örgüt kültürüne ve bu kültürün yaşatılmasına ve kurumun daha da ileriye götürülmesine katkı sağlayacak örgüt kültürüne uyum sağlayabilecek liderlere ihtiyaç vardır (Asuimiran ve ark., 2014; Crow ve ark., 2002; Pihie ve Bagheri, 2013; Toytok, 2014; Yalınkılıç, 2012).

Örgüt kültürü ve liderlik kavramları hakkında 1990'lı yıllardan günümüze değin birçok araştırma yapılmış ve çeşitli sonuçlar ortaya konmuştur. Örgüt kültürü kavramı birçok liderlik ve davranış kavramlarıyla ilişkilendirilmiş ve birçok araştırmaya konu teşkil etmiştir. Örgüt kültürünün, örgütün kişiliğini gösteren ve

örgüte yön veren bir kavram olduğu görülmüş ve bunun da oluşumunun ancak örgüt yöneticilerinin liderlik davranışlarıyla oluşabileceği söylenmiştir (Toytok, 2014).

Örgüt kültürünün oluşumu, değişimi ve gelişiminde kurum liderlerinin rolü büyüktür (Yalınkılıç, 2012). Örgüt için fayda oluşturabilecek fırsatları değerlendirme, gelişim ve değişim için amaçları ve çalışma şekillerini belirleme ve örgüt çalışanlarını bu amaç doğrultusunda bir arada tutabilmenin ve bu yönde onları etkili bir şekilde yönlendirebilmenin yolu etkili bir örgüt lideri olmaktan geçmektedir. Her örgütte olduğu gibi, okullarda da yönetici veya idareci olarak adlandırılan okul müdürlerinin, okullarının başarısı artırma, yeniliklere, değişimlere ve toplumsal gelişmelere ayak uydurabilme, mevcut fırsatları değerlendirebilme, karşılaşılan güçlük ve zorluklarla başa çıkabilme ve öğretmenlerin birbirleriyle uyum içerisinde çalışmalarını sağlayabilme adına etkili liderlik davranışları kazanmalarına ve sağlam bir örgüt kültürü oluşturmalarına ihtiyaçları vardır (Asuimiran ve ark., 2014; Lebusa, 2009; Xaba ve Malindi, 2010). Son yıllarda çağdaş yaklaşımların doğurduğu bir sonuç olarak yönetici veya idareci kavramları yerini liderlik kavramına bırakmıştır. Artık özel kurumlarda, devlet örgütlerinde ve okullarda yönetici veya idareci kavramı yerine “lider” kavramı kullanılmaya başlanmış olup, liderlik ve örgüt arasında ilişki birçok araştırmada kendisini göstermiş ve örgüt kültürüne etki edebilecek en etkili liderlik stilleri araştırmalara konu olmuştur (Toytok, 2014). Yine birçok araştırmada, mevcut okul müdürlerinin kendilerini çağın gerektirdiği şekilde, yönetim ve liderlik davranışları bakımından yeniden biçimlendirmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Asuimiran ve ark., 2014; Eggers, 1999; Pashiardis ve Savvides, 2011; Ranganathan, 2003; Swiercz ve Lydon, 2002).

Bilgi temelli ülkelerde eğitimin artan önemi (Yusof ve Jain, 2009; Chang ve ark., 2011), devlet okullarındaki eğitimin kalitesinin artırılması, öğrencilerin gelecek yaşamlarındaki yüksek rekabet durumları için gerekli bilgi ve becerilerle donatılması ve okul imkanlarının en iyi şekilde kullanılabilmesi için ortaya çıkan yüksek talepler, okul liderliğini zorlu bir görev haline getirmiştir (Eyal ve Inbar, 2003; Eyal ve Kark, 2004; Hentschke, 2010). Bu zorluklar ve çağın getirdiği beklentilerdeki değişiklikler, okulların örgütsel yapısının ve okul liderliğinin müfredat, tasarım, içerik, pedagoji, değerlendirme yöntemleri ve mesleki gelişim programlarını içeren farklı yönleriyle önemli gelişmeler ortaya koyabilecek, tüm fırsatları değerlendirebilecek, yenilikçi yaklaşımlara bütünüyle ayak uydurabilecek okul liderliği gerekliliğini ortaya

koymaktadır (Berglund ve Holmgren, 2006; Lebusa, 2009; Xaba ve Malindi, 2010). George Boggs'a göre "Güçlü ve yaratıcı liderlik elbette önemlidir, fakat girişimcilik kültürü kurumları ele geçirmelidir" (Akt: Utash, 2017). Bununla birlikte Leithwood ve ark. (1999)'na göre girişimci liderler, okulların öğrenen örgütler olarak geliştirilmesi için gerekli olacak önemli değerlerin bir bütünlüğüdür ve geleceğin okul örgütleri için girişimcilik envanterleri, önemli liderlik araçları olacaktır.

Liderlik türleri ve okul kültürü oluşumu üzerine birçok araştırma yapılmış ve yapılan çalışmalarda, liderlik türünün okul kültürü üzerine etkisi bağlamında dönüşümcü liderlik davranışlarının okul kültürü oluşumu üzerine etkisinin büyük olduğunu göstermiş, ancak ülkemizde henüz çalışılmamış olan girişimci liderlik davranışlarının okul kültürü oluşumu üzerine etkisi incelenmemiştir. Bu bağlamda gelişmiş ülkelerde yapılan araştırmalara bakıldığında, gelişen ve değişen okulların ihtiyaçlarını tam olarak karşılayabilme babında, risk alma, kurumda oluşabilecek sorunları ortaya çıkmadan ön görebilme ve tedbir alma, okullara yenilikçi ve akılcı uygulamalara yer verme, sorunlara karşı direnme ve azmetme, okul kalitesini artırmaya karşı eylem planları hazırlama, çalışan verimini etkili bir şekilde motive ederek kullanabilme, toplumsal gelişimin ihtiyaçlarını karşılayabilme, örgüt çalışanları ile sistematik ağ oluşturabilme gibi üst düzey lider davranışlarını gösterebilmek adına örgütlerde girişimci liderlere ihtiyaç olduğu görülmektedir (Gnyawali ve Fogel, 1994). Yapılan araştırmalara göre girişimci liderliğin gelişimi, gelecekte daha fazla işbirlikçi okul kültürleri inşa etme stratejileri hakkında bilgi edinme, bu edinimleri uygulama fırsatları ve anlamlı reform hareketleri için önemli olacaktır (Gnyawali ve Fogel, 1994; Leithwood ve ark., 1992; Leithwood ve ark., 1999).

Etkili okul liderliği destekleyici bir kültüre dayanır, ancak pozitif bir kültür geliştirmek de etkili liderliğe ihtiyaç duyar (Bolman ve Deal, 1994). Bu açıdan bakıldığında kültür ve liderlik iç içe tümleşik bir yapıdadır. Kültür, kurumların etkililiğine büyük ölçüde etki eden bir faktör olmakla birlikte kurum yöneticisi olarak görev alan kişinin liderlik davranışları sergileyebilmesi adına sorumlu olduğu bir olgudur (Schein, 1985). Örgüt kültürü inşa etmek örgütte bazı normların yok olup gitmemesi adına önemlidir. Ayrıca, kurumun misyon ve görevini anlama, vizyon oluşturma ve risk toleransını değerlendirme konusundaki önemi büyüktür. Utash (2017), yaptığı bir araştırmada örgüt kültürü için harcanan zaman ve çaba ile bir

kültürü inşa etmenin gurur verici olduğunu söylemiş ve etkili liderliğin gelecekteki okul liderleri için kazanılması gereken bir beceri olduğunu öne sürmüştür.

Okullar, işbirliği, takım oyunu ve birlikte gelişim gibi birçok yapısal ve işlevsel özellikleri bakımından diğer devlet kurumlarından farklılık göstermektedir. Okullarda örgüt kültürü oluşumu diğer devlet kurumlarına göre daha fazla önem arz etmektedir. Öğretmenlerin ve okul yönetiminin iş birliği içerisinde uyum halinde hareket edebilmesinin yanı sıra, okul müdürü olarak görev alacak kişilerin de bu oluşumu yönetebilmesi ve yönlendirebilmesi adına bir takım akılcı ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek liderlik davranışlarına sahip olması gerekmektedir (Gnyawali ve Fogel, 1994). Eyal ve Inbar (2003)'a göre, müdürler geleneksel yönetim yaklaşımlarını etkili okul liderliğine değiştirmek zorundadırlar. Pihie ve Bagheri (2013)'ye göre de okul yöneticileri mutlaka girişimci liderlik davranışlarını edinmelidirler. Ayrıca, görevlerini ve rollerini yürütmede girişimci liderlik davranışını uygulamak için teşvik edilmeli ve desteklenmelidirler (Vecchio, 2003). Görülüyor ki örgüt kültürü ve liderlik davranışlarının, okulun gelişimi ve değişimi üzerine oynadığı rol büyüktür. Çağdaş toplumun gerektirdiği değişim ve gelişimi elde edebilmek için sağlam bir okul kültürüne; sağlam bir okul kültürü için ise etkili bir liderliğe ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışlarının örgüt kültürü üzerine etkisini araştırmaya ihtiyaç vardır.

Girişimci liderlik ve örgüt kültürü gibi bu iki önemli kavram arasındaki ilişki ve bunların birbirini yordayıcılığına dayalı olarak alanda, araştırmacının ulaşabildiği kaynaklar çerçevesinde, ulusal çapta herhangi bir çalışmaya rastlanılmamış ve diğer yurtdışı araştırmalarında ise sınırlı sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Bu bağlamda araştırmacı okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışlarının örgüt kültürü üzerine etkisine ilişkin çalışması ile bu alandaki bir bilimsel boşluğu doldurmayı, bulgulara dayalı sonuçlar ve öneriler getirerek literatüre katkı yapmayı amaçlamaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışlarının örgüt kültürü üzerine etkisini belirlemektir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1.2.1. Alt Problemler

Bu araştırmaya ait altı alt problem bulunmaktadır. Bu alt problemler sırasıyla şu şekildedir:

1. Okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışlarına ilişkin ğretmen görüşleri ne düzeydedir?
2. Okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışlarına ilişkin ğretmen görüşleri, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetine, kıdem yılına, çalıştığı kurumdaki hizmet yılına, okul düzeyine ve branşına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Örgüt kültürü ve alt boyutlarına ilişkin ğretmen görüşleri ne düzeydedir?
4. Örgüt kültürü ve alt boyutlarına ilişkin ğretmen görüşleri, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetine, kıdem yılına, çalıştığı kurumdaki hizmet yılına, okul düzeyine ve branşına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları ile örgüt kültürü ve alt boyutları arasında ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışına ilişkin görüşleri, örgüt kültürü ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin tamamını ne düzeyde yordamaktadır?

1.3. Araştırmanın nemi

21. yüzyılın getirmiş olduğu toplumsal ihtiyaçların ve gelişmelerin sonucu olarak okul müdürlerinden, yöneticilik yaptıkları okulları gelişimsel, sosyal, eğitimsel, kültürel ve ekonomik imkanlar yönünden en ileri seviyeye götürmek için fırsatlar aramaları ve bunları değerlendirmeleri; ayrıca okullarda sürekli bir eğitim reformunun gerçekleşmesiyle sonuçlanabilecek ve süreklilik arz edecek okul gelişimi için okulları dönüştürmeleri ve geliştirmeleri beklenmektedir. Schooley (2005)'e göre, bir vizyonu tanımlamakta ve ifade etmekte uzman yetkinlik becerisi geliştiren ve aynı zamanda liderlik stratejilerini ve tekniklerini kendilerinin ötesinde düşünmeyi amaç edinen ve değer odaklı örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik çalışmalar yürüten müdürler, etkili bir okul kültürüne yol aabilecek koşulları oluşturabilirler. Bununla

birlikte karşılıklı çalışma ve yansıma, sorun arama ve çözme, ortak liderlik ve işbirliklerinin sağlanmasıyla okulları canlı ve diri tutabilen müdürler, engelleri aşmaya ve diğer rakipleri arasında saygıyı kazanmaya yönelik bir kapasite ve bağlılık sergileyeceklerdir (Schooley, 2005).

İçinde bulunduğumuz çağın okullarını dönüştürmek ve yeniden tanımlamak için gerekli toplumsal koşulları, öğretmen liderliğini ve işbirlikçi yapıları kullanan bir örgüt kültürü oluşturmak için etkili okul liderlerine ihtiyaç vardır (Schooley, 2005). Teknolojiyi takip etme, küreselleşmeye ayak uydurabilme, hesap verebilirlik mekanizmasının var oluşu, örgüt kültürü oluşumu, işgücü gelişimi, çeşitlilik oluşumu yeni liderlik seviyeleri gerektiren bir takım zorluklar ortaya koymaktadır. Bu nedenlerden dolayı, okullarımızdaki girişimcilik liderliğinin dinamiklerini anlamamız önemlidir. Girişimcilik, günlük pratiklerle hayata geçirilen yaratıcı bir süreçtir (Utash, 2017). Bu tür liderlik davranışı, liderlerin, organizasyonun performansını iyileştirmesi, problemleri yaratıcı bir şekilde çözmesi ve kaynakları etkin bir şekilde kullanması için yeni fırsatları tanımak ve kullanmak suretiyle örgütsel yenilikçilik sürecini teşvik etmelerini sağlamaktadır (Gupta ve ark., 2004; Rae, 2007).

Örgüt kültürü oluşumu ve oluşan bu kültürü destekleyici liderlere ihtiyaç duyulması sebebiyle okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışlarının örgüt kültürü üzerine etkisini araştırmaya ihtiyaç vardır ve literatür incelendiğinde yabancı literatürde bu konuda çok az sayıda çalışma yapıldığı görülmüş ancak yerel literatürde araştırmacının ulaşabildiği kaynaklar çerçevesinde herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan bakıldığında, bu araştırma literatürdeki büyük bir boşluğu dolduracağı ve bu yönde yapılacak çalışmalara öncülük edeceği düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular; okul müdürlerinin sahip oldukları veya olacakları girişimci liderlik davranışlarının okul kültürü oluşturma ve devamlılığını sağlama bağlamında ne düzeyde etki sağlayacağına ilişkin bulgulara ulaşmasını sağlama açısından önemlidir.

1.4. Sayılılar

Bu araştırmada şu varsayımlarla hareket edilmiştir:

- Araştırmaya katılan tüm öğretmenler, ölçeklerde yer alan maddelere doğru bir şekilde, tutarlı ve içten yanıt vermişlerdir.
- Araştırmada kullanılan ölçek, okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi belirlemede yeterlidir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- 2018–2019 Eğitim–ğretim yılında Kütahya ili merkez ve ilçelerindeki resmi devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
- Araştırma yalnızca girişimci liderlik ve örgüt kültürü değişkenleri ile sınırlıdır.
- Elde edilen bilgiler ölçekteki yer alan maddelerle sınırlıdır.
- Araştırma evreni yalnızca öğretmenlerle sınırlıdır. Okul yöneticileri araştırmaya dahil edilmemiştir.
- Okul türü olarak, anaokulları, birleştirilmiş sınıflı ilkokullar, rehberlik araştırma merkezleri, özel eğitim ve ğretim kurumları, bilim sanat merkezleri araştırma kapsamına alınmamıştır.

1.6. Tanımlar

Bu araştırmada sıklıkla kullanılan ve araştırmanın temelini oluşturan tanımlar şu şekildedir:

Örgüt Kültürü: Bir grubun yeleri tarafından paylaşılan inanç, varsayım ve değerler sistemi, grup yaşantısının öğrenilen sonuçları, herhangi bir grubun içsel bütünleşme ve dışsal uyum sorunlarını zmek amacıyla öğrenme süreci içerisinde geliştirmiş olduğu temel varsayımlar örüntüsüdür.

Lider: Örgütsel yol göstericilere (emir, direktif, kararname gibi) mekanik olarak uymanın üstünde ve ötesinde bir etkileme gücüne sahip kişidir.

Liderlik: Liderlik, başkalarını etkilemek, motive etmek ve başkalarını, yesi oldukları grup ve örgütler için önemli olan hedeflere ulaştırmaya çalışmak amaçlı

kendi vasıflarını kullanma yeteneğidir

Girişimci Liderlik: Girişimci liderlik kavramı genel hatlarıyla, “Örgüt yararı için yeni fırsatlar arayan, kaynakları etkin bir şekilde kullanan, meydana gelen veya gelebilecek riskleri önleyebilme adına önlemler alan, proaktif olan, var olan kaynak ve fırsatları kullanıp kullanamamanın farkında olabilen, daha önce hiç yapmadığı bir şeyi düşünüp tasarlayarak yapmaya girişen, alternatif düşünme yeteneğine sahip olan, açık bir şekilde kurum için vizyon belirleyen, risk alan, etkili ve işlevsel bir örgüt kültürü oluşturan, örgütlerde etkili ve faydalı değişimlere öncülük eden, kurumların performansını iyileştirmek için adımlar atan, hem kişisel hem de işlevsel yeterliliklere sahip olan yenilikçi bir liderlik türü” olarak tanımlanabilir.



2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öncelikle girişimci liderliğe ve örgüt kültürüne temel oluşturan kavramlara ilişkin, liderlik kavramı, girişimcilik ve girişimci liderlik kavramı, müdürlerin değişen rolleri ve örgüt kültürü kavramı ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Sonrasında ise yerli ve yabancı literatürde, araştırmanın temel konusu olan girişimci liderlik ve örgüt kültürü ile ilgili alan yazında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Liderlik Kavramı

Liderlik üzerine yapılan ilk çalışmalar, başarılı liderleri karakterize eden kişilik özelliklerinin belirlenmesi üzerine yoğunlaşmıştır (Argyris, 1955; Mahoney ve ark., 1960). Varlık teorileri, başarılı liderlerin “doğduklarını” ve onları lider olmayanlardan ayıran doğuştan gelen belirli kişilik özellikleri olduğunu varsayarlar (Stodgill, 1948). Ancak, bu özellikleri kategorize etme ve kabullenmede yaşanan zorluklar, özellik yaklaşımının yaygınlaştırılmasına yol açmış ve “liderlik” ve “davranışçı” yaklaşımların ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Stodgill, 1948). Bu anlamda, yapılan ilk çalışmalar “liderliğin en iyi yolunu” tanımlamaya odaklanmıştır (Ogbonna ve Harris, 2000).

Etkili liderler geliştirmek, toplumun en kritik görevlerinden biridir ve içinde yaşadığımız kurum ve toplumların refahını, verimliliğini ve sürdürülebilirliğini doğrudan etkileyen bir unsurdur. Bu nedenle, liderlerin mevcut ve gelecekteki zorluklarla etkin bir şekilde başa çıkabilmesi için en iyi şekilde nasıl hazır olduklarını anlamak önemlidir. İş yaşamında, politika gerektiren işlerde, askeri disiplinlerde, eğitim kurumları ve kar amacı gütmeyen kuruluşlarda, etkili liderlerin en iyi işlev göstermeleri ve bu etkililiği sürdürmeleri gerekmektedir (Bass, 2008). Günümüzün modern örgütleri, hızlı bir değişim ve artan karmaşıklık ile karşı karşıyadırlar ve bu da etkili liderliğe daha fazla ihtiyaç duyulmasını sağlar. Liderlik üzerine yapılan binlerce çalışma, liderliğin çeşitli tanımları ve liderlik gelişimi teorileri, liderlik çalışmalarını karmaşık hale getirmiştir (Bass, 2008; Yukl, 2012). Eğitim ve liderlik konusunda önde gelen ülkeler liderlik gelişimini, eğitim ve öğretim açısından en önemli öncelik haline getirmiştir. Bununla birlikte, kuruluşlar ve paydaşlar genellikle, liderlik kabiliyetinde anlamlı iyileşme sağlamak için liderlik geliştirme adına çaba sarf etmelerinin yanı sıra,

liderlik gelişimine tahsis edilen önemli miktarda para ve kaynak olmasına rağmen, etkili liderlerin eksikliğinden de şikayet etmektedirler. Dahası, etkisiz liderliğin sonuçları toplumun her alanında karşımıza çıkar ve bu etkisiz liderliğe sahip olan kişiler günümüzün etkili liderlerinin motivasyonlarını, ahlakını ve kabiliyetini sorgulamaya yönelirler (Emmerling ve ark., 2015).

Liderlik kavramının tanımı yazarlar ve akademisyenler arasında farklılık gösterse de, hepsi bu süreçte hemen hemen aynı fikirdedir. Liderlik, başkalarını etkilemek, motive etmek ve diğer kişileri üyesi oldukları grup ve örgütler için önemli olan hedeflere ulaştırmaya çalışmak amaçlı kendi vasıflarını kullanma yeteneğidir. Bu genel tanım üzerinde bir anlaşmaya varılsa da, lider kişi olgusunun nasıl kavramsallaştırılacağı ve liderlik rolüne yönelimin nasıl olduğunun gelişimi zaman içinde değişmiştir. Bu gelişen kavramsallaştırmalar, liderlik eğitiminin nasıl çerçevelendirilip hayata geçirileceğine doğrudan yansımıştır. Yukl (2012)'a göre liderlik, neyin yapılması gerektiğine ve nasıl yapılacağına dair başkalarını anlamaya ve kabul etmeye ve ortak amaçları gerçekleştirmek için bireysel ve kolektif çabaları kolaylaştırmaya yönelik bir süreçtir. Bennis (2009) ise liderliği, “Kendini tanımak, iyi iletişim kurmuş bir vizyona sahip olmak, meslektaşlar arasında güven oluşturmak ve kendi liderlik potansiyelinizi gerçekleştirmek için etkili adımlar atmak.” olarak tanımlamıştır.

“Liderlik öğretilbilir veya geliştirilebilir mi?” sorusuna bakıldığında, liderlik teorileri değişse de ve farklı bilgi, beceri, yetenek ve değerleri vurgulama eğiliminde olsa da, liderin etkililiğini arttırmak amacıyla açılan liderlik eğitimi programlarında yapı, içerik ve yaklaşım açısından önemli ölçüde farklılıklar görülmektedir. Liderlik eğitim paradigması içinde yer alan programların geniş kapsama sahip olduğu göz önüne alındığında, liderlik gelişimine ayrılan zaman ve paranın, liderlik kişiliği açısından geri dönüşünün, kişiliğin ve karakterin büyük ölçüde değişebileceği şartı olmalıdır (Avolio ve ark., 2009; Avolio ve ark., 2010; Burke ve Day, 1986; Collins ve Holton, 2004). Liderlik gelişimi ile ilgili herkes tarafından kabul görmüş ve tamamiyle kapsamlı bir liderlik teorisi oluşturmak zor olmaya devam etse de, ortaya konulan kanıtlar liderlerin daha etkili olmaları için eğitilebileceğini göstermektedir. Liderler genellikle farklı seviyelerde karmaşıklıkla başa çıkmak, farklı düzeylerde risklerle dolup taşan belirsizlik durumlarında başkalarına liderlik etmek ve liderlik rollerini performans açısından oldukça değişken hale getirmek zorunda kalırlar

(Hunter ve ark., 1990). Uygulamalı birimlerde araştırmalarla belirlenen belirli yetkinlikleri geliştirmek için özelleştirilmiş bir liderlik geliştirme programının değerlendirilmesi sonucunda, eğitimi liderlerin iş birimi kârlılıklarının, aynı kuruluştaki eğitimsiz liderler grubuyla karşılaştırıldığında, yapılan bu eğitim yatırımının olumlu ölçüde geri dönüşü olduğu görülmüştür (Spencer, 2001). Fakat bu eğitimler daha fazla temel bilgi ve beceri edinmeye hazır olmanın ötesinde, kişinin kendi içerisinde var olan genel kapasitesini genişletme ve kişinin kimliğinin ve liderlikle ilgili sosyal ve duygusal yetkinliklerin yönlerini geliştirme becerisi olarak da görülebilmektedir (Noe ve Schmitt, 1986).

Günümüzün daha küreselleşmiş ortamlarında faaliyet gösteren liderlerin, daha önce görülmemiş bir düzeyde karmaşıklık ve karşılıklı etkileşim ile başa çıkmaları gerekebilmektedir. Teknolojideki ilerlemeler, uluslararası sınırlar boyunca işbirliğini kolaylaştırmış ve liderlerin kültürel zekasını geliştirmelerine duyulan ihtiyaçı arttırmıştır. Bu sebeple bazı geleneksel liderlik tarzlarından vazgeçip, çağın gerektirdiği şekilde, tüm liderlik stillerini göğüsleyen ve etkili bir tarzı olan liderlere olan ihtiyaç artmıştır (Berglund ve Holmgren, 2006). Son zamanlarda yeni yeni araştırılmaya ve üzerinde çalışma yapılmaya başlanmış olan “girişimci liderlik” de bu ihtiyaçları yüksek oranda karşılayabilecek liderlik davranışı rollerini üstlenmektedir (Crow ve ark.,2002). Ayrıca yakın gelecekte daha farklı liderlik türlerinin ortaya çıkacağı da aşıkardır. Örneğin, sanal ortamlarda ve doğrudan yüz yüze olmayan platformlarda liderlik yapmak, bireylerin duygularına yön vermek ve sosyal ortamda onlara güven sağlamak çağın getirdiği bir gereksinimdir. Zamanla sanal liderlik faaliyetlerinin artacağı ve bu yönde eğitim programlarının ortaya çıkması muhtemeldir. Liderlik kavramı ve liderlik eğitimi konusu, öngörülebilir gelecekte hem bilim insanlarının hem de halkın dikkatini çekmeye devam edecektir. Liderlik becerisini anlamlı bir şekilde geliştirmek için var olması gereken koşulları ve uygulamaları belirlemek adına liderlik eğitimi üzerine araştırma yapmaya devam etmelidir. Kesin olan bir şey var ki o da liderlerin faaliyet gösterdiği manzaranın sürekli olarak değişmeye ve gelişmeye devam edeceğidir.

2.2. Girişimcilik ve Girişimci Liderlik

Girişimcilik, hem kamusal hem de özel sektörde verimli ve etkili bir performans elde etmek için fırsatlar sunması bağlamında değişim ve yenilikçiliğin itici gücü olarak kabul edilir. 1980'lerin başından bu yana, farklı perspektif ve disiplinlerden gelen akademisyenler girişimciliğe yönelmişlerdir (Aldrich ve Zimmer, 1986; Baumol, 1996; Boyett, 1996; Covin ve Slevin, 1988; Gartner, 1985; Kirzner, 1973; Low ve MacMillan, 1988; Lumpkin ve Dess, 1996; North, 1990; Shane ve Venkataraman, 2000). Girişimcilik olgusu, değişim, yenilikçilik ve çevresel türbülans yönetimi gibi çok yönlü, bir dizi örtüşen yapı ile iç içe geçmiş olan bir olgudur (Cornelius ve ark., 2006; Low, 2001; Shane ve Venkataraman, 2000). Girişimciliğin tanımı ve temel kavramına ilişkin çeşitli tartışmalar olmasına rağmen, genel olarak araştırmacılar girişimcilerin risk alıcıları olduklarını, yüksek başarılarla sahip olduklarını ve benzersiz mal ve hizmet üretme yaklaşımlarında yaratıcı olduklarını kabul etmektedirler (Fernald ve ark., 2005). Girişimcilik, yenilikçi ve olası sorunlara faydalı çözümler üreten olağanüstü liderlerin bir özelliği olarak kabul edilebilir (Sheingate, 2003).

Girişimcilik olgusu genel olarak özel şirketlerde başvurulanan bir davranış biçimi olması sebebiyle, başlangıçta kamu eğitim kurumlarında bu kavram marjinal olarak görülmüştür (Borasi ve Finnigan, 2010). Dahası, girişimciliğe çok az yer bırakan kurumsal düzenlemeler ve yönetmelikler olması sebebiyle okulların bu yönlü bir eğitim değişikliğine karşı dirençli olduğu düşünülmektedir (Levin, 2006). Eğitim, genellikle kar amacı gütmeyen bir alan olduğu için, eğitim araştırmacıları girişimciliğe farklı yaklaşımlar uygulamışlardır (Borasi ve Finnigan, 2010; Hentschke, 2010; Ruvio ve ark., 2010). Okul girişimciliği, bir kurumun iç ve dış çevrelerinde köklü yenilikler başlatma ve uygulama eğilimi olan kurumsal işleyişin, ürün ve teknolojinin geliştirilmesinde yenilik, proaktiflik ve risk alma boyutlarını da içeren “kurumsal (örgütsel) girişimcilik” kavramına girmektedir ve bu açıdan bakıldığında okullar için girişimciliğin çok boyutlu bir olgu olduğu görülmektedir (Covin ve Slevin, 1986; Eyal, 2007; Eyal ve Kark, 2004; Miller, 1983; Slevin ve Covin, 1990).

Girişim ve girişimcilik kavramlarının geçmişine bakıldığında, Bygrave ve Hofer (1991), “girişimci” terimini tanımlamaktan ziyade, girişimcilik sürecini göz önünde bulundurarak böyle bir kavram öne sürmüşlerdir. Çalışmalarında, girişimcilik

sürecini, “fırsatların algılanması ve kuruluşların yeniden yapılandırılması ile ilgili etkinlik ve eylemleri kapsayan tüm iş ve işlemleri içerir” olarak tanımlamışlardır. Girişimcilik konusuna tarihsel bir bakış açısı getiren Long (1983), girişimcilik tanımına üç belirleyici nitelik kazandırmıştır. Bunlar, belirsizlik ve risk, tamamlayıcı yönetim yetkinliği ve yaratıcı oportünizm yani fırsatçılıktır. Ünlü bir ekonomist olan Joseph Schumpeter (1934) ise, girişimciliği ekonomik kalkınmanın motoru olarak tanımlamıştır (Akt: McGraw, 1991). Dünya çapında kapsamlı bir sözlük olarak görülen Webster’in sözlüğünde, girişimcilik, iş stratejilerini başlatma veya yeni bir iş kurma konusunda risk ve sorumluluk varsayımı olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte tanımlamalar arasında, “sorumlu risk alma” ve “proaktif cevap verebilirlik” gibi özellikler de yer almaktadır (Webster Dictionary, 2018).

Bygrave ve Hofer (1991)’e göre, 1980’lerin başında girişimcilik, ekonomik teori çalışmalarının dışında potansiyel olarak umut verici bir bilimsel araştırma alanıydı. Bununla birlikte geçtiğimiz on yılın sonunda, öncelikle ampirik bilgi birikimindeki etkileyici ilerlemelerden dolayı girişimcilik, her açıdan meşru olan önemli bir akademik sorgulama alanı olmuştur. Bygrave ve Hofer, girişimcilik ile ilgili yaptıkları çalışmalarında, iki çalışma tanımı geliştirildiler. İlk tanımda, girişimci bir fırsat yakalamak için yeni bir faaliyet alanı oluşturmayı; ikinci tanımda ise, girişimcilik süreci, fırsatların algılanması ve bunları takip etmek için örgütlerin oluşumu ile ilgili tüm fonksiyonları, etkinlikleri ve eylemleri yapmayı içermektedir. Dahası, bu iki tanımlamaya dayanarak, Bygrave ve Hofer, girişimciyi bir fırsat algılayan ve onu irdelemek adına bir örgüt oluşturan kişi olarak tanımlamışlardır. Girişimciliğin bir başka tanımı Timmons (1994) tarafından geliştirilmiştir. Timmons, girişimciliği “Önlerine çıkan herhangi bir şeyden değerli bir şey oluşturmak ve inşa etmek, yani tüm fırsatları değerlendirmek” olarak tanımlamıştır. Yani, girişimcilik bir fırsat yaratma, yakalama ve kaynakları takip etme sürecidir. Stevenson (1999)’a göre girişimcilik, uygulamalarda inisiyatif kullanabilme, yenilikçi düşünebilme ve tüm fırsatları kovalama süreçlerini homojen olarak harmanlayarak bir bütün halinde kullanabilmek demektir. Stevenson genellikle, girişimciliği finansal kazançlar ile ilişkilendirmiştir. DeCarolis (2014) girişimci olmayı “istenen bir hedefe ya da sonuca ulaşmak için daha önce denenmeyen bir şeyi denemek, bunu esas olarak düşünmek ve yapmak” olarak tanımlamıştır. Yapılan diğer çalışmalar, girişimcilik davranışının öğrenilmesi veya öğretilmesi kavramını sorgulanmakta iken, DeCarolis girişimciliği,

“Girişimcilik mistik veya sihir değil, gizemli değil ve genlerle hiçbir ilgisi yok. Bu bir disiplindir ve öğrenilebilir bir olgudur” şeklinde belirtmiştir. Bununla birlikte Steyaert (1995)’a göre girişimcilik, günlük pratiklerle hayata geçirilen yaratıcı bir süreçtir. Doğuştan gelen bir şey değildir ve günlük pratikler ve eğitimlerle her zaman devam eder, öngörülebilir modellerden daha çok sürprizlerle dolu bir yolculuktur. Böylelikle Steyaert’a göre her girişimci kendi hikayesini kendi yazar ve izler.

Ranganathan (2003), girişimcilikten ziyade “girişimci liderlik” kavramına vurgu yapmıştır. Ranganathan, girişimci liderlerin, kuruluşlarının vizyonunu açıkça ifade edebilmeleri, saygı oluşturma, tanıma kültürü oluşturmaları ve yeni fikirlerle risk almaları gerektiğini iddia etmektedir. Liderliğin bir konum değil, bir süreç olduğunu savunmaktadır. Ranganathan (2003) yaptığı çalışmalarda, en canlı, enerjik ve başarılı olarak görülen kurumlarda, bu başarının yalnızca “takipçilerin” kendi rollerini yerine getirmeleriyle değil; “liderlerin”, örgütsel sonuçlar için sorumluluk ve risk almayı üstlendikleri yönünde vurgular yapmaktadır.

Gnyawali (1994), 1990 yılında Management Systems International (MSI) tarafından çeşitli ülkelerde yürütülen bir çalışmanın sonuçlarını birleştirmiş ve başarılı girişimci liderlerin öne çıkan on davranış karakterini tanımlamıştır. Bu özellikler,

- Fırsat arama ve inisiyatif alma,
- Bir işi sonuna kadar sürdürme,
- Risk alma,
- Kalite ve verimlilik isteği,
- İşe bağlılık,
- Hedef belirleme,
- Bilgi ve kaynak arama,
- Sistematik planlama ve izleme,
- İkna etme ve ağ oluşturma,
- Bağımsız özgüven,

şeklinindedir. Gnyawali’nin araştırmasında tanımlanan çevresel koşullar ve insan davranışsal özellikleri, girişimci liderlik açısından kamu ve özel sektörlerinde kültürün rolünü de ortaya koymaktadır.

Swiercz ve Lydon (2002), girişimci liderler için kişisel yetkinlikler ve işlevsel yetkinlikler olan iki tür yeterliliği tanımlamıştır. Bu yetkinlikleri şu şekilde

açıklanmıştır:

- Kişisel Yetkinlikler: Girişimci liderler için belirlenen kişisel yeterlilikler arasında bulunan proaktiflik, yenilikçilik ve risk alma girişimcilik yönelimlerini hem kişisel hem de örgütsel düzeyde en çok dile getirilen etkenlerdir. Kişisel yetkinlikler, liderlikte esas etmen olmakla birlikte, lider girişimci için tek başına yeterli değildir.
- İşlevsel Yetkinlikler: Girişimci liderlerin diğer liderlerden farklı davranmalarını sağlayan yeteneklerdir. Bu yetkinlikler, girişimci liderlerin operasyonlar, finans, pazarlama ve insan kaynakları gibi görev performanslarıyla ilgilidir. Liderler, yönetim ve organizasyon işlerinde bir takım zorluklarla karşılaşır. Bu zorlukla yüzleşmek için liderlerin proaktif olmaları ve gelecekteki olasılıkları tahmin etmeleri, çeşitli girişimcilik fırsatları oluşturmaları ve vizyonu hayata geçirme risklerini almaları gerekmektedir. Diğer bir zorluk ise, girişimi yürürlüğe koyma konusunda, girişimci liderlerin öngörülen geleceği hayata geçirmek için bir grup yetkin ve kararlı taraftarı etkileme ve ilham verme konusunda karşılaştıkları zorluklardır. Bu zorlukla başa çıkmada başarılı olabilmek için, girişimci liderlerin takipçileri arasında bağlılık oluşturmaya ve vizyonu gerçekleştirme yolundaki sınırlamaları belirlemeye yetkin olmaları gerekmektedir.

Tüm bu tanımlamalar ve yorumlamalardan görüldüğü üzere, araştırmacıların hem liderliği hem de girişimci davranışları araştırmak amacıyla, girişimcilik ve liderlik kavramlarını tek bir anlayışla birleştirmeleri sonucu “Girişimci Liderlik” kavramı ortaya çıkmış ve gelişime açık hale gelmiştir (Gupta ve ark., 2004). Girişimci liderlik geçtiğimiz son on yılda üzerinde yapılan çalışmaların sayısının artmasıyla birlikte gelişme gösteren bir konu olmaya başlamasının yanı sıra halen bu alanda sınırlı sayıda çalışma bulunduğu görülmektedir (DeCarolis, 2014; Köybaşı, 2016; Zorlu ve Tetik, 2018). Bu bağlamda, yukarıda yazılan tüm bu tanımlardan yola çıkarak “Girişimci Liderlik” kavramı genel hatlarıyla,

“Örgüt yararı için yeni fırsatlar arayan, kaynakları etkin bir şekilde kullanan, meydana gelen veya gelebilecek riskleri önleyebilme adına önlemler alan, proaktif olan, var olan kaynak ve fırsatları kullanıp

kullanamamanın farkında olabilen, daha önce hiç yapmadığı bir şeyi düşünüp tasarlayarak yapmaya girişen, alternatif düşünme yeteneğine sahip olan, açık bir şekilde kurum için vizyon belirleyen, risk alan, etkili ve işlevsel bir örgüt kültürü oluşturan, örgütlerde etkili ve faydalı değişimlere öncülük eden, kurumların performansını iyileştirmek için adımlar atan, hem kişisel hem de işlevsel yeterliliklere sahip olan yenilikçi bir liderlik türü”

olarak tanımlanabilmektedir (Bygrave ve Hofer, 1991; DeCarolis, 2014; Drucker, 1985; Eggers, 1999; Gnyawali ve Fogel, 1994; Köybaşı, 2016; Kwiatkowski, 2004; Pashiardis ve Savvides, 2011; Ranganathan, 2003; Schumpeter, 1955; Stevenson, 1999; Steyaert, 2001; Swiercz ve Lydon, 2002; Timmons, 1994; Utash, 2017; Yemini ve ark., 2015; Zorlu ve Tetik 2018). Bununla birlikte, diğer bir tartışılan konusu ise, girişimci liderliğin öğrenilebilir bir olgu mu olduğu yoksa doğuştan mı geldiğidir. Buna ilişkin, kimi araştırmacılar girişimciliğin bir kişilik özelliği olduğundan ve doğuştan var olmasından ziyade öğrenilebilen bir davranış olduğunu savunurken (DeCarolis, 2014; Drucker, 1985; Schumpeter, 1955; Steyaert 2001); kimileri ise girişimciliğin öğrenilebilme ve öğretilmesinin yanı sıra, kişisel yetenek olduğunu ileri sürmüşlerdir (Kwiatkowski, 2004; Utash, 2017).

21. yüzyıldaki eğitim liderlerinin, okulları hızla değişen bir bağlamda dönüştürmeleri, yeniden yapılandırmaları ve yeniden tanımlamaları beklenmektedir (Goldring ve Rallis, 1993; Murphy, 1992). İçerisinde bulunduğumuz toplumsal gereklilik dahilinde, müdürlerin mevcut ve gelecekteki rolleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olan güçlerden bazıları, paydaşlara karşı hesap verebilirlik, ekonomik belirsizlik ve hızla değişen sosyal yapılarıdır (Louis ve Murphy, 1994). Okulların faaliyet gösterdiği bu sosyal, ekonomik, teknolojik ve politik ilişkiler ve olaylar, okul örgütleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çağın gerektirdiği ihtiyaçlara cevap verebilen okullar oluşturmak, bu okulları daha verimli ve etkili kılmak, başarılar ve yapılan örnek projeler vasıtasıyla değişen beklentilere üretken bir uyum sağlamak, gelecekteki okulların tasarımlarına katılması gereken üç kritik maddedir. Bunları uygulama ve gerçekleştiriminin yolu da etkili bir liderlikten geçmektedir (Goldring ve Rallis, 1993). Murphy (1992) ile Pashiardis ve Savvides (2011)’e göre girişimci liderlik davranışları, bahsi geçen bu önemli özelliklere sahiptirler ve gelecekteki okul örgütleri için başvurulması gereken liderlik araçlarıdır.

Girişimci liderlik, özellikle, örgütün amaçlarını gözetme, gerçekleştirme ve okullardaki değişikliklerin hayatta kalmasını destekleme kapasitesini inşa etmeyi amaçlamaktadır (Schooley, 2005).

Girişimci bir lider olarak, okul müdürlerinin sergileyeceği davranışlar,

- Öğretim ortamlarında işbirlikçi çalışmaya istekli olmak,
- Personel fikirlerine değer vererek onları motive etmek,
- Anlamlı fırsatlar sağlamak,
- Kapasite ve beceri geliştirmek adına genişletilmiş eğitim fırsatları sağlamak,
- Planlama, liderlik ve çalışma için işbirlikçi yapılar oluşturmak,
- Kişisel ve profesyonel ihtiyaçlara değer veren ilişkiler geliştirmek,
- Yapılandırmacı düşünceyi ve yeniliği teşvik etmek,
- Engellerin üstesinden gelmek için üstün performans göstermek,
- Öğretim stratejilerinin paylaşımını teşvik etmek,
- Mevcut uygulamalara eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşabilmek,
- Görevlerin aksine fikirlerin önemini vurgulamak,
- Tüm paydaşları, okulun gelişimine dahil etmek,
- Ebeveynler, öğretmenler ve öğrenciler ile etkili iletişim kurmak,
- Hedefler ve stratejiler oluşturmak için problem çözme stratejilerini aktif olarak kullanmak,
- Tüm paydaşlar için yüksek performans beklentileri sunmak,

şeklinde sıralanabilir (Schooley, 2005). Bu bağlamda, girişimci liderlik, çeşitli kuruluşlarda yenilikçilik sürecini teşvik etmek, mevcut organizasyon ortamlarında liderliğin zorlukları ve kriz ortamları ile yüzleşmek ve sonuç olarak organizasyonların performansını artırmak için giderek artan oranda gereksinim duyulan bir zorunluluktur (Pihie ve Bagheri, 2013).

Girişimci liderlik davranışı, liderlerin kendi kişisel özellikleri üzerindeki olumlu etkisine ek olarak, aynı zamanda grup üyelerinin kendi performanslarını geliştirmek ve sonuç olarak örgütsel çıktılarını iyileştirmek için yeni fikirler geliştirmede yaratıcılıklarını geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Chen, 2007). Bu nedenle girişimci liderlik, yalnızca ortak bir vizyon geliştirerek kurumlarına önemli değişiklikler ve yenilikler getirme konusunda yetkinlik değil, aynı zamanda yeni

fırsatları keşfederek ve yeni fikirleri üretmeye ve uygulamaya teşvik eden ve destekleyen bir ortam sağlayarak, örgütsel yenileşme ve iyileşme sürecini yönlendirmek için de vizyon hazırlama kabiliyetidir (Burns, 2005; Gupta ve ark., 2004).

Eğitim araştırmacıları, girişimci liderlerin, eğitim kurumlarındaki yöneticilerin ve özellikle okul müdürlerinin etkililiğini çeşitli şekillerde artırabileceğine inanmakta ve bunun doğruluğu adına üç sebep göstermektedirler. Bunun önde gelen sebeplerinden birincisi, girişimci liderlerin yeni fikirleri geliştirmek, yeni fırsatları tanımak ve fırsatları değerlendirmek için harekete geçme konusundaki kişisel yetkinlikleri, müdürlerin okul performansının iyileştirilmesi için yeni kapılar açmasına ve öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamasına yardımcı olabilecektir (Berglund ve Holmgren, 2006; Eyal ve Kark, 2004; Kempster ve Cope, 2010; Hamzah ve ark., 2009). İkincisi, girişimci liderlerin son derece zorlu durumlarda ortaya çıkabilecek örgütsel krizi önleyebilme ve karmaşık durumlarla yüzleşebilme konusundaki üstün kabiliyetleri, okul müdürlerinin liderlik görevi performanslarının ve okul ortamlarının sürekli değişen taleplerinin artan zorluklarının üstesinden gelmelerine yardımcı olabilecektir (Hentschke, 2010). Üçüncüsü ise, girişimci liderler yenilikçi düşüncelerini ve projelerini hayata geçirmeleri ve insanları yenilikçi olmaya teşvik etmeleri için ikna edici ve destekleyici bir ortam sağlamak adına tüm personeli örgütsel performansı iyileştirme sürecine dahil etme konusunda son derece etkilidirler (Chen, 2007; Gupta ve ark., 2004; Kempster ve Cope, 2010). Bu etkililik ve yeterlilik aracılığıyla okul liderleri, ekibin her bir üyesi için en iyiyi ortaya koymalarına, mevcut değişim ihtiyacını görmelerine, geleneksel pratiklere heyecan verici alternatifler katmalarına ve önemli engelleri belirleyip bunları ortadan kaldırmalarına yardımcı olurlar ve tüm okul üyelerini örgütsel iyileşme ve gelişme sürecine dahil ederler (Peck, 1991). Tüm bu sebeplerden dolayı girişimci liderlik okul müdürlerinin ve diğer örgüt yöneticilerinin sahip olmaları gereken en etkili ve en güncel liderlik tarzı olarak görülmektedir (Lebusa, 2009; Peck, 1991; Xaba ve Malindi, 2010).

2.3. Okul Müdürlerinin Görevleri, Sorumlulukları ve Değişen Roller

Okul yöneticisi, Milli Eğitim Bakanlığı'nın mevcut, yürürlükte olan yönetmeliğinde, "Okul yöneticileri; öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve çevreye

eğitim ve öğretimde liderlik yapar, verimliliğin artırılmasına, okulun çevreyle bütünleşmesine ve kurum kültürünün geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapar, okulu hizmete hazır durumda bulundurur. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, verimlilik ve saydamlık ilkeleri doğrultusunda okulu sürekli yeniler ve geliştirir, zamanı ve tüm imkânları okulun amaçlarını gerçekleştirmek için kullanır.” şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2013). Bununla birlikte okul müdürleri, okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere tüm kaynakların etkili ve verimli kullanımından, ekip ruhu anlayışıyla okulun yönetiminden ve temsilinden birinci derecede sorumlu eğitim ve öğretim lideri olarak görülmektedir (MEB, 2013). Ayrıca ilgili yönetmelikte müdürlere,

- Okulu, bünyesindeki kurul, komisyon ve ekiplerle işbirliği içinde yönetme,
- Görevinde sevgi ve saygıya dayalı, uyumlu, güven verici, örnek tutum ve davranış içinde bulunma,
- Eğitim ve öğretim çalışmalarını etkili, verimli duruma getirme ve geliştirme, sorunlara çözüm üretmek amacıyla kurul, komisyon ve ekipleri oluşturma,
- Öğretmenlerin performanslarını artırmak amacıyla çalışmalarda bulunma,
- Teknolojik gelişmeleri okula kazandırma,
- Okulun ihtiyaçlarını belirleme ve bütçe imkânlarına göre satın alma, bağış ve benzeri yollarla karşılanması için gerekli işlemleri yapma,
- Okulun düzenini sağlama,
- Personelin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için gerekli tedbirleri alma,
- Hizmetiçi eğitim faaliyetleriyle ilgili iş ve işlemleri yürütme

gibi görev ve sorumluluklar yüklenmiş ve eğitim-öğretim lideri şeklinde vasıflandırılmıştır.

İlgili mevzuat ve yönetmeliklerde de görüldüğü üzere, okul müdürleri yalnızca okulun rutin iş ve işlemleriyle ilgilenen bir kişi olarak görevini ifa eden biri değil; girişimci liderlik vasıflarını içeren, tüm kaynakları etkili ve verimli kullanma, ekip ruhu ve örgüt kültürü oluşturma, işbirliği yapma, güven verici örnek davranışlar sergileme, sorunlara etkili çözüm üretme, önceden tedbir alma, öğretmenlere yol gösterici olma, okulda teknolojik imkanları değerlendirme, okul ihtiyaçlarını belirleme ve ihtiyaçları karşılamak için imkanlar bulma, personel ve sorumlu olduğu diğer kişilere rehberlik etme ve yol gösterme gibi üstün sorumluluklarla yükümlü olan birer

lider olmaları gerekmektedir. Gelişen ve değişen dünyada, değişimle gelen ihtiyaçları karşılayabilmek ancak yenilikçi müdürlerle sağlanabilir (Asuimiran ve ark., 2014; Fullan, 2001; Gündüz ve Balyer, 2012; Schneider, 2002; Yukl, 1998). Okullar en son moda uygun basit organizasyonlar değillerdir. Bu bağlamda, okul müdürleri eski geleneksel müdür kavramından uzaklaşarak bir an önce çağdaş, yenilikçi, girişimci, atılımcı ve girişimci rollere bürünmek zorundadırlar (Asuimiran ve ark., 2014).

Müdürün rolünü yeniden şekillendirmek, ancak geleceğin geçmişle mücadele edebileceği yenilikçi ve akılcı bir anlayışla gerçekleşebilir. Daha da önemlisi, bu rolün yeniden şekillendirilmesi, süreklilik ve değişim arasındaki gerilimin bir parçası olarak gerçekleşir (Crow ve ark., 2002). Müdürün rolünü yeniden şekillendirmek, müdürlere yönelik pasif bir süreç değildir. Müdürlük rolünün nasıl şekillendiği veya yeniden şekillendirilmesi gerektiği konusunda yapılan bir araştırma, müdürlerin günlük rutinlerinde, konuşmalarında ve eylemlerinde rollerini şekillendirdiklerini ve bu yönde davranış değişikliği sağlamak amacıyla eğitim aldıklarını ortaya koymaktadır (Pihie ve Bagheri, 2013). Bu bağlamda okul müdürlerinin davranış, uygulama ve yönetim şekillerini yeniden biçimlendirme sürecinde müdürlerin kendileri aktif rol oynamaktadır. Burada vurgulanmak istenen, müdürlerin, ihtiyaçları olan liderlik davranışlarının hangisinin olduğunu belirleyerek bu yolda davranış kazanmak adına eğitim almaları gerektiğidir. Değişen ve gelişen dünyada, eski yöntemlerle okul yönetmek ve yine bu eski yöntemlerle yenilikçilik yolunda adımlar atmaya çalışmak bir hayli zordur. Eğitim-Öğretim liderliği, okulların hızlı değişimlere maruz kalması ve eğitim ortamlarındaki belirsizlikler nedeniyle daha zorlu, belirsiz ve karmaşık bir rol haline gelmiştir (Eyal ve Inbar, 2003; Hentschke, 2010; Lebusa, 2009). Bilimsel araştırmalar, başarılı okul inovasyonunun sadece okul gelişimine yönelik yeni fikirler ve fırsatlar oluşturmakla kalmayan, aynı zamanda okul üyelerinin yenilikçi performanslarını teşvik eden ve destekleyen farklı tipte liderler gerektirdiğini savunmaktadır (Berglund ve Holmgren, 2006; Eyal ve Kark, 2004; Park, 2012). Okulda akılcı ve yenilikçi değişimler uygulamak için, müdürler asli görevleri dışında, bazı zorlukları ve problemleri de aşabilecek bilgi ve beceriye sahip olmalıdırlar (Eyal ve Inbar, 2003; Eyal ve Kark, 2004; Hentschke, 2010). Bu bağlamda, okul müdürleri sadece kurumsal taleplere (örneğin akademik başarının geliştirilmesi) ve düzenlemelere (örneğin, hesap verebilirlik taleplerine) uymak için değil, aynı zamanda inisiyatiflerin ilerlemesinde proaktif bir rol almak için gerekli olan, kendi ilgi alanlarını

yansıtan ve okullarının ihtiyaçlarına cevap veren kurumsal girişimciler olarak kabul edilebilirler.

Crow ve ark. (2002)'na göre, hızlı ve sağlam bir şekilde yenilik yapmak için, yarının müdürleri kendi okul ortamlarına uyarlanmış olan, yerel olarak geliştirilmiş okul geliştirme modellerinin geliştirilmesine rehberlik etmelidir. Bu tür okul ortamını oluşturmada başarılı olabilmek için, okul müdürleri öğretmenler adına öğrenme fırsatları yaratan liderliğe açık olmalıdır. Etkin müdürler olarak adlandırılan kişiler, liderliğin birden fazla rolünü üstlenebilen, kişisel ve mesleki hayatta kalma mücadelesi için çok sayıda stratejiyi etkin bir şekilde kullanabilen ve aynı zamanda kendi okulu için de aynı şeyi yapabilen kişilerdir (Bredeson, 1993; Griffith, 1999). Mack ve Hord (2000)'un belirttiği gibi, güçlü profesyonel topluluklar, iyi tanımlanmış programlar değil, okul profesyonellerini belirli yollarla düzenleyen altyapılardır. Bu açıdan bakıldığında okul müdürlerine büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir ve geleneksel okul müdürlüğünün, koltuk işgal etmekten başka bir şey olmadığı görülmektedir (Crow ve ark., 2002). Güçlü yarınlar için, yenilikçi ve reform gücü yüksek, okul liderlerine ihtiyaç vardır. Bu da ancak yenilikçi liderlik davranışı olan girişimci liderlik davranışları sergilemekle mümkün olabilmektedir (Berglund ve Holmgren, 2006).

Okul liderlerinin okul ortamının zorlukları ve karmaşıklıkları ile yüzleşmesine ve okul liderliği etkinliğinin iyileştirilmesine olanak sağlaması konusunda girişimci liderlik yeterliklerinin önemli etkisinin farkında olmaları gerekir, çünkü farkındalık girişimci liderlik öğreniminin ilk adımudur (Okudan ve Rzasa, 2006). Ayrıca, okul müdürleri, girişimcilik liderlik yetkinlikleri ve okul performanslarını iyileştirmede bu liderlik yaklaşımlarını uygulamak için gerekli becerilerle donatılmalıdır (Asuimiran ve ark., 2014). Okul müdürlerine sürekli mesleki eğitim ve gelişim programları sağlamak, girişimci liderlik yetkinliklerini geliştirmede en önemli stratejilerden biridir (Berglund ve Holmgren, 2006).

Tüm bu sebepler bizlere, okullarda yenilikçi uygulamalar yapmaya açık olan, kriz ve sorunlara karşı proaktif davranan, personeli işbirlikçi çalışmaya teşvik eden, var olan kaynak ve fırsatları kullanmada aktif olan ve okullarda çağın gerektirdiği şekilde yapılacak olan değişikliklere öncülük eden girişimci liderlik davranışları sergileyebilecek okul müdürlerine ihtiyaç olduğunu göstermektedir (Gupta ve ark.,

2004; Rae, 2007; Thornberry, 2006). Ancak, girişimcilik liderliğini uygulamak, okul liderleri için geleneksel yaklaşımlarını değiştirmek zorunda oldukları için zorlayıcı olabilir (Vecchio, 2003). Bu nedenle, müdürler bu yönde motive edilmeli ve eğitimi ve girişimci bir okul lideri olarak yeni zorlu rolleri için hazırlanmış olmaları gerekmektedir. Yapılan araştırmalar, çeşitli kurslar, seminerler, toplantılar ve hizmetiçi eğitimlerle okul müdürlerinin girişimci liderlik bilgisini ve yetkinliklerini geliştirebileceklerini ve bu sayede okul yenilikçiliğini geliştirme bağlamında öğretmenleri ve diğer paydaşları teşvik ve ikna edebileceklerini göstermektedir (Asuimiran ve ark., 2014; Pihie ve Bagheri, 2013; Drucker, 1985). Tüm bu nedenlerle, okul müdürlerinin, okullarındaki inovasyon sürecini organize etmeleri ve çağın gerektirdiği şekilde bir okul dizayn etmeleri için, kendi görevlerini ve rollerini girişimci liderliğe dayalı olarak şekillendirmeleri, acil bir ihtiyaç haline gelmiştir (Lebusa, 2009; Park, 2012; Xaba ve Malindi, 2010).

2.4. Örgüt (Okul) Kültürü

Okul kültürü, paydaşların oluşturduğu okul topluluğu tarafından tasarlanan ve sonraki üyelere aktarılan değerleri, sembolleri, inançları, gelenekleri, görenekleri, alışkanlıkları, normları, beklentileri, paylaşılan anlayışları ve varsayımları içeren bir olgudur (Stolp ve Smith, 1994). Kültür, hem bir üyedir hem de eski üyelerin birikmiş bilgeliğini ve prosedürlerini somutlaştıran bir geleneksel yapıdır. Ayrıca, bu anlayış ve uygulamalar toplumun yeni üyelerine iletilirken sürekli kendini yenileyen canlı ve dinamik bir yapı olarak hareket etmektedir (Bolman ve Deal, 1991). Örgüt kültürü, bir okulda özellikle insanların birbirleriyle nasıl ilişki kurdukları ya da hangi açıdan ilişki kurmayacakları ile ilgili olarak ortaya koyulan inanç ve beklentileri kapsar (Fullan ve Hargreaves, 1996). Bununla birlikte okul personelinin öğrenciler, ebeveynler ve dış topluluk paydaşları ile etkileşim şekli ve duyguları paylaşma ya da kurum içi iklim, bir okulun kültürü olarak yorumlanabilir (Weaver, 1996). Okul kültürü, standart çalışma prosedürü ve üyelere anlam ve gerçeklik sağlayan öğrenilmiş davranışların stratejik bir yapısı hakkında gayri resmi bir anlayıştır (Cunningham ve Gresso, 1993; Schooley, 2005). Şişman (2011)'a göre örgüt kültürü, bir grubun üyeleri tarafından paylaşılan inanç, varsayım ve değerler sistemi, grup yaşantısının öğrenilen sonuçları, herhangi bir grubun içsel bütünleşme ve dışsal uyum sorunlarını çözmek amacıyla

öğrenme süreci içerisinde geliştirmiş olduğu temel varsayımlar örüntüsüdür.

Örgüt kültürü kavramı, genel olarak tüm kurumlarda bahsi geçen ve öne çıkarılmaya çalışılan bir kavramdır. Esasında örgüt kültürü; kurum kültürü, okul kültürü, işletme kültürü ya da şirket kültürü ile aynı anlama gelmektedir. Örgüt kültürü konusunda araştırma ve çalışma yapan akademisyen ve yazarlar örgüt kültürünü farklı yönlerden ele almışlar ve birçoğunun özünde aynı nokta bulunan birbirinden farklı tanımlar yapmışlardır. Örgüt kültürü hakkında çok çeşitli tanımlar yapılmış olsa da henüz akademisyenler arasında tam anlamıyla karara bağlanmış bir tanımla bulunmamaktadır (Sevinç ve ark., 2001). Schein (1985) örgüt kültürünü, kabul edilen, keşfedilen veya belirli bir grup tarafından geliştirilen ve dışsal uyum ve içsel entegrasyon problemleriyle başa çıkmayı öğrenen ve geçerli olduğu düşünülen; ayrıca yeni üyelere de bu problemlerle ilgili olarak algılama, düşünme ve hissetme bağlamında doğru bir yol çizmek adına tasarlanmış iyi işlenen temel varsayımların bir modeli olarak tanımlamıştır. Bu tanım en genel tanım olarak karşımıza çıkmaktadır. Türk (2007) örgüt kültürünü, iş görenler tarafından ortak bir şekilde hissedilen; personellerin düşünce, davranış ve alacakları kararları belirleyen ortak değerler, inançlar ve normlar olarak açıklamıştır. Kalkan (2013)'a göre örgüt kültürü, örgütün yaşadığı problemler ve bu problemleri çözme şekilleri, örgütü başarıya götüren etkenler, örgütte karar alma türleri, örgüt mensupları tarafından inanılarak paylaşılan ve sonraki üyelere aktarılan temel değerlerdir. Cook ve Yanow (1996) örgüt kültürünü, bir dizi değer, inanç ve duygular, ifade ve aktarımın eserleri olarak tanımlarlar. Ayrıca, kültürün bir grup insanın karşılıklı etkileşimi ile oluştuğunu, miras alındığını ve başka gruplara aktarıldığını söylemişlerdir. Bolman ve Deal (1991), kültürün hem ürün hem de süreç olduğunu, örgütlerde önceki üyelerin oluşturduğu kültürü, sonraki gelecek olan liderlere yol gösterdiğini ve kültürün kendini yenilediğini söylemişlerdir. Fullan ve Hargreaves (1996)'e göre okul kültürü, bir okulun işleyişinde, özellikle insanların birbirleriyle ilişki kurmaları, olması veya olmaması gereken beklentileri ve rehberlik inançları ifade etmektedir. Sevinç ve ark. (2001)'na göre, örgüt kültürü, örgütün çalışanlarını bir arada tutan güçlü, sağlam ve ortak bir değerdir. Örgüt kültürü, kurumdaki bireylerin tutumları, davranış şekilleri ve kurum içi geçmişten gelen yaşanmışlıkların, örgütün hafızasında birikmiş bilgi ve değerlerin toplamıdır. Örgüt kültürü örgütün geleceğini belirlemede büyük rol oynar. Örgüt içindeki değişimi sağlamak için yönetim kademesindeki bireylerin kültürel değişime ve yenilenmeye

yönelmesinin yanı sıra, kültürel değerlere, normlara ve kültürün geleneklerine de özen göstermesi gerekmektedir. Tüm bu tanımlardan yola çıkılarak özetle, örgüt kültürünün,

- Kendini sürekli yenilediği,
- Muğlak ve yorumlanması zor bir olgu olduğu,
- Yeni üyelere miras olarak aktarıldığı,
- Bazı kurumsal problemlerin çözümünde ilk başvurulacak bir mihenk taşı olduğu,
- Kurum liderlerine görevlerinde yol gösterici olduğu,
- Hem bir ürün hem de bir süreç olduğu,
- Değer, saygı ve inançlar bütünü olduğu,
- Öğrenilmiş davranışlar ve varsayımlar olduğu,
- Örgütün kaderine ve gelişimine yön verdiği

söylenbilir.

Örgüt kültürü, ilk yıllardan beri eğitim âlimlerinin ve liderlik alanında çalışan bilim insanlarının dikkatini çektiği önemli bir konudur. Eğitim araştırmalarındaki okul değişimi ve gelişimini anlamak için kilit bir değişken olan örgüt kültürü üzerine çalışmak, yıllardan beri süre gelen bir gelenek haline gelmiştir (Louis ve Lee, 2016). Yapılan çalışmalar, bir kurumdaki ortak inanç ve varsayımların, örgütsel yapıları ve süreçleri biçimlendirdiğini, bireylerin değerlerini ve algılarını şekillendirdiğini ve nihayetinde tutumlarını, bağlılıklarını ve performanslarını etkilediğini iddia etmiştir (Beyer, 1981; Brandt, 1981; Deal ve Kennedy, 1982; Kets de Vries ve Miller, 1984; Millikan, 1985; Ouchi, 1981; Sathe, 1985; Schein, 1985; Sproull, 1981; Wilkins ve Ouchi, 1983). Bu olgudan yola çıkıldığında, ortak inanç ve varsayımların yer aldığı örgüt kültürünün okullarımızda akademik başarı, moral ve bağlılık üzerindeki etkisinin güçlü olacağı düşünülmektedir (Finnigan ve Daly, 2012; Easterby-Smith ve ark., 2000; Louis ve Lee, 2016; Schechter ve Atarchi, 2014; Thoonen ve ark., 2011). Dahası, güçlü örgüt kültürünün mükemmel örgütsel performans için kritik bir unsur olduğu varsayılmaktadır (Barth, 2002; Deal ve Kennedy, 1982; Millikan, 1985; Ouchi, 1981; Peters ve Waterman, 1982; Sathe, 1985; Schein, 1985). Yani güçlü bir örgüt kültürü, hem öğretmenler hem okul yöneticileri hem de okulun varlık amacı olan öğrenciler için çeşitli faydalar ve başarılar oluşturabilecek bir yapıdadır. İşbirlikçi kültür ile şekil verilen okullar, sıkı çalışmanın, güçlü ve ortak bağlılığın, ortak

sorumluluğun adanmışlığının ve kurumda bir gurur duygusunun olduğu yerlerdir (Fullan ve Hargreaves, 1996; Akt: Schooley, 2005). Bu açıdan bakıldığında örgüt kültürünün iş davranışı ve örgütsel başarı üzerindeki etkisine literatürde güçlü bir vurgu olduğu görülmektedir. Cheng (1986) yaptığı bir çalışmada, ortak bir okul misyonunun ve kültürün hem öğretmenleri hem de müdürleri motive etme açısından çok önemli bir güç olduğunu ortaya koymuştur ve yine bu çalışmaya göre güçlü bir kültüre sahip olan okullar sadece yüksek öğretmen memnuniyetini sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda öğrenciler üzerinden kamu sınavlarında yüksek akademik başarı elde etmiştir.

Tüm bu gerekçelerden ve örgüt liderliğinin bu etkenlerle bağlantılı olmasından dolayı, bazı akademisyenler, örgüt kültürü ile liderlik tarzı, örgütsel yapı ve sosyal etkileşimler gibi bazı önemli örgütsel özellikler arasındaki ilişkiye büyük ölçüde vurgu yapmışlardır (Cheng, 2006). Hatta bazı akademisyenler örgüt kültürünün bu örgütsel değişkenlerin sonucu olduğunu varsayarlar. Örneğin, örgütsel gerçekliği dönüştürmede ve örgüt kültürünü şekillendirmede liderliğin rolünü vurgulayan bir örgütsel analiz geleneği vardır (Bass, 1985; Bennis, 1984; Conger, 1989; Schein, 1985; Sergiovanni ve Corbally, 1984; Tichy ve Ulrich, 1984). Güçlü okullardaki örgüt kültürü, güçlü yöneticilerin liderliği, resmi ve katılımcı örgütsel yapısı ve öğretmenler arasında olumlu sosyal etkileşimler ile ilişkilidir (Cheng, 2006). Bir okulda kültürün özü, bireylerin örgütlenerek bir öğrenme topluluğuna dönüşmesidir (Sergiovanni, 1995). Bu da ancak kurum yöneticilerimizin etkili bir liderlik davranışına sahip olması ve bu yeti ile örgüt kültürünü yönetmesi ve yeni koşullara göre bu kültürü geliştirmesi ve değiştirmesi ile ilgilidir.

Örgüt Kültürünün Öğeleri ve Alt Boyutları

Örgüt kültürünün temel öğelerinin neler olduğu konusunda örgüt kültürü ile ilgili yerli ve yabancı literatür incelendiğinde örgüt kültürünün öğeleri birçok akademisyen ve araştırmacı tarafından genel ve yaygın olarak, “değerler, inançlar, liderler ve kahramanlar, normlar, törenler, ritüeller, hikayeler, mitler, efsaneler, dil, örf ve adetler, örgütsel sosyalleşme” olarak sıralanmıştır (Armstrong, 1990; Ertürk, 1995; Güçlü ve Sotirofski, 2011; Hoy ve Miksel, 1991; Nelson ve Quick, 1997; Pratt ve ark., 1999; Robbins, 1992; Sevinç ve ark., 2001; Şişman, 1994). Tüm bu öğelerden

anlaşıyor ki, örgüt kültürünün oluşumunda birçok insani özelliklerin rolü vardır ve tüm bu roller birbirlerini sistematik bir şekilde etkileyebilmektedir.

Örgüt kültürü ile ilgili araştırmalarda birçok boyut ve sınıflama altında çalışmalar yapılmıştır. Kaya (2008), örgüt kültürünün alt boyutlarını demokrasi, paylaşım, iş güvenliği, ahlak, kurallara uyma ve iş birliği olmak üzere altı boyutta; Harrison (1972), hiyerarşi, başarı, güç ve destek olmak üzere dört boyutta (Akt: Özdevecioğlu ve Çelik 2009); Pehlivanoğlu (1999), amaç, iletişim ve karar verme, işbirliği ve güven, verimlilik, ödüllendirme olmak üzere beş boyutta; Fırat (2007) ise demokratik yönetim ve katılım, işbirliği, destek ve güven, okul-çevre ilişkisi ve bütünleşme ve aidiyet olmak üzere dört boyutta incelemiştir. Bununla birlikte birçok araştırmaya da temel oluşturmuş olan ve Terzi (2005) tarafından geliştirilen bir ölçekle, örgüt kültürünün alt boyutları görev kültürü, başarı kültürü, destek kültürü ve bürokratik kültür olmak üzere dört alt boyut olarak belirlemiştir. Bu boyutlar incelendiğinde:

1. Görev Kültürü: Bu tür kültürde ilgi odağı örgütsel amaçlar olup bu tip kültüre sahip örgütler iş merkezli örgütler olarak nitelendirilmektedir. Örgütte hemen hemen her şey örgütün amaçlarına yöneliktir ve bireysel amaçlardan çok örgütsel amaçlar ön plandadır.

2. Başarı Kültürü: Bu tür kültürlerde, kuralların harfiyen uygulanmasından ziyade, işlerin yapılması, yapılacak işlerin düzene koyulması, herkesin üzerine düşen görevi layıkıyla yerine getirmesi ve amaçların gerçekleştirilmesi ön planda tutulur. Bireysel sorumluluk ön plandadır. Görevini başarı ile tamamlayan üyeler desteklenir ve ödüllendirilir.

3. Destek Kültürü: Bu tür kültürlere sahip örgütler, iyi insan ilişkilerine ve üyeler arası karşılıklı güvene dayalıdır. Örgüt kültürünün etkili olduğu kurumlarda üyeler arasında karşılıklı iyi ilişkiler ve bağlılık söz konusudur. Ayrıca, örgüt üyeleri arasında birbirine güven duyma, somut destek, birbirinin başarısı için yüksek beklentiler, dürüstlük, itimat ve açık iletişim, sorunları gidermede karşılıklı çözüm yolları belirleme, bilgi ağlarını geliştirme ve önemli olan şeyleri korumak esastır.

4. Bürokratik Kültür: Bu tür kültürlere sahip örgütlerde, gerçekçi, yasal ve resmi yapılanmalar söz konusudur. Kişisel ilişkilerden bir miktar uzaklaşmış olan bu tip kültürler yöneticilerin uygulamalar üzerindeki kontrol ve otorite arzularıyla

yayılmaktadır. Ayrıntılı tanımlamalar, kuralları sürekli olarak hatırlatmalar, toplantılar ve otoriter davranışlar yönetimin örgütü kontrol amacıyla kullanılır. Standartları, kuralları ve yönetmeliği takip etmeye yönelik üyeler üzerinde güçlü bir vurgu vardır (Terzi, 2005).

2.5. Girişimci Liderlik ve Örgüt Kültürü

Liderlik ve örgüt kültürü konuları hem akademisyenler hem de uygulayıcılar tarafından dikkate değer bir ilgi toplamaktadır (Ogbonna ve Harris, 2000). 1990'lu ve sonraki yıllarda yapılan birçok araştırmada, okul kültürü ile yenilikçi davranış arasındaki ilişkinin, öğretmenlerin ve yöneticilerin değerleri ve normlarına odaklanmış oluşu dikkat çekmektedir (Firestone ve Louis, 1999). Schein (1992), yaptığı araştırmalarda örgüt kültürünün ve liderliğinin iç içe geçtiğini gözlemlemekte ve bu bağlantıyı, örgütsel yaşam döngüsü bağlamında liderlik ve kültür arasındaki ilişkiye bakarak göstermektedir. Schein (1992)'e göre, örgütsel oluşum sürecinde, bir şirketin kurucusu, değerlerini ve inançlarını yansıtan bir kurum oluşturur; kurum geliştikçe ve zaman ilerledikçe, örgütün yarattığı kültür, lider üzerinde bir etki oluşturmaya ve liderin eylemlerini ve tarzını şekillendirmeye başlar. Bu dinamik süreç devam ederken, lider örgütsel kültürden etkilenir. Schein (1992)'in örgütsel kültür ve liderlik arasındaki kurduğu bu bağlantıyı özetleyen Bass ve Avolio (1993), örgüt liderinin, kültürü şekillendirdiği; ortaya çıkan kültürün de liderin davranışını değiştirdiği ve bu iki kavram arasındaki ilişkinin sürekli bir etkileşimi temsil ettiğini öne sürmüşlerdir. Ayrıca Brown (1992), etkili liderlerin örgütsel performansları iyileştirmek adına, kültürlerinin yönlerini değiştirmelerini sağlayacak beceriler geliştirmeleri gerektiğini söylemiştir (Brown, 1992; Ogbonna ve Harris, 2000). Tüm bu akademisyenlerin ve bilim insanlarının görüşlerinden anlaşılıyor ki, liderlik ve örgüt kültürü kavramsal ve işlevsel olarak bir birliktelik içerisindedir ve bu olgular sürekli olarak kurum içerisinde birbirini etkileyebilmektedir.

Leithwood ve ark. (1992), liderlik bağlamında öncelikle okul kültürü inşa etme stratejilerine odaklanılmasının, mevcut yöneticiler ve geleceğin okul liderleri için önemli olacağını vurgulamışlardır. Kültürün oluşumu, evrimi, dönüşümü ve yıkımı, liderlikten kesinlikle ayrı tutulamayan işlemlerdir. Liderliğin eşsiz ve temel işlevi, kültürün manipülasyonudur (Schein, 1985). Hargreaves ve Fink (2003)'in de dediği

gibi, “Karmaşık, hızlı ve tempolu bir dünyada, liderlik sadece birkaçının omuzlarının üzerinde durmamalıdır. Bu yük son derece karmaşık ve çok büyük. Bilgi temelli örgütlerde, kurumun, öngörülemeyen ve bazen ezici olabilen talepler karşısında esnekleşmesi, bu taleplere cevap vermesi, yeniden gruplandırılması ve bunları yeniden şekillendirilmesine yardımcı olmak için kurumdaki veya çalışma ortamındaki herkesin zekasına ihtiyaç vardır” (Hargreaves ve Fink, 2003). Böylelikle liderlik tek başına yapılacak bir iş değil, aksine kurum içerisindeki herkesi işe dahil etmeyle ve kurum kültürü oluşumuyla yapılabilecek bir iştir. Bu vizyon doğrultusunda tutarlı bir inanç ve işbirlikçi çaba sarf eden ve okul liderliğinin daha iyi olması için öğretmen liderliğini bekleyen ve besleyen uygulamaları hayata geçiren müdürler, 21. yüzyılın okullarını dönüştürmek ve yeniden tanımlamak için gerekli kültürel koşulları yerine getirmiş olacaklardır (Crow ve ark., 2002; Schooley, 2005).

Girişimci liderlik davranışları sergilenerek örgüt kültürünün oluşturulması veya kültürün desteklenmesi, örgütsel öğrenme bağlamında da önem arz etmektedir. Louis ve Lee (2016)’in yaptığı bir araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, öğretmenler tarafından algılanan akademik kültür, öğrenci için akademik destek, güven ve saygı gibi okul kültürünün temel yönlerinin, öğretmenlerin örgütsel öğrenme kapasitesini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Özellikle, öğretmenlerin kültürlerinin örgütsel öğrenme kapasitelerini şekillendirmedeki rolleri son derece önemli görünmektedir. Bu bağlamda, örgütsel öğrenme bir kurumun canlı kalması ve sürekli gelişmesi açısından son derece önem arz etmesinden dolayı, örgütlerde bir kültür oluşturmaya ve bu kültürün çağın gerektirdiği liderlik kavramıyla, yani girişimci liderlik davranışlarıyla pekiştirilmesi gerekmektedir (Blackmore, 1996; Crow ve ark., 2002; Eyal ve Inbar, 2003; Eyal ve Kark, 2004). Etkili liderlik, destekleyici bir kültüre dayanır, ancak pozitif bir kültür geliştirmek de etkili liderliğe ihtiyaç duyar. (Bolman ve Deal, 1994).

Günümüzde okul girişimciliği kavramı birçok tanım ve çerçeveye sokulabiliyorken, bugüne kadar eğitimde girişimcilik olgusunu anlamak ve kavramsallaştırmak adına çok az sayıda çalışma yapılmıştır (Bergman ve ark., 2011; Borasi ve Finnigan, 2010; Eyal, 2007; Eyal ve Inbar, 2003; Heilbrunn, 2010; Xaba ve Malindi, 2010). Bununla birlikte, okul müdürlerinin girişimciliği adına operasyonel ve ölçülebilir bir kavram henüz tanımlanmamıştır (Eyal, 2007; Eyal ve Inbar, 2003; Eyal ve Kark, 2004; Yemini ve ark., 2015)

Girişimci liderliğin, liderlik etkinliği ve örgütsel performansın iyileştirilmesine olan temel etkisine rağmen, bu liderlik davranışının eğitim örgütlerinin iyileştirilmesinde oynayabileceği kritik rol tam olarak araştırılmamıştır (Eyal ve Inbar, 2003; Lebusa, 2009; Peck, 1991). Ayrıca, girişimcilik liderliğinin eğitim örgütlerinin performans iyileştirme ve özellikle okul örgütsel yenilikçiliği ve örgüt kültürü üzerindeki etkisi hakkında araştırmalar da azdır (Pihie ve Bagheri, 2013). Böylelikle bu kavramların ikili etkileşimine, arasındaki ilişkiye ve birbirini yordama düzeylerine ilişkin görüş araştırmaları veya ampirik çalışmalar yapılması gerekliliği açık bir şekilde görülmektedir.

2.6. Literatür Taraması

Bu bölümde yapılan araştırmanın temel konusunu oluşturan girişimci liderlik ve örgüt kültürü kavramlarına ilişkin yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara ve çalışmalara ilişkin elde edilen sonuçlara kısaca yer verilmiştir.

2.6.1. Girişimci Liderlik ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Titrek (2019), “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ve Sosyal Girişimcilik Becerilerine Yönelik Görüşleri (Kocaeli İli Örneği)” isimli çalışmasında, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile sosyal girişimcilik becerilerine yönelik görüşlerinin tespit edilmesi ve tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Kocaeli İl merkezinde resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 323 okul müdürüne anket uygulanmıştır. Yapılan araştırmanın sonucuna göre, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stili en yüksek ortalamaya sahip iken, serbest bırakıcı liderlik stili ise en düşük ortalamaya sahip liderlik türü olduğu görülmüştür.

Şahin (2018), “Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi Yeterlikleri İle Girişimcilik Yeterlikleri Arasındaki İlişki” isimli çalışmasında, ortaöğretim okullarında görev yapan yöneticilerin yenilik yönetimi yeterlikleri ile girişimcilik yeterlikleri arasındaki ilişkinin amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Çanakkale merkez ilçesinde bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapan 255 öğretmene anket uygulanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, öğretmen algılarına göre, ortaöğretim okul yöneticilerinin yenilik yönetimi ve girişimcilik yeterliklerinin yüksek düzeyde

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Ortaöğretim öğretmenlerinin okul yöneticilerinin girişimcilik yeterliklerine ilişkin görüşlerinde, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni hal, branş, eğitim durumuna ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık bulunmadığı, ancak okul türüne göre istatistiksel olarak farklılık ortaya çıktığı görülmüştür. Son olarak, ortaöğretim okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlikleri ile girişimcilik yeterlikleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlikleri arttıkça girişimcilik yeterlikleri de artmakta olduğu görülmüştür.

Ersarı (2018), İşletme Anabilim Dalında “Stratejik Girişimcilik: Girişimci Düşünme Biçimi ve Girişimci Liderliğin İşletme Performansına Etkisinde Rekabet Stratejilerinin Rolü” isimli doktora çalışmasında, yöneticilerin gösterdikleri girişimci liderlik, girişimci düşünme biçimleri ve işletme performansı arasındaki ilişkide maliyet liderliği ve farklılaştırma stratejilerinin aracı rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, Erzurum Ticaret ve Sanayi Odasına bağlı 8 sektörde çalışan 443 yöneticiye anket uygulanmıştır. Yapılan araştırma sonucuna göre, girişimci düşünme biçimlerinin girişimci liderlik üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte girişimci liderliğin işletme performansı, maliyet liderliği ve farklılaştırma stratejisi üzerinde anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür. Girişimci liderlik ve işletme performansı arasındaki ilişkide maliyet liderliğinin aracı etkisi olmadığı tespit edilirken; farklılaştırma stratejisinin kısmi aracı etkisi olduğu görülmüştür.

Zorlu ve Tetik (2018), “Girişimci Liderlik Davranışının Çalışan Yaratıcılığına Etkisi” isimli çalışmalarında, çalışma ortamındaki yöneticilerin girişimci liderlik davranışının çalışan yaratıcılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Ahi Evran Üniversitesi, merkez yerleşkede bulunan 381 çalışana yüz yüze anket uygulanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, çalışanların işyerinde bulunan yöneticilerin girişimci liderlik davranışına yönelik alguları pozitif yönde arttığında yaratıcılık düzeylerinin de kısmen artabileceği tespit edilmiştir.

Armut (2018), Amasya üniversitesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin girişimcilik düzeylerini belirlemek ve bu düzeyi çeşitli bağımsız değişkenlerine göre incelemeyi amaçladığı “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli

çalışmasında, 175 adet Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencisine anket uygulamıştır. Yapılan araştırma sonucunda, Sosyal Bilgiler Eğitimi alan öğrencilerin (öğretmen adaylarının) girişimcilik becerilerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin, girişimcilik düzeylerinin cinsiyete ve baba mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Armut, üniversitelerde girişimcilik eğitimi adında bir seçmeli dersin olmasını ve öğrencilerin bu dersi alarak girişimcilik konusunda bilgi sahibi olmasının sağlanması yönünde öneride bulunmuşlardır.

Köybaşı (2016), okul yöneticilerinin sahip olduğu öz yeterlik inancı ile örgütsel bağlılık algı düzeylerinin, girişimcilik algı düzeyleri üzerine etkisini belirlemeyi amaçladığı “Okul Yöneticilerinin Girişimcilik, Öz-Yeterlik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Analizi (Sivas İli Örneği)” isimli doktora çalışmasında, Sivas ili merkez ilçedeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan toplam 247 okul yöneticisine anket uygulamıştır. Yapılan araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin kendilerini girişimci olarak algıladıkları görülmüştür. Bununla birlikte okul yöneticilerine ait öz-yeterlik alt boyutları, örgütsel bağlılık alt boyutları ile birlikte girişimciliğe ilişkin toplam algının % 62’sini açıklayabildiği ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin girişimcilik düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyet, kıdem ve okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşma olmadığı fakat öz-yeterlik inanç ölçeği ile örgütsel bağlılık ölçeğinin bazı boyutlarında sözü edilen bağımsız değişkenlere göre istatistiksel olarak farklılaşma olduğu görülmüştür.

Çelik (2013), “Öğretmen Algılarına Göre İlkokul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik ve Girişimcilik Becerileri Arasındaki İlişki (Bağcılar ve Bakırköy İlçeleri Örneği)” isimli çalışmasında, öğretmen görüşlerine göre ilkokulda görev yapan yöneticilerinin dönüşümcü liderlik ve girişimcilik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, İstanbul ilinin Bağcılar ve Bakırköy ilçelerinde bulunan ilkokullarda görev yapan toplam 625 sınıf öğretmenine anket uygulanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerini hem dönüşümcü lider hem de genel anlamda girişimci bireyler olarak algıladıkları görülmüştür. Bununla birlikte dönüşümcü liderlik stili ile girişimcilik arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yemini ve ark. (2015), “I Have a Dream: School Principals as Entrepreneurs (Bir Hayalim Var: Girişimci Okul Müdürleri)” isimli çalışmalarında, okul müdürlerinin girişimci liderlik yönlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda, İsrail’de çevreleri tarafından girişimci olarak bilinen 10 okul müdürü ile görüşme sağlanmıştır. Yapılan araştırmada, girişimci olarak görülen okul müdürlerinin belirgin ve benzer özelliklerini raporlaştırıp, Girişimci liderlik olarak söylenen literatürdeki var olan özelliklerle karşılaştırması yapılmıştır. Çalışma sonucunda, okul müdürlerinin kendi vizyonlarına ve ilgilerine göre tasarlanan etki alanları olabileceğini görülmüştür. Yani her okul müdürünün kendi ortamını kendisi hazırlayabileceği söylenmektedir.

Asuimiran ve ark. (2014), müdürlerin okullardaki girişimcilik liderlik uygulamaları ile okul yenilikçiliği arasındaki ilişkiyi öğretmenlerin bakış açıları ile tanımlamayı amaçladıkları, “Entrepreneurial leadership practices and school innovativeness (Girişimci liderlik uygulamaları ve okul yenilikçiliği)” isimli çalışmalarında, Malezya Selangor’da 294 Malezyalı ortaokul öğretmenine anket uygulamışlardır. Yapılan araştırma sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenler, girişimcilik liderliğini okul müdürleri için son derece önemli olarak düşündükleri, ancak müdürlerin bu liderlik davranışlarını kısmen uyguladıkları görülmektedir. Ayrıca bu çalışma öğretmenlerin, okul müdürlerinin girişimcilik liderlik uygulamaları ve okul yenilikçilik algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Jagdale ve Bhola (2014), “Entrepreneurial Leadership and Organizational Performance with Reference to Rural Small Scale Engineering Industry in Pune District (Pune Bölgesinde Kırsal Küçük Ölçekli Mühendislik Endüstrisinde Girişimsel Liderlik ve Örgütsel Performans)” isimli çalışmalarında, Hindistan’ın Pune bölgesindeki Kırsal Küçük Ölçekli Mühendislik Endüstrisi’ni referans olarak Girişimci Liderlik tarzının Örgütlenme Performansı üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda Kırsal Küçük Ölçekli Mühendislik Endüstrisinde bulunan 144 girişimciye anket uygulanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, çalışma ortamındaki liderlik stilleri ve örgütsel performans arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varmışlardır.

Pihie ve Bagheri (2013), “The impact of principals’ entrepreneurial leadership behaviour on school organizational innovativeness (Müdürlerin girişimci liderlik

davranışlarının okulun örgütsel yenilikçiliği üzerindeki etkisi)” isimli çalışmalarında, okul müdürlerinin sergilediği girişimci liderlik davranışının, görev yaptığı okuldaki yenilikçi yaklaşımların benimsenmesini ne derecede etkilediğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda, Malezya’da görev yapan 300 devlet okulu öğretmenine anket uygulanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışlarının, öğretmenlerin algılanan okul örgütsel yenilikçiliği üzerinde anlamlı bir olumlu etkisi olduğunu görülmüştür. Daha spesifik olarak, çalışmanın bulguları, müdürün girişimci liderlik davranışının farklı yönlerinin, uygulanan örgütsel yenilikleri ve okullarda yarattığı değişiklikleri geliştirdiğini göstermiştir.

Park (2012), “The effects of principal’s leadership style on support for innovation: evidence from Korean vocational high school change (Müdürün liderlik tarzının yenilikçiliği destekleme üzerindeki etkileri: Kore meslek lisesindeki değişiminin kanıtları)” isimli çalışmasında, okul müdürlerinin liderlik stiline öğretmenlerin algılanan okul ortamı üzerindeki etkisinin yenilikçiliğe olan katkısının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Güney Kore’de 32 devlet meslek lisesinde 981 tam zamanlı öğretmen üzerinde araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, okul müdürünün liderlik tarzının öğretmenlerin okul ortamındaki yenilikçiliğine destek açısından algılayışını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, müdürün bir yanıtlayıcı olmaktan ziyade bir başlatıcı veya bir yönetici olarak liderlik tarzının okullardaki yeniliği artıran bir örgütsel iklim için destek sağlayabileceği görülmüştür. Böylelikle araştırma sonucu, müdürlerin okul yenilikçiliği için uygun bir ortamı teşvik etmede oynayabilecekleri rolün önemini ortaya koymuştur.

Pashiardis ve Savvides (2011), “The Interplay Between Instructional and Entrepreneurial Leadership Styles in Cyprus Rural Primary Schools (Kıbrıs Kırsal İlköğretim Okullarında Öğretim ve Girişimci Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki)” isimli çalışmalarında elde edilen bulgular, başarılı bir okul liderliğinin temelleri hakkında bir çerçeve oluşturmuştur. Buna göre, öğretim ve girişimcilik liderliği, başarılı liderliğin iki önemli ve tamamlayıcı öğesidir. Özel olarak, başarılı bir şekilde yapılan liderliğin, hem okulun kendisinde hem de daha geniş bir çevrenin kullanımıyla öğrenmeyi destekleyebileceğini gösterdiğinden, büyük bir önem taşımaktadır.

Eyal ve Kark (2004), “How do Transformational Leaders Transform Organizations? A Study of the Relationship between Leadership and Entrepreneurship (Dönüşümcü Liderler Organizasyonları Nasıl Dönüştürür? Liderlik ve Girişimcilik İlişkisi Üzerine Bir Çalışma)” isimli çalışmalarında, devlet okullarında farklı liderlik tarzları ve alternatif girişimcilik stratejileri arasındaki ilişkiyi keşfetmeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda, İsrail ülkesinde 140 ilköğretim okulunda görev yapan 1.395 öğretmen üzerinde araştırma yapmışlardır. Yapılan araştırma sonucunda, okul müdürlerinin liderlik stilini ilkokullarda girişimcilik stratejilerine yönlenmesi tavsiye edilmiştir. Bulguları, müdürlerin dönüşümcü liderlik ve okul girişimci stratejileri arasındaki ilişkiyi doğrulamıştır. Bu çalışma, öğretmenlerin okul müdürlerinin girişimci liderlik uygulamaları konusundaki algılarının hem önem, hem de sıklık açısından ve okul yenilikçiliği açısından anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

2.6.2. Örgüt kültürü ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Aslan (2018), “Okul Yöneticilerinin Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Örgüt Kültürü Üzerindeki Etkisi” isimli çalışmasında, okul yöneticilerinin benimsedikleri eğitim felsefelerinin örgüt kültürü üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket, Şırnak ilinde görev yapan 150 okul yöneticisine uygulanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, eğitim felsefesinin okul kültürünü etkilemede önemli bir değişken olduğu görülmüştür. Bununla birlikte araştırmaya katılan yöneticilerin cinsiyet, yaş ve kıdem bağımsız değişkenlerine göre ortaya çıkan sonuçlarına bakıldığında, erkek yöneticilerin daimici felsefe algılarının, kadın yöneticilerden daha yüksek olduğu, 56 ve üzeri yaşındaki yöneticilerin hem realist felsefe algıları hem de deneyselci felsefe algıları diğer yöneticilere göre daha düşük olduğu, 11-15 yıllık deneyime sahip yöneticilerin daimici felsefe algılarının ise diğer yöneticilere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Parmaksız (2018) tarafından yapılan, “Ortaokul Öğretmenlerinin Zorunlu Yer Değiştirme (Rotasyon) Algıları İle Örgüt Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin rotasyon algıları ile örgüt kültürü arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Kahramanmaraş iline bağlı Dulkadiroğlu ve Onikişubat ilçelerindeki resmi

ortaokullarda görev yapmakta olan 496 ortaokul öğretmenine anket uygulanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, ortaokul öğretmenlerinin rotasyona yani zorunlu yer değişikliğine yönelik algılarının orta düzeyde, örgüt kültürüne yönelik algı düzeylerinin ise orta düzeyin üzerinde olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, ortaokul öğretmenlerinin zorunlu yer değişimine yönelik algıları ile örgüt kültürü düzeyleri arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda zorunlu yer değişiminin örgüt kültürü üzerinde düşüncelerinde çok fazla bir etkilenme olmamasına karşılık yine de düşük düzeyde de olsa algılarını değiştirdiği görülmüştür. Öneri olarak ise, okullarda destek kültürünü ortaya çıkaracak ortamların oluşturulması düşünülmüştür.

Meriç (2018), eğitim örgütlerinde yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürü düzeyleri ile örgütsel yaratıcılık algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı “İlkokullarda Örgüt Kültürü ve Örgütsel Yaratıcılık İlişkisinin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi: Balıkesir İli Örneği” isimli çalışmasında, Balıkesir ili Karesi ve Altieylül ilçelerindeki toplam 23 ilkokulda çalışan 486 öğretmen ve 56 yönetici üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırma sonucuna göre, ilkokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürü düzeyi ve örgütsel yaratıcılık algıları arasında yüksek düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. Bu bağlamda ilkokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin genel örgüt kültürü düzeyinin genel örgütsel yaratıcılık algısı düzeyini istatistiksel olarak arttırdığı tespit edilmiştir.

Balçık (2018), “Örgüt Kültürü, Psikolojik Güçlendirme ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler” isimli çalışmasında, öğretmenlerin algılarına göre örgüt kültürü, psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda Antalya ili Manavgat ilçesinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 331 öğretmene anket uygulamıştır. Yapılan araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin örgüt kültürü alt boyutlarına ilişkin, okullarında en yüksek algıladıkları kültür görev kültürü iken; en düşük algıladıkları kültür de bürokratik kültür çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin, örgüt kültürü alt boyutlarında bağımsız değişkenlere ilişkin Varyans analizleri sonucunda, bürokratik kültür algılarının yaşa göre, başarı kültürü algılarının cinsiyete göre, destek ve başarı kültürü algılarının okul yılına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülürken diğer değişkenlerde istatistiksel olarak herhangi bir farka rastlanmamıştır. Ayrıca araştırmanın sonucuna ilişkin, örgüt kültürünün alt boyutları

ve psikolojik güçlendirmenin doğrusal kombinasyonunun öğretmenlerin duygusal, devam ve normatif bağılıklarını anlamlı bir biçimde yordadığı görülmüştür.

Boyraz (2018) tarafından, özel eğitim kurumlarında okul müdürlerinin sergilediği liderlik yöntemlerinin öğretmen algılarına göre belirlenmesi ve bu liderlik davranışlarının okul iklimine ve kültürüne etkisinin araştırılması amacıyla yapılan “Özel Eğitim Okul Müdürlerinin Liderlik Stillерinin Okul Kültürü ve İklimine Etkisi” isimli çalışmada, 292 özel eğitim öğretmenine anket uygulanmıştır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre, dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik stilleri, demokratiklik ve okula adanma iklimi düzeyini artırdığı; dönüşümcü liderlik stилиnin, liderlik ve etkileşim iklimi düzeyini artırdığı; serbest bırakıcı ve dönüşümcü liderlik stillerinin, başarı etkenleri iklimini artırdığı; dönüşümcü liderlik tarzının samimiyet iklimini artırdığı; dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerinin, çatışma iklimi düzeyini artırdığı; dönüşümcü liderlik davranışının destek kültürü düzeyini artırdığı; dönüşümcü liderlik ve sürdürümcü liderlik tarzlarının başarı kültürü düzeyini artırdığı; dönüşümcü liderlik tarzının bürokratik okul kültürü düzeyini artırırken, serbest bırakıcı ve sürdürümcü liderlik tarzının bu alt boyuta ilişkin düzeyi azalttığı; son olarak da dönüşümcü liderlik tarzının görev kültürü düzeyini artırdığı tespit edilmiştir.

Dalgıç (2015) tarafından yapılan, “Okul Yöneticilerinin Algılanan Liderlik Stilleri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin Çok Boyutlu İncelenmesi” isimli çalışmada, öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, İstanbul ili Sancaktepe ilçesinde bulunan ilkököl ve ortaokullarda görev yapan 223 öğretmene anket uygulanmıştır. Yapılan çalışmada, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenler, okul müdürlerini öncelikle sürdürümcü, sonra da dönüşümcü liderlik stили sergilediklerini düşünmektedirler.

Demir (2015), kamu ortaokullarında görev yapan yöneticilerin örgüt kültürü oluşturulmasındaki etkilerini değerlendirmeyi ve okullarda daha etkili örgüt kültürünün oluşumuna yönelik öneriler geliştirmeyi amaçladığı, “Öğretmen Görüşlerine Göre Ortaokullarda Okul Yöneticilerinin Örgüt Kültürü Oluşturmadaki Etkilerinin İncelenmesi: Batman İli Örneği” isimli çalışmasında, Batman il

merkezinde bulunan imam hatip ortaokulları ve diğer ortaokullarda görev yapan toplam 400 öğretmene anket uygulanmıştır. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğretmenler, örgüt kültürünün oluşturulmasında okul yöneticilerini en çok güç kültürü bakımından etkili gördüklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte imam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin diğer kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlere nazaran, okul yöneticilerini okulda hem güç kültürünün oluşumunda hem de destek kültürü ve başarı kültürünün oluşumunda daha çok etkili olduklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Toytok (2014), “Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Örgüt Kültürü Üzerine Etkisi (Düzce İli Örneği)” isimli doktora çalışmasında, Düzce ilinde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin etik liderlik davranışları ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket Düzce ili merkez ve ilçelerinde resmi ilkököl, ortaokul, lise ve meslek lisesi türündeki toplam 86 okulda görev yapan 1057 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin sahip oldukları etik liderlik davranışları ile örgüt kültürü arasında pozitif yönde bir anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte yaptığı regresyon analizi sonucunda etik liderliğin örgüt kültürünü güçlü bir şekilde yordadığını tespit etmiştir. Bu sonuçlara göre, okul yöneticileri ne kadar yüksek oranda etik liderlik davranışlarına sahip olurlarsa, öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının da o düzeyde artış gösterebileceği görülmüştür.

Yılmaz (2014), “Okul Binaları ve Örgüt Kültürü” isimli doktora tezinde, ilköğretim okulu öğrencilerinin, okul binalarının fiziksel koşullarına ve okullarındaki örgütsel kültüre ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, İzmir ili 5 merkez ilçesinde yer alan 25 ilköğretim okulunda öğrenim gören 746 ortaokul öğrencisine anket uygulanmıştır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algıları, okul kültürüne ilişkin algılarını %27 oranında açıklayabilmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin öğrenim gördükleri okula ilişkin “Genel Görünüm” alt boyutu, okul kültürünü pozitif yönde ve anlamlı derecede yordamaktadır.

Tanrıöğen (2013) tarafından ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okulun örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi

incelemek amacıyla yapılan “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Tarzlarının Örgüt Kültürü İle İlişkisi” isimli doktora çalışmasında, Denizli ilinde görev yapan 618 öğretmene anket uygulanmıştır. Yapılan araştırmanın sonucuna göre, okul müdürlerinin kendilerini liderlikten ziyade bir yönetici olarak daha etkili algıladıkları görülmüştür. Öğretmenlere göre de yine, müdürlerin yönetici olarak etkililiği liderlik etkililiğinden daha yüksek algılanmıştır. Uygulanan anketin liderlik boyutları ile örgüt kültürü arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre liderlik davranışlarındaki artış okulun örgüt kültüründe pozitif yönlü bir artışa sebep olmaktadır.

Sönmez (2013) tarafından yapılan, “Müdür Yardımcıları ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Örgüt Kültürü Oluşturulmasındaki Etkilerinin İncelenmesi (İstanbul İli Bayrampaşa İlçesi Örneği)” isimli çalışmada, müdür yardımcıları ve öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin örgüt kültürü oluşturulmasındaki etkilerinin ne düzeyde olduğu ve bu görüşlerin sosyo-demografik bağımsız değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, İstanbul ili Bayrampaşa ilçesinde bulunan resmi ilk ve ortaokullarda görev yapan toplam 456 müdür yardımcısı ve öğretmene anket uygulanmıştır. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, okul müdürlerinin örgüt kültürünün oluşturulmasındaki etkisinde, müdür yardımcıları ve öğretmen görüşlerinin ne düzeyde olduğu değerlendirildiğinde, güç, destek ve başarı kültürü boyutlarında okul müdürlerinin örgüt kültürü oluşturulmasındaki etkisinin müdür yardımcısı ve öğretmen görüşlerine göre belirgin olmadığı yani, sonuçların “kararsızım” puan değer aralığında olduğu görülmüştür.

Yalınkılıç (2012) tarafından yapılan, “Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları ile Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki” isimli çalışmada, öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik davranışları ile örgüt kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket, İstanbul ili Kartal, Maltepe ve Tuzla ilçelerindeki ilköğretim okullarından basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 21 okuldan 386 öğretmene uygulanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin okullarında güçlü olmayan bir örgüt kültürü algısına sahip oldukları görülmüştür. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenler, ilköğretim okul müdürlerinin liderlik davranışlarını yetersiz bulmakta ve okul müdürlerinin liderlik davranışlarının, bir yapıyı kurmak yerine daha çok anlayış

gösterme alt boyutunda olduğunu algılamaktadırlar. Ayrıca ilköğretim okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okuldaki mevcut örgüt kültürü arasında orta düzeyde anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, ilköğretim okulu yöneticileri liderlik davranışı sergilemekte yetersiz kalmaktadırlar ve liderlik davranışları örgüt kültürünü negatif olarak etkilemektedir.

Gümüş (2011), “İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Yönetime Katılma Düzeyleri ile Örgüt Kültürü İlişkisinin İncelenmesi” isimli çalışmasında, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yönetime katılma durumları ile algıladıkları örgütsel kültür arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, İstanbul ili Maltepe ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 387 öğretmene anket uygulanmıştır. Yapılan araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin yönetime katılma konusunda beklentilerinin algılarından daha yüksek olduğu; öğretmenlerin görev yaptıkları okullarına ilişkin örgüt kültürü alt boyutlarında en fazla destek kültürüne, en düşük ise güç kültürü algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin bekledikleri yönetime katılma düzeyleri ile örgüt kültürü algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı, algıladıkları yönetime katılma düzeyleri ile algıladıkları örgüt kültürü arasında ise anlamlı pozitif yönlü ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, öğretmenlerin örgüt kültürü algıları yükseldikçe yönetime katılma düzeyleri de pozitif yönde arttığı görülmüştür.

Oğulluk (2010) tarafından, ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okullarındaki örgüt kültürü düzeyine ilişkin algılarının belirlenmesi amacıyla yapılan “Ortaöğretim Kurumlarında Örgüt Kültürü (Tokat İli Örneği)” isimli çalışmada, Tokat ili merkez ilçesinde bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapan 24 yönetici ve 215 öğretmene anket uygulanmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda, okul yöneticilerinin öğretmenlere oranla daha yüksek örgüt kültürü algısına sahip oldukları ve buna yönelik uygulamalarda farkındalık olarak daha üst seviyede oldukları görülmüştür. Araştırmaya esas olan bağımsız değişkenler bakımında, yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürü algıları, araştırmaya katılan bireylerin cinsiyeti, okul türü, eğitim durumu ve aldığı hizmetçi eğitim sayısı açısından istatistiksel olarak farklılık gösterirken; yaş, branş, kıdem ve buldukları okuldaki çalışma süresine göre farklılık göstermemiştir. Bununla birlikte kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre, yüksek lisans mezunlarının lisans mezunlarına göre, 11 ve

daha fazla hizmetiçi eğitim alanların ise daha az hizmetiçi eğitimlere katılanlara göre daha yüksek örgüt kültürü algısına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Koşar (2008) tarafından yapılan, “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetimde Gücü Kullanma Stilleri İle Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki” isimli çalışmada, ilköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin yönetimde kullandıkları güç türlerinin, okuldaki örgüt kültürüne olan etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Ankara ilinin merkez ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan 424 öğretmene anket uygulanmıştır. Yapılan araştırmanın sonucuna göre, okul yöneticilerinin, kullandıkları kişilik, ödül, yasal ve zorlayıcı gücün, örgüt kültürünün başarı kültürü ve görev kültürü alt boyutlarında yüksek düzeyde ve anlamlı, bürokratik kültür ve destek kültürü alt boyutlarında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu saptanmıştır. Yani okul yöneticilerinin kullandıkları güç kullanma stilleri ile örgüt kültürü algısı arasında ilişki olduğu görülmüştür.

Yalazan (2006), “Genel Liselerde Yaratıcı Örgüt Kültürü Oluşturmada Okul Yöneticilerinin Rollerinin Değerlendirilmesi: Ankara İli Çankaya İlçesi Örneği” isimli çalışmasında, genel liselerde görev yapan okul yöneticilerinin, yaratıcı örgüt kültürü oluşturma konusunda sergiledikleri rollerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Ankara ili Çankaya ilçesinden random yöntemi ile seçilen genel liselerde görev yapan öğretmenler örneklem olarak alınmıştır. Araştırma sonucunda, daha fazla mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin yaratıcı örgüt kültürünün oluşturulması sürecindeki açık fikirli, geliştirici ve açıklayıcı olma rollerini yerine getirme düzeyleri açısından okul yöneticilerini daha başarılı buldukları görülmüştür. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenler okul yöneticilerinin en çok sezgiyi kullanma boyutunda başarı gösterdikleri düşüncesine sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca okul yöneticilerinin; okulda mevcut bulunan yaratıcı kişilikli personelleri, işbirliği ve yaratıcı düşünmeyi engelleyen gereksiz düşünceler ve mesajlardan uzak tutarak, girişkenlikle saldırganlık arasındaki çizgiyi ayırt ederek, bu çalışanlara ilişkin yaratıcılığı azaltan risk faktörlerini ortadan kaldırmaya çalıştıkları saptanmıştır. Buna karşılık öğretmenlerin düşüncesine göre, okul yöneticilerinin okul kültüründeki ürün, hizmet ve değerleri güncelleme ve yenilikçi davranma, gerekli görüldüğünde ve ihtiyaç duyulduğunda örgüt dışından profesyonel yardım alma konusundaki davranışlarını göstermede yetersiz kaldıkları görülmüştür.

Narsap (2006), “Genel ve Mesleki Liselerde Örgüt Kültürü” isimli çalışmasında, genel ve mesleki liselerde görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin örgüt kültürü ile ilgili görüşlerin ne düzeyde ve ne türde olduğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, İstanbul ili, Kadıköy, Maltepe, Üsküdar, Kartal, Beşiktaş, Zeytinburnu ilçelerinde bulunan rastgele seçilmiş 23 orta öğretim kurumunda görev yapan 611 öğretmen ve 91 yönetici olmak üzere toplam 702 kişiye anket uygulanmıştır. Yapılan araştırmanın sonucuna göre, meslek liseleri, okul içi sorunlarda ve yönetimle olan diyaloglarda, öğretmenler arası ilişkileri koruma, çatışmaların çözüm üretme, yönetimin öğretmene olan desteği, ödüllendirme, öğrenci merkezli eğitime yer verme, öğrencilerin eğitimi ve beceri edinimine verilen önem vb. bakımından üst sıralarda yer alırken, okul türleri olarak kendi içerisinde sıralama yapıldığında yukarıdan aşağı doğru ticaret meslek liseleri, endüstri meslek liseleri, anadolu liseleri ve genel liseler takip ettiği, bununla birlikte turizm ve otelcilik meslek liseleri bu alanlarda en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Genel liselerde görev yapan öğretmenler kişisel görüşlerini okul yönetimine daha rahat ifade ettiklerini belirtirken, yönetimin okulu dışarıdan gelen baskılara karşı koruması hususunda en yüksek değerlendirme endüstri meslek liselerinde yapılmıştır. Ayrıca genel liselerde öğrenci başarısına ilişkin öğretmenlerin beklentileri daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin özellikle okulda istenilen kurum kültürünün oluşturulması ve yerleştirilmesinde birinci derecede etken olduğu vurgulanmıştır.

Louis ve Lee (2016)’nin yaptığı “Teachers’ Capacity for Organizational Learning: The Effects of School Culture and Context (Okul Kültürü ve Düzeyinin Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme Kapasitesi Üzerindeki Etkisi)” isimli çalışmada, okul kültürünün temel öğelerinin, öğretmenlerin yeni bilgileri bulma ve bu bilgiler ışığında hareket etme durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, ABD’de 9 eyaletten rastgele seçilen 117 okulda bulunan 3.579 öğretmene anket uygulanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, akademik basın, öğrenci desteği, öğretmenler arasındaki güven ve saygı gibi okul kültür bileşenlerinin, öğretmenlerin örgütsel öğrenme kapasitesini artırdığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğretmen yetiştirme kültürünün, örgütsel öğrenme kapasitesini düzene sokmadaki rolünün önemli bir değere sahip olduğu görülmüştür. Okul türü açısından, okul seviyesinin (ilkokul, ortaokul ve lise) öğretmenlerin örgütsel öğrenme kapasitesi

ile 2 farklı şekilde ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. İlk olarak, okul seviyesi arttıkça, örgütsel öğrenme kapasitesinin azaldığı; ikinci olarak ise, okul düzeyi arttıkça, yansıtıcı diyalog ve öğretmenlerin örgütsel öğrenme kapasitesi arasındaki pozitif ilişkinin zayıfladığı görülmüştür.

Lesinger ve ark. (2016), Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ortaöğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği ve örgütsel güvenirliliği ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan “Investigating the Relationship between Organizational Culture, Educational Leadership and Trust in Schools (Okullarda Örgüt Kültürü, Eğitimsel Liderlik ve Güven İlişkisinin Araştırılması)” isimli çalışmalarında, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde resmi ve özel eğitim kurumlarında ortaöğretim seviyesinde görev yapan toplam 400 öğretmen ve okul müdürü üzerinde anket uygulanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, okul müdürlerinin okul kültürü ile öğretim liderliği arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, öğretim liderliği ile örgütsel güven ve okul kültürü ile örgütsel güven arasında da önemli farklılıklar görülmüştür. Bu sonuçlara göre, yüksek kültüre sahip okul yöneticilerinin öğretim liderliği en üst düzeydedir. Aynı zamanda lise müdürlerinin ve okulda başarılı olmak için yaptıkları öğretim liderliği görevlerinin de öğretmenlerin performanslarını ve örgütsel güven düzeylerini artıracacağı sonucuna ulaşmışlardır.

Engels ve ark. (2008), “Principals in Schools With a Positive School Culture (Pozitif Okul Kültürüne Sahip Okullarda Okul Müdürleri)” isimli çalışmalarında, eğitim öğretimin en iyi şekilde yerine getirildiği okullarda okul kültürünü şekillendirebilen okul müdürlerinin profillerini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda 46 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 700 müdür ve öğretmene anket uygulanmış ve ayrıca müdürler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan araştırmada okulun işleyişi, huzur ortamı ve kendine özgü bireysel özelliği, okulun yapısal ve kültürel özellikleri ve örgütsel işlevler incelenmiştir. Araştırma sonucunda, araştırma yapılan okullar rakipleriyle karşılaştırıldığında, mesleki gelişimi teşvik eden ve güçlü kültürleri olan okullardaki okul müdürlerinin genellikle, başarı odaklı davranışa sahip olan, dönüşümcü liderlik özellikleri olan, eğitim meseleleri ve insan yönetimi ile ilgili görevler için bir mesai harcayan ve zamanlarının çoğunu üstlendikleri rol ve görev bileşenine adanmış ve zamanlarının çoğunu etkili zaman yönetimine sahip müdürlerden oluştuğu görülmüştür.

Cheng (1993), “Profiles of Organizational Culture and Effective Schools (Örgüt Kültürü ve Etkili Okul Profilleri. Okulun Etkililiği ve Okul Gelişimi)” isimli çalışmasında, okul örgüt kültürü ile örgütsel özellikler arasındaki ilişkiyi ve güçlü kültüre sahip olan etkili okul profillerinin, zayıf kültürel etkisiz okullardan örgütsel değişkenler açısından (müdürün liderliği, örgütsel yapısı ve öğretmenler) ne ölçüde farklılaştığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Hong Kong’ta bulunan 54 ortaokulda görev yapan 588 öğretmen üzerinde araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre, örgütsel düşünce endeksinin, okulların algılanan örgütsel etkililiği ile büyük ölçüde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca algılanan güçlü kültür-etkili okulların örgütsel profilinin, algılanan zayıf kültür-etkisiz okullardan farklı olduğu görülmüştür.



3. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde, okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları ile örgüt kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine yapılan bu araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin analizi, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bilgiler yer almaktadır

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi açıklamaya yönelik bir çalışma olduğundan betimsel nitelikte ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Betimsel-ilişkisel tarama türü araştırmalarda meydana gelen bir durumun ya da olayın olduğu gibi betimlenerek, bu duruma neden olan değişkenlerin birbiri ile ilişkisini, etkisini ve bu etki ve ilişkinin derecesini gösteren bir araştırma modelidir (Kaya ve ark., 2012).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Bu araştırmanın evrenini, Kütahya il merkezinde ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilk, orta ve lise türünde 2018–2019 Eğitim–Öğretim döneminde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma evrenine okul yöneticileri, ana okulları, birleştirilmiş sınıflı ilk okullar, rehberlik araştırma merkezleri, özel eğitim ve öğretim kurumları, bilim sanat merkezleri, kısıtlama olarak alındığı için dahil edilmemiştir. Bu sebeple evren çeşidi olarak gerçekçi evren kullanılmıştır. Gerçekçi evren; araştırmacının belli kısıtlamaları dikkate alarak oluşturduğu evrendir (Altunışık ve ark., 2005). Kısıtlama sonucunda, araştırmanın evrenini 407 okul ve 6975 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kuramsal örneklem büyüklüğü çizelgesinden yararlanılmıştır. Bu çizelgede 5000-10000 arası evrene sahip araştırmalarda %95'lik güven düzeyi, $\alpha=0.05$ anlamlılık ve %5'lik hoşgörü düzeyi için gerekli örneklem büyüklüğünün en az 370 kişi olacağı belirtilmiştir (Balcı, 2011). Bu nedenle araştırmanın örneklemini Kütahya ili merkez ve ilçelerinde ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri olmak üzere kolay ulaşılabilir örnekleme tekniğiyle seçilen toplam 395 öğretmen oluşturmaktadır.

3.2.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Bu araştırma kapsamında örnekleme ait cinsiyet, kıdem yılı, çalıştığı kurumdaki hizmet yılı, okul düzeyi ve branş değişkenlerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3. 1. Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin İstatistiksel Dağılımları ve Betimsel Analizi (n = 395)

Değişken		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	182	46,1
	Erkek	213	53,9
Kıdem	1-5 Yıl	74	18,7
	6-10 Yıl	114	28,9
	11-15 Yıl	64	16,2
	16-20 Yıl	67	17,0
	21 ve üzeri	76	19,2
Çalıştığı Kurumdaki Hizmet Yılı	1-5 Yıl	263	66,6
	6-10 Yıl	90	22,8
	11-15 Yıl	32	8,1
	16-20 Yıl	5	1,3
	21 ve üzeri	5	1,3
Okul Düzeyi	İlkokul	135	34,2
	Ortaokul	122	30,9
	Lise	138	34,9
Branş Durumu	Sınıf Öğretmeni	114	28,9
	Branş Öğretmeni	281	71,1
TOPLAM		395	100

Tablo 3.1. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet durumlarına göre durumlarına bakıldığında bayan öğretmen sayısının 182 (%46,1), erkek öğretmen sayısının ise 213 (%53,9) olduğu görülmektedir. Bu verilere bakıldığında homojen bir cinsiyet dağılımı olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdem yıllarına göre dağılımları incelendiğinde, 74'ü (%18,7) 1-5 yıl, 114'ü (%28,9) 6-10 yıl, 64'ü (%16,2) 11-15 yıl, 67'si (%17,0) 16-20 yıl ve 76'sı (%19,2) 21 ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmüştür. Bu veriler her kıdem aralığının neredeyse birbirine yakın değerlerde katılımcılar içerdiğini ve hemen hemen her kıdem grubu öğretmene ulaşıldığını göstermektedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki hizmet süresine göre dağılımları incelendiğinde, 263'ü (%66,6) 1-5 yıl, 90'ı (%22,8) 6-10 yıl, 32'si (%8,1) 11-15 yıl, 5'i (%1,3) 16-20 yıl ve 5'i (%1,3) 21 ve üzeri çalışma süresine sahip oldukları görülmüştür. Bu veriler örneklem grubunun büyük çoğunluğunun (%66,6) çalıştığı okuldaki hizmet yılı 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerden oluştuğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra çalıştığı okulda hizmet yılı 16-20 yıl ve 21 ve üzeri olan öğretmen sayısı da örneklem grubunun toplam %2,6'sını oluşturduğu ve azınlığı oluşturduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların düzeyine göre dağılımları incelendiğinde, 135'i (%34,2) ilkokulda, 122'si (%30,9) ortaokulda ve 138'i (34,9) ise lisede görev yaptıkları görülmektedir. Bu bağlamda okul seviyelerindeki öğretmen sayılarının dağılımının homojen olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin sınıf öğretmeni veya branş öğretmeni olma durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, 114'ü (%28,9) sınıf öğretmeni, 281'i (%71,1) ise branş öğretmeni olduğu görülmektedir. Bu durumun temel sebebinin ortaokul ve lise öğretmenlerinin branş öğretmeni olmaları ve bu sebeple çoğunluğu oluşturuyor oldukları söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada okul yöneticilerinin girişimci liderlik özelliklerini belirlemek amacıyla Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Ölçeği (YGLÖ) ve örgüt kültürü düzeyini belirlemek amacıyla ise Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin birinci bölümünde öğretmenlere ilişkin demografik bilgileri belirlemek için bir kişisel

bilgi formu yer almaktadır. Cinsiyet, meslekteki kıdem yılı, bulunduğu okuldaki hizmet yılı, okul düzeyi, sınıf ve branş öğretmeni olma gibi değişkenler bu form içerisinde yer alan sorularla toplanmıştır. İkinci bölümünde 29 maddelik 5’li likert tipinde Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ) ve üçüncü bölümünde ise 15 maddelik 5’li likert tipinde Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Ölçeği (YGLÖ) yer almaktadır.

3.3.1. Girişimci Liderlik Ölçeği

Girişimci liderlikle ilgili yapılan araştırmalar ve alan yazınlar taranmış, Köybaşı (2016) tarafından geliştirilen “Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Ölçeği (YGLÖ)” formatının kullanılmasına karar verilmiştir. YGLÖ, “Hiçbir Zaman (1), Nadiren (2), Bazen (3), Çoğunlukla (4), Her zaman (5)” şeklinde cevaplandırılan ve puanlanan 5’li likert tipi, 15 maddelik ve tek boyutlu bir ölçektir. YGLÖ’nin yapı geçerliliğini belirlemek üzere faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Faktör analizinin yorumlanabilir olduğuna KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) ve Bartlett Testi sonuçlarına bakılarak karar verilmiştir. KMO ve Bartlett Testi sonuçları Tablo 3.2.’de gösterilmiştir.

Tablo 3. 2. Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Ölçeğine Ait KMO ve Barlett Test Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliğinin Ölçümü.		,97
Bartlett’in Küresellik Testi	Yaklaşık. Ki-Kare	6591,98
	df	105
	<i>p</i>	,000

Faktör analizinin yorumlanabilir olduğuna ilişkin hesaplanan KMO değeri 0.97, Bartlett değeri ise 6591.98 olarak bulunmuştur. Gerek KMO gerekse Barlett değerleri YGLÖ’nin yüksek düzeyde bir geçerliğe sahip olduğunu göstermektedir. Maddelere ait faktör yükleri ise Tablo 3.3.’te gösterilmiştir.

Tablo 3. 3. Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Ölçeğine Ait Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktör Yüğü
M1 Öğretmenlerin daha iyi çalışabilmeleri için fırsat yaratır.	,897
M2 Öğretmenlerin eğitim sürecinde karşılaştıkları aksaklıkları düzeltmeye çalışır.	,890
M3 Öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları aksaklıkları düzeltmeye çalışır.	,878
M4 Değişimin gerekli olduğuna inanır.	,873
M5 Okuldaki eğitim öğretimle ilgili olaylara farklı açıdan bakabilir.	,870
M6 Okula katkısı olacağını düşündüğü kurumlarla iletişime geçer.	,869
M7 Öğretmenlerin etkili performans gösteremediği durumlarda onlara rehberlik eder.	,866
M8 Okulun fiziki ihtiyaçlarını gidermek için resmi ve sivil kurumlarla iletişime geçer.	,863
M9 Kurum kültürünü geliştirme faaliyetlerinde bulunur.	,862
M10 Öğretmenlerin daha verimli çalışmaları için gerekli kaynakları temin eder.	,857
M11 Görevi ile ilgili giriştiği işlerde yüksek düzeyde başarıya inancı taşır.	,855
M12 Karşılaştığı güzel ve yeni şeyleri okulumuzda yapmaya çalışır.	,851
M13 Okulun ihtiyacı olan kaynakları elde etmek için fırsat kollar.	,841
M14 Okul adına işleri başlatma ve idare etmede aktif olmaya çalışır.	,832
M15 Zorunlu olmadığı halde gönüllü olarak görev almaktan çekinmez.	,822

Tablo 3.3.'te yönetici girişimci liderlik ölçeğine ait verilere açıklayıcı faktör analizi sonucunda 0.40'ın üzerinde faktör yüküne sahip tek boyuttan oluşan bir ölçek olduğu görülmüştür.

Bununla birlikte YGLÖ'nin güvenilirliği, iç tutarlılık katsayısı ile incelenmiştir. YGLÖ'nin Cronbach Alpha katsayısı .98 olarak hesaplanmıştır. Tüm bu sonuçlar uygulanan Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Ölçeği (YGLÖ)'nin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.2. Okul Kültürü Ölçeği

Örgüt Kültürü ilgili yapılan araştırmalar ve alan yazınlar taranmış, Terzi (2005) tarafından geliştirilen "Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ)" formatının kullanılmasına karar verilmiştir. OKÖ, "Hiçbir Zaman (1), Nadiren (2), Bazen (3), Çoğunlukla (4), Her zaman (5)" şeklinde cevaplandırılan ve puanlanan 5'li likert tipi, 29 maddelik ve

Görev Kültürü (GK), Başarı Kültürü (BK), Destek Kültürü (DK) ve Bürokratik Kültür (Bük) olmak üzere dört boyutlu bir ölçektir. Ölçekteki alt boyutlara ilişkin maddelerin dağılımları Tablo 3.4.'te gösterilmiştir.

Tablo 3. 4. Okul Kültürü Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Madde Dağılımları

Ölçeğin Alt Boyutları	Madde Sayısı	Madde Numaraları
Görev Kültürü (GK)	6	1, 2, 3, 4, 5, 6
Başarı Kültürü (BK)	6	9, 17, 21, 22, 25, 28
Destek Kültürü (DK)	8	7, 10, 11, 16, 18, 24, 26, 27
Bürokratik Kültür (Bük)	9	8, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 23, 29

OKÖ'nin yapı geçerliliğini belirlemek üzere faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Faktör analizinin yorumlanabilir olduğuna KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) ve Bartlett Testi sonuçlarına bakılarak karar verilmiştir. KMO ve Bartlett Testi sonuçları Tablo 3.5.'te gösterilmiştir.

Tablo 3. 5. Okul Kültürü Ölçeğine Ait KMO ve Bartlett Test Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliğinin Ölçümü.		,93
Bartlett'in Küresellik Testi	Yaklaşık. Ki-Kare	5556,62
	df	406
	<i>p</i>	,000

Faktör analizinin yorumlanabilir olduğuna ilişkin hesaplanan KMO değeri 0.93, Bartlett değeri ise 5556.62 olarak bulunmuştur. Gerek KMO gerekse Bartlett değerleri, OKÖ'nin yüksek düzeyde bir geçerliğe sahip olduğunu göstermektedir. Maddelere ait faktör yükleri ise Tablo 3.6.'da gösterilmiştir.

Tablo 3. 6. Okul Kültürü Ölçeğine Ait Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	GK	BK	DK	BüK
M1 Programda belirlenen işleri yapmak birinci önceliktir.	,622			
M2 Diğer okullardan daha “iyi” olmak için çalışmak esastır.	,801			
M3 İlk defada doğruyu yapmak amaçlanır.	,749			
M4 Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için yeterince çaba harcanır.	,542			
M5 Teknolojik gelişmeler takip edilir.	,503			
M6 Herkes öğrencilerin akademik başarısı için çalışır.	,453			
M7 İnsanlar birbirlerini sever.			,705	
M8 Kıdemli olmak demek ayrıcalıklı olmak demektir.				,836
M9 Herkes uygulamalarla ilgili görüşlerini açıkça ifade edebilir.		,746		
M10 Mesleki gelişim için her türlü fırsat sağlanır.			,738	
M11 Çalışanlar sevinçlerini ve üzüntülerini paylaşırlar.			,737	
M12 Hiyerarşiye önem verilir.				,462
M13 Kural ihlaline karşı sert önlemler alınır.				,736
M14 Yöneticiler sık sık kurallara uyulmasını hatırlatır.				,738
M15 Kuralsızlıkların önlenmesi için sıkı denetim söz konusudur.				,768
M16 Birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için duygusu hakimdir.			,793	
M17 Mesleki amaçlar için çalışmak takdir gören bir davranıştır.		,781		
M18 İnsanlara değer verilir.			,791	
M19 Otoriter bir yönetim anlayışı vardır.				,625
M20 İşlerle ilgili çok fazla toplantı yapılır.				,658
M21 Başarılı öğretmen ve öğrenciler ödüllendirilir.		,623		
M22 En büyük ödül bir işi başarmaktır.		,586		
M23 Hiç kimse yönetimle ters düşmek istemez.				,800
M24 Kişisel duygu ve düşünceler paylaşılır.			,796	
M25 Herkes işini iyi yapmanın karşılığını alır.		,775		
M26 Yanlış kimin yaptığı değil sonuçları tartışılır.			,676	
M27 Herkes birbirinin fikir ve görüşlerine saygılıdır.			,836	
M28 Kişisel bilgi ve yetenekler saygı görür.		,849		
M29 İnsanlar arasında ilişkiler resmidir.				,622

Tablo 3.6.’da okul kültürü ölçeğine ait verilere açıklayıcı faktör analizi sonucunda 0.40’ın üzerinde faktör yüküne sahip 4 boyuttan oluşan bir ölçek olduğu

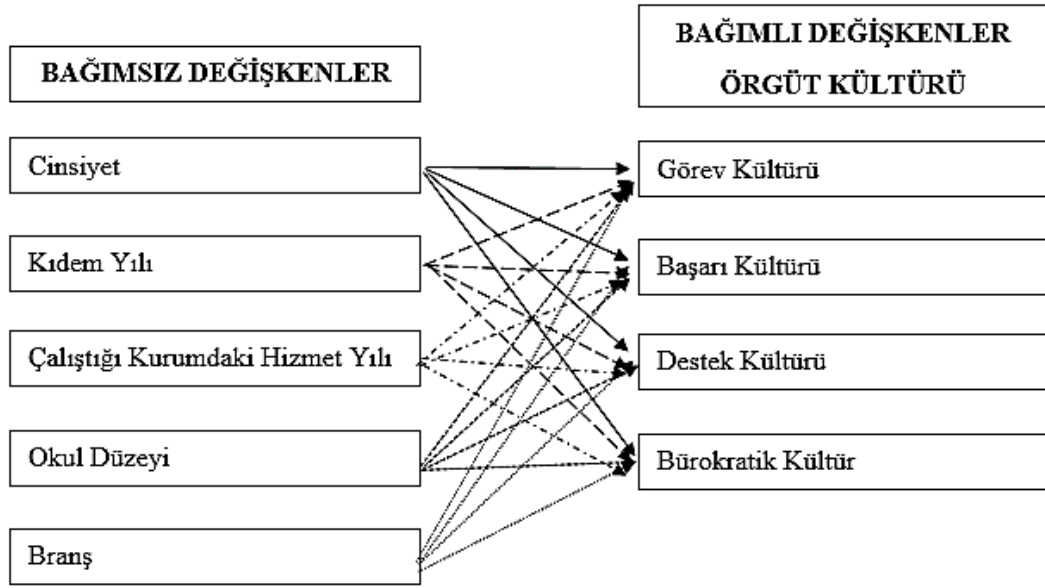
görülmüştür. Bu sonuçlar ölçeği oluşturan Terzi (2005)'nin sonuçları ile uyumluluk göstermektedir.

Bununla birlikte OKÖ'nin güvenilirliği, iç tutarlılık katsayısı ile incelenmiştir. OKÖ'nin birinci alt boyut olan Görev Kültürü (GK)'ne ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .77 , ikinci alt boyutu olan Başarı Kültürü (BK)'ne ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .87 , üçüncü alt boyutu olan Destek Kültürü (DK)'ne ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .91, dördüncü alt boyutu olan Bürokratik Kültür (BüK)'e ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .71 olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçeğin bütün olarak Cronbach Alpha katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Tüm bu sonuçlar uygulanan Okul Kültürü Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Analizi

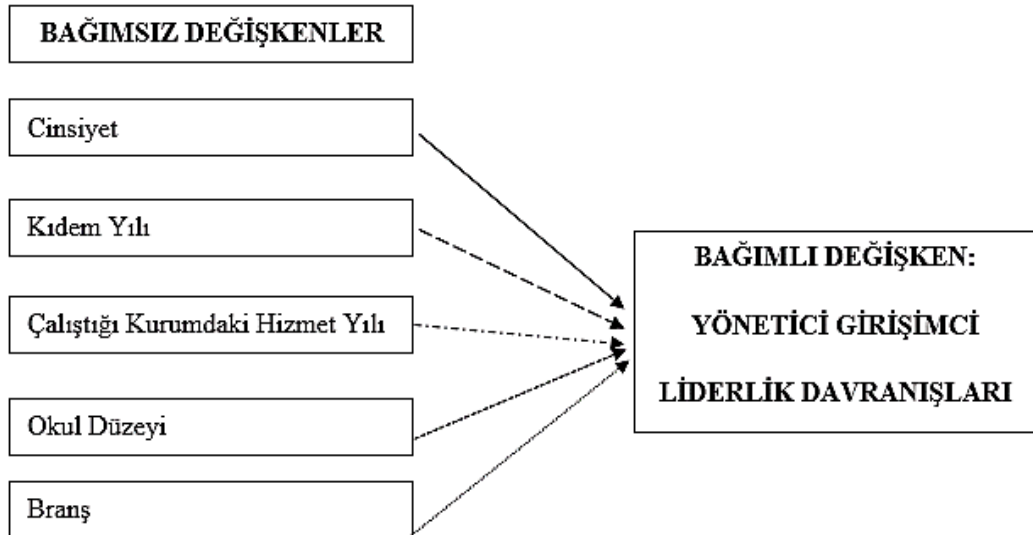
Bu araştırmada kullanılan ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümünde öğretmenlerin demografik özellikleri yer almaktadır. Birinci bölümde yer alan verilerin analizinde SPSS 18.0 istatistik programı kullanılarak katılımcıların demografik bilgilerinin frekans ve yüzde değerleri elde edilmiş; ikinci bölümünde okul kültürü ölçeği ve üçüncü bölümünde ise yönetici girişimci liderlik ölçeği bulunmaktadır. İkinci ve üçüncü bölümlerinde yer alan verilerin gerek birinci bölümdeki demografik bilgiler arasında anlamlı fark olup olmadığı gerekse birbiri arasındaki etki ve ilişki analizi için yine SPSS 18.0 programı kullanılmıştır. Analizlerdeki anlamlılık .05 düzeyinde sınanmış ve elde edilen bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırmanın bağımsız değişkenleri olarak alınan cinsiyet, kıdem yılı, çalıştığı kurumdaki hizmet yılı, okul düzeyi ve branş değişkenlerinin örgüt kültürü ve onun alt boyutları olan görev kültürü, destek kültürü, başarı kültürü ve bürokratik kültür bağımlı değişkenleri arasındaki ilişki modeli Şekil 3.1.'de sunulmuştur.



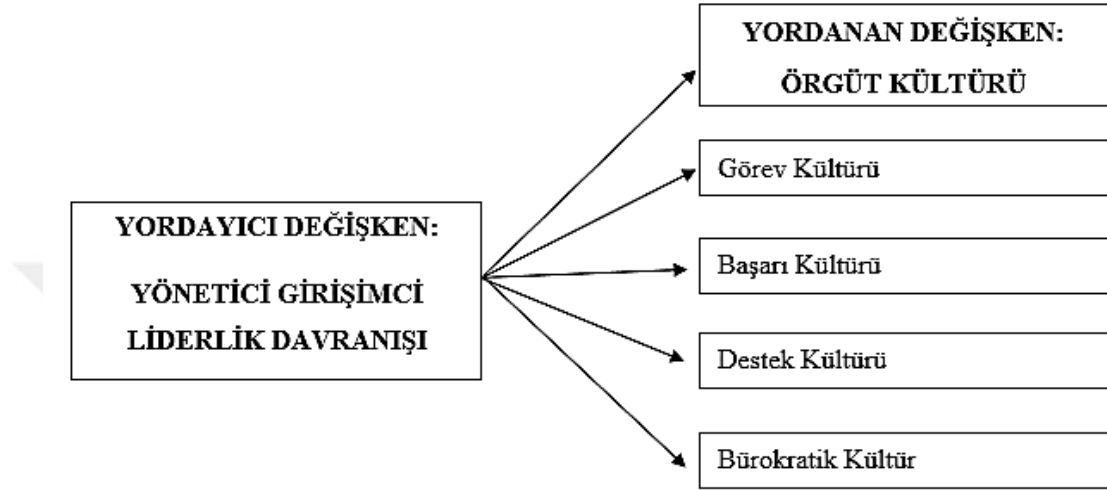
Şekil 3. 1. Bağımsız değişkenler ile örgüt kültürü ve alt boyutları bağımlı değişkeni inceleme modeli

Bununla birlikte araştırmanın bağımsız değişkenleri olarak alınan cinsiyet, kıdem yılı, çalıştığı kurumdaki hizmet yılı, okul düzeyi ve branş değişkenlerinin yönetici girişimci liderlik bağımlı değişkeni ilişki modeli ise Şekil 3.2.'de sunulmuştur.



Şekil 3. 2. Bağımsız değişkenler ile yönetici girişimci liderlik davranışları bağımlı değişkeni inceleme modeli

Ayrıca yine araştırmada yordayıcı değişken olarak ele alınan okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları ile yordanan değişken olarak alınan örgüt kültürü ve onun alt boyutları olan görev kültürü, destek kültürü, başarı kültürü ve bürokratik kültür arasındaki ilişki ve yordayıcılığı Şekil 3.3.'te gösterilmiştir.



Şekil 3. 3. Girişimci liderlik ve Örgüt kültürü ilişkisi ve yordayıcılık modeli

Araştırmada ele alınan yönetici girişimci liderlik ve örgüt kültürü değişkenleri için alınan puanların katılımcıların demografik özelliklerine göre karşılaştırılmasında; iki gruptan oluşan analizlerde bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla grupta ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmış ve anlamlılığı ölçmek için Tukey HSD testi yapılmıştır. Girişimci liderlik ile örgüt kültürü ve alt boyutları arasındaki ilişkiye bakmak için korelasyon (r) analizi yapılmıştır. Girişimci liderlik bağımsız değişkeni yordayıcı değişken olarak, örgüt kültürü ve alt boyutları bağımlı değişkeni yordanan değişken olarak alınmış olup, girişimci liderliğin bu değişkenleri ne kadar yordandığına bakmak için regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan yönetici girişimci liderlik ve okul kültürü ölçeklerinde kullanılan 5’li likert dereceleme ölçeğine uygun olarak Tablo 3.7.’de belirtilen puan değer aralığı tablosu kullanılmıştır

Tablo 3. 7. Puan Değer Aralığı Tablosu

Puan Aralığı	Değer Karşılığı
1.00 – 1.79	Hiçbir zaman
1.80 – 2.59	Nadiren
2.60 – 3.39	Bazen
3.40 – 4.19	Çoğunlukla
4.20 – 5.00	Her zaman

Düzeylerin yer aldığı bu aralıklar, seçenklere verilen en düşük puan değeri olan 1 puan ile en yüksek puan değeri olan 5 puan arasındaki seri genişliğinin seçenek sayısına bölünmesi $4/5=0.80$ ile elde edilmiştir (Turgut ve Baykul, 1992). Ortalamalar bu aralık değeri tablosu baz alınarak yorumlanmıştır.

4. BÖLÜM: BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın “okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları ile örgüt kültürü arasında ilişki var mıdır?” problemi ve alt problem cümlelerine göre toplanan verilerden elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Verilerin sunumunda ilk olarak her bir ölçeğe verilen cevapların ortalamaları ve standart sapma değerlerine ilişkin bulgulara yer verilmiş, daha sonra alt problemlere ilişkin sıra izlenmiştir.

4.1. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Ölçeğinin (YGLÖ) 15 maddesine dair verilen cevapların ortalamaları ve standart sapma değerlerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Yapılan araştırmada, öğretmenlerin YGLÖ'nin 15 maddesine vermiş olduğu yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4. 1. Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Ölçeği Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Ölçeği Maddeleri	\bar{x}	SS
1. Öğretmenlerin daha iyi çalışabilmeleri için fırsat yaratır.	4,07	,94
2. Öğretmenlerin eğitim sürecinde karşılaştıkları aksaklıkları düzeltmeye çalışır.	4,13	,94
3. Öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları aksaklıkları düzeltmeye çalışır.	4,19	,90
4. Değişimin gerekli olduğuna inanır.	4,05	1,03
5. Okuldaki eğitim öğretimle ilgili olaylara farklı açıdan bakabilir.	3,89	1,06
6. Okula katkısı olacağını düşündüğü kurumlarla iletişime geçer.	4,14	,97
7. Öğretmenlerin etkili performans gösteremediği durumlarda onlara rehberlik eder.	3,82	1,05
8. Okulun fiziki ihtiyaçlarını gidermek için resmi ve sivil kurumlarla iletişime geçer.	4,25	,98
9. Kurum kültürünü geliştirme faaliyetlerinde bulunur.	4,10	1,02

Tablo 4.1. 'in devamı

10. Öğretmenlerin daha verimli çalışmalarını için gerekli kaynakları temin eder.	4,01	1,06
11. Görevi ile ilgili giriştiği işlerde yüksek düzeyde başarıya inancı taşır.	4,15	,97
12. Karşılaştığı güzel ve yeni şeyleri okulunuzda yapmaya çalışır.	4,10	1,00
13. Okulun ihtiyacı olan kaynakları elde etmek için fırsat kollar.	4,19	,98
14. Okul adına işleri başlatma ve idare etmede aktif olmaya çalışır.	4,24	,95
15. Zorunlu olmadığı halde gönüllü olarak görev almaktan çekinmez.	4,10	1,08
TOPLAM	4,09	,86

Tablo 4.1. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin girişimci liderlik ölçeğine verdikleri yanıtların genel aritmetik ortalamasının $\bar{x} = 4,09$ olduğu ve bu ortalamanın puan değer aralığı tablosunda (Tablo 3.7.) “Çoğunlukla” değerine karşılık geldiği görülmüştür. Bu değer karşılığı olarak Kütahya ilindeki görev yapan, araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerini çoğunlukla girişimci lider olarak gördüğü söylenebilir. Ölçekte yer alan “Okulun fiziki ihtiyaçlarını gidermek için resmi ve sivil kurumlarla iletişime geçer (Md.8).” maddesi en yüksek ortalama değere ($\bar{x} = 4,25$) sahip olup “Her zaman” değerine; buna karşılık “Öğretmenlerin etkili performans gösteremediği durumlarda onlara rehberlik eder (Md.7).” maddesi ise en düşük ortalama değere ($\bar{x} = 3,82$) sahip olup “Çoğunlukla” değerine karşılık gelmektedir. Maddelere verilen yanıtlar içerisinde Md.8 ve Md.14, “Her zaman” değerine; diğer maddeler ise “Çoğunlukla” değerine karşılık gelmektedir.

4.2. Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet, Kıdem Yılı, Çalıştığı Kurumdaki Hizmet Yılı, Okul Düzeyi ve Branş Değişkenlerine Göre Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

Cinsiyet değişkeni bakımından: Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışlarına ait görüşlerinin, cinsiyet bağımsız değişkenine göre kadın ya da erkek olmalarına ilişkin anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığının belirlenmesi amacıyla bağımsız t-testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 2. Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	<i>t</i>	<i>p</i>
Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışları	Kadın	182	4,17	,77	1,553	,116
	Erkek	213	4,03	,92		

Tablo 4.2.'de yer alan verilere göre, okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde bayan öğretmenlere ($\bar{x} = 4,17$) ait ortalama puanlar, erkek öğretmenlere ($\bar{x} = 4,03$) göre daha yüksek olup aradaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$). Yani öğretmenlerin, okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları hakkındaki görüşleri cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

Kıdem yılı değişkeni bakımından: Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışlarına ait görüşlerinin, kıdem yılı bağımsız değişkenine göre, kıdem yılının farklı oluşunun öğretmen görüşleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığının belirlenmesi amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.3.'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 3. Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Kıdem Yılı	N	\bar{x}	SS	Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Ort. Karesi	F	p
1-5	74	4,23	,72	Gruplar arası	4,031	4	1,008	1,382	0,289
6-10	114	4,10	,79	Gruplar içi	284,424	390	,729		
11-15	64	3,93	1,04	Toplam	288,455	394			
16-20	67	4,01	,91						
21+	76	4,17	,83						

Tablo 4.3.'te yer alan verilere göre, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranış puanları, öğretmenlerin kıdem yılına göre incelendiğinde 11-15 yıl ($\bar{x} = 3,93$) kıdeme sahip öğretmenlerin görüş puanları en düşük ve 1-5 yıl ($\bar{x} = 4,23$) kıdeme sahip öğretmenlerin ise görüş puanları en yüksek olup, araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem yılları arasındaki bu puan farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$). Yani öğretmenlerin kıdem yılı değiştikçe, okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları hakkındaki görüşleri farklılaşmamaktadır.

Çalıştığı kurumdaki hizmet yılı değişkeni bakımından: Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışlarına ait görüşlerinin, çalıştıkları kurumdaki hizmet yılı bağımsız değişkenine göre çalışılan hizmet yılının farklı oluşunun, öğretmen görüşleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığının belirlenmesi amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.4.'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 4. Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çalıştıkları Kurumdaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Hizmet Yılı	N	\bar{x}	SS	Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Ort. Karesi	F	<i>p</i>
1-5	263	4,14	,80	Gruplar arası	6,767	4	1,692	2,342	,054
6-10	90	3,97	,98	Gruplar içi	281,688	390	,722		
11-15	32	4,28	,70	Toplam	288,455	394			
16-20	5	3,77	,68						
21+	5	3,27	1,62						

Tablo 4.4.'te yer alan verilere göre, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranış puanları, öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki hizmet yılına göre incelendiğinde 21 ve üzeri ($\bar{x} = 3,27$) çalışma süresine sahip öğretmenlerin görüş puanları en düşük ve 11-15 yıl ($\bar{x} = 4,28$) çalışma süresine

sahip öğretmenlerin ise görüş puanları en yüksek olup, araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki hizmet yılı arasındaki bu puan farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>.05$). Yani öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki hizmet yılı değiştikçe, okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları hakkındaki görüşleri farklılaşmamaktadır.

Okul düzeyi değişkeni bakımından: Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışlarına ait görüşlerinin, okul düzeyi bağımsız değişkenine göre, görev yapılan okulun ilkokul, ortaokul ve lise oluşunun, öğretmen görüşleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığının belirlenmesi amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.5.'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 5. Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çalıştıkları Okul Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Okul Düzeyi	N	\bar{x}	SS	Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Ort. Karesi	F	p
İlkokul	135	4,31	,74	Gruplar arası	9,690	2	4,845	6,813	,001
Ortaokul	122	4,02	,88	Gruplar içi	278,765	392	,711		
Lise	138	3,95	,90	Toplam	288,455	394			

Tablo 4.5.'te yer alan veriler doğrultusunda öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranış puanları, öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyine göre incelendiğinde ilkokul ($\bar{x} = 4,31$) düzeyinde görev yapan öğretmenlerin görüş puanları en yüksek ve lise ($\bar{x} = 3,95$) düzeyinde görev yapan öğretmenlerin ise görüş puanları en düşük olup araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okulun düzeyleri arasındaki bu puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir

($p < .05$). Gruplar arasında oluşan bu farkı belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.6.'da sunulmuştur.

Tablo 4. 6. Gruplar Arası Oluşan Farka İlişkin Tukey HSD Test Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Düzey	(J) Düzey	Ort. Puan Farkı (I-J)	S.Hata	p
Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışı	İlkokul	Ortaokul	,291*	,105	,016
		Lise	,356*	,102	,002
	Ortaokul	İlkokul	-,291*	,105	,016
		Lise	,0648	,104	,810
	Lise	İlkokul	-,356*	,102	,002
		Ortaokul	-,0648	,104	,810

Yapılan ANOVA ve Tukey HSD testi sonuçlarına göre, ilkokul ($\bar{x} = 4,31$) düzeyinde görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışlarına ilişkin görüş puanları hem ortaokul ($\bar{x} = 4,02$) hem de lise ($\bar{x} = 3,95$) düzeyinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olup bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .05$). Buna karşılık ortaokul ($\bar{x} = 4,02$) düzeyinde görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışlarına ilişkin görüş puanları lise ($\bar{x} = 3,95$) düzeyinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olup bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$). Yani öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyi değiştikçe, okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları hakkındaki görüşleri de kısmen farklılaşmaktadır.

Branş değişkeni bakımından: Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışlarına ait görüşlerinin, branş bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığının belirlenmesi amacıyla bağımsız t-testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.7.'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 7. Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Değişken	Branş	N	\bar{x}	SS	t	p
Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışları	Sınıf Öğretmeni	114	4,28	,77	2,693	,007
	Branş Öğretmeni	281	4,02	,88		

Tablo 4.7.'de yer alan verilere göre, okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin branş değişkenine göre sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ($\bar{x} = 4,28$) yönetici liderlik davranışlarına ilişkin görüş puanları, branş öğretmenlerine ($\bar{x} = 4,02$) göre daha yüksek olup aradaki bu puan farkı istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .05$). Bu veriler doğrultusunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf öğretmeni ya da branş öğretmeni olmalarının okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları hakkında görüşlerini değiştirdiği söylenebilir.

4.3. Öğretmen Görüşlerine Göre Örgüt Kültürü ve Alt Boyutları Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin, OKÖ'nin 29 maddesine vermiş olduğu yanıtların ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin bulgular ele alınmış ve bu bulgular Tablo 4.8.'de sunulmuştur.

Tablo 4. 8. Okul Kültürü Ölçeği Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Okul Kültürü Ölçeği Maddeleri	\bar{x}	SS
1. Programda belirlenen işleri yapmak birinci önceliktir.	4,35	0,67
2. Diğer okullardan daha "iyi" olmak için çalışmak esastır.	3,9	1,09
3. İlk defada doğruyu yapmak amaçlanır.	3,9	0,98
4. Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için yeterince çaba harcanır.	4,42	0,71
5. Teknolojik gelişmeler takip edilir.	4,16	0,86
6. Herkes öğrencilerin akademik başarısı için çalışır.	4,24	0,89

Tablo 4.8. 'in devamı

	9. Herkes uygulamalarla ilgili görüşlerini açıkça ifade edebilir.	4,09	0,94
	17. Mesleki amaçlar için çalışmak takdir gören bir davranıştır.	4,03	0,98
BK	21. Başarılı öğretmen ve öğrenciler ödüllendirilir.	3,56	1,13
	22. En büyük ödül bir işi başarmaktır.	4,06	0,96
	25. Herkes işini iyi yapmanın karşılığını alır.	3,7	1,07
	28. Kişisel bilgi ve yetenekler saygı görür.	4,03	0,96
	7. İnsanlar birbirlerini sever.	4,06	0,93
	10. Mesleki gelişim için her türlü fırsat sağlanır.	3,95	0,96
	11. Çalışanlar sevinçlerini ve üzüntülerini paylaşırlar.	3,92	0,96
DK	16. Birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için duygusu hakimdir.	3,66	1,17
	18. İnsanlara değer verilir.	4,22	0,92
	24. Kişisel duygu ve düşünceler paylaşılır.	3,88	0,94
	26. Yanlış kimin yaptığı değil sonuçları tartışılır.	3,57	1,03
	27. Herkes birbirinin fikir ve görüşlerine saygılıdır.	4,02	0,98
	8. Kıdemli olmak demek ayrıcalıklı olmak demektir.	2,12	1,17
	12. Hiyerarşiye önem verilir.	3,65	1,11
	13. Kural ihlaline karşı sert önlemler alınır.	2,71	1,14
	14. Yöneticiler sık sık kurallara uyulmasını hatırlatır.	3,41	1,1
BüK	15. Kuralsızlıkların önlenmesi için sıkı denetim söz konusudur.	3,16	1,15
	19. Otoriter bir yönetim anlayışı vardır.	2,55	1,24
	20. İşlerle ilgili çok fazla toplantı yapılır.	2,96	0,96
	23. Hiç kimse yönetimle ters düşmek istemez.	3,75	1,09
	29. İnsanlar arasında ilişkiler resmidir.	2,86	1,05
	TOPLAM	3,69	0,46

Tablo 4.8. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul kültürü ölçeğine verdikleri yanıtların genel aritmetik ortalamasının $\bar{x} = 3,69$ olduğu ve bu ortalamanın puan değer aralığı tablosunda (Tablo 3.7.) “Çoğunlukla” düşüncesine karşılık geldiği görülmüştür. Ölçekte yer alan “Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için yeterince çaba harcanır (Md.4).” maddesi en yüksek ortalama değere ($\bar{x} = 4,42$) sahip olup “Her zaman” değerine; buna karşılık “Kıdemli olmak demek ayrıcalıklı olmak demektir (Md.8).” maddesi ise en düşük ortalama değere ($\bar{x} = 2,12$) sahip olup “Nadiren” değerine sahiptir. Maddelere verilen yanıtlar içerisinde Md.1, Md.4, Md.6 ve Md.18 “Her zaman” değerine; Md.13, Md.15, Md.20 ve Md.29 “Bazen” değerine; Md.8 ve Md.19 “Nadiren” değerine; diğer maddeler ise “Çoğunlukla” değerine karşılık gelmektedir.

Okul kültürü ölçeğinin, görev kültürü, başarı kültürü, destek kültürü ve bürokratik kültür alt boyutlarına yönelik verilen cevapların ortalamaları ve standart sapma değerlerine ilişkin bulgular Tablo 4.9.’da sunulmuştur.

Tablo 4. 9. Örgüt Kültürü Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Örgüt Kültürü Alt Boyutları	\bar{x}	SS
Görev Kültürü	4,16	0,59
Başarı Kültürü	3,91	0,79
Destek Kültürü	3,91	0,78
Bürokratik Kültür	3,02	0,62
Örgüt Kültürü (Genel)	3,69	0,46

Tablo 4.9. incelendiğinde görev kültürü alt boyutunun ortalama değeri $\bar{x} = 4,16$ olup “her zaman” değerine, başarı kültürü ve destek kültürü alt boyutlarının ortalama değerleri $\bar{x} = 3,91$ olup “çoğunlukla” değerine ve bürokratik kültür alt boyutunun ortalama değeri ise $\bar{x} = 3,02$ olup “bazen” değerine karşılık geldiği görülmüştür. Bu

bağlamda dört alt boyut içerisinde ortalama değeri en yüksek olan ‘‘Görev Kültürü’’ alt boyutu olup, ortalama değeri en düşük olan ise ‘‘Bürokratik Kültür’’ alt boyutu olduğu görülmektedir. Bu verilere göre öğretmenlerin, görev boyutunda daha istekli oldukları, buna karşın bürokrasi ve otorite boyutunda isteksiz oldukları söylenebilir.

4.4. Örgüt Kültürü ve Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet, Kıdem Yılı, Çalıştığı Kurumdaki Hizmet Yılı, Okul Düzeyi ve Branş Değişkenlerine Göre Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

Cinsiyet değişkeni bakımından: Araştırmaya katılan öğretmenlerin, örgüt kültürü ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin, cinsiyet bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığının belirlenmesi amacıyla bağımsız t-testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.10.’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 10. Örgüt Kültürü ve Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t	p
Görev Kültürü	Kadın	182	4,10	0,57	-1,800	,073
	Erkek	213	4,21	0,61	-1,811	
Başarı Kültürü	Kadın	182	3,94	0,75	,710	,478
	Erkek	213	3,89	0,82	,715	
Destek Kültürü	Kadın	182	3,91	0,77	,045	,964
	Erkek	213	3,90	0,78	,045	
Bürokratik Kültür	Kadın	182	2,97	0,66	-1,570	,121
	Erkek	213	3,06	0,58	-1,554	
Örgüt Kültürü (Genel)	Kadın	182	3,66	0,46	-,849	,397
	Erkek	213	3,70	0,47	-,851	

Tablo 4.10.'da yer alan verilere göre,

- Görev kültürüne ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde bayan öğretmenlerin ($\bar{x} = 4,10$) görev kültürüne ilişkin görüş puanları, erkek öğretmenlere ($\bar{x} = 4,21$) göre daha düşük olup aralarındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$);
- Başarı kültürüne ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde bayan öğretmenlerin ($\bar{x} = 3,94$) başarı kültürüne ilişkin görüş puanları, erkek öğretmenlere ($\bar{x} = 3,89$) göre daha yüksek olup aralarındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$);
- Destek kültürüne ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde bayan öğretmenlerin ($\bar{x} = 3,91$) destek kültürüne ilişkin görüş puanları, erkek öğretmenlere ($\bar{x} = 3,90$) göre daha yüksek olup aralarındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$);
- Bürokratik kültüre ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde bayan öğretmenlerin ($\bar{x} = 2,97$) bürokratik kültüre ilişkin görüş puanları, erkek öğretmenlere ($\bar{x} = 3,06$) göre daha düşük olup aralarındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$).

Ayrıca genel anlamda örgüt kültürüne ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde bayan öğretmenlerin ($\bar{x} = 3,66$) örgüt kültürüne ilişkin görüş puanları, erkek öğretmenlere ($\bar{x} = 3,70$) göre daha düşük olup aralarındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$). Yani öğretmenlerdeki cinsiyet farklılığının, örgüt kültürü düzeyi ve alt boyutları hakkındaki görüşlerini değiştirmedeği söylenebilir.

Kıdem yılı değişkeni bakımından: Araştırmaya katılan öğretmenlerin, örgüt kültürü ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin, kıdem yılı bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığının belirlenmesi amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.11.'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 11. Örgüt Kültürü ve Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Kıdem Yılı	N	\bar{x}	SS	Varyans	Kar. Top.	Sd	Ort. Karesi	F	p
Görev Kültürü	1-5	74	4,16	0,57	Gruplar arası	6,450	4	1,612	4,742	,001
	6-10	114	4,05	0,61	Gruplar içi	132,599	390	,340		
	11-15	64	4,08	0,72	Toplam	139,049	394			
	16-20	67	4,16	0,50						
	21+	76	4,41	0,49						
Başarı Kültürü	1-5	74	3,94	0,77	Gruplar arası	1,998	4	,499	,803	,524
	6-10	114	3,87	0,80	Gruplar içi	242,681	390	,622		
	11-15	64	3,82	0,88	Toplam	244,678	394			
	16-20	67	3,91	0,71						
	21+	76	4,03	0,78						
Destek Kültürü	1-5	74	3,97	0,68	Gruplar arası	4,549	4	1,137	1,892	,111
	6-10	114	3,78	0,86	Gruplar içi	234,434	390	,601		
	11-15	64	3,83	0,88	Toplam	238,983	394			
	16-20	67	3,97	0,69						
	21+	76	4,06	0,70						
Bürokratik Kültür	1-5	74	3,25	0,62	Gruplar arası	6,008	4	1,502	4,089	,003
	6-10	114	2,94	0,65	Gruplar içi	143,263	390	,367		
	11-15	64	2,94	0,67	Toplam	149,271	394			
	16-20	67	2,91	0,53						
	21+	76	3,08	0,53						
Örgüt Kültürü (Genel)	1-5	74	3,78	0,46	Gruplar arası	3,496	4	,874	4,179	,003
	6-10	114	3,59	0,48	Gruplar içi	81,573	390	,209		
	11-15	64	3,60	0,51	Toplam	85,069	394			
	16-20	67	3,67	0,41						
	21+	76	3,82	0,41						

Tablo 4.11.'de yer alan veriler doğrultusunda, öğretmen görüşlerine göre örgüt kültürü ve alt boyutlarına ilişkin ANOVA analizi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin görüş puan değerleri, görev kültürü alt boyutu ve bürokratik kültür alt boyutu ile genel örgüt kültürü bağlamında öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı görülmektedir ($p < .05$). Buna karşılık başarı kültürü ve destek kültürü alt boyutlarında öğretmenlerin görüş puan değerleri kıdem yılı değişkenine göre farklılaşmamaktadır ($p > .05$). İstatistiksel olarak farklılık oluşan

gruplar arasındaki bu farkı belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.12.'de sunulmuştur.

Tablo 4. 12. Gruplar Arası Oluşan Farka İlişkin Tukey HSD Test Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ort. Puan	S.Hata	p	
			Farkı (I-J)			
Görev Kültürü	21 +	6-10 Yıl	,35892*	,08635	,000	
		11-15 Yıl	,32497*	,09892	,010	
Bürokratik Kültür	1-5 Yıl	6-10 Yıl	,30862*	,09048	,006	
		11-15 Yıl	,31048*	,10346	,024	
		16-20 Yıl	,33248*	,10221	,011	
Örgüt Kültürü (Genel)	1-5 Yıl	6-10 Yıl	,18808*	,06827	,048	
		21 +	6-10 Yıl	,22883*	,06773	,007
			11-15 Yıl	,21750*	,07759	,042

Tablo 4.12. örgüt kültürünün tüm alt boyutları ve örgüt kültürünün genel durumuna göre bir tablo içermesi ve fazlasıyla karmaşık olması sebebiyle, anlamlı farklılık oluşturmayan durumlar tablodan silinmiş ve yalnızca istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturan durumlara ilişkin verilere yer verilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin kıdem yılına ilişkin, yapılan ANOVA ve Tukey HSD test sonuçlarına göre,

- Görev kültürü alt boyutunda 21 ve üzeri ($\bar{x} = 4,41$) kıdem yılına sahip öğretmenlerin bu boyuta ilişkin görüş puan ortalamaları, hem 6-10 yıl ($\bar{x} = 4,05$) hem de 11-15 yıl ($\bar{x} = 4,08$) kıdeme sahip öğretmenlerin bu boyuta ilişkin görüş puan ortalamalarından yüksek olup, bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .05$). Bununla birlikte yine görev kültürü alt boyutunda en yüksek görüş puan ortalaması 21 ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenler olup, en düşük görüş puan ortalaması ise 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Görev kültürü boyutunda diğer kıdem yılları arasında öğretmenlerin görüş puan

ortalamalarında fark olmasına karşılık oluşan bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$).

- Bürokratik kültür alt boyutunda 1-5 yıl ($\bar{x} = 3,25$) kıdeme sahip öğretmenlerin bu boyuta ilişkin görüş puan ortalamaları, hem 6-10 yıl ($\bar{x} = 2,94$), hem 11-15 yıl ($\bar{x} = 2,94$) hem de 16-20 yıl ($\bar{x} = 2,91$) kıdeme sahip öğretmenlerin bu boyuta ilişkin görüş puan ortalamalarından yüksek olup, bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .05$). Bununla birlikte yine bürokratik kültür alt boyutunda en yüksek görüş puan ortalaması 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler olup, en düşük görüş puan ortalaması ise 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Bürokratik kültür boyutunda diğer kıdem yılları arasında öğretmenlerin görüş puan ortalamalarında fark olmasına karşılık oluşan bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$).

Ayrıca genel anlamda örgüt kültürüne ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem yılı değişkenine göre dağılımı incelendiğinde 1-5 yıl ($\bar{x} = 3,78$) kıdeme sahip öğretmenlerin görüş puan ortalamaları 6-10 yıl ($\bar{x} = 3,59$) kıdeme sahip öğretmenlerin görüş puan ortalamalarından yüksek olup, bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .05$). Bununla birlikte yine 21 ve üzeri ($\bar{x} = 3,82$) kıdem yılına sahip öğretmenlerin görüş puan ortalamaları, hem 6-10 yıl ($\bar{x} = 3,59$) hem de 11-15 yıl ($\bar{x} = 3,60$) kıdeme sahip öğretmenlerin bu boyuta ilişkin görüş puan ortalamalarından yüksek olup, bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .05$). Ayrıca yine genel örgüt kültürüne ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem yılı değişkenine göre dağılımı incelendiğinde en yüksek görüş puan ortalaması 21 ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenler olup, en düşük görüş puan ortalaması ise 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Genel örgüt kültürüne ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem yılı değişkenine göre dağılımında diğer kıdem yılları arasında öğretmenlerin görüş puan ortalamalarında fark olmasına karşılık oluşan bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$). Bununla birlikte başarı ve destek kültürü alt boyutlarında kıdem yılları arasında puan ortalaması farkları olmasına karşılık bu farklar anlamlı değildir ($p > .05$). Yani öğretmenlerin kıdem yılı değiştiğinde, örgüt kültürü düzeyi ve alt boyutları hakkındaki düşünceleri de kısmen farklılaşmaktadır.

Çalıştıkları kurumdaki hizmet yılı değişkeni bakımından: Araştırmaya katılan öğretmenlerin, örgüt kültürü ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin, çalıştıkları kurumdaki hizmet yılı bağımsız değişkenine göre çalışılan hizmet yılının farklı oluşunun, öğretmen düşünceleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığının belirlenmesi amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.13.'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 13. Örgüt Kültürü ve Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çalıştıkları Kurumdaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Hizmet Yılı	N	\bar{x}	SS	Varyans	Kar. Top.	Sd	Ort. Karesi	F	p
Görev Kültürü	1-5	263	4,16	0,57	Gruplar arası	1,532	4	,383	1,086	,363
	6-10	90	4,11	0,69	Gruplar içi	137,516	390	,353		
	11-15	32	4,34	0,52	Toplam	139,049	394			
	16-20	5	4,10	0,25						
	21+	5	4,33	0,44						
Başarı Kültürü	1-5	263	3,92	0,77	Gruplar arası	2,114	4	,528	,850	,494
	6-10	90	3,90	0,86	Gruplar içi	242,564	390	,622		
	11-15	32	3,96	0,65	Toplam	244,678	394			
	16-20	5	3,30	0,89						
	21+	5	3,77	1,02						
Destek Kültürü	1-5	263	3,93	0,75	Gruplar arası	3,259	4	,815	1,348	,252
	6-10	90	3,85	0,87	Gruplar içi	235,725	390	,604		
	11-15	32	4,03	0,73	Toplam	238,983	394			
	16-20	5	3,23	0,60						
	21+	5	3,83	0,70						
Bürokratik Kültür	1-5	263	3,03	0,64	Gruplar arası	2,673	4	,668	1,778	,132
	6-10	90	3,08	0,55	Gruplar içi	146,598	390	,376		
	11-15	32	2,85	0,64	Toplam	149,271	394			
	16-20	5	2,49	0,17						
	21+	5	3,00	0,32						
Örgüt Kültürü (Genel)	1-5	263	3,70	0,45	Gruplar arası	1,285	4	,321	1,495	,203
	6-10	90	3,67	0,52	Gruplar içi	83,785	390	,215		
	11-15	32	3,71	0,43	Toplam	85,069	394			
	16-20	5	3,19	0,35						
	21+	5	3,66	0,49						

Tablo 4.13.'te yer alan verilere göre, öğretmen görüşlerine göre örgüt kültürü ve alt boyutlarına ilişkin puanlar öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki hizmet yılına göre incelendiğinde,

- Görev kültürü alt boyutunda 11-15 yıl ($\bar{x} = 4,34$) çalışma süresine sahip öğretmenlerin görüş puanları en yüksek ve 16-20 yıl ($\bar{x} = 4,10$) çalışma süresine sahip öğretmenlerin ise görüş puanları en düşüktür;
- Başarı kültürü alt boyutunda 11-15 yıl ($\bar{x} = 3,96$) çalışma süresine sahip öğretmenlerin görüş puanları en yüksek ve 16-20 yıl ($\bar{x} = 3,30$) çalışma süresine sahip öğretmenlerin ise görüş puanları en düşüktür;
- Destek kültürü alt boyutunda 11-15 yıl ($\bar{x} = 4,03$) çalışma süresine sahip öğretmenlerin görüş puanları en yüksek ve 16-20 yıl ($\bar{x} = 3,23$) çalışma süresine sahip öğretmenlerin ise görüş puanları en düşüktür;
- Bürokratik kültür alt boyutunda 6-10 yıl ($\bar{x} = 3,08$) çalışma süresine sahip öğretmenlerin görüş puanları en yüksek ve 16-20 yıl ($\bar{x} = 2,29$) çalışma süresine sahip öğretmenlerin ise görüş puanları en düşüktür.

Ayrıca genel anlamda örgüt kültürüne ilişkin öğretmen görüşlerinin çalıştıkları kurumdaki hizmet yılı değişkenine göre dağılımı incelendiğinde en yüksek görüş puan ortalaması 11-15 yıl ($\bar{x} = 3,71$) kıdeme sahip öğretmenlere ait olup, en düşük görüş puan ortalaması ise 16-20 yıl ($\bar{x} = 3,19$) kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Ancak çalışılan kurumdaki hizmet yılı bağlamında, örgüt kültürü ve alt boyutlarında oluşan bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$). Yani öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki hizmet yılı değiştikçe, örgüt kültürü ve alt boyutları hakkındaki görüşleri farklılaşmamaktadır.

Okul düzeyi değişkeni bakımından: Araştırmaya katılan öğretmenlerin, örgüt kültürü ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin, okul düzeyi bağımsız değişkenine göre ilkokul, ortaokul ve lise oluşunun, öğretmen görüşleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığının belirlenmesi amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.14.'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 14. Örgüt Kültürü ve Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çalıştıkları Okul Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Hizmet Yılı	N	\bar{x}	SS	Varyans	Kar. Top. Sd	Ort. Karesi	F	p
Görev Kültürü	İlkokul	135	4,28	0,59	Gruplar arası	3,241	2	1,620	4,677 ,010
	Ortaokul	122	4,13	0,57	Gruplar içi	135,808	392	,346	
	Lise	138	4,07	0,60	Toplam	139,049	394		
Başarı Kültürü	İlkokul	135	4,16	0,65	Gruplar arası	12,550	2	6,275	10,597 ,000
	Ortaokul	122	3,83	0,77	Gruplar içi	232,128	392	,592	
	Lise	138	3,75	0,87	Toplam	244,678	394		
Destek Kültürü	İlkokul	135	4,20	0,62	Gruplar arası	17,435	2	8,717	15,424 ,000
	Ortaokul	122	3,75	0,80	Gruplar içi	221,548	392	,565	
	Lise	138	3,77	0,82	Toplam	238,983	394		
Bürokratik Kültür	İlkokul	135	2,80	0,60	Gruplar arası	11,717	2	5,859	16,696 ,000
	Ortaokul	122	3,03	0,57	Gruplar içi	137,554	392	,351	
	Lise	138	3,22	0,61	Toplam	149,271	394		
Örgüt Kültürü (Genel)	İlkokul	135	3,78	0,41	Gruplar arası	1,733	2	,867	4,077 ,018
	Ortaokul	122	3,62	0,48	Gruplar içi	83,336	392	,213	
	Lise	138	3,66	0,49	Toplam	85,069	394		

Tablo 4.14.'te yer alan veriler doğrultusunda, öğretmen görüşlerine göre örgüt kültürü ve alt boyutlarına ilişkin puanlar, tüm alt boyutlarda ve genel örgüt kültürü bağlamında öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir ($p < .05$). Gruplar arasındaki bu farkı belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.15.'te sunulmuştur.

Tablo 4. 15. Gruplar Arası Oluşan Farka İlişkin Tukey HSD Test Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Düzey	(J) Düzey	Ort. Puan Farkı (I-J)	S. Hata	<i>p</i>	
Görev Kültürü	İlkokul	Ortaokul	,15417	,07353	,092	
		Lise	,21149*	,07125	,009	
	Ortaokul	İlkokul	-,15417	,07353	,092	
		Lise	,05732	,07315	,713	
	Lise	İlkokul	-,21149*	,07125	,009	
		Ortaokul	-,05732	,07315	,713	
	Başarı Kültürü	İlkokul	Ortaokul	,33042*	,09613	,002
			Lise	,40556*	,09315	,000
Ortaokul		İlkokul	-,33042*	,09613	,002	
		Lise	,07514	,09563	,712	
Lise		İlkokul	-,40556*	,09315	,000	
		Ortaokul	-,07514	,09563	,712	
Destek Kültürü		İlkokul	Ortaokul	,45093*	,09391	,000
			Lise	,43553*	,09101	,000
	Ortaokul	İlkokul	-,45093*	,09391	,000	
		Lise	-,01540	,09342	,985	
	Lise	İlkokul	-,43553*	,09101	,000	
		Ortaokul	,01540	,09342	,985	
	Bürokratik Kültür	İlkokul	Ortaokul	-,22321*	,07400	,008
			Lise	-,41408*	,07171	,000
Ortaokul		İlkokul	,22321*	,07400	,008	
		Lise	-,19087*	,07361	,027	
Lise		İlkokul	,41408*	,07171	,000	
		Ortaokul	,19087*	,07361	,027	
Örgüt Kültürü (Genel)		İlkokul	Ortaokul	,15538*	,05760	,020
			Lise	,11930	,05581	,084
	Ortaokul	İlkokul	-,15538*	,05760	,020	
		Lise	-,03608	,05730	,804	
	Lise	İlkokul	-,11930	,05581	,084	
		Ortaokul	,03608	,05730	,804	

Yapılan ANOVA ve Tukey HSD testleri sonucunda, öğretmen görüşlerine göre örgüt kültürü ve alt boyutlarına ilişkin puanlar, öğretmenlerin çalıştıkları okulun düzeyine göre incelendiğinde,

- Görev kültürü alt boyutunda, ilkokul ($\bar{x}=4,31$) düzeyinde görev yapan öğretmenlerin görüş puanları lise ($\bar{x}=3,95$) düzeyinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olup bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<.05$). Buna karşılık ilkokul ($\bar{x}=4,31$) düzeyinde görev yapan öğretmenlerin görüş puanları ortaokul ($\bar{x}=4,02$) düzeyinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek ve ortaokul ($\bar{x}=4,02$) düzeyinde görev yapan öğretmenlerin görüş puanları lise ($\bar{x}=3,95$) düzeyinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olmasına karşılık bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>.05$).
- Başarı kültürü alt boyutunda, ilkokul ($\bar{x}=4,16$) düzeyinde görev yapan öğretmenlerin görüş puanları hem ortaokul ($\bar{x}=3,83$) hem de lise ($\bar{x}=3,75$) düzeyinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olup bu farklar istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<.05$). Buna karşılık ortaokul ($\bar{x}=3,83$) düzeyinde görev yapan öğretmenlerin görüş puanları lise ($\bar{x}=3,75$) düzeyinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olmasına karşılık bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>.05$).
- Destek kültürü alt boyutunda, ilkokul ($\bar{x}=4,20$) düzeyinde görev yapan öğretmenlerin görüş puanları hem ortaokul ($\bar{x}=3,75$) hem de lise ($\bar{x}=3,77$) düzeyinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olup bu farklar istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<.05$). Buna karşılık lise ($\bar{x}=3,77$) düzeyinde görev yapan öğretmenlerin görüş puanları ortaokul ($\bar{x}=3,75$) düzeyinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olmasına karşılık bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>.05$).
- Bürokratik kültür alt boyutunda, lise ($\bar{x}=3,22$) düzeyinde görev yapan öğretmenlerin görüş puanları hem ortaokul ($\bar{x}=3,03$) hem de ilkokul ($\bar{x}=2,80$) düzeyinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek; ortaokul ($\bar{x}=3,03$) düzeyinde görev yapan öğretmenlerin görüş puanları ise ilkokul ($\bar{x}=2,80$) düzeyinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olup bu farklar istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<.05$).

Ayrıca genel anlamda örgüt kültürüne ilişkin öğretmen görüşlerinin çalıştıkları okulun düzeyi değişkenine göre dağılımı incelendiğinde, ilkokul ($\bar{x} = 3,78$) düzeyinde görev yapan öğretmenlerin görüş puanları ortaokul ($\bar{x} = 3,62$) düzeyinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olup bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .05$). Buna karşılık ilkokul ($\bar{x} = 3,78$) düzeyinde görev yapan öğretmenlerin görüş puanları lise ($\bar{x} = 3,66$) düzeyinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek ve lise ($\bar{x} = 3,66$) düzeyinde görev yapan öğretmenlerin görüş puanları ortaokul ($\bar{x} = 3,62$) düzeyinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olmasına karşılık bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$). Yani öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyi değiştikçe, örgüt kültürü ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri de kısmen farklılaşmaktadır.

Branş değişkeni bakımından: Araştırmaya katılan öğretmenlerin, örgüt kültürü ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin, branş bağımsız değişkenine göre sınıf öğretmeni ya da branş öğretmeni olmalarına ilişkin anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığının belirlenmesi amacıyla bağımsız t-testi analizi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.16.'da gösterilmiştir.

Tablo 4. 16. Örgüt Kültürü ve Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Değişken	Branş	N	\bar{x}	SS	t	p
Görev Kültürü	Sınıf Öğretmeni	114	4,26	0,63	2,188	,029
	Branş Öğretmeni	281	4,12	0,58	2,111	
Başarı Kültürü	Sınıf Öğretmeni	114	4,13	0,66	3,632	,000
	Branş Öğretmeni	281	3,82	0,82	3,961	
Destek Kültürü	Sınıf Öğretmeni	114	4,19	0,64	4,673	,000
	Branş Öğretmeni	281	3,80	0,80	5,142	
Bürokratik Kültür	Sınıf Öğretmeni	114	2,79	0,59	-4,913	,000
	Branş Öğretmeni	281	3,11	0,60	-4,945	
Örgüt Kültürü (Genel)	Sınıf Öğretmeni	114	3,76	0,42	1,981	,037
	Branş Öğretmeni	281	3,66	0,48	2,098	

Tablo 4.16.'daki verilere göre, örgüt kültürü ve alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin branş değişkenine göre dağılımı incelendiğinde,

- Görev kültürü alt boyutunda, sınıf öğretmenlerinin ($\bar{x} = 4,26$) görüş puanları, branş öğretmenlerine ($\bar{x} = 4,12$) göre daha yüksek olup aralarındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .05$).
- Başarı kültürü alt boyutunda, sınıf öğretmenlerinin ($\bar{x} = 4,13$) görüş puanları, branş öğretmenlerine ($\bar{x} = 3,82$) göre daha yüksek olup aralarındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .05$).
- Destek kültürü alt boyutunda, sınıf öğretmenlerinin ($\bar{x} = 4,19$) görüş puanları, branş öğretmenlerine ($\bar{x} = 3,80$) göre daha yüksek olup aralarındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .05$).
- Bürokratik kültür alt boyutunda, branş öğretmenlerinin ($\bar{x} = 3,11$) görüş puanları, sınıf öğretmenlerine ($\bar{x} = 2,79$) göre daha yüksek olup aralarındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .05$).

Ayrıca genel örgüt kültürüne ilişkin öğretmen görüşlerinin branş değişkenine göre dağılımı incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ($\bar{x} = 3,76$) görüş puanları, branş öğretmenlerine ($\bar{x} = 3,66$) göre daha yüksek olup aralarındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .05$). Bu veriler doğrultusunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf öğretmeni ya da branş öğretmeni olmalarının örgüt kültürü ve alt boyutları hakkındaki görüşlerini değiştirdiği söylenebilir.

4.5. Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışları ile Örgüt Kültürü ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Bu bölümde okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları ile örgüt kültürü ve alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu problemin analizine ilişkin Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon, iki değişken arasındaki ilişkinin büyüklüğünü, yönünü ve önemini ortaya koyan bir analiz yöntemidir. Pearson katsayısı "r" harfi ile ifade edilir. Bu katsayı -1 ile +1 arasında değişmekte ve 1'e yaklaştıkça iki değişken arasındaki ilişkinin gücünün arttığını göstermektedir. Bu değer +1,00 olması mükemmel pozitif ilişkiyi, - 1,00 olması ise mükemmel negatif ilişkiyi, 0,00 ise ilişkinin olmadığını göstermektedir. Bununla

birlikte değer aralığı olarak 0,00-0,29 arası düşük düzeyi, 0,30-0,69 arası orta düzeyi ve 0,70-1,00 arası ise yüksek düzeyi ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2018). Yapılan korelasyon analizinde, yönetici girişimci liderlik davranışları ile örgüt kültürü ve onun alt boyutları olan görev kültürü, başarı kültürü, destek kültürü ve bürokratik kültür arasındaki ilişkiye bakılmış olup elde edilen sonuçlar Tablo 4.17.'de verilmiştir.

Tablo 4. 17. Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışları ile Örgüt Kültürü ve Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

		YGLD	GK	BK	DK	BüK	ÖKG
YGLD	r	1					
	p						
GK	r	,547**	1				
	p	,000					
BK	r	,698**	,591**	1			
	p	,000	,000				
DK	r	,648**	,556**	,857**	1		
	p	,000	,000	,000			
BüK	r	-,071	,028	-,138**	-,173**	1	
	p	,161	,583	,006	,001		
ÖKG	r	,660**	,740**	,847**	,839**	,290**	1
	p	,000	,000	,000	,000	,000	

(YGLD: Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışları, GK: Görev Kültürü, BK: Başarı kültürü, DK: Destek Kültürü, BüK: Bürokratik Kültür, ÖKG: Örgüt Kültürü Genel)

Tablo 4.17.'de yer alan verilere göre okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları ile genel örgüt kültürü arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vardır ($r=0,660$, $p<.01$). Korelasyon katsayısı olan r değerine göre bu ilişkinin neredeyse orta düzeyin ($r=0,30-0,69$ arası orta düzey) üstünde yüksek düzeye yakın bir düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları arttıkça, örgüt kültürü düzeyi yüksek oranda artmaktadır. Bununla birlikte örgüt kültürünün alt boyutları ile okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları arasındaki ilişkiye bakıldığında,

- *Görev kültürü açısından:* Yönetici girişimci liderlik davranışları ve görev kültürü alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde

bir ilişki vardır ($r:0,547$, $p<.01$). Buna göre okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları arttıkça, görev kültürü düzeyi de artmaktadır.

- *Başarı kültürü açısından:* Yönetici girişimci liderlik davranışları ve başarı kültürü alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki vardır ($r:0,698$, $p<.01$). Buna göre okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları arttıkça, başarı kültürü düzeyi yüksek oranda artmaktadır.
- *Destek kültürü açısından:* Yönetici girişimci liderlik davranışları ve destek kültürü alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vardır ($r:0,648$, $p<.01$). Buna göre okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları arttıkça, destek kültürü düzeyi de artmaktadır.
- *Bürokratik kültür açısından:* Yönetici girişimci liderlik davranışları ve bürokratik kültür alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı olmayan, negatif ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r:-0,071$, $p>.05$). Ancak bu ilişkinin varlığı yok denecek kadar azdır. Buna göre okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları arttıkça, bürokratik kültür düzeyi az da olsa azalmaktadır.

Elde edilen bu sonuçlara göre, okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları ile örgüt kültürü ve bürokratik kültür alt boyutu hariç, diğer alt boyutları arasında genel olarak orta düzeyde bir ilişki vardır.

4.6. Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışlarının Örgüt Kültürü Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular

Bu bölümde okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışlarının, örgüt kültürü ve alt boyutlarını ne düzeyde etkilediğine yani yordadığına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu alt problemde yordayıcılığa yani etkiye bakıldığı için basit regresyon analizi yapılmıştır. Tek bir bağımsız değişkenin kullanıldığı regresyona tek değişkenli regresyon analizi denir (Altunışık ve ark., 2005). Regresyon modelinin sunduğu hipotezin ne kadar güçlü olduğunu açıklamak için determinasyon katsayısı R^2 dir ve % olarak ifade edilir. Bu alt probleme ilişkin verilere yönelik öncelikle, “öğretmenlerin okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışına ilişkin görüşleri, örgüt kültürüne ilişkin görüşlerinin tamamını ne kadar yordamaktadır?” sorusuna,

daha sonra da “öğretmenlerin okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışına ilişkin görüşleri, örgüt kültürünün alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin tamamını ne kadar yordamaktadır?” sorusuna ait bulgular sunulacaktır.

Okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışlarının, örgüt kültürünü ne düzeyde etkilediğinin tespitine yönelik olarak basit doğrusal regresyon analizi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.18.’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 18. Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin, Örgüt Kültürünü Yordayıcılığına Yönelik Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Sd	Beta	t	p
Sabit	2,217	,086		25,764	,000
YGLD	,359	,021	,660	17,428	,000
$R^2 = 0,436$		$R = 0,660$			
R^2 (Düzeltilmiş R^2) = 0,435		$F = 303,748$			

Yordanan (Bağımlı) Değişken : **Örgüt Kültürü**

Yordayıcı (Bağımsız) Değişken: **Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışları (YGLD)**

Tablo 4.18. incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları, örgüt kültürünün %43,5’ini anlamlı bir şekilde açıklayabildiği görülmüştür (Düzeltilmiş $R^2=0,435$, $p<.01$). Ayrıca yönetici girişimci liderlik davranışlarında bir birimlik değişim, örgüt kültürü düzeyinde pozitif yönde 0,359’luk bir değişime sebep olduğu saptanmıştır ($B=0,359$). Bu bağlamda elde edilen sonuçlara göre yordayıcı bağımsız değişken olan okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları, yordanan bağımlı değişken olan örgüt kültürünü istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir şekilde etkilemektedir. Tek başına okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları, örgüt kültürü düzeyinin %43’ünü açıklayabildiği görülmüştür.

Okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışlarının, örgüt kültürünün alt boyutlarını ne düzeyde etkilediğinin tespitine yönelik olarak basit doğrusal regresyon analizi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.19.’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 19. Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin, Örgüt Kültürünün Alt Boyutlarını Yordayıcılığına Yönelik Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken	Model	B	Sd	Beta	t	p	
Görev Kültürü	Sabit	2,606	,123		21,257	,000	
	YGLD	,380	,029	,547	12,964	,000	
	$R^2 = 0,300$					$R = 0,547$	
	R^2 (Düzeltilmiş R^2) = 0,298					$F = 168,076$	
Başarı Kültürü	Sabit	1,279	,139		9,193	,000	
	YGLD	,643	,033	,698	19,324	,000	
	$R^2 = 0,487$					$R = 0,698$	
	R^2 (Düzeltilmiş R^2) = 0,486					$F = 373,404$	
Destek Kültürü	Sabit	1,494	,146		10,214	,000	
	YGLD	,590	,035	,648	16,870	,000	
	$R^2 = 0,420$					$R = 0,648$	
	R^2 (Düzeltilmiş R^2) = 0,419					$F = 284,595$	
Bürokratik Kültür	Sabit	3,226	,151		21,307	,000	
	YGLD	-,051	,036	-,071	-1,406	,161	
	$R^2 = 0,005$					$R = 0,071$	
	R^2 (Düzeltilmiş R^2) = 0,002					$F = 1,977$	

Yordanan (Bağımlı) Değişken : **Örgüt Kültürü Alt Boyutları**

Yordayıcı (Bağımsız) Değişken: **Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışları (YGLD)**

Tablo 4.19’da yer alan veriler doğrultusunda,

- *Görev kültürü açısından:* Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları, örgüt kültürünün alt boyutlarından görev kültürü alt boyutunun %29,8’ini anlamlı bir şekilde açıklayabildiği görülmüştür (Düzeltilmiş $R^2=0,298$, $p<.01$). Ayrıca yönetici girişimci liderlik davranışlarındaki bir birimlik değişim, görev kültürü düzeyinde pozitif yönde 0,380’lik bir değişime sebep olduğu saptanmıştır ($B=0,380$). Bu bağlamda elde

edilen sonuçlara göre yordayıcı bağımsız değişken olan okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları, yordanan bağımlı değişken olan görev kültürü alt boyutunu istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir şekilde etkilemektedir.

- *Başarı kültürü açısından:* Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları, örgüt kültürünün alt boyutlarından başarı kültürü alt boyutunun %48,6'sını anlamlı bir şekilde açıklayabildiği görülmüştür (Düzeltilmiş $R^2=0,486$, $p<.01$). Ayrıca yönetici girişimci liderlik davranışlarındaki bir birimlik değişim, başarı kültürü düzeyinde pozitif yönde 0,643'lik bir değişime sebep olduğu saptanmıştır ($B=0,643$). Bu bağlamda elde edilen sonuçlara göre yordayıcı bağımsız değişken olan okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları, yordanan bağımlı değişken olan başarı kültürü alt boyutunu istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir şekilde etkilemektedir.
- *Destek kültürü açısından:* Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları, örgüt kültürünün alt boyutlarından destek kültürü alt boyutunun %41,9'unu anlamlı bir şekilde açıklayabildiği görülmüştür (Düzeltilmiş $R^2=0,419$, $p<.01$). Ayrıca yönetici girişimci liderlik davranışlarındaki bir birimlik değişim, destek kültürü düzeyinde pozitif yönde 0,590'lık bir değişime sebep olduğu saptanmıştır ($B=0,590$). Bu bağlamda elde edilen sonuçlara göre yordayıcı bağımsız değişken olan okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları, yordanan bağımlı değişken olan destek kültürü alt boyutunu istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir şekilde etkilemektedir.
- *Bürokratik kültür açısından:* Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları, örgüt kültürünün alt boyutlarından bürokratik kültür alt boyutunun %0,2'sini açıklayabildiği görülmüştür (Düzeltilmiş $R^2=0,002$). Ancak bu yordama istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>.05$). Ayrıca yönetici girişimci liderlik davranışlarındaki bir birimlik değişim, bürokratik kültür düzeyinde negatif yönde 0,051'lik bir değişime sebep olduğu saptanmıştır ($B=-0,051$). Bu bağlamda elde edilen sonuçlara göre yordayıcı bağımsız değişken olan okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları, yordanan bağımlı değişken olan bürokratik kültür alt boyutunu negatif bir şekilde düşük bir etki ile etkilemektedir.

5. BÖLÜM: TARTIŞMA VE YORUM

Bu başlık altında araştırmada elde edilen bulgulara göre ortaya çıkan sonuçlara bağlı olarak araştırma konusu dahilinde alan yazında yer alan diğer araştırmalar ile karşılaştırmalı tartışmalara ve yorumlara yer verilmiştir.

5.1. Yönetici Girişimci Liderlik Ölçeğine Ait Maddelere Verilen Yanıtlara Yönelik Tartışma ve Yorum

Kütahya il merkezinde ve ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin kendilerine sunulan YGLÖ'e verdikleri yanıtlara göre elde edilen sonuçların "Çoğunlukla" düşüncesine karşılık geldiği görülmüştür. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerini genel olarak girişimci lider olarak gördüğü söylenebilir. Elde edilen bu sonuçlar, Asuimiran ve ark (2014), Çelik (2013), Köybaşı (2016), Lesinger ve ark. (2016), Pihie ve Bagheri (2013) ve Şahin (2018) tarafından okul yöneticilerinin girişimci davranışları üzerine yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlar ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Bu durumun, okulların değişim ve yenilikçilik sürecine ayak uydurma sürecinde okul müdürlerinin kendini çağın gerekliliklerine uygun olarak geliştirmeye çalışmasından kaynaklandığı söylenilebilir.

5.2. Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışlarının İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Bağımsız Değişkenler Bağlamında Değerlendirilmesine Yönelik Tartışma ve Yorum

Yapılan araştırmada okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyeti, kıdem yılı, çalıştığı kurumdaki hizmet yılı, okul düzeyi ve branşına göre ayrı ayrı değerlendirilmiş ve ortaya çıkan bulgulara göre tartışma ve yorumlar şu şekilde olmuştur:

Cinsiyet değişkeni bakımından: Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinde, cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Böylelikle hem bayan hem de erkek öğretmenler okul müdürlerini benzer düzeyde girişimci lider olarak gördüğü söylenebilir.

Kıdem yılı değişkeni bakımından: Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinde, öğretmenlerin kıdem yılları bakımından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Böylelikle öğretmenlerin, okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışları hakkındaki düşüncelerinin kıdem yılına göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı, ancak göreve yeni başlayan öğretmenlerin bu husustaki görüşlerinin “her zaman” puan değer aralığında, diğer kıdem yıllarına sahip öğretmenlerin ise “çoğunlukla” puan değer aralığında olduğu görülmüştür. Bu da göreve yeni başlayan veya henüz görevinin ilk yıllarında olan öğretmenler tarafından okul müdürlerinin girişimci liderlik yönlerini daha pozitif gördükleri gösterebilmektedir. Belki de kıdem yılı, yani yaş ilerledikçe okul yönetiminden beklentiler de artabilmektedir. Bu da ortaya çıkan durumun olası bir sonucu olabilir.

Çalıştığı kurumdaki hizmet yılı bakımından: Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinde, öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki hizmet yılı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Böylelikle öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki hizmet yılı değiştikçe öğretmenlerin, okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışları hakkındaki düşüncelerinin istatistiksel olarak değişmediği görülmüştür.

Okul düzeyi bakımından: Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinde, öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyi bakımından farklılaştığı görülmüştür. İlkokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışlarına ilişkin görüş puanları hem ortaokul hem de lise düzeyinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olup bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Ortaya çıkan sonuçlara bakıldığında ilkokul düzeyinde çalışan öğretmenlerin okul yöneticilerini daha fazla girişimci lider olarak gördükleri ve ilkokula nazaran ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerini daha az girişimci lider olarak gördükleri söylenebilir. Bu durumun sebebi, ortaokul ve lise seviyesinde, okul müdürlerinin okullarda bazen otoriter kurallar uygulamaya yönelmesinden ve genel olarak öğretmen odaklı olmaktan ziyade sadece akademik başarıya odaklanmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Branş bakımından: Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinde, öğretmenlerin sınıf öğretmeni

ya da branş öğretmeni olmaları bakımından düşüncelerinin farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin girişimci liderliklerine ilişkin görüş düzeyleri branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgular, ilkokul düzeyinde çalışan öğretmenlerin genel olarak sınıf öğretmenlerinden oluşması sebebiyle, öğretmenlerin çalıştığı okul düzeyi değişkeni bakımından ortaya çıkan bulgularla da benzerlik göstermektedir.

Okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları hakkında, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, kıdem yılı, çalıştığı kurumdaki hizmet yılı, okul düzeyi ve branş bağımsız değişkenleri bakımından ortaya çıkan bu sonuçlar, girişimci liderlik alanında Armut (2018), Ersarı (2018), Köybaşı (2014) ve Şahin (2018) ve tarafından yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlar ile benzerlik göstermektedir.

5.3. Okul Kültürü Ölçeğine ve Alt Boyutlarına Ait Maddelere Verilen Yanıtlara Yönelik Tartışma ve Yorum

Kütahya il merkezinde ve ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin kendilerine sunulan OKÖ'ne verdikleri yanıtlara göre, öğretmenler buldukları okullarda örgüt kültürü düzeyini “Çoğunlukla” oranında algıladıkları görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar, Öztürk (2015), Sezgin (2010), Toytok (2014), Yalazan (2006) ve Yalınkılıç (2012) tarafından örgüt kültürü üzerine yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlar ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir.

Örgüt kültürünün, görev kültürü, başarı kültürü, destek kültürü ve bürokratik kültür alt boyutlarına dair verilen cevaplara ilişkin yanıtlara bakıldığında, görev kültürü en yüksek ortalama değere sahip olup “her zaman” değer aralığında; başarı kültürü ve destek kültürü ortalama değeri “çoğunlukla” değer aralığında; bürokratik kültür ortalama değeri “bazen” değer aralığında olduğu görülmüştür. Bu veriler ışığında örgüt kültüründe okullardaki öğretmenlerin görev boyutunda daha istekli oldukları, buna karşın bürokrasi ve otorite boyutunda isteksiz oldukları söylenebilir. Elde edilen bu sonuçlar, Balçık (2018), Boyraz (2018), Koşar (2008), Kılınç (2014), Meriç ve Altun (2018), Parmaksız (2018), Sezgin (2010), Tanrıoğen (2013) ve Terzi (1999, 2005) tarafından yapılan çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte Öztürk (2015), görev kültürü alt boyutunu “çoğunlukla” değer aralığında, diğer alt boyutları ise “Bazen” değer aralığında olduğunu, ancak yine görev kültürüne

ait ortalama görüş puan değeri en yüksek olup bürokratik kültür alt boyutuna ait ortalama görüş puanı en düşük seviyede olduğu görülmüştür. Bürokratik bir örgüt kültüründe örgüt üyelerinin duygu ve düşüncelerini doğal ve özgürce ifadesi yeterince mümkün olmadığı için, bu tür örgütlerin yüzeysel, zayıf ve çalışanlar ile yöneticiler arasında güvenin tam olarak sağlanmadığı bir tarafı vardır (Hersey ve Blanchard, 1982). Bu bağlamda, araştırmada öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin algılarının en düşük düzeyde olduğu örgüt kültürü alt boyutunun bürokratik kültür olması olumlu bir sonuç olarak görüldüğü söylenebilir. Buna karşılık Erdem (2007)'in yaptığı bir araştırmada iş görenlerin algılarına göre, en yüksek düzeyde gerçekleşen örgüt kültürü alt boyutu hiyerarşi kültürü olmuştur.

5.4. Örgüt Kültürü ve Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Bağımsız Değişkenler Bağlamında Değerlendirilmesine Yönelik Tartışma ve Yorum

Yapılan araştırmada örgüt kültürü ve alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyeti, kıdem yılı, çalıştığı kurumdaki hizmet yılı, okul düzeyi ve branşına göre ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu bağlamda ortaya çıkan bulgulara göre tartışma ve yorumlar şu şekilde olmuştur:

Cinsiyet değişkeni bakımından: Araştırmaya katılan öğretmenlerin, örgüt kültürü ve alt boyutlarına yönelik görüşleri cinsiyet bağımsız değişkeni bakımından incelendiğinde, cinsiyetler arasında oluşan puan farkları istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenlerin, örgüt kültürünün alt boyutlarına yönelik görüşleri cinsiyet bağımsız değişkeni bakımından birbirleri arasında farklılaşmamaktadır, yani hem bayan hem de erkek öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşleri benzer düzeydedir.

Kıdem yılı değişkeni bakımından: Araştırmaya katılan öğretmenlerin, örgüt kültürü ve alt boyutlarına yönelik görüşleri kıdem yılı bağımsız değişkeni bakımından incelendiğinde, görev kültürü ve bürokratik kültür alt boyutları ile genel örgüt kültürü bağlamında öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine göre görüşlerinin farklılaştığı görülmektedir. Buna karşılık başarı kültürü ve destek kültürü alt boyutlarında öğretmenlerin görüş puan değerleri kıdem yılı değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Buradan çıkan sonuçlara bakıldığında, aynı okulda görev yapan öğretmenlerin kıdem yılları farklılaştığında, okuldaki var olan örgüt kültürü kimliğine ait olgu ve yaşantıları

farklı algıladıkları ve aynı olaylar karşısında farklı görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Çalıştığı kurumdaki hizmet yılı bakımından: Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgüt kültürü ve alt boyutlarına yönelik görüşlerinde, öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki hizmet yılı bakımından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Böylelikle öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki hizmet yılı değiştikçe öğretmenlerin, örgüt kültürü ve alt boyutları hakkındaki düşüncelerinin değişmediği görülmüştür.

Okul düzeyi bakımından: Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgüt kültürü ve alt boyutlarına yönelik görüşlerinin, öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyi bakımından farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Görev kültürü ve destek kültürü alt boyutlarında, ilkokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin bu alt boyutlara ilişkin görüşleri hem ortaokul hem de lise düzeyinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olup oluşan bu görüş farklılığı ilkokul ve lise düzeyinde görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa sahiptir. Başarı kültürü alt boyutunda ortaokul ve lise düzeyleri arasında oluşan puan farkı istatistiksel olarak anlamlılık teşkil etmemektedir. Bürokratik kültür alt boyutunda tüm düzeyler arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlıdır. Genel örgüt kültürü bakımından, ilkokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin görüşleri hem ortaokul hem de lise düzeyinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olup oluşan bu görüş farklılığı ilkokul ve ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa sahiptir. Tüm bu ortaya çıkan sonuçlara göre ilkokulda görev yapan öğretmenler arasında görev kültürü, başarı kültürü ve destek kültürü alt boyutları ile genel örgüt kültürü bağlamında ilişkiler diğer okul düzeylerinde görev yapan öğretmenlere kıyasla daha üst düzeyde olduğu söylenebilir. Buna karşılık bürokratik kültür alt boyutunda durum tam tersinedir.

Branş bakımından: Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgüt kültürü ve alt boyutlarına yönelik görüşlerinde, öğretmenlerin sınıf öğretmeni ya da branş öğretmeni olmaları bakımından düşüncelerinin farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Görev kültürü, başarı kültürü ve destek kültürü alt boyutlarında, sınıf öğretmenlerinin bu alt boyuta ilişkin görüş düzeyleri branş öğretmenlerine göre daha yüksektir ve aralarındaki bu istatistiksel olarak fark anlamlıdır. Bürokratik kültür alt boyutunda, branş öğretmenlerinin bu alt boyutlara ilişkin görüş düzeyleri sınıf öğretmenlerine göre daha

yüksektir ve aralarındaki bu istatistiksel olarak fark anlamlıdır. Genel örgüt kültürü bağlamında, sınıf öğretmenlerinin örgüt kültürüne ilişkin görüş düzeyleri branş öğretmenlerine göre daha yüksektir ve aralarındaki bu istatistiksel olarak fark anlamlıdır. Bu sonuçlar doğrultusunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf öğretmeni ya da branş öğretmeni olmalarının örgüt kültürü ve alt boyutları hakkındaki görüşlerini değiştirdiği söylenebilir. Bu bulgular, ilköğretim düzeyinde çalışan öğretmenlerin genel olarak sınıf öğretmenlerinden oluşması sebebiyle, öğretmenlerin çalıştığı okul düzeyi değişkeni bakımından ortaya çıkan bulgularla da benzerlik göstermektedir. Böylelikle okullarda örgüt kültürü oluşumuna yönelik, sınıf öğretmenlerinin, bürokratik kültür alt boyutu haricinde diğer alt boyutlar ve genel örgüt kültürü bakımından düşüncelerinin ve görüşlerinin daha pozitif olduğu söylenebilir.

Örgüt kültürü ve alt boyutları hakkında, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, kıdem yılı, çalıştığı kurumdaki hizmet yılı, okul düzeyi ve branş bağımsız değişkenleri bakımından ortaya çıkan bu sonuçlar, alan yazında bulunan araştırmalarda elde edilen sonuçların kimisi ile örtüştüğü kimisi ile ise örtüşmediği görülmektedir. Terzi (1999) yaptığı çalışmada özel ve devlet liselerinde örgüt kültürü ve alt boyutlarının, öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, branş gibi bağımsız değişkenlerine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı sonucunu elde etmiştir. Ancak Terzi (2005) yine, ilköğretim okullarında örgüt kültürü üzerine yaptığı bir çalışmada örgüt kültürü ve alt boyutlarının öğretmenlerin cinsiyetine ve kıdem yılına göre farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Meriç ve Altun (2018) yaptıkları çalışmada örgüt kültürü ve alt boyutlarında, cinsiyet, kıdem ve çalıştığı kurumdaki hizmet süresine göre anlamlı farklılıklar ortaya çıkmadığı görmüştür. Öztürk (2015) yaptığı çalışmada örgüt kültürü ve alt boyutlarında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık tespit etmemiş ancak mesleki kıdem değişkeni bakımından anlamlı farklılıklar elde etmiştir.

5.5. Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışları ile Örgüt Kültürü ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırmada elde edilen bulgulara göre okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları ile örgüt kültürünün geneli arasındaki ilişkiye bakıldığında, istatistiksel olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ancak yüksek düzeye yakın seviyede bir ilişki

vardır. Buna göre okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları arttıkça, örgüt kültürü düzeyi de yüksek oranda artmaktadır. Bununla birlikte okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları ile görev kültürü, başarı kültürü ve destek kültürü boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları arttıkça, görev kültürü, başarı kültürü ve destek kültürü düzeyleri de artmaktadır. Buna karşılık okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları ile bürokratik kültür arasında istatistiksel olarak anlamlı olmayan, negatif ve düşük düzeyde bir ilişki vardır. Ancak bu ilişkinin varlığı yok denecek kadar azdır. Buna göre okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları arttıkça, bürokratik kültür düzeyi az da olsa azalmaktadır. Bu beklenen bir sonuçtur. Bürokratik kültür insanlar arası ilişkileri resmileştiren ve birbirine olan güveni en aza indiren bir kültür olarak görülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, elde edilen bu sonuçların Lesinger ve ark. (2016), Park (2012), Pihie ve Bagheri (2013), Toytok (2018) ve Zorlu ve Tetik (2018)'in yaptığı çalışmalarla benzerlik gösterdiği, yani liderlik stilleri ile örgüt kültürü arasında pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Buna karşılık Yalınkılıç (2012), ilköğretim okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okuldaki mevcut örgüt kültürü arasında orta düzeyde anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucunu elde etmiştir.

5.6. Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışlarının Örgüt Kültürü ve Alt Boyutlarını Yordayıcılığına Yönelik Tartışma ve Yorum

Bu bölüm “öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışlarının örgüt kültürü üzerine etkisi ne düzeydedir?” sorusuna ait yorumları içermektedir. Öğretmen görüşlerine göre, yordayıcı değişken olan okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışlarının, yordanan değişken olan örgüt kültürünü %43,5 oranında anlamlı bir şekilde açıklayabildiği görülmüştür.

Ayrıca okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışlarının, örgüt kültürünün alt boyutları üzerindeki yordayıcılığına bakıldığında, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları, görev kültürü alt boyutunun %29,8'ini, başarı kültürü alt boyutunun %48,6'sını ve destek kültürü alt boyutunun %41,9'unu anlamlı bir şekilde açıklayabildiği görülmüştür. Buna karşılık öğretmen görüşlerine

göre okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları, bürokratik kültür alt boyutunun %0,2'sini açıklayabildiği görülmüştür.

Elde edilen tüm bu sonuçlar okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışlarının, örgüt kültürü ve alt boyutları üzerindeki yordayıcılık düzeyinin fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Bürokratik kültür alt boyutunda yordayıcılığın düşük ve negatif yönlü oluşu, öğretmenlerin bürokratik kültüre ait olan otoriter ve sert kurallar içeren örgüt kültürü bileşenlerini, yöneticilerin girişimci liderlik davranışı ile bağdaştıramadıklarından kaynaklandığı söylenilebilir. Alan yazın incelendiğinde, Pihie ve Bagheri (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, okul müdürün girişimci liderlik davranışlarının, uygulanan örgütsel yenilikleri geliştirdiği ve örgüt kültürünün gelişimine katkı sağladığı görülmüştür. Park (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, okul müdürünün liderlik tarzının öğretmenlerin okul ortamındaki yenilikçilik algısını ve okul kültürünü önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur. Lesinger ve ark. (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, okul müdürlerinin girişimci davranışları ve öğretim liderliği ile okul kültürü arasında anlamlı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Böylelikle bu çalışmada elde edilen sonuçlar ile alan yazındaki sonuçların birbiri ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir.

6. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan araştırmada ortaya çıkan sonuçlar ele alınmış ve bu sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Bu bölümde öncelikle hem okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, cinsiyet, kıdem yılı, çalıştığı kurumdaki hizmet yılı, okul düzeyi ve branş gibi bağımsız değişkenlere göre farklılık göstermekte olup olmadığına, hem de örgüt kültürü ve alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin; cinsiyet, kıdem yılı, çalıştığı kurumdaki hizmet yılı, okul düzeyi ve branş gibi bağımsız değişkenlere göre farklılık göstermekte olup olmadığına yönelik bulgulara ait sonuçlara maddeler halinde yer verilmiştir. Sonrasında ise araştırmada ulaşılan bulgulara göre okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları bağımsız değişkeni ile örgüt kültürü alt boyutları bağımlı değişkenleri arasındaki ilişki ve yordayıcılık ile ilgili sonuçlar açıklanmıştır.

6.1.1. Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Bağımsız Değişkenler Bakımından Farklılaşma Durumlarına Yönelik Sonuçlar

Okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenin,

1- Cinsiyeti bakımından incelendiğinde, bayan öğretmenlerin yönetici liderlik davranışlarına ilişkin görüş puanları, erkek öğretmenlere göre daha yüksek olup aralarındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

2- Kıdem yılı bakımından incelendiğinde, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüş puanları en düşük ve 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ise görüş puanları en yüksek olup, araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem yılları arasındaki oluşan farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir.

3- Çalıştığı kurumdaki hizmet yılı bakımından incelendiğinde, 21 ve üzeri çalışma süresine sahip öğretmenlerin görüş puanları en düşük ve 11-15 yıl çalışma

süresine sahip öğretmenlerin ise görüş puanları en yüksek olup, araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki hizmet yılı arasındaki bu puan farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir.

4- Çalıştığı okul düzeyi bakımından incelendiğinde, ilkokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışlarına ilişkin görüş puanları hem ortaokul hem de lise düzeyinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olup bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna karşılık ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışlarına ilişkin görüş puanları lise düzeyinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olup bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

5- Branşı bakımından incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yönetici liderlik davranışlarına ilişkin görüş puanları, branş öğretmenlerine göre daha yüksek olup aralarındaki bu fark anlamlıdır.

6.1.2. Örgüt Kültürü ve Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Bağımsız Değişkenler Bakımından Farklılaşma Durumlarına Yönelik Sonuçlar

Örgüt kültürü ve alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenin,

1- Cinsiyeti bakımından incelendiğinde, görev kültürü, başarı kültürü ve destek kültürü alt boyutlarında bayan öğretmenlerin görüş puanları, erkek öğretmenlere göre daha düşük olup aralarındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bununla birlikte bürokratik kültür alt boyutunda, erkek öğretmenlerin görüş puanları, bayan öğretmenlere göre daha yüksek olup aralarındaki bu fark yine istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ayrıca genel örgüt kültürüne ilişkin, bayan öğretmenlerin görüş puanları, erkek öğretmenlere göre daha düşük olup aralarındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

2- Kıdem yılı bakımından incelendiğinde, görev kültürü ve bürokratik kültür alt boyutları ile genel örgüt kültürü bağlamında öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine göre görüşlerinin farklılaştığı görülmektedir. Buna karşılık başarı kültürü ve destek kültürü alt boyutlarında öğretmenlerin görüş puan değerleri kıdem yılı değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

3- Çalıştığı kurumdaki hizmet yılı bakımından incelendiğinde, örgüt kültürü ve alt boyutlarında öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki hizmet yılı bakımından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

4- Çalıştığı okul düzeyi bakımından incelendiğinde, görev kültürü ve destek kültürü alt boyutlarında, ilkokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin bu alt boyutlara ilişkin görüşleri hem ortaokul hem de lise düzeyinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olup oluşan bu görüş farklılığı ilkokul ve lise düzeyinde görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa sahiptir. Başarı kültürü alt boyutunda ortaokul ve lise düzeyleri arasında oluşan puan farkı istatistiksel olarak anlamlılık teşkil etmemektedir. Bürokratik kültür alt boyutunda tüm düzeyler arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlıdır. Genel örgüt kültürü bakımından, ilkokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin görüşleri hem ortaokul hem de lise düzeyinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olup oluşan bu görüş farklılığı ilkokul ve ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa sahiptir.

5- Branş bakımından incelendiğinde, görev kültürü, başarı kültürü ve destek kültürü alt boyutlarında, sınıf öğretmenlerinin görüş puanları, branş öğretmenlerine göre daha yüksek olup aralarında oluşan bu farklar istatistiksel olarak anlamlıdır. Bununla birlikte bürokratik kültür alt boyutunda, branş öğretmenlerinin görüş puanları, sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olup aralarındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Ayrıca genel örgüt kültürüne ilişkin, sınıf öğretmenlerinin görüş puanları, branş öğretmenlerine göre daha yüksek olup aralarındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

6.1.3. Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışları ile Örgüt Kültürü ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki Durumuna Yönelik Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, yönetici girişimci liderlik davranışları ve örgüt kültürü arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Ayrıca, örgüt kültürünün alt boyutları ile okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları arasındaki ilişkiye bakıldığında, yönetici girişimci liderlik davranışları ile görev kültürü ve destek kültürü alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde; başarı kültürü alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Buna göre okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları arttıkça, görev kültürü, destek kültürü ve başarı kültürü düzeyi de yüksek oranda artmaktadır. Buna karşılık yönetici girişimci liderlik davranışları ve bürokratik kültür arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif ve düşük düzeyde bir ilişki vardır. Ancak korelasyon katsayısının sıfıra yakın olması sebebiyle, bu ilişkinin varlığı neredeyse yok denecek kadar azdır. Buna göre okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları arttıkça, bürokratik kültür düzeyi az da olsa azalmaktadır.

6.1.4. Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışlarının Örgüt Kültürü ve Alt Boyutları Üzerindeki Etki (Yordama) Durumuna Yönelik Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları, örgüt kültürünün %43,5'ini anlamlı bir şekilde açıklayabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yönetici girişimci liderlik davranışlarında bir birimlik değişim, örgüt kültürü düzeyinde pozitif yönde 0,359'luk bir değişime sebep olduğu görülmüştür. Ayrıca yöneticilerin girişimci liderlik davranışlarının örgüt kültürü alt boyutları üzerindeki yordayıcılığına bakıldığında, görev kültürü alt boyutunun %29,8'ini, başarı kültürü alt boyutunun %48,6'sını, destek kültürü alt boyutunun %41,9'unu istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde açıklayabildiği ve bürokratik kültür alt boyutunun ise %0,2'sini istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir şekilde açıklayabildiği görülmüştür.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında araştırmaya ve uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler

Kütahya il merkezi ve ilçelerinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerin girişimci liderlik davranışları ile

örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre geliştirilen öneriler genel olarak şu şekildedir:

- Girişimci liderlik davranışları örgüt kültürünün önemli bir yordayıcısı olması sebebiyle, okul yöneticilerine girişimci liderlik ile örgüt kültürü arasındaki ilişkinin varlığı hakkında bilgi verme amaçlı seminerler düzenlenebilir.
- Bürokrasi ve otoritenin öğretmenlerce hoş karşılanmaması ve örgüt kültürü düzeyini zayıflatması sebebiyle, okul müdürlerine bu konuda bilgi verme ve eğitim öğretimi daha iyi yönetme konusunda eğitimler verilebilir.
- Liselerde görev yapan okul müdürlerine, okulun fiziki ihtiyaçlarını karşılamaya ayırdığı zamanın, öğretmene ve eğitim öğretime ayırdığı zamandan daha fazla olmasının öğretmenleri olumsuz etkilediği konusunda bilgilendirmeler yapılabilir.
- Şu anki veya gelecekteki okul müdürlerinin çağın gerektirdiği liderlik tarzları ile donatılacak şekilde planlamalar yapılmasına öncelik verilebilir.
- Okul yöneticilerine, okullarında olumlu ve işlevsel bir kültür oluşturma ve bu kültürü yönetme ve yönlendirmede sahip olmaları gereken becerilere ilişkin eğitimler düzenlenebilir.
- Okul yöneticileri yalnızca öğrencilerin akademik başarısına odaklanmayıp, öğretmenlerin de bu öğrencilerin akademik başarısında önemli rol oynadığını unutmadan, çalışanlarının mesleki doyumunu da göz önüne alarak planlar yapmaya yönelebilirler.
- Girişimci liderlik ve örgüt kültürü oluşturma ve sürdürülebilirlik yetkinlikler, göreve geldiklerinde farklı durumların üstesinden gelebilmeleri adına, gelecekteki okul liderlerini hazırlamak için mevcut öğretmen eğitim programlarına da yerleştirilebilir.

6.2.2. Araştırmacılara ve Uygulayıcılara Öneriler

Yapılan araştırmaya benzer konu veya içerikte çalışma yapacak olan araştırmacılara sunulan öneriler şu şekildedir:

- Girişimci liderlik ile örgüt kültürü arasındaki ilişki ve etki konusu özel okullar ile devlet okulları karşılaştırması yapılarak incelenebilir.

- Günümüzde uygulamada olan proje okulları olarak adlandırılan okullar ile diğer okul türlerindeki örgüt kültürü ve okul yöneticilerinin liderlik tarzları arasındaki ilişki araŐtırılabilir.
- Farklı illerde girişimci liderlik ile örgüt kültürü arasındaki ilişkinin varlığı ve yordayıcılığı hakkında araştırma yapılabilir.
- Okul müdürlerinin hangi liderlik tarzlarına ait oldukları ve bu liderlik tarzlarının örgüt kültürünü ne düzeyde yönlendirdiği hakkında çalışmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Aldrich, H. and Zimmer, C. (1986). Entrepreneurship Through Social Networks. *Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship*. Urbana: University of Illinois.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Adapazarı: Sakarya Kitabevi.
- Antonakis, J. B. J. and Autio, E. (2006). Entrepreneurship and Leadership. The Psychology of Entrepreneurship. *The Organizational Frontiers Series*. Eds. J. R. Baum, M. Frese and R. A. Baron. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 189-208.
- Argyris, C. (1955). Organizational Leadership And Participative Management. *The Journal of Business*, 28(1), 1-7.
- Armstrong, M. (1990). *Leadership, Organizations and Culture*. New Delhi: Sage Publications.
- Armut, B. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Amasya: Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslan, H. (2018). *Okul Yöneticilerinin Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Örgüt Kültürü Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Asuimiran, S., Bagheri, A. and Pihie, Z. A. L. (2014). Entrepreneurial Leadership Practices and School Innovativeness. *South African Journal of Education*, 34(1).
- Avolio, B. J., Avey, J. B., Quisenberry, D. (2010). Estimating Return on Leadership Development Investment. *Leadership Quarterly*, 21, 633–644.
- Avolio, B. J., Reichard, R. J., Hannah, S. T., Walumbwa, F. O., Chan, A. (2009). A Metaanalytic Review of Leadership Impact Research: Experimental and Quasi-Experimental Studies. *The Leadership Quarterly*, 20, 764–784.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.

- Balcı, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balçık, E. (2018). *Örgüt Kültürü, Psikolojik Güçlendirme ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler*. Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Barth, R.S. (2002). The Culture Builder. *Educational Leadership*, 5, 6-11.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. Glenroe III: The Free Press
- Bass, B.M. (2008). *Handbook of Leadership: Theory, Research and Managerial Applications*. Free Press. New York.
- Bass, B. M. and Avolio, B. J. (1993) Transformational Leadership and Organizational Culture. *Public Administration Quarterly*, 17(1): 112–17.
- Baumol, W. J. (1996). Entrepreneurship: Productive, Unproductive and Destructive. *Journal of Political Economy* 98(5): 893–921.
- Bennis, W. (1984). *Transformative Power and Leadership*. Chicago: University of Illinois Press.
- Bennis, W. (2009). *On Becoming a Leader*. Basic Books, New York.
- Berglund, K. and Holmgren, C. (2006). At The Intersection of Entrepreneurship Education Policy and Practice-On Conflicts, Tensions and Closures. In *Nordic Conference on Small Business Research in Stockholm*.
- Bergman, N., Rosenblatt, Z., Erez, M. and De-Haan, U. (2011). Gender and The Effects of An Entrepreneurship Training Programme on Entrepreneurial Self-Efficacy and Entrepreneurial Knowledge Gain. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 13(1), 38-54.
- Beyer, J. M. (1981). Ideologies, Values and Decision Making in Organizations. In P.C. Nystrom and W.H. Starbuck (eds.), *Handbook of Organizational Design*. New York: Oxford University Press.

- Blackmore, J. (1996). Doing 'Emotional Labour' in The Education Market Place: Stories From The Field of Women in Management. *Discourse: Studies in The Cultural Politics of Education*, 17(3), 337-349.
- Bolman, L. and Deal, T. E. (1991). Leadership and Management Effectiveness: A Multi-Frame, Multi-Sectoranalysis. *Human Resource Management*, 30(4), 509-534.
- Bolman, L. and Deal, T. E. (1994). Looking for Leadership: Another Search Party's Report. *Educational Administrative Quarterly*, 30 (1), 77-96.
- Borasi, R. and Finnigan, K. (2010). Entrepreneurial Attitudes and Behaviors That Can Help Prepare Successful Change-Agents in Education. *The New Educator*, 6(1), 1-29.
- Boyett, I. (1996). The Public Sector Entrepreneur – A Definition. *International Journal of Public Sector Management* 9(2): 36–51.
- Boyraz, A. (2018). *Özel Eğitim Okul Müdürlerinin Liderlik Stilllerinin Okul Kültürü ve İklimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Brandt, S.C. (1981). *Strategic Planning in Emerging Companies*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Bredeson, P.V. (1993). Letting Go of Outlived Professional Identities: A Study of Role Transition and Role Strain for Principals in Restructured Schools. *Educational Administration Quarterly*, 29 (1), 34-68.
- Brown, A. (1992). Organizational Culture: The Key to Effective Leadership and Organizational Development, *Leadership and Organizational Development Journal*, 13(2): 3–6.
- Burke, M. J. and Day, R. R. (1986). A Cumulative Study of The Effectiveness of Managerial Training. *Journal of Applied Psychology* 71, 232–245.
- Burns, P. (2008). *Corporate Entrepreneurship: Building An Entrepreneurial Organization*. Palgrave Macmillan.

- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bygrave, W. D. and Hofer, C. W. (1991). Theorizing About Entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 16(2), 13-22.
- Can, N. (2013). *Öğretmen Liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Chang, C. P., Chuang, H. W. and Bennington, L. (2011). Organizational Climate for Innovation and Creative Teaching In Urban and Rural Schools. *Quality & Quantity*, 45(4), 935-951.
- Chen, M. H. (2007). Entrepreneurial Leadership and New Ventures: Creativity on Entrepreneurial Teams. *Creativity and Innovation Management*, 16(3): 239-249.
- Cheng, Y. C. (1986). School Effectiveness as Related to Organizational Climate and Leadership Style. *Educational Research Journal (Hong Kong)*, 1(1): 86-94.
- Cheng, Y. C. (1993). Profiles of Organizational Culture and Effective Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(2), 85-110.
- Cheng, Y. C. (2006). *New Paradigm for Re-Engineering Education: Globalization, Localization and Individualization* (Vol. 6). Springer Science & Business Media.
- Collins, D. B., Holton, E. F. (2004). The Effectiveness of Managerial Leadership Development Programs: A Meta-Analysis of Studies From 1982 to 2001. *Human Resource Development Quarterly*, 15, 217–248.
- Conger, J.A. (1989). *The Charismatic Leader: Behind The Mystique of Exceptional Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cook, S. D. N. and Yanow, D. (1996). Culture and Organized Learning. As Cited in Leithwood, Leonard & Sharratt (1998). Conditions Fostering Organizational Learning In Schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243-276.

- Cornelius, B., Landström, H. and Persson, O. (2006). Entrepreneurial Studies: The Dynamic Research Front of A Developing Social Science. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 30(3), 375-398.
- Covin, J. G. and Slevin, D. P. (1986). The Development and Testing of An Organizational-Level Entrepreneurship Scale. *Frontiers of Entrepreneurship Research* 1, 626–639.
- Crow, G. M., Hausman, C. S. and Scribner, J. P. (2002). Reshaping The Role of The School Principal. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 189-210.
- Cunningham, W.G. and Gresso, D.W. (1993). *Cultural Leadership: The Culture of Excellence in Education*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Çelik, M. (2013). *Öğretmen Algularına Göre İlkokul Yöneticilerinin Dönüştürücü Liderlik Ve Girişimcilik Becerileri Arasındaki İlişki (Bağcılar ve Bakırköy ilçeleri örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dalgıç, Ç. (2015). *Okul Yöneticilerinin Algılanan Liderlik Stilleri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin Çok Boyutlu İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deal, T.E. and Kennedy, A.A. (1982). *Corporate Culture*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- DeCarolis, D.M. (2014) *We Are All Entrepreneurs: It's A Mindset, Not A Business Model*. Retrieved Dec. 3, 2016.
<https://www.forbes.com/sites/forbeswomanfiles/2014/01/09/we-are-all-entrepreneurs-its-a-mindset-not-a-business-model/#488f9c51cd16> Erişim Tarihi: 01.09.2018
- Demir, H. (2015). *Öğretmen Görüşlerine Göre Ortaokullarda Okul Yöneticilerinin Örgüt Kültürü Oluşturmadaki Etkilerinin İncelenmesi: Batman İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Drucker, P. (1985). *Innovations and Entrepreneurship*. New York, NY: Harper & Row.

- Easterby-Smith, M., Crossan, M. and Nicolini, D. (2000). Organizational Learning: Debates Past, Present and Future. *Journal of Management Studies*, 37(6), 783-796.
- Eggers, J. H. (1999). Developing Entrepreneurial Growth. *Ivey Business Journal*, 63(4), 76-81.
- Emmerling R., Canboy, B., Serlavos, R., Manuel, J. and Foguet, B. (2015). Leadership Education: Theory and Practice, *International Encyclopedia of The Social & Behavioral Sciences (Second Edition)*, ss.655-663. Spain.
- Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckenooghe, D. and Aelterman, A. (2008). Principals in Schools With A Positive School Culture. *Educational Studies*, 34(3), 159-174.
- Erdem, R. (2007). Örgüt Kültürü Tipleri ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki: Elazığ İl Merkezindeki Hastaneler Üzerinde Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 2(2), 63-79.
- Erdoğan, İ. (2012). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Ersarı, G. (2018). *Stratejik Girişimcilik: Girişimci Düşünme Biçimi ve Girişimci Liderliğin İşletme Performansına Etkisinde Rekabet Stratejilerinin Rolü*. Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertürk, M. (1995). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Eyal, O. (2007). Governmental Sponsorship as a Mechanism Restricting School Entrepreneurship. *Educational Planning*, 16(1), 1-11.
- Eyal, O. and Inbar, D. E. (2003). Developing A Public School Entrepreneurship Inventory: Theoretical Conceptualization And Empirical Examination. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 9(6), 221-244.
- Eyal, O. and Kark, R. (2004). How Do Transformational Leaders Transform Organizations? A Study Of The Relationship Between Leadership And Entrepreneurship. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 211-235.

- Fernald, L. W., Solomon, G. T. and Tarabishy, A. (2005). A New Paradigm: Entrepreneurial Leadership. *Southern Business Review*, 30(2), 1-10.
- Fırat, N. (2007). *Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Değer Sistemleri*. Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Finnigan, K. S. and Daly, A. J. (2012). Mindthegap: Organizational Learning and Improvement In An Under Performing Urban System. *American Journal of Education*, 119, 41-71.
- Firestone, W. A. and Louis, K. S. (1999). Schools As Cultures. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration* (2nd ed., pp. 297-322). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change* (2 ed). Ontario Institute for Studies in Education. New York: Teachers College, Columbia University.
- Fullan M. and Hargreaves, A. (1996). *Whats Worth Fighting for in Your School?* Buckingham: Open University Press.
- Gartner, W. B. (1985). A Conceptual Framework For Describing The Phenomenon Of New Venture Creation. *Academy of Management Review*, 10(4): 696-706.
- Gnyawali, D. R. and Fogel, D. S. (1994). Environments for Entrepreneurship Development: Key Dimensions and Research Implications. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 18(4), 43-62.
- Goldring, E. B. and Rallis, S. F. (1993). *Principals of Dynamic Schools: Taking Charge Of Change*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Griffith, J. (1999). The School Leadership/School Climate Relation: Identification of School Configurations Associated With Change in Principals. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 267-291.
- Gruenert, S. W. (1998). *Development of a School Culture Survey*. Doctoral Dissertation. Columbia: University of Missouri.

- Gupta, V., MacMillan, I. C. and Surie, G. (2004). Entrepreneurial Leadership: Developing and Measuring A Cross-Cultural Construct. *Journal of Business Venturing*, 19(2), 241-260.
- Güçlü, N. ve Sotirofski, K. (2011). Vlora (Arnavutluk) ve Ankara İllerindeki Liselerin Örgüt Kültürünün Karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1-28.
- Gümüş, E. A. (2011). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Yönetime Katılma Düzeyleri ile Örgüt Kültürü İlişkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2012). Okul Müdürlerinin Etkili Liderlik Davranışlarının İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(2), 237-253.
- Hamzah, M. S. G., Yusof, H. B. and Abdullah, S. K. (2009). Headmasters and Entrepreneurship Criteria. *European Journal of Social Sciences*, 11(4), 535-543.
- Hargreaves, A. and Fink, D. (2003). Sustaining Leadership. *Phi Delta Kappan*, 84(9), 693-700.
- Harrison, R. (1972), Understanding Your Organization's Character, *Harvard Business Review*, 50(23), ss.119-128.
- Heilbrunn, S. (2010). Advancing Entrepreneurship in an Elementary School: A Case Study. *International Education Studies*, 3(2), 174-184.
- Hersey, H. and Blanchard, K. (1982). *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hentschke, G. C. (2010). Developing Entrepreneurial Leaders. *Developing Successful Leadership*. Dordrecht: Springer, ss. 115–132.
- Hentschke, G. C. and Caldwell, B. J. (2005). Entrepreneurial Leadership. *The Essentials of School Leadership*, 145-159.
- Hoy, K. and C. Miksel. (1991). *Educational Administration, Theory, Research and Practice*. New York: Mc Graw Hill.

- Hoy, W. K., Tarter, C. J. and Woolfolk Hoy, A. W. (2006). Academic Optimism of Schools: A Force For Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 43, 425–446.
- Hunter, J. E., Schmidt, F. L. and Judiesch, M. K. (1990). Individual Differences in Output Variability as a Function of Job Complexity. *Journal of Applied Psychology*, 75, 28–42.
- Jagdale, D. and Bhola, S. S. (2014). Entrepreneurial Leadership And Organizational Performance With Reference To Rural Small Scale Engineering Industry In Pune District. *Golden Research Thoughts*, 4.
- Kalkan, A. (2013). *Algılanan Örgüt Kültürünün Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisi: Kuramsal ve Görgül Bir Araştırma*. Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Kaya, H. (2008). Kamu ve Özel Sektör Kuruluşlarının Örgütsel Kültürünün Analizi ve Kurum Kültürünün Çalışanların Örgütsel Bağlılığına Etkisi: Görgül Bir Araştırma. *Maliye Dergisi*, (155).
- Kaya, A., Balay, R. ve Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bilme, Uygulama ve Eğitim İhtiyacı Düzeyleri. *International Journal of Human Sciences* [Online]. (9)2, 1229-1259.
- Kempster, S. and Cope, J. (2010). Learning to Lead in The Entrepreneurial Context. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 16(1), 5-34.
- Kets de Vries, M.F.R. and Miller, D. (1984). *The Neurotic Organization: Diagnosing and Changing Counterproductive Style of Management*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kirzner, I. (1973). Competition and Entrepreneurship. *Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship*. University of Illinois at Urbana.

- Koşar, S. (2008). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetimde Gücü Kullanma Stilleri ile Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Köybaşı, F. (2016). *Okul Yöneticilerinin Girişimcilik, Öz-Yeterlik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Analizi (Sivas İli Örneği)*. Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kwiatkowski, S. (2004). Social and Intellectual Dimensions of Entrepreneurship. *Higher Education in Europe*, 29(2), 205-20.
- Lebusa, M. J. (2009). Entrepreneurial Strategy: A Prospect for Historically Disadvantaged Schools in South Africa. *International Journal of Learning*, 16(5).
- Leithwood, K., Begley, P.T. and Cousins, J.B. (1992). *Developing Expert Leadership For Future Schools*. Washington DC: Falmer.
- Leithwood, K., Jantzi, D. and Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing times*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Lesinger, F., Dagli, G., Gazi, Z. A., Yusoff, S. B. and Aksal, F. A. (2016). Investigating The Relationship Between Organizational Culture, Educational Leadership And Trust in Schools. *International Journal of Educational Sciences*, 15(1-2), 178-185.
- Levin, H. M. (2006). Why Is Educational Entrepreneurship So Difficult. *Educational Entrepreneurship*, 165-182.
- Long, W. (1983). The Meaning of Entrepreneurship. *American Journal of Small Business*, 8(2), 47-59.
- Low, M. B. and MacMillan, I. C. (1988). Entrepreneurship: Past Research and Future Challenges. *Journal of Management*, 14(2): 139–161.
- Louis, S. K. and Lee, M. (2016). Teachers' Capacity For Organizational Learning: The Effects of School Culture and Context. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 534-556.

- Lumpkin, G. T. and Dess, G. G. (1996). Clarifying The Entrepreneurial Orientation Construct and Linking It to Performance. *Academy of Management Review*, 21(1): 135–172.
- Mack, P. M. and Hord, S. M. (2000). A Community of Professional Learners. *Catalyst for Change*, 29(3), 5-8.
- Maehr, M. L. and Midgley, C. (1996). *Transforming School Cultures*. Westview Press.
- Mahoney, T.A., Jardee, T. H. and Allan, N. N. (1960). Predicting Managerial Effectiveness. *Personnel Psychology*. Summer: 147–63.
- McGraw, T. K. (1991). Schumpeter ascending: Re-Emerging Intellectual Interest in Entrepreneurship, Innovation, and Economic Development. *The American Scholar*, 60(3), 371-392.
- MEB, (2013). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*, Ankara.
- Meriç, Ç. (2018). *İlkokullarda Örgüt Kültürü ve Örgütsel Yaratıcılık İlişkisinin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi: Balıkesir İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Miller, D. (1983). The Correlates of Entrepreneurship in Three Types of Firms. *Management Science*, 29(7), 770-791.
- Millikan, R.H. (1985). *A Conceptual Framework for The Development and Maintenance of A Coordinated School Culture*. (Educational Administration and Policy Papers, 2). Melbourne: University of Melbourne.
- Milliron, M. D., de los Santos, G. E. and Browning, B. (2003), Feels Like The Third Wave: The Rise Of Fundraising In The Community College. *New Directions for Community Colleges*, 2003: 81-93.
- Murphy, J. (1992). Instructional Leadership: Focus on Time to Learn. *NASSP Bulletin*, 76(542), 19-26.
- Murphy, J. and Louis, K. S. (1994). *Reshaping the Principalsip: Insights from Transformational Reform Efforts*. Corwin Press, Inc., 2455 Teller Road, Thousand Oaks, CA 91320-2218.

- Narsap, H. (2006). *Genel ve Mesleki Liselerde Örgüt Kültürü*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Neal, J. E. (1998). Quality Assurance In Higher Education: An International Perspective, *New Directions for Institutional Research*, 25(3), 69-85.
- Nelson, D. and Quick, J. (1997). *Organizational Behavior*. Minneapolis: West Pub.
- Noe, R. A. and Schmitt, N. (1986). The Influence of Trainee Attitudes on Training Effectiveness: Test Of A Model. *Personnel Psychology*, 39, 497-523.
- North, D. C. (1990). *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ogbonna, E. and Harris, L. C. (2000). Leadership Style, Organizational Culture and Performance: Empirical Evidence From Uk Companies. *International Journal of Human Resource Management*, 11(4), 766-788.
- Oğulluk, H. (2010). *Ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürü (Tokat ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Okudan, G. E. ve Rzasa, S. E. (2006). A Project-Based Approach to Entrepreneurial Leadership Education. *Technovation*, 26(2):195-210.
- Ouchi, W. (1981). *Theory Z*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Özdevecioğlu, M. ve Çelik, C. (2009). Örgüt Kültürü Tipleri İtibariyle Bireylerin Algıladıkları Mağduriyet Farklılıklarını Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(1), 95-111.
- Park, J. H. (2012). The effects of principal's leadership style on support for innovation: evidence from Korean vocational high school change. *Asia Pacific Education Review*, 13(1), 89-102.
- Parmaksız, Y. (2018). *Ortaokul Öğretmenlerinin Zorunlu Yer Değiştirme (Rotasyon) Alguları ile Örgüt Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Pashiardis, P. and Savvides, V. (2011). The Interplay Between Instructional and Entrepreneurial Leadership Styles in Cyprus Rural Primary Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 10(4), 412-427.
- Peck, K. L. (1991). Before Looking for The Gas Pedal: A Call for Entrepreneurial Leadership in American Schools. *Education*, 111(4).
- Peters, T.J. and Waterman, R.H., jr. (1982). *In Search of Excellence*. New York: Harper and Row.
- Pihie, Z. A. L. and Bagheri, A. (2013). The Impact of Principals' Entrepreneurial Leadership Behaviour on School Organizational Innovativeness. *Life Science Journal*, 10(2), 1033-1041.
- Pratt, M., Margaritis, D. and Coy, D. (1999). Developing A Research Culture in A University Faculty. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 21(1), 43-55.
- Rae, D. (2007). Connecting Enterprise and Graduate Employability: Challenges to The Higher Education Culture and Curriculum? *Education + Training*, 49(8/9), 605-619.
- Ranganathan, V. (2003). Creating A New Culture of Entrepreneurial Leadership. *CELCEE Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership Clearinghouse on Entrepreneurship Education*.
- Robbins, S. (1992). *Organizational theory; Structure, Design and Applications*. New Jersey: Prentice – Hall Pub.
- Roueche, J. E. and Jones, B. R. (2005). *The Entrepreneurial Community College*. Washington, DC: Community College Press.
- Ruvio, A., Rosenblatt, Z. and Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Entrepreneurial Leadership Vision in Nonprofit vs. For-Profit Organizations. *The Leadership Quarterly*, 21(1), 144-158.
- Sathe, V. (1985). *Culture and Related Corporate Realities*. Richard D. Irwin Inc.

- Sevinç, K., Tetik, S. ve Ercan, C. (2001). Örgüt Kültürünü Oluşturan Faktörler. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 219-242.
- Schechter, C. and Atarchi, L. (2014). The Meaning and Measure of Organizational Learning Mechanisms in Secondary Schools. *Educational Administration Quarterly*, 50, 577–609.
- Schein, E.H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schein, E.H. (1992). *Organizational Culture and Leadership (2 ed)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schneider, M. (2002). *Do School Facilities Affect Academic Outcomes?* Washington, DC: National Clearing house for Educational Facilities.
- Schooley, M. L. (2005). *An Analysis of the Relationship Between Transformational Leadership And School Culture*. Doctoral Dissertation. Columbia: University of Missouri.
- Schumpeter, J. (1955). *The Theory of Economic Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and Excellence in Schooling. *Educational Leadership*, 41(5): 4-13.
- Sergiovanni, T. J. (1995). *The Principalsip: A Reflective Practice Perspective (3 ed)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sergiovanni, T. J. and Corbally, J.E. (eds.) (1984). *Leadership and Organizational Culture*. Chicago: University of Illinois Press.
- Shamir, B. and Howell, J. M. (1999). Organizational and Contextual Influences on The Emergence and Effectiveness of Charismatic Leadership. *The Leadership Quarterly*, 10, 257-283.
- Shane, S. and Venkataraman, S. (2000). The Promise of Entrepreneurship as A Field of Research. *Academy of Management Review*, 25(1): 217–226.

- Sheingate, A. D. (2003). Political Entrepreneurship, Institutional Change and American Political Development. *Studies in American Political Development*, 17(2), 185-203.
- Slevin, D. P. and Covin, J. G. (1990). Juggling Entrepreneurial Style and Organizational Structure. *MIT Sloan Management Review*, 31(2), 43-53.
- Sönmez, K. K. (2016). *Müdür Yardımcıları ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Örgüt Kültürü Oluşturulmasındaki Etkilerinin İncelenmesi (İstanbul İli Bayrampaşa İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Spencer, L. M. (2001). The Economic Value of Emotional Intelligence Competencies and EIC-Based HR Programs. *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations*. San Francisco, CA: Jossey Bass, 45, 82.
- Sproull, L.S. (1981). Beliefs in Organizations. In Nystrom, P.C. and Starbuck, W.H. (eds.) *Handbook of organizational Design*. New York: Oxford University Press.
- Stevenson, H. (1983). *A Perspective on Entrepreneurship*. Cambridge, MA: Harvard Business School.
- Stevenson, H. (1999). *A Perspective on Entrepreneurship*. In W. Sahlman, H. Stevenson, M. Roberts and A. Bhidé (Eds.), *The Entrepreneurial venture: Readings* (2nd ed. pp. 7-22). Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Stevenson, H. and Gumpert, D. (1985). The Heart of Entrepreneurship. *The Harvard Business Review*, 85(2), 85-94.
- Steyaert, C. (1995). *Perpetuating Entrepreneurship Through Dialogue: A Social Constructionist View*. Doctoral Dissertation. Katholieke Universiteit Leuven, Department of Work and Organizational Psychology.
- Stodgill, R. M. (1948). Personal Factors Associated With Leadership: A Survey of The Literature. *Journal of psychology*, 25(1), 35-71.
- Stolp, S. and Smith, S. C. (1994). *School Culture and Climate: The Role of The Leader* (Vol. 37). Oregon School Study Council.

- Swiercz, P. M. and Lydon, S. R. (2002). Entrepreneurial Leadership in High-Tech Firms: A Field Study. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(7), 380-389.
- Şahin, K. (2018). *Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi Yeterlikleri İle Girişimcilik Yeterlikleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt kültürü*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şişman, M. (2011). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tanrıöğen, Z. M. (2018). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Tarzlarının Örgüt Kültürü İle İlişkisi*. Doktora Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Terzi, A. R. (1999). *Özel ve Devlet Liselerinde Örgüt Kültürü*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim Okullarında Örgüt Kültürü, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, (43), 423-442.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D. and Geijsel, F. P. (2011). How To Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly*, 47, 496–536.
- Thornberry, N. (2006). *Lead Like An Entrepreneur*. McGraw Hill Professional.
- Tichy, N. M. and Ulrich, D. (1984). The Leadership Challenge: A Call for The Transformational Leader. *Sloan Management Review*, 26 (1): 59-68.
- Timmons, J. A. (1994). *New Venture Creation: Entrepreneurship for The 21st Century* (Vol. 4). Burr Ridge, Illinois: Irwin.
- Titrek, A. (2019). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ve Sosyal Girişimcilik Becerilerine Yönelik Görüşleri (Kocaeli İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Toffler, B. L. (1989). *Tough Choices: Managers Talk Ethics*.
- Toytok, E. H. (2014). *Öğretmen Algularına Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Örgüt Kültürü Üzerine Etkisi (Düzce ili örneği)*. Doktora Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turgut, F. ve Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme Teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Türk, S. (2007). *Örgüt Kültürü ve İş Tatmini*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Utash, S. (2017). *The Experiences of Community College Leaders Committed to An Entrepreneurial Leadership Philosophy*. Doctoral Dissertation. National American University. ProQuest.
- Vecchio, R. P. (2003). Entrepreneurship and Leadership: Common Trends and Common Threads. *Human Resource Management Review*, 13(2), 303-327.
- Webster Dictionary, (2018). *Entrepreneurialism*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/entrepreneurialism> Erişim Tarihi: 10.12.2018
- Weaver, A. (1996). *The Principalship*. New York: McGraw-Hill.
- Wilkins, A.L. and Ouchi, W. (1983). Effective Cultures: Exploring The Relationship Between Culture and Organizational Performance. *Administrative Science Quarterly*, 28, 468-481.
- Wu, J. H., Hoy, W. K. and Tarter, C. J. (2013). Enabling School Structure, Collective Responsibility, and A Culture of Academic Optimism: Toward A Robust Model of School Performance in Taiwan. *Journal of Educational Administration*, 51, 176–193.
- Xaba, M. and Malindi, M. (2010). Entrepreneurial Orientation and Practice: Three Case Examples of Historically Disadvantaged Primary Schools. *South African Journal of Education*, 30(1).
- Yalınkılıç, D. (2012). *Öğretmen Algularına Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları ile Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Yemini, M., Addi-Racchah, A. and Katarivas, K. (2015). I have a dream: School Principals As Entrepreneurs. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 526-540.
- Yılmaz, E. (2014). *Okul Binaları ve Örgüt Kültürü*. Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yolazan, A. (2006). *Genel Liselerde Yaratıcı Örgüt Kültürü Oluşturmada Okul Yöneticilerinin Rollerinin Değerlendirilmesi: Ankara İli Çankaya İlçesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yukl, G. (1998). *Leadership in organizations*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Yukl, G. (2012). *Leadership in Organizations*, 8.baskı. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Yusof, M. and Jain, K. K. (2009). Entrepreneurial Leadership and Academic Entrepreneurship in Malaysian Public Research Universities. *Asia Pacific Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 3(3), 63-84.
- Zorlu, K. ve Tetik, F. (2018). Girişimci Liderlik Davranışının Çalışan Yaratıcılığına Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (39), 297-307.

EKLER

EK-1: Anket Formu

OKUL YÖNETİCİLERİNİN GİRİŞİMCİ LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖRGÜT KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Değerli Öğretmenler,

Bu çalışma “*okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları ile örgüt kültürü arasındaki ilişki*” adlı yüksek lisans tez çalışmasında kullanılmak üzere yapılmaktadır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde “Kişisel Bilgi Formu”, ikinci bölümde “Okul Kültürü Ölçeği”, üçüncü bölümde ise “Yönetici Girişimci Liderlik Ölçeği” bulunmaktadır.

Ankette toplanan veriler, söz konusu araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacak; hiçbir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Vereceğiniz cevaplar bireysel değil, tüm grup içinde değerlendirilecektir. Bu nedenle **isminizi yazmanıza gerek yoktur**. Anket sorularını içtenlikle cevaplamanız araştırmanın amacına ulaşmasında büyük katkı sağlayacaktır. Anketi doldurmak için ayıracağınız zaman ve katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Danışman:

Doç. Dr. M. Akif HELVACI
Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Yönetimi ABD

Yücel ÖZKAYA
Uşak Üniv. Sosyal Bil. Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans
Öğrencisi
0506 263 81 51 - yclzky@hotmail.com

I.BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİ FORMU**1) Cinsiyet:**

Kadın Erkek

2) Kıdem Yılı:

1-5 6-10 11-15 16-20 21 ve üzeri

3) Bulduğunuz Okuldaki Çalışma Süreniz (Yıl) :

1-5 6-10 11-15 16-20 21 ve üzeri

4) Okul Düzeyi:

İlkokul Ortaokul Lise

5) Branş:

Sınıf Öğretmeni Branş Öğretmeni

II. BÖLÜM: OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ

Lütfen her bir maddeyi, başında “Bu kurumda” ifadesi olduğunu göz önünde bulundurarak, dikkatlice okuyunuz ve size uygun olan seçeneği ifadenin karşısında yer alan beşli derecelendirme ölçeği üzerinde işaretleyerek belirtiniz.	Hicbir Zaman	Nadiren	Bazen	Coğunlukla	Her zaman
Bu kurumda,					
1. Programda belirlenen işleri yapmak birinci önceliktir.					
2. Diğer okullardan daha “iyi” olmak için çalışmak esastır.					
3. İlk defada doğruyu yapmak amaçlanır.					
4. Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için yeterince çaba harcanır.					
5. Teknolojik gelişmeler takip edilir.					
6. Herkes öğrencilerin akademik başarısı için çalışır.					
7. İnsanlar birbirlerini sever.					
8. Kıdemli olmak demek ayrıcalıklı olmak demektir.					
9. Herkes uygulamalarla ilgili görüşlerini açıkça ifade edebilir.					
10. Mesleki gelişim için her türlü fırsat sağlanır.					
11. Çalışanlar sevinçlerini ve üzüntülerini paylaşırlar.					
12. Hiyerarşiye önem verilir.					
13. Kural ihlaline karşı sert önlemler alınır.					
14. Yöneticiler sık sık kurallara uyulmasını hatırlatır.					
15. Kuralsızlıkların önlenmesi için sıkı denetim söz konusudur.					
16. Birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için duygusu hakimdir.					
17. Mesleki amaçlar için çalışmak takdir gören bir davranıştır.					
18. İnsanlara değer verilir.					
19. Otoriter bir yönetim anlayışı vardır.					
20. İşlerle ilgili çok fazla toplantı yapılır.					
21. Başarılı öğretmen ve öğrenciler ödüllendirilir.					
22. En büyük ödül bir işi başarmaktır.					
23. Hiç kimse yönetimle ters düşmek istemez.					
24. Kişisel duygu ve düşünceler paylaşılır.					
25. Herkes işini iyi yapmanın karşılığını alır.					
26. Yanlış kimin yaptığı değil sonuçları tartışılır.					
27. Herkes birbirinin fikir ve görüşlerine saygılıdır.					
28. Kişisel bilgi ve yetenekler saygı görür.					
29. İnsanlar arasında ilişkiler resmidir.					

III. BÖLÜM: YÖNETİCİ GİRİŞİMCİ LİDERLİK ÖLÇEĞİ

Lütfen her bir maddeyi, başında “Okul müdürü” ifadesi olduğunu göz önünde bulundurarak, dikkatlice okuyunuz ve size uygun olan seçeneği ifadenin karşısında yer alan beşli derecelendirme ölçeği üzerinde işaretleyerek belirtiniz.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Coğunlukla	Her zaman
Okul müdürü,					
1. Öğretmenlerin daha iyi çalışabilmeleri için fırsat yaratır.					
2. Öğretmenlerin eğitim sürecinde karşılaştıkları aksaklıkları düzeltmeye çalışır.					
3. Öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları aksaklıkları düzeltmeye çalışır.					
4. Değişimin gerekli olduğuna inanır.					
5. Okuldaki eğitim öğretimle ilgili olaylara farklı açıdan bakabilir.					
6. Okula katkısı olacağını düşündüğü kurumlarla iletişime geçer.					
7. Öğretmenlerin etkili performans gösteremediği durumlarda onlara rehberlik eder.					
8. Okulun fiziki ihtiyaçlarını gidermek için resmi ve sivil kurumlarla iletişime geçer.					
9. Kurum kültürünü geliştirme faaliyetlerinde bulunur.					
10. Öğretmenlerin daha verimli çalışmalarını için gerekli kaynakları temin eder.					
11. Görevi ile ilgili giriştiği işlerde yüksek düzeyde başarıya inancı taşır.					
12. Karşılaştığı güzel ve yeni şeyleri okulumuzda yapmaya çalışır.					
13. Okulun ihtiyacı olan kaynakları elde etmek için fırsat kollar.					
14. Okul adına işleri başlatma ve idare etmede aktif olmaya çalışır.					
15. Zorunlu olmadığı halde gönüllü olarak görev almaktan çekinmez.					

EK-2: Ölçek Kullanım İzni

ÖLÇEK KULLANMA İZNI



Fatma KÖYBAŞI <koybasi.fatma@gmail.com>
22.10.2018 Pzt 12:32
Siz



Merhaba Yücel hocam,
Okul Yöneticisi Girişimcilik Ölçeğini bilimsel çalışmanızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.
Saygılarımla...

yclzky - <yclzky@hotmail.com>, 22 Eki 2018 Pzt, 12:27 tarihinde şunu yazdı:

Sayın Hocam,

Ben Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bölümü'nde yüksek lisans öğrencisiyim.

Yüksek lisans tezimde, sizin tarafınızdan geliştirilen, doktora tezinizde veri toplama aracı olarak kullandığınız "**Okul Yöneticisi Girişimcilik Ölçeği (OYGÖ)**" ni, veri toplama aracı olarak, size atf yaparak kullanmak için izninizi almak istiyorum.
İyi çalışmalar.

Yücel ÖZKAYA
Uşak Üniversitesi
Eğitim Yönetimi Bölümü
UŞAK
0506 263 81 51

Örgüt Kültürü Ölçeği kullanım izni



seyyahifakir1 <seyyahifakir1@mynet.com>
22.10.2018 Pzt 23:32
Siz



Sn. Yücel ÖZKAYA

Bahse konu ölçeğimi yüksek lisans çalışmanızda veri toplama aracı olarak kullanabilirsiniz.

Başarılar Dilerim.

Doç.Dr.Ali Rıza Terzi

Necatibey Eğitim Fakültesi

----- Özgün İleti -----
Kimden : yclzky@hotmail.com
Kime : "seyyahifakir1@mynet.com" <seyyahifakir1@mynet.com>
Gönderme tarihi : 22 Ekim 2018 Pazartesi 11:23
Konu : Örgüt Kültürü Ölçeği kullanım izni

Doç. Dr. Ali Rıza TERZİ,

Ben Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bölümü'nde yüksek lisans öğrencisiyim.

Yüksek lisans tezimde "Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışlarının Örgüt Kültürü Üzerine Etkisi" konusunu çalışmaktayım.

Bu amaçla, sizin tarafınızdan geliştirilen, "Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ)" ni, yüksek lisans tezimde veri toplama aracı olarak, size atf yaparak kullanmak için izninizi almak istiyorum.
İyi çalışmalar dilerim.

EK-3: Anket Uygulama İzni

T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 53490996-44-E.22389127
Konu : Anket İzni

22/11/2018

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) Uşak Üniversitesi Rektörlüğünün 13/11/2018 tarihli ve 58066181 sayılı yazısı.

Bakanlığımızın ilgi (a) Genelgesi doğrultusunda, Uşak Üniversitesi Rektörlüğünün ilgi (b) yazısında, Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Yücel ÖZKAYA'nın çalışmakta olduğu "*Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışlarının Örgüt Kültürü Üzerine Etkisi (Kütahya İli Örneği)*" konulu tezinde kullanılmak üzere İlimiz merkez ve ilçelerinde bulunan okullarda anket uygulaması yapmak için izin talep etmektedirler.

İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı Hamdi SARIOZ'un başkanlığında toplanan değerlendirme komisyonu yapmış olduğu inceleme sonucunda söz konusu anket çalışmasının okullarda uygulanabilir olduğuna karar vermiş olup, eğitim- öğretime aksatmadan, konunun dışına çıkmamaları, bütün sorumluluğun ilgililere ve okul müdürlüğüne ait olmak üzere yukarıda belirtilen anket çalışmasının tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmek üzere yapılmasını;

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hasan BAŞYİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
22/11/2018

Arif YALÇIN
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü/KÜTAHYA
Elektronik Ağ:kutahya.meb.gov.tr
e-posta:stratejigelistirme43@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Filiz ÖRNEK- VHKİ
Tel: (0 274) 2804392
Faks: (0 274) 2804398