

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

NECATİ ÖZTÜRK DOKTORA TEZİ GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ABD 2015

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ÖRGÜT KÜLTÜRÜ VE
ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ: LİDER-ÜYE ETKİLEŞİMİNİN
ARACILIK ROLÜ

DOKTORA TEZİ

Necati ÖZTÜRK

GAZİANTEP
ARALIK, 2015

T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ÖRGÜT KÜLTÜRÜ VE
ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ: LİDER-ÜYE ETKİLEŞİMİNİN
ARACILIK ROLÜ**

DOKTORA TEZİ

Necati ÖZTÜRK

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN

GAZIANTEP
ARALIK, 201

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ÖRGÜT KÜLTÜRÜ VE ÖĞRETMEN
LİDERLİĞİ: LİDER-ÜYE ETKİLEŞİMİNİN ARACILIK ROLÜ

Necati ÖZTÜRK

Tez Savunma Tarihi: 17.12.2015

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Bu tezin Doktora tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Enstitü ABD Başkanı
Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI

Bu tez tarafımca (tarafımızca) okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

İmzası

Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK

Prof. Dr. Niyazi CAN

Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN (Jüri Başkanı)

Yrd. Doç. Dr. K.Kaan BÜYÜKİKİZ

Yrd. Doç. Dr. Fatih BOZBAYINDIR

ÖZET

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ÖRGÜT KÜLTÜRÜ VE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ: LİDER-ÜYE ETKİLEŞİMİNİN ARACILIK ROLÜ

ÖZTÜRK, Necati

Doktora Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN

Aralık 2015, 188 sayfa

Bu araştırmanın amacı, öğretmen algıları doğrultusunda; ilkokul ve ortaokullardaki örgüt kültürü ile lider-üye etkileşim düzeylerinin öğretmen liderliğine olan etkisinin belirlenmesi ve bu ilişkide lider-üye etkileşim düzeyinin aracılık rolünün bulunup bulunmadığını incelemektir. Ayrıca okul müdürlerinin ve öğretmenlerin örgüt kültürü, öğretmen liderliği ve lider-üye etkileşimi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi de amaçlanmıştır. Araştırma nicel ve nitel tekniklerin bir arada kullanıldığı karma yöntem modellerinden ardışık karma modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel bölümünün örnekleme, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde bulunan ilk ve ortaokullarda görev yapan 502 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada nicel veriler, Glaser, Zamanou ve Hacker (1987) tarafından geliştirilen “Örgüt Kültürü Ölçeği”, Beycioğlu (2009) tarafından geliştirilen “Öğretmen Liderliği Ölçeği” Liden ve Maslyn (1998) tarafından geliştirilen “Lider-Üye Etkileşimi Ölçeği” ile toplanmıştır. Nitel veriler ise nicel verilerin toplandığı okullarda görev yapan üç okul müdürü ve 15 öğretmenden toplanmıştır. Verilerin analizinde, araştırmanın nicel kısmında yapısal eşitlik modeli analizi ile birlikte, regresyon ve korelasyon analizleri; nitel kısmında ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar şunlardır: Örgüt kültürü ile öğretmen liderliği ve lider-üye etkileşimi arasında yüksek düzeyde; lider-üye etkileşimi ile öğretmen liderliği arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Örgüt kültürü hem öğretmen liderliğinin hem de lider-üye etkileşiminin anlamlı bir yordayıcısıdır. Öğretmen algılarına göre okulların örgüt kültürü ve lider-üye etkileşimi düzeyleri orta düzeydedir. Öğretmenler,

öğretmen liderliğini ise sık sık göstermektedirler. Öğretmenlerin lider-üye etkileşimi algılarının örgüt kültürü ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkide kısmi ara yordayıcı olduğu saptanmıştır. Öğretmen liderliği, örgüt kültürü ve lider-üye etkileşimi çerçevesinde okul müdürleri ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda; öğretmenlerin okullarında kararlara katılımcı olmadıkları, okullarda yapılan toplantıların etkili ve verimli olmadığı, öğretmenlerin mesleki gelişim için istekli oldukları fakat bu konuda fırsat verilmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Buna karşın okullarda öğretmenler arası ilişkilerin iyi düzeyde olduğu, kurumsal gelişme için öğretmenlerin istekli oldukları bulgularına da ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin okullarında öğretmen liderliğini teşvik eden ve destekleyen bir okul kültürü oluşturmaları, ilişkiye yönelik bir liderlik tarzını benimsemeleri öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasına ve gelişimine katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Örgüt Kültürü, Lider-Üye Etkileşimi, Öğretmen Liderliği

ABSTRACT
ORGANIZATIONAL CULTURE AND TEACHER LEADERSHIP IN
EDUCATIONAL ORGANIZATIONS:
MEDIATION ROLE OF LEADER-MEMBER EXCHANGE

ÖZTÜRK, Necati

Ph. D. Dissertation, Department of Educational Sciences

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN

December 2015, 188 pages

The aim of this study is to examine mediation effect of leader-member exchange in relationship between organisational culture and teacher leadership in educational organisations. At the same time it has been aimed to study the views of school principals' and teachers' views about organisational culture, teacher leadership and leader member exchange. The research has been carried out in sequential mixed model at which quantitative and qualitative techniques have been used together. The sample of quantitative part of the study consists of 502 teachers working in primary and secondary schools in district of Gaziantep, Şahinbey in 2014-2015 academic year. Quantitative data of the study has been gathered through "Organisational Culture Scale" developed by Glaser, Zamanou and Hacker (1987), "Teacher Leadership Scale" developed by Beycioğlu (2009) and "Leader-member Exchange Scale" developed by Liden and Maslyn (1998). Participants of qualitative part consist of three school principals and 15 teachers working at schools that Quantitative data of the study has been collected. Qualitative data has been collected as a result of semi-structured interviews conducted with school principals and teachers. In quantitative part of the study, structural equation model, regression and correlation analyses have been used, in qualitative part of the study content analysis have been used. The main results of the research are as follows: There is a high level relationship between organisational culture and teacher leadership – leader-member exchange. There is a moderate, positive and significant relationship between - leader member exchange and teacher leadership. Organisational culture is a significant predictor of both teacher leadership and - leader member exchange. According to teachers' perceptions, interaction of schools' organisational culture and - leader member exchange is at moderate level. Teachers often demonstrate teacher leadership. Teachers' leader-member exchange perceptions was found to be partial mediator role in the relationship between organizational culture and teacher leadership. As a result of interviews hold with teachers and school principals, it has been revealed that teachers are not participants in school decisions, teachers' meetings hold at school are not effective and efficient, teachers are eager for professional development but in this respect, they are not given

opportunity . By the way, it has been found out that relationship among teachers at school at a sufficient level and teachers are willing for institutional development.

Key words: Organizational Culture, Leader-Member Exchange, Teacher Leadership.

ÖN SÖZ

Okulların gelişmesinde ve akademik başarılarının artmasında öğretmenler kritik öneme sahiptirler. Son yıllarda öğretmen liderliği eğitim örgütleri açısından oldukça önemli bir konu haline gelmiştir. Öğretmen liderliğinin gelişiminde okulların destekleyici, işbirlikçi ve paylaşımcı olumlu bir kültüre sahip olması önemlidir. Çünkü güçlü bir okul kültürü, okul gelişimi veya değişim çabaları için itici bir güçtür. Öğretmen liderliğinin gelişimini etkileyen diğer bir unsur da okul müdürü-öğretmen etkileşimidir. Okul müdürlerinin öğretmen liderliğinin gelişiminde kilit bir role sahip oldukları bilinir. Bu çalışma ile öğretmen liderliğinin gelişimini etkileyen faktörlerden okul kültürü ve lider-üye etkileşimi arasındaki ilişkiler saptanarak, literatüre katkıda bulunulması amaçlanmıştır.

Çalışmanın birinci bölümünde, araştırmanın gerekçelerini oluşturan “Problem Durumu”, “Amaç”, “Önem”, “Sayılılar”, “Sınırlılıklar” ve “Tanımlar” a, İkinci bölümünde araştırmanın kuramsal temelini oluşturan kaynak özetlerine ve alanda yapılmış yurt içi ve yurt dışı çalışmalara, üçüncü bölüm olan “Materyal ve Yöntem” başlığı altında ise “Araştırmanın Deseni”, “Evren ve Örneklem”, “Verilerin Toplanması” ve “Verilerin Analizi” başlıklarına yer verilmiştir. “Bulgular ve Tartışma”, çalışmanın dördüncü bölümünü oluşturmaktadır. Bu bölümde, değişkenler arasındaki ilişkiler, betimsel istatistiklere ait sonuçlar tablolaştırılarak ve benzer çalışmalar ile karşılaştırılarak verilmiştir. Çalışmanın son bölümü olan “Sonuç ve Öneriler” başlığı altında elde edilen bulgulardan hareketle araştırmanın sonuçlarına yer verilmiş ve bu sonuçlardan hareketle çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde büyük katkısı olan, görüş ve önerileri ile bana yol gösteren fikirlerinden, bilgisinden ve deneyimlerinden yararlandığım değerli danışman hocam Sayın Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN’ e teşekkürlerimi sunarım.

Jüri üyelerim değerli hocalarım Prof. Dr. Niyazi CAN’a, Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK’a, Yrd. Doç. Dr. K. Kaan BÜYÜKİKİZ’e ve Yrd. Doç. Dr. Fatih BOZBAYINDIR’a teşekkür ederim.

Tez hazırlama sürecinde dostluğunu ve yardımlarını benden esirgemeyen Dr.Gökçe ÖZDEMİR ve Yrd. Doç. Dr. Muhammet BAŞ’a sonsuz teşekkür ederim.

Necati ÖZTÜRK
Gaziantep, 2015

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZET	i
ABSTRACT	iii
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
SEMBOLLER VE KISALTMALAR	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. GİRİŞ	1
1.2. Problem Durumu	1
1.2.1. Problem Cümlesi.....	5
1.2.2. Alt Problemler.....	5
1.3. Araştırmanın Amacı	6
1.4. Araştırmanın Önemi.....	7
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Sayıtlar	8
İKİNCİ BÖLÜM	9
KAYNAK ÖZETLERİ	9
2.1. ÖRGÜT KÜLTÜRÜ	9
2.1.1. Okul Kültürü	12
2.1.1.1. Okul Kültürünün Yararları	17
2.1.1.2. Pozitif Okul Kültürü.....	18
2.1.1.3. Toksik (Zehirli) Okul Kültürü.....	18
2.1.1.4. Okul Kültüründe Okul Müdürlerinin Rolü	19
2.2. ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ.....	20
2.2.1. Öğretmen Liderliği Kavramı	21
2.2.2. Öğretmen Liderliğinin Yararları.....	24
2.2.3. Öğretmen Liderliğinin Engelleri.....	26

2.2.4. Öğretmen Liderliğinin Boyutları	28
2.2.5. Öğretmen Liderliğini Destekleyen Okulların Özellikleri	29
2.2.5.1. Gelişimsel odaklanma	29
2.2.5.2. Tanınma.....	30
2.2.5.3. Otonomi	30
2.2.5.4. Ortaklık	30
2.2.5.5. Katılım	31
2.2.5.6. Açık İletişim.....	31
2.2.5.7. Olumlu Çevre Algısı	31
2.2.6. Öğretmen Liderliğinde Okul Müdürünün Rolü	32
2.3. LİDER-ÜYE ETKİLEŞİMİ TEORİSİ.....	34
2.3.4. Lider-Üye Etkileşimine Çok Boyutlu Yaklaşım.....	39
2.3.5. Lider-Üye Etkileşiminin Örgütsel Sonuçları	41
2.3.6. Eğitim Örgütlerinde Lider-Üye Etkileşimi	44
2.4. Örgüt Kültürü, Öğretmen Liderliği ve Lider-Üye Etkileşimi Arasındaki İlişki .	46
2.4.1. Örgüt Kültürü ve Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki	46
2.4.2. Örgüt Kültürü ve Lider-Üye Etkileşimi Arasındaki İlişki	48
2.4.3. Öğretmen Liderliği ve Lider-Üye Etkileşimi Arasındaki İlişki.....	49
2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	50
2.5.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	50
2.5.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	54
2.5.3. Konuyla İlgili Yapılmış Araştırmalara İlişkin Genel Bir Değerlendirme	57
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	59
MATERYAL VE YÖNTEM.....	59
3. YÖNTEM.....	59
3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ.....	59
3.2. ARAŞTIRMA GRUPLARI	64
3.2.1. Nicel Verilerin Toplandığı Evren ve Örneklem	64
3.2.1.1. Nicel verilerin toplandığı araştırma grubunun özellikleri.....	65
3.2.2. Nitel Verilerin Toplandığı Katılımcıların Belirlenmesi.....	66
3.2.2.1. Nitel Verilerin Toplandığı Araştırma Grubunun Özellikleri	67
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE VERİLERİN TOPLANMASI	68
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları	68
3.3.1.1. Örgüt Kültürü Ölçeği	70
3.3.1.1.1. Örgüt Kültürü Ölçeği Uyarlama Süreci.....	71

3.3.1.2. Öğretmen Liderliği Ölçeği	77
3.3.1.3. Lider-Üye Etkileşim Ölçeği	78
3.3.1.3.1. Lider-Üye Etkileşimi Ölçeği Uyarlama Süreci	79
3.3.1.4. Verilerin Toplanması	84
3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı ve Nitel Verilerin Toplanması	85
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	87
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi.....	87
3.4.1.1. Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) ve Yol Analizi	88
3.4.1.1.1. Yapısal Eşitlik Modellemesi ile ilgili Terimlerin Tanımı	89
3.4.1.1.2. Yapısal Eşitlik Modellemesinin Aşamaları	92
3.4.1.1.3. Yapısal Eşitlik Modelinde Örneklem Hacmi	95
3.4.1.2. Aracılık Etkisi	96
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi	98
3.4.2.1. Nitel Veri Analizi Ve Nitel Veri Toplama Süreçlerinde Geçerlik Ve Güvenirliğin Sağlanmasına Yönelik Çalışmalar	99
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	101
BULGULAR VE TARTIŞMA	101
4.1. BULGULAR	101
4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular:.....	101
4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular:	102
4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular:	103
4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular:.....	103
4.1.4.1. Model belirleme	104
4.1.4.2. Model Tanımlama	106
4.1.4.3. Model Tahmini (Estimation).....	111
4.1.4.4. Model Testi ve Uyum Ölçütleri (Testing Fit)	113
4.1.4.5. Aracılık Etkisi Test Bulguları	113
4.1.5. Araştırmanın Beşinci ve Altıncı Alt Problemlere İlişkin Bulgular:	117
4.1.6. Araştırmanın Yedinci ve Sekizinci Alt Problemlere İlişkin Bulgular:	124
4.1.7. Araştırmanın Dokuzuncu ve Onuncu Problemine İlişkin Bulgular:.....	127
4.2. TARTIŞMA	131
4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	131
4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	132
4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma	133
4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	134
4.2.5. Beşinci ve Altıncı Alt Problemlere İlişkin Tartışma	136

4.2.6. Yedinci ve Sekizinci Alt Problemlere İlişkin Tartışma	138
4.2.7. Dokuzuncu ve Onuncu Alt Problemlere İlişkin Tartışma	140
BEŞİNCİ BÖLÜM	142
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	142
5.1. SONUÇ	142
5.2. ÖNERİLER.....	145
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	145
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	146
KAYNAKLAR	147
EKLER.....	162
EK-1 Örgüt Kültürü Ölçeği İzni	162
EK-2 Öğretmen Liderliği Ölçeği İzni	163
EK-3 Lider-Üye Etkileşim Ölçeği İzni	164
EK-4 Kişisel Bilgi Formu	165
EK-5 Lider-Üye Etkileşimi Ölçeği	166
EK-6 Örgüt Kültürü Ölçeği	167
EK-7 Öğretmen Liderliği Ölçeği	168
EK-8 Okul Müdürleri Görüşme Formu	169
EK-9 Öğretmen Görüşme Formu	170
EK-10 Araştırma İzin Belgesi	171
ÖZGEÇMİŞ	172

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 3.1. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler.....	66
Tablo 3.2. Araştırmanın nitel boyutu için örneklem kapsamındaki okullara ait nicel bulgular	67
Tablo 3.3. Araştırmaya katılan okul müdürü ve öğretmenlere ait demografik bilgiler	67
Tablo 3.4. Nitel araştırma için oluşturulan çalışma grubu	68
Tablo 3.5. Lider-Üye Etkileşim Ölçeği İle Örgüt Kültürü Ölçeğinde Yer Alan Beşli Dereceleme Ölçeğinin Sayısal Değerleri	69
Tablo 3.6. Öğretmen Liderliği Ölçeğinde Yer Alan Beşli Dereceleme Ölçeğinin Sayısal Değerleri	71
Tablo 3.7. Örgüt Kültürü Ölçeği Alt Boyutları, Kavramsal Çerçevesi Ve Madde Numaraları.....	71
Tablo 3.8. Örgüt Kültürü Ölçeği Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları	73
Tablo 3.9. Standart Uyum İyiliği Ölçütleri İle Araştırma Sonuçlarının Karşılaştırılması	75
Tablo 3.10. Öğretmen Liderliği Ölçeği Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları	78
Tablo 3.11. Lider-Üye Etkileşim Ölçeği Alt Boyutları Ve Madde Numaraları.....	79
Tablo 3.12. Lider-Üye Etkileşim Ölçeği Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları	81
Tablo 3.13. Standart Uyum İyiliği Ölçütleri İle Araştırma Sonuçlarının Karşılaştırılması	83
Tablo 3.14. Okul müdürleri ile yapılan görüşmelerde kullanılan görüşme formu.....	85
Tablo 3.15. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kullanılan görüşme formu	86
Tablo 4.1. Öğretmenlerin, Örgüt Kültürü Algılarının Öğretmen Liderliğini Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	101
Tablo 4.2. Öğretmenlerin, Örgüt Kültürü Algılarının Lider-Üye Etkileşimini Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	102
Tablo 4.3. Öğretmenlerin, Örgüt Kültürü Algılarının Öğretmen Liderliğini Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	103
Tablo 4.4. Modelde Yer Alan Örtük Değişkenlerin ve İsimleri ile Gözlenen Değişkenlerin Sayıları ve İsimleri.....	105
Tablo 4.5. Örtük Değişkenlerin Ortalama ve Standart Sapma Puanları ile İkili Korelasyonları	106

Tablo 4.6. Gözlenen Değişkenlerin Ortalama, Standart Sapma ve İkili Korelasyonları	108
Tablo 4.7. Standart Uyum İyiliği Ölçütleri İle Ölçme Modeli Sonuçlarının Karşılaştırılması	110
Tablo 4.8. Ölçüm Modeli Sonuçları.....	110
Tablo 4.9. Standart Uyum İyiliği Ölçütleri İle Ölçme Modeli Sonuçlarının Karşılaştırılması	112
Tablo 4.10. Araştırma Modeli İçin Yapısal Eşitlik Modeli Sonuçları	115
Tablo 4.11. Dolaylı Etkinin İstatistiksel Anlamlılığına İlişkin Bootstrapping Analizi Sonuçları	116
Tablo 4.12. Bootstrapping Analiz Sonuçları.....	116
Tablo 4.13 Örgüt Kültürü Ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Ve Standart Sapmalara İlişkin Bulgular	117
Tablo 4.14 Okul müdürlerinin okullarındaki örgüt kültürüne yönelik görüşlerine dair tematik ve kavramsal kodlamalar.....	118
Tablo 4.15. Öğretmenlerin örgüt kültürüne yönelik görüşlerine dair tematik ve kavramsal kodlamalar	121
Tablo 4.16. Lider-Üye Etkileşimi Ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Ve Standart Sapmalara İlişkin Bulgular.....	124
Tablo 4.17. Okul müdürlerinin öğretmenlerle olan ilişkilerine yönelik tematik ve kavramsal kodlamalar	125
Tablo 4.18. Öğretmenlerin okul müdürleri ile olan ilişkilerine yönelik tematik ve kavramsal kodlamalar.	126
Tablo 4.19 Öğretmen Liderliği Ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Ve Standart Sapmalara İlişkin Bulgular.....	128
Tablo 4.20 Okul müdürlerinin okullarında öğretmen liderliğine yönelik tematik ve kavramsal kodlamalar	128
Tablo 4.21. Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik tematik ve kavramsal kodlamalar.....	130

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Şekil 2.1. Öğretmen Liderliğini Destekleyen Önemli Faktörler	23
Şekil 2.2. Öğretmen Liderliğini Destekleyen Okulların Yedi Özelliği.....	29
Şekil 3.1. Karma Yöntem Açıklayıcı Desen (Explanatory Design) Çalışma Diyagramı.....	61
Şekil 3.2. Araştırmanın Modeli.....	63
Şekil 3.3. Örgüt Kültürü Ölçeği Path diyagramı.....	74
Şekil 3.4. Lider-Üye Etkileşim Ölçeğine Ait Path diyagramı.....	82
Şekil 3.5. Doğrudan ve Dolaylı ilişkinin Şemasal Gösterimi	90
Şekil 3.6. Ölçme Modeli	91
Şekil 3.7. Yapısal Model.....	91
Şekil 3.8. Aracılık İlişkisi	96
Şekil 4.1. Araştırmanın Yapısal Modeli.....	106
Şekil 4.2. Ölçüm Modeline Ait Path Diyagramı “Standart Değerler.....	109
Şekil 4.3. Yapısal Modele Ait Path Diyagramı “Standart Değerler.....	112
Şekil 4.4. Örgüt Kültürü ve Lider-Üye Etkileşimi Yapısal Eşitlik Modeli Analizi. 113	
Şekil 4.5. Örgüt Kültürü ve Öğretmen Liderliği Yapısal Eşitlik Modeli Analizi	114
Şekil 4.6. Araştırma modeline Ait Yapısal Eşitlik Modeli Path (Yol) Şeması	114

SEMBOLLER VE KISALTMALAR

LÜE: Lider-Üye Etkileşimi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

YEM: Yapısal Eşitlik Modeli

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımlar ve araştırma konusu ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.2. Problem Durumu

Eğitim örgütleri nitelikli eğitimle üstün nitelikli bireyler yetiştirmeyi amaç edinmiş kurumlardır. Eğitimin geliştirilmesinde öğretmenin rolü günümüzde herkes tarafından bilinmektedir. Öğretmenlerin eğitim örgütlerinde başarılı olabilmeleri; mesleklerine iyi motive edilmeleri ile mümkün olabilir. Artık öğretmenlerin görev alanları, sınıflarındaki plan ve eğitim öğretim etkinlikleriyle sınırlı kabul edilmemekte; bunun yerine tüm okul çevresi ve programı içinde sorumluluklarının bulunduğu paylaşılmaktadır (Can, 2014:115). Öğretmenler, sadece sınıflarında öğrenciler üzerinde değil, veliler ve diğer öğretmenler üzerinde de bir etkiye sahiptirler. Bu etki öğretmenlerin paydaşlara karşı sergilediği liderlik becerileri ile bağlantılıdır. Konuyla ilgili olarak, okullarda öğretmen liderliğinin önemi son zamanlarda eğitim araştırmacılarının dikkatini çekmiştir. Can (2014), öğretmen liderliğini “öğretmenin sınıfta ve okulda formal ve informal eğitimsel etkinlik ve süreçlerde istekli görevler üstlenme, çevresini etkileme, meslektaşlarının gelişimine destek olma ve güven oluşturma yeterliliği” olarak tanımlamıştır. Öğretmen liderliğiyle işbirliği ve meslektaş dayanışmasının artması, okul ve sınıf düzeyindeki değişim ve gelişim kapasitesinin artmasına öncülük etmiştir (Lieberman & Miller, 2004).

Öğretmen liderliğinin temel özelliği, informal olmasıdır. Öğretmen liderler bu özelliklerini atama ya da görevlendirme gibi yollarla elde etmezler. Bu bakımdan hem öğrencileri hem de meslektaşları üzerinde sahip oldukları etki gücüyle okul

işlerinde, olumlu iklim oluşmasında ve okulun gelişimi ve ilerlemesi süreçlerinde oldukça etkin rollere sahiptirler (Danielson, 2006).

Harris ve Muijs (2006), öğretmen liderliğinin gelişimini güçlendirecek etmenleri;

- Destekleyici kültür,
- Destekleyici okul yapısı,
- Güçlü bir müdür liderliği,
- Eylem araştırması,
- Yenilikçiliğe çevrilmiş mesleki gelişim fırsatları,
- Yüksek düzeyde öğretmen katılımı,
- Ortaklaşa yaratıcılık,
- Paylaşılan mesleki uygulamalar,
- Tasdik ve ödüllendirme

olarak belirtirlerken, Sawyer (2005), öğretmen liderliğini destekleyen faktörleri; okul kültürü, okul müdürünün etkisi ve örgütsel yapı olmak üzere üç kategoriye ayırmıştır.

Okul kültürü: Anderson (1992), pozitif okul kültürünün öğretmen liderliğini teşvik edeceğini ve bunun öğrenci çıktılarında pozitif sonuçlara yol açacağını iddia etmiştir.

Okul müdürünün etkisi: Okul müdürleri, iletişim kanallarını açık tutarak öğretmenlerin liderlik çalışmalarına kaynak sağlayarak, öğretmenlerin gelişimini aktif olarak destekleyerek öğretmen liderliğinin başarısında çok önemli bir rol oynarlar.

Örgütsel yapı: Öğretmen liderliği çabalarının başarı ya da başarısızlığı büyük ölçüde örgütsel yapıdan etkilenir. Araştırmalar, geleneksel hiyerarşik okul yapılarının öğretmen liderliğini engellediğini, mesleki öğrenme toplulukları gibi adem-i merkeziyetçi yapılarda ise öğretmen liderliğinin geliştiğini göstermiştir.

Lattimer (2007), çalışmasında öğretmen liderlerin okulda bilgi ve deneyimlerine saygı duyulduğunda başarılı oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin, bilgi ve deneyimlerine saygı gösterilmediği algısına kapıldıklarında, okul çevresine ve okulda gösterilen faaliyetlere karşı direnç gösterdiklerini belirtmiştir.

Okulların toplum için çok önemli örgütler olduğu herkes tarafından kabul edilmektedir. Bu kurumların verimliliğinin artması için güçlü ve pozitif bir kültüre

sahip olmaları gerekmektedir. Çünkü her okulun kültürü öğretmenlerin üstleneceği pozitif liderlik rollerini doğrudan etkiler (Katzenmeyer ve Moller, 2001: 71). Okulda kültür, iyi bir eğitim ve güven üzerine kurulur. Eğer, çalışanlar kendilerinden ne beklendiğini ve bu beklentileri karşılamak için neyi, nasıl yapacaklarını bilirlerse, özgürlük ve yenilikçilik konusunda serbest bırakılma duygusu ile güven gelişir ve okulun kültürü güçlenir (Chapman, 2009:8). Öğretmen liderlerin eğitimsel etkinliklerde bağımsız ve istekli olarak görev alabilmeleri güvene dayalı bir okul ortamında mümkün olabilir. Bu bağlamda okul müdürleri öğretmen liderlere destek vererek öğretmen liderliği davranışlarını gösterebilecekleri fırsatlar sunmalıdır.

Okul gelişimi, sosyo-kültürel bir süreçtir (Robertson, 2006). Öğretmen liderler, okullarını daha üst noktalara taşımak için okul yönetimi ile birlikte çalıştıklarında işbirliği ve öğrenme odaklı okul kültürünü oluştururlar. Saphier ve King (1985), güçlü bir kültürün, okul gelişimi veya değişim çabaları için itici bir güç olduğunu belirtmişlerdir. Literatürde ortak düşünce, başarılı okullar oluşturmada en önemli faktörün okulda bir kültürün geliştirilmesi yönündedir. Çünkü bir okulun kendine ait normları ve belirli sosyal ilişkileri, genel mesleki normlardan daha etkilidirler (Smylie, 1996: 555). Bu, okul liderleri, müdürler ve öğretmenler arasında fark gözetilmeksizin herkesin görevidir. Çünkü okul müdürleri ve öğretmenler okullarında kültürü oluşturanlardır (Rosenbach ve Taylor, 1998). Öğretmen liderlerin okulda yaptıkları işe karşı pozitif olabilmeleri için, okul kültürü buna uygun olmalı ve okulun kültürel normları açık bir şekilde öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasını teşvik eden bir yapıda olmalıdır.

Öğretmen liderliğini etkileyen diğer bir faktör de okul müdürü-öğretmen ilişkileridir. Çünkü bir liderin göstermiş olduğu davranışlar çalışanların performans düzeyleri ile ilişkilidir. Bir liderin tutumu çalışanların eylem ve davranışlarını etkileyebilir. Okul müdürleri, öğretmen liderliğinin desteklenmesinde çok önemli bir rol oynar. Öğretmen liderler okul müdürlerinden sürekli destek ve teşvik olmaksızın gelişemezler (Harrison ve Lembeck, 1996: 102). “Öğretmen liderliği rolleri ağırlıklı olarak öğretmen lider-okul müdürü etkileşimi ve işbirliğine bağlı olduğundan, okul müdürlerinin okullarında öğretmen liderliğinin engellenmesi, desteklenmesi, fırsatlar sunulması ve işlevsel hale getirilmesinden birinci derecede sorumludurlar” (Smylie ve Brownlee Conyers, 1992: 151). “Okul müdürü, öğretmen liderliği üzerinde iyi ya da kötü çok fazla etkiye sahiptir” (Barth, 2001b: 447). Bu nedenle, okul liderleri öğretmen

liderlerin liderlik davranışlarını sergileyebilecekleri okul ortamını oluşturarak, olası engelleri önleyerek işlerini kolaylaştırabilir.

Öğretmen liderler ve okul liderleri arasındaki güven, işbirliği ve saygı ilişkisi öğretmen liderliği rollerinin başarısı açısından oldukça önemlidir. “Liderliğin bu dinamikleri değişim için en büyük kolaylaştırıcı ya da engel olabilir” (Sherrill, 1999: 59). Brown (2012), “verimli okul kültürü bileşenlerinden birinin yakın destekleyici ilişkiler” olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen liderliğinin gelişiminde okul müdürlerinin göstermiş olduğu davranışlar önemlidir. “Öğretmen liderler ve diğer öğretmenler arasındaki ilişkiler önemli olmakla birlikte, özellikle liderlik gelişiminin ilk aşamalarında öğretmen liderler ile okul müdürleri arasındaki ilişkiler çok daha önemli olabilir” (Smylie ve Brownlee-Conyers, 1992: 151). Özünde, lider-üye etkileşimi, lider ile üyeler arasındaki birebir ilişki ile ilgilidir. Bir okuldaki okul müdürü-öğretmen, eğitim denetmeni-öğretmen ilişkisi gibi. Bir okulun başarılı olmasında bu ilişkiler büyük önem taşımaktadır. Aslında, bir okulun etkililiği çalışanların motivasyonuna ve kişilerarası pozitif ilişkilere bağlıdır. Nahrgang vd. (2009), yaptıkları araştırmalarında, işyeri ilişkilerinin çalışanların tutum ve davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ileri sürmüşlerdir.

İkili ilişki aracı olarak bilinen lider-üye etkileşimi teorisi, geleneksel olarak örgüt yönetimi için önemli bir araç olarak kabul edilmektedir. Lider-üye ilişkisinin performans, örgüte bağlılık, iş ortamı, yenilikçilik, kurumsal vatandaşlık davranışı, yetki, yonteme bağlı (procedural) ve dağıtıcı (distributive) adalet, kariyer gelişimi gibi birçok örgütsel değişken ile ilişkili olduğu ileri sürülmüştür (Graen ve Uhl-Bien, 1995: 219; Northouse, 2007: 116). Borchgrevink ve Boster (1997:253), lider-üye etkileşiminin tükenmişlik, iş doyumunu, performans, örgüt iklimi ve örgütsel bağlılık ile yordanabilir bir biçimde ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Lider-üye etkileşim teorisi lider ve üyeler arasındaki ilişkilerin kalitesi arasında farklılıkların olduğu düşüncesine dayandırılmıştır. Yu ve Liang (2004:252), lider-üye etkileşimini, lider ve üye arasında resmi iş ilişkisinin ötesinde gerçekleşen, karşılıklı güven, saygı ve sadakat üzerine kurulu bir sosyal değişim ilişkisi olarak tanımlamışlardır.

Farklı lider-üye ilişkisi farklı sonuçlar doğurabilir. Lunenberg (2010: 2), liderle yüksek kaliteli ilişkiye sahip üyelerin (grup içi) daha büyük iş sorumluluğu aldıkları, örgüte daha fazla katkıda buldukları ve liderle düşük kaliteli ilişkiye sahip üyelerden (grup dışı) daha yüksek iş performansı sergilediklerine dair bulguların

olduğunu belirtmiştir. Okul liderleri ve çalışanlar arasındaki ilişkilerin pozitif olması yönünde yapılacak teşvikler, iş stres düzeyini düşürebilir, iş doyum düzeyini, performansını ve öğretmenlerin liderlik davranışlarını arttırabilir. Aslında lider-üye etkileşimi bu dönüşüm dinamiklerini mümkün kılan bir kültür oluşturarak katkıda bulunabilir.

Sonuç olarak, okul müdürlerinin öğretmen liderliğini ortaya çıkarıcı ve geliştirici, işbirliğine ve güvene dayalı bir okul ortamı oluşturmaları, öğretmenleri desteklemeleri ve onlara liderlik rollerini sergileyebilecekleri fırsatlar oluşturmaları, okulda karar alma süreçlerine öğretmenlerin katılımını sağlamaları okul gelişimine ve örgütsel çıktılara pozitif etkisi olması bakımından önemli olduğu söylenebilir.

1.2.1. Problem Cümlesi

Yapılan çalışma çerçevesinde aşağıdaki şu problem cümlesine cevap aranmıştır:

“İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü ve lider-üye etkileşim algılarının öğretmen liderliğine etkisi nedir?”

1.2.2. Alt Problemler

Ana probleme yönelik alt problemler şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğretmenlerin, örgüt kültürü algılarının öğretmen liderliği davranış düzeylerine etkisi var mıdır?
2. Öğretmenlerin, örgüt kültürü algılarının lider-üye etkileşim düzeylerine etkisi var mıdır?
3. Öğretmenlerin, lider-üye etkileşim algılarının öğretmen liderliği davranış düzeylerine etkisi var mıdır?
4. Öğretmenlerin, örgüt kültürü algılarının; öğretmen liderliği davranış düzeyleri üzerindeki etkisinde lider-üye etkileşiminin aracılık etkisi var mıdır?
5. Öğretmenlerin örgüt kültürü algıları ne düzeydedir?
6. Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin örgüt kültürü algılarına ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına yönelik algıları ne düzeydedir?

8. Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
9. Öğretmenlerin lider-üye etkileşimi algıları ne düzeydedir?
10. Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin lider-üye etkileşimine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Eğitim öğretim sisteminin vazgeçilmez unsuru olan öğretmenler, sınıflarda etkinlik ve faaliyetlerle sorumlu oldukları kadar okuldaki uygulamalardan ve faaliyetlerden de sorumludurlar. Geleneksel olarak öğretmenin işi sınıfında öğretim faaliyetleri olarak görülürken okul yöneticilerinin işi ise yönetmek olarak görülmüştür. Her ne kadar öğretmenler yönetici olarak görülme de okullarda farklı görevlerde (zümre başkanlığı, eğitsel kulüp rehber öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, stajyer öğretmenlere rehberlik yapmak gibi) yöneticilik yapmaktadırlar. Dolayısıyla öğretmenler; öğrenciler, veliler ve diğer öğretmenler üzerinde etkiye sahiptirler. Öğretmen liderliği; öğretmenlerin dört duvarın ötesinde, daha geniş konularda sorumluluk alma isteğini cesaretle ilan etmesidir (Barth, 2001b). Öğretmenin rolü, sınıfın içindedir fikrinin aşılması gerekmektedir. Yeni yaklaşımla artık öğretmenler de birer lider olarak görülmektedir. Okullarda meslektaş dayanışması ve işbirliği kültürünün geliştirilmesi, öğretmenlerin okul düzeyindeki kararlara katılımlarının sağlanması, öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirmelerini sağlayacağı gibi aynı zamanda okul gelişim çalışmalarına da pozitif etkisinin olacağı söylenebilir.

Okullarda öğretmen liderliğinin ortaya çıkması ve gelişmesinde okul kültürünün ve okul müdürünün desteği önemlidir. Örgüt kültürü teorisine göre örgütteki kültürün katmanları, bireylerin işlerini ve performanslarını doğrudan etkilemektedir (Kabler, 2013). Bu açıdan değerlendirildiğinde okulların öğretmen liderliğini teşvik edici ve destekleyici bir kültüre sahip olması gerekmektedir. Öğretmen liderliğinin temel bileşenlerinden birisi de meslektaş dayanışması ve işbirliğidir. Meslektaş dayanışmasını ve işbirliğini geliştirmede okul müdürü-öğretmen ve öğretmen-öğretmen ilişkileri önemlidir. Yapılan araştırmalar hem eğitim programlarının geliştirilmesinde hem de personelin geliştirilmesinde öğretimin kalitesi konusunda meslektaşları ile iletişim kuran öğretmenin lider öğretmen olarak algılandığı anlaşılmıştır (Ohlson, 2009). Buradan hareketle bu araştırmanın amacı, öğretmen algıları doğrultusunda; ilkökul ve ortaokullardaki örgüt kültürü ile lider-üye

etkileşim düzeylerinin öğretmen liderliğine olan etkisinin belirlenmesi ve bu ilişkide lider-üye etkileşim düzeyinin aracılık rolünün bulunup bulunmadığının ortaya çıkarılmasıdır. Araştırmada aynı zamanda örgüt kültürü, lider-üye etkileşimi ve öğretmen liderliği düzeyleri belirlenerek, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin bakış açıları doğrultusunda bu değişkenlere ilişkin ne tür uygulamalar yaptıkları hakkında görüşlerinin incelenmesi de amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Alanyazın incelendiğinde birçok araştırmacı, öğretmen liderliğini geliştirme çabalarının, okula, öğretmene ve öğrencilere büyük faydalar sağladığını ileri sürmüşlerdir. Öğretmen liderliği, öğretmenin sınıf içerisinde etkili faaliyetler yapmasının yanında okul etkinliklerinde de rol almasını gerektirmektedir. Eğitim örgütlerinde öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasını ve gelişimini etkileyen çeşitli faktörler vardır. Bunlardan birisi örgüt kültürüdür. Araştırmacılar lider öğretmenlerin yetişmesinde okulların öğretmen liderliğini teşvik edici bir kültüre sahip olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bağlamda; meslektaş dayanışması, katılımcı bir yönetim anlayışı, paylaşımcı, işbirliğine dayalı, güven veren ve özendirici bir çalışma ortamına sahip, sürekli mesleki gelişimin ön planda tutulduğu ve fırsatların sunulduğu bir okul kültüründe lider öğretmenlerin yetişmesi muhtemeldir. Öğretmen liderliğini etkileyen faktörlerden diğer bir diğeri de okul müdürü ile olan ilişkilerdir. Alanyazında lider-üye ilişkilerinin birçok örgütsel çıktıyı (iş doyumunu, örgütsel bağlılık, iş performansı, tükenmişlik, örgütsel vatandaşlık davranışı, iş stres düzeyi, örgütsel adalet vb.) etkilediği bilinmektedir. Okullarda okul müdürü-öğretmen ilişkilerinin yüksek nitelikte olması, öğretmen liderliğini olumlu anlamda etkileyeceği düşünülebilir. Hem okul kültürünün hem de lider-üye etkileşiminin öğretmen liderliği üzerindeki etkilerinin araştırılması ve araştırma sonucunda elde edilecek bulguların ortaya çıkarılması literatürdeki araştırma boşluğunu doldurması açısından önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın, okul kültürünün, lider-üye etkileşimi ve öğretmen liderliğine olan etkilerini konu alan araştırmaların yerli ve yabancı alanyazında sınırlı sayıda olduğu dikkate alındığında bundan sonra yapılacak görgül araştırmalara, yöntemsel bağlamda bir model sunarak başlangıç noktası oluşturabileceği değerlendirilmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğretmen liderliği ve öğretmen liderliğini etkileyen faktörlerle ilgili çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Öğretmen liderliğinin örgüt kültürü ve lider-üye etkileşimi ile ilişkisi konulu çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmaların sınırlı sayıda olması sebebiyle yapılan bu araştırma açılımlayıcı bir çalışma olması bakımından önemli görülmektedir.

Bu araştırma, okullarda öğretmen liderliğinin gelişimine katkıda bulunan kritik okul kültürü özelliklerinin belirlenmesi açısından önemlidir. Çalışmanın, öğretmen liderlik gelişimini etkileyebilen veya engelleyebilen mevcut pozitif ve negatif öğelerin ortaya çıkarılmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın bulguları okul liderlerine, okullarında belirli okul kültürü özelliklerinin (işbirliği, meslektaş dayanışması, katılım, takım çalışması vb.) geliştirilmesi ve öğretmen liderliğini teşvik etmek için yol gösterici olabilir. Aynı zamanda, bu veriler okullardaki yansımalara ve olası dönüşümlere imkân tanınması açısından da önem arz etmektedir.

Ayrıca araştırma sonucunda elde edilecek bulguların, öncelikle eğitim politikası geliştirenlere ve eğitim yöneticilerine katkı sağlayıcı nitelikte olması düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2014–2015 Eğitim-Öğretim yılı Gaziantep ili Şahinbey ilçesindeki resmi ilk ve ortaokullarda görev yapan 502 öğretmenle,
2. Veri toplama aracı olarak ölçekler ve yapılan görüşmelerde kullanılan görüşme formuyla sınırlıdır.

1.6. Sayıtlar

1. Katılımcıların, veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek formlarına objektif olarak cevap verdiği,
2. Seçilen örneklem grubunun evreni temsil edebilecek nitelikte olduğu,
3. Kullanılan ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu,
4. Anket yoluyla toplanan verilerin, örneklem içinde bulunan okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görüşlerini tam olarak yansıttığı, varsayılmaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

KAYNAK ÖZETLERİ

Bu bölümde, araştırmanın amacı kapsamındaki ilgili literatür yer almaktadır. Öncelikle örgüt kültürü, öğretmen liderliği ve lider-üye etkileşimi üzerinde durulmuştur. Örgüt kültürü ile ilgili genel bilgiler verilmiş, araştırmanın hedef kitlesi eğitim örgütleri olduğu için okul kültürü üzerinde daha fazla durulmuştur. Daha sonra örgüt kültürü, öğretmen liderliği ve lider-üye etkileşimi arasındaki ilişkilere değinilmiştir. Ayrıca, örgüt kültürü, öğretmen liderliği ve lider-üye etkileşimi ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. ÖRGÜT KÜLTÜRÜ

Örgütsel kültür kavramı, akademik literatüre ilk olarak 1979 yılında Administrative Science Quarterly dergisinde Pettigrew tarafından yayınlanan makale ile girmiş ve sonraki yıllarda üzerinde yoğun çalışılan bir konu olmuştur. Kültür, bir sosyal sistemin üyeleri tarafından paylaşılan felsefe, ideoloji, değerler, inançlar, beklentiler, tutumlar ve varsayımlar olarak tanımlanabilir (Bess ve Dee, 2008: 359). Birnbaum (1988: 73), örgütlerin sosyal sistemler olduğunu ve her örgütün bir kültüre sahip olduğunu belirtmiştir. Kültür, örgütleri saran toplumsal çevre şartlarının en önemli öğelerinden biridir, bu nedenle örgütlerin yaşama ve gelişmelerini geniş ölçüde etkiler (Güçlü, 2003). Örgüt kültürü, “bir örgütün içindeki insanların davranışlarını yönlendiren normlar, davranışlar, değerler, inançlar ve alışkanlıklar sistemidir” (Dinçer, 1992:271). Her örgüt oluşturulacak kültürün çalışanların verimliliği üzerinde önemli etkisinin olacağını hesaba katmalıdır. Bu açıdan kültürün önemi örgütte göz ardı edilmemelidir.

Örgüt kültürü, tek başına güçlü bir örgütsel araç olarak kabul edilmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde örgütsel süreçlere ve çıktılara pozitif etkisi olan bir kavram olarak görülmektedir. Örgütsel kültür çalışan davranışını şekillendirerek, sadakat aşılayarak ve kabul edilebilir davranış parametreleri kurulmasını sağlayarak örgütsel performansı arttırmada bir kaldıraç olarak kullanılabilir (Hood ve Koberg 1991; Jenkins vd. 2008; Meterko vd. 2004).

Örgüt kültürü toplumdan, örgütün faaliyetlerinden ve üyelerinden kaynaklanır. Cameron ve Quinn (2006: 18), örgüt kültürünü, örgütü bir arada tutan sosyal ya da normative yapıştırıcı olarak tanımlamışlar, bunların değerler ve inançları ifade ettiğini, bu değerler ve inanç kalıplarının ise örgütte kendini törenler, hikâyeler, efsaneler gibi sembolik araçlarla kendini açıkça gösterdiğini ileri sürmüşlerdir.

Güçlü kültürler, örgüt üyeleri arasında samimiyet, bağlılık ve bütünleşmenin oluşmasını desteklemektedir (Hoy ve Miskel, 2010: 164) Güçlü bir örgüt kültürüne sahip örgütlerde çalışanlar neyin önemli olduğunu farkındadırlar, neler yapılması gerektiğini ve verilen görevleri nasıl başarmaları gerektiğini bilirler. Böylece bu örgütler daha etkilidirler. Zayıf örgütsel kültüre sahip örgütlerde ise üyeler, neyi, nasıl yapmaları gerektiği konusunda davranış belirlemeye çalışarak zaman kaybederler. Dolayısıyla, paylaşılan ortak değerler, inanç ve davranışlara sahip olmayan zayıf kültürler, belirlenen örgüt stratejisini yürütme sürecinde güçlü kültüre sahip örgütlere kıyasla örgüt içi ve çevresel ilişkilerinde davranış çabukluğu ve ataklığı gösteremedikleri için, güçlü kültüre sahip rakiplerinin gerisinde kalırlar (Eren, 2008: 166). Örgüt kültürü, örgütün misyonunu destekliyorsa bu yeterlidir. Ancak örgütün kültürü gerçekten etkili olabilmesi için sadece etkililiğe odaklanmamalı aynı zamanda örgütün ihtiyaçlarına da uygun olmalıdır (Wallach, 1983). Çünkü kültür, örgüt üyeliğinin oluşmasına ve yönlendirilmesine yardım eder (Hoy ve Miskel, 2010: 165).

Robbins (1986: 430-431), örgüt kültürünü, “örgüt üyeleri tarafından paylaşılan ve örgütü diğer örgütlerden farklı kılan özellikler bütünü” şeklinde tanımlamaktadır. Örgütler sosyal birimlerdir. Her örgütün kendine has normları, törenleri, değerleri ve inançları vardır. Bu kültürel öğeler, örgütte örgüt üyelerinin davranışlarını ve tutumlarını ve diğer üyelerle ilişkilerini etkiler.

Hoy ve Miskel (2010: 165) de örgüt kültürünü “birimleri bir arada tutan ve onlara ayırt edici bir kimlik kazandıran, paylaşılan yönelimler sistemi” olarak tanımlamışlardır.

Hellriegel ve Slocum (1992: 555) örgüt kültürünü, "örgütteki çalışanların çoğu ya da hepsi tarafından paylaşılan ve örgütte ilerlemek ve çalışmak isteyen yeni üyeler tarafından öğrenilebilen, örgütün kişiliği " olarak ifade etmişlerdir.

Hodgetts ve Luthans (2003), örgütsel kültürün bazı özellikleri olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar; (a) İşin yapılma şekli, (b) Yönetim ve çalışanlar arasındaki işbirliği düzeyi, (c) Çalışanlar birbirleriyle olan ilişkileri, (d) Genel davranış kuralları, (e) Dil, (f) Yasal Prosedürlerdir.

Örgüt kültürünün en derin düzeyinde temel varsayımlar yatar. Bu temel varsayımlar bilinçaltındaki inançları, algıları, düşünceleri ve duyguları içerir (Schein, 2004: 26). Bu bilinçaltı itici güçler kolektif olarak örgüt üyelerinin davranışlarını yönlendirir (Bess ve Dee, 2008: 370).

Kültür, örgüt kimliğinin ayrılmaz bir parçasıdır ve örgüt için önemli temel değerleri yansıtır (Bellou, 2007). Örgüte ait değerler ise örgütün faaliyetlerinde kendini gösterir (Pratt ve Beaulieu, 1992). Bir örgütün kültürü, kişilerin değer yapılarına dayalı olarak bireylere daha fazla ya da daha az çekici gelebilir. Nitekim araştırmalar insanların kişisel değerlerine uygun örgütler arama eğiliminde olduklarını göstermiştir (O'Reilly vd. 1991; Pratt ve Beaulieu 1992). Örgüt kültürü, çalışanların örgütte kalmalarında önemli bir etkiye sahip olduğundan dolayı bireyle örgütün ne düzeyde uyumlu olduğunun belirlenmesi en önemli faktör olabilir (O'Reilly vd. 1991; Shadur vd. 1999). Araştırmalar çalışanların örgüt kültürü ile iyi uyum içerisinde olmasının işe karşı daha fazla memnuniyet göstermesine neden olduğu, daha zayıf bir uyumda ise çalışanların örgütten ayrılmaya daha yatkın olduğunu göstermiştir (Jenkins vd. 2008; Ponemon ve Gabhart 1993; Benke ve Rhode 1984).

Genel olarak kültür, örgütlerde örgütsel bağlılığı ve çalışan davranışlarındaki uyumu artırır. Aynı zamanda belirsizliği azaltarak çalışanlara yardımcı olur. Bu faydaları elde etmek için kültürün beş temel özelliğinden söz edilebilir (Robbins ve Judge , 2013: 516):

Sınırları Tanımlar: Kültür örgütler arasında bir fark ortaya koyar.

Kimlik: Kültür örgüt üyeleri için bir kimlik duygusu kazandırır.

Bağlılık: Kültür çalışanların kendi çıkarlarından öte örgüte karşı bağlılık oluşturur.

Sosyal Denge: Kültür, toplumsal olarak kabul edilebilir çalışan davranışları için uygun standartlar sağlayarak örgütü bir arada tutmada sosyal yapıştırıcı vazifesi görür.

Kontrol Mekanizması: Kültür, bir kontrol mekanizması olarak çalışan davranışlarını ve tutumlarını şekillendirmeye ve rehberlik etmeye hizmet eder. Günümüz örgütlerinde, doğrudan ve yakın yönetsel kontrol artık bir seçenek olarak görünmektedir, bu manada kültür örgütsel standartları uygulamada ve örgütün etkinliğini sürdürmesindeki yollardan biridir.

Örgütte geçerli olan kültürel özellikleri kabullenen ve uyum sağlayan bireylerin örgütsel etkinlik ve verimliliğe olumlu katkı sağlayacağı düşünülebilir. Hofstede (1997), kültürün, insan davranışlarını ve düşüncelerini etkilediğini bu yüzden örgütte kültürü anlamının önemli olduğunu iddia etmiştir. Buna ilaveten Grieses (2000), örgütsel gelişimin insani değerleri yükselteceğini güçlü bir şekilde desteklemiştir. Deal ve Kennedy (1982), örgütte çalışanları etkili ve verimli bir hale getirmek için örgüt geliştirme çabaları ile örgütsel kültürün kombine edilmesi gerektiğini savunmuşlardır.

Etkili bir örgüt olmak için kültürün önemi ihmal edilmemelidir (Schneider ve Barsoux, 1997). Çünkü kültür örgütün işlemediği üzerinde bir etkiye sahiptir. Morgan (1986), tekniklerden ziyade insanı merkeze alan örgütlerin kurulması gerektiğini vurgulamıştır. Örgütsel kültür uygun yönetsel araçlar kullanılarak (stratejik yön, amaçlar, görevler teknoloji, yapı, iletişim, karar alma işbirliği ve kişiler arası ilişkiler gibi) davranışları etkilemede dolaylı bir rol oynar (Martins ve Terblanche, 2003). Campbell ve Stonehouse (1999), kültürün işyerinde; çalışan motivasyonu, morali, verimliliği ve etkililiği, işin kalitesi, yenilikçilik, yaratıcılık ve çalışan tutumları üzerinde etkiye sahip olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Bir örgütün gelişimi açısından örgüt kültürü, örgütü başarıya ulaştırmada farklı bir araç olarak kullanılabilir. Çünkü örgütsel kültür iş performansını arttırmada güçlü bir araçtır (Brown, 1995). Örgüte, rakip örgütlere karşı rekabet üstünlüğü sağlayabilir. İkinci olarak örgütsel kültür, bir yönetim kontrol aracı olabilir. Yöneticiler seçilmiş olan hikâyeleri, sembolleri ve ortak değerleri çalışan davranışları ve kontrol için kullanabilirler.

2.1.1. Okul Kültürü

Okul kültürü kavramı yeni bir kavram değildir. 1932 yılında eğitim sosyoloğu Willard Waller, her okulun davranış ve ilişkilerini şekillendiren ahlaki kurallar, gelenekler ve törenleri ile kendine ait bir kültürü olduğunu iddia etmiştir (Deal ve Peterson, 2009: 8).

Bir okulun kültürü, okul yaşantısı ve öğrenme üzerinde okul yönetimi, öğretmenler hatta okul müdüründen daha fazla etkiye sahiptir (Barth, 2002: 6). Okul kültürü, öğretmenlerin okulda, üniversitede öğrenilen teorilere dayanan bilgilerle sınıflarında karar vermelerinden ziyade inanç, duygu ve düşüncelerini kelimeler yerine eylemlerle ifade etmeleridir (Prince, 1989: 3). Bir kişi, tek başına okulun kültürünü değiştiremez. Ayrıca, okulların iklimi ya da kültürünü basit ve hızlı bir şekilde değiştirebilecek bir yöntem yoktur. Okul kültürünü değiştirmek kısa vadeli plan ve programlardan ziyade uzun vadeli çabalarla mümkündür (Hoy ve Miskel, 1996). Etkili lider, okulda öğrenmenin ve başarının artmasında etkili olan bir okul kültürünün geliştirilmesini ancak tüm paydaşların katılımlarını teşvik eden bir liderlik tarzı göstermesiyle sağlayabilir (Barth, 2002: 6). Etkili liderler, okul kültürünün zayıf olduğu okullarda hiçbir şey başaramayacağını bildiklerinden dolayı zamanlarının çoğunu etkili okul kültürünün gelişimi için harcarlar (Cunningham ve Cresso, 1993). Bu açıdan değerlendirildiğinde, okul kültürünün oluşmasında okul liderlerinin göstereceği liderlik davranışları önem arz etmektedir.

Okul müdürlerinin öğretimsel ve idari görevlerinin yanı sıra, okulun kültürünün gelişiminin birçok soyut yönünden sorumludurlar. Okul müdürleri, okulun ruhunun ve çalışanların coşkusunun müdürün moral veren rolünü yansıttığını akıllarından çıkarmamaları gerekir. Okul müdürü, çalışanlara işlerinde kendilerini güvende, coşkulu ve pozitif hissetmelerini sağlayarak çalışan moralini yükseltir. Bir müdürün ev-okul-toplum ilişkilerinin önemini kavraması okul başarısı için çok önemlidir. Bu açıdan, paydaşların desteği olmadan, okul girişimlerinin başarılı olma olasılığı düşüktür (Berger, 2000). Bu çerçeveden değerlendirildiğinde okul müdürünün göstereceği liderlik davranışları okul kültürünün şekillenmesinde önemli bir faktördür.

Çalışanlar yeni bir okula girdikleri anda o okulun kültürünü kavrarlar. Çalışanlar bilinçli ya da sezgisel olarak yazılı olmayan kuralları, dile getirilmeyen beklentileri yorumlamaya başlarlar. Öğretmenler yeni atandıkları ilk saatten itibaren okulun kabul edilen bir üyesi olabilmek için beklentiler, normlar ve törenlerin ne anlama geldiğini öğrenmek için okul ortamını gözden geçirmeye başlarlar.

Okullarda günlük hayatın görünen yüzünün ardında, insanların günlük işlerine gitmelerini etkileyen değerler, normlar gelenekler ve duygulardan oluşan bir görünmeyen kısım vardır. Bu görünmeyen kısım, çalışanların iş yaşamlarındaki yüzlerce günlük etkileşimleri değerlendirmelerini ve etkileşimlere, etkinliklere ve işe

yükledikleri anlamları şekillendirir (Deal ve Peterson, 2009: 9). Okullarda okul liderlerinin ve öğretmenlerin ortak davranışlar sergilemelerini sağlayan temel unsur okul kültürüdür. Okulda herkesin bir amaç etrafında toplanabilmesi herkesin katılımıyla oluşturulan kültürle mümkün olabilir. Bu nedenle her okulun kültürü kendine özgüdür.

Kültür, okul yaşamının her noktasını etkileyen değerlerin, normların, geleneklerin ve törenlerin güçlü bir ağıdır. Okul kültürü, insanların işlerinde özeni (odak), okulu nasıl tanımladıklarını (bağlılık), daha fazla nasıl çalıştıklarını (motivasyon) ve onların hedeflerini başarma (verimlilik) derecelerini etkiler (Deal ve Peterson, 1999).

Engels vd. (2008, s.160), okul kültürünü beş yönden ele almışlardır;

1. *Amaç Odaklılık*: Okul vizyonu takım üyeleri tarafından net bir şekilde düzenlenmiş ve paylaşılmış mı?
2. *Katılımcı Karar Alma*: Öğretmenler okulda karar almada ne ölçüde katılımcı rol oynuyorlar?
3. *Yenilikçilik*: Öğretmenler değişime ne kadar açıklar?
4. *Liderlik*: Öğretmenler, okul müdürünü destekleyici ve yapıcı davranış gösteren biri olarak mı algılıyorlar?
5. *Öğretmenler arasındaki ve okul müdürü ile öğretmenler arasındaki işbirliği*: hem resmi hem de informal ilişkiler.

Mevcut araştırmalarda ve literatürde okul kültürünün oluşturulması konusunda etkili liderliğin yanı sıra paydaşların da (öğretmen, öğrenci ve veli) sürecin içerisinde yer almaları gerektiğine dair birçok örnekler bulunmaktadır. İlk literatür çalışmalarında, okullarda başarılı bir değişim ve gelişim faaliyetleri için okul kültürünün anlaşılması okulun daha etkili hale getirilmesinde bir ön koşul olduğu varsayılmıştır (Hoy ve Miskel, 1996). Okul kültürünün oluşumu sadece yönetici ve öğretmenlerle gerçekleşmez. Aynı zamanda okul çevresi ve veliler de okul kültürünün oluşmasında etkilidirler.

Evans (1996: 46), Okul kültürünü, “okuldaki üyeler için ilham veren, anlam ve önem arz eden değerlerin ve ortak amaçların paylaşıldığı bir merkez, koordinasyonun ve kontrolün sağlanmasında etkili bir araç” olarak tanımlamıştır. Okul kültürü, yönetici ve öğretmenlerin davranışlarına yön veren paylaşılan değerler olarak

düşünüldüğünde paylaşılan güçlü değerlere sahip okulların etkili okullar olduğu söylenebilir.

Kültür üç düzeye ayrılabilir;

Artifaktlar, değerler ve temel varsayımlardır. Artifaktlar bu üç düzeyin en somut olanıdır. Artifakt, genellikle insan eliyle yapılan küçük nesne ya da araçlardır. Kültür açısından gözlemlenmesi en kolay düzeyde bulunurlar. Bir örgüte girdiğiniz zaman gördüğünüz, hissettikleriniz ve duyduklarınız artifaktlarla ilgilidir. Artifaktlar, okulun sosyal ve fiziksel çevresini ifade eden bir terim olarak tanımlanabilir. Bir okulun fiziksel alanı, dili, üniforması, iklimi, davranış normları, gelenekleri, ritüelleri ve törenleri bir okulun kültürüne ait artifaktlarının örnekleridir. Bu artifaktlar dışarıdan birisi için anlaşılması zor olabilir. Schein (1984), görülebilen fakat deşifre edilemeyen buluşlar, teknolojiler, sanatlar, mitler, semboller ve efsaneler; yani somut davranış örüntüleri olarak söz etmektedir.

Değerler daha karmaşıktır. Sorunlar çözlürken onlar gelişir. Sürekli başarılı bir şekilde çözülen sorunların güvenilirlik kazandırdığı bir gerçeklik olarak kabul edilmektedir. Sonuçta, gerçeklik ortak bir değer ya da inanca dönüştürülür (Evans, 1996: 49).

Temel Varsayımlar, Kültürün en derin düzeyinde temel varsayımlar yatar. Temel varsayımlar büyük ölçüde görünmezler. Ortak deneyimler sonucu geliştirilen temel normlar, değerler ve inançlardan oluşur. Temel varsayımlar köklüdür, grup üyelerinin hissetme, düşünme ve algılama tarzı ile davranışlarına rehberlik eden ortak inançlardır. Benzer şekilde, bir okulun kültürü, düşünme, hissetme, algılama ve değer verme davranışlarında köklü benzerlikleri korur. Özgün ortak psikoloji sayesinde, tutumlar eylemler ve artifaktlar anlamlandırılır. Ancak, kültürü tam olarak anlayabilmek ve değerlendirebilmek için üyelerin uzun bir süre boyunca okul yaşamına katılmaları gerekir. Bu değerler ve varsayımlara dayanarak, insanların olayları nasıl değerlendireceklerini ve nasıl tepki verecekleri konusunda kültürün belirleyici bir rolü vardır (Evans, 1996).

Bu varsayımlar ve inançlar örgütün tamamına yayıldığında, görünmez olurlar. Bir süre sonra, bunlar herkes tarafından kabul edilip örgütün rutin uygulamaları haline geldiğinde yeni üyelere otomatik olarak öğretilir. Göreve yeni başlayanlar örgüt kültürü ile örgütü benimsemesi sağlanır (Cunningham ve Cresso, 1993: 33). Cunningham ve Cresso (1993), kültürü; yaşayan, nefes alan bir varlık olarak

tanımlamışlar, anlaşılması önem verilmesi ve dönüştürülmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Evans, 1996: 41).

Okul kültürü, doğası gereği çok yönlüdür ve okulu her yönüyle etkileme yeteneğine sahiptir. Öğretmenler, desteklendikleri hissine gerek duyarlar. Okul kültürü, öğretmenin kararlara katılmasına ve aktif katılımını desteklediğinde iş doyumunu artırır (Crum, 2013: 23). Anlamli bir okul gelişimi, kültürel değişimle ve kültürel değişimde okul lideri ile başlar (Elbot ve Fulton, 2008: 92). Bugünün okul müdürleri, hesap verebilirlik standartları çerçevesinde aktif birer değişim ajanlarıdır. Okul müdürleri, okulun hedeflerinin misyonuyla örtüşüyor olmasına dikkat etmelidirler. Özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan bölgelerdeki okullarda okul kültürünü değiştirmek zor bir iştir ve o zihniyeti değiştirmek için liderler ve öğretmenlere ihtiyaç duyulur (Parrett ve Budge, 2012). Okul kültürü güven ve iyi bir eğitim üzerine kurulmuştur. Okulda çalışanlar, kendilerinden ne beklendiğini ve nasıl yapacaklarını bilirlerse, yenilik konusunda serbest olma ve bağımsız iş yapma duygusuyla güvenleri gelişir ve okulun kültürü daha güçlü hale gelir (Gray ve Streshly, 2008).

Literatürde kültürün boyutlarıyla ilgili farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Hofstede vd. (1990), tarafından yapılan bir sınıflamada kültür; güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, kurumsal işbirliği ve cinsiyet olarak boyutlandırılmıştır. Hofstede (2011) tarafından yapılan başka bir sınıflamada ise bu boyutlara kısa ve uzun vadeli uyum ve izin verme/kontrol etme boyutlarının eklendiği görülmektedir. Güç mesafesi, güce, otoriteye dayalı olarak insanlar arasında düzeyler oluşturur. Belirsizlikten kaçınma, belirsizlikten korunmak için grupların normlar, prosedürler ya da törenlere olan güven derecesini ifade eder. Kurumsal işbirliği, bireysel başarıların yerine örgüt üyelerinin örgütün daha genel çıkarları için örgütte bulunanları teşvik etmeleridir. Cinsiyet boyutu, evde, örgütte ya da toplumda üyelerin rollerinin cinsiyet açısından nasıl değerlendirildiğinin bir ölçüsüdür. Diğer bir deyişle toplumun cinsiyet farklılığına yüklediği anlamla ilgilidir. Uzun vadeli ve kısa vadeli uyum, insanların gelecek için planlarını ya da hazırlıklarını erteleme ölçüsünü kastetmektedir.

Liderlerden, düşük performanslı okulları geliştirmek, öğretmen moralini yükseltmek ve daha az ile daha fazlasını yapmak istenildiğinde, insan sermayesine yatırım yaparak pozitif bir okul kültürünü sürdürmeleri başlıca önceliklerindedir (Devaney, 2015). Protheroe (2006), yüksek öğretmen moralini sağlamak için okul müdürünün öğrenci öğrenmesini desteklemesi ve okul ortamında imkânlar sağlaması

ile olabileceğini öne sürmüştür. İyi okul kültürüne sahip olmayan okullarda, takdire şayan öğretmenlerin bile tükenmişlik yaşayabileceği mümkündür (Parrett ve Budge, 2012).

2.1.1.1. Okul Kültürünün Yararları

Peterson ve Deal (2009:10), okul kültürünün yararlarını şu şekilde belirtmişlerdir;

- Bir okulun kültürü, günlük davranışlara *odaklanmayı sağlar* ve okulda önemli olan, değer verilen konulara dikkati artırır. Eğer okulda normlar ve değerlerin arka planında öğrenmeyi pekiştirmek yatıyorsa, okul ona odaklanacaktır.
- Bir okulun kültürü, *temel değerleriyle okulda bağlılık ve bir kimlik oluşturur*. Örneğin, bir okulda çalışanlar kendilerini okulun bir parçası gibi hissedersen, daha iyi fırsatlar sunulsa bile görev yaptıkları okuldan ayrılmayacaklardır. Eğer törenler, gelenekler, törenler ve kutlamalar birlik olma duygusu oluşturursa, öğretmenler, öğrenciler ve tüm okul topluluğu okuldaki ilişkiler ve okulun amaçlarına bağlı hissederek okula destek verecektir.
- Pozitif bir okul kültürü *motivasyonu güçlendirir*. Bir okulda, başarı takdir edilir, ortaya konan çabanın değeri bilinirse ve bağlılık desteklenirse, çalışanlar ve öğrenciler işleri için daha fazla uğraş verecek, yenilik ve değişimi desteklemek için daha motive olmuş hissedeceklerdir. Buna karşın, belirsiz bir amaç duygusuna sahip, ilham verici bir vizyon eksikliği olan ve sadece birkaç başarının kutlandığı bir okulda çalışanlar işlerinde daha az çaba göstereceklerdir.
- Pozitif bir okul kültürü, *okul etkililiğini ve verimliliğini artırır*. Negatif kültüre sahip okullarda çalışanlar hem okulun misyonuna bağlılık duygusu hissetmeyecekler hem de geliştirmek için çok az motivasyona sahip olacaklardır. Güçlü profesyonel kültüre sahip okullarda ise kültür, işbirlikçi problem çözmeyi, planlamayı ve veriye dayalı karar vermeyi destekler. Pozitif profesyonel kültürler verimliliği teşvik eder.

Okul kültürü okul gelişim çalışmalarında kilit rol oynar. Pozitif bir okul kültürü çalışanlar arasında olası çatışmalar azaltabilir, biz duygusunu ve takım ruhunu

geliştirebilir, meslektaş dayanışması ve işbirliğini arttırabilir, çalışanlar arasında daha iyi uyum içinde çalışmalarına yardımcı olabilir. Dolayısıyla okulun etkililiğini arttırabilir.

2.1.1.2. Pozitif Okul Kültürü

Peterson ve Deal (2009:177), güçlü ve pozitif kültüre sahip okulların özelliklerini aşağıdaki şekilde belirtmektedir:

- Öğretmen ve öğrenci öğrenmesine odaklı bir misyona sahiptirler,
- Çalışanlar ortak bir amaç duygusuna sahiptirler,
- Meslektaş dayanışması, performans ve gelişimin temel değerleri kalite, başarı ve öğrenmeye neden olur,
- Öğrenme ve gelişme için çalışanlar ve öğrencilerin potansiyelleri hakkında pozitif inanç ve varsayımlar vardır,
- Meslektaş ilişkileri ve güven duygusu ile pratiği geliştirecek araştırmalar yapılır, bilgi ve tecrübeler kullanılır, böylelikle güçlü bir mesleki topluluk oluşturulur,
- Öğrenci çıktılarında ortak bir sorumluluk duygusu vardır.
- Olumlu iletişim akışını besleyen bir kültürel ağa sahiptir,
- Çalışanlar ve yöneticiler arasında gelişme sürekliliği ile liderlik kaynaşır,
- Temel kültürel değerleri güçlendiren ritüeller ve törenler vardır,
- Başarıları takdir edilen ve kutlanan kahramanlara ait hikâyelere sahiptirler,
- Genel olarak kişilerarası ilişki, anlamlı bir amaç ve gelecek inancı duygusu taşınır,
- Başarı ve gururun sembolize edildiği fiziksel bir çevreye sahiptirler,
- Yaygın olarak birbirini önemseme ve saygı ortak duygusu hâkimdir.

2.1.1.3. Toksik (Zehirli) Okul Kültürü

Toksik okul kültürüne sahip okullar, çalışanlarının birbirinden son derece ayrıldığı, öğrencilere hizmet etme amacının kaybolarak yerine yetişkinlere hizmetin amaç edinildiği, negatif değerler ve umutsuzluğun hâkim olduğu okullardır (Deal ve Peterson, 1998: 29). Çoğu okullar pozitif okul kültürüne sahiptir. Ancak bazıları bir dizi olumsuz norm ve değerlerden, kaybolmuş misyon duygusundan, toksik

ilişkilerden ve az sayıda tören ve kutlamalar tarafından etkilenirler. Hatta iyi okullar genellikle hayal kırıklığı ve umutsuzluk duygusu yaymak isteyen karşıt gruplar (öğrenci velileri ya da çalışanlar) olarak toksik alt kültürler barındırırlar (Deal ve Peterson, 2009: 178).

Deal ve Peterson'a göre (2009: 179) toksik kültürler aşağıdaki özelliklere sahiptirler:

- Ortak bir amaç eksikliği,
- Çalışanların çoğunlukla iş dışındaki etkinlikleri anlamlı bulmaları,
- Bireycilik, sıradanlığı kabullenme ve yenilikten kaçınma,
- Düşük düzeyde birlik olma duygusu, meslektaşları ve öğrenciler hakkında olumsuz düşünceler,
- Birlik olma duygusunu geliştiren az sayıda olumlu gelenek ya da törenlere sahip olma,
- Okul ortamında iletişimi öncelikle bozan, muhalif ve söylenti tacirliği yapan kültürel bir ağın olması,
- Okul müdürü ve çalışanlar arasında liderliğin eksikliği,
- Olumsuz rol modellerin okulda sürekli artması,
- Sosyal ilişkilerin parçalanmış hale gelmesi,
- Güvensizlik ve hesaplaşmanın herkes tarafından benimsenmesi,
- Açık bir vizyon, hayaller ve umutlardan ziyade umutsuzluk duygusu, çaresizlik ve cesaretin kırılması.

Toksik okullar, konuşmalarda, etkileşimlerde ve planlamalarda olumsuzluğun hâkim olduğu, sadece başarısızlık hikâyelerinin anlatıldığı okullardır. Deal ve Peterson'a göre (2009: 179) bu problemlili kurumları düzeltmenin çaresi iyi bir liderlik, herkesin soruna odaklanması ve zamandır.

2.1.1.4. Okul Kültüründe Okul Müdürlerinin Rolü

Araştırmacılar okul kültüründe en önemli etkinin okul müdürü tarafından yapılabileceğini belirtmişlerdir (MacNeil vd., 2009). Barnett ve McCormick'e göre (2004), okul kültürü, okulu oluşturan bileşenlerden sadece bir tanesidir ve okul müdürü okul kültürünü etkileyebilir. Çünkü okul kültürü okul gelişiminde önemli bir faktör olup, okul kültürünün pozitif etkilenmesi okul müdürleri için önemlidir (Gruenert, 2000). Bolman ve Deal, (2003) okul müdürleri ve diğer liderlerin okul

kültürünü anlayabildikleri takdirde etkileyebileceklerini ileri sürmüşlerdir. Etkili liderler kültürü anlar ve gerekli değişimi mevcut kültüre zarar vermeden yapabilirler (Waters vd., 2003). Okul kültüründe yapılacak değişim küçük değişikliklerle, sıkça yapılması zor bir iştir ve değişim tamamlanamaz. Kültürün tamamen değişimi için büyük ölçekli bir değişime ihtiyaç vardır (Yukl, 2006).

Güçlü bir okul kültürünü değiştirmek, zayıf bir okul kültürünü değiştirmekten çok daha zordur (Kilman vd.,1986). Var olan birçok kültür, son derece kökleşmiş olduğundan bu tür kültürleri değiştirmek için örgütün kişiliğinde ve kimliğinde köklü değişiklikler yapılması gerekir (McColum ve Yoder, 2011). Tek başına otoriter bir lider bu düzeyde değişimi öğretmenlerin ve çalışanların desteği olmadan başarması imkânsızdır (Saphier ve King, 1985). Okul üyeleri değişim konusunda isteklilerse, kültürdeki değişim daha hızlı olacaktır (Fiore, 2004). Cavanaugh ve Dellar (1998), değişimin bir yıl kadar az bir sürede oluşabileceğini iddia etmişlerdir. Ancak, Gruenert (2000) aynı fikirde olmadığını belirterek, aslında bir kültürdeki değişimin 5-7 yıllık bir süreyi gerektirdiğini ifade etmiştir. Maskowski (2001) Örgütsel kültürel değişimi gerçekleştirmek için, lider ve örgütsel öğrenme arasındaki ilişkinin kabul görmesi gerektiğini belirtmiştir. Okul kültürünün oluşturulmasında okul müdürü okul paydaşlarının tamamını sürece dâhil etmelidir. Ortak amaç duygusu bütün paydaşların katılımı ile oluşturulan okul kültüründe mümkündür. Güçlü okul kültürlerinde öğretmen liderliğinin desteklendiği görülür.

2.2. ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ

Öğretmen liderliği, iyi bilinen ve kabul edilen bir liderlik biçimi haline gelmiş ve son yirmi yılda oldukça ilgi gören ve mercek altına alınan bir konu olmuştur. (Lieberman ve Miller, 2004). York-Barr ve Duke (2004: 259), öğretmen liderliğini, "okullarda liderliğin kendine özgü formu" olarak tarif etmişler, ama aynı zamanda okul liderliğinin bazı yeni kavramlarla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

Rupisiene ve Skarbaliene (2010) öğretmen liderleri, yüksek kişisel standartlara sahip, en iyi olmak için arzulu, öğretmenlik ve okul konusunda olması gereken güçlü bir vizyonu olan, olumsuz duygulara karşı direnç gösteren ve kendini kontrol edebilen, tarafsız, sorumluluğunu bilen, çözüm üretebilen, motivasyon ve ilham yeteneğine sahip liderler olarak karakterize etmişlerdir. Ayrıca, Hussain vd. (2010), öğretmen liderlerin, tarafsız, sempatik, nazik, ve kendilerine hâkim bir davranış sergilediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen liderliği okulun değişiminde önemlidir (Barth, 2001a; Harris ve Muijs, 2003). Mayo (2002: 29), öğretmen liderliği ile ilgili "Okulların değişim ve gelişimini başarılı öğretmenler olmadan gerçekleştiremeyeceklerini, öğretmen liderliğinin, öğretmenlerin öğretme mesleği içinde profesyonellik düzeyini arttırmak için gerekli olduğu" iki fikir öne sürmüştür.

Harris (2002: 23), öğretmen liderliğinin dört boyuta sahip olduğu sonucuna varmıştır.

- Birinci boyut, öğretmenlerin okulu geliştirmek için oluşturulmuş prensipleri sınıflarına yansıtış biçimlerinin nasıl olduğu ile ilişkilidir. Bu aracılık rolü liderler olarak öğretmenlerin temel sorumluluğudur.
- Öğretmen liderliği rolünün ikinci boyutu, katılımcı liderlik üzerine odaklanır. Öğretmenler kendilerini okulda gerçekleştirilen her türlü değişim ya da gelişim çabalarının bir parçası olarak hissederler ve sahiplenme duygusu vardır. Öğretmen liderler diğer öğretmenlerin belirli bir mesleki gelişim konusunda bir araya gelmelerini sağlayacak çalışmalarda daha fazla işbirliğini teşvik etmek için öğretmenlere yardımcı olurlar ve ilham verirler (Blase & Anderson 1995).
- Öğretmen liderliğinin üçüncü boyutu, okul gelişiminde aracılık rolünün olmasıdır. Öğretmen liderler önemli bir deneyim ve bilgi kaynaklarıdır. Gerekliğinde ek kaynaklara veya daha uzman ve bilgili olanlara yönelerek dış destek almaya açıktırlar.
- Son olarak, dördüncü ve muhtemelen öğretmen liderliği rolünün en önemli boyutu, bireysel olarak öğretmenler arasında karşılıklı öğrenmenin gerçekleşmesi aracılığıyla yakın ilişkiler oluşur ve bu ilişkiler ilerletilir.

2.2.1. Öğretmen Liderliği Kavramı

Katzenmeyer ve Moller (2001), öğretmen liderliğinin öğretmenlerin yetenekli bir lider olarak görülmesiyle başladığını belirtirken, öğretmen liderler, sadece sınıf içerisinde eğitimciler olmayıp, aynı zamanda meslektaşları arasında da eğitimciler (Cowdery 2004: 130), meslektaşları arasında teşvik edici bir motivasyon sağlama ve öğretme-öğrenme ortamlarının geliştirilmesine katkıda bulunmak suretiyle bir fark yaratan (Cranston, 2000; Lambert, 2003), bir fark yaratma hayalini koruyan (Lambert 2003: 422), öğrencileri ve kendileri için gelişimsel okul kültürünün oluşturulması ve sürdürülmesinde bir araç olduğu gibi aynı zamanda diğer

öğretmenler, anne babalar, öğrenciler, yöneticiler ve toplum liderleri ile bir dizi ilişkiler kurulmasını sağlayan durumundaki kişilerdir (Bowman 2004: 187).

Lieberman ve Miller (2004), öğretmen liderliğini, bireysel öğretmen lider rolleri ve örgütsel gerçekler, uygulama ile öğrenme, öğretmen liderliği ve okul kültürünün yeniden şekillenmesi olmak üzere üç ana kategoriye ayırmanın yararlı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Diğer taraftan Harris ve Mujis (2003) öğretmen liderliğinin iki temel boyutu olduğunu; birinci temel boyut, geliştirme çalışmalarıyla öğrenme sonuçlarının geliştirilmesi üzerine odaklanılmasını, ikinci temel boyut ise, mesleki işbirliği faaliyetleri üzerine önem verilmesi gerektiğini belirtirken, öğretmen liderliğinin üç temel faaliyet alanı içerdiğini ifade etmişlerdir;

1. Koçluk, mentorluk ve çalışma grupları aracılığıyla diğer öğretmenlerin liderliği,
2. Öğretme ve öğrenmeyi merkeze alan gelişimsel görevlerin liderliği,
3. Etkili öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi ve modellenmesi yoluyla pedagojik liderlik.

Can (2007: 270) ise, öğretmen liderliği becerilerinin şu etkinlikleri içerdiğini belirtmiştir;

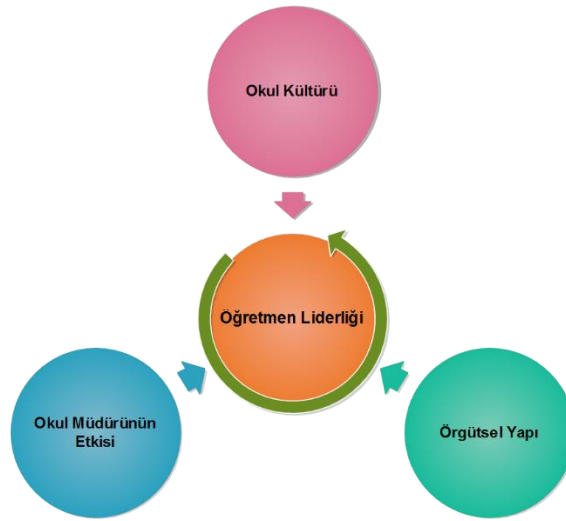
- Güven oluşturmak ve uyum geliştirmek,
- Örgütsel durumları teşhis etmek,
- Süreçle ilgilenmek,
- İş yönetmek,
- Güven ve beceri geliştirmek,

Rosenholtz (1991), "Öğretmen" ile "lider öğretmen" arasındaki farklılıklar nelerdir sorusuna; problem çözmek için teknik bilgi sahibi olan, yeni şeyler öğrenmek için hevesli, paydaşlarını cesaretlendirerek onlara ulaşan öğretmenler olarak açıklamıştır. Harris ve Mujis (2003) öğretmen liderleri uzman öğretmenler olarak görmüşler ve zamanlarının çoğunu sınıfta geçirmelerine karşın diğer liderlik rollerini genellikle informal doğasında üstlendiklerini belirtmişlerdir.

İnformal lidelik; planlama, aktiviteleri düzenleme, keyifli bir iş ortamı oluşturmak, denetim, motivasyon sağlama ve performans değerlendirme gibi sınıfla ilgili işlemleri kapsar (Harris, 2003). Bu, işbirlikçi liderliğin bir biçimi olarak nitelenen öğretmenlerin işbirliği içinde çalışarak uzmanlıklarını geliştirmesidir (Boles ve Troen, 1994). Buna karşın, formal liderlik rolleri, öğretmenlerin genellikle sınıf ortamından

çıkıp koordinatör veya bölüm başkanlığı gibi sorumlulukları yerine getirme görevlerini kapsar (Ash ve Persall, 2000: 16).

Bu görevleri yerine getirme sürecinde öğretmen liderliğinin oluşmasını destekleyen faktörler vardır. Beycioğlu (2009:49) öğretmen liderliğini etkileyen önemli faktörlerin okul kültürü, okul yapısı ve roller ve ilişkiler çerçevesinde ele alınabileceğini belirtirken, Sawyer (2005) bu faktörleri okul kültürü, okul müdürünün etkisi ve örgütsel yapı olmak üzere üç kategoriye ayırmıştır (Şekil 1).



Şekil 2.1. Öğretmen Liderliğini Destekleyen Önemli Faktörler

Okul kültürü: Anderson (1992), pozitif okul kültürünün öğretmen liderliğini teşvik edeceğini ve bunun öğrenci çıktılarında pozitif sonuçlara yol açacağını iddia etmiştir.

Okul müdürünün etkisi: Okul müdürleri, iletişim kanallarını açık tutarak öğretmenlerin liderlik çalışmalarına kaynak sağlayarak, öğretmenlerin gelişimini aktif olarak destekleyerek öğretmen liderliğinin başarısında çok önemli bir rol oynar.

Örgütsel yapı: Öğretmen liderliği çabalarının başarı ya da başarısızlığı büyük ölçüde örgütsel yapıdan etkilenir. Araştırmalar, geleneksel hiyerarşik okul yapılarının öğretmen liderliğini engellediğini mesleki öğrenme toplulukları gibi adem-i merkeziyetçi yapılarda ise öğretmen liderliğinin geliştiğini göstermiştir.

Öğretmen liderlerin gelişimiyle ilgili dört strateji bulunmaktadır. *İlk strateji*, liderlik rollerinde öğretmenin sınıf dışına da çıkarılmasıdır. Öğretmenler için *ikinci*

strateji, meslektaşlarıyla iyi deneyimlerini paylaşarak liderlik özelliklerini geliştirmektedir. *Üçüncü strateji*, öğretmenlerin meslektaşlarının güçlerinin farkında ve bilincinde olmalarıdır. Öğretmenlerin liderlik özelliklerini geliştirmek için *dördüncü strateji* yönetim hazırlık programlarına katılmalarıdır (Can, 2006a).

2.2.2. Öğretmen Liderliğinin Yararları

Öğrenciler, veliler, öğretmenler ve okul ortamı üzerinde pozitif etkilere sahip olan öğretmen liderliğinin birçok yararları vardır (Lieberman ve Miller, 2005; Crowther vd., 2002; Katzenmeyer ve Moller, 2001). Öğretmen liderler özünde “öğrenme çevresi yaratarak tüm okul topluluğunu etkilerler” (Lieberman ve Miller, 2004: 91). Singapur ve Finlandiya’daki pek çok okulda, öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirebilmeleri ve okul kuralları üzerinde daha fazla yetki sahibi olmaları için fırsatlar verilmekte, öğretmenlerin hem öğretmeye hem de liderlik etmeye zamanı olmaktadır. Frost ve Harris (2003: 494) öğretmen liderliğinin, öğretmenlik mesleğine yeni bir soluk getiren çekirdek bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen liderliğinin en açık etkilerinden biri, “öğretmen liderlerin kendi aralarında birbirlerinden öğrenmeleri ve kendilerini geliştirmeleridir” (York-Barr ve Duke, 2004: 259). Barth’a (2001b) göre, liderlik ve öğrenme arasında güçlü bir ilişki vardır.

Öğretmen liderliği, geniş çaplı liderliğe ve öğrenmeye sebep olarak okul kültürünün oluşturulmasına yardımcı olur (Barth, 2001a). Barth (2001a), bunu "her zaman öğrenen ve lider olan öğretmen, öğrenme ve liderlik yapma becerisine sahip öğrenciler yetiştirecektir" şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen liderliği aracılığıyla, öğretmenler kendi uzmanlık alanlarını geliştirmeye devam edebilir, görev yaptıkları okulların politikalarını ve uygulamalarını etkiler ve diğer öğretmenlerin de ilgisini çeker. Böylece öğretmenler için mesleki gelişim fırsatları ortaya çıkar (Katzenmeyer ve Moller, 2001). Öğretmenler okulda sadece öğrenciler üzerinde etkiye sahip olmayıp, diğer öğretmenler üzerinde de etkiye sahiptirler. Bu nedenle lider öğretmenlerin diğer öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olumlu etkilerinin olması muhtemeldir.

Öğretmenler arasındaki meslektaş dayanışması önemlidir. Meslektaşlar arası ilişkiler öğretmen liderliğinin bir sonucu olarak gelişir. (Harris ve Mujis, 2005; Katzenmeyer ve Moller, 2001). İşbirliği ve meslektaş dayanışması, hem okul hem de sınıf düzeyinde değişim ve gelişim kapasitesini arttırmak olarak bilinen öğretmen

liderliğinden gelmektedir (Harris ve Mujis, 2003). Araştırmalar öğretmen liderliğinin okulların dönüşmesine olumlu etkisinin olmasının yanında, öğretmenlerin birbirlerinden ayrı durmalarını da azaltmaya yardımcı olduğunu ortaya koymuştur (Rosenholtz, 1991). Öğretmenler, bir anlamda diğer öğretmenlerden ayrı durmayı azaltan bir aracı olarak kişisel ve mesleki doyum deneyimine sahip liderler haline gelirler (Barth, 2001b: 443). Birbirinden ayrı çalışan ve işbirliği içinde problem çözme, bilgi paylaşımı, birlikte öğrenme, başarının gelişimi için plan yapma fırsatları verilmeyen öğretmenler iş doyumsuzluğu yaşayacak ve genellikle görevinden ayrılmalarına neden olacaktır (Cowdery, 2004; Ash ve Persall, 2000). Okullarda öğretmen liderliğinin geliştirilmesi öğretmenler arasında meslektaş dayanışmasını ve işbirliğini artırarak biz duygusunu geliştirecektir.

Okullar, işyerlerinden ve çalışma koşullarından memnun olan öğretmenlerin öğretmen liderliğini ortaya çıkaran bir ortam oluşturmayı teşvik etmektedirler (Katzenmeyer ve Moller, 2001; Rosenholtz, 1991). Dolayısıyla, öğretmenler bir yöneticilik görevi için mesleklerinden ayrılmaktansa kendi mesleklerinde kalırlar (Katzenmeyer ve Moller, 2001). Okulların gelişmesi isteniyorsa öğretmen liderliğinin bu okullarda benimsenmesi okullar için büyük fayda sağlayacaktır (Barth, 2001a). Öğretmen liderliğinin en büyük kazancı, öğrenci performansının artırılması ve uygulamaların geliştirilmesi olacaktır (Katzenmeyer, ve Moller, 2001: 34). Barth (2001a), Öğretmenlerin liderlik ettiklerinde öğrencilerin öğreneceğini iddia etmiştir.

Öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasında ve gelişmesinde okul müdürlerinin desteği önemlidir. “Okul müdürleri, öğretmenin liderliğini etkilemek için öğretmenleri cesaretlendirir ve onlara destek verebilirse öğretmen liderliğinden faydalanabilirler (Barth, 2001a: 84). Bulgular “Etkili okul müdürlerinin daha az etkili müdürlerden daha çok çalışmadıkları aksine, onlardan daha akıllıca işler yaptığını” göstermektedir (Barth, 2001a: 84). York-Barr ve Duke (2004), İlave bir gücün okul için her zaman gerekli olduğunu dolayısıyla, okuldaki günlük faaliyet ve etkileşimler ile ilgili etkili kararlarda öğretmenlerin bilgi ve birikimlerinden faydalanmanın önemli olduğunu vurgulamışlardır. Barth (2001b), bu tip katılımcı liderliğin, öğretmenlerin daha çok güçlendirilme hissi kazanmasını sağladığını öne sürmüştür. Ayrıca, böyle bir yaklaşım öğretmenlere öz-yeterlik duygusu da kazandırabileceği ileri sürülmüştür (Katzenmeyer ve Moller, 2001). Barth’ a göre (2001a: 84), öğretmenler, görev yaptıkları okulların belirli bir düzen içerisinde işlemesine yardımcı olmada öncü rol oynarlar, aynı zamanda eğitimciler olarak kendi geleceklerini de şekillendirmiş

olurlar. Bunun yanında öğretmen liderliği, öğrenci liderliğine neden olur. Öğretmenler, öğrenci liderliğini arttırmak için okulda harekete geçerse, bu durum dalga etkisi yaparak okul boyunca kısa sürede yayılır (Barth, 2001a: 80).

Katzenmeyer ve Moller (2001), öğretmen liderliğinin;

- a. Öğretmen etkililiği,
- b. Mükemmel öğretmenlerin okulda tutulması,
- c. Değişime direncin üstesinden gelme,
- d. Kariyer gelişimi,
- e. Gelişmiş kişisel performans,
- f. Diğer öğretmenleri etkileme,
- g. Öğrenci öğrenmesinde hesap verebilirlik konularında faydaları olduğunu tespit etmişlerdir.

2.2.3. Öğretmen Liderliğinin Engelleri

Öğretmen liderler, alışık olmadıkları sorumlulukları yüklendiklerinde bu sorumluluklarla ilgili deneyim eksikliğinden dolayı akranlarının bir dizi olumsuz tepkileri gibi birçok engellerle karşılaşır (Sparks, 2002: 5). Birçok öğretmen okulda liderlik rollerini üstlenmek istemesine rağmen, liderlik sorumluluklarını almaları yönünde önlerinde bazı engeller bulunmaktadır. Miller ve Lieberman'a (2004) göre, okulların bürokratik ve hiyerarşik yapıları öğretmen liderliğini engelleyebilir. Bunlar, öğretmenlerin okulda otantik liderler olabilmelerini zorlaştıran ve her zaman karşılaşabilecekleri olağan durumlardır. Bu yapıların, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenebilmeleri için fırsatlar sunan, süreçler ve yöntemler geliştirilmesi gereken bir mekanizma haline gelmesi gerekir (Moller ve Pankake, 2006: 77). Okullarda öğretmenler arasındaki meslektaş dayanışması arttıracak fırsatların sağlanması, öğretmenlerin yönetsel kararlara katılımlarını sağlayacak yönetim yapılarının oluşturulması okullara ve öğretmenlere fayda sağlayacaktır.

Öğretmenler liderlik rolünü üstlendiklerinde, diğer öğretmenlerle sık sık rahatsız edici ilişkilerle karşı karşıya kalırlar (Moller vd., 2000: 9). Barth (2001b) Öğretmenlerin çoğunun, liderliklerine en büyük engelin meslektaşlarından geldiğini belirtmiştir. Ne kadar yetenekli olurlarsa olsunlar, öğretmenler meslektaşlarının liderlik pozisyonunu kabul etmek için hevesli değildirler. Çoğu zaman, bazı öğretmenlerin liderlik rolü ön plana çıktığında, diğer öğretmenler bu duruma tepki gösterirler ve akranlarının liderliğini kabullenebilmek için yardıma ihtiyaç duyarlar ve

bireysel olarak kendilerini bir adım öne çıkarmak konusunda kişisel sorumluluk üstlenirler (Krovetz ve Arriaza, 2006: 39). Diğer öğretmenler, öğretmenlerin liderliğine direnç gösterirler ve toplu olarak yeni girişimlere karşı koymak için ittifak oluştururlar (Barth, 2001b). Öğretmenler bu direnci zor bir durum olarak görebilirler ve diğer öğretmenlerin "üzerinde bir güce" sahip olmaktan sakınmak için liderlik rolünü üstlenmekten kaçınabilirler (Gonzales, 2004: 8). Dahası, lider öğretmenlerin diğer öğretmen arkadaşlarından izole edilme korkusu da vardır. (Lieberman vd., 2000).

Öğretmenin bir iş günü öğrenci velileri ile görüşmekten, mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaya kadar birçok sorumluluk içerir (Barth, 2001b). Bu nedenle, öğretmenler mevcut faaliyetlerin bazıları çıkarılmadan ilave sorumluluklar üstlenme konusunda tereddütlü davranmaktadırlar. Onlar liderlik rollerini üstlenmek istemesine rağmen, yeni sorumluluklar ek bir yük haline gelmekte ve çoğu kez görevlerini tamamlamak için mesai saatleri dışında daha fazla zaman gerektirmektedir (Barth, 2001).

Liderlik faaliyetlerine katılmak için zamanın yetersiz olması birçok öğretmen için bir sorundur. Çünkü onlar görevlerini okul günü dışında görüşmek ve yürütmek zorundadırlar (Barth, 2001). Öğretmen liderliği konusunda, öğretmenlerden istek ve destek beklenebilir fakat öğretmenler işlerini yürütürken yeterli zamanları olmadığından zaman ayırmaları beklenemez. Bazı öğretmenler, öğretim faaliyetleri ile liderlik rollerini birlikte yürütmeyi, hem kişisel hem de mesleki yaşamları üzerinde bir etkisi olduğundan dolayı zor bulabilirler (Bartlett, 2001). Birçok öğretmen komisyonlarda görev alma konusunda istekli olmalarına karşın, ders saatlerinin dışında bu çalışmalarını yapacak zamana sahip değildirler. Ayrıca, zaten öğretmenlerin okul faaliyetlerinden sonra yapmak zorunda oldukları işler de (velilerle görüşme, öğrencilerle ilgili faaliyet planlama vb.) bulunmaktadır.

Bazı öğretmenlerin, başarılı liderliği sergilemek için gerekli olan kişisel ve kişilerarası beceri eksikliği konusunda yetersiz oldukları görülmektedir. Dolayısıyla, okullarında diğer öğretmenlerle çalışmak zorunda olmadıklarından sınıf içi öğretim faaliyetlerine odaklanmayı tercih etmektedirler (Moller ve Pankake, 2006). Sonucunda, okulda bu öğretmenlerin diğer öğretmenlerle; çalışmalar hakkında konuşma, bilgi paylaşımı, başarıyı kutlama ve birbirlerini gözlemleme gibi davranışları sergilemeyip tek bir birey olarak davrandıklarında meslektaşları arası işbirliğine zarar verici sonuçlar ortaya çıkması olasıdır (Barth, 2001b). Öğretmenler,

yetenekli liderler olabilmeleri için diğer öğretmenler ve okul liderleri ile ilişkiler geliştirmenin önemini anlamaları gerekmektedir (Krovetz ve Arriaza, 2006). Öğretmenler arasında işbirliği teşvik edilmeli, sürece tüm öğretmenlerin katılımı sağlanmalıdır.

Bütün bu zorlukların üzerinden gelmek için okulda güçlü kişilerarası beceriler geliştirilmeli, bu beceriler değişimlerin ve liderliğin teşvik edilmesinde okul kültürü ve öğretmen liderliğinin ayrılmaz bir parçası olmalıdır.

2.2.4. Öğretmen Liderliğinin Boyutları

Silva vd. (2000), öğretmen liderliğinin sadece öğretmenlik mesleği için vazgeçilmez olmadığını, aynı zamanda eğitim reformu için de son derece önemli olduğunu öne sürmüşler ve öğretmen liderliğinin üç boyuttan oluştuğuna dikkat çekmişlerdir.

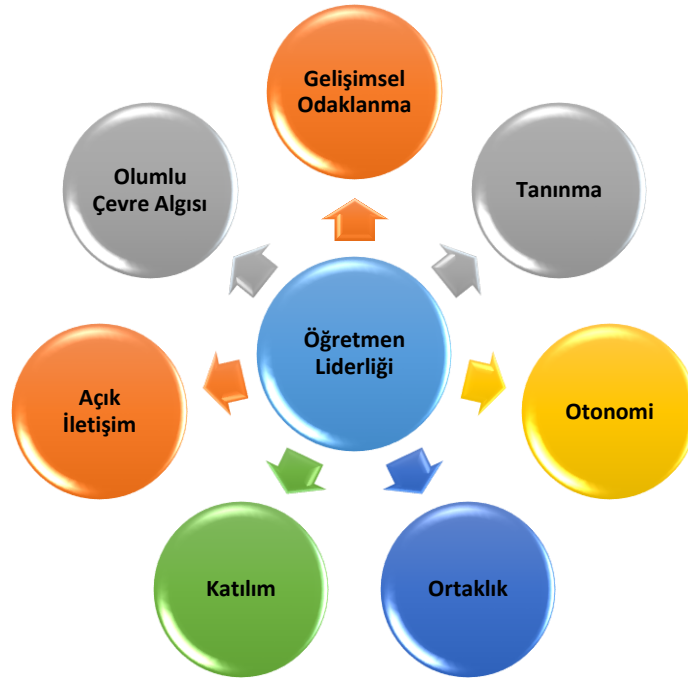
İlk olarak, odak noktasında etkili ve verimli bir eğitim sistemi oluşturmak olan öğretmen liderlerin resmi rollerde gösterdikleri davranışlarıdır.

Öğretmenleri yönetim kademesinden uzaklaştıran ve onları daha çok eğitsel liderler olarak gören, eğitimsel uzmanlıklarına ve bilgi birikimlerine vurgu yapan görüşlerin kabul edilmesiyle, öğretmen liderliğinin ikinci boyutu ortaya çıkmıştır. Böylelikle takım liderlerinin yeni görevleri; müfredat uzmanı, personel geliştirici ve yeni öğretmenlere rehberlik yapacak mentorlük görevleri olacaktır (York-Barr ve Duke, 2004). Bu görevler, öğretmenin pedagojik uzmanlığına odaklanan liderlik olmamasına rağmen sınıf dışı verilen görevlerdir. Diğer anlamda öğretmen liderler, diğer öğretmenlere personel gelişimi ve müfredat gelişim rolleri sağlayarak eğitimsel uzmanlıklarını elde etmelerini sağlayacaklardır.

Okullarda değişimi yaratma sürecinde, öğretmenlerin kayda değer düzeyde katılımlarının sağlanmasına imkân verilmesiyle öğretmen liderliğinin üçüncü boyutu ortaya çıkmıştır. Liderliğin bu boyutu "örgütün normları, rolleri ve yapılarında temel kültürel değişikliklere" yol açar. Bu üçüncü boyutta, öğretmen liderler meslektaşlarını "normalde yapamayacakları şeyleri yapabilme konusunda mesleki becerilerini geliştirmelerini" teşvik etmede etkili bir altyapıya sahiptir. Wasley (1991:5), bunların yanında öğretmen liderlerin okulların yeniden dizayn edilmesine yardım ettiklerini, okul düzeyinde problem çözme konusunda meslektaşlarına mentorlük yaptıklarını ve meslektaşlarının mesleki gelişimleri için faaliyetler düzenlediklerini de eklemiştir.

2.2.5. Öğretmen Liderliğini Destekleyen Okulların Özellikleri

Katzenmeyer ve Moller (2001: 136) okulların, öğretmen liderliğine verdikleri destek düzeylerinin farklılaştığını yaptıkları çalışmalarla ortaya koymuşlardır. “Öğretmen liderliğinin boyutları” adını verdikleri modelde destekleyici okulların yedi ayırt edici özelliğini açıklamışlardır. Bu modelde gelişimsel odaklanma, tanınma, otonomi, ortaklık, katılım, açık iletişim ve olumlu çevre algısı olmak üzere yedi boyut yer almaktadır (Katzenmeyer ve Moller, 2001). Bu boyutların anlaşılması, okul liderlerinin okullarında öğretmen liderliğine engel durumların farkına varmalarını ve bu engellerin oluşmamasına yönelik tedbirler almalarını sağlar. Ayrıca, okullar liderliğin boyutlarını geliştirecek bir okul ortamı oluşturamazsa tanımlanan politika ve uygulamalar öğretmen liderlerin gelişimini sınırlayabilir ve öğretmen liderliğinin yararlarına karşı engeller oluşturabilir (Katzenmeyer ve Moller, 2001).



Şekil 2.2. Öğretmen Liderliğini Destekleyen Okulların Yedi Özelliği

2.2.5.1. Gelişimsel odaklanma

Gelişimsel odağa sahip olan okullar, öğretmenlerin güçlü mesleki gelişim fırsatlarına ve mesleki öğrenme topluluklarına katılmalarına imkân verir (Swanson, 2000). Gelişimsel odaklı okullar, öğretmenlerinin yeni bilgi ve beceri kazanmaları için çeşitli mesleki gelişim etkinlikleri (mesleki araştırmalar ve çalışma grupları gibi) ile onlara koçluk, mesleki yardım ve rehberlik yapan okullar olup, öğretmenler bu

okullarda, diğer öğretmenlerden öğrenme ve diğer öğretmenlerin öğrenmelerine yardım etme konusunda teşvik edilirler (Katzenmeyer ve Moller, 2001; Poetter ve Badiali, 2001). Güçlü mesleki gelişim tecrübeleri sayesinde, liderlik kapasitelerini geliştirmelerine katkı sağlayacak bilgi ve deneyimlerini geliştirme fırsatlarına sahip olacaktırlar (Snell ve Swanson, 2000).

2.2.5.2. Tanınma

Öğretmenler, övgü ve diğer sembolik ödüllerin (değer verilmesi, saygı gösterilmesi) öncelikle mesleki performansları ile ilgili olduğunda daha etkili olduğunu belirtmişlerdir (Blasé ve Blasé, 2001:124). Okul liderlerinin, öğretmenler arasında meslektaşlarının başarılarını kutlayarak birbirini önemseydiği, karşılıklı saygının hâkim olduğu bir ortam oluşturma sorumluluğu vardır. Ayrıca, lider öğretmenler, aldıkları liderlik rollerinin, yaptıkları katkıların ve etkili çalışmalarının öğretmenler tarafından kabul görülecekleri süreçlerin kurulmasına ihtiyaç duyarlar (Katzenmeyer ve Moller, 2001).

2.2.5.3. Otonomi

Gillon (1995: 60) otonomiye, “düşünme, karar alma ve bunlara dayalı olarak bağımsız şekilde hareket edebilme becerisi” şeklinde tanımlamıştır. Bağımsız hareket edebilme becerisinden kastedilen öğretmenlerin ‘profesyoneller’ olarak işleriyle ilgili bir takım önemli kararları alabilmeleri (Ingersoll, 2007; Webb, 2002:48), çalışma ortamlarının düzenlenmesinde söz sahibi olmaları (Pearson ve Hall, 1993:177), eğitimin planlanması, geliştirilmesi ve yönetimi süreçlerine katılmaları (Freidman, 1999:75) gibi hususları içermektedir. Öğretmenlerin mesleki faaliyetlerinde belirli bir otonomiye sahip olmaları, sadece kuralların ve yöneticilerin onlara yetki sağlamasıyla değil, öğretmenlerin bu yetkileri kullanabilmek için gerekli mesleki kapasite ve becerileri geliştirilmeleriyle mümkün olabilir (Bustingorry, 2008:408; Steh ve Pozarnik, 2005: 350). Öğretmen liderliğinin gelişiminde risk alarak bağımsız iş yapma becerisi önem arz etmektedir. Bu nedenle lider öğretmenlere becerilerini sergileyebilecekleri yetki ve fırsatlar verilmelidir.

2.2.5.4. Ortaklık

Meslektaşlar arasındaki ilişkilerde sadakat güven ve birliktelik duygusu öncü rol oynar. Öğretmenler öğrencilerle ilgili öğretimsel meseleler üzerine (strateji belirleme, materyal paylaşımı ve birbirlerinin sınıflarını gözlemleme) işbirliği yapma fırsatına sahip olurlarsa meslektaş arası işbirliği ilişkilerini geliştirebilirler (Katzenmeyer ve Moller, 2001). Wasley (1991: 19), okullar önemli şekillerde

yeniden yapılandırılmak isteniyorsa, tüm okul çalışanlarının arasında ki eğitimsel gayretlerin işbirliğine dayalı ilişkiler içinde olması gerektiğini öne sürmüştür. Harris ve Mujis (2003:2) öğretmen liderliğinin, okulların etkililiği ve gelişimine doğrudan doğruya katkı sağlayan öğretmenler arasındaki meslektaş işbirliği normlarının oluşturulması üzerine inşa edildiğini belirtmişlerdir.

2.2.5.5. Katılım

Öğretmenlere okullarda karar alma süreçlerine katılma fırsatı verildiğinde liderler gibi hareket ederler. Öğretmenler, okulun örgütlenmesinde, okulla ilgili önemli konularda karar alınırken katılımcı olarak aktif rol üstlenebilirler (Katzenmeyer ve Moller, 2001). Bunun yanında öğretmenler okullarda ihtiyaç duyulan kurul, komisyon, zümre başkanlığı ve takım liderliği seçimlerde katılımcı olması gerekir. Katılımcı yönetim olgusunun, işgörenlerin gönüllü ve mutluluğuna katkıda bulunduğu ve bu sayede örgütlerin verimlilik ve etkinliklerinde yükselmelerin olduğu saptanmıştır (Ulutaş, 2003). Pashiardis (1994: 17), “Karar Almada Öğretmen Katılımı” adlı araştırmasında, öğretmenlerin karar alma sürecinde aktif rol aldıklarında, okulun toplam başarısının arttığını belirtmektedir.

2.2.5.6. Açık İletişim

Yeterliliklerini arttırmak için dinleme ve iletişim becerilerini kullanma fırsatı ve yeteneğine sahip olmaları öğretmen liderler açısından vazgeçilmez bir unsur olduğunu ifade eden Katzenmeyer ve Moller (2001: 70) açık iletişimin olduğu bir okulda, öğretmenler okulun etkin işleyişi ile ilgili okulda açık ve dürüst bir şekilde bilgi alış verişinde bulduklarını ve okulda olup bitenler hakkında bilgilendirildiklerini belirtmişlerdir.

2.2.5.7. Olumlu Çevre Algısı

Olumlu bir ortam algısı, öğretmenlerin profesyoneller olarak görüldüğü ve kabul edildiği algısına sahip ortamları ifade eder (Katzenmeyer ve Moller, 2001). Böyle ortamlarda öğretmenler, diğer öğretmenlerden, velilerden, öğrencilerden ve okul yöneticileri tarafından saygı görürler. Barth (2001a:84) öğretmenlerin lider oldukları bir ortamda daha etkin öğrenenler haline geldiklerini iddia etmiştir.

Öğretmenler, liderlik faaliyetlerinde genel olarak iş ortamından memnun ve mesleği bırakma olasılığı daha düşüktür (Katzenmeyer ve Moller, 2001; Barth 2001b). Öğretmenlerin, birlikte çalışmak için fırsatların sunulduğu, paylaşımcı ve iletişime dayalı işbirliği ortamlarının oluşturulduğu okullarda mesleklerinde kalma olasılığı

daha yüksektir. Çünkü böyle ortamlarda çalışan öğretmenler kendilerini değerli ve desteklenmiş olarak hissederler (Harris ve Mujis, 2003).

2.2.6. Öğretmen Liderliğinde Okul Müdürünün Rolü

Okul müdürlerinin okul sistemi içerisinde yerine getirmesi gereken birçok görevi vardır. Bu görevlerden bir tanesi de öğrenci başarısını artırma misyonunu amaç edinerek okullarında etkili öğretim ve öğrenme olanakları sağlamaktır. Bunun yanında, okul müdürleri öğretmenlerin ve diğer çalışanların üretken liderler olarak gelişmelerini sağlamak amacıyla öğrenme ve liderlik yapma fırsatları verir. (Ash ve Persall, 2000).

Biçimlendirici liderlik, okullarda birçok liderin ve liderlik olanaklarının var olduğu fikrine dayanmaktadır. Liderlik, sadece yöneticilere has bir özellik değildir. Örgütün her kademesi için liderlikten söz edilir. Biçimlendirici liderlik kavramı, lider olarak öğretmen ve liderlerin lideri olarak okul müdürünü ifade eder (Ash ve Persall, 2000). Okul müdürleri, başarılı öğretmen liderlerin yetişmesi için çok önemlidir (Cowdery, 2004:130). Birçok okul müdürü okullarında öğretmen liderliği kültürünü aşlamak için yöntemler geliştirir (Barth, 2001b). Öğretmene verilecek destek biçimleri arasında okul müdürünün etkisi çok büyüktür. Çünkü müdürler bir okulun gelişmesini sağlayacak koşulları oluşturmada kilit bir role sahiptirler (Newmann ve Wehlage,1995). Öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasında ve gelişmesinde okul müdürünün desteği ve teşviki önemlidir.

Öğretmen liderliği, okullarda mevcut olan birçok şeyi değiştirmiştir. Okulda görev yapan bireyler arasındaki ilişkilerde de buna bağlı olarak büyük bir farklılaşma meydana gelmiştir. Bu değişimin başında müdür/yönetici-öğretmen ilişkileri gelmektedir. Okullarda yaşanan değişim ve okul gelişim süreçlerinin bariz sonuçlarından biri olan öğretmen liderlik rolleri kapsamında sergiledikleri ortaklaşa çalışma, en fazla ikili ilişki olarak kurulan müdür-öğretmen ilişkilerine de yansımaktadır. (Murphy, 2005:130).

Okul liderleri, okullarında öğretmen liderliğini etkilerler (Birky vd., 2006: 87). Doğası gereği, okul müdürleri öğretmen liderliğini en iyi şekilde desteklediğinde, öğretmen liderler proaktif olarak görevlerini yerine getirirler (Moller, 2005). Destekçi müdürlerin olduğu okullarda, eğitimciler sınıflarında özerklik sahibi olabilirler. Barth (2001a) başarılı öğretmen liderliğini destekleyen okul müdürlerinin kendine özgü davranışlarını şu şekilde vurgulamıştır:

- Okulun temel amacına uygun olarak, öğretmen liderliğini destekleyerek, öğretmenler için onlara liderlik edecek beklentilerini açıkça ifade eder,
- Okulda, öğretmenlerin yaratıcı gücünü ortaya çıkarmak için "tek güç" düşüncesinden vazgeçer,
- Okulda, öğretmenlere güven duyar ve onların öğretmen liderler haline gelmelerini sağlayacak güven duygularını zedelemekten kararlar alınmasını sağlar,
- Okulda, sorunların çözümünde öğretmenler yetkilendirilmelidir. Bir sorun olduğunda okul müdürü çözüm bulmadan önce öğretmenlerin çözüm üretmesi yönünde onlara fırsat tanır, lider öğretmenleri ve liderlik davranışlarını ortaya çıkarır,
- Okul meselelerine öğretmenleri dâhil edilerek, öğretmen liderliğinin gelişebileceği bir okul kültürü oluşturma konusunda öğretmenleri daha istekli hale getirir,
- Öğretmenlerin daha rahat bir şekilde liderlik uygulamaları yapmalarını sağlamak için risk almalarında onlara destek çıkar,
- Öğretmenlerin lideri olarak onların çabalarını ve başarılarını takdir eder,
- Başarının yanı sıra başarısızlıkta da sorumluluğu paylaşır,
- Başarı için sorumluluklarda öğretmen liderlere güven duygusu verir ve onlarla paylaşır.

Hale'e (1998; akt. Can 2006a: 357) göre ise öğretmen liderlerin geliştirilmesi için müdürlerin uygulaması gereken stratejiler şunlardır:

1. Okul müdürleri öğretmen liderliğinin teşvik edildiği bir atmosfer oluşturmalıdır. Müdürler, kendi liderlik özellikleriyle kendi kendilerini rahat hissetmeli, kendinden emin, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmalı ve katılımcı bir atmosfer yaratmalıdır.
2. Okul müdürleri araştırmacı olmalıdır. Güvenilir ve etkili öğretmenler aranıp onların eğitimsel hedeflerini gerçekleştirmeye çalışmaları için desteklenmesi gerekir.
3. Okul müdürleri öğretmenlerin gelişimi için fırsatlar sağlamalıdır.

Öğretmen liderliğinin gelişimi açısından okul müdürünün desteği kritik öneme sahiptir. Bu açıdan okul müdürleri okul gelişim çalışmalarında öğretmen katılımının kazandıracığı avantajları anlamaları gerekir. Bu anlayış okul müdürlerini öğretmen liderliğini bilinçli olarak teşvik etme konusunda motive eder (Chapman, 2009:23). Bu nedenle, okul gelişim çalışmalarına öğretmen katılımını aktif olarak teşvik eden okul müdürlerinin olduğu okullarda öğretmen liderliğinin ortaya çıkması ve gelişmesi diğer okullara göre daha muhtemeldir.

Öğretmen liderliğinde, okul müdürünün etkisi açıkça görülmektedir. Müdürler, öğretmenleri değerli yetenekler olarak görmeli ve lider olmaya özendirip, teşvik edilmiş öğretmenlerin davranışlarını nasıl etkileyeceğini bilmelidirler (Can, 2014:112). Bu bağlamda, okul müdürünün vereceği destek lider öğretmenleri isteklendirme ve cesaretlendirme bakımından önem taşımaktadır.

Yöneticilerin kararlılığı öğretmen liderlerin yetiştirilmelerinde ve gelişimlerinde önemli bir rol oynar (Danielson (2007,17). Barth (1999:448) bu fikrin altını çizerek "Okul müdürleri, öğretmen liderliğini okulun esas amacı düşüncesiyle desteklerler" şeklinde ifade etmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, okulda paylaşılan liderliğin okul etkililiğini arttırarak öğretmenlerin liderlik çalışmalarına katılmalarını sağlayacak fırsatlar ve destekler sunabileceğini okul müdürleri göz önünde bulundurmalıdırlar.

2.3. LİDER-ÜYE ETKİLEŞİMİ TEORİSİ

İlk liderlik çalışmalarında, bazı liderlerin neden diğerlerinden daha etkili olduğu hakkında fikir sahibi olmak için liderlerin bireysel özellikleri üzerine odaklanılmıştır. Bu çalışmalarda liderin doğuştan getirdiği özellikleri ile takipçilerini etkilediği varsayılmıştır. Aynı zamanda, araştırmacılar tarafından liderlerin doğuştan gelen yeteneklerinin saptanabileceği ve güçlü liderliğin kilit noktalarının bulunabileceği beklenmiştir (Yukl, 2006). Ancak liderlikle ilgili çalışmalar ilerledikçe çok az liderin benzer davranışlar gösterdiği ortaya çıkmıştır. Yani, her lider eşsizdir ve farklı biçimlerde liderlik etmektedir. Sonuç olarak araştırmacılar liderliği açıklamak için farklı arayışlara girmişler ve liderlik araştırmaları liderliğin davranışsal yönüne odaklanmaya başlamıştır.

Fiedler'in (1967) durumsallık teorisi liderlik araştırmalarının bir sonraki önemli bileşeni olmuştur. Teori, durumun liderlik üzerine etkisi olduğu konusunu gözönünde bulundurmaktadır.

Fiedler'in durumsallık teorisine yönelik araştırmalar şu şekilde özetlenebilir (Çelik, 2003: 22);

1. İzleyenlerle ilişkisi iyi olan lider, görev yapısını izleyenleri karara katma yoluyla belirlediğinde ve konum gücü de güçlü olduğunda en yüksek etkililiğe ulaşmaktadır.
2. Görev yapısını açıkça belirleyen ve güçlü olan bir lider, izleyenlerle ilişkisi kötü bile olsa yüksek verim sağlamaktadır.
3. Görev yapısını belirlemede, konum gücünü kullanmada ve izleyenlerle ilişki kurmada zayıf olan lider, etkililiği en düşük olan liderdir.
4. Bir grubun etkililiği, liderin kritik durumlarda sergileyeceği liderlik niteliğine bağlıdır.
5. Her ortamda geçerli olan evrensel ve en iyi bir liderlik biçimi yoktur.

Durumsal faktörler; lider-üye etkileşimi (lider astları ile ne kadar iyi) görev yapısı ve pozisyon gücü (liderin üyeler üzerinde sahip olduğu etki ve gücün miktarı) dır. Bu araştırmayı House ve Mitchell'in (1974) amaç-yol teorisi ile Hersey ve Blanchard'ın (1982) durumsal liderlik teorisi takip etmiştir.

Son zamanlarda araştırmalar transaksiyonel (koruyucu-etkileşimsel) ve transformasyonel (dönüştürücü) liderlik üzerine odaklanılmıştır (Bass, 1985; Burns, 1978). Transaksiyonel liderlik, liderlerin örgütlerinde günlük yaptıkları faaliyetleriyle nasıl etkili ve verimli olduğu ile ilgilidir. Transformasyonel liderlik ise, liderin daha yüksek amaç duygusu için astlarına motivasyon aşılması, coşku vermesi, açık iletişim sağlaması ve güven kurması ile ilgilidir. Yapılan araştırmalarda, hem transaksiyonel liderliğin hem de transformasyonel liderliğin takipçilerin memnuniyet ve performansları üzerinde önemli etkisi olduğu bulunmuştur (Bass vd., 2003; Pillai vd., 1999).

Liderlik araştırmaları çeşitli yaklaşımları kapsamasına ve bazen karışık bulgulara sahip olmasına rağmen, herkesin mutabık olduğu, liderliğin bir kişiyi etkilemediği aksine birçok kişiyi etkilediği düşüncesidir (Dienesch ve Liden, 1986:618). Diğer bir deyişle liderliğin özü, liderin kendinde bulunamaz ancak lider ve astları arasında varolan ilişkidir. Bu düşünce ile son yirmi yılda lider-ast ilişkilerini açıklamak için iki popüler teori ortaya atılmıştır. Ortalama liderlik tarzı (Average Leadership Style-ALS) ve lider-üye etkileşimi (Leader-Member Exchange -LMX) teorisidir.

Graen ve Cashman (1975:143) ortalama liderlik tarzını, liderliğin bir “*biçimsel*” yolu olarak tanımlamışlardır. Bu da liderlerin sürekli olarak örgütte astlarına karşı gösterdiği belirli davranış modellerine sahip olduğu anlamına gelmektedir. Örneğin, lider tüm çalışanlarını teşvik eden ve onların birçok görevinde onlara destek olabilen destekleyici bir tarza sahip olabilir. Dahası, ortalama liderlik tarzı teorisi bir birim içindeki bütün astların, liderin talep ve endişelerine benzer tepkiler verdiğini göstermektedir. Örneğin, eğer bir amir astlarını desteklerse astları amirlerine sadakat ve destekle karşılık verebilir. Ancak liderler astlarının tümüne aynı etkileşimde bulunmadığını araştırmalar göstermiştir. Ayrıca her ast liderine ve örgütüne yönelik farklı hareket eder (Graen ve Cashman, 1975). Son zamanlarda liderlik araştırmaları her ast ile lideri arasında bireysel ikili ilişkilere odaklanmış ve lider-üye etkileşimi olarak bilinen bir teori ortaya çıkmıştır. Ortalama Liderlik Tarzı yerine liderlerin astları ile farklı ilişkiler geliştirdikleri bulunmuştur (Dansereau vd., 1975:46).

Bilinen adıyla Lider-Üye Etkileşimi ya da Dikey İkili Bağlantı Modeli (Vertical Dyad Linkage Model) ile ilgili ilk çalışmalar 60 yönetici ve 17 nezaretçi ile büyük bir kamu üniversitesinde yürütülmüştür (Dansereau vd., 1975). Araştırmanın ilk amacı liderlerle astlar arasında oluşan ilişkilerin analizi olmuştur. Araştırma sonucunda lider-üye etkileşiminin iki gruba ayrıldığını ortaya koymuşlardır. Bunlardan birincisi grup içi ilişkililik olarak adlandırılmıştır ve karşılıklı etki, karşılıklı güven, saygı ve sevgi ile tanımlanan bir ortaklık olarak tanımlanmıştır. Grup içi üyeleri liderden daha fazla destek, geri bildirim ve bilgilendirme aldığını göstermiştir. Bunun yanında grup içi üyeler daha az işle ilgili sorunlar belirtmişler ve örgütsel hedefler için daha fazla çaba göstermişlerdir (Dansereau vd., 1975).

Diğer taraftan araştırmanın ikinci grubu grup dışı ilişkililik olarak adlandırılmış ve lideri bir nezaretçi olarak tanımlamıştır. Ancak grup dışı üyeler nezaretçilerden benzer davranışları görmemişlerdir. Ayrıca grup dışı üyelerin daha az iş doyumunu sağladıkları ve grup içi üyelerden daha fazla işle ilgili sorun bildirdikleri tespit edilmiştir. Birçok benzer çalışmada da aynı sonuçlara ulaşılmıştır (Graen vd.,1982; Graen ve Scandura, 1987) .Bu nedenle yüksek kaliteli etkileşim ile karşılıklı güven, saygı, sadakat, ödüller ve karşılıklı destek arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Lider-üye etkileşim teorisi, Rol Teorisi (Role Theory) ve Sosyal Değişim Teorisinden kaynaklanmaktadır (Liden ve Maslyn, 1998: 44).

Sosyal Değişim Teorisi, en az iki birey arasında maddi ya da manevi ödül ya da maliyetlerin değişimini ifade etmektedir. Sosyal değişim teorisinin temel ilkelerinden biri yüksek kaliteli ilişkinin karşılıklılık temeline dayalı olmasıdır (Gouldner, 1960). Yani, biri bir şey verdiğinde karşılığında bir şeyler bekliyordur. Bu teori salt ekonomik değişimlerden farklıdır. Çünkü ekonomik değişimler çoğu durumda bir defalık işlemlerdir (Blau, 1964; Lavelle vd., 2007). Diğer yandan sosyal mübadele ilişkisinde, taraflar arasındaki karşılıklı ilişkiler belirli bir zorunluluğa dayandırılmamıştır (Foa, ve Foa, 1980:78). Bir taraf diğer tarafa bir kaynak sağladığında diğer tarafta bu kaynağa aynı şekilde karşılık vermesi beklenir. Fakat buradaki karşılığın zamanlaması ve niteliği gönüllülük esasına dayanır. Ayrıca sosyal değişim ilişkilerinin sürekliliğinin doğasında olduğu varsayılmıştır (Blau, 1964). Sosyal değişim ilişkileri yüksek dereceli arkadaşlık, karşılıklı güven ve katılımcılar arasında anlayışı içerir, oysaki ekonomik değişim ilişkilerinde böyle bir şey yoktur.

Lider-üye etkileşimi karşılıklı beklentiler ve iki taraf arasındaki bir ilişki ile ilgili olduğundan Blau (1964)'nin sosyal değişim teorisi ile uyumlu olduğu söylenebilir. Sosyal değişim teorisinde göre davranışın temelinde karşılık beklentisi bulunmakta, sosyal etkileşimde de çeşitli duygusal, toplumsal ve maddi çıkarların karşılıklı olarak sağlanması söz konusu olmaktadır (Blau,1964).

Rol Teorisi ise, herhangi bir ilişki içinde, her bireyin sahip olduğu bazı roller vardır. Yani, bir ilişkide kimin ne yaptığı konusunda beklentiler vardır. Graen ve Scandura, (1987) bu ilk safhayı “rol alma” aşaması, yani üyelerin değerlendirildiği aşama olarak ifade etmektedir. LÜE teorisi açısından bakıldığında amir ve çalışanların zaman içerisinde olgun ve istikrarlı, yüksek nitelikli bir ilişki içinde rol üstlenmesidir. Graen vd. (1977), “organizasyon üyelerinin, görevlerini üstlendikleri roller yoluyla gerçekleştirdiklerini” belirtmiştir. Rollerin nasıl geliştiği konusuna odaklanan Graen, rollerin sadece yazılı iş tanımları veya diğer resmi belgelere göre belirlenmediğini ileri sürmüştür. Graen üyelerin rollerinin daha ziyade “rol oluşturma işlemi” denilen resmi olmayan bir süreç sonucunda geliştiğini belirtmiştir (Graen vd., 1977: 492). İlişki tam olarak tamamlanmadan önce rol geliştirme üç aşamada geçer.

- *Rol Alma:*

İlişki, lider ve çalışanın ilk etkileşimi ile ilişki başlar. Hem lider hem de çalışanlar birbirlerini tanıdıka, ilişkinin bu aşamada kalıp kalmayacağı ya da daha nitelikli hale gelip gelmeyeceği konusunda bir değerlendirme yaparak karar verirler.

- *Rol Gerçekleştirme:*

Lider ve çalışanın anlamlı bir ilişki kurmaya başladığı aşamadır. Yani ilişkilerin gelişmesi aşamasıdır. Lider ve çalışan kendileri ve örgüt hakkında birbirlerinin tutum ve davranışları üzerinde etkiye sahiptirler. Ve iki birey arasında ortak bir gerçek ortaya çıkar (Graen ve Scandura, 1987; Scandura ve Lankau, 1996).

- *Rol Rutinleşmesi:*

Yani ilişki düzeyinin rutin hale gelmesidir. Bu noktada lider çalışana bağlıdır ve onu “güvenilir yardımcı” olarak görür. Rol rutinleşmesi, ilişkinin açık iletişim olgunluk ve güven üzerine inşa edilmesidir. (Graen ve Uhl-Bien, 1995). Nezaretçi zorlu ve ödüllendirici görevleri tamamlamak için çalışanı seçecek, çalışan tam güven ile böyle bir görevi başaracaktır. Çalışan lidere birkaç biçimde karşılık verir. Örneğin, üye başka bir çalışan gelmediği zamanda onun görevlerini üstlenerek karşılık verir ve bu örgütsel etkinliğin artmasına katkıda bulunur.

Lider-üye etkileşimi kavramının temelleri Kahn'ın (1964) rol teorisi üzerine kurulmuştur (Baş vd., 2010). Kahn'a göre kişiler çalışma ortamında işlerini yaparken yaptıkları işin gerekleri doğrultusunda bazı roller üstlenirler. Bu doğrultuda çalışanların üstlerinden, üstlerinde astlarından çeşitli beklentileri oluşur (Kahn, 1990). Lider-üye etkileşimi kavramı açısından bakıldığında, lider ve üye arasındaki etkileşimin, her ikisinin de kabul ettiği rollere ve rol beklentilerine göre şekillenebileceği düşünülmektedir (Chun Hui vd., 1999; akt. Baş vd.,2010).

Lider-üye etkileşim teorisi, liderin her bir astı ile geliştirdiği roller ve beklentileri açıklayan ikili süreç olarak tanımlanmıştır. LÜE lider ve astı arasındaki etkileşim ilişkisini ifade eder. (Dansereau vd., 1975; Graen ve Cashman, 1975). LÜE bir liderin etkililiğini, liderin her bir astı ile olan ilişkisinin belirlediğini ileri süren bir teoridir (Graen ve Scandura, 1987:175). Yöneticinin etkinliği, her bir astıyla olan ilişkisinin kalitesine bağlıdır. Yu ve Liang (2004:252) ise lider-üye etkileşimini, lider ve üye arasında resmi iş ilişkisinin ötesinde gerçekleşen, karşılıklı güven, saygı ve sadakat üzerine kurulu bir sosyal değişim ilişkisi olarak tanımlamışlardır. Bu modelde akademisyenler; nezaretçilerin (üst) tüm astlara (izleyicilere) karşı tek bir liderlik tarzı sergilemedikleri, farklı astlara farklı biçimde davrandığı varsayılarak, liderin kendisine bağlı izleyicilerin her biri ile nasıl birebir farklı ilişkiler geliştirdiği üzerinde durmuşlardır (Cevrioğlu, 2007: 17). Ayrıca LÜE teorisi liderin her bir astı için farklı nitelikte ilişki geliştirdiğini öne sürmektedir. Diğer bir deyişle, lider örgütteki bazı astları ile yüksek nitelikte ilişkiler geliştirir fakat hepsiyle yüksek nitelikte ilişki

geliştirmez. Bu farklı ilişkilerin sonucunda grup içindeki bireyler (lideri ile yüksek kaliteli ilişkileri oluşmuş bireyler) ve lider karşılıklı saygı, açık iletişim, paylaşılan destek, ortak bir bağ ve karşılıklı yükümlülükleri belirlerler (Dienesch ve Liden, 1986; Liden ve Graen, 1980; Snyder vd., 1984:12). Grup dışı üyeler ise sadece iş sözleşmesine bağlı çalışanlardır. Yani onların liderle ilişkileri resmi işin gereklerine dayanmaktadır. Yüksek kaliteli LÜE karşılıklı etki merkezli olduğu gözönüne alındığında, LÜE' nin sosyal etkileşimin bir şekli olduğunu söylemek mümkündür.

Lider-üye etkileşimi teorisini, diğer liderlik teorilerinden ayıran unsurlar dört grupta sıralanabilir (Cevrioğlu, 2007):

1. Lider-üye etkileşimi tanımlayıcı bir teoridir. Örgüte daha fazla katkı sağlayan ve daha az ya da çok az katkı sağlayan çalışma gruplarını ortaya koymaktadır.
2. Lider-üye etkileşimi ikili ilişkiler kavramını liderlik kavramının bir parçası haline getiren tek liderlik yaklaşımıdır.
3. Lider-üye etkileşimi liderlikte iletişimin önemini özellikle vurgulamaktadır.
4. Lider-üye etkileşiminin örgütsel sonuçlarla olumlu yönde ilişkili olduğu önemli sayıda çalışma ile ispatlanmıştır. Lider-üye ilişkisinin performans, örgüte bağlılık, yenilikçilik, örgütsel vatandaşlık davranışı, yetki devri ve yönetime bağlı birçok örgütsel değişken ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Graen ve Uhl-Bien, 1995; Northouse ,2007; Dionne, 2000).

Lider-üye etkileşimi bu bilgiler çerçevesinde değerlendirildiğinde sosyal değişime konu olan kişileri, bu kişiler arasındaki ilişkilerin gelişim sürecini ve bu ilişkilerin kalitesine odaklanan kuramdır denilebilir.

2.3.4. Lider-Üye Etkileşimine Çok Boyutlu Yaklaşım

LÜE ilk baştaki çalışmalarda tek boyutlu bir yapı olarak ele alınmıştır. (Graen vd., 1982; Graen ve Schiemann, 1978; Liden ve Graen, 1980; Seers ve Graen, 1984). Ancak Dienesch ve Liden (1986) LÜE'nin yapısının yüksek nitelikli ilişkilerin çeşitli şekillerde ortaya çıkabileceğinden dolayı çok boyutlu olması gerektiğini ifade etmiş ve etki, katkı ve sadakat boyutlarının eklenmesini önermişlerdir. Bu çerçevede Liden ve Maslyn (1998), Dienesch ve Liden'in (1986) önerileri doğrultusunda çok boyutlu bir ölçek hazırlamışlar ve bu boyutlara ek olarak "mesleki saygı" adını verdikleri dördüncü boyutu da ekleyerek yeni bir ölçek oluşturmuşlardır. Bu boyutlandırma ilgili literatürde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Bu boyutlar;

Katkı: Gösterdikleri performansla lideri etkileyen ve liderin davetini kabul eden işgörenler, liderleriyle yüksek ve kaliteli bir etkileşim gerçekleştirmektedirler (Cevrioğlu, 2007:41). Burada yüksek kaliteden kastedilen lider ile üye arasında değerli kaynakların kullanımındaki paylaşımdır. Bunlar fiziksel kaynaklar (örn. Bütçe desteği, malzeme vb..) olduğu kadar bilgi veya ilgi çekici görevler de olabilir (Dienesch ve Liden, 1986: 624; Liden ve Masly, 1998: 50). Çünkü liderden daha fazla kaynak ve destek alan çalışanın iş performansı artmaktadır. Ayrıca, yüksek kalitede LÜE olan üyeler normal iş sözleşmelerinin gerektirdiğinin üzerinde iş veya görevleri yapmaktadırlar (Cevrioğlu, 2007:41).

Sadakat: Bu boyut liderler ve üyelerin kamuoyuna karşı birbirlerini savunmaları ile karakterize edilir. Sadakat LÜE gelişimi için önemli olduğu düşünülmektedir. Liderler yetenekleri konusunda güven duyduğu sadık çalışanlarına karşı onlara vereceği iş projeleri ile çok büyük oranda otonomi kazanmalarını sağlarlar. Liderler, büyük ölçüde kişisel yargı ve sorumluluk gerektiren işlerin tamamlanmasında sadakat duygusu daha yüksek olan çalışanlara sorması daha muhtemeldir (Liden ve Maslyn, 1998). Boies ve Howell (2006:248) LÜE kalitesi ve sonucunda ortaya çıkan sadakatin, işgörenin verilen işleri gönülden yapmasına ve kendini daha güçlü hissetmesine neden olduğunu ortaya koymuştur.

Etki: LÜE' nin bu boyutu ilişkilerin lider ve çalışanın karşılıklı birbirlerini beğenmeleri temeline dayanmaktadır. Örneğin, hem lider hem de çalışan iş ortamı dışında benzer hobi ve ilgilere sahip olabilirler ve dolayısıyla işe dayalı ilişkiden daha fazla dostluğa sahip olurlar. Etki boyutu bir bireyin çalışma performansı ile ilgisi olmadığından dolayı katkı boyutundan büyük farklılık gösterir. Liden ve Maslyn (1998) Bu yapının, davranışsal sonuçlardan ziyade iş doyumu, örgütsel bağlılık ve algılanan örgütsel destek gibi çalışanlara ait tutumsal sonuçlarla ilgili olduğunu iddia etmişlerdir. Lider ve üye arasındaki karşılıklı beğenmenin, gelişen ve süregelen bir lider-üye etkileşiminin derecesini olumlu yönde etkileyeceği beklenmektedir (Borchgrevink ve Boster, 1997:248).

Mesleki Saygı: Bu boyut, aslında bir çalışan ya da nezaretçinin sahip olduğu itibar ile ilgilidir. Diğer bir deyişle, birey işinde ya da görevinde mükemmel bir itibara sahip midir? Burada kastedilen saygı, başkalarının teknik ve diğer yeteneklerinin gösterilmesine tanınan fırsat olarak tanımlamak olanaklıdır (Uhl-Bien, Graen ve Scandura, 2000:157). Bir birey hakkında onunla tanışmadan önce başkalarından duyduğu kadarıyla bir algı oluşmuş olması mümkündür. Mesela bireylerle olan

deneyim, örgüt içindeki veya dışındaki bireyler tarafından yapılan yorumlar, ödüller veya kişinin mesleki olarak takdir edilmesi gibi. Örneğin, örgüt içerisinde işinde başarılı ve gayretli biri olarak tanınan bir çalışan yüksek kaliteli bir ilişki oluşturmak üzere ideal bir nezaretçi adayı olabilir. Davis ve Gardner (2004:450), örgüt içinde üyelere gösterilen saygının aynı zamanda üyelerin etkinliğini ve iş performansını etkileyen önemli bir araç olduğunu ortaya koymuşlardır.

Dienesch ve Liden (1986)'in çok boyutlu LÜE teorisi son zamanlarda çok dikkat çekmiş ve en öne çıkan Liden ve Maslyn'e (1998) ait olan LMX-MDM (Multidimensionality of Leader-Member Exchange) olmak üzere çok boyutlu LÜE ilişkilerini değerlendirmek için birçok ölçek geliştirilmiştir. Ancak LÜE araştırmalarının büyük bir kısmı LÜE nin tek boyutlu ölçülmesine devam edilmiştir (Gerstner ve Day, 1997; Graen ve Uhl-Bien, 1995; Harris, 2004; Schriesheim vd., 1999). Ayrıca literatürde hem tek boyutlu hem de çok boyutlu ölçeklerin çok sayıda olması da dikkat çekmektedir. Ancak literatürde araştırmacılar tarafından birbirine benzer çalışmalar yapılmış olmasına rağmen, benzer sonuçlara ulaşamamıştır. Bu, araştırmacıların araştırmalarında hangi ölçeğin kullanılması gerektiği konusunda bir anlaşmaya varamamış olmasından kaynaklanmış olabilir.

2.3.5. Lider-Üye Etkileşiminin Örgütsel Sonuçları

Araştırma sonuçları lider-üye etkileşiminin çalışanların birçok örgütsel davranış sonuçlarıyla yüksek ilişki içinde olduğunu göstermiştir. En belirgin bu sonuçlar tutumsal sonuçlar (iş doyumunu, işten ayrılma/iş devri ve örgütsel bağlılık vb.) ile davranışsal sonuçlardır (iş performansı ve örgütsel vatandaşlık davranışı vb.).

Yüksek kaliteli ilişki, yüksek düzeyde bilgi etkileşim düzeyi, geniş bir destek, yüksek düzeyde güven ve saygı, karşılıklı etki ve çok sayıda ödül ile karakterize edilir. Düşük kaliteli ilişki ise; düşük düzeyde güven, resmi ilişkiler, tek yönlü etki (okul müdüründen öğretmene) sınırlı destek, düşük düzeyde etkileşim ve az sayıda ödül ile karakterize edilir (Bauer ve Green, 1996).

Gerstner ve Day (1997) yaptıkları meta analiz sonucunda, lider-üye etkileşimi ile yönetimden memnuniyet, iş doyumunu, genel tatmin, işe bağlılık ve üyenin becerisi arasında pozitif, rol çatışması ve işten ayrılma niyeti arasında ise negatif yönde önemli ilişkiler tespit etmişlerdir.

Alanyazın incelendiğinde lider-üye etkileşimi ve iş doyumunu arasında yapılan araştırmaların bulgularında farklılıklar görülmektedir. Dansereau vd. (1975), Graen

vd. (1982), Scandura ve Graen (1984) yaptıkları çalışmalarda lider-üye etkileşimi ile iş doyumunu arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğuna dair bulgulara ulaşmışlardır. Bunun yanında, Pillai vd. (1999) farklı ülke ve kültürler arasında yaptıkları çalışmalarında da lider-üye etkileşimi ile iş doyumunu arasında pozitif yönde yüksek ilişki bulmuşlardır. Buna karşın, Vecchio ve Gobdel (1984) çalışmalarında lider-üye etkileşimi ve iş doyumunu arasında ilişki bulgusunu saptamamışlardır. Gerstner ve Day'in (1997) çalışmalarında ise genel olarak birbirleriyle yüksek etkiye sahip olduklarını tespit etmişlerdir.

Lider-üye etkileşimi ve işgücü devri arasındaki ilişkilere yönelik araştırma sonuçları da farklılaşmaktadır. Birçok çalışmada lider-üye etkileşimi ile işgücü devri arasında negatif ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. (Dansereau vd., 1975; Ferris, 1985; Graen ve Ginsburgh, 1977; Graen vd., 1982). Diğer yandan, Vecchio vd. (1986) ise yaptıkları çalışmada, lider-üye etkileşimi ile işgücü devri arasında önemsiz bir etki bulgusuna ulaşmışlardır.

Örgütsel bağlılık örgütsel etkililiğin çok önemli bir bileşenidir (Meyer vd., 1993). Lider-üye etkileşimi ve örgütsel bağlılık ile ilgili yapılan araştırmalarda önemli ilişkilerin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Duchon vd., 1986; Liden vd., 2000). Özellikle örgütsel bağlılığın boyutlarından duygusal bağlılık boyutunun pozitif tutumlara yol açması daha muhtemeldir (Ansari vd., 2007; Dienesch ve Liden, 1986; Liden ve Maslyn, 1998). Bu yüzden ilişki kalitesinin düşük olması bu boyutunda düşük olmasını etkiler ve dolayısıyla çalışan bağlılığını muhtemelen düşürecektir.

Araştırmalar yüksek kaliteli lider-üye etkileşim ilişkilerinin düşük kaliteli ilişkilerden daha fazla iş performansına sahip olduğunu göstermiştir (Duarte vd., 1993; Duchon vd., 1986; Graen ve Ginsburgh, 1977). İş performansı tamamen işle ilgilidir. Bu nedenle lider-üye etkileşim ilişkisinin katkısı yüksek olduğunda muhtemelen iş performansı da yüksek olacaktır.

Lider-üye etkileşimi ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki pek çok araştırmacının ilgisini çekmiştir. Çalışma sonuçlarının büyük bir çoğunluğu, iki kavram arasında olumlu yönde bir ilişki olduğuna dair görüşleri doğrular niteliktedir. Settoon vd. (1996), lider-üye etkileşimi ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında olumlu yönde bir korelasyon olduğunu ortaya çıkarmıştır. Podsakoff ve MacKenzie (1993) de yüksek nitelikli lider-üye etkileşiminin çalışanların iş tatminini arttırabildiğini ve buna karşılık olarak da çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışları sergileyebildiklerini ortaya çıkarmışlardır.

Manogran vd. (1994), lider-üye etkileşimi ile örgütsel adalet arasındaki ilişkiye yönelik yürüttükleri çalışmada dağıtım adaleti, süreç adaleti ve etkileşim adaleti alt boyutlarının lider-üye etkileşimi ile pozitif ilişkili olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

İşgörenlerin tükenmişlik düzeylerinin azaltılması örgütler açısından büyük önem taşımaktadır. İşgörenlerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olmasının hem bireysel hem de örgütsel açıdan olumsuz birçok yanı bulunmaktadır. Seltzer ve Numerof (1988:443) ABD’de yüksek lisans öğrencileri arasında yaptıkları çalışmada, yapıya odaklanılan liderlik tarzı ile tükenmişlik arasında pozitif; ilişkiye odaklanılan liderlik tarzı ile tükenmişlik arasında negatif bir ilişki tespit etmişlerdir. Yani, yapıya odaklanılan liderlik tarzı yüksek lisans öğrencilerinin tükenmişlik düzeyi üzerinde pozitif bir etkiye sahipken, ilişki odaklı liderlik tarzı tükenmişlik düzeyleri üzerinde azaltıcı etki yaptığı bulgusuna ulaşmışlardır. Bolat (2011) lider-üye etkileşimi ile tükenmişlik üzerine yaptığı araştırmasında lider-üye etkileşimi kalitesinin tükenmişlik üzerinde anlamlı ve negatif bir etkiye sahip olduğu bulgusunu tespit etmiştir.

Araştırmalar etkileşim düzeylerinin iş iklimini de etkilediğini ortaya koymuştur. Kozlowski ve Doherty (1989) yüksek etkileşim ilişkilerine sahip üyelerin, düşük etkileşim ilişkilerine sahip üyelerinden daha olumlu iş iklimi algısına sahip olduklarını bulmuşlardır. Williams ve Anderson (1996), Settoon vd., (1996), Wayne ve Green (1993) Yüksek etkileşim ilişkisine sahip astların, diğerlerinden daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme olasılığı olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bernas ve Major (2000), lider-üye etkileşim ilişkisinin yüksek olması ile astların iş stresi arasında olumsuz bir ilişki bulmuşlardır. Thibodeaux ve Lowe (1996), lider gücünün, yüksek etkileşim ilişkilerinin bir sonucu olduğunu iddia etmişler ve yüksek etkileşim ilişkisi içerisindeki liderlerin düşük etkileşim ilişkisi içerisindeki liderlerden daha sık olarak uzmanlık ve ödül gücünü kullandığı bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca yüksek etkileşim içindeki liderlerin, düşük etkileşim içindeki liderlerden daha az sıklıkla zorlayıcı gücünü kullanmaya başvurma gereği duyduğunu tespit etmişlerdir. Yüksek etkileşim ilişkileri ile astların yenilikçiliği arasında pozitif ilişki olan bazı çalışmalarda yapılmıştır. Basu ve Green (1997), Scott ve Bruce (1998) yüksek etkileşim ilişkisi içindeki astların, yöneticilerini düşük etkileşim ilişkileri içindeki çalışanlardan daha yenilikçi olarak değerlendirdiklerini bulmuşlardır. Hofmann ve Morgeson (1999) yüksek etkili ilişkilerin üretim tesislerinde (daha az iş kazası) işyeri güvenliğini olumlu yönde arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bu açıklamalardan görüldüğü üzere, astlarla yüksek etkileşim ilişkisinin kurulması astın performansının ve yaratıcılığının artmasından, işyeri güvenliği ile örgütsel bağlılığın artmasına kadar uzanan pek çok arzulanan sonuçların ortaya çıkmasına ortam hazırlayabilir. Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel bağlılık (Kurşunoğlu vd., 2010), iş doyumunu (Öztürk, 2011) ve örgütsel vatandaşlık davranışı (Yücel ve Samancı, 2009) gibi tutumsal ve davranışsal çıktı algılarının orta düzeyde olması manidardır. Okullarda okul müdürü-öğretmen etkileşiminin geliştirilmesi bu çıktılara pozitif faydalar sağlayabilir.

Çalışanların örgütsel davranışlarına etki eden lider-üye etkileşimi literatürden de anlaşılacağı gibi oldukça önemlidir. Özellikle eğitim örgütlerinde yönetici ve çalışanlar arasındaki ilişki kalitesinin yüksek olması okulların verimliliği ve etkililiği açısından önem taşımaktadır.

2.3.6. Eğitim Örgütlerinde Lider-Üye Etkileşimi

Lider-üye etkileşimi, liderin kendisine bağlı astların her biri ile geliştirdiği bire bir farklı ilişkiler ile ilgilidir (Ngoma, 2011). Eğitim örgütleri açısından değerlendirildiğinde okul müdürü-öğretmen ilişkileri, müdür yardımcısı-öğretmen ilişkileri, okul müdürü-müdür yardımcısı ilişkileri anlamına gelmektedir. LÜE, değişim ve karşılıklık ile nitelendirilir (Greguras ve Ford, 2006), ve bu ilişkiler okulların başarısını etkilemede kritik öneme sahiptirler. Nahrgang vd. (2009) çalışma ortamındaki ilişkilerin çalışanların tutum ve davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu” belirtmişlerdir. Nitekim bir okulun etkililiği pozitif ilişkilere ve çalışanların motivasyonuna bağlıdır (Ngoma, 2011). Okulda çalışanlar arasındaki ilişki kalitesinin yüksek olması çalışanların iş doyumunu, iş performansını ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını olumlu anlamda etkileyebileceği söylenebilir.

Öğretmen liderler ve diğer öğretmenler arasındaki ilişkiler önemli olmasına karşın, öğretmen liderlerin okul müdürleri ile olan ilişkileri özellikle liderlik gelişiminin ilk aşamalarında daha çok önem taşımaktadır (Smylie & Brownlee-Conyers, 1992:151).

Özellikle paylaşılan liderlik rolleri ve fonksiyonları açısından "öğretmen liderliği girişimlerinin ve öğretmen liderliğinin başarısı" önemli oranda okul müdürünün aktif desteğine bağlıdır (Heller & Firestone, 1994:4; Smylie, 1996:575). Blegen ve Kennedy (2000:4), öğretmen liderliği üzerinde en büyük etkinin okul müdürü olduğunu ifade ederlerken, Barth (2001:448) " okul müdürlerinin öğretmen

liderlerin performansları açısından çok önemli" olduklarını belirtmiş, okul müdürlerinin öğretmen liderliğinin gelişiminde anahtar rol oynadıklarını ve öğretmen liderliğinin hem başarısında hem de başarısızlığında merkezde yer aldıklarını ileri sürmüştür (Barth, 1988:137).

Yüksek kaliteli lider-üye etkileşim ilişkilerine sahip çalışanlardan düşük kaliteli lider-üye etkileşim kalitesine sahip çalışanlara göre daha fazla görev odaklı davranışlar beklenilir.(Greguras ve Ford 2006:438). Düşük lider-üye etkileşim ilişkilerine sahip olan çalışanlar daha az sadakat, saygı gösterir ve okul lideri ile çalışanlar arasındaki ilişkilerde otokratik bir karar alma süreci görülür. Buna karşın yüksek lider-üye etkileşim ilişkileri karşılıklı güven ve saygı üzerine kurulmuştur (Greguras ve Ford 2006:1082). Bu yüzden düşük lider-üye etkileşim etkileri yıkıcı olabilir.

Farklı lider-üye ilişkisi farklı sonuçlar doğurabilir. Lunenberg (2010:2), Liderle yüksek kaliteli ilişkiye sahip üyelerin (grup içi) daha büyük iş sorumluluğu aldıkları, örgüte daha fazla katkıda buldukları ve liderle düşük kaliteli ilişkiye sahip üyelerden (grup dışı) daha yüksek iş performansı sergilediklerine dair bulguların olduğunu belirtmiştir. Üyelerin stres tipinin buldukları ilişki grubuna göre değişebileceğini savunmuştur. Grup içi üyelerin stresi lider tarafından verilen ek sorumluluklardan kaynaklanırken, grup dışı üyelerin stresleri ise iletişim döngüsünün dışında bırakılmaktan kaynaklanmaktadır. Özellikle öğretmenler yüksek düzeyli lider-üye etkileşim ilişkilerine ihtiyaç duyarlar. Bunun için okul liderlerinin diyalog, iletişim ve sürekli öğrenme yoluyla değişimi yönetmeleri gerektiği söylenebilir.

Maccoby (1996: 57), eğitim örgütlerinde çalışabilir bir liderlik modeli sunmaktadır. Liderlik paradoksunu çözmek için "liderler insanların takip etmek isteyeceği güçlü insanlar olmalıdır" iddiasında bulunmuştur. Bu nedenle etkili liderlik, korkutarak, kaba kuvvetle değil, entelektüel güç, ikna diyalog ve sürekli öğrenme ile sağlanabileceğini ifade etmiştir.

Araştırmalar liderin göstermiş olduğu güvenin çalışanların yenilikçi davranışlar sergilemelerine yol açtığını göstermiştir. Kahrs, (1996), öğretmen okul yönetiminden aldığı güven duygusunun rahatlığı olmazsa okulda liderlik rollerini üstlenmekte isteksiz olacağını ileri sürmüş (s. 36), Lee (2008: 671) ise, Singapur' da yaptığı araştırmasında, lider-üye arasındaki yüksek kaliteli ilişki ile yenilikçi davranışlar sergileme arasında pozitif bir ilişki olduğunu ifade etmiştir.

Okul liderleri ile düşük lider-üye etkileşim ilişkisine sahip çalışanlar okulda tükenmişlik sendromu davranışları sergileyebilirler. Düşük lider-üye etkileşim ilişkisi sonucunda, tükenmişliğin öğretmenler üzerinde doğrudan etkileri olabilir. Bu durumda devamsızlık, okula geç gelme, göreve hazırlıksız olma ve sonrasında düşük performans göstermelerine yol açabilir.

Okul liderlerinin okulda çalışan herkese karşı eşit olarak açık iletişim göstermesi önemlidir. Çalışanlar böylelikle okul gelişimine büyük katkılarda bulunabilirler. Liderler, çalışanların önerilerine açık olmalı ve onların fikirlerini dikkate almaları gerekir. Liderler, okul ile ilgili kararlar alınması gerektiğinde çalışanların görüşlerini almalı ya da alınmış kararlar için itirazlar ışığında kararlar düzeltilmelidir.

Sonuç olarak, bir liderin göstermiş olduğu davranışlar çalışanların performans düzeyleri ile bağlantılı olabilir. Bir liderin tutumunun çalışanların eylem ve davranışlarını etkilediği bilinir. Bu bağlamda, okulda yaratıcı ve destekleyici bir kültür oluşturmak, öğretmen liderliğini hem geliştirecek hem de yeni liderler ortaya çıkmasını sağlayacaktır (Beycioğlu, 2009, 49).

2.4. Örgüt Kültürü, Öğretmen Liderliği ve Lider-Üye Etkileşimi Arasındaki İlişki

Bu bölümde, örgüt kültürü, lider-üye etkileşimi ve öğretmen liderliği davranışları kavramlarının birbirleriyle olan ilişkilerine, ilgili alan yazındaki açıklamalar ve bu konularda yapılan araştırmalardan elde edilmiş olan bulgular ışığında değinilmektedir.

2.4.1. Örgüt Kültürü ve Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki

İşbirliği ve sürekli gelişme kültürü, başarılı okul geliştirme çabalarının temelini oluşturur. Dahası öğretmen liderliği okul kültürünün yeniden şekillenmesine ve okulda mesleki topluluğun oluşmasına yardımcı olur (Chapman, 2009: 6). Danielson (2007: 4) öğretmenlerin okul kültürünün sorumluları olduğunu ifade etmiştir.

Morgan (1986), okul kültürünü, çalışanlar arasında zamanla gelişen sosyal etkileşim süreci olarak tanımlamıştır. Bu nedenle, bireylerin çalıştıkları kültür okulun işleyişini olumlu ya da olumsuz olarak etkiler. Öğretmen liderlerin, okulda yaptıkları işe karşı pozitif olabilmeleri için, ilk olarak okul kültürünün buna uygun olması

gerekir. Sonrasında, okulun kültürel normları açık bir şekilde öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasını teşvik eden bir yapıda olmalıdır.

Danielson (2007), her okulun öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasını teşvik etmediğini, okul yönetiminin öğretmen liderliğini kolaylaştıran koşulların oluşmasında merkezi bir rol oynadığı bulgusuna ulaşmıştır. Öğretmen liderliğinin oluşmasında okul yönetiminin dört faktörü esas alması gerektiğini belirtmiştir. Bunlar, öğretmenlerin işlerini yaparken risk alabilmeleri için güvenli bir okul ortamının olması, okul yönetimi tarafından öğretmen liderliğinin teşvik edilmesi, öğretmen liderliğinin önündeki engellerin kaldırılması ve öğretmen liderliğinin oluşması için fırsatlar sunulmasıdır. Bu faktörler okul yönetiminin pozitif tutumu ile birleştiğinde öğretmen liderlerin okuldaki faaliyetlerinde yeteneklerini büyük ölçüde etkileyebilir.

Öğretmen liderliğini geliştirmek için ilk olarak okulda pozitif bir kültürün oluşturulması gerekir. Beycioğlu (2009) çalışmasında, okulda yaratıcı ve destekleyici bir kültür oluşturmanın, öğretmen liderliğini hem geliştireceğini hem de yeni liderler ortaya çıkmasını sağlayacağını belirtmiş, bu bağlamda okul yönetiminin öğretmen liderliğini teşvik edici bir okul kültür oluşturabilmesinin önemli olduğunu ifade etmiştir.

Robertson, (2006), okul geliştirmenin sosyo-kültürel bir süreç olduğunu belirtmiştir. Öğretmen liderler okullarını geliştirmek için yöneticilerle beraber çalıştıklarında, öğrenmeye odaklı okul kültürü ve işbirliği kurarlar. Öğretmen liderliğinin, işbirliği ve öğrenme odaklı kültür oluşturarak okul gelişimine öncülük edebileceğine dair uygulamalı öğretmen liderliği çalışmaları ile desteklenen iddialar vardır. York-Barr ve Duke (2004), Öğretmen liderliğinin öğretmen işbirliğini arttırdığı bulgularına ulaşmışlar, güven ve işbirliği ilişkileri geliştirmenin öğretmen liderlerin meslektaşlarını etkileyebilmelerinde ilk yol olduğunu belirtmişlerdir. Harris (2005: 208), öğretmen liderliğinin, okulda öğretmenlerin meslektaşlarıyla güven ve işbirliği ilişkilerini geliştirmesi olarak kendini gösterdiğini, bu konuda, okul gelişimi ve öğretime katkıda bulunarak okul kültürünü pozitif etkileyeceğine dair bazı bulguların mevcut olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda Harris (2005), öğretmen liderliğinin okulda işbirlikçi okul kültürünü desteklediği sonucuna da varmıştır.

Lattimer (2007), öğretmen liderlerin okulda bilgi ve deneyimlerine saygı duyulduğunda başarılı oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Cuban ve Usdan (2003) ile Hubbard vd., (2006) yaptıkları çalışmalarında; öğretmenler bilgi ve deneyimlerine saygı gösterilmediği algısına kapıldıklarında, okul çevresine ve okulda gösterilen

faaliyetlere karşı direnç gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bu iki bakış açısı okul kültürü ve öğretmen liderliğini ortaya çıkarma becerisi arasındaki ilişkiyi pekiştirmektedir.

2.4.2. Örgüt Kültürü ve Lider-Üye Etkileşimi Arasındaki İlişki

Okul kültürü terimi genel olarak inançlar, algılar, ilişkiler, tutumlar, yazılı ve yazılı olmayan kurallar ile ilgilidir. Her birey özel bir karakteristiğe sahip olduğu gibi, her örgütte diğer örgütlerden ayrılan özel bir karakteristiğe sahiptir. Örgüt kültürünü oluşturan yapısal farklılıklar örgütü farklılaştırır ve diğerlerinden ayırır. Örgütte üyeler zaman içerisinde çalışanlar tarafından örgüt yaşamını temsil eden örgüt kültürü ve örgüt iklimini oluşturmaya başlarlar (Dipboye vd.,1994).

Grup kültürü ve hiyerarşik kültürün lider-üye etkileşimi ile ilişkili olduğu ve algılanan lider-üye etkileşimini pozitif ve anlamlı olarak etkilediği belirlenmiştir. Bu bulgular kuram ile tam olarak uyumludur (House ve ark., 2002; Lok 2005). Bu kapsamda karşılıklı etkileşim içerisinde olan ve örgüte ait birçok değişken üzerinde etkisi olan liderlik ve örgüt kültürünün lider-üye etkileşimi değişkenini etkilemesi beklenen bir sonuçtur (Akkoç, 2012:24) .

Örgüt kültürünün işlevlerinden bütünleştiricilik çok önemlidir. Bir örgütte personelin kaynaşması, bütünleşmesi takım ruhu denilen bağlayıcı bir etmen ve azmin sonucudur. Takım ruhu yüksek moral belirtisidir ve bu örgütün iç-dış koşullarının sonucu olduğu gibi kişilerin huyları ile her gün değişen ruh halinin sonucudur Güçlü bir yapı, personelin bedensel, ussal ve ruhsal yetenek ve nitelikleriyle, bu yapıyı oluşturan gruplar arasında uyumu gerektirir. Gruplar arasında en uygun denge sağlanmazsa anlaşmazlık ve çekişmeler doğar ve bu da örgütü zayıflatır (Tosun, 1990: 29,47)

Örgütte güçlü ortak davranışlar, değerler ve inançlar geliştirildiğinde güçlü bir kültür ortaya çıkar. Liderler örgütün kültürünü koruyarak işlevlerine değer vermek zorundadır. Bunun sonucunda da örgüt üyeleri arasında tutarlı davranışların oluşmasını sağlayacak, çalışanlar arasındaki çatışmaları azaltacak sağlıklı bir çalışma ortamı oluşmasını sağlayacaklardır (Kane-Urrabazo, 2006).

Örgüt kültürü ve çalışan yapısı arasındaki biçimlendirici ilişkiler, liderlerle üyeler arasındaki etkileşimin doğasını belirler. Bu nedenle farklı örgüt kültürlerinde farklı liderlerle üyeler arasındaki etkileşim şekli farklı olabilir. Örgütün normları ve kuralları liderler ve üyeler arasındaki etkileşimi sağlıklı tutmak için önemlidir (Kırkbeşoğlu, Tuzlukaya, 2014). Bu çerçeveden değerlendirildiğinde eğitim

örgütlerinde örgüt kültürü önem arz etmektedir. Çünkü güven, paylaşım, saygı, açık iletişim, meslektaş dayanışması, işbirliği öğelerinin hâkim olduğu bir okul kültüründe lider-üye etkileşim kalitesi de yüksek olacaktır. Lider ve takipçisi arasındaki ilişkinin niteliği çalışanın bağlılığı ve iş doyumuna yol açar. Lider-üye ilişkilerinin kalitesi bireyin gruba bağlılığını etkileyen önemli bir süreçtir. Yapılan araştırmalar (Kurşunoğlu vd.,2010) öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin düşük düzeyde olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla yüksek kaliteli lider-üye etkileşim düzeyine sahip bir okulda öğretmenlerin okula olan bağlılıklarının da pozitif etkilenebileceği söylenebilir.

2.4.3. Öğretmen Liderliği ve Lider-Üye Etkileşimi Arasındaki İlişki

Lider-üye etkileşim teorisi ile ilgili uygulamaların örgütsel sonuçlarla pozitif yönde ilişkili olduğunu destekleyen çok sayıda çalışma vardır. Lider-üye ilişkisinin performans, örgüte bağlılık, iş ortamı, yenilikçilik, kurumsal vatandaşlık davranışı, yetki, yöneme bağlı (procedural) ve dağıtıcı (distributive) adalet, kariyer gelişimi gibi birçok örgütsel değişken ile ilişkili olduğu ileri sürülmüştür (Graen ve Uhl-Bien, 1995: 219; Northouse , 2007: 116; Dionne, 2000: 6).

Etkili okullar ile ilgili yapılan araştırmalarda öğretmen liderliğinin okul müdüründen hiç bir şekilde bağımsız gelişmediği aksine okullarda öğretmen liderlerin işlerini kolaylaştırmada kritik öneme sahip olduğu tespit edilmiştir (Akert ve Martin, 2012). Günümüzün rekabetçi ortamında okul liderleri yönetsel ve öğretimsel becerilerini maksimize etmede lider-üye etkileşiminin yararlarını kullanabilirler. Lider-üye etkileşim teorisinin, okul çalışanlarının rol tanımı, iş doyumunu ve işten ayrılma niyetleri gibi örgütsel çıktılar üzerinde okul liderlerinin kullanabileceği etkili bir araç olduğu araştırmalarla kanıtlanmıştır. Lider-üye etkileşim teorisi, çeşitli mesleki alanlarda ast-üst ilişkilerinin çıktılarını değerlendirmek için temel bir çerçeve çizmeye yaradığına dair literatürde artan oranda bir kabul vardır (Clemens vd., 2009).

Sağlıklı bir öğretmen liderliği için kişisel ilişkiler önemlidir. Öğretmen liderler ve okul liderleri arasındaki güven işbirliği ve saygı ilişkisi öğretmen liderliği rollerinin başarısı açısından oldukça önemlidir (Sherrill, 1999:59). Muijs ve Harris (2007), öğretmen liderliğinin; destekleyici okul yöneticileri, paylaşılan vizyon, karar alma süreçlerine aktif katılım, etkili iletişim ve okulda çalışanlar arasında yüksek düzeyde güven duygusu ile gelişebileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmen liderliği rolleri ağırlıklı olarak öğretmen lider-okul müdürü etkileşimi ve işbirliğine bağlı

olduğundan, okul müdürlerinin okullarında öğretmen liderliğinin engellenmesi, desteklenmesi, fırsatlar sunulması ve işlevsel hale getirilmesinde birinci dereceden sorumludurlar(Smylie ve Brownlee Conyers, 1992:151).

Barr ve Duke (2004), okullarda meslektaşlar arasındaki ilişkiler ve roller ile okul kültürü ve yapısı gibi diğer faktörlerle birlikte öğretmen liderliğini etkilediğini ileri sürmüşlerdir. Boles'da (1992, akt. Harris ve Muijs, 2003) güçlü iletişim ve yönetim becerilerinin öğretmen liderliğinin gelişimi için önemli bileşenler olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen liderliği literatüründen açıkça ifade etmek gerekirse öğretmen-müdür etkileşimi öğretmenlerin liderlik rollerini üstlenmelerini ya da üstlenmemelerini etkileyebilir (Kılınç, 2014:1730). Yüksek nitelikli müdür-öğretmen etkileşiminin öğretmen liderliğine katkısının pozitif olması muhtemeldir. Çünkü yetenekli liderler olabilmek için okul liderleri ile ilişkiler geliştirmek önemlidir. Lider-üye etkileşim teorisi örgütlerin iyi çalışma ilişkileri oluşturan liderlerden çok fazla kazançlı çıkacağını iddia etmiştir (Bandura, 1995:151). Müdür-öğretmen etkileşim niteliğinin yüksek olması öğretmenlerin daha fazla görev odaklı davranışlar sergilemelerini sağlayacak, güven duygusunu ve sonrasında öğretmenlerin risk alma davranışlarını arttıracaktır. Bütün bunların yanında çalışanlarda; bireysel anlamda iş tatmini ve etkinliği, karşılıklı etkileşim, kariyer ilerlemesi, düşük stres seviyesi daha açık ve dürüst iletişim davranışları göstereceklerdir. Dolayısıyla örgütsel çıktılara (iş performansında artış, devamsızlık ve okula geç gelmede azalma, göreve hazırlıklı olma vb.) olumlu etkileri olabilir. Harris ve Muijs (2003), öğretmenlerin desteklendiklerinde ve meslektaşlarıyla işbirliği içerisinde çalıştıklarında daha etkili faaliyetler yaptıklarını belirtmişlerdir.

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde örgüt kültürü, lider-üye etkileşimi ve öğretmen liderliği ile ilgili yurt dışı ve yurt içinde yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Kabler (2013), Southeast Tennessee'de bir okul bölgesinde 236 ortaokul öğretmeni üzerinde yaptığı çalışmada okul kültürü ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmasında, Liderlik Uygulama Envanteri (Leadership Practices Inventory) ve okul kültürü ölçeğini (School Culture Triage Survey)

kullanmıştır. Çalışmada okul kültürü alt boyutlarından işbirliği, meslektaşlık ve etkililik ile öğretmen liderliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Reynolds (2008), yiyecek sektöründe yönetici konumunda çalışan 48 birim yöneticisi üzerinde yaptığı çalışmada öz yeterlik ile performans arasındaki ilişkide lider-üye etkileşim kalitesinin aracı etkisini incelemiştir. Araştırmada, Spreitzer'in (1995) öz yeterlik (Self-efficacy) ölçeği, Graen ve Uhl-bien'in (1995) 7 maddelik lider-üye etkileşim kalitesi (Leader-member Exchange) ölçeği ve Tornow ve Pinto'nun (1976) performans ölçeğini (Management Position Description Questionnaire) kullanmıştır. Araştırma sonucunda, öz yeterliğin performans üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmüştür. Öz yeterlik ve performans arasındaki ilişkide lider-üye etkileşim kalitesinin güçlü bir aracı etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Ohlson (2009), Florida eyaletinde 50 ilkokulda gerçekleştirdiği çalışmada okul liderliği, okul kültürü ve öğretmen kalite karakteristikleri arasındaki ilişkiler ve bu değişkenlerin öğrenci çıktılarına etkisi incelenmiştir. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmada, Gruenert ve Valentine'in (1998) geliştirmiş oldukları okul kültürü ölçeği araştırmanın nicel kısmını, yarı yapılandırılmış görüşme formları ise nitel kısmını oluşturmuştur. Okul kültürü ölçeği, amaç birliği, işbirlikçi liderlik, öğretmen işbirliği, meslektaş dayanışması ve öğrenme ortaklığı olmak üzere altı boyuttan oluşmuştur. Okul kültürü boyutları ile öğretmen kalite karakteristikleri arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca işbirlikçi okul kültürünün ve eğitimsel liderlik uygulamalarının; bilgiye dayalı karar verme, paydaşlığı geliştirme, öğretmenin mesleki gelişimine rehberlik etme, iletişim ve ilişkileri açık olmaya teşvik etme ile ilişkili olduğu bulgusuna da görüşmeler sonucunda ulaşılmıştır.

Erdoğan vd., (2003) çalışmalarında, örgütsel adalet ve lider-üye etkileşim kalitesi ilişkisinde örgütsel kültürün aracılık rolünü incelemişlerdir. İstanbul'da 30 lisede 526 öğretmen üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, Liden ve Maslyn'in (1998) 12 maddelik lider-üye etkileşim kalitesi ölçeği, Niehoff ve Moorman'in (1993) örgütsel adalet ölçeği ve O'Reilly vd.,'nin (1991) örgütsel kültür ölçme araçlarını kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, örgütsel kültürün insanlara saygı alt boyutunun etkileşimsel adalet ile lider-üye etkileşim kalitesini güçlendirdiği, takım odaklılığın ise bu ilişkiyi zayıflattığı bulgusuna ulaşılmıştır. Dağıtımcı adalet ve lider-üye etkileşim kalitesi arasındaki ilişkide örgüt kültürü girişkenlik alt boyutunun bu ilişkiyi güçlendirdiği, oysa takım odaklılık alt boyutunun zayıflattığı bulgusunu ortaya

koymuşlardır. Son olarak takım odaklı okulların daha yüksek lider-üye etkileşim kalitesine sahip olduklarını saptamışlardır.

Stone (2003) çalışmasında, okul müdürünün liderlik davranışlarıyla okul kültürü arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Missisipi’ de 6 ilkokul, 2 ortaokul ve 3 lisede görev yapan 513 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmacı, liderlik davranışlarını ölçmek için Kouzes ve Posner’in (1997) 30 maddelik Leadership Practices Inventory-Observer, okul kültürünü ölçmek amacıyla 108 maddeden oluşan Braskamp ve Maehr’in (1988) The Instructional Climate Inventory (ICI) adlı ölçeklerini kullanmıştır. Araştırmada, okul kültürü ile okul müdürlerinin liderlik uygulamaları alt boyutları arasında anlamlı ilişki tespit etmiştir.

Wynne (2004), lisede görev yapan 146 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmasında öğretmen liderliği ve okul kültürü arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacı, Sashkin ve Rosenbach (1995) tarafından geliştirilmiş olan 50 maddeden oluşan The Leadership Profile (TLP) ölçeği ile Sashkin (2001) tarafından geliştirilmiş olan 30 maddeden oluşan School Culture Assessment Questionnaire (SCAQ) adlı ölçekleri kullanmıştır. Araştırma sonucunda liderlik profili ile okul kültürü arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca, araştırmacı öğretmenlerin liderlik potansiyelleri arttığında okul kültürü algılarının daha olumlu olacağı ve okul kültürü ile liderlik profili alt boyutlarından dikkate alan liderlik arasında en güçlü ilişkinin olduğunu saptamıştır.

Hudson (2012), karma yöntem kullanarak 6 okulda 474 katılımcıyla yürüttüğü araştırmada okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin okul kültürüne etkisini incelemiştir. Araştırmacı 34 maddeden oluşan Principal Leadership And School Culture Survey ölçeğini kullanmıştır. Araştırmanın nitel kısmında odak grup görüşmesi ile bireysel görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların okul müdürlerinin liderlik özelliklerine dair; birden çok veri kaynaklarını kullanarak kararlar alması, etik değerlere sahip, güven duyulan ve doğruluk gösteren özelliklere sahip olması gerektiği bulgusuna ulaşmıştır.

Lee (2005), Singapur’da 201 mühendis ve bilim çalışanları üzerinde yaptığı araştırmada, liderlik ve lider-üye etkileşim kalitesinin örgütsel bağlılığa etkisini araştırmıştır. Liderlik davranışlarını ölçmek için Bass ve Avolio’nun Multifactor leadership Questionary (MLQ), Lider-üye etkileşim kalitesi için Liden ve Maslyn tarafından geliştirilen (1998) Multi-dimensional Model of Leader-Member Exchange (LMX-MDM) ve örgütsel bağlılık düzeyini ölçmek için Meyer ve Allan’ın (1997)

Multidimensional Organization Commitment adlı ölçekleri kullanmıştır. Araştırma sonucunda; transformasyonel liderlik davranışlarının lider-üye etkileşim kalitesi ve örgütsel bağlılık üzerinde pozitif etkisini olduğu, lider-üye etkileşim kalitesinin liderlik davranışları ve örgütsel bağlılık arasında kısmi aracılık etkisine sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Thompson (2009), 104 ilkokul öğretmeni üzerinde yaptığı araştırmada, okul müdürünün liderliğinin okul kültürüne ve öğretmenlerin morali üzerine etkisini incelemiştir. Karma yöntemle yürüttüğü çalışmada Valentine (2007) tarafından geliştirilen 28 maddelik ve araştırmacı tarafından geliştirilen 21 maddelik Teacher Morale adlı ölçekler kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmı yarı yapılandırılmış görüşme formu üzerinden yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmenlerin büyük çoğunluğu (% 76,2) yüksek moral değerlerine sahip olduklarını, büyük bir kısmı da (%77,1) okul müdürünün göstermiş olduğu liderlik davranışlarının okulda pozitif bir kültürün oluşmasında etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Cardarelli (2014), okul müdürlerinin liderlik davranışlarının okul kültürüne etkisini incelediği araştırmasında karma yöntem kullanmıştır. Araştırmada Bolman ve Deal tarafından geliştirilen 32 maddelik Principal Interview Questions and the Leadership Orientation Surveys adlı ölçek kullanılmıştır. 6 okulda görev yapan 80 öğretmen ve 5 okul müdürü araştırmanın katılımcılarını oluşturmuşlardır. Araştırmanın bulgularına göre, hem öğretmenler hem de okul müdürleri lider davranışlarının okul kültürünü ve okulun üstünlüğünü pozitif olarak etkilediği görüşünde birleşmişlerdir.

Davis (2014), dağıtımçı liderlik, okul kültürü ve öğretmen öz-yeterliği arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmacı Arizona'da 9 ilkokulda 5.sınıflarda görev yapan 58 öğretmen üzerinde çalışmıştır. Katılımcılara toplamda 68 maddeden oluşan Hulpia vd., (2009) tarafından geliştirilen Distributed Leadership Inventory (DLI), Gruenert ve Valentine, (1998) tarafından geliştirilmiş School Culture Survey (SCS) ve Schwarzer vd., (1999) tarafından geliştirilmiş Teacher Self-Efficacy Scale (TSES) adlı ölçekler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, dağıtımçı liderlik ile öğretmen öz-yeterliği arasında, okul kültürü ile öğretmen öz-yeterliği arasında ve dağıtımçı liderlik ile okul kültürü arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Hook (2006), öğretmen liderliğinin okul etkililiğine etkisini araştırmıştır. Araştırmasını görüşme, gözlem ve anket veri toplama araçlarını kullanarak 2 lisede gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda; okul yöneticilerinin, öğretmenlerin lider

olacaklarına dair beklentilere sahip oldukları, okul yöneticileri ile öğretmen liderler arasında güçlü bir iletişimin olduğu, genel olarak müdürün rolünün öğretmen liderliğine büyük bir etkisinin olduğu ve sonucunda da okulun etkililiğini arttırdığı, öğretmen liderliğinin büyük oranda okul müdürünün çabalarına bağlı olarak desteklendiği bulgularına ulaşmıştır.

2.5.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kılınç (2014), okul kültürü ile öğretmen profesyoneliizmi arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmaya, Ankara ili merkez ilçe sınırları içinde bulunan 18 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 386 öğretmen katılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında Terzi (2005) tarafından geliştirilen "Örgüt Kültürü Ölçeği" ile Tschannen-Moran vd., (2006) tarafından geliştirilmiş ve Cerit (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan "Öğretmen Profesyoneliizm Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenler tarafından en yüksek düzeyde algılanan örgüt kültürü boyutunun görev kültürü olduğunu ve öğretmenlerin profesyoneliizmine ilişkin algılarının orta düzeyin üstünde olduğunu göstermektedir. Örgüt kültürünün destek ve görev kültürü boyutlarının öğretmen profesyoneliizmiyle olumlu yönde anlamlı, bürokratik kültür ile olumsuz yönde anlamlı bir ilişki içinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, araştırma sonuçları öğretmen profesyoneliizminin anlamlı yordayıcılarının destek kültürü, görev kültürü ve bürokratik kültür olduğunu göstermektedir.

Cevrioğlu (2007), Lider-Üye Etkileşim (LÜE) ilişkisini; etki, katkı, bağlılık ve mesleki saygı'yı da içeren çok boyutlu yaklaşımla ele alarak, LÜE kalitesinin bireysel ve örgütsel sonuçlar üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada bağımlı değişkenler olarak; iş tatmini, örgüte bağlılık, işten ayrılma niyeti ve iş performansı ele alınmıştır. Bağımsız değişken olarak ise lider-üye etkileşiminin kalite düzeyi dikkate alınmıştır. Araştırmada, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Tıp Fakültesi görevli olan 189 öğretim elemanı yer almıştır. Araştırma sonucunda Tıp Fakültesinde lider-üye etkileşiminin kalite düzeyi ile öğretim elemanlarının iş tatmini, örgüte bağlılığı ve iş performansı arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde, buna karşın işten ayrılma niyeti ile negatif yönde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

İlgın (2010), örgütsel vatandaşlık davranışlarının oluşumunda ve sosyal kaytarma ile ilişkisinde duygusal zekâ ve lider-üye etkileşiminin rolünü araştırmıştır. Araştırmacı bu hipotezlerin test edilebilmek amacıyla, gıda perakende sektöründe

faaliyet gösteren Ankara’da bir zincir market firmasında çalışan 213 katılımcı ile bir alan çalışması gerçekleştirmiştir. Gerçekleştirilen regresyon analizleri sonucunda, çalışanların duygusal zekâ seviyesinin ve lider üye etkileşiminin niteliğinin örgütsel vatandaşlık davranışları ile anlamlı ve olumlu ilişkiler içinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, örgütsel vatandaşlık davranışlarının sosyal kaytarmayı olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, örgütsel vatandaşlık davranışları ile sosyal kaytarma arasındaki ilişkide lider-üye etkileşiminin niteliğinin ve çalışanların duygusal zekâ seviyesinin örgütsel vatandaşlık davranışları ile sosyal kaytarma arasındaki ilişkide düzenleyici role sahip olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Terzi (2005), 8 ilköğretim okulunda görev yapan 304 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmasında ilköğretim okullarında örgüt kültürünü araştırmıştır. Araştırmada kullanılan anket araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim okullarında en başat kültürel boyut görev kültürü çıkmıştır. Görev kültürünü sırasıyla başarı, bürokratik kültür ve destek kültürü takip etmiştir. Dört kültürel boyut arasında bürokratik kültür hariç olumlu ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Can (2006) çalışmasında, ilköğretim ve orta öğretim okullarındaki öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını göstermelerinin engellerini araştırmıştır. Veriler alanyazın taraması ve mülakat yolu ile toplanmıştır. Öğretmen liderliğinde müdürün öğretmenleri güdülemesi, destek ortamı sunması çok önemsenmiştir. Müdürün ortam ve olanakları yeterince sunmaması durumunda etkinliklerin sınıf içi sınırlarda kalacağı belirtilmiştir. Öğretmen liderliği davranışlarının ilk sıralarda paylaşılan engelleri: Okul kültürüyle ilgili engeller, mesleksi yetiştirme sürecindeki yetersizlik, yönetim desteğinin yetersizliği, zaman sınırlılığı, öğretmenin formal yükü, diğer öğretmenlerin yetersiz desteği, yetiştirme ve gelişme ortamının yetersizliği, ilave çabaların değerlendirilmemesi, demokratik güven ve katılım ortamının yetersizliğidir. Bunlardan yönetim desteği ve demokratik katılımın yetersizliği ile yapılan etkinlik ve kazanımların yeterince değerlendirilmemesi engellerine öğretmenler daha fazla katılmışlardır.

Özçetin (2013) araştırmasında, öğretmen liderliğinin okul liderlik kapasitesinin gelişimine etkisini incelemiştir. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan 3 okul müdürü 12 öğretmenle yürüttüğü araştırmasında veri toplama teknikleri olarak bireysel görüşme, doküman analizi, metafor analizi ve okul gözlemlerinden yararlanmışlardır. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin, öğretmen liderliğini

destekleme ve okullarının liderlik kapasitesini geliştirme sürecinde karşılaşmış oldukları güçlüklerin; “maddi zorluk”, “liderliğin ne olduğunun bilinmemesi”, “öğretmenlerin aktif olmamaları”, “veli desteğinin azlığı”, “duygusal zorluk”, “öngörememe” ve “zaman sıkıntısı” olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Kölükçü (2011), ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliği ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri incelemiştir. Araştırmanın verileri Ankara ilinin sekiz merkez ilçesinden seçilmiş olan resmi ilköğretim okullarında görev yapan 356 öğretmenden toplanmıştır. Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen “Öğretmen Liderliği Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, tüm boyutlarda, ilköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşlerinin sergilenme derecesindeki görüşlerine göre daha olumlu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Şahin (2003), okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleriyle okul kültürü arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya İzmir İli sınırları içinde yer alan 50 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan okul müdürleri ve 950 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri, “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Okul Kültürü Envanteri” adını taşıyan bir envanterle toplanmıştır. Araştırma sonucunda; Okul müdürleri öğretmenlere göre, okul kültürünü daha olumlu değerlendirmektedirler. Okul müdürlerine göre dönüşümcü liderlik stili ile okul kültürünün işbirlikli kültür, eğitsel gelişme kültürü ve sosyal-eğitsel kültür boyutları ve sürdürümcü liderlik stiliyle okul kültürünün eğitsel gelişme boyutu arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Öğretmenlere göre dönüşümcü liderlik stili ile okul kültürünün geneli ile boyutları arasında ve sürdürümcü liderlik stili ile okul kültürünün geneli, işbirlikli kültür, eğitsel gelişme kültürü ve sosyal-eğitsel kültür boyutları arasında pozitif yönde ilişki varlığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Şimşek (2003), korelasyon türü ilişkisel tarama modelinde desenlenen araştırmasında okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, Eskişehir merkez ilçedeki 17 resmi genel ortaöğretim kurumunda görev yapan 706 öğretmen üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmanın amacına yönelik veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen, toplam 76 maddeden oluşan “Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiye Yönelik Öğretmen Görüşleri” anket ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okulların % 19’nun üst düzeyde güçlü kültüre, % 75’nin güçlü fakat

geliştirilmesi gereken kültüre ve % 6'sının vasat kültüre sahip oldukları; okul müdürlerinin % 25'nin üst düzeyde etkili iletişim becerilerine ve % 75'nin ise etkili fakat geliştirilmesi gereken iletişim becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Ayık (2007), yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma Erzurum il merkezindeki 72 resmi devlet ilköğretim okulunda görev yapan 40 yönetici ve 361 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, Gruenert ve Valentine'in (1998) geliştirdikleri "Okul Kültürü Envanteri" ile araştırmacının geliştirdiği "Etkili Okul Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasında yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu, okul kültürü ve etkili okul ile ilgili görüşlerin yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı fakat görev türü, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, okuldaki hizmet süresi ve branşlara göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.3. Konuyla İlgili Yapılmış Araştırmalara İlişkin Genel Bir Değerlendirme

Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, bu tür araştırmaların okul müdürlerinin liderlik alanlarıyla ilişkileri üzerine yoğunlaşmakta ve örgüt kültürü üzerinde okul müdürünün liderliğinin etkisi ortaya konmaktadır. Örgüt kültürü konulu araştırmalarda ve örgüt kültürü ile öğretmen liderliği faktörünü bir arada ele alan araştırmalarda öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasında ve gelişmesinde örgüt kültürünün önemi dikkat çekmektedir. Ancak bu önem ilişkisel olarak ortaya konmaktadır. Bu ilişkisel çalışmalarda ise eğitim örgütlerindeki öğretmen liderliğini etkileyen örgüt kültürü faktörlerine değinilmektedir. Öğretmen liderliğinin gelişiminde örgüt kültürünün etkisinin olduğu ilgili araştırmalarla ortaya konmuştur. Ancak öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasında ve gelişmesinde önemli bir faktör olan okul müdürü-öğretmen etkileşiminin de dâhil edildiği araştırmalara literatürde rastlanmamıştır.

Lider-üye etkileşimi ile yapılan çalışmalar incelendiğinde eğitim örgütlerine yönelik çalışmaların çok az olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda da lider-üye etkileşimi ile çalışanların tutum ve davranışları arasında ilişkiler tespit edilmeye

alışılmıştır. Lider-ye etkileşiminin aracı rolü ile ilgili birçok çalışma yapılmış olmasına rağmen literatürde eğitim örgütlerine yönelik çalışmaya rastlanmamıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

MATERYAL VE YÖNTEM

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın deseni, araştırmanın evreni, örnekleme, örnekleme giren okullar ve öğretmenler ile ilgili genel bilgiler, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Araştırmanın genel yapısını nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birleşiminden oluşan karma yöntem oluşturmaktadır. Tashakkori ve Creswell (2007:4), karma yöntem araştırmasını, araştırmacının veri topladığı, analiz ettiği ve bulguları dâhil ettiği tek bir çalışmada veya araştırma programında nitel ve nicel yaklaşım yöntemlerinin kullanılarak çıkarımlarda bulunduğu bir araştırma olarak tanımlamışlardır (Akt. Dede ve Demir, 2014:5). Denzin ve Lincoln (2000), karma yöntem araştırma modelini, nicel ya da nitel araştırma yöntemlerinin tek başına yeterli olmadığı durumlarda çalışmanın araştırma sorularına daha kesin cevaplar bulmak için araştırmacıya tündengelim ve tümevarım mantık yürütme teknikleriyle yardımcı olduğu bir yöntem olarak tanımlamaktadır.

Karma Model'de öncelikle nicel veriler toplanır ve analiz edilir. Verilerin analizinden sonra elde edilen bulguların doğrulanması ve araştırma soruları ile ilgili daha derin cevaplar bulmak amacıyla, aynı örneklemden seçilen katılımcılardan nitel veri toplama araçlarıyla veriler toplanır (Cresswell, 2012: 217). Karma yöntem araştırmasının, araştırmanın nicel verileri ile nitel ya da nitel verileri ile nicel boyutunu güçlendirilerek iki farklı araştırma yönteminin ortaya çıkardığı dezavantajları en aza indirmesi ve araştırmayı güçlendirmesi nedeniyle daha sıklıkla kullanılan bir yöntem olduğu söylenebilir.

Bu çerçeveden, karma araştırma deseninin bir araştırma için sağladığı faydalar, şu şekilde sıralamak mümkündür (Creswell ve Plano Clark, 2007: 12-13):

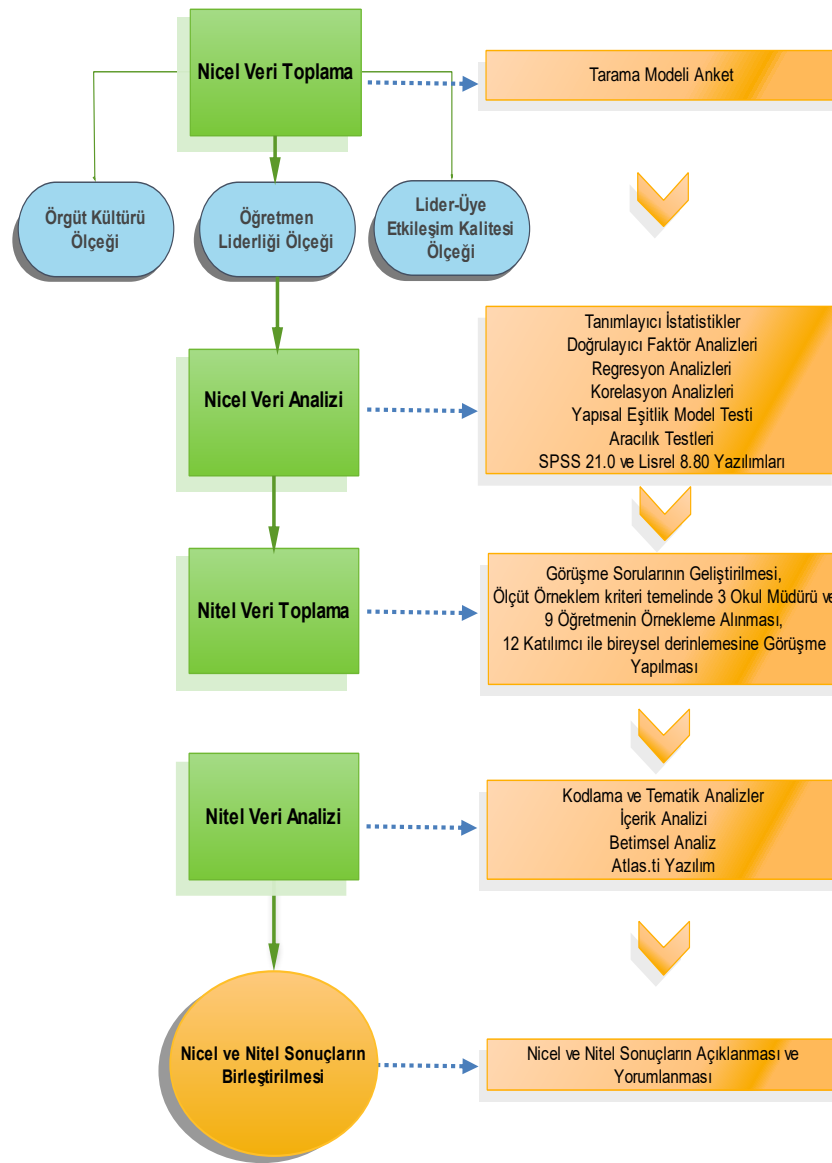
1. Karma yöntem araştırma desenleri nitel veya nicel araştırmaların tek başına sağlayacağı verilerden daha kapsamlı veriler ortaya koyar.
2. Karma yöntemler araştırması, bir araştırma problemi çalışılırken nicel ya da nitel araştırma yaklaşımlarının tek başlarına ortaya koyduklarından daha fazla kanıt sağlar.
3. Karma yöntemler araştırması, tek başlarına nicel veya nitel araştırma yaklaşımlarıyla cevaplanamayacak soruları cevaplamaya yardımcı olur.
4. Karma yöntemler nicel ve nitel araştırmacılar arasında zaman zaman rekabet nedeniyle oluşan çekişmelere bir köprü oluşturur.
5. Karma yöntem araştırması, belirli paradigmalardan nitel belirli bazılarının ise nitel araştırma ile ilişkilendirilmesi yerine çoklu dünya görüşlerinin ve paradigmalardan kullanımını teşvik eder.
6. Karma araştırma deseni araştırmacı araştırma sorusuna çözüm bulabilmek için mümkün olan bütün yöntemleri kullanabildiği için araştırmacılar için daha pratik bir yöntemdir.

Yapılan çalışmaların niteliğini arttırdığının ilgili literatürdeki bulguları, karma yöntemin detaylı olarak çalışılmasına/tanımlanmasına ve desenlenmesine yol açmıştır. Karma araştırma desenlemesinde Creswell (2012:539), yakınsayan, gömülü, açıklayıcı, keşfedici olmak üzere dört temel araştırma deseni olduğunu ifade etmiştir. Yakınsayan (Triangulation Design), araştırmacının, nitel ve nicel aşamaları araştırma sürecinde eş zamanlı olarak uygulaması ile gerçekleşir. Verilere ayrı ayrı çözümleme yaparak genel yorumlamada verileri birleştirir. Gömülü (Embedded Design), araştırmacının verileri nicel ve nitel desenler içerisinde topladığı ve çözümlediği durumlarda oluşur. Açıklayıcı (Explanatory Design), nicel verilerin toplanıp çözümlenerek, nitel aşamasının gerçekleşmesi sağlanır. Araştırmacı nitel veriler ile nicel sonuçların açıklamasını yorumlar. Keşfedici (Exploratory Design), nitel verilerin toplanıp, çözümlenmesi ile nicel aşamanın tasarlandığı desendir. Araştırmacı nicelden elde ettiği sonuçlar ile nitel verinin problem cümlelerini oluşturarak nicel ve nitel verilerden elde ettiği bulguları harmanlayarak sonuçlarını açıklar.

Bu çalışmada da nicel verilere dayanarak, nitel görüşmeler yoluyla temel problem cümlesine çözüm bulmak ve konunun daha derinlemesine irdelenmesini

sağlamak için açıklayıcı sıralı desen seçilmesi uygun görülmüştür. Açıklayıcı sıralı desen, içinde araştırmacının nicel bir aşamayı yöneterek başladığı ve ikinci bir aşamayla özel sonuçlar aramaya başladığı bir karma yöntem desendir. İkinci nitel aşama, ilişkili sonuçları daha derin açıklama amaçlarıyla uygulanır. Bu desenin genel amacı, nitel aşamayı nicel verinin içindeki ilişkileri ve yönelimleri açıklamak için kullanmaktır. Bu desene nitel takip yaklaşımı da denilmektedir. (Creswell ve Plano Clark, 2003, akt. Dede ve Demir, 2014: 89).

Araştırmanın nicel ve nitel aşamalarında izlenen yol Şekil 3.1' de gösterilmiştir.



Şekil 3.1.Karma Yöntem Açıklayıcı Desen (Explanatory Design) Çalışma Diyagramı (Creswell, 2012:541 den uyarlanmıştır.)

Araştırmanın Nicel Boyutu

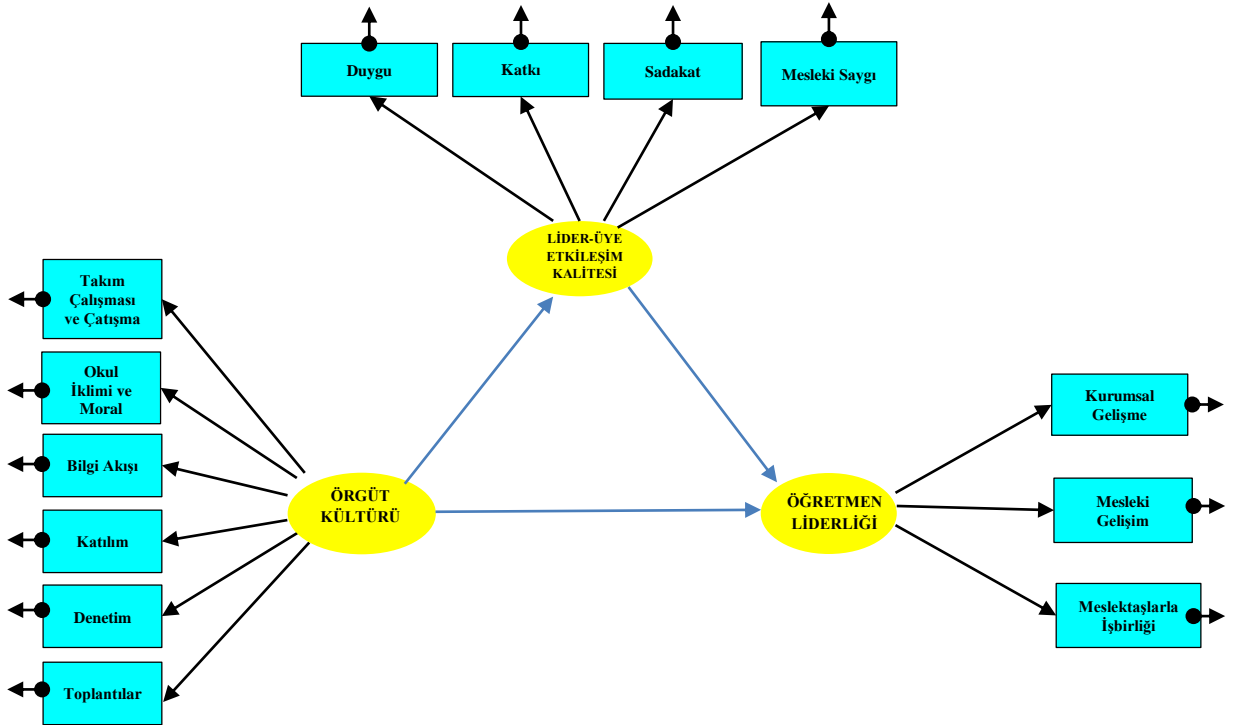
Araştırmanın nicel boyutunda betimsel nitelikte ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkiisel tarama modeli, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama modelidir (Karasar, 2014: 83). İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına dayalı olarak örgüt kültürü ile öğretmen liderliği ve lider-üye etkileşim düzeyleri arasındaki ilişki, öğretmenlere uygulanan öz-değerlendirmeye dayalı anketlerle belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede;

- a) Örgüt kültürü ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki,
- b) Örgüt kültürü ve lider-üye etkileşim arasındaki ilişki,
- c) Lider-üye etkileşimi ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki,
- d) Lider-üye etkileşiminin, örgüt kültürü ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiye etkisi incelenmiştir.

Bu çerçevede, örgüt kültürü ve lider-üye etkileşim düzeyleri ile öğretmen liderliği ilişkilerini gösteren bir teorik yapısal eşitlik modeli oluşturulmuştur. Bu teorik model üç bölümden oluşmaktadır: Ölçüm bileşenlerinden ilki, çalışmanın dışsal (exogenous) değişkenlerinden biri örgüt kültürünü altı gözlenen değişken (Takım Çalışması ve Çatışma, Okul İklimi ve Moral, Bilgi Akışı, Katılım, Denetim ve Toplantı), diğeri lider-üye etkileşimi davranışının dört gözlenen değişken (Sadakat, Duygu, Katkı ve Mesleki Saygı) tarafından ölçüldüğünün saptanmasıdır. İkinci ölçüm bileşeni ise çalışmanın içsel (endogenous) değişkeni olan öğretmen liderliği üç gözlenen değişken (Kurumsal Gelişme, Mesleki Gelişim, Meslektaşlarla İşbirliği) tarafından oluşmaktadır. Yapısal eşitlik bileşeni ise teorik olarak, gizil değişkenler arasındaki ilişkiyi formüle etmektedir. Örneğin; örgüt kültürü, öğretmen liderliği ve lider-üye etkileşim kalitesi ilişkisi gibi. Oluşturulan modelde, örgüt kültürü ve lider-üye etkileşimi dışsal değişkenlerinin, öğretmen liderliği içsel değişkeni üzerinde etkilerinin olduğu varsayılmıştır. Bu şekilde bir model oluşturmanın asıl amacı, böyle bir formülasyonun onaylanıp onaylanmadığına karar vermektir. Modelde, gözlenen değişkenler dikdörtgen; gizil değişkenler ise oval kutucuklarla ifadelendirilirken, gizil dışsal değişkenler arasındaki korelasyon eğri çift yönlü çizgilerle, gözlenen değişkenlerin gizil değişkenler olarak faktör yüklemeleri ile dışsal değişkenlerin içsel değişkene olan etkisi doğrusal tek yönlü çizgiler ile temsil edilmiştir. Ayrıca her

gözlenen değişken, hata terimi de içermektedir. Oluşturulan teorik model Şekil 3.2' de gösterilmiştir.

Araştırmanın modeli Şekil 3.2' de görülmektedir.



Şekil 3.2. Araştırmanın Teorik Modeli

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına dayalı olarak örgüt kültürünün öğretmen liderliğini ve lider-üye etkileşimi düzeylerini etkilediği şeklinde oluşturulan teorik modeli yapısal eşitlik modeli kapsamında açıklamaktadır.

Araştırmanın Nitel Boyutu

Araştırmanın nitel boyutu ise, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Millan (2000), durum çalışmalarını bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlamaktadır (Akt. Büyüköztürk vd., 2009: 249). Yinn (1984) ise durum çalışmasını, güncel bir olguyu kendi gerçekliği içinde çalışan, olgu ve içinde bulunulan içerik arasındaki sınırların kendi hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla veri kaynağının olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemi olarak açıklamaktadır (Akt. Yıldırım & Şimşek, 2011).

3.2. ARAŞTIRMA GRUPLARI

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel verilerinin toplandığı araştırma gruplarının belirlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.2.1. Nicel Verilerin Toplandığı Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Gaziantep ili, Şahinbey ilçe merkezindeki T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokul ve ortaokullarda 2014–2015 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Şahinbey ilçesinde toplam 130 ilkokul ve ortaokul bulunmakta ve bu okullarda 4432 öğretmen görev yapmaktadır.

Araştırmanın örnekleme, seçkisiz olmayan örneklem yöntemlerinden amaçsal (amaçlı) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme, olasılı ve seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Amaçsal örnekleme çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Amaçsal örneklem 14 farklı yöntemden oluşmaktadır. Araştırmada bu yöntemlerden ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklem “Bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluştuğunda, belirlenen ölçütü karşılayan birimlerin örnekleme alınmasıdır.” (Büyüköztürk vd., 2009: 88). Araştırmada ölçüt örneklem yönteminin seçilmesinin sebebi, araştırma yapılacak okulların seçiminde okul müdürlerinin görev yaptıkları okullarında en az 1 yıl çalışmış olması şartı arandığından tercih edilmiştir. Öğretmenlerin okul müdürleri ile ilgili değerlendirme yapabilmeleri ve sağlıklı bir kanaate sahip olabilmeleri için en az bir yıl gibi bir süre beraber çalışma yapmaları gerektiği düşünüldüğünden araştırmada böyle bir ölçüt kullanılmıştır. Evrenin büyüklüğü nedeni ile amaçsal örnekleme yöntemi ile seçilen Şahinbey ilçesinde 22 ilkokul ve ortaokulda görev yapan 502 öğretmen yansız seçim temsil edicilik oranları da göz önünde bulundurularak örneklem grubunu oluşturmuştur. Örneklem grubu evrenin % 11' ini temsil etmektedir.

Örneklem büyüklüğünü belirlemek için, ana kütle büyüklüğü belli olan bir evren için hazırlanmış olan aşağıdaki örneklem büyüklüğü belirleme formülü kullanılmıştır (Özdamar, 2003):

- Hedef kitledeki birey sayısı biliniyorsa

$$n = \frac{Nt^2pq}{d^2(N - 1) + t^2pq}$$

Formüllerde;

N : Hedef kitledeki birey sayısı (4432)

n : Örnekleme alınacak birey sayısı

p : İncelenen olayın görülüş sıklığı (gerçekleşme olasılığı) (0,5)

q : İncelenen olayın görülmeyiş sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı) (0,5)

t : Belirli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosuna göre bulunan teorik değer

t = 1,96 ($\alpha = 0.05$) de α serbestlik derecesinde teorik t değeri tablodan bulunmuştur.

($\alpha = 0.05, 0.01, 0.001$ için 1.96, 2.58 ve 3.28 değerleri)

d : Olayın görülüş sıklığına göre kabul edilen örnekleme hatasıdır.(0,05)

İlkokul ve ortaokul öğretmenleri arasından seçilecek minimum örneklem sayısını belirlemek için şu hesaplama yapılmıştır:

$$n = \frac{Nt^2pq}{d^2(N - 1) + t^2pq}$$

$$n = \frac{4432(1,96)^2 0,5 \cdot 0,5}{0,05^2(4432 - 1) + 1,96^2 0,5 \cdot 0,5} = 354$$

Bu formüle dayalı olarak, “d= 0.05” için toplamda en az 354 katılımcı öğretmenin seçilmesi gerektiği anlaşılmıştır. Anketlerin geri dönüşü ve işlenmesi sırasında olabilecek kayıplar göz önünde bulundurularak, bu minimum sayının üzerinde örneklem sayısı belirlenmiş ve 502 katılımcıya ulaşılmıştır.

3.2.1.1. Nicel verilerin toplandığı araştırma grubunun özellikleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileriyle ilgili istatistikî bilgiler aşağıda, Tablo 3.1’ de sunulmaktadır.

Tablo 3.1.Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	N	%
<i>Cinsiyet</i>	Erkek	195	38,8
	Kadın	307	61,2
	Toplam	502	100
<i>Yaş</i>	25-35	247	49,2
	36-45	200	39,8
	46 ve üstü	55	11
	Toplam	502	100
<i>Mesleki Kıdem</i>	1-9	195	38,8
	10-19	230	45,9
	20 ve üzeri	77	15,3
	Toplam	502	100

Tablo 3.1’ de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 502 öğretmenin % 38,8’i (195) erkek, % 61,2’si (307) kadındır. Yaş değişkenine göre ise % 49,2’si (247) 25-35 yaş arası, % 39,8’i (200) 36-45 yaş arası, % 11’i (55) 46 ve üstü yaşa sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 38,8’i (195) 1-9 yıl, % 45,9’u (230) 10-19 yıl, % 15,3’ü (77) 20 ve üstü mesleki kıdeme sahiptirler.

3.2.2. Nitel Verilerin Toplandığı Katılımcıların Belirlenmesi

Araştırmanın nitel boyutunda, nicel verilerin okul kültürü, öğretmen liderliği ve lider-üye etkileşim kalitesine ilişkin ortaya koyduğu bulguların altında yatan nedenlerin ve durumların incelenmesi istenmiştir. Bu doğrultuda nitel boyutun katılımcılarının seçiminde, katılımcıların; nicel verilerin toplandığı okullarda görev yapan ve nitel boyutun örnekleminde yer alan öğretmenler olması ölçütü benimsenmiştir. Nitel veriler için araştırma grubunu seçkisiz olmayan örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılmasıdır (Büyüköztürk vd., 2009: 90). Bu bağlamda, araştırmanın nitel boyutunda örnekleme alınacak okulların seçiminde ilk olarak, Tablo 3.2’ de gösterildiği gibi araştırmanın nicel kısmında örnekleme dâhil olan 22 okula ait örgüt kültürü, öğretmen liderliği ve lider-üye etkileşim düzeyleri ortalamaları analiz edilmiş ortalama puanlar bulunmuştur. Daha sonra bu 22 okula ait örgüt kültürü, öğretmen liderliği ve lider-üye etkileşim düzeyleri ortalama puanları hesaplanmış ve bu puan ortalamalarına göre

okullar en yüksek puandan en düşük puana göre sıralanmıştır. Bu okullar arasından; en yüksek ortalama puanlara sahip olan okul, en düşük puanlara sahip okul ve genel ortalamaya yakın olan bir okul araştırmanın nitel kısmı örnekleme dâhil edilmiştir. Bu okullarda görev yapan üç okul müdürü ve 15 öğretmen araştırmanın nitel kısmının örneklemini oluşturmaktadır. Okulların ortalama puanları Tablo 3.2’ de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Örneklem Kapsamındaki Okullara Ait Nicel Bulgular

	<i>Okul Kültürü</i>	<i>Öğretmen Liderliği</i>	<i>Lider-Üye Etkileşimi</i>
	\bar{X}		
<i>Araştırmanın Genel Ortalamaları</i>	3,61	3,90	3,37
<i>OK1</i>	3,06	3,60	2,54
<i>OK2</i>	3,80	3,97	3,57
<i>OK3</i>	4,05	4,25	3,85

3.2.2.1. Nitel Verilerin Toplandığı Araştırma Grubunun Özellikleri

Tablo 3.3’ te araştırmaya katılan okul müdürleri ve öğretmenlere ait demografik bilgiler sunulmuştur.

Tablo 3.3. Araştırmaya Katılan Okul Müdürü ve Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	N	%
<i>Cinsiyet</i>	Erkek	11	61
	Kadın	7	39
	Toplam	18	100
<i>Yaş</i>	25-35	8	44
	36-45	9	50
	46 ve üstü	1	6
	Toplam	18	100
<i>Mesleki Kıdem</i>	1-9	5	28
	10-19	9	50
	20 ve üzeri	4	22
	Toplam	18	100
<i>Görevi</i>	Okul Müdürü	3	17
	Öğretmen	15	83
	Toplam	18	100

Araştırmaya katılan 18 katılımcının cinsiyet değişkenine göre % 61’i (11) erkek, % 39’u (7) kadındır. Yaş değişkenine göre ise % 44’ü (8) 25-35 yaş arası, % 50’si (9) 36-45 yaş arası, % 6’sı (1) 46 ve üstü yaşa sahiptir. Araştırmaya katılanların

% 28'i (5) 1-9 yıl, % 50'si (9) 10-19 yıl, % 22'si (4) 20 ve üstü mesleki kıdeme sahiptirler. Katılımcıların % 17'si (3) okul müdürü, % 83'ü (15) ise öğretmendir.

Tablo 3.4. Nitel Araştırma İçin Oluşturulan Çalışma Grubu

OKUL KODU	KATILIMCI KODU	BRANŞ
OKUL 1 (OK1) ORTAOKUL	Okul Müdürü (M)	Türkçe
	Öğretmen 1 (Ö1)	Matematik
	Öğretmen 2 (Ö2)	Sosyal Bilgiler
	Öğretmen 3 (Ö3)	Fen Bilimleri
	Öğretmen 4 (Ö4)	Türkçe
OKUL 2 (OK2) İLKOKUL	Öğretmen 5 (Ö5)	Müzik
	Okul Müdürü (M)	Sınıf Öğretmeni
	Öğretmen 6 (Ö6)	Sınıf Öğretmeni
	Öğretmen 7 (Ö7)	Sınıf Öğretmeni
	Öğretmen 8 (Ö8)	Sınıf Öğretmeni
	Öğretmen 9 (Ö9)	Sınıf Öğretmeni
OKUL 3 (OK3) İLKOKUL	Öğretmen 10 (Ö10)	Sınıf Öğretmeni
	Okul Müdürü (M)	Sınıf Öğretmeni
	Öğretmen 11 (Ö11)	Sınıf Öğretmeni
	Öğretmen 12 (Ö12)	Sınıf Öğretmeni
	Öğretmen 13 (Ö13)	Sınıf Öğretmeni
	Öğretmen 14 (Ö14)	Sınıf Öğretmeni
	Öğretmen 15 (Ö15)	Sınıf Öğretmeni

Araştırma iki ilkokul ve bir ortaokul olmak üzere üç okulda gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların % 33'ü (6) branş öğretmeni, % 67'si (12) sınıf öğretmenidir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE VERİLERİN TOPLANMASI

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel kısımlarına ait veri toplama araçları ve verilerin toplanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı doğrultusunda, yerli ve yabancı literatür taraması yapılmış, konu ile ilgili olarak yurt içinde yapılan çalışmalar incelenmiştir.

Bu çalışmada kullanılan ölçme araçlarının daha önce farklı örneklerde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Buna karşın, lider üye etkileşimi ve örgüt kültürü ölçeğinin yapı geçerliği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile incelenmiştir. Bu amaçla ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden oluşan

örnekleme doğrulanıp doğrulanmayacağını belirlemek üzere birinci düzey DFA yapılmıştır. Her bir ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları incelenmiştir.

Örneklem grubundaki öğretmenlerden veri toplamak amacıyla, Örgüt Kültürü Ölçeği, lider-üye etkileşim düzeylerini belirlemeye yönelik Lider-Üye Etkileşimi Çok Boyutlu Ölçeği (LMX-MDM) ve Öğretmen Liderliği Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma anketi dört bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde deneklerin kişisel değişkenleri ile ilgili cinsiyet, yaş, mesleki kıdem değişkenlerini içeren üç soru yer almaktadır. İkinci bölümde 31 maddeden oluşan örgüt kültürü ölçeği, üçüncü bölümde 12 maddeden oluşan lider-üye etkileşimi, dördüncü bölümde 25 maddeden oluşan öğretmen liderliği ölçeği bulunmaktadır.

Bu çalışmada kullanılan lider-üye etkileşim ölçeği ile örgüt kültürü ölçeği ölçme araçları beşli Likert tipi şeklinde ölçeklenmiştir. Ölçme araçlarındaki maddelere katılma düzeyleri “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” şeklinde beş ayrı ifadeyle derecelendirilmiştir. Ölçeğin puanlanma şekilleri ve yorumu 3.5.'te verilmiştir.

Tablo 3.5. Lider-Üye Etkileşim Ölçeği İle Örgüt Kültürü Ölçeğinde Yer Alan Beşli Dereceleme Ölçeğinin Sayısal Değerleri

<i>Derece</i>	<i>Seçenekler</i>	<i>Sınırlar</i>	<i>Yorum</i>
1	Hiç Katılmıyorum	1.00 - 1.79	Çok düşük
2	Katılmıyorum	1.80 - 2.59	Düşük
3	Kısmen Katılıyorum	2.60 - 3.39	Orta
4	Katılıyorum	3.40 - 4.19	Yüksek
5	Tamamen Katılıyorum	4.20 - 5.00	Çok Yüksek

Öğretmen Liderliği ölçeğinde ise her madde; (1) Hiçbir zaman, (2) Nadiren, (3) Bazen, (4) Sık sık (5) Her zaman arasında değişen, Likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirilmiştir. Anketteki beşli ölçeğin değer farkının (5-1 = 4) değer yargısına (5) bölünmesiyle elde edilen 0,80'lik aralıklar, benimsenme düzeyinin sınırlarını belirlemiştir. Ölçeğin puanlanma şekilleri ve yorumu Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6. Öğretmen Liderliği Ölçeğinde Yer Alan Beşli Dereceleme Ölçeğinin Sayısal Değerleri

<i>Derece</i>	<i>Seçenekler</i>	<i>Sınırlar</i>	<i>Yorum</i>
1	Hiçbir Zaman	1.00 - 1.79	Çok düşük
2	Nadiren	1.80 - 2.59	Düşük
3	Bazen	2.60 - 3.39	Orta
4	Sık Sık	3.40 - 4.19	Yüksek
5	Her Zaman	4.20 - 5.00	Çok Yüksek

3.3.1.1. Örgüt Kültürü Ölçeği

Glaser vd.'nin (1987) geliştirmiş oldukları Örgüt Kültürü Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada örgüt kültürü ölçeğinin kullanımına karar verilmeden önce, örgüt kültürüne ilişkin kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Yapılan literatür taramasında, örgüt kültürünü ölçmeye yönelik geliştirilen ölçekler incelenmiştir. Bunlar; Örgütsel Dinamikleri Ölçme Envanteri (Reynierse ve Harker 1986), Güçlü-Zayıf Örgüt Kültürünün Ölçülmesi (Luthans 1995), Örgüt Kültürü Profili (Caldwell ve O'Reilly, 1990), Örgüt Kültürü Envanteri (Beach 1993), Örgüt Kültürü Taraması (Harris ve Moran 1996), Örgüt Kültürü Ölçeği (Glaser vd., 1987), Kültür Ölçeği (McNabb ve Sepic 1995).

Bu araştırmada, ele alınan boyutların incelenmesinden de anlaşılacağı gibi diğer ölçeklerden farklı olarak mevcut kültürün çeşitli açılardan analiz edilmesinden çok sosyal etkileşim boyutunu, kültürün oluşması ve yaygınlaşmasında sosyal etkileşimin önemini vurgulandığından Glaser vd. (1987) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçek 31 maddeden ve altı alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipindedir. Araştırmada bu ölçek kullanılmıştır. Ölçeğe ait boyutlar ve madde numaraları Tablo 3.7' de gösterilmiştir.

Tablo 3.7. Örgüt Kültürü Ölçeği Alt Boyutları, Kavramsal Çerçeveleri Ve Madde Numaraları

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Kavramsal Çerçeve</i>	<i>Madde No</i>
Takım Çalışması ve Çatışma	Gösterilen çabaların koordinasyonu, kişilerarası işbirliği, uyum, düşmanlık, kızgınlık, kıskançlık, güvensizlik, bölümler içinde güç mücadelesini ifade eder; insanlar birbirleri ile olan sorunları hakkında doğrudan ve samimiyetle konuşurlar.	1,2,3,4,5,6
Okul İklimi ve Moral	Çalışma koşulları, motivasyon, örgütün genel atmosferi, örgütsel karakter hakkındaki duyguları ifade eder.	7,8,9,10,11
Bilgi Akışı	Soyutlanma ya da iletişim dışında olma hislerini ifade eder; Örgütteki gruplar ya da insanlarla ilgili bağlantılar, kanallar, iletişim ve iletişim akışıdır.	12,13,14,15
Katılım	Karar verme süreçlerine katılımı ifade eder; Katılımcılar düşünce ve fikirlerinin önemsendiğini hissederek. Görüşler ve öneriler sunma konusunda yönetim tarafından teşvik edilirler.	16,17,18,19
Denetim	Çalışanların denetmenler tarafından bilgilendirilmesini ifade eder. İş performansları ile ilgili negatif ve pozitif dönütlerin verilmesi, iş beklentilerinin net bir şekilde ortaya konmasıdır.	20,21,22,23,24,25,26
Toplantılar	Toplantıların gerekli görülüp görülmediği ve verimliliğini ifade eder.	27,28,29,30,31

3.3.1.1.1. Örgüt Kültürü Ölçeği Uyarılama Süreci

Öğretmenlerin Örgüt Kültürü algılarını belirlemek için Glaser vd. (1987) tarafından geliştirilen “Organizational Culture Survey”, ölçeği ‘Örgüt Kültürü Ölçeği’ adı altında araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanma aşamaları aşağıda detaylarıyla açıklamıştır.

Dil Geçerliliği

Örgüt kültürü ölçeği Sonia Zamanaou-Erickson, Susan Glaser ve Kenneth Hacker tarafından 1987 yılında geliştirilmiş istatistiksel olarak geçerli ve güvenilir olan bir ölçektir (Zamanaou vd., 1987). İlk aşamada Örgüt Kültürü Ölçeğinin Türkçe uyarlamasını yapmak için Sonia Zamanaou-Erickson, Susan Glaser ve Kenneth Hacker ile iletişime geçilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Yabancı dilden yapılan ölçek uyarlaması çalışmalarında ifadelerin uyarılama yapılacak dil ve kültüre uygun olması büyük önem taşımaktadır. Özgün ölçek her iki dile hâkim olan ve aynı zamanda test

yapısı hakkında bilgisi olan beş uzman tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Türkçeye çevrilen maddeler arasında ortak bir dil oluşturulup eğitim bilimleri alanındaki beş uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri sonrasında ölçekte bazı düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe son hali İngilizce alanında üç uzmana verilerek Türkçeden İngilizceye çeviri yapmaları istenmiştir. Çeviri sonucunda elde edilen form orijinal ölçekle karşılaştırılmıştır. Ölçeğin dilsel eş değerlik sonuçları, İngilizce ve Türkçe formlarından elde edilen puanlar arasındaki korelasyonun .87 olduğunu göstermiştir.

Ölçek son haliyle eğitim yönetimi alanında uzman ve aynı zamanda liderlik konusunda çalışmış beş uzmana gönderilmiş ve ölçeğin kültürümüze uygun olup olmadığı konusunda uzmanlardan gelen dönütler dikkate alınarak ölçek maddeleri en anlaşılır şekilde kısaltılmış, çevrilen bazı ifadeler kültüre uygun hale getirilmiştir. Bu şekliyle ölçek son halini almıştır. Ölçek maddeleri araştırma kapsamındaki üç öğretmene okunmuş, öğretmenler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı incelenip gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Son şekli verilen Türkçe ölçek test tekrar test yöntemiyle güvenilirliğini belirleyebilmek amacıyla pilot uygulama olarak araştırma kapsamındaki 100 öğretmene iki hafta arayla uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ölçeğin test tekrar test güvenilirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın veri analizi için SPSS 21.0 ve LISREL 8.80 programları kullanılmıştır. Kültürler arası ölçek uyarlaması çalışmalarında ölçeğin orijinal kültürdeki faktör deseni nicel ve nitel çalışmalarla ortaya konulup aracın yapı geçerliğine yönelik çalışmalar yapıldığından dolayı doğrudan doğrulayıcı faktör analizi yapılması önerilmektedir (Çokluk vd., 2012: 283). Bu çalışmada da orijinalinde oluşturulan faktörler değiştirilmemiş, kültürler arası uygunluğu incelenmek üzere sadece doğrulayıcı faktör analizi-DFA (Confirmatory Factor Analysis) yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği iç tutarlığını hesaplamak için alt boyutlarının Cronbach alpha katsayısı değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçe formu için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .97 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak, ölçeğin Türkçe formunun bu araştırma grubu için geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür.

Örgüt Kültürü Ölçeği Güvenirlik Çalışmaları

Örgüt Kültürü ölçeğinden elde edilen puanların güvenilirlik katsayısını belirlemek amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları Tablo 3.6' da verilmiştir.

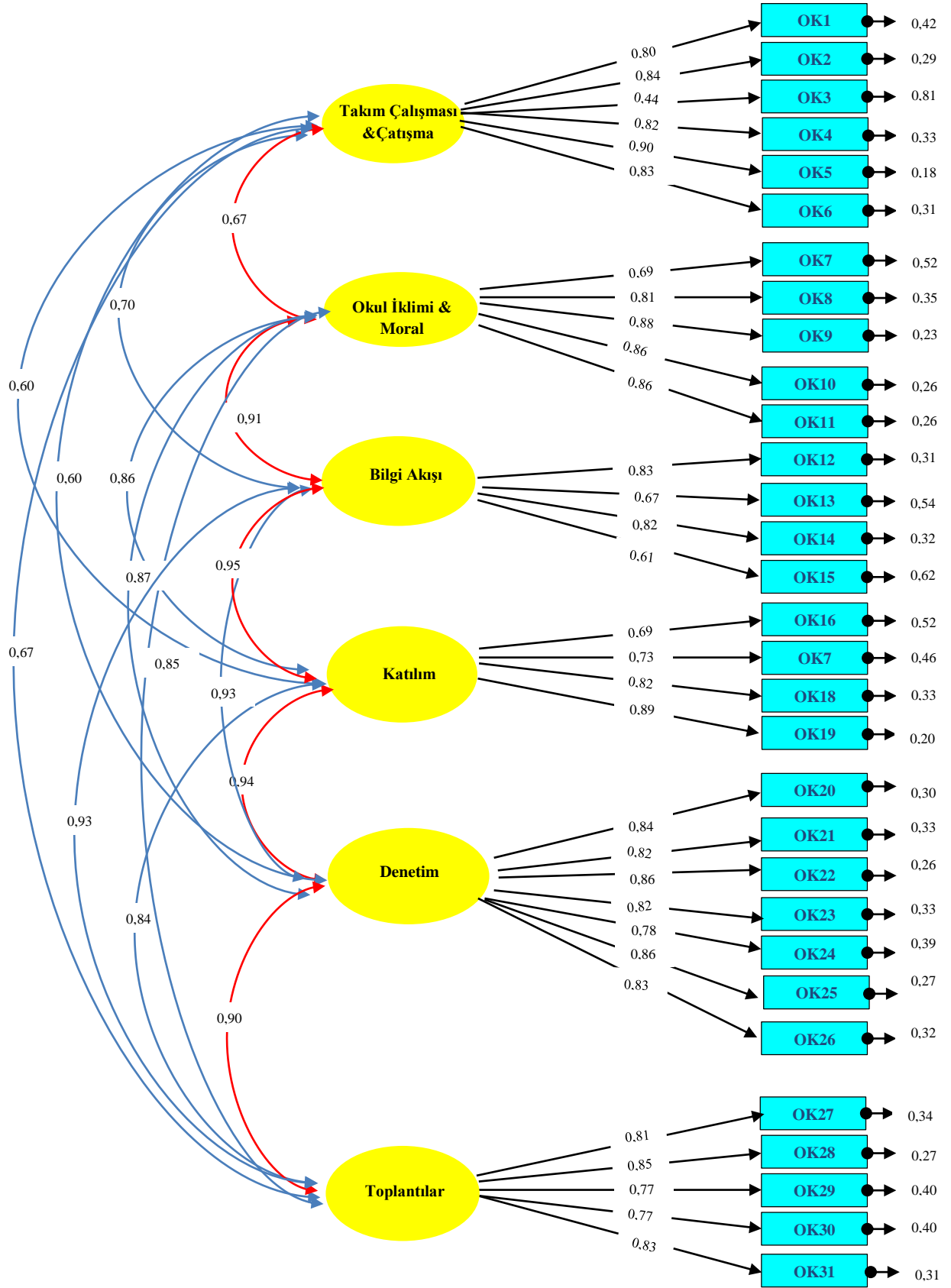
Tablo 3.8. Örgüt Kültürü Ölçeği Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	Orijinal Örgüt Kültürü Ölçeği	Örgüt Kültürü Ölçeği Türkçe Versiyonu
Takım Çalışması ve Çatışma	.87	.86
Okul İklimi ve Moral	.84	.93
Bilgi Akışı	.82	.84
Katılım	.86	.90
Denetim	.91	.94
Toplantılar	.89	.92

Yukarıdaki tabloda örgüt kültürü ölçeğinin orijinal versiyonu ile bu çalışma kapsamında elde edilen alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenirlilik katsayıları verilmiştir. Cronbach Alpha 0.00-1.00 arasında değer almaktadır (Cronbach, 1951: 302). Örgüt Kültürü ölçeğinin orijinal versiyonunda Cronbach Alpha katsayısı değer aralığının .82 ile .91 arasında değiştiği görülmektedir. Yapılan bu çalışmada ise Örgüt Kültürü ölçeğinin Türkçe versiyonunun alt boyutlarının güvenirlilik katsayıları .86 - .94 arasında değer aldığı, en yüksek değer denetim boyutunda, en düşük değer ise Bilgi Akışı boyutunda olduğu görülmektedir. Bu değerler dikkate alındığında ölçeğin Türkçe formunun bu araştırma grubu için güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özgün ölçekte yer alan 31 madde ve altı faktörlü yapı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile sınanmıştır. DFA daha önceden belirlenmiş bir yapının doğrulanmasını test etmek amacıyla gerçekleştirilir (Yılmaz ve Çelik, 2013: 43). Yapılan bu çalışmada da özgün ölçekte yer alan 31 madde ve 6 faktörün doğruluğunu test etmek amaçlanmıştır.

Ölçeğe ait Path diyagramı Şekil 3.3' te gösterilmektedir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde her bir maddenin faktör yük değeri incelenmiştir. Maddelerin faktör yük değerinin en az .30 ve üzeri bir yük değerine sahip olması gerekmektedir (Seçer, 2013: 150). Yapılan analizler sonucunda tüm maddelerin faktör yüklerinin .30'un üzerinde olduğu görülmektedir. Maddelerin hata varyanslarının ise tüm maddeler içerisinde en yüksek .81 olduğu görülmektedir.



Şekil 3.3.Örgüt Kültürü Ölçeği Path diyagramı

Yapılan birinci düzey analiz sonucunda, ölçeğin altı boyutta uyumlu olduğu ve ki-kare değerinin ($\chi^2= 1036,18$ $df=419$, $p=0,00$) anlamlı olduğu görülmüştür. DFA’da uyumlu olup olmadığı sınınan modelin yeterliğini ortaya koymak üzere pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır. Bu çalışmada yapılan DFA için Kikare uyum testi (Chi-Square Goodness), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), GFI (Goodness Of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness Of Fit Index), RMR (Root Mean Square Residual), SRMR (Standardized RMR), CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index), RFI (Relative Fit Index), IFI (Incremental Fit Index) ve NNFI (Non-Normed Fit Index) uyum indeksleri incelenmiştir.

Tablo 3.9’ da örgüt kültürü ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları görülmektedir.

Tablo 3.9. Standart Uyum İyiliği Ölçütleri İle Araştırma Sonuçlarının Karşılaştırılması

<i>Uyum Ölçüleri</i>	<i>İyi Uyum</i>	<i>Kabul Edilebilir Uyum</i>	<i>Uyum İndeksleri</i>
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.071
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	0.96
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.95 \leq NNFI \leq 0.97$	0.97
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	0.97
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	0.90
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$	0.86
RFI	$0.90 < RFI \leq 1.00$	$0.85 < RFI \leq 0.90$	0.96
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 < SRMR \leq 0.10$	0.05
χ^2	$0 \leq \chi^2 \leq 2df$	$2df \leq \chi^2 \leq 3df$	1036.18
χ^2/df	$0 < \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 3$	2.47

Elde edilen sonuçlara göre $\chi^2=1036.18$; $df=419$, $p=.00$, χ^2 tek başına değerlendirilen bir istatistik olmadığı için serbestlik derecesi (df) ile oranı alınarak değerlendirilir (Çokluk vd., 2012: 268). Bu oran çalışma kapsamında (χ^2/df)= 2.47 olarak bulunmuştur. Bu değer 2 ile 3 arasında olması model uygunluğunun kabul edilebilir bir ölçüt olduğunun göstergesidir (Byrne, 1989; Akt: Gizir ve Gizir, 2005: 117). Bu çerçevede yapılan analiz için χ^2/df oranının kabul edilebilir düzeyde uyum değeri verdiği ifade edilebilir.

Modelin uygunluğuna ilişkin bakılan diğer bir değer RMSEA Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA Root Mean Square Error of Approximation) değeridir. RMSEA hata karelerinin ortalamasının karekökü olup modelin anlamlı olabilmesi için bu değerin .05 veya daha düşük olması beklenir. Ancak model .05-.08 arasında bir RMSEA değer almışsa kabul edilebilir bir uyum içerisinde olduğu söylenebilir (Bayram, 2010: 76). Bu araştırma için bulunan RMSEA değer yapılan analizler sonucunda 0.071 olarak bulunduğu görülmektedir. Elde edilen değer .08'den küçük olduğu için oluşturulan modelin kabul edilebilir bir uyum gösterdiği söylenebilir.

Araştırma kapsamında Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI) ve Düzenlenmiş Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI) değerleri incelenmiştir. GFI iyi bir uyum indeksi olarak ifade edilebilir. GFI modelinrneklemeindeki kovaryans matrisini ne orandaltğn gösterir ve aynı zamanda modelin aıkladığırnekleme varyansı olarak kabul edilir (Ayyıldız ve Cengiz, 2006: 79; okluk vd., 2012: 269). AGFI düzenlenmiş iyi uyum indeksidir.örnekleme sayısı dikkate alınarak düzeltilmiş olan bir GFI değeridir.örnekleme sayısının büyük olduğu durumlarda AGFI daha temsili bir uyum indeksidir. 1'e yaklaştığıa modelin uyumu daha iyi olur (Bayram, 2010: 75). GFI ve AGFI değerleri 0-1 arasında değişir. Analizler sonucunda GFI ve AGFI değerleri sırasıyla 0.90 ve 0.86 olarak hesaplanmıştır. GFI ve AGFI değerlerinin 0.95'in üzerinde olması iyi uyuma, 0.90'ın üzerinde olması kabul edilebilir uyuma denk gelmektedir. Bu değerler dikkate alındığında GFI ve AGFI değerlerinin kabul edilebilir uyuma sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Son olarak Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-normed Fit Index, NNFI) ve Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI) değerleri incelenmiştir. CFI karşılaştırmalı uyum indeksidir. Mevcut modelin uyumunu karşılaştırır. 0-1.00 arasında değer alır. 0.97-1.00 arasında CFI değerine sahip olan bir modelin iyi uyum içerisinde olduğu söylenebilir (Bayram, 2010: 76; okluk vd., 2012: 270). NFI normlaştırılmış uyum indeksidir.örnekleme sayısı ile pozitif ilişkilidir. 0-1.00 arasında değer alır. 0.95-1.00 arasında iyi uyum gösterirken, 0.90-0.95 arasında değer alındığında kabul edilebilir bir uyum gösterir (Bayram, 2010: 75). NNFI normlaştırılmamış uyum indeksidir. 0.95-0.97 arasında değer alındığında kabul edilebilir uyum, 0.95-1.00 arasında iyi uyumun göstergesidir (okluk vd., 2012: 270). Yapılan alışma da NFI, NNFI ve CFI değerleri sırasıyla

0.96, 0.97, 0.97 olarak bulunmuştur. Bu değerler oluşturulan modelin iyi bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir.

3.3.1.2. Öğretmen Liderliği Ölçeği

Bu araştırmada öğretmen liderliği düzeyini ölçmek için Beycioğlu (2009) tarafından geliştirilen Öğretmen Liderliği ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen Liderliği Ölçeği Beycioğlu'nun 2009 yılında yapmış olduğu doktora tezinde geliştirilmiştir.

Ölçek üç alt boyut ve 25 maddeden oluşmaktadır. Kurumsal gelişme boyutunda 9, mesleki gelişim boyutunda 11, meslektaşlarla işbirliği boyutunda ise 5 madde yer almaktadır. Ölçme aracında bulunan boyutlar, Beycioğlu (2009) tarafından şu şekilde adlandırılmıştır:

Boyut 1: Kurumsal Gelişme

Kurumsal gelişme boyutu öğretmen liderliğinin, geleneksel liderlik söylemlerinde ayrı oluşunun en göze çarptığı boyuttur. Öğretmen liderlik davranışları, genel olarak müdüre ait olan liderlik sorumluluklarının yapısını değiştirmekte ve öğretmenler çeşitli yönetsel etkinliklerde yer almaktadırlar. Bunlar arasında alınan bazı kararların eşgüdümünü sağlamak ve süreçleri kontrol gibi eylemler yer almaktadır. Bu boyutta yer alan bazı maddeler şöyledir:

Madde: Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak,

Madde: Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak.

Boyut 2: Mesleki Gelişim

Bu boyutta lider öğretmen, mesleki olarak kendisini geliştirirken, öğrencilerine ve meslektaşlarına da öncü ve örnek davranışlar sergileyerek, onlar üzerinde etki yaratmaktadır. Bu boyutta yer alan bazı maddeler şöyledir:

Madde: Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak,

Madde: Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak.

Boyut 3: Meslektaşlarla İşbirliği

Öğretmen lider, göreve yeni başlayan öğretmenlere rehberlik ederek, ortaya çıkan mesleki ve kurumsal ihtiyaçlar doğrultusunda, işbirliğine dayalı ortak çalışma grupları vb. oluşumunda önderlik ederek, eğitimsel etkililiği artırmaya çabalar. Bu boyutta yer alan bazı maddeler şöyledir:

Madde: Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak,

Madde: Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak.

Öğretmen Liderliği Ölçeği Güvenirlik Çalışmaları

Öğretmen liderliği ölçeğinden elde edilen puanların güvenilirlik katsayısını belirlemek amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları Tablo 3.10’ da verilmiştir.

Tablo 3.10. Öğretmen Liderliği Ölçeği Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	Orijinal Öğretmen Liderliği Ölçeği	Araştırmada kullanılan Öğretmen Liderliği Ölçeği
Kurumsal Gelişme	.87	.93
Mesleki Gelişim	.87	.79
Meslektaşlarla İşbirliği	.92	.90

3.3.1.3. Lider-Üye Etkileşim Ölçeği

Literatürde lider-üye etkileşiminin niteliğinin değerlendirilmesi için çok sayıda farklı ölçekler kullanılmıştır. Bunlardan ilki yetki devri olarak bilinen iki maddeli ölçek, Danserau vd. (1975) tarafından kullanılmış, sonraki araştırmalarda Graen vd., (1982), Liden ve Graen, (1980) bu ölçeğe iki madde daha ekleyerek dört maddeden oluşan bir ölçek oluşturmuşlardır. Sonradan bu maddelere bir madde daha eklenerek beş maddeli lider-üye etkileşim (Leader-Member Exchange) ölçeği oluşturulmuştur (Graen vd., 1982). Bazı araştırmalarda LÜE’nin yerine lider davranışını tanımlama anketi’de (Leader Behavior Description Questionnaire-LBDQ) kullanılmıştır (Williams vd., 1992).

Schriesheim vd. (1999), lider-üye etkileşiminin niteliğinin değerlendirilmesi için 1980’li yıllarda 16 farklı ölçme aracının kullanıldığını belirtmişlerdir. Graen ve diğerleri (1982) tarafından geliştirilen ve lider ile üyeler arasındaki “iş ilişkilerini” inceleyen LÜE-7 1980’li yıllarda lider üye etkileşiminin ölçülmesinde en fazla başvurulan ölçme aracı durumuna gelmiştir. Ancak, Dienesch ve Liden’in (1986) lider-üye etkileşimi kavramının çok boyutlu olduğunu ileri sürmeleri ve ölçeğin

psikometrik özelliklerinin yetersiz bulunması ile birlikte, LÜE-7'nin tek boyutlu yapısı sorgulanmaya başlanmış ve ölçek geliştirme çabaları tekrar hız kazanmıştır.

Dienesch ve Liden'in (1986) ilk başta "sadakat", "duygu" ve "katkı" olarak bulunduğu lider-üye etkileşiminin üç boyutuna, Liden ve Maslyn (1998) "mesleki saygı" adını verdikleri dördüncü bir boyutu eklemişlerdir. Sonuç olarak Liden ve Maslyn (1998: 68) LÜE'ni ölçmek için LMX-MDM (Multidimensionality of Leader-Member Exchange) adı verilen yeni bir ölçek tipi geliştirmişlerdir. Liden ve Maslyn (1998) tarafından geliştirilen ölçeğin lider ve astları arasındaki iş ilişkilerinin yanı sıra, sosyal ilişkilere de açıklık getirmesi açısından diğer ölçeklerden daha güçlü olduğu söylenebilir. Söz Konusu ölçek, lider-üye ilişkilerinin kalite düzeyini çok boyutlu olarak ortaya koymaktadır (Dione, 2000: 32-33). Bu ölçekte her biri 3 sorudan oluşan etki, bağlılık, katkı ve mesleki saygı olmak üzere dört boyut vardır. Boyutlar ve madde numaraları Tablo 3.11' de gösterilmiştir. Ölçekteki maddeler için beşli Likert tipi bir cevaplama anahtarı hazırlanmıştır.

Tablo 3.11. Lider-Üye Etkileşim Ölçeği Alt Boyutları ve Madde Numaraları

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Madde No</i>
Duygu	1,2,3
Katkı	4,5,6
Sadakət	7,8,9
Mesleki Saygı	10,11,12

3.3.1.3.1. Lider-Üye Etkileşimi Ölçeği Uyarılma Süreci

Lider-üye etkileşim düzeyini belirlemek için Liden ve Maslyn (1998) tarafından geliştirilen "Multidimensionality of Leader-Member Exchange (LMX-MDM)", ölçeği 'Lider-Üye Etkileşim Ölçeği' adı altında araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanma aşamaları aşağıda detaylarıyla açıklanmaktadır.

Dil Geçerliliği

İlk olarak Lider-Üye Etkileşim Ölçeğinin Türkçe uyarlamasını yapmak için John Maslyn ve ile iletişime geçilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Yabancı dilden yapılan ölçek uyarlaması çalışmalarında ifadelerin uyarılma yapılacak dil ve kültüre uygun olması büyük önem taşımaktadır. Özgün ölçek her iki dile hâkim olan ve aynı zamanda test yapısı hakkında bilgisi olan beş uzman tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Türkçeye çevrilen maddeler arasında ortak bir dil oluşturulup eğitim bilimleri alanındaki iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri sonrasında ölçekte

bazı düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe son hali İngilizce alanında üç uzmana verilerek Türkçeden İngilizceye çeviri yapmaları istenmiştir. Çeviri sonucunda elde edilen form orijinal ölçekle karşılaştırılmıştır. Ölçeğin dilsel eş değerlik sonuçları, İngilizce ve Türkçe formlarından elde edilen puanlar arasındaki korelasyonun .91 olduğunu göstermiştir.

Ölçek son haliyle eğitim yönetimi alanında uzman ve aynı zamanda liderlik konusunda çalışmış beş uzmana gönderilmiş ve ölçeğin kültürümüze uygun olup olmadığı konusunda uzmanlardan gelen dönütler dikkate alınarak ölçek maddeleri en anlaşılır şekilde kısaltılmış, çevrilen bazı ifadeler kültüre uygun hale getirilmiştir. Bu şekliyle ölçek son halini almıştır. Ölçek maddeleri araştırma kapsamındaki üç öğretmene okunmuş, öğretmenler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı incelenip gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Son şekli verilen Türkçe ölçek test tekrar test yöntemiyle güvenilirliğini belirleyebilmek amacıyla pilot uygulama olarak araştırma kapsamındaki 100 öğretmene iki hafta arayla uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ölçeğin test tekrar test güvenirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe formu için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .96 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak, ölçeğin Türkçe formunun bu araştırma grubu için geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür.

Araştırmanın veri analizi için SPSS 21.0 ve LISREL 8.80 programları kullanılmıştır. Kültürler arası ölçek uyarlaması çalışmalarında ölçeğin orijinal kültürdeki faktör deseni nicel ve nitel çalışmalarla ortaya konulup aracın yapı geçerliğine yönelik çalışmalar yapıldığından dolayı doğrudan doğrulayıcı faktör analizi yapılması önerilmektedir (Çokluk vd., 2012: 283). Bu çalışmada da orijinalinde oluşturulan faktörler değiştirilmemiş kültürler arası uygunluğu incelenmek üzere sadece doğrulayıcı faktör analizi-DFA (Confirmatory Factor Analysis) yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliği iç tutarlığını hesaplamak için alt boyutlarının Cronbach alpha katsayısı değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçe formu için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak, ölçeğin Türkçe formunun bu araştırma grubu için geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür.

Lider-Üye Etkileşim Ölçeği Güvenirlik Çalışmaları

Lider-Üye Etkileşim ölçeğinden elde edilen puanların güvenirlik katsayısını belirlemek amacıyla Cronbach Alfa güvenirlik analizi yapılmıştır. Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin için Cronbach Alfa, güvenirlik katsayıları Tablo 3.12' de verilmiştir.

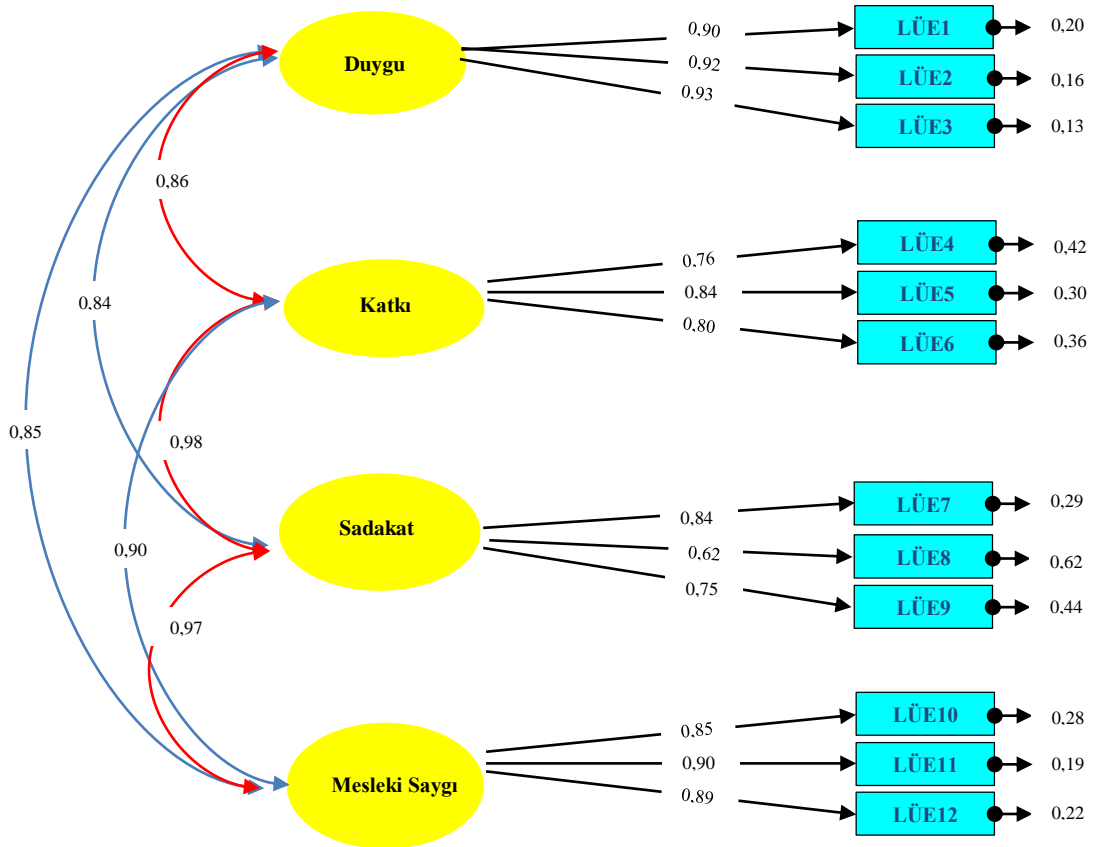
Tablo 3.12. Lider-Üye Etkileşim Ölçeği Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	Orijinal Lider-Üye Etkileşimi Ölçeği	Lider-Üye Etkileşimi Ölçeği Türkçe Versiyonu
Sadakat	.80	.89
Duygu	.86	.89
Katkı	.66	.84
Mesleki saygı	.84	.94

Tablo 3.12’ de lider-üye etkileşim ölçeğinin orijinal versiyonu ile bu çalışma kapsamında elde edilen alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenirlilik katsayıları verilmiştir. Cronbach Alpha 0.00-1.00 arasında değer almaktadır (Cronbach, 1951: 302). Lider-Üye Etkileşimi ölçeğinin orijinal versiyonunda Cronbach Alpha katsayısı değer aralığının .66 ile .86 arasında değiştiği görülmektedir. Yapılan bu çalışmada ise Lider-Üye Etkileşimi ölçeğinin Türkçe versiyonunun alt boyutları güvenirlilik katsayıları .84 - .94 arasında değer aldığı, en yüksek değer Mesleki Saygı boyutunda, en düşük değer ise Katkı boyutunda olduğu görülmektedir. Bu değerler dikkate alındığında ölçeğin Türkçe formunun bu araştırma grubu için güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özgün ölçekte yer alan 12 madde ve dört faktörlü yapı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile sınanmıştır. DFA daha önceden belirlenmiş bir yapının doğrulanmasını test etmek amacıyla gerçekleştirilir (Yılmaz ve Çelik, 2013: 43). Yapılan bu çalışmada da özgün ölçekte yer alan 12 madde ve dört faktörün doğruluğunu test etmek amaçlanmıştır.

Ölçeğe ait Path diyagramı Şekil 3.4’ te gösterilmektedir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde her bir maddenin faktör yük değeri incelenmiştir. Maddelerin faktör yük değerinin en az .30 ve üzeri bir yük değerine sahip olması gerekmektedir (Seçer, 2013: 150). Yapılan analizler sonucunda tüm maddelerin faktör yüklerinin .30’un üzerinde olduğu görülmektedir. Maddelerin hata varyanslarının ise tüm maddeler içerisinde en yüksek .62 olduğu görülmektedir.



Şekil 3.4.Lider-Üye Etkileşim Ölçeğine Ait Path diyagramı

Yapılan birinci düzey analiz sonucunda, ölçeğin dört boyutta uyumlu olduğu ve ki-kare değerinin ($\chi^2= 139,87$ df=48, p=0,00) anlamlı olduğu görülmüştür. DFA’da uyumlu olup olmadığı sınanan modelin yeterliğini ortaya koymak üzere pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır. Bu çalışmada yapılan DFA için Kikare uyum testi (Chi-Square Goodness), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), GFI (Goodness Of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness Of Fit Index), RMR (Root Mean Square Residual), SRMR (Standardized RMR), CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index), RFI (Relative Fit Index), IFI (Incremental Fit Index) ve NNFI (Non-Normed Fit Index) uyum indeksleri incelenmiştir.

Tablo 3.13’ te lider-üye etkileşim ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları görülmektedir.

Tablo 3.13. Standart Uyum İyiliği Ölçütleri İle Araştırma Sonuçlarının Karşılaştırılması

<i>Uyum Ölçüleri</i>	<i>İyi Uyum</i>	<i>Kabul Edilebilir Uyum</i>	<i>Uyum İndeksleri</i>
RMSEA	$0 \leq \text{RMSEA} \leq 0.05$	$0.05 \leq \text{RMSEA} \leq 0.08$	0.083
NFI	$0.95 \leq \text{NFI} \leq 1.00$	$0.90 \leq \text{NFI} \leq 0.95$	0.97
NNFI	$0.95 \leq \text{NNFI} \leq 1.00$	$0.95 \leq \text{NNFI} \leq 0.97$	0.97
CFI	$0.95 \leq \text{CFI} \leq 1.00$	$0.95 \leq \text{CFI} \leq 0.97$	0.98
GFI	$0.95 \leq \text{GFI} \leq 1.00$	$0.90 \leq \text{GFI} \leq 0.95$	0.90
AGFI	$0.90 \leq \text{AGFI} \leq 1.00$	$0.85 \leq \text{AGFI} \leq 0.90$	0.85
RFI	$0.90 < \text{RFI} \leq 1.00$	$0.85 < \text{RFI} \leq 0.90$	0.96
SRMR	$0 \leq \text{SRMR} \leq 0.05$	$0.05 < \text{SRMR} \leq 0.10$	0.038
χ^2	$0 \leq \chi^2 \leq 2df$	$2df \leq \chi^2 \leq 3df$	139,87
χ^2/df	$0 < \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 3$	2.91

Elde edilen sonuçlara göre $\chi^2=139,87$; $df=48$, $p=.00$, χ^2 tek başına değerlendirilen bir istatistik olmadığı için serbestlik derecesi (df) ile oranı alınarak değerlendirilir (Çokluk vd., 2012 : 268). Bu oran çalışma kapsamında $(\chi^2/df)= 2.91$ olarak bulunmuştur. Bu değer 2 ile 3 arasında olması model uygunluğunun kabul edilebilir bir ölçüt olduğunun göstergesidir (Byrne, 1989; Akt: Gizir ve Gizir, 2005: 117). Bu çerçevede yapılan analiz için χ^2/df oranının kabul edilebilir düzeyde uyum değeri verdiği ifade edilebilir.

Modelin uygunluğuna ilişkin bakılan diğer bir değer RMSEA Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation) değeridir. RMSEA hata karelerinin ortalamasının karekökü olup modelin anlamlı olabilmesi için bu değer .05 veya daha düşük olması beklenir. Ancak model .05-.08 arasında bir RMSEA değer almışsa kabul edilebilir bir uyum içerisinde olduğu söylenebilir (Bayram, 2010: 76). Bu araştırma için bulunan RMSEA değeri yapılan analizler sonucunda 0.083 olarak bulunduğu görülmektedir. Elde edilen değer .08 sınır değerine yakın bir değer olduğu için oluşturulan modelin kabul edilebilir bir uyum gösterdiği söylenebilir.

Araştırma kapsamında Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI) ve Düzenlenmiş Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI) değerleri incelenmiştir. GFI iyi bir uyum indeksi olarak ifade edilebilir. GFI modelin örneklemdaki kovaryans matrisini ne oranda ölçtüğünü gösterir ve aynı zamanda

modelin açıkladığı örneklem varyansı olarak kabul edilir (Ayyıldız ve Cengiz, 2006: 79; Çokluk vd., 2012: 269). AGFI düzenlenmiş iyi uyum indeksidir. Örneklem sayısı dikkate alınarak düzeltilmiş olan bir GFI değeridir. Örneklem sayısının büyük olduğu durumlarda AGFI daha temsili bir uyum indeksidir. 1'e yaklaştıkça modelin uyumu daha iyi olur (Bayram, 2010: 75). GFI ve AGFI değerleri 0-1 arasında değişir. Analizler sonucunda GFI ve AGFI değerleri sırasıyla 0.90 ve 0.85 olarak hesaplanmıştır. GFI ve AGFI değerlerinin 0.95'in üzerinde olması iyi uyuma, 0.90'ın üzerinde olması kabul edilebilir uyuma denk gelmektedir. Bu değerler dikkate alındığında GFI ve AGFI değerlerinin kabul edilebilir uyuma yakın bir değere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Son olarak Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-normed Fit Index, NNFI) ve Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI) değerleri incelenmiştir. CFI karşılaştırmalı uyum indeksidir. Mevcut modelin uyumunu karşılaştırır. 0-1.00 arasında değer alır. 0.97-1.00 arasında CFI değerine sahip olan bir modelin iyi uyum içerisinde olduğu söylenebilir (Bayram, 2010: 76; Çokluk vd., 2012: 270). NFI normlaştırılmış uyum indeksidir. Örneklem sayısı ile pozitif ilişkilidir. 0-1.00 arasında değer alır. 0.95-1.00 arasında iyi uyum gösterirken, 0.90-0.95 arasında değer alındığında kabul edilebilir bir uyum gösterilir (Bayram, 2010: 75). NNFI normlaştırılmamış uyum indeksidir. 0.95-0.97 arasında değer aldığı kabul edilebilir uyum, 0.95-1.00 arasında iyi uyumun göstergesidir (Çokluk vd., 2012: 270). Yapılan çalışma da NFI, NNFI ve CFI değerleri sırasıyla 0.97, 0.97, 0.98 olarak bulunmuştur. Bu değerler oluşturulan modelin iyi bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir.

3.3.1.4. Verilerin Toplanması

Veri toplamak amacıyla hazırlanan anket örnekleme alınan Gaziantep ili Şahinbey ilçesine bağlı 22 ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 502 öğretmene uygulanmıştır. Anket formları seçilen okullardaki öğretmen sayıları göz önünde bulundurularak çoğaltılmış ve bizzat araştırmacı tarafından dağıtılmış ve doldurulan anketler tekrar araştırmacı tarafından toplanmıştır. Anketi doldururken öğretmenlerin ilgili olduğu görülmüştür.

Uygulamadan sonra eksiksiz yanıtladığı belirlenen ölçme araçları SPSS21 paket programına girilmiş ve problemlere göre analizler yapılmıştır.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı ve Nitel Verilerin Toplanması

Araştırmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Görüşme tekniği; nicel araştırmalarda kullanılan veri toplama aracı olan anketlerle karşılaştırıldığında esneklik, yanıt oranı, sözel olmayan davranış, görüşme ortamı üzerindeki kontrol, soru sırası, anlık tepki, veri kaynağının teyit edilmesi ve derinlemesine bilgi gibi güçlü olan bazı özelliklere sahiptir (Geçer ve Özel, 2012). Araştırmanın nicel verilerinin toplandığı örneklem içerisinde belirlenen 3 okulda görev yapan üç okul müdürü ile 15 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasından ve analiz edilmesinden sonra, yapılan uygulamalarla ilgili daha zengin verilere ulaşabilmek için örgüt kültürü, öğretmen liderliği ve lider-üye etkileşimine yönelik okul müdürlerine ayrı öğretmenlere ayrı olarak görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme formunda sorular hazırlandıktan sonra uzman görüşüne başvurulmuştur. Görüşme sorularının elde edilen nicel bulguların daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesine hizmet etme durumu ve araştırmanın genel çerçevesi doğrultusunda kapsam geçerliği, uzman tarafından değerlendirilmiştir. Hazırlanan görüşme sorularının uzman tarafından da söz konusu kriterler açısından yeterli bulunması sonucunda, dokuz sorudan oluşan görüşme formu iki okul müdürü ile iki öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilen pilot uygulamada kullanılmıştır. Tablo 3.14'te okul müdürleri ile yapılan görüşmede yer alan görüşme soruları ile ilgili olduğu konu alanları gösterilmektedir.

Tablo 3.14. Okul müdürleri ile yapılan görüşmelerde kullanılan görüşme formu

Görüşme Sorularının Ait Oldukları Konular	Görüşme Soruları
Lider-Üye Etkileşimi	1.Okul müdürü olarak öğretmenlerle olan ilişkinizi / yaklaşım tarzınızı nasıl tanımlarsınız? Sonda1.1. Bir okul müdürünün mesleki (yönetim) bilgi, beceri ve yeteneğinin yüksek olması sizce ne anlam ifade eder / ne kadar önemlidir?
Örgüt Kültürü	2.Birlikte çalıştığınız öğretmenleri kişilerarası ilişkiler açısından değerlendirdiğinizde hangi karakteristik özelliklere sahiptirler?
	3.Okulunuzda sağlıklı bir çalışma ortamı oluşması için öğretmenlerden beklentileriniz nedir?
	4.Okulunuzda bilgi akışını nasıl sağlıyorsunuz?
	5.Okulun işleyişi ile ilgili konularda kararlar almanız gerektiğinde nasıl bir yol izliyorsunuz?
	6.Okulunuzda yapılan okulla ilgili (Öğretmen Kurul gibi) toplantıların etkili olması adına neler yapıyorsunuz?

Tablo 3.14'ün devamı

Öğretmen Liderliği	7.Okulunuzda kendinizin ve öğretmenlerin mesleki gelişimini artırmaya yönelik ne tür etkinliklerde bulunuyorsunuz? Sonda 7.1. Stajyer öğretmenlere ya da yeni atanan öğretmenlere nasıl yardımcı oluyorsunuz?
	8.Okulunuzda öğrenci başarısını artırmak amacıyla diğer tüm paydaşlarla (öğretmen, öğrenci, veli, idareci, diğer kurumlar vb.) ne tür işbirlikleri kuruyorsunuz?
	9.Okuldaki eğitim öğretim hizmetlerinin kalitesini ve niteliğini artırmak için öğrencilere yönelik ne tür faaliyetler yapıyorsunuz?

Tablo 3.15' te öğretmenlerle yapılan görüşmede görüşme formu ve ait oldukları konular yer almaktadır.

Tablo 3.15. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kullanılan görüşme formu

Görüşme Sorularının Ait Oldukları Konular	Görüşme Soruları
Lider-Üye Etkileşimi	1.Okul müdürünüzün öğretmenlerle olan ilişkisini/yaklaşım tarzını nasıl tanımlarsınız? Sonda 1.1. Okul müdürünüzün hangi tutum ve davranışları sizin yaptığınız işi olumlu ya da olumsuz etkilemektedir? Sonda 1.2. Okul müdürünüzün mesleki (yönetim) bilgi, beceri ve yeteneklerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
	2.Birlikte çalıştığınız insanları kişilerarası ilişkiler açısından değerlendirdiğinizde hangi karakteristik özelliklere sahiptirler? 3.Okulunuzda sağlıklı bir çalışma ortamı oluşması için öğretmenlerden ve yöneticilerden beklentileriniz nedir? 4.Sınıfınız dışında okulunuzda cereyan eden tüm gelişmelerden nasıl haberdar oluyorsunuz?
Örgüt Kültürü	5.Okulun işleyişi ile ilgili konularda alınan kararlarda görüş ve düşüncelerinize başvurulması ile ilgili nasıl bir yol izleniyor? Kararlara etkin olarak katılımınızla ilgili düşünceleriniz nelerdir? 6. Okulunuzda yapılan okulla ilgili (Öğretmen Kurul gibi) toplantıların verimliliği ve etkililiği ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
	7.Kendinizin ve meslektaşlarınızın mesleki gelişimini artırmaya yönelik ne tür etkinliklerde bulunuyorsunuz? Sonda 7.1. Stajyer öğretmenlere ya da yeni atanan öğretmenlere nasıl yardımcı oluyorsunuz? 8. Okulunuzda öğrenci başarısını artırmak amacıyla diğer tüm paydaşlarla (öğretmen, öğrenci, veli, idareci, diğer kurumlar vb.) ne tür işbirlikleri kuruyorsunuz?
Öğretmen Liderliği	

Tablo 3.15'in devamı

9.Okuldaki eğitim öğretim hizmetlerinin kalitesini ve niteliğini artırmak için öğrencilere yönelik ne tür faaliyetler yapıyorsunuz?

Görüşmeler katılımcıların görev yaptıkları okullarda yapılmıştır. Görüşme sürecinde daha sağlıklı cevaplar elde edilebilmek için katılımcılara örgüt kültürü, öğretmen liderliği ve lider-üye etkileşimi ile boyutları hakkında bilgilendirici açıklamalar yapılmıştır. Görüşmelerde, görüşme niteliğini artırıcı etkenlere sadık kalınarak görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve görüşmeler araştırmacı tarafından önceden katılımcılardan randevular alınarak yaklaşık 25-48 dakika arasında değişen sürelerde yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde her okula (OK1, OK2, OK3), okul müdürüne (M), öğretmene (Ö1, Ö2, Ö3) bir kod verilmiştir.

OK1M: 1 Numaralı okulun müdürü

OK1Ö3:1 Numaralı okulun 3. Katılımcı öğretmeni

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel kısımlarına ait verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Öncelikle bir değişkenle ilgili sayısal verilerin derlenmesi, tanımlanması ve sunulmasında kullanılan betimsel (tanımlayıcı) istatistiklerden yararlanılarak örnekleme yer alan katılımcıların profillerinin ortaya çıkarılması yoluna gidilmiştir. Bu kapsamda frekans (N) ve yüzde (%) dağılımı ortaya konmuştur.

Yapılan ilk analizlerde ölçülen her bir değişken için tanımlayıcı istatistik hesaplaması (ortalamalar ve standart sapmalar) yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık ve geçerlilik değerlendirmeleri, doğrulayıcı faktör analizinin (DFA) yapılmasından sonra Cronbach's alfa kullanımıyla gerçekleştirilmiştir. İç tutarlılık, bir bireyin verdiği cevabın o kişinin gerçek cevabını ne derece yansıttığını değerlendirmektedir. Bireyin belli bir maddeye verdiği cevabın, benzer türde bir grup maddeye verdiği cevapla ne kadar tutarlı olduğunu ölçmektedir. İç tutarlılık için en yaygın kullanılan ölçüm, Cronbach's alfa katsayısıdır.

Örgüt kültürü düzeylerinin lider-üye etkileşimi ve öğretmen liderliği üzerindeki doğrudan etkileri ile lider-üye etkileşiminin öğretmen liderliği üzerindeki etkisini incelemek için, kontrol değişkenlerinin de yer aldığı hiyerarşik çoklu doğrusal

regresyon analizi yapılmıştır. Kontrol değişkeni olarak belirlenen değişkenler ve kavramlarla ilgili veriler Enter metodu kullanılarak analize dâhil edilmiştir.

İlkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin örgüt kültürü, öğretmen liderliği ve lider-üye etkileşim düzeyleri arasındaki ilişkiyi açıklamaya yönelik bütünleşik bir model ortaya koyarak modelde yer alan değişkenler arasındaki ilişkiyi test etmek amacı ile yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılmıştır.

Doğrudan etkilerin anlamlılık testi için t değerleri incelenmiş dolaylı etkilerin anlamlılığı için bootstrapping yapılarak ilgili dolaylı etkilere ait katsayıların güven aralıkları belirlenerek anlamlılıkları yorumlanmıştır.

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizleri için SPSS21 (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılırken, doğrulayıcı faktör analizi ve yapısal eşitlik modeli için Lisrel 8.80 programı kullanılmıştır.

Yapısal eşitlik modellemesi ve yapısal eşitlik modellemesine ilişkin terimler aşağıda açıklanmıştır.

3.4.1.1. Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) ve Yol Analizi

YEM (Yapısal Eşitlik Modellemesi - Structural Equation Modeling), ölçülen (gözlenen) ve gizil (örtük) değişkenler (faktörler) arasındaki nedensel ve karşılıklı ilişkilerin bir arada bulunduğu modellerin test edilmesi için kullanılan kapsamlı istatistiksel bir yaklaşımdır. YEM genellikle birkaç değişkenin ve onlar arasındaki karşılıklı ilişkinin ölçülmesine olanak tanır (Hoe, 2008: 77). Pek çok bilim alanında kullanımı olan YEM, anlamlı teorilerin test edilmesi ve ölçme için kapsamlı bir metod sağlar (Çelik, Yılmaz, 2013: 5). Gizil değişkenleri yorumlama ve analiz etme kolaylığı sağladığı için son yıllarda oldukça popüler olan bir model haline gelmiştir. Yapısal eşitlik modellerinin aksine geleneksel regresyon analizinde açıklayıcı değişkenlerdeki olası ölçüm hataları göz ardı edilmektedir. Bu nedenle de regresyon analizi sonuçları yanlış ve yanıltıcı sonuçlar verebilmektedir (Bayram, 2010: 1).

YEM çalışmalarının en belirgin özelliği tümüyle kurama dayanmalarıdır. YEM ile ilgili her çaba, araştırmacının kendi kafasında oluşturduğu ya da daha önceden var olan kuramsal bir yapının sorgulanmasıdır. Araştırmanın ilk aşamasında bu kuramsal çerçeve ortaya konmakta, değişkenler arasındaki ilişki örüntüsü belirlenmekte ve tümdengelimci bir yaklaşım ile bu kuramsal yapının veriler tarafından doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmektedir (Şimşek, 2007: 1-2). Diğer analiz tekniklerine göre en önemli üstünlüğü, ölçüm hatalarından göreceli olarak

arınmış olan gizil değişkenler arasındaki ilişkileri hesaplama ve yordama kapasitesine sahip olmasıdır.

3.4.1.1.1. Yapısal Eşitlik Modellemesi ile ilgili Terimlerin Tanımı

1. Bağlantı (Path) analizi

Path analizi, karmaşık nedensel ilişkileri barındıran değişkenlerden oluşan sistemleri açıklayabilmek ve kolay bir şekilde yorumlayabilmek için kullanılır (Yılmaz ve Çelik, 2013: 8). Gözlenen değişkenler arasındaki açıklayıcı ilişkilerin modellenmesi için kullanılan bir yaklaşımdır (Raykov ve Marcoulides, 2006). Path diagramında değişkenler oklar ile bağlanmaktadır. Tek yönlü oklar örtük değişkenden gözlenen değişkene doğru yönelen nedensel ilişkileri gösterir, çift yönlü oklar, tek yönlü okların aksine değişkenler arasında bir neden sonuç ilişkisini göstermez örtük değişkenler arasındaki korelasyon ya da kovaryans değeriyle eşdeğerdir, yani ilişkinin yönü belli değildir.

2. Gözlenen değişken (Observed Variable)

Yapısal eşitlik modelinde gözlenen değişkenler, araştırmacının örneklemden doğrudan gözlediği ya da ölçtüğü veya ana kütlede doğrudan gözlenebilme olanağına sahip olduğu değişkenleri ifade etmektedir. Bunlar cinsiyet, yaş, gider, kıdem, sınav sonuçları vb. olabilir.

3. Gizil değişken (Latent Variable)

Gizil değişkenler bir çalışmadaki teorik olarak var oldukları düşünülen ve ancak bir takım göstergeler aracılığıyla ölçülebildikleri varsayılan yapılardır. Odaklanılan ana kütlede gelen örneklemden gerçekleşemeyen gözlemleri ifade etmektedir (Yılmaz ve Çelik, 2013: 11). Gizil değişkenlerin en temel özelliği doğrudan ölçülememeleri ve gözlemlenememeleridir. Örtük değişken olarak ta adlandırılan gizil değişkenler klasik faktör analizinde faktörlere denk gelen öğedir. Sümer'e (2000) göre gizil değişkenler, yapısal eşitlik modelinin en önemli kavramlarından biridir ve araştırmacıların gerçekte ilgilendikleri zekâ, güdü, duygu, tutum gibi soyut kavramlara ya da psikolojik yapılara karşılık gelmektedirler.

4. İçsel (Endogenous) ve Dışsal (Exogenous) Değişken

İçsel değişkenler, yapısal eşitlik modelinde başka bir değişken ya da değişkenler tarafından yordanan değişkenlerdir. Dışsal değişkenler ise, modelde başka hiçbir değişken tarafından yordanan değişkendir. Bu değişkenleri açıklayan değişkenlerin model dışında olduğu kabul edildiği için ve bu nedenle de modelde buna

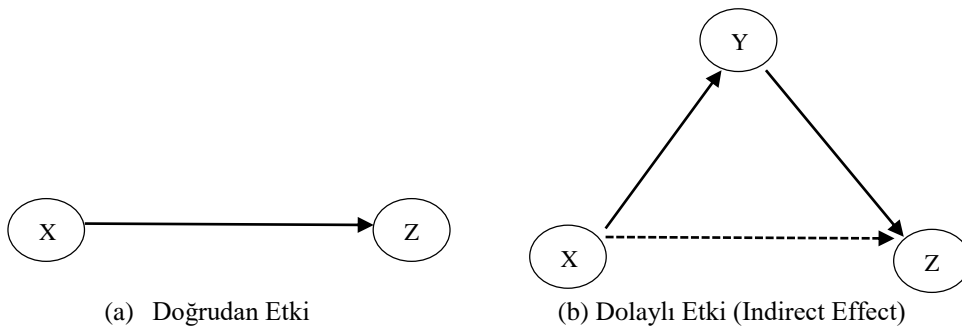
ilişkin bir hipotez olmadığı için bu değişkenlere dışsal denilmektedir(Şimşek, 2007: 16).

5. Doğrudan Etki

Doğrudan etki, bir yapısal eşitlik modelinde bağımsız bir değişkenden, bağımlı bir değişkene tanımlanan tek yönlü ilişkidir (Çokluk vd., 2012: 340).

6. Dolaylı Etki

Bir değişkenin dolaylı etkisi en az bir aracı değişken tarafından açıklanır. İki değişken arasındaki sebep-sonuç ilişkisini etkileyebilecek nedenlerden birisi üçüncü bir değişkenin bu ilişkide aracı değişken rolü oynamasıdır. Baron ve Kenny (1986)'e göre aracılık etkisini-dolaylı ilişkiyi bulabilmek için ilk önce bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkisinin olması gerekmektedir. Modele daha sonra yeni bir değişken eklendiğinde bağımsız değişkenin daha önceden anlamlı olan etkisi ya tamamen ya da kısmen ortadan kalkmaktadır. Aracı modelde, eğer bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki doğrudan etkisi tamamen ortadan kalkar ve bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisi aracı değişken üzerinden dolaylı olarak gerçekleşirse bu durumda “tam aracılık etkisi” söz konusu olmaktadır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki doğrudan etkisi devam etmekle birlikte azalmışsa bu durumda “kısmi aracılık etkisi” ortaya çıkmaktadır (Arlı, 2011: 137). Şekil 3.5’ te doğrudan ve dolaylı etkilerin şema ile gösterimi verilmiştir.

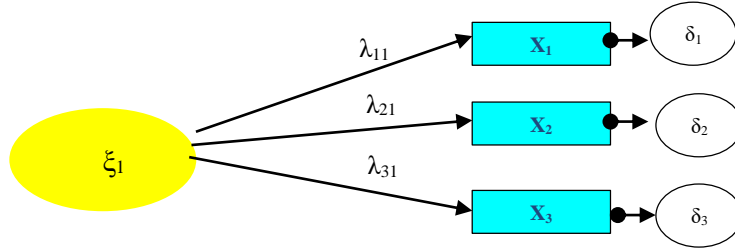


Şekil 3.5. Doğrudan ve Dolaylı ilişkilerin Şemasal Gösterimi

7. Ölçme Modeli ve Yapısal Model

Jöreskog (1973)'a göre genel yapısal eşitlik modelleri iki parçadan oluşmaktadır. Bunlardan birincisi, gözlenen değişkenleri gizil değişkenlere doğrulayıcı faktör analizi ile bağlayarak uygulanan “ölçme modeli”; ikincisi ise gizil değişkenleri birbirine eşzamanlı eşitlik sistemleri ile bağlayarak uygulanan “yapısal model” dir (Çokluk vd., 2012: 263). Ölçüm modelinin amacı göstergelerin gizil

değişkenleri ne oranda temsil ettiğinin saptanması ve gizil değişkenler arasındaki korelasyonun belirlenmesidir. Diğer bir ifade ile gözlenen değişkenlerin gizil değişkenleri ne oranda temsil ettiğini belirlemek ve gizil değişkenler arasındaki korelasyonları incelemektir (Haşlamam, 2005).



Şekil 3.6. Ölçme Modeli

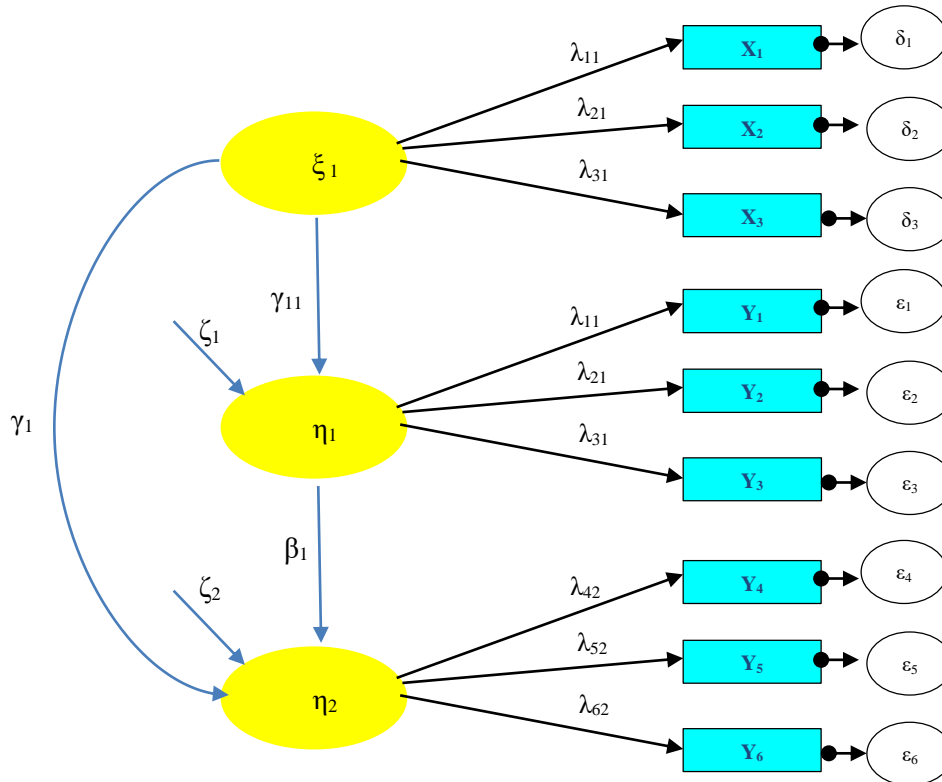
X: Gözlenen Dışsal Değişken

ξ (ksi) : Gizil Dışsal Değişken

λ (Lamda): Gizil Değişken ve Gözlenen Değişken Arasındaki bağa İlişkin Yapısal Katsayı

δ (Delta): Gözlenen Dışsal Değişkendeki Ölçme Hatası

Yapısal modelin yol şemasıyla gösterimi aşağıda Şekil 3.7’de verilmiştir.



Şekil 3.7. Yapısal Model

X: Gözlenen dışsal değişken

Y: Gözlenen içsel değişken

ξ (ksi) : Gizil dışsal Değişken

η (Eta): Gizil içsel Değişken

λ (Lamda): Gizil Değişken ve Gözlenen Değişken Arasındaki bağı İlişkin Yapısal Katsayı

δ (Delta): Gözlenen dışsal değişkendeki ölçme hatası

ϵ (Epsilon): Gözlenen içsel değişkendeki ölçme hatası

ζ (Zeta): Gizil içsel değişkenle ilgili hata terimi

γ (Gamma): Dışsal bir değişkenden içsel bir değişkene olan yapısal etki

β (Beta): İçsel bir değişkenin, diğer bir içsel değişkene olan yapısal etkisi

3.4.1.1.2. Yapısal Eşitlik Modellemesinin Aşamaları

Yapısal eşitlik modellemesinde beş temel adım söz konusudur (Bayram,2010: 51).

1. Model belirleme
2. Model Tanımlama
3. Model Tahmini
4. Model Testi ve Uyum Ölçütleri
5. Model Modifikasyonudur

Aşağıda bu aşamalar tanımlanmaktadır.

1. Model Belirleme

Yapısal eşitlik modellerinde ilk adım, modelin belirlenmesidir. Yapısal eşitlik modeli genellikle bir kuram temelinde üretilmiş hipotezlere göre değişkenler arasındaki ilişkilerin betimlendiği modellerin sınanmasında kullanılmaktadır. Değişkenler gizil ve gözlenen değişkenlerden oluşmaktadır. Bir gizil değişken en az iki gösterge tarafından tanımlanmaktadır (Arlı, 2011: 140). Bunun yanı sıra model belirleme, hangi gözlenen değişkenin hangi örtük değişkene yüklenmesi gerektiğiyle ilgili olduğu kadar örtük değişken sayısının belirlenmesiyle de ilgilidir (Çokluk vd., 2012: 265).

2. Model Tanımlama

Bir modeldeki bütün parametrelerin betimlenmesinin ardından istenilen kovaryans matrisinin hesaplanması, modelin sınanması ancak önerilen modelin

tanımlanması ile mümkündür (Arlı, 2011: 140). Kline'a (2005) göre, herhangi bir yapısal eşitlik modelini tanımlamak gösterge sayısına karar vermek gerekir. Tek bir gösterge (madde) ile yapının ölçülmesi ile ilgili sorunun çözümü için tek yol, çok sayıda gösterge kullanmaktır. Ancak yapısal eşitlik modellerinde, kaç adet gösterge kullanılması gerektiği ile kesin bir standart bulunmamaktadır. Eğer modelde iki ya da daha fazla faktör varsa, faktör başına en az iki göstergenin olması gerekir (Akt. Çokluk vd., 2012 :266).

Örtük değişkenlerle yol analizinde tüm model ölçme modeli ve yapısal modelden oluşmaktadır (Şimşek, 2007:61). Modelin test edilmesinde iki aşamalı yaklaşım adı verilen yöntem kullanılır. Bu yöntemde öncelikle ölçme modeli test edilir ve bu modelde bir sorun olmadığı anlaşıldıktan ya da sorunlar halledildikten sonra yapısal model test edilir. İki aşamalı yaklaşım tek aşamalı yaklaşıma oranla çok daha avantajlı bir yöntem olarak değerlendirilmektedir. Ölçme modelinde örtük değişkenler arasındaki tüm ilişkiler serbest bırakıldığı için bu model tam tanımlanmış bir modeldir. Dolayısıyla bu model aslında aynı zamanda bir doğrulayıcı faktör analizidir (Şimşek, 2007: 64).

3. Model Tahmini

Bu aşamada, eldeki veri üzerinden model parametreleri hesaplanır. Bu hesaplama işleminde faktör analizlerine benzer şekilde iteratif yöntemler uygulanır ve çözümde kullanılan temel çıkarım tekniği genel olarak maksimum olasılıktır (Çokluk vd., 2012 : 266). Maksimum olasılık metodu kullanılırken, modelde yer alan değişkenlerin gözlem değerlerinin çok değişkenli normal dağılım gösterdiği varsayılır. Model parametrelerinin sağlanmasında LISREL, AMOS ve EQS gibi programlar kullanılmaktadır (Sümer, 2000).

4. Model Testi ve Uyum Ölçütleri

Model uyum kriteri olarak yapısal eşitlik modellemesinde ilk olarak genel testler düşünülür. Yapısal eşitlik modellemesinde model testinde ANOVA daki F testi gibi tek güçlü uyum indeksi yoktur. Yani yapısal eşitlik modellemesinde model uyumunun değerlendirilmesinde birden fazla test kriteri söz konusudur (Bayram, 2010:57). Bu uyum ölçütleri teorik olarak gözlenen kovaryans matrisi ile modele ilişkin tahmini kovaryans matrisinin yakınlığının ölçüsüdür. Bütün uyum ölçütlerinin

temel avantajı modelin bütününe değerlendirmeleridir (Çelik ve Yılmaz, 2013:30). Bu istatistikler ve açıklamaları aşağıda verilmiştir.

Ki Kare Uyum Testi (Chi-Square- χ^2):

Klasik uyum iyiliği ölçütü χ^2 'dir. χ^2 test istatistiği yapısal eşitlik modelinin uygunluğunun değerlendirilmesinde kullanılmaktadır. Chou Bentler'a (1995) göre bu test, en basit anlamıyla iki kovaryans arasındaki uyum değerinin, kullanılan örnekleme denek sayısı eksi bir ile çarpılmasından elde edilir. Elde edilen sonuç χ^2 dağılımı olarak hesaplanır (Akt. Çokluk vd., 2012: 267). Örneklem büyüklüğünün artması ile χ^2 değeri de artmaktadır (Çelik ve Yılmaz, 2013: 30). Serbestlik derecesi (df) de χ^2 testinde önemli bir ölçüttür. Büyük örneklerde, χ^2 'nin df'e oranı da yeterlilik için bir ölçüt olarak kullanılabilir. Bunun için 3 ve daha düşük oranlar iyi; 5'e kadar olan oranlar da yeterli uyum olarak kabul edilir(Çokluk vd., 2012: 268).

İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index- GFI)ve Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi(Adjusted Goodness of Fit Index-AGFI): Bu indeksler, Jöreskog ve Sörbom tarafından geliştirilmiştir. GFI, χ^2 'ye alternatif olarak model uyumunun örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak değerlendirilmesi için geliştirilmiştir. GFI, modelin örnekleme kovaryans matrisini ne oranda ölçtüğünü gösterir ve modelin açıkladığı örneklem varyansı olarak da kabul edilir. Bu nedenle çoklu regresyondaki R^2 'ye benzer (Çokluk vd., 2012: 267). GFI değerleri 0 ile 1 arasında değişir ve .90 ve üzeri iyi uyum olarak kabul edilmektedir

AGFI örneklem genişliği dikkate alınarak düzeltilmiş olan bir GFI değeridir. AGFI değerleri de 0 ile 1 arasında değişir. .95 ve üzeri mükemmel uyum .90 ve üzerinde tatminkar düzeyde uyum olarak kabul edilmektedir (Sümer, 2000).

Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA): RMSEA ana kütledeki yaklaşık uyumun bir ölçüsüdür. RMSEA'nın 0.05 ten küçük veya eşit olması iyi bir uyumu, 0.05 ve 0.08 arasında olması yeterli bir uyumu, 0.08 ve 0.10 arasında ise vasat uyumu göstermektedir. Bu indeksin en büyük avantajlarından biri güven aralığının hesaplanabilmesidir (Bayram, 2010:76).

Standardize Edilmiş Hataların Ortalama Karelerinin Karekökü (Standardized Root Mean Square Residual, S-RMR): SRMR, gözlenen kovaryans ile tahmin edilen kovaryans arasındaki standardize edilmiş farktır (Bayram, 2010:72).“0 “ ile “1” arasında bir değer verir, .05’ e eşit ya da daha küçük olan değerler kabul edilebilmektedir

Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI): Bağımsızlık modelinin (gizil değişkenler arasında ilişkinin olmadığını öngören model) ürettiği kovaryans matrisi ile önerilen yapısal eşitlik modelinin ürettiği kovaryans matrisini karşılaştırır ve ikisi arasındaki oranı yansıtan “0” ile “1” arasında bir değer verir. Değerler 1’ e yaklaştıkça modelin daha iyi bir uyum verdiği kabul edilir, .90 ve üzerindeki değerler iyi uyum olarak değerlendirilmektedir (Sümer, 2000).

Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-normed Fit Index, NNFI): NFI, doymuş model ile bağımsız model arasındaki mevcut modelin göreceli konumu ile verilir. Korelasyonların veya kovaryansların tümünün sıfır olduğu bağımsız bir model tanımlandığında NFI 0-1 arasında değer alır (Bayram, 2010:75). 0.90-0.95 arasında olan değerler kabul edilebilir bir uyumu, 0.95 üzerindeki değerler de iyi uyumu göstermektedir.

5. Model Modifikasyonu

Yapısal eşitlik modellemesinde, uyum indekslerine ilave olarak, modelin daha iyi uyum vermesi için bir takım değişikliklerin yapılmasını öneren modifikasyon indeksleri de yer almaktadır (Bayram, 2010:57). Modifikasyon indeksleri, gösterge ve gizil değişkenler arasındaki kovaryansa bakarak araştırmacıya modele ilişkin ayrıntılı modifikasyonlar önerir. Bu modifikasyonlar genellikle hata matrisleri temelinde oluşturulur ve modelde orijinal olarak öngörülmeyen, ancak eklenmesi ya da çıkarılması durumunda modelde kazanılacak χ^2 değerini gösterir (Çokluk vd., 2012: 267).

3.4.1.1.3. Yapısal Eşitlik Modelinde Örneklem Hacmi

Yapısal eşitlik modelleri kovaryans matrisindeki farkların anlamlılığına ve örneklem hacmine duyarlı olan testlere dayandığı için, bu tür modeller kurulurken örneklem hacmi küçük olmamalıdır (Bayram, 2010:51). Eğer değişkenlerin tamamı bir aralıklı ölçekle ölçülmüş, değişkenler normal dağılımlı ve örneklem büyüklüğü yeterince geniş ise maksimum olabilirlik metodu kullanılmalıdır. Fakat maksimum olabilirlik metodu büyük bir örnekleme ihtiyaç duymaktadır ve bu örneklem büyüklüğü en az 400 olmalıdır (Çelik ve Yılmaz, 2013:40). Örneklem hacmi üzerine diğer bir yargı ise yapısal eşitlik modeli kullanılarak yapılan çok değişkenli çözümlenelerde örnek hacminin 200-500 arasında olduğu yönündedir. Bu değer 500’e yaklaştıkça, değerlendirme kriterleri açısından modelin yaklaşımın uygunluğu ve

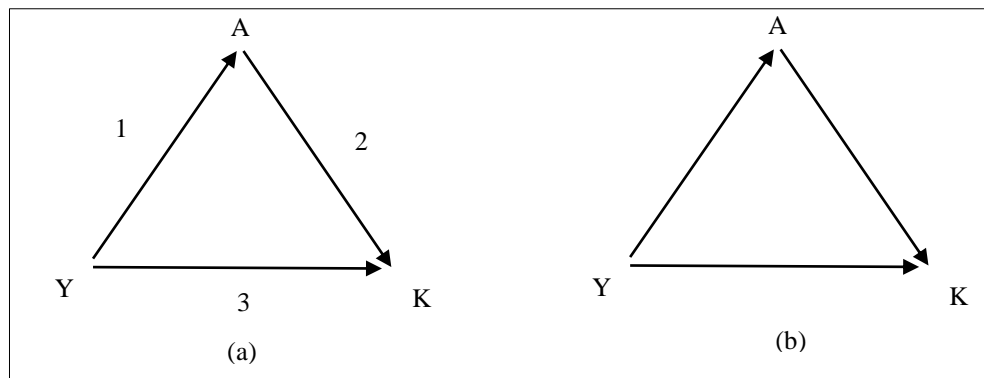
modelin kabul edilme olasılığı artmaktadır. Yapısal eşitlik modellerinde örneklem büyüklüğü 100 kabul edilebilir, 200 veri ise tercih edilebilir bir durumdur (Arlı , 2011:144). Schumacker ve Lomax (2004) pek çok araştırmada 250-500 örneklem hacminin kullanıldığını belirtmiştir. Bu bilgiler ışığında araştırmanın 502 olan örneklem büyüklüğünün yapısal eşitlik modeli analizi için yeterli olduğunu söylemek mümkündür.

3.4.1.2. Aracılık Etkisi

Aracılık etkisi örgütsel davranış araştırmalarında sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Aracılık modelinin 1950'lerde ortaya çıktığı (Preacher ve Hayes, 2008), ancak Judd ve Kenny (1981) ile Baron ve Kenny (1986)'nin yaptıkları çalışmalarla sosyal psikoloji alanında daha çok kullanılmaya başlandığı görülmektedir.

Aracılık hipotezlerinin test edilmesinde en önemli çalışma MacKinnon vd. (2002) tarafından yapılmıştır. MacKinnon vd. (2002) yaptıkları çalışmada 14 yöntemi yürüttükleri simülasyonlarla incelemişler ve elde ettikleri değerleri okuyucularla paylaşmışlardır. Bahsedilen çalışmada 14 yöntem (a) Nedensel Adım Yaklaşımı, (b) Katsayıların Farkı Yaklaşımı ve (c) Katsayıların Çarpımı Yaklaşımı şeklinde 3 grupta sınıflandırılmıştır.

Bunlardan ilki Baron ve Kenny'nin (1986) çalışmalarının da bulunduğu basamak Nedensel Adım Yaklaşımı, (causal steps) testleridir. Baron ve Kenny (1986), Y (Yordayıcı) bağımsız değişkeninin K (Kriter-Yordanan) bağımlı değişkenini yordadığı bir durumda, A (Aracı) değişkeninin aracılık etkisi araştırılıyorsa; aracılık etkisinden söz edebilmek için dört şartın sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir (Baron ve Kenny, 1986'dan akt. Şimşek, 2007: 23):



Şekil 3.8. Aracılık İlişkisi

1. $Y \rightarrow K$ 'yi anlamlı bir şekilde yordar.
2. $Y \rightarrow A$ 'yi anlamlı bir şekilde yordar.
3. Y bağımsız değişkeninin etkisinin kontrol edildiği durumda, $A \rightarrow K$ 'yi anlamlı bir şekilde yordar.
4. A'nın etkisi kontrol edildiğinde, Y ile K arasındaki ilişkinin miktarında anlamlı bir azalma olur (kısmi aracılık) veya bu ilişki artık anlamlı olmaz (tam aracılık).

İkinci yaklaşım ise katsayılar arasındaki farkın (difference in coefficients) testidir. Burada A modele dâhil edildiğinde ve dâhil edilmediğinde Y ve K'nın ilişkisi karşılaştırılır. Eğer A modele dahil edildiğinde Y' in katsayısı (korelasyon ya da regresyon) düşüyorsa aracılık etkisinden söz edebiliriz (MacKinnon ve Diğerleri, 2002).

Üçüncü yaklaşım ise katsayıların çarpımı yaklaşımı (product of coefficients) testidir. Burada aracılık etkisinden söz etmek için $Y \rightarrow A \rightarrow K$ ilişkisinin yani Y'nin K'ya dolaylı etkisinin anlamlı olup olmadığına bakılır. Buna da genelde Sobel testi ya da Bootstrapping metodu ile bakılmaktadır (MacKinnon vd., 2002).

Genellikle yürütülen akademik çalışmalarda nedensel adım yöntemi kullanılmaktadır ve yöntemin sonucuna göre kısmi veya tam aracılık kararı verilmektedir. Sobel testi bu çalışmalarda rapor edilmemektedir. Ancak bilinmesi gereken önemli konu Sobel testinin aslında adimsal yöntemin son adımının istatistiksel olarak anlamlılığını kontrol ettiğidir Hayes (2009)'e göre Sobel testinin sakıncalı olarak görülen yönü ise dolaylı etkinin normal olacağı varsayımdır. Çünkü Sobel testi örneklemin normal dağıldığı varsayımına dayanır.

Aracılık etkisinin anlamlılığını test etmek için diğer bir yöntem ise bootstrapping metodudur. Bootstrap metodu son yıllarda oldukça tercih edilen bir yöntemdir (Shrout ve Bolger, 2002 akt. Cüce, 2012: 124). Bootstrap metodu; standart sapma, güven aralığı gibi istatistiklerde ve parametrik olmayan tahminleme problemlerinde kullanılan yeniden örnekleme için kullanılan basit ve güvenilir bir metottur (Efron, 1981,akt Burmaoğlu: 20). Bootstrap rastgele örneklem gözlemlerini tekrar ederek (1000, 2000 gibi) elde ettiği verileri kullanır (<http://davidakenny.net/cm/mediate.htm>). Bu sayede 1000, 2000 gibi standardize edilmemiş regresyon katsayısı (B) değeri tahmin edilir. Normal dağılım varsayımı gerektirmez, istatistiksel olarak daha güçlüdür ve birden fazla aracı değişkenin olduğu modellerde de kullanılabilir (Shrout ve Bolger, 2002, akt. Cüce).Bu yöntem, özellikle

bilinen istatistiksel metodların ve varsayımların yetersiz kaldığı durumlarda güvenilir sonuçlar vermektedir.

Cheung ve Lau (2008)'nin yaptıkları çalışmada MacKinnon vd. (2002)'nin yaptıkları simülasyon çalışmasını daha da genişletmiş ve yapısal eşitlik modeli ile birlikte bootstrap yönteminin kullanılmasının daha iyi sonuçlar verdiğini görmüşlerdir (Akt.Burmaoğlu, Polat, ve Meydan, 2013). Hayes (2009)'de bootstrap yöntemi ve deneysel M-testinin Sobel testine göre daha iyi sonuçlar vereceğine işaret etmektedir. Bu sebeplerden dolayı bu çalışmada da aracılık etkisinin anlamlılığını test ederken bootstrap metodu kullanılmıştır.

Araştırma modelinin testi için Preacher ve Hayes (2008) tarafından önerilen bootstrapping yöntemi kullanılmıştır. Preacher ve Hayes'in (2008) SPSS programı için geliştirmiş olduğu makroya ulaşılmış ve kullanılmıştır.

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizinde, nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi belli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd., 2008). İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yapılan görüşmeler izin alınarak ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmış ve daha sonra bu kayıtlar araştırmacı tarafından yazılı hale getirilmiş, her bir katılımcı için ayrı Word dosyasına göre düzenlenmiştir. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizi için kodlama anahtarı oluşturulmasında ve verilerin kodlanmasında Atlas.ti 6 Nitel Veri Analizi Programı kullanılmıştır. Görüşme verileri yazıya aktarıldıktan ve düzenlenerek analize dâhil edilecek anlamlı veri seti belirlendikten sonra, verilerin kodlanması sürecine geçilmiş ve öncelikle kavramsal kodlamalar yapılmıştır. Ardından kavramlar arasındaki ortak noktalara dikkat edilerek tematik kodlamalar yapılmış ve temalar belirlenmiştir. Belirlenen temalar altındaki kodlar birbirleriyle ilişkili biçimde açıklanarak yorumlanmış ve araştırmanın amacı doğrultusunda sonuçlar ortaya konulmuştur. Bununla birlikte araştırma verilerinin geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla özgün görüş ve düşünceleri yansıtmak şeklinde doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

3.4.2.1. Nitel Veri Analizi Ve Nitel Veri Toplama Süreçlerinde Geçerlik Ve Güvenirliğin Sağlanmasına Yönelik Çalışmalar

Araştırmanın nitel süreçlerinin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması kapsamında iç geçerlik (inandırıcılık), dış geçerlik (aktarılabirlik), iç güvenilirlik (tutarlık) ve dış güvenilirlik (tekrar edilebilirlik) çalışmaları (Erlandson vd., 1993, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011:265) yapılmıştır.

İç Geçerlik (İnandırıcılık)

Araştırmanın iç geçerliğini arttırmak için görüşmeler mümkün olduğunca uzun tutulmaya çalışılmış ve uzun süreli etkileşimle katılımcı, araştırmacı arasındaki güven ortamı oluşturularak daha sağlıklı veri toplanmaya çalışılmıştır. Diğer bir yöntem ise uzman incelemesidir. Araştırmacı bu yöntemde, veri toplama süreci, verilerin analizi ve ulaşılan sonuçları bir uzmana anlatarak beraber incelemiştir. Bu inceleme sonucunda, araştırmacının araştırma süresince kullandığı yaklaşım biçiminin geçerliğine karar verilmiştir. Araştırmacı ve uzmanlar tarafından nicel bulgulara ve alan yazına bağlı olarak hazırlanan veri toplama aracı katılımcı grup arasından seçilen 2 okul müdürü ve 2 öğretmene okutularak ifadelerin anlaşılabilirliği kontrol ettirilmiştir. Araştırmanın iç geçerliğini arttırmak amacıyla başvurulan son yöntem katılımcı teyididir. Buna göre, veriler toplandıktan sonra bilgisayar ortamında yazıya aktarılmış ve katılımcılara (okul müdürlerine ve öğretmenlere) aktarılanların kendi algılarını yansıtıp yansıtmadığı teyit ettirilmiştir.

Dış Geçerlik (Aktarılabirlik)

Dış geçerliğin (aktarılabirlik) sağlanabilmesi için, katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek ayrıntılı betimleme yapılmıştır.

İç Güvenirlik (Tutarlık)

Araştırmanın iç güvenilirliğini (tutarlık) arttırmak amacıyla, analizler yapılmadan önce ilgili alan yazın dikkatli bir şekilde taranmış verilerin analizi sırasında tema ve alt temalar buna bağlı olarak oluşturulmuştur. Araştırmanın iç güvenilirliğini arttırmak için kullanılan yöntemlerden bir diğeri de bağımsız kodlayıcılar arası tutarlılığın sağlanmasıdır. Bu bağlamda, elde edilen veri setinin çözümleme sürecinde 2 farklı uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar oluşturulan veri setini Atlas. ti 6.0 nitel veri analiz programı ile analiz etmişlerdir. Miles ve Huberman (1994: 64) tarafından belirtilen formül yardımıyla da güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır.

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$$

Bu araştırma için formül yardımıyla yapılan hesaplamalar sonucunda, veri analizindeki kodlamaların güvenirliliği % 92 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman'ın (1994: 64), "Hesaplanan sonucun % 90'ı geçmesi halinde, veri toplama aracı güvenilir olarak kabul edilir." ifadesinden hareketle nitel görüşme analizinin güvenilir sonuçlar verdiğini söylenebilir.

Dış Güvenirlilik (Tekrar Edilebilirlik)

Nitel araştırmada dış güvenirliliğin sağlanması amacıyla alınacak önlemlerden biri veri toplama ve analiz yöntemleri ile ilgili ayrıntılı açıklamalara yer vermektir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda, görüşmeler esnasında görüşme niteliğini artırıcı ortama sadık kalınmış, görüşmelerin nasıl yapıldığı, verilerin nasıl kaydedildiği, elde edilen verilerin nasıl analiz edildiği ve elde edilen sonuçların nasıl sunulduğu ile ilgili detaylı açıklamalara yer verilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada yanıt aranan problemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular:

Öğretmenlerin, örgüt kültürü algılarının öğretmen liderliği davranış düzeylerine etkisi var mıdır?

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmenlerin, örgüt kültürü algılarının öğretmen liderliği davranış düzeylerine etkisini araştırmak amacıyla hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analizde demografik değişkenlerden cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem, kontrol değişkenleri olarak 1. adımda regresyon denklemine eklenmiştir. Analiz bulguları Tablo 4.1’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin, Örgüt Kültürü Algılarının Öğretmen Liderliğini Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model		<i>Bağımlı Değişken Öğretmen Liderliği</i>					R ²
Yordayıcı Değişkenler		B	ShB	β	t	p	
1. Adım (Enter Metodu)	(Sabit)	3,649	,130		28,024	,000	,026
	Cinsiyet	,041	,058	,031	,703	,483	
	Yaş	,207	,064	,122	3,236	,102	
	Mesleki Kıdem	-,085	,062	-,095	-1,376	,169	
2. Adım (Enter Metodu)	(Sabit)	1,596	,136		11,764	,000	,487***
	Cinsiyet	,030	,042	,023	,712	,477	
	Yaş	,062	,047	,066	1,312	,190	
	Mesleki Kıdem	,010	,045	,012	,229	,819	
	Örgüt Kültürü	,592	,028	,686***	21,129	,000	

***p<0,001

Tablo 4.1’ de görüldüğü gibi, cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenleri kontrol edildikten sonra yapılan hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonucunda, öğretmenlerin örgüt kültürü algıları, onların öğretmen liderliği düzeylerini anlamlı bir

şekilde yordamaktadır ($\beta=.686$). Öğretmenlerin öğretmen liderliğindeki varyansın %48,7'si bu model tarafından açıklanmaktadır (R^2 model=.487, $p<.001$). Demografik değişkenlerin anlamlı bir katkısının olmadığı modeldeki varyansın tamamına yakını örgüt kültürü tarafından sağlanmaktadır (R^2 değişim=.461, $p<.001$).

4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular:

Öğretmenlerin, örgüt kültürü algılarının lider-üye etkileşim düzeylerine etkisi var mıdır?

Öğretmenlerin, örgüt kültürü algılarının lider-üye etkileşim düzeylerine etkisini araştırmak için hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analizde demografik değişkenlerden cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem, kontrol değişkenleri olarak 1. adımda regresyon denklemine eklenmiştir. Analiz bulguları Tablo 4.2' de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin, Örgüt Kültürü Algılarının Lider-Üye Etkileşimini Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model		Bağımlı Değişken Lider-Üye Etkileşimi					R ²
Yordayıcı Değişkenler		B	ShB	β	t	p	
1. Adım (Enter Metodu)	(Sabit)	3,118	,191		16,339	,000	,026
	Cinsiyet	,005	,085	,003	,061	,951	
	Yaş	,316	,094	,112	3,369	,091	
	Mesleki Kıdem	-,151	,091	-,114	-1,658	,098	
2. Adım (Enter Metodu)	(Sabit)	-,342	,168		-2,043	,042	,635***
	Cinsiyet	-,013	,052	-,007	-,248	,804	
	Yaş	,071	,058	,052	1,222	,222	
	Mesleki Kıdem	,011	,056	,008	,189	,850	
	Örgüt Kültürü	,998	,035	,789***	28,815	,000	

*** $p<0,001$

Demografik değişkenler kontrol edildikten sonra, örgüt kültürünün lider-üye etkileşimini yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 4.2' de verilmektedir. Buna göre, öğretmenlerin örgüt kültürü algıları, lider-üye etkileşimi düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($\beta=.789$). Öğretmen liderliğindeki varyansın %63,5'i bu model tarafından açıklanmaktadır (R^2 model=.635, $p<.001$). Demografik değişkenlerin anlamlı bir katkısının olmadığı modeldeki varyansın tamamına yakını örgüt kültürü tarafından sağlanmaktadır (R^2 değişim=.609, $p<.001$).

4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular:

Öğretmenlerin, lider-üye etkileşim algılarının öğretmen liderliği davranış düzeylerine etkisi var mıdır?

Araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analizde demografik değişkenlerden cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem, kontrol değişkenleri olarak 1. adımda regresyon denklemine eklenmiştir. Analiz bulguları Tablo 4.3' te gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin, Örgüt Kültürü Algılarının Öğretmen Liderliğini Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model		Bağımlı Değişken Öğretmen Liderliği					R ²
Yordayıcı Değişkenler		B	ShB	β	t	p	
1. Adım	(Sabit)	3,649	,130		28,024	,000	,026
(Enter Metodu)	Cinsiyet	,041	,058	,031	,703	,483	
	Yaş	,207	,064	,122	3,236	,102	
	Mesleki Kıdem	-,085	,062	-,095	-1,376	,169	
2. Adım	(Sabit)	2,369	,129		18,360	,000	,379***
(Enter Metodu)	Cinsiyet	,038	,046	,030	,833	,405	
	Yaş	,077	,052	,083	1,494	,136	
	Mesleki Kıdem	-,024	,050	-,026	-,472	,637	
	Lider-Üye Etkileşimi	,411	,024	,602***	16,801	,000	

***p<0,001

Tablo 4.3' te görüldüğü gibi, cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenleri kontrol edildikten sonra yapılan hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonucunda, öğretmenlerin lider-üye etkileşim algıları, onların öğretmen liderliği düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($\beta=.602$). Öğretmenlerin öğretmen liderliğindeki varyansın %37,9'u bu model tarafından açıklanmaktadır (R^2 model=.379, $p<.001$). Demografik değişkenlerin anlamlı bir katkısının olmadığı modeldeki varyansın tamamına yakını lider-üye etkileşimi tarafından sağlanmaktadır (R^2 değişim=.353, $p<.001$).

4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular:

Öğretmenlerin, Örgüt Kültürü Algılarının Öğretmen Liderliği ve Lider-Üye Etkileşimi Yapısal Eşitlik Modeli

Yukarıda yapılan regresyon analizleri, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki doğrudan ilişkileri ortaya koymaktadır. Bu anlamda regresyon analizleri, belirtilen doğrusal etkilerin hiyerarşik olarak ne şiddette gerçekleştiğini detaylı olarak

göstermektedir. Bununla birlikte tüm değişkenlerin birbirleri ile ilişkisini hem doğrusal hem de dolaylı olarak daha net ortaya koyabilmek ve bu kapsamda bir yapısal eşitlik modeli (YEM) oluşturulmuş ve ilişkiler bu modelde analiz edilmeye çalışılmıştır. Yapısal eşitlik modeli analiz aşamaları sırasıyla uygulanmıştır.

Yapısal Eşitlik Modeli Analiz Aşamaları

Yapısal eşitlik modellemesinde beş temel adım söz konusudur (Bayram,2010,s.51).

1. Model belirleme (Model Specification),
2. Model Tanımlama (Identification),
3. Model Tahmini (Estimation),
4. Model Testi ve Uyum Ölçütleri (Testing Fit),
5. Model Modifikasyonudur (Respecification)

Modelin belirlenmesi aşamasında, bağımlı ve bağımsız değişkenler tanımlanmış ve örtük değişkenler belirlenmiştir. Modelin tanımlanması aşamasında, ölçüm modeli oluşturulmuş ve değişkenler arasındaki ilişkiler test edilmiştir. Üçüncü aşama olan hesaplamada ise analizin yapılması basamakları izlenmiştir. Son aşamada modelin uyumu değerlendirilmiştir. Bu çalışmada, yapısal analizler yukarıda sıralanan 4 aşamada gerçekleştirilmiştir. Beşinci aşama atlanmıştır, çünkü hipotez edilen modelin uyum indeksleri kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur ve yeniden betimleme yapılmamıştır (Ercan, 2011).

4.1.4.1. Model belirleme

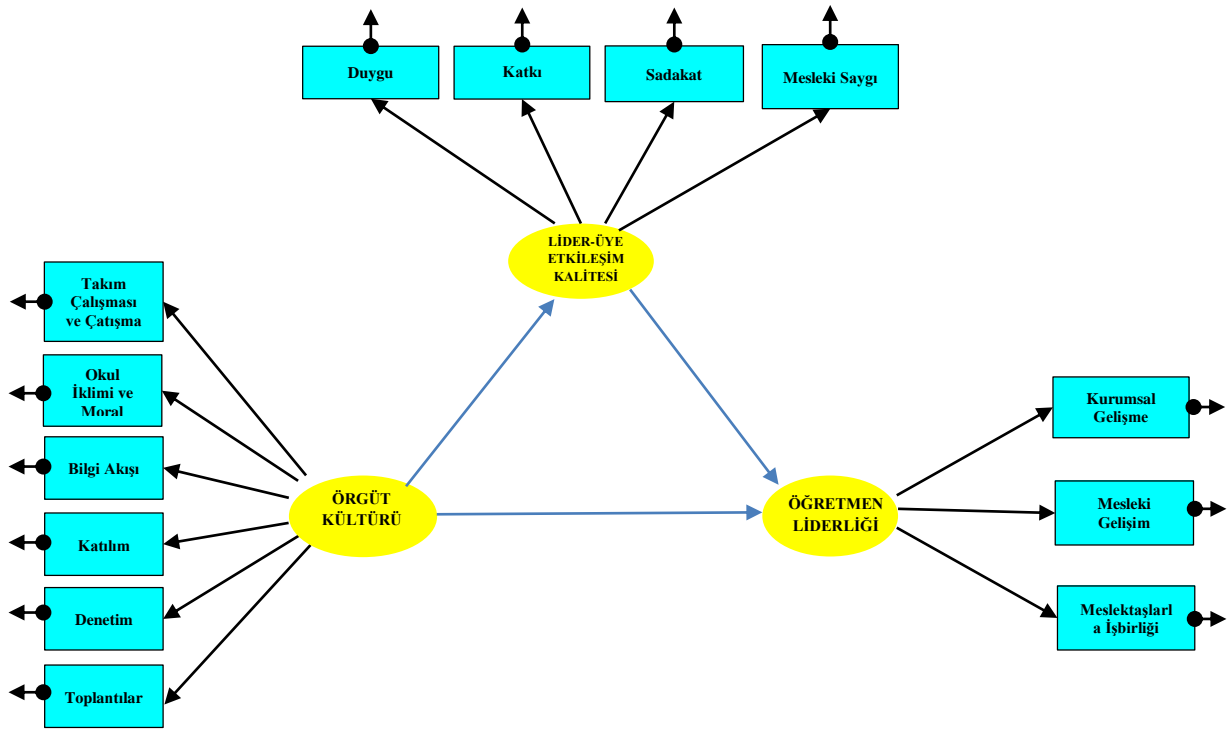
Modelin betimlenmesi aşamasında, örtük yapıyı betimleyen faktör ve değişkenler belirlenmiştir. Bu araştırmada toplam 3 örtük ve 13 gözlenen değişken belirlenmiştir. Araştırma kapsamında test edilen modelde yer alan tüm örtük değişkenlerin isimleri ile gözlenen değişkenlerin sayıları ve isimleri Tablo 4.4' te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Modelde Yer Alan Örtük Değişkenlerin ve İsimleri ile Gözlenen Değişkenlerin Sayıları ve İsimleri

Örtük Değişkenler	Gözlenen Değişken Sayısı	Gözlenen Değişkenler
Örgüt Kültürü	6	Takım Çalışması ve Çatışma
		Okul İklimi ve Moral
		Bilgi Akışı
		Katılım
		Denetim
		Toplantılar
Öğretmen Liderliği	3	Kurumsal Gelişme
		Mesleki Gelişim
		Meslektaşlarla İşbirliği
Lider-Üye Etkileşimi	4	Duygu
		Katkı
		Sadakat
		Mesleki

Tablo 4.4' te görüldüğü gibi üç değişkenli bir yapı modellenmiştir. Modelde örgüt kültürü araştırmanın bağımsız değişkenini, lider-üye etkileşimi aracı değişkenini, öğretmen liderliği düzeyleri ise bağımlı değişkenini oluşturmaktadır. Ayrıca, örgüt kültürünün takım çalışması ve çatışma, okul iklimi ve moral, bilgi akışı, katılım, denetim ve toplantılar olmak üzere toplam 6, lider-üye etkileşiminin duygu, katkı, sadakat ve mesleki saygı olmak üzere toplam 4 ve öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği olmak üzere toplam 3 gözlenen değişkeninin bulunduğu görülmektedir.

Test edilen model Şekil 4.1' de gösterilmiştir. Örtük (gizil) değişkenler elipsle, gözlenen değişkenler ise dikdörtgenle gösterilmiştir. Araştırma modelinde görüldüğü gibi, okulların örgüt kültürü düzeyleri öğretmen liderliğini doğrudan etkilemesi, lider-üye etkileşim düzeylerinin öğretmen liderliğini doğrudan etkilemesi, örgüt kültürü düzeylerinin lider-üye etkileşim algılarını etkilemesi ve lider-üye etkileşimi aracılığı ile örgüt kültürü düzeylerinin öğretmen liderliğini etkilemesi beklenmiştir.



Şekil 4.1. Araştırmanın Yapısal Modeli

4.1.4.2. Model Tanımlama

Model tanımlama aşamasında, modelde yer alan değişkenlerinin ortalama ve standart sapma puanları ile değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar hesaplanmıştır.

Tablo 4.5’ te SPSS programında yapılan hesaplama sonucunda elde edilen örtük değişkenlerin toplam puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri ile ikili korelasyonları sunulmaktadır.

Tablo 4.5. Örtük Değişkenlerin Ortalama ve Standart Sapma Puanları ile İkili Korelasyonları

		\bar{X}	SS	2	3
1	Örgüt Kültürü	3,61	,73	,80*	,71*
2	Lider-Üye Etkileşimi	3,37	,92	1	,61*
3	Öğretmen Liderliği	3,90	,63		1

Tablo 4.5’ te görüldüğü üzere, örgüt kültürü algıları ile lider-üye etkileşim düzeyleri ve öğretmen liderliği düzeyleri arasında yüksek düzeyde, lider-üye etkileşim düzeyleri ile öğretmen liderliği düzeyleri arasında istatistiksel olarak orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Örtük değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkilerinin yanı sıra gözlenen değişkenlerin ortalama, standart sapma ve ikili korelasyonlarına da bakılmıştır. Tablo 4.6' da gözlenen değişkenlerin ortalama, standart sapma ve ikili korelasyonları sunulmuştur.

Tablo 4.6 incelendiğinde, bütün gözlenen değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak orta veya yüksek düzeyde anlamlı olduğu görülmüştür.

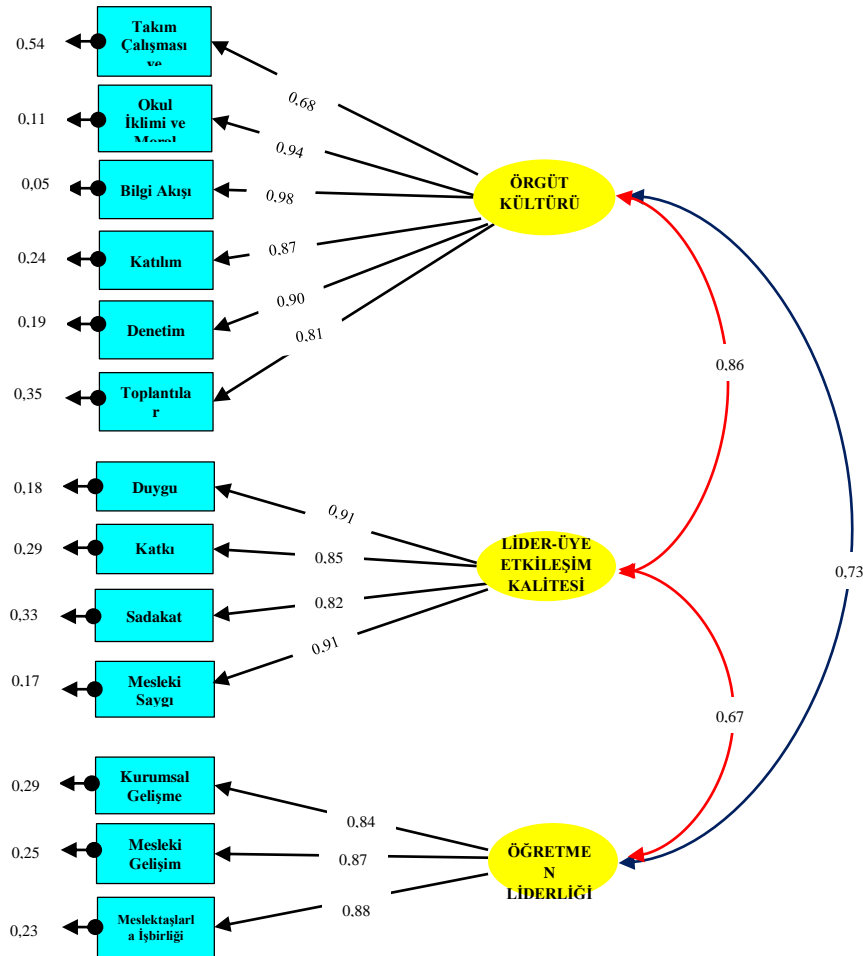
Tablo 4.6.Gözlenen Değişkenlerin Ortalama, Standart Sapma ve İkili Korelasyonları

	\bar{X}	SS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Takım Çalışması ve Çatışma	3,52	0,74	1	,645**	,611**	,573**	,590**	,648**	,482**	,534**	,465**	,466**	,448**	,436**	,492**
Okul İklimi ve Moral	3,61	0,94		1	,670**	,790**	,808**	,741**	,521**	,621**	,530**	,806**	,703**	,633**	,750**
Bilgi Akışı	3,65	0,73			1	,778**	,732**	,704**	,523**	,569**	,536**	,625**	,509**	,515**	,586**
Katılım	3,78	0,85				1	,838**	,697**	,558**	,573**	,535**	,695**	,625**	,606**	,688**
Denetim	3,62	0,85					1	,749**	,544**	,586**	,532**	,772**	,706**	,648**	,759**
Toplantılar	3,51	0,89						1	,508**	,626**	,525**	,684**	,572**	,529**	,645**
Kurumsal Gelişme	3,96	0,65							1	,706**	,689**	,495**	,416**	,460**	,502**
Mesleki Gelişim	3,67	0,72								1	,713**	,592**	,485**	,613**	,647**
Meslektaşlarla İşbirliği	4,06	0,70									1	,499**	,415**	,431**	,488**
Duygu	3,64	1,01										1	,778**	,707**	,826**
Katkı	3,34	0,97											1	,722**	,795**
Sadakat	3,11	1,01												1	,888**
Mesleki Saygı	3,35	1,01													1

*p < .05. **p < .01

Modelin tanımlama aşamasında değişkenler arasındaki bütün ilişkiler serbest bırakılarak ölçme modeli test edilmiştir. Şimşek'e (2007: 64) göre, "başlangıçta ölçme modelinin test edilmesi, modelde bir sorun olup olmadığının test edilmesini oldukça kolaylaştırır."

Şimşek (2007: 12), değişkenler arası ilişkilerin araştırılmasından önce söz konusu değişkenlerin meydana getirdiği ölçme model(ler)inin test edilmesinin zorunlu olduğunu, tıpkı doğrulayıcı faktör analizinde olduğu gibi her bir değişkenin ölçme modelinin veri tarafından doğrulanıp doğrulanmadığı test edildikten sonra, bu değişkenler arasındaki ilişkilerin teorik olarak tahmin edildiği gibi olup olmadığı sorusuna yanıt aranması gerektiğini belirtmiştir. Bu öneriler doğrultusunda; örgüt kültürü algıları, lider-üye etkileşim düzeyleri ve öğretmen liderliği düzeylerine ilişkin örtük yapıların ölçüm modelleri bütünleşik olarak doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Ölçüm modeline ait path diyagramı standart değerler ile birlikte Şekil 4.2' de verilmiştir. Ölçüm modeli için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu modelin uyum iyiliği istatistikleri ise Tablo 4.7' de sunulmuştur.



Şekil 4.2. Ölçüm Modeline Ait Path Diyagramı "Standart Değerler

Tablo 4.7. Standart Uyum İyiliği Ölçütleri İle Ölçme Modeli Sonuçlarının Karşılaştırılması

<i>Uyum Ölçüleri</i>	<i>İyi Uyum</i>	<i>Kabul Edilebilir Uyum</i>	<i>Uyum İndeksleri</i>
RMSEA	$0 \leq \text{RMSEA} \leq 0.05$	$0.05 \leq \text{RMSEA} \leq 0.08$	0.076
NFI	$0.95 \leq \text{NFI} \leq 1.00$	$0.90 \leq \text{NFI} \leq 0.95$	0.97
NNFI	$0.95 \leq \text{NNFI} \leq 1.00$	$0.95 \leq \text{NNFI} \leq 0.97$	0.97
CFI	$0.95 \leq \text{CFI} \leq 1.00$	$0.95 \leq \text{CFI} \leq 0.97$	0.98
GFI	$0.95 \leq \text{GFI} \leq 1.00$	$0.90 \leq \text{GFI} \leq 0.95$	0.89
AGFI	$0.90 \leq \text{AGFI} \leq 1.00$	$0.85 \leq \text{AGFI} \leq 0.90$	0.86
RFI	$0.90 < \text{RFI} \leq 1.00$	$0.85 < \text{RFI} \leq 0.90$	0.96
SRMR	$0 \leq \text{SRMR} \leq 0.05$	$0.05 < \text{SRMR} \leq 0.10$	0.043
χ^2	$0 \leq \chi^2 \leq 2df$	$2df \leq \chi^2 \leq 3df$	220.63
χ^2/df	$0 < \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 3$	2.97

Tablo 4.7’ de görüldüğü üzere, ölçme modeli değerlerinin kabul edilebilir uyum düzeyine işaret ettiği görülmektedir. Bu uyum iyiliği indeksleri test edilen modeli için model-veri uyumunun sağlandığını göstermektedir.

Model uygunluğunu belirlemede bir sonraki aşama, ölçüm modelinin ne düzeyde gözlenen değişkenlerle temsil edildiğini incelemektir (Arlı, 2011:154). Ölçüm modelinin gözlenen değişkenlerle yeterince temsil edilip edilmediği, çoklu korelasyon katsayılarının kareleri (R^2 değerleri) incelenerek değerlendirilmiştir. Determinasyon katsayısı olarak isimlendirilen R^2 değeri değişkenlerin birbirlerinde açıkladıkları varyans miktarıdır ve 0 ile 1 arasında değerler alır (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2012:53). R^2 açıklanan varyansı verir ve etki büyüklüğü ölçüsü olarak kullanılmaktadır. Tablo 4.8’ de ölçüm modeline ilişkin standardize edilmiş değerler, t değerleri ve R^2 değerleri verilmektedir.

Tablo 4.8. Ölçüm Modeli Sonuçları

Faktör	Standardize edilmiş değerler	t- değeri	R²
ÖRGÜT KÜLTÜRÜ			
Takım Çalışması ve Çatışma	0.68	11.14	0.46
Okul İklimi ve Moral	0.94	18.30	0.89
Bilgi Akışı	0.98	19.56	0.95
Katılım	0.87	16.07	0.76
Denetim	0.90	16.89	0.81
Toplantılar	0.81	14.17	0.65
ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ			
Kurumsal Gelişme	0.88	14.69	0.71

Tablo 4.8'in devamı			
Mesleki Gelişim	0.87	15.35	0.75
Meslektaşlarla İşbirliği	0.84	15.71	0.77
LİDER-ÜYE ETKİLEŞİMİ			
Duygu	0.91	16.88	0.82
Katkı	0.85	15.08	0.71
Sadakat	0.82	14.41	0.67
Mesleki Saygı	0.91	17.03	0.83

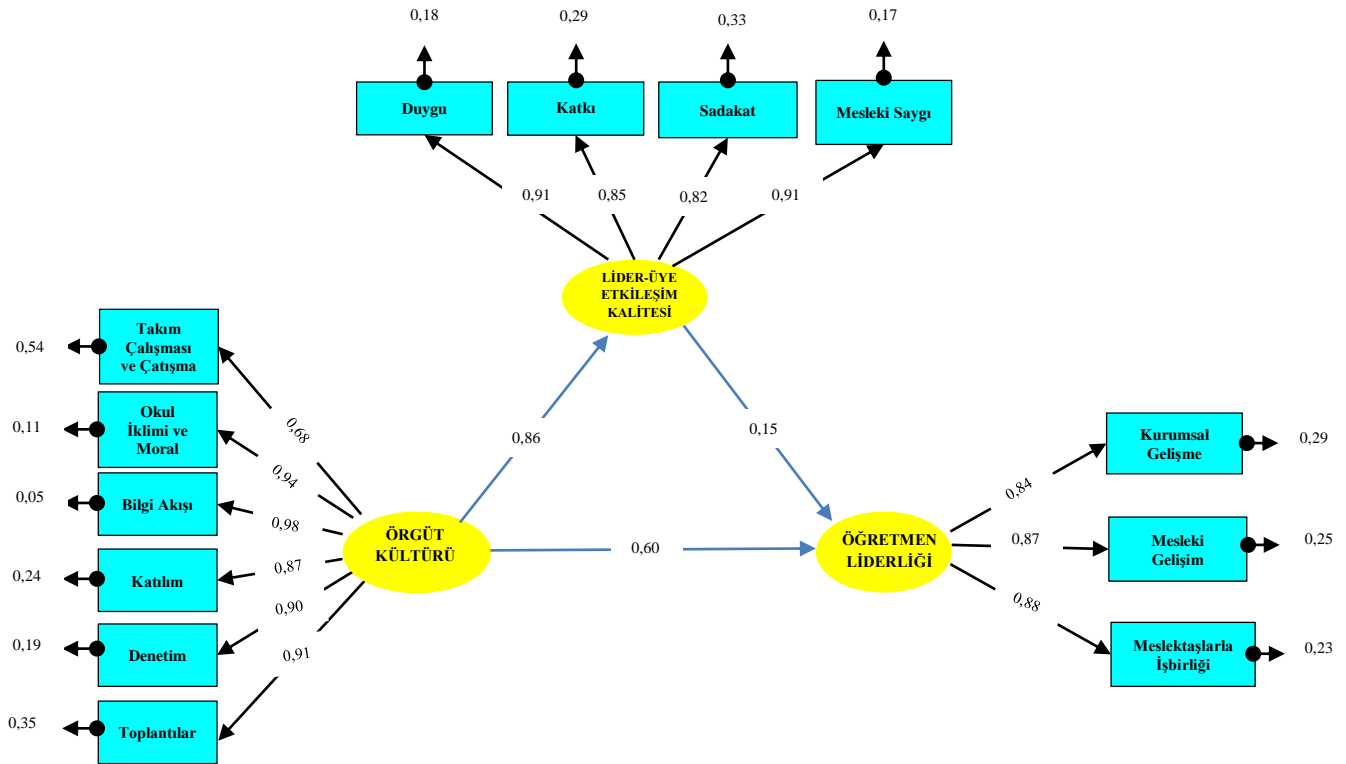
Tablo 4.8 incelendiğinde, ölçüm modelinde yer alan gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumları verilmiştir. Standardize edilmiş çözümlene değerleri her bir maddenin (gözlenen değişkenin) kendi örtük değişkeninin ne kadar iyi bir temsilcisi olduğuna ilişkin fikir verir (Şimşek, 2007:84). Buna göre, Tablo 4. Te gizil değişkenler üzerindeki gözlenen değişkenlerin standardize edilmiş çözümlene değerlerinin tamamı istatistiksel olarak anlamlıdır. T değerleri ise 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Kritik t değeri 0.05 düzeyinde 1.96'dır; bu değer altında t değerine sahip olan yollar (path) LISREL programı tarafından otomatik olarak kırmızı halde gösterilir (Şimşek, 2007:86). Ayrıca, her bir değişkende açıklanan varyansı veren R² değerleri incelendiğinde; örgüt kültürü değişkenine ilişkin değişkenliğin en çok "Bilgi Akışı" (0.95) en az "Takım Çalışması ve Çatışma" (0.46), öğretmen liderliği değişkenliğine ilişkin en çok "Meslektaşlarla İşbirliği" (0.77) en az "Kurumsal Gelişme (0.71), lider-üye etkileşimi değişkenine ilişkin en çok "Mesleki Saygı" (0.83) en az "Sadakat" (0.67) gözlenen değişkeni tarafından açıklandığı görülmektedir.

4.1.4.3. Model Tahmini (Estimation)

Bu aşamada tipik olarak, veri seti ile model parametrelerinin kestirimlerinden elde edilen model-uyumu programlarını (LISREL, AMOS, EQS vb.) kullanmayı kapsar. Bu nedenle LISREL programı kullanılarak; örgüt kültürü algısı, lider-üye etkileşim düzeyi ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkilere ait oluşturulan yapısal eşitlik modeli test edilmiştir. Modelde, örgüt kültürü bağımsız değişken, öğretmen liderliği bağımlı değişken, lider-üye etkileşimi ise aracı değişken olarak modele dâhil edilmiştir.

Şekil 4.3' te görüldüğü gibi, örgüt kültürü ile lider-üye etkileşimi ve öğretmen liderliği arasında doğrudan ilişki kurulmuş, ayrıca örgüt kültürü ile öğretmen liderliği

arasında lider-üye etkileşiminin aracılık etkisini gösteren dolaylı bir ilişki de modele dâhil edilmiştir.



Şekil 4.3.Yapısal Modele Ait Path Diyagramı “Standart Değerler

Söz konusu yapısal modele ilişkin uyum iyiliği indeksleri Tablo 4.9’ da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Standart Uyum İyiliği Ölçütleri İle Ölçme Modeli Sonuçlarının Karşılaştırılması

<i>Uyum Ölçüleri</i>	<i>İyi Uyum</i>	<i>Kabul Edilebilir Uyum</i>	<i>Uyum İndeksleri</i>
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.082
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	0.97
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.95 \leq NNFI \leq 0.97$	0.98
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	0.98
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	0.91
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$	0.87
RFI	$0.90 < RFI \leq 1.00$	$0.85 < RFI \leq 0.90$	0.96
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 < SRMR \leq 0.10$	0.042
χ^2	$0 \leq \chi^2 \leq 2df$	$2df \leq \chi^2 \leq 3df$	192.89
χ^2/df	$0 < \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 3$	$192.89/65=2.95$

Tablo 4.9’ da görüldüğü gibi ölçme modeli değerlerinin kabul edilebilir uyum düzeyine işaret ettiği görülmektedir. Oluşturulan teorik model doğrulanmıştır.

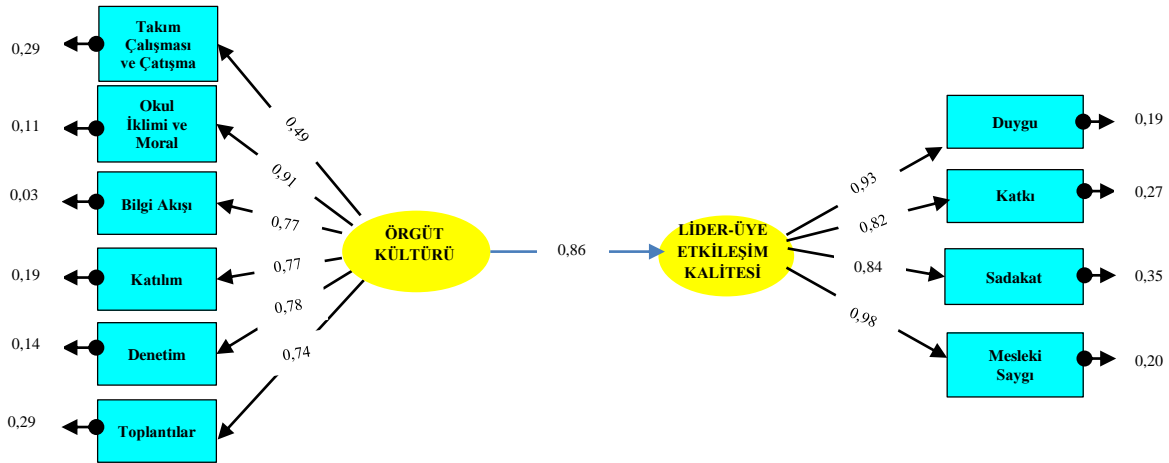
4.1.4.4. Model Testi ve Uyum Ölçütleri (Testing Fit)

Modelin veri setiyle uyumunun test edildiği bu aşamada amaç; araştırmacının tahminlediği modeldeki gözlenen ve örtük değişkenler arasındaki ilişkilerin verideki gözlenen ilişkilerce yeterince yansıtılıp yansıtılmadığını belirlemektir (Weston ve Gore Jr., 2006 akt. Arlı, 2011). Herhangi bir modelin bir bütün olarak kabul edilebilir olması için, modeldeki ilişkilerin veriyle ne kadar tutarlı olup olmadığını yordamaya çalışan bazı uyum iyiliği kriterlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde çıkması gerekmektedir (Şimşek, 2007:46).

Yapılan analiz sonucuna göre, Tablo 4.8’ de verilen uyum iyiliği değerleri incelendiğinde hipotez edilen modelin veriye iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir.

4.1.4.5. Aracılık Etkisi Test Bulguları

Örgüt kültürü ve öğretmen liderliği arasında lider-üye etkileşiminin aracılık ilişkisini tespit edebilmek için LISREL 8.80 yazılımı ile ilk olarak, bağımsız değişken Örgüt Kültürü ve aracı değişken Lider-Üye Etkileşimi yapısal eşitlik modeli analizi yapılmıştır. Analiz sonucu path diyagramı Şekil 4.4’ te gösterilmiştir.

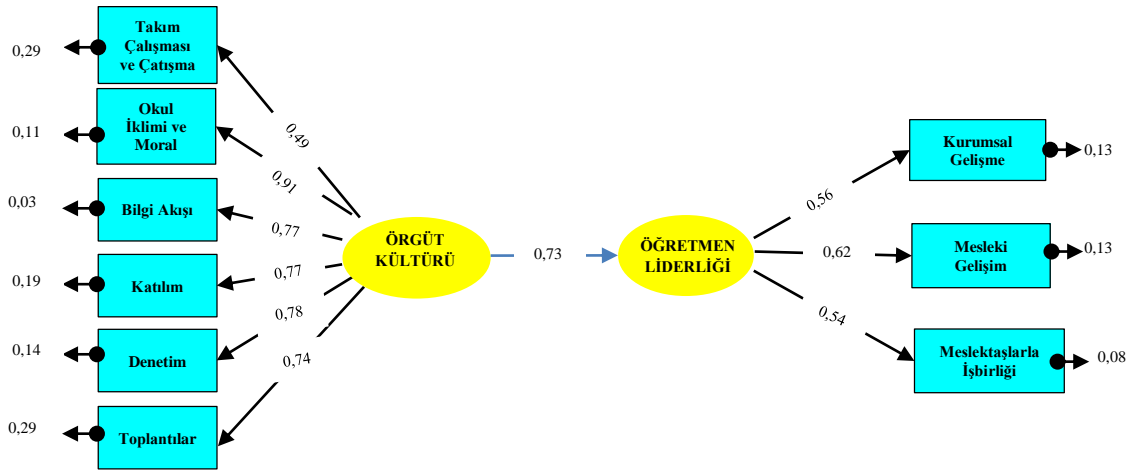


Şekil 4.4. Örgüt Kültürü ve Lider-Üye Etkileşimi Yapısal Eşitlik Modeli Analizi

Şekil 4.4 incelendiğinde Örgüt Kültürü ile Lider-Üye Etkileşimi arasında anlamlı bir ilişkinin (0.86) olduğu görülmektedir.

İkinci olarak, bağımsız değişken Örgüt Kültürü ile bağımlı değişken Öğretmen Liderliği arasında LISREL yazılımı ile yapısal eşitlik modeli analizi yapılmıştır.

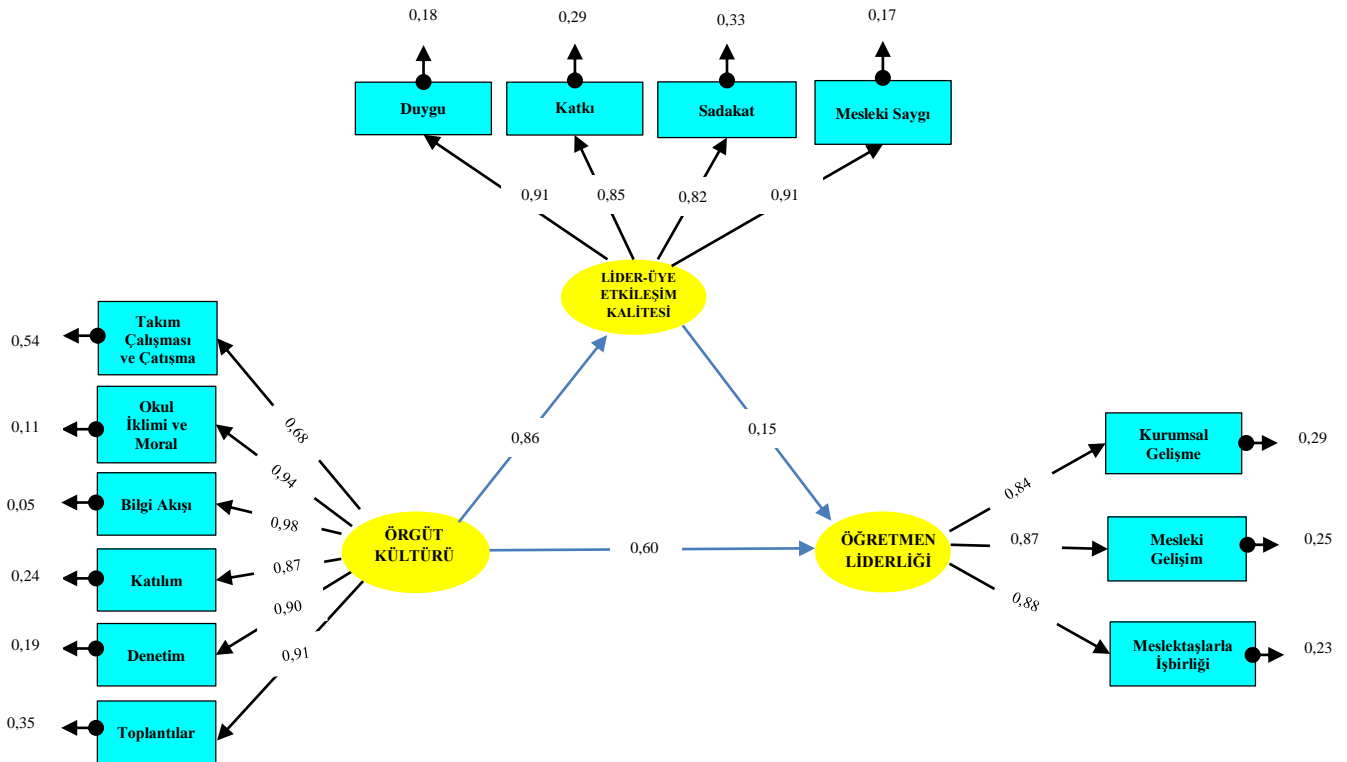
Analize ait path diyagramı Şekil 4.5' te sunulmuştur.



Şekil 4.5.Örgüt Kültürü ve Öğretmen Liderliği Yapısal Eşitlik Modeli Analizi

Şekil 4.5' te görüldüğü üzere Örgüt Kültürü ile Öğretmen Liderliği arasında anlamlı bir ilişkinin (0.73) olduğu ve yordadığı görülmektedir.

Son olarak, bağımsız değişken Örgüt Kültürü ve bağımlı değişken Öğretmen Liderliği arasına aracı değişken Lider-Üye Etkileşimi dâhil edilerek LISREL 8.80 yazılım programı ile yapısal eşitlik modeli test edilmiştir. Analize ait path şeması Şekil 4.6'da gösterilmiştir.



Şekil 4.6.Araştırma modeline Ait Yapısal Eşitlik Modeli Path (Yol) Şeması

Tablo 4.9’ da görüldüğü gibi ölçme modeli değerlerinin kabul edilebilir uyum düzeyine işaret ettiği görülmektedir. Oluşturulan teorik model doğrulanmıştır.

Araştırma modeli için yapısal eşitlik modeli sonuçları Tablo 4.10’ da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Araştırma Modeli İçin Yapısal Eşitlik Modeli Sonuçları

Faktörler	Standardize edilmiş değerler	Hata Varyansı	R ²
Örgüt Kültürü-→ Lider-Üye Etkileşimi	0.86		
Lider-Üye Etkileşimi-→Öğretmen Liderliği	0.15		
Örgüt Kültürü-→ Öğretmen Liderliği	0.73		
Yapısal Eşitlikler			
LÜE=0.86xÖK		0.26	0.74
ÖL=0.15xLÜE+ 0.60xÖK		0.46	0.54
ÖL=0.60xÖK		0.47	0.53

Örgüt Kültürü bağımsız değişkeni ile Lider-Üye Etkileşimi aracı değişken arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur (0.86). Bu değer Örgüt Kültüründeki bir puanlık artışın Lider-Üye Etkileşiminde 0.86 puanlık artışa veya bunun tersi Örgüt Kültüründeki azalışın Lider-Üye Etkileşiminde de azalışa neden olacağını ifade etmektedir. Bağımsız gizil değişken Örgüt Kültürünün, aracı değişken Lider-Üye Etkileşiminin % 74’ ünü açıkladığı 0.05 anlam düzeyinde belirlenmiştir. Ayrıca, modelde örgüt kültürü ve lider-üye etkileşimi öğretmen liderliğindeki varyansın % 54’ ünü açıkladığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Değişkenler arasındaki doğrudan etkiler ayrı ayrı test edildikten sonra aracı değişken yani lider-üye etkileşiminin modele dâhil edildiği analiz sonucunda, örgüt kültürü düzeylerinin öğretmen Liderliği düzeyleri üzerindeki etkisi 0.73 ten 0.60 ‘a düştüğü gözlenmiştir. Lider-üye Etkileşimi modele eklendikten sonra örgüt kültürünün etkisinin azalması fakat hâlâ bu etkinin anlamlı olması, lider-üye etkileşimi düzeyinin bu ilişkide kısmi aracı (partial mediator) bir değişken olduğunu göstermektedir. Yani örgüt kültürü algıları hem doğrudan hem de lider-üye etkileşimi aracılığıyla öğretmen liderliği üzerinde etkide bulunmaktadır.

Dolaylı etkilerin anlamlılığı için bootstrapping testi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.11’ de verilmiştir.

Tablo 4.11. Dolaylı Etkinin İstatistiksel Anlamlılığına İlişkin Bootstrapping Analizi Sonuçları

	B	Sh	t	p
Örgüt Kültürü→Lider-Üye Etkileşimi	1.005	0,03	29.29	,00*
Lider-Üye Etkileşimi→Öğretmen Liderliği	0,11	0,05	3,11	,01*
Örgüt Kültürü→Öğretmen Liderliği	0,49	0,05	10,71	,00*
Örgüt Kültürü→Öğretmen Liderliği (Toplam Etkiler)	0,60	0,03	21,54	,00*

Tablo 4.12. Bootstrapping Testi Analiz Sonuçları

R²	F	Sd₁	Sd₂	p	Yanlılık(Bias)	
					Alt Sınır	Üst Sınır
0,49	240,90	2	499	,00*	0,04	0,18

*p < .05

Tablo 4.11 ve 4.12' de görüldüğü üzere, aracılık etkisinin istatistiksel anlamlılığı için yapılan bootstrapping analizi sonucunda $p < .05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Örgüt kültürü değişkeni ile öğretmen liderliğinin ($B=0.60$, $t(502)=21.54$, $p=0.00$), örgüt kültürü ile lider-üye etkileşiminin ($B=1.05$, $t(502)=29.29$, $p=0.00$), lider-üye etkileşimi ile öğretmen liderliğinin ($B=0.11$, $t(502)=3.11$, $p=0.01$) pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur. Buna ilaveten, örgüt kültürünün öğretmen liderliği üzerinde doğrudan etkisinin anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($B=0.49$, $t(502)=10.71$, $p=0.00$).

Tablo 4.12' de ise %95 oranında yanlılığı düzeltilmiş güven aralıklarının alt ve üst limitleri verilmiştir. Eğer sıfır bu güven aralıklarının arasında yer alıyorsa, dolaylı etkinin sıfır olması olasıdır. Diğer bir ifadeyle, bu durumda aracılık etkisi istatistiksel olarak anlamlı olmayacaktır (Preacher ve Hayes, 2008). Araştırmada dolaylı etkiler % 95 güven aralığında değerlendirilmiş ve bootstrap rastgele örneklem gözlemlerini 1000 kez tekrar ederek veri elde edilmiştir. Warner (2013), % 95 güven aralığı içerisinde bias alt sınır ve üst sınır değerleri sıfır değerini içermezse aracı değişkenin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde alt sınır değerinin 0.04 üst sınır değerinin 0.18 olduğu ve sıfır bu güven aralıklarının alt ve üst limitlerinin arasında yer almadığı için toplam dolaylı etki istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu bulgular doğrultusunda, aracılık analizi sonucunda lider-üye etkileşiminin örgüt kültürü ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkide aracılık etkisi saptanmıştır.

4.1.5.Araştırmanın Beşinci ve Altıncı Alt Problemlere İlişkin Bulgular: Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algı Düzeyleri İle Öğretmenlerin Ve Okul Müdürlerinin Örgüt Kültürü Algılarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin örgüt kültürü algılarına yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalamaları, ortalamaların karşılık geldiği algı düzeyleri ve standart sapmalar Tablo 4.13' te verilmiştir.

Tablo 4.13. Örgüt Kültürü ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama ve Standart Sapmalara İlişkin Bulgular

	\bar{X}	Algı Düzeyi	SS
Örgüt Kültürü	3,61	Katılıyorum	0,73
Takım Çalışması ve Çatışma	3,52	Katılıyorum	0,74
Okul İklimi ve Moral	3,61	Katılıyorum	0,94
Bilgi Akışı	3,65	Katılıyorum	0,73
Katılım	2,78	Katılıyorum	0,85
Denetim	3,62	Katılıyorum	0,85
Toplantılar	2,57	Katılmıyorum	0,89

Tablo 4.13' te görüldüğü gibi, öğretmenlerin; takım çalışması ve çatışma ($\bar{X}= 3,52$), okul iklimi ve moral ($\bar{X} = 3,61$), bilgi akışı ($\bar{X} = 3,65$) ve denetim ($\bar{X} = 3,62$) alt boyutlarında örgüt kültürü algılarının katılıyorum düzeyinde, katılım ($\bar{X} = 2,78$) alt boyutunda kısmen katılıyorum ve toplantılar ($\bar{X} = 2,57$) alt boyutunda ise katılmıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. Örgüt kültürüne ait genel ortalamaya ($\bar{X} = 3,61$) karşılık gelen algı düzeyi de katılıyorum olmuştur.

Bu bulgulara göre; öğretmenler, örgüt kültürüne ait en yüksek ortalamaya sahip boyutun bilgi akışı; en düşük ortalamaya sahip boyutun ise toplantılar olduğunu düşünmektedirler.

Örgüt kültürü nicel bulguları değerlendirildikten sonra okulların örgüt kültürünün daha ayrıntılı olarak incelenmesi ve bu şekilde okulların örgüt kültürü ile ilgili yapılan uygulamaları belirlemek amacıyla okul müdürleri ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Okul müdürleri ve öğretmenler bu konuya ilişkin yaptıkları açıklamalarda, okullarındaki örgüt kültürüne değinmişlerdir. Bu nedenle okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görüşleri; “öğretmenlerin sahip olduğu karakteristik özellikler”, “öğretmenlerden beklentiler”, “okuldaki bilgi akışı”, “kararlara katılım”, “toplantılar” temasında kodlanmış ve yapılan tematik ve kavramsal kodlamalar Tablo 4.14' te verilmiştir.

Tablo 4.14 Okul müdürlerinin okullarındaki örgüt kültürüne yönelik görüşlerine dair tematik ve kavramsal kodlamalar

Tema	Kavramsal Kodlamalar/Kavramlar ve Alt Kavramlar	f
<i>Öğretmenlerin sahip olduğu karakteristik özellikler</i>	Olumlu dinleyici ve gereğini yapan	2
	Görevlerini yaparken istekli	2
	Pozitif çözüm üreten	2
	Değişime direnç gösteren	1
	Panikleyen ve ürkek davranan yapılara sahip	1
	Kişilerarası ilişkileri zayıf	1
	Herkesle uyumlu geçinen	1
	Geçimsiz ve eleştirel tarza sahip	1
	Kişilerarası ilişkilerde zayıf ve pasif	1
	<i>Öğretmenlerden Beklentiler</i>	Görevlerini eksiksiz yerine getirmelerini
Sorumluluktan almalarını		3
Açık iletişimi tercih etmelerini		3
Mesleki gelişim konusunda aktif olmalarını		2
Yapıcı tutum sergilemelerini		1
İşbirliği davranışlar sergilemelerini		1
Okulu olumlu etkileyen davranışlar sergilemelerini		1
Problemlere çözüm bulmada inisiyatif almalarını		1
Çalıştığı kurumu daha fazla sahiplenmelerini		1
İşlerine odaklanmalarını		1
<i>Okuldaki Bilgi Akışı</i>	Kısa toplantılarla	3
	Duyuru yazılarıyla	3
	Kısa mesaj servisi yoluyla	2
	Genellikle müdür yardımcıları aracılığıyla	1
<i>Kararlara Katılım</i>	Öğretmen görüşü alınarak	3
	Velilerle görüşerek	3
	Mahalle muhtarlarıyla görüşerek	1
	Konu ile ilgili uzmanları okula davet ederek	1
<i>Toplantılar</i>	Bütün öğretmenleri aktif tutarım	2
	Öncesinde gündem maddeleri için görüş alırım	2
	Her öğretmene görev veririm	2
	Toplantılarda etkili olmaları konusunda fırsatlar sunarım	2

Örgüt kültürü ile ilgili daha derin bir bilgiye ulaşmak amacıyla okul müdürleri ile okullarındaki örgüt kültürüne dair yarı yapılandırılmış sorularla görüşme yapılmıştır. Tablo 4.14' te okul müdürleri beraber çalıştıkları öğretmenlerin karakteristik özellikleri ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Bu özellikleri sırasıyla; olumlu dinleyici ve gereğini yapan (f=2), görevlerini yaparken istekli (f=2), pozitif çözüm üreten (f=2), değişime direnç gösteren (f=1), panikleyen ve ürkek davranan

yapılara sahip (f=1), kişilerarası ilişkileri zayıf (f=1), herkesle uyumlu geçinen (f=1), geçimsiz ve eleştirel tarza sahip (f=1) kişilerarası ilişkilerde zayıf ve pasifler (f=1).

Aşağıda bazı kategorilere ait katılımcılardan alıntılar verilmiştir.

Okul içinde yapılmaya çalışılan değişikliklere direnç göstermektedirler, yarım gün eğitim nedeniyle kişiler arası ilişkiler zayıf kalmaktadır.” (OK1-M).

Öğretmenlerin sahip olduğu karakteristik özellikler boyutunda olumlu görüş bildiren bir okul müdürü görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Okulda öğretmenler olumlu dinleyici ve gereğini yapan personellerdir. Büyük çoğunluğu öğrenci için ve okul için verilen görevleri yerine getiriyor bunun yanında ani gelişen olaylar karşısında panikleyen ve ürkek davranan yapıya sahip olan öğretmenlerde var.” (OK2-M)

Okul müdürlerinin örgüt kültürü ile ilgili olarak öğretmenlerden ne tür bir beklentiye sahip oldukları konusunda ki görüşlerine bakıldığında birçok beklenti içerisinde oldukları görülmektedir. Genel olarak; görevlerini eksiksiz yerine getirmelerini (f=3), sorumluluk almalarını (f=3), açık iletişimi tercih etmelerini (f=3), mesleki gelişim konusunda aktif olmalarını (f=2), yapıcı tutum sergilemelerini (f=1), işbirliği davranışlar sergilemelerini (f=1), okulu olumlu etkileyen davranışlar sergilemelerini (f=1), problemlere çözüm bulmada inisiyatif almalarını (f=1), çalıştığı kurumu daha fazla sahiplenmelerini (f=1), işlerine odaklanmalarını (f=1), beklemektedirler. Aşağıda bazı kategorilere ait katılımcılardan alıntılar verilmiştir.

Öğretmenlerin en başta kendi görevlerine odaklanmasını isterim. Eğitim ve öğretim hizmetlerini en iyi şekilde gerçekleştirmelerini. Hatta bunun da ötesinde eğitim adına daha neler yapabilirim duygusuyla sürekli araştırmalar yapıp kendini yenileyen bir yaklaşım içerisinde öğretmenlere sahip olmak isterim.” (OK3-M).

Öğretmenlerden beklentiler boyutunda sorumluluk almaları ile ilgili görüşlerini bir okul müdürü şu şekilde ifade etmiştir:

“...çalıştığı kurumu daha fazla sahiplenmelerini ve sorumluluktan ve faaliyetlere katılmaktan geri durmamalarını bekliyorum.” (OK1-M).

Okullarda bilgi akışına yönelik olarak okul müdürleri farklı iletişim araçları kullandıklarını bildirmektedirler. Bunlar sırasıyla; kısa toplantılarla (f=3), duyuru yazılarıyla (f=3), kısa mesaj servisi yoluyla (f=2), genellikle müdür yardımcılarını aracılığıyla (f=1). Aşağıda bazı kategorilere ait katılımcılardan alıntılar verilmiştir.

“Kısa toplantılar, yazı ve kısa mesaj servisi yoluyla bilgi akışını sağlıyoruz.”(OK1-M).

“ Okulumuzda sık olarak öğretmenler toplantısı yapılır. Önemli gelişmeler ve eğitimle alakalı programlarda öğretmenlerin görüşünü alır ona göre planlama yaparız sonrasında duyuru yapar ve öğretmenleri bilgilendiririz. Öğretmenlere karşı açık iletişimi tercih ediyor ve öğretmenlerden bunu bekliyoruz.” (OK3-M).

Okullarda öğretmenlerin kararlara katılımı konusunda okul müdürleri paydaş görüşlerine önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda okul müdürlerinin görüşleri sırasıyla; öğretmen görüşü alınarak (f=3), velilerle görüşerek (f=3), mahalle muhtarlarıyla görüşerek (f=1), konu ile ilgili uzmanları okula davet ederek (f=1) şeklindedir. Aşağıda bazı kategorilere ait katılımcılardan alıntılar verilmiştir.

“Okulu ilgilendiren durumlarda öğretmenlerden muhakkak destek vereceği karar alınıyor, yapılması gereken bir işte çözümü bilmemize rağmen öğretmen görüşünü de alıp ona göre çözüm buluyoruz. Öğretmen görüşünü önemsiyoruz.” (OK3-M).

“Öğretmenlerle bir araya gelip karar hakkında görüşlerini alıyor, kararı tartıştıktan sonra gereğini yapmaya çalışıyoruz.” (OK1-M)

Okul müdürlerinin okullarında yapılan toplantılarla ilgili görüşlerine bakıldığında, bütün okul müdürleri toplantılarda öğretmenleri ön plana çıkarmışlardır. Bu konuda okul müdürlerinin görüşleri sırasıyla; bütün öğretmenleri aktif tutarım (f=2), öncesinde gündem maddeleri için görüş alırım (f=2), her öğretmene görev veririm (f=2), toplantılarda etkili olmaları konusunda fırsatlar sunarım (f=2) şeklindedir. Aşağıda bazı kategorilere ait katılımcılardan alıntılar verilmiştir.

“ Okulumuzda görev ve yetki dağıtımını çok iyi yapıyoruz. Hemen her öğretmene görev yetki vermeye çalışıyoruz. Kurul toplantılarında öğretmenlere fazlasıyla konuşma fırsatı verip etkili ve aktif olmalarını sağlamaya çalışıyoruz. Alınan kararları mutlaka uyguluyoruz.”(OK3-M).

“Toplantı konusunu önceden duyuruyor ve görüşlerini alarak katılanların daha ilgiyle takibini sağlamaya çalışıyorum.”(OK1-M).

Öğretmenlerin örgüt kültürü ile ilgili görüşlerine dair tematik ve kavramsal kodlamalar Tablo 4.15’ te sunulmuştur.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin örgüt kültürüne yönelik görüşlerine dair tematik ve kavramsal kodlamalar

Tema	Kavramsal Kodlamalar/Kavramlar ve Alt Kavramlar	f	
Diğer öğretmenlerin Karakteristik Özellikleri	Paylaşımçı	10	
	Yardımsıver	9	
	İletişim becerileri çok iyi	8	
	Sevgi ve saygıya değer veren	8	
	İşbirliğine önem veren	6	
	Takım çalışmasını önemseyen	5	
	Gayretli ve verimli	5	
	Donanımlı	5	
	Fedakâr	5	
	Karşılıksız bir ilişkiyi benimseyen	4	
	Samimi	2	
	Uyumlu	2	
	Destekleyici	2	
	Bencil	1	
	Okul Müdüründen ve Diğer Öğretmenlerden Beklentiler	Destekleyici bir ortamın olması	8
		İşbirliğinin artırılmasını	7
		Sosyal etkinliklerin artırılmasını	6
İletişim becerilerinin iyi olmasını		3	
Herkesin işini profesyonel yapmasını		2	
Değer verildiğinin hissettirilmesini		2	
Adil olunmasını		1	
Güven verilmesini	1		
Bilgi Akışı	Yazılı veya sözlü duyurular	13	
	Toplantılar	11	
	Kısa mesajlar	10	
	Kulaktan kulağa duyuluyor	3	
	Diğer öğretmenler	2	
	Bilgilendirme yapılmıyor	1	
Kararlara Katılım	Görüşlerime başvuruluyor fakat dikkate alınmıyor	14	
	Kararlar önceden alındıktan sonra tarafıma soruluyor	8	
	Yönetim kararları kendi alıyor	7	
	Son karar okul müdüründen çıkıyor	4	
	Görüşüme başvurulmuyor	3	
Toplantıların Etkililiği	Verimli olduğunu düşünmüyorum	13	
	Alınan kararlar uygulanmamakta	7	
	Üstünkörü yapılmakta	6	
	Yönetim bildiğini okumakta	5	
	Formalite olarak yapılmakta	3	
	Genelde yöneticiler konuşmakta	2	
	Sıkıcı ve uzun sürmekte	2	

Tablo 4.15 incelendiğinde, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda diğer öğretmenlerin karakteristik özelliklerini ifade ederken genelde olumlu özellikler bildirmişlerdir. Bu özellikler sırasıyla; paylaşımcı (f=10), yardımsıver (f=9), iletişim

becerileri çok iyi (f=8), sevgi ve saygıya değer veren (f=8), işbirliğine önem veren (f=6), takım çalışmasını önemseyen (f=5), gayretli ve verimli (f=5), donanımlı (f=5), fedakâr (f=5), karşılıksız bir ilişkiyi benimseyen (f=4), samimi (f=2), uyumlu (f=2), destekleyici (f=2), bencil (f=1) oldukları görülmektedir. Aşağıda bazı kategorilere ait katılımcılardan alıntılar verilmiştir.

Diğer öğretmenlerin karakteristik özellikleri boyutunda bazı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“ Birlikte çalıştığımız öğretmen arkadaşlarımızın paylaşımcı birbirimizin eksikliklerini tamamlayıcı her anlamda birbirine yardımcı ve doğru iletişim kurabileceğimiz özelliklere sahip olduğunu düşünüyorum.” (OK1-Ö3)

“Birlikte çalıştığımız öğretmen arkadaşlarımız arasındaki ilişkilerin sıcak, samimi, paylaşımcı, yardımsever, destekleyici özelliklere sahip olduğunu düşünüyorum. İnsanlar arasındaki sevgi ve saygının boyutunu yüksek buluyorum.” (OK2-Ö7)

Öğretmenler arasında işbirliğine ve takım çalışmasına dayalı olumlu bir ilişkiden söz edilebilir. Buna karşın bazı öğretmenlerin bencil davranabildiğine dair görüşler bildirenler de olmuştur.

“Bazıları deneyimlerini ve çalışmalarını aktarma bakımından paylaşımcı olurken bazıları ise rekabet psikolojisine girdiğinden dolayı deneyim ve çalışmalarını aktarma bakımından bencil davranabilmektedir.” (OK2-Ö9).

Öğretmenler, okul müdürlerinden ve diğer öğretmenlerden sırasıyla; destekleyici bir ortamın olmasını (f=8), işbirliğinin arttırılmasını (f=7), sosyal etkinliklerin arttırılmasını (f=6), iletişim becerilerinin iyi olmasını (f=3), herkesin işini profesyonel yapmasını (f=2), değer verildiğinin hissettirilmesini (f=2), adil olunmasını (f=1), güven verilmesini (f=1) beklemektedirler. Aşağıda bazı kategorilere ait katılımcılardan alıntılar verilmiştir.

“İşbirliği içinde çalışılması, yöneticilerin öğretmenlerin çalışmalarını desteklemesi ve sosyal etkinliklerin arttırılmasını bekliyorum.” (OK3-Ö11)

“Okulumuzda sağlıklı bir çalışma ortamı oluşması için öğretmen arkadaşlardan beklediğim beklenti boyutu yüksektir. Arkadaşlarımın birbirlerini desteklemek adına ellerinden gelenin en fazlasını yapmalarını istiyorum.” (OK2-Ö6)

Okullarda bilgi akışı konusunda öğretmenler görüşlerini sırasıyla; yazılı veya sözlü duyurular (f=13), toplantılar (f=11), kısa mesajlar (f=10), kulaktan kulağa duyuluyor (f=3), diğer öğretmenler (f=2), bilgilendirme yapılmıyor (f=1). Aşağıda bazı kategorilere ait katılımcılardan alıntılar verilmiştir.

“...okul içerisinde herkes her şeyden haberdar oluyor, hiçbir şey gizli kalmıyor mutlaka haberimiz oluyor. Kısa mesajla, duyurular ve kısa toplantılarla haberimiz oluyor.” (OK3-Ö13)

“Okulumuzdaki gelişmelerden özel olarak bilgilendirilmiyoruz. Çoğu zaman bir şeyleri son anda ve tesadüfen duyuyoruz okulda sadece sorunlardan haberdar olabiliyoruz.” (OK2-Ö10)

Öğretmenlerin okullarda alınan kararlara katılım konusunda her ne kadar okul müdürleri kararları öğretmenlerle görüşerek aldıklarını ifade etseler de öğretmenler bu konuda farklı düşünmektedirler. Öğretmenler bu konuda sırasıyla; görüşlerime başvuruluyor fakat dikkate alınmıyor (f=14), kararlar önceden alındıktan sonra tarafıma soruluyor (f=8), yönetim kararları kendi alıyor (f=7), son karar okul müdüründen çıkıyor (f=4), görüşüme başvurulmuyor (f=3). Aşağıda bazı kategorilere ait katılımcılardan alıntılar verilmiştir.

“Okulun işleyişiyle ilgili konularda alınan kararlarda görüş ve düşüncelerimize başvurulmakta yalnız bunlar değerlendirmeye alınmamaktadır.” (OK1-Ö2)

“Okulun işleyişi ile ilgili konularda çoğu zaman görüş ve düşüncelerimizi başvurulmuyor kararları etkin olarak katılımınız söz konusu bile değil genellikle bazı kararlar alındıktan sonra haberimiz oluyor.” (OK2-Ö8)

Okullarda yapılan toplantılarla ilgili olarak öğretmenler görüşlerini sırasıyla; verimli olduğunu düşünmüyorum (f=13), alınan kararlar uygulanmamakta (f=7), üstünkörü yapılmakta (f=6), yönetim bildiğini okumakta (f=5), formalite olarak yapılmakta (f=3), genelde yöneticiler konuşmakta (f=2), sıkıcı ve uzun sürmekte (f=2). Aşağıda bazı kategorilere ait katılımcılardan alıntılar verilmiştir.

“Bu toplantıların verimli olduğunu düşünmüyorum çünkü sonuçta bizler fikirlerimizi beyan etmeye çalışsak da yöneticimizde oluşan sabit fikir hiçbir şekilde değişmiyor kendi kararlarını dikte ettirmeye çalışıyor.” (OK1-Ö5).

“Yapılan kurul toplantıları dönem başlarında sadece formalite olarak yapılmaktadır. Toplantılarda konuşulmakta tartışılmakta ama hiçbir sonuca varılamamaktadır.” (OK3-Ö14).

4.1.6. Araştırmanın Yedinci ve Sekizinci Alt Problemlere İlişkin Bulgular: Öğretmenlerin Lider-Üye Etkileşimi Algıları İle Öğretmenlerin Ve Okul Müdürlerinin Lider-Üye Etkileşimine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin lider-üye etkileşimine yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalamaları, ortalamaların karşılık geldiği algı düzeyleri ve standart sapmalar Tablo 4.16’ da verilmiştir.

Tablo 4.16. Lider-Üye Etkileşimi Ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Ve Standart Sapmalara İlişkin Bulgular

	\bar{X}	Algı Düzeyi	SS
Lider-Üye Etkileşimi	3,37	Kısmen Katılıyorum	0,92
Duygu	3,64	Katılıyorum	1,01
Katkı	3,34	Kısmen Katılıyorum	0,97
Sadakat	3,11	Kısmen Katılıyorum	1,01
Mesleki Saygı	3,35	Kısmen Katılıyorum	1,01

Tablo 4.16 incelendiğinde, öğretmenler, lider-üye etkileşim boyutlarından duygu boyutuna ($\bar{X} = 3,64$) katılıyorum, katkı ($\bar{X} = 3,34$), sadakat ($\bar{X} = 3,11$) ve mesleki saygı ($\bar{X} = 3,35$) boyutlarında ise kısmen katılıyorum düzeyinde algıya sahiptirler. Lider-üye etkileşimi genel ortalamaya denk gelen algı düzeyi de ($\bar{X} = 3,37$) kısmen katılıyorum olmuştur.

Lider-üye etkileşimi nicel bulguları değerlendirildikten sonra okullarda lider-üye etkileşiminin daha ayrıntılı olarak incelenmesi amacıyla okul müdürleri ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Tablo 4.17’ de okul müdürlerinin öğretmenlerle olan ilişkilerine yönelik tematik ve kavramsal kodlamalar sunulmuştur.

Tablo 4.17. Okul müdürlerinin öğretmenlerle olan ilişkilerine yönelik tematik ve kavramsal kodlamalar

	Tema	Kavramsal Kodlamalar/Kavramlar ve Alt Kavramlar	f
LİDER-ÜYE ETKİLEŞİMİ	Öğretmenlerle Olan İlişkiler	Diyalog ve iletişimi ön olanda tutma	2
		Öğretmenlere değer verme	2
		Kararları beraber alma ve öğretmenlerin tarafında olma	2
		Öğretmenleri sürekli motive etme	2
		Yasaların verdiği güç ve statüyü zorunlu olmadıkça kullanmama	1
		Kişisel polemiklere önem vermeme	1
		Öğretmen katılımını sağlama	1

Okul müdürleri öğretmenlerle olan ilişkileri konusunda olumlu görüşler bildirmişlerdir. Bu görüşler sırasıyla; diyalog ve iletişimi ön olanda tutma (f=2), öğretmenlere değer verme (f=2), kararları beraber alma ve öğretmenlerin tarafında olma (f=2), öğretmenleri sürekli motive etme (f=2), yasaların verdiği güç ve statüyü zorunlu olmadıkça kullanmama (f=1), kişisel polemiklere önem vermeme (f=1), öğretmen katılımını sağlama (f=1). Aşağıda bazı kategorilere ait katılımcılardan alıntılar verilmiştir.

“Öğretmenlere değer veririm. Kişisel polemiklere önem vermem. Benim için önemli olan öğretmenlerle olumlu diyaloglar geliştirmektir. Bir konu hakkında onların görüşüne müracaat eder ve değer veririm. Onlarla arkadaş ilişkisi içinde bir yaklaşım tarzı sergilemeye çalışırım. Yasaların bana vermiş olduğu güç ve statüyü çok kullanmam.” (OK3-M).

“Öğretmenlere yardımcı olan, kararları birlikte alan her daim öğretmenleri bir arada tutup birlikte hareket etmeye çalışan bir yaklaşım sergilerim.” (OK2-M).

Öğretmenlerin okul müdürleri ile olan ilişkilerine yönelik tematik ve kavramsal kodlamalar Tablo 4.18’ de sunulmuştur.

Tablo 4.18. Öğretmenlerin okul müdürleri ile olan ilişkilerine yönelik tematik ve kavramsal kodlamalar

Tema	Kavramsal Kodlamalar/Kavramlar ve Alt Kavramlar	f
LİDER-ÜYE ETKİLEŞİMİ	<i>Okul Müdürleri İle Olan İlişkiler</i>	
	Tecrübesi ve insan ilişkileri çok iyidir	10
	Çözüm odaklı bir kişiliğe sahiptir	9
	Öğretmenlerle iletişimi çok iyidir	8
	Öğrenci ile ilişkileri çok iyidir	8
	Teşvik edici ve destekleyici bir yöneticidir	7
	Adil bir yönetim sergiler	7
	Destekleyici bir yaklaşım tarzına sahiptir	7
	Kişilere eşit davranmaktadır	6
	Yapılan olumlu işleri pekiştirmez	5
	Öğretmenlerle olan iletişimi yok denecek kadar azdır	5
	Çözüm odaklı değil de sorun odaklı bir yaklaşım tarzı sergilemektedir	5
	Öğretmenlerin duygu ve düşüncesini önem vermez	4
	Kendi fikirlerini dayatmaya çalışır	4
	Bencildir	4
	Öğretmenlerle ilişkisi zayıf	4
	Fikri sabittir değişmez	3
	Okul müdürümüzle aile gibiyiz	3
	Sürekli denetleyen açık arayan suçlayıcı tutumları vardır	2
	<i>Okul müdürlerinin mesleki bilgi ve becerileri</i>	
Mesleki bilgi ve becerileri yeterlidir	9	
İyi bir yöneticidir	9	
Yeterli donanıma sahip değildir	5	
Yöneticilik becerileri bakımından yetersiz	4	
Mesleki bilgi beceri ve yeteneklerini yetersiz	4	

Tablo 4.18' de görüldüğü üzere, okul müdürleriyle öğretmenler arasındaki ilişkilere yönelik öğretmen görüşlerine ait kodlar verilmiştir. Bunlar sırasıyla; tecrübesi ve insan ilişkileri çok iyidir (f=10), çözüm odaklı bir kişiliğe sahiptir (f=9), öğretmenlerle iletişimi çok iyidir (f=8), öğrenci ile ilişkileri çok iyidir (f=8), teşvik edici ve destekleyici bir yöneticidir (f=7), adil bir yönetim sergiler (f=7), destekleyici bir yaklaşım tarzına sahiptir (f=7), kişilere eşit davranmaktadır (f=6), yapılan olumlu işleri pekiştirmez (f=5), öğretmenlerle olan iletişimi yok denecek kadar azdır (f=5), çözüm odaklı değil de sorun odaklı bir yaklaşım tarzı sergilemektedir (f=5), öğretmenlerin duygu ve düşüncesini önem vermez (f=4), kendi fikirlerini dayatmaya çalışır (f=4), bencildir (f=4), öğretmenlerle ilişkisi zayıf (f=4), fikri sabittir değişmez (f=3), okul müdürümüzle aile gibiyiz (f=3), sürekli denetleyen açık arayan suçlayıcı

tutumları vardır (f=2). Aşağıda bazı kategorilere ait katılımcılardan alıntılar verilmiştir.

“Okul müdürümüzle aile gibiyiz. Aynı zamanda bir baba gibi hem sevilir, hem sayılır hem de korkulur. Bizimle beraber nöbet tutar. Yeri geldiğinde idareci, yeri geldiğinde baba gibidir. İnsan yaklaşımını çok iyi bilir. Herhangi bir sorun olduğunda rahatlıkla konuşabilirsiniz. Benim bir sorunum var dediğiniz zaman ilk önce kendi çözmeye çalışır. Çözüm odaklı bir kişiliğe sahiptir. Tecrübesi ve insan ilişkileri çok iyidir.” (OK3-Ö12)

Okul müdürleri ile olan ilişkiler boyutunda olumsuz görüş bildiren bazı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Öğretmenlerle olan iletişimi yok denecek kadar azdır, iletişim kurulduğunda ise öğretmenin derdini iyice anlatamaz çünkü karşıdaki kişinin fikri sabittir değişmez.” (OK2-Ö6)

Okul müdürümüz çözüm odaklı değil de sorun odaklı bir yaklaşım tarzı sergilemektedir.” (OK2-Ö8)

Okul müdürlerinin mesleki bilgi ve becerileri konusunda öğretmen görüşleri sırasıyla; mesleki bilgi ve becerileri yeterlidir (f=9), iyi bir yöneticidir (f=9), yeterli donanıma sahip değildir (f=5), yöneticilik becerileri bakımından yetersiz (f=4), mesleki bilgi beceri ve yeteneklerini yetersiz (f=4). Aşağıda bazı kategorilere ait katılımcılardan alıntılar verilmiştir.

“Mesleki bilgi, becerisi ve insan ilişkileri çok iyidir.” (OK3-Ö14)

Mesleki bilgisinin yeterli olduğunu söyleyebilirim ancak idareci olarak gerekli vasıflara sahip değildir.(OK2-Ö10)

4.1.7.Araştırmanın Dokuzuncu ve Onuncu Problemine İlişkin Bulgular:

Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Algıları İle Öğretmenlerin Ve Okul Müdürlerinin Öğretmen Liderliğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarına yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalamaları, ortalamaların karşılık geldiği algı düzeyleri ve standart sapmalar Tablo 4.19’ da verilmiştir.

Tablo 4.19 Öğretmen Liderliği Ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Ve Standart Sapmalara İlişkin Bulgular

	\bar{X}	Algı Düzeyi	SS
Öğretmen Liderliği	3,90	Sık Sık	0,65
Kurumsal Gelişme	3,96	Sık Sık	0,72
Mesleki Gelişim	3,67	Sık Sık	0,70
Meslektaşlarla İşbirliği	4,06	Sık Sık	0,65

Öğretmen liderliği boyutlarına dair analizler Tablo 4.19 da sunulmuştur. Buna göre öğretmenler, kurumsal gelişme ($\bar{X} = 3,96$), mesleki gelişim ($\bar{X} = 3,67$) meslektaşlarla işbirliği ($\bar{X} = 4,06$) boyutlarında sık sık sergilediklerini düşünmektedirler. Öğretmen liderliği genel ortalamaya bakıldığında da ($\bar{X} = 3,90$) karşılık gelen algı düzeyi sık sık olmuştur.

Öğretmen liderliği nicel bulguları değerlendirildikten sonra okullarda öğretmen liderliği ile ilgili yapılan uygulamaların daha ayrıntılı olarak incelenmesi amacıyla okul müdürleri ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Tablo 4.20' de okul müdürlerinin öğretmen liderliğine yönelik tematik ve kavramsal kodlamalar verilmiştir.

Tablo 4.20. Okul müdürlerinin okullarında öğretmen liderliğine yönelik görüşleriyle ilgili tematik ve kavramsal kodlamalar

Tema	Kavramsal Kodlamalar/Kavramlar ve Alt Kavramlar	f
Mesleki Gelişim İçin Yapılan Faaliyetler	Stajyer öğretmenlerin mesleğe uyumu konusunda yardımcı oluyorum	3
	Seminer dönemlerini etkili değerlendiriyoruz	2
	Projeler konusunda öğretmenleri motive ediyorum	1
	Güncel yayınları öğretmenlere temin ediyorum	1
Okul geliştirme Faaliyetleri	Okuma yarışmaları vs. çeşitli etkinlikler düzenleme	2
	Veli toplantıları yapma	2
	Rehberlik servisi ile öğretmen, öğrenci ve velilere yönelik seminerler düzenleme	2
	Seviye belirleme sınavları düzenleme	2
	Sosyal faaliyetlere ağırlık verme	2
	Zümreler arası ortak sınav yapma	2
	Temizlik, değerler eğitimi, okuma yarışmaları ve ilgili etkinlikler düzenleme	2
	Yılsonu sosyal kültürel etkinlikler düzenleme	2
	Tamamlayıcı ve destekleyici kurslar açma	2

Tablo 4.20'nin devamı

Öğretmenlerin motivasyonunu artırıcı faaliyetler düzenleme	2
Düzenli olarak veli ziyaretleri yapma	2
Belirli günler ve haftaların etkin kutlanması	1
Paydaşlarla işbirliğine önem verme	1
Veli bilgilendirmeleri	1
Okula yeni başlayan öğrencilere uyum programları düzenleme	1
İl içi ve il dışı, geziler düzenleme	1

Okul müdürlerinin, öğretmenlerin öğretmen liderliğini geliştirmeye yönelik olarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak faaliyetlere ilişkin görüşleri Tablo 4.20' de sunulmuştur. Buna göre bu görüşler sırasıyla; Stajyer öğretmenlerin mesleğe uyumu konusunda yardımcı oluyorum (f=3), Seminer dönemlerini etkili değerlendiriyoruz (f=2), Projeler konusunda öğretmenleri motive ediyorum (f=1), Güncel yayınları öğretmenlere temin ediyorum (f=1). Aşağıda bazı kategorilere ait katılımcılardan alıntılar verilmiştir.

“Sene sonu ve sene başındaki seminer dönemden daha etkili şekilde uygulamaya çalışıyorum.” (OK1-M)

“Öğretmenler odasında kütüphane oluşturduk güncel yayınları temin ediyoruz, seminer dönemlerinde öğretmenlere interaktif konu anlatımları yaptırıyoruz, projeler konusunda öğretmenleri destekliyoruz.” (OK3-M)

Kurumsal gelişme olarak okulda yapılan faaliyetlerle ilgili okul müdürlerinin görüşleri incelenmiştir. Bu görüşler sırasıyla; Okuma yarışmaları vs. çeşitli etkinlikler düzenleme (f=2), Veli toplantıları yapma (f=2), Rehberlik servisi ile öğretmen, öğrenci ve velilere yönelik seminerler düzenleme (f=2), Seviye belirleme sınavları düzenleme (f=2), Sosyal faaliyetlere ağırlık verme (f=2), Zümreler arası ortak sınav yapma (f=2), Temizlik, değerler eğitimi, okuma yarışmaları ve ilgili etkinlikler düzenleme (f=2), Yılsonu sosyal kültürel etkinlikler düzenleme (f=2), Tamamlayıcı ve destekleyici kurslar açma (f=2), Öğretmenlerin motivasyonunu artırıcı faaliyetler düzenleme (f=2), Düzenli olarak veli ziyaretleri yapma (f=2), Belirli günler ve haftaların etkin kutlanması (f=1), Paydaşlarla işbirliğine önem verme (f=1), Veli bilgilendirmeleri (f=1), Okula yeni başlayan öğrencilere uyum programları düzenleme (f=1), İl içi ve il dışı, geziler düzenleme (f=1). Aşağıda bazı kategorilere ait katılımcılardan alıntılar verilmiştir.

“Okulumuzda, beşinci sınıf öğrencilerine oryantasyon, il içi ve il dışı geziler düzenliyoruz, belirli gün ve haftaları amacına uygun olarak

tam kutluyoruz, tamamlayıcı ve destekleyici kursu açılıyor, rehberlik servisimiz etkin kullanılıyor, öğretmenlerin motivasyonu artırıcı etkinlikler yapılıyor (gezi piknik akşam yemekleri cenaze doğum ziyaretleri gibi), yıl sosyal kültürel etkinlik düzenliyor ve veli katılımı da sağlıyoruz.”(OK2-M)

Öğretmen liderliğine yönelik öğretmenlerin görüşleri ile ilgili tematik ve kavramsal kodlamalar Tablo 4.21’de gösterilmiştir.

Tablo 4.21. Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik görüşleriyle ilgili tematik ve kavramsal kodlamalar

Tema		Kavramsal Kodlamalar/Kavramlar ve Alt Kavramlar	f
ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ	<i>Mesleki Gelişim İçin Yapılan Faaliyetler</i>	Diğer öğretmenlerle fikir alışverişi yaparak	8
		Deneyimli öğretmenlerden öğrenerek	7
		Hizmetiçi eğitimlere katılarak	6
		Seminerlere katılarak	5
		Zümre arkadaşlarımdan öğrenerek	4
		Mesleğimle ilgili kitapları okuyarak	3
		Alanımdaki gelişmeleri araştırarak	3
		Sosyal medyayı takip ederek	2
		Sınıflar arası yarışmalar	9
	Kitap okuma yarışmaları	8	
	Seviye tespit sınavları	7	
	<i>Okul geliştirme Faaliyetleri</i>	Bilgi yarışmaları	7
		Kermes ve geziler	6
		Belirli gün ve haftalara yönelik programlar	5
		Resim yarışmalar	4
		Velilerle sıkı bir işbirliği	3

Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarında mesleki gelişimleri ile ilgili farklı görüşler bildirmişlerdir. Bu görüşler sırasıyla; diğer öğretmenlerle fikir alışverişi yaparak (f=8), deneyimli öğretmenlerden öğrenerek (f=7), hizmetiçi eğitimlere katılarak (f=6), seminerlere katılarak (f=5), zümre arkadaşlarımdan öğrenerek (f=4), mesleğimle ilgili kitapları okuyarak (f=3), alanımdaki gelişmeleri araştırarak (f=3), sosyal medyayı takip ederek (f=2). Aşağıda bazı kategorilere ait katılımcılardan alıntılar verilmiştir.

“Kendimi ve meslektaşlarımızın mesleki gelişimine artırmaya yönelik zümre arkadaşlarımızla paylaşımlarda bulunuyoruz mesleğimi ilgilendiren konularda sosyal medyadan yazılar takip ediyorum mesleğimle ilgili kitapları okuyorum deneyimli öğretmenlerin bilgi ve tecrübelerinden faydalaniyorum.” (OK1-Ö5)

“Birbirimizden daha çok öğreniyoruz, mesleğimle ilgili güncel yayınları takip ediyorum, öğrencilerle ilgili karşılaştığım sorunlarda zümremden yardım alıyorum.” (OK3-Ö15)

Okullarda kurumsal gelişme için yapılan faaliyetlerle ilgili öğretmenler okul müdürleri ile paralel faaliyetlerden bahsetmişlerdir. Bu görüşler sırasıyla; sınıflar arası yarışmalar (f=9), kitap okuma yarışmaları (f=8), seviye tespit sınavları (f=7), bilgi yarışmaları (f=7), kermes ve geziler (f=6), belirli gün ve haftalara yönelik programlar (f=5), resim yarışmalar (f=4), velilerle sıkı bir işbirliği (f=3). Aşağıda bazı kategorilere ait katılımcılardan alıntılar verilmiştir.

“Öğretmenlerin velilerle iletişimi çok iyi. Sık sık ev ziyaretleri yapılıyor. Okulumuzda kermes ve geziler gibi etkinlikler yapıyoruz.” (OK3-Ö12)

“...öğrencilere ve velilere yönelik okuma kampanyaları düzenlenmekte, bilgi yarışmaları ve deneme sınavları yapılmaktadır.” (OK1-Ö2)

4.2. TARTIŞMA

Bu başlık altında bulgular, alanyazındaki benzer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular özet biçimde verildikten sonra alanyazındaki benzer çalışmalarla karşılaştırma yapılarak yorumlarda bulunulmuştur.

4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin örgüt kültürü algıları onların öğretmen liderliği düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu durum, okulların örgüt kültürlerinin öğretmenlerin algılarını olumlu yönde etkileyip artırdığını göstermektedir. Kabler (2013), yaptığı çalışmada; örgüt kültürü bileşenleri olan işbirliği, mesleki dayanışma ve öğretmen etkililiğinin öğretmen liderliği ile pozitif bir ilişkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Öğretmen liderliğinin okul ve öğrenci başarısı için anahtar rol oynadığını ve bu başarıya ulaşmanın yolunun okul kültüründe olduğunu ifade etmiştir.

Örgüt kültürü ile öğretmen liderliği arasındaki bu ilişki doğrultusunda, öğretmenleri liderlik rollerinde daha fazla öğrenmeye açık hale getirmek için okulda öğretmenlerin yöneticiler ve diğer meslektaşları tarafından destekleneceği ve onlara mesleki gelişim fırsatlarının sunulacağı bir örgüt kültürü oluşturulmalıdır. Danielson (2006), çalışmasında, örgüt kültürünün önemini “Öğretmenler okullarında duygu ve

düşüncelerini rahatlıkla paylaştıklarında dayanışma ile birlikte işbirliği ve takım ruhu daha güçlü olarak hareket ederler.” biçiminde ifade etmiştir.

Öğretmen liderliğinin gelişimi için örgüt kültürü anahtar roledir. Okulda kültür, iyi bir eğitim ve güven üzerine kurulur. Eğer, çalışanlar kendilerinden ne beklendiğini ve nasıl yapacaklarını bilirlerse, özgürlük ve yenilikçilik konusunda serbest bırakılma duygusu ile güven gelişir ve okulun kültürü güçlenir (Gray ve Streshly, 2008). Güçlü bir okul kültürü, öğretmenlerin üstleneceği pozitif liderlik rollerini doğrudan etkiler. Dolayısıyla, Frost ve Harris’in (2003) araştırmalarındaki bulgulara göre “öğretmen liderliği öğretmenlerin moral düzeyini artırır, daha çok işbirliği ve işle bütünleşmelerini sağlar.”

Pozitif, güçlü ve işbirliğine dayalı okul kültürü etkili eğitim ortamı oluşturur. Crowther vd. (2002), Avustralya’da 21 okul üzerinde ve beş yıl süren öğretmen liderliği çalışmalarında; “karşılıklı güven ve saygı, paylaşılan sorumluluk duygusu, açık iletişim ve yeni fikirleri deneme konusunda özgürlük ile karakterize edilen okul kültürlerinde; öğretmen liderliğinin gelişimi için uygun ortamlar” olduğunu belirtmişlerdir. Harris ve Muijs (2006: 967-970) çalışmalarında, öğretmen liderliğinin; destekleyici, işbirlikçi ve pozitif bir okul ortamında ortaya çıkmakta ve gelişmekte olduğunu ifade etmişlerdir. Cunningham ve Gresso (1993) ise, “Öğretmen liderliğini destekleyen bir kültürde karşılıklı destek, personel gelişimi yenilik ve katılım davranışları sergilenecektir.” düşüncesini ifade etmişlerdir.

Wynne (2004), araştırmasında, ortaokullarda öğretmen liderliği ve okul kültürü arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen liderliği ve okul kültürü arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Bu bulgu bu araştırmayı destekleyen bir bulgudur.

Öğretmenlerin sahip oldukları tutum ve davranışlar okulun bütün yönlerini doğrudan etkilediğinden pozitif okul kültürü oluşturma önemlidir. Öğretmen liderliği yalnızca okul kültürünü geliştirmekle kalmaz aynı zamanda pozitif bir okul kültürü de öğretmen liderliğini destekleyebilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, örgüt kültüründeki pozitif gelişimler öğretmen liderliğinin gelişiminde farklılık oluşturma potansiyeline sahip olabilir.

4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının lider-üye etkileşimine etkisi anlamlıdır. Bulgular, öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının lider-üye etkileşimi ile

pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Alanyazında, bu araştırmada olduğu gibi örgüt kültürü ile lider-üye etkileşimi arasındaki ilişkiyi ele alan benzer bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Örgüt kültürü, örgütsel davranışları ve performansı güçlü olarak etkiler. Örgüt üyelerinin örgütsel kültür kontrol davranışları sosyal normlar, paylaşılan değerler, paylaşılan zihinsel modeller ve sosyal kimlikler aracılığıyla üyelerin ortak amaçlar için bir araya gelerek benzer düşünce ve davranış göstermelerine ortam hazırlar. Bu etki iş performansına pozitif yansır. Ayrıca kültür, örgütte idari karar alma yetkisine sahip kişileri, yönetici liderin liderlik şeklini ve insan kaynakları yönetim uygulamalarını etkileyebilir.

Literatürde, örgüt kültürü ile lider-üye etkileşimi arasındaki ilişki üzerine sınırlı sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Kırkbeşoğlu ve Tuzlukaya (2014), yaptıkları çalışmada; organik (klan kültürü, adhokrasi kültürü) kültüre sahip örgütlerle, mekanik (hierarchy kültürü ve Pazar kültürü) kültüre sahip örgütlerin lider-üye etkileşim düzeyleri ile örgütsel tükenmişliklerini araştırmışlardır. Araştırmanın bulgularında; organik kültüre sahip örgütlerdeki lider-üye etkileşiminin mekanik kültüre sahip örgütlere göre örgütsel tükenmişliğe negatif olarak daha fazla etkide bulunduğunu saptamışlardır.

Akkoç (2012) araştırmasında, grup kültürü ve hiyerarşik kültürün lider-üye etkileşimi ile ilişkili olduğu ve algılanan lider-üye etkileşimini pozitif ve anlamlı olarak etkilediğini saptamıştır. Grup kültürünün temel aldığı değerler ve bu kültür içinde yer alan liderin yaklaşımı göz önüne alındığında lider-üye etkileşim kalitesini olumlu yönde artırması literatürdeki diğer çalışmalarda elde edilen bulgular ile birbirini destekler nitelikte olduğunu ifade etmiştir.

Erdoğan vd. (2006), eğitim örgütlerinde yaptıkları araştırmada örgüt kültürü bileşenleri (kişilere saygı, takım odaklılık ve agresiflik davranışları) ile lider-üye etkileşimi arasında ilişki tespit etmişlerdir. Kültür, okulda yeni müdür ve öğretmenlerden beklenen davranışların kurulmasını sağlayabilir. Dolayısıyla bu durum okul müdürleri ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin gelişmesini etkileyebilir.

4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin lider-üye etkileşim düzeylerinin öğretmen liderliği üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir. Müdür-öğretmen etkileşiminin niteliği arttıkça öğretmenlerin liderlik davranışları sergileme imkânı artmaktadır. Öğretmen

liderliğini etkileyen en önemli faktörlerden biri de roller ve ilişkilerdir (Beycioğlu, 2009:49). Okullarda yaşanan değişim ve okul gelişimi süreçleriyle birlikte öğretmen rolleri ve ilişkileri de değişmektedir. Okul yönetimleri işbirliği ve güvene dayalı, destekleyici daha pozitif yönetim-öğretmen ilişkisi geliştirmelidirler.

Okul müdürleri, öğretmenlerin gelişimini aktif olarak destekleyerek, iletişim kanallarını sürekli açık tutarak ve okulda öğretmenlerin liderlik çalışmalarını desteklemek için kaynakların kullanımı konusunda koordinasyonu sağlayarak öğretmen liderliğinin başarısında çok önemli bir rol oynamaktadır (York-Barr ve Duke, 2004:288). İnsan ilişkileri bir örgütteki insanları birleştirip ahenkleştirerek çalışma durumuna sokmayı amaç edinen bir yönetim eylemidir. Süreç bu bağlamda değerlendirildiğinde öğretmen liderliğinin okulda gelişmesinde okul müdürü ile öğretmenler arasındaki ilişki önemli faktördür. Çelik'e (2009: 61) göre, "okul yöneticisi etkili bir okul kültürü ve iklimi oluşturarak öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonunun artırabilir ve sağlıklı bir okul kişiliğinin gelişmesine yardımcı olabilir".

Özellikle öğretmenlerin okul müdürleriyle yüksek lider-üye etkileşim ilişkisine sahip olmaları gerekir. Okullardaki değişim, diyalog, iletişim, güven ve sürekli öğrenme ile yönetilebilir. Harris ve Muijs (2004) öğretmenler, meslektaşlarıyla işbirliği yaptıklarında ve desteklendiklerinde okulda daha etkili faaliyetler yapacaklarını belirtmişlerdir.

4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Öğretmen liderliği son yıllarda üzerinde en çok durulan konulardan biri olmuştur. Yapılan çalışmalar öğretmen liderliğini etkileyen birçok gizil ve gözlenen değişken olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada öğretmen liderliğini etkileyen iki faktör olan örgüt kültürü ve lider-üye etkileşimi ele alınmış ve bu faktörler arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modeli ile analiz edilmiştir. Öncelikle ölçme modelinin doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla modeldeki gizil değişkenlere doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve sonuçlar incelenmiştir. Ölçme modelinin istenilen uyum iyiliği değerlerine sahip olduğu analiz sonuçlarında görülmüştür. Teorik model, Lisrel 8.80 yazılım programı kullanılarak yapısal eşitlik modeli test edilmiştir. Araştırmada elde edilen uyum iyiliği indekslerinin literatüre göre yeterli düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, örgüt kültürü, lider-üye etkileşimi ve öğretmen liderliği modelinin oluşturulabileceğini ifade etmektedir. Test edilen teorik

modelde, örgüt kültürü ve lider-üye etkileşimi öğretmen liderliğindeki varyansın % 54' ünü açıkladığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Teorik modelde lider-üye etkileşimi, örgüt kültürü ve öğretmen liderliği gizil değişkenleri arasında aracılık etkisinin var olduğu iddia edilmiştir. Bunu test etmek amacıyla temel modeller analize sokularak bir aracılık etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, okulların örgüt kültürü düzeyleri ile öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları arasında doğrudan ilişki olduğunu ancak bu ilişkiye lider-üye etkileşimi algıları dâhil edildiğinde lider-üye etkileşiminin örgüt kültürü ile öğretmen liderliği arasında kısmi aracı değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Kısacası, örgüt kültürünün öğretmen liderliği üzerinde lider-üye etkileşimi aracılığı ile etkisi bulunmaktadır. Diğer bir ifade ile örgüt kültürü ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin lider-üye etkileşiminin modele eklenmesi ile tamamen ortadan kalkmayıp bir miktar düşmesi, başka aracı değişkenlerin de varlığını ortaya koymaktadır; eğer örgüt kültürü ve öğretmen liderliği arasındaki ilişki bir miktar düşmek yerine tamamen ortadan kalksa idi, güçlü ve tek bir aracı değişkenin varlığı söz konusu olacaktı. Bu nedenle bu araştırmada ilişkinin bir miktar düşmesi sebebi ile lider-üye etkileşiminin kısmi aracı değişken olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin nitelikli bir etkileşim içinde buldukları müdürlerle birlikte çalıştıklarında okula ve birbirlerine yönelik olumlu birtakım davranışlar sergileme eğilimi artmaktadır. Dolayısıyla okuldaki sosyal ilişkilerdeki bu durum hem kültüre hem de öğretmenlerin liderlik davranışlarına olumlu yansımaktır. Yani sevgi ve saygı temelli bir ilişki kurdukları ve bunun sonucunda bağlılık hissettikleri, gerektiğinde ve ihtiyaç olduğunda kendisi için fazladan çalışmayı göze alabildikleri müdürlerle çalışmak; öğretmenlerin işbirliğine dayalı, birbirlerini destekleyen olumlu bir okul ikliminin oluşmasına ve bunun sonucunda da öğretmen liderliği davranışlarını sergilemelerine katkı sağlayacaktır.

Alanyazında, bu araştırmada olduğu gibi örgüt kültürü düzeyi ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkide lider-üye etkileşimi aracılığını ele alan benzer bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak yurt içi ve yurt dışı araştırmalar bölümünde bu araştırmanın bağımlı değişkeni olan öğretmen liderliğini açıklayan farklı değişkenlerin yer aldığı çeşitli araştırmalar da yapıldığı ve bu değişkenler ile öğretmen liderliği arasında da ilişkiler olduğu görülmektedir.

4.2.5. Beşinci ve Altıncı Alt Problemlere İlişkin Tartışma

Araştırma problemi kapsamında örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin örgüt kültürü algıları ve örgüt kültürü alt boyutları olan “Takım Çalışması ve Çatışma”, “Okul İklimi ve Moral”, “Bilgi Akışı”, “İşbirliği”, “Katılım”, “Denetim” ve “Toplantılar” algılarına ilişkin bulgular analiz edilmiştir. Öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin örgüt kültürü alt boyutlarına ilişkin ortalamaları dikkate alındığında en yüksek ortalamanın Bilgi Akışı alt boyutunda olduğu, bu boyutu sırasıyla Denetim, Okul İklimi ve Moral, Takım Çalışması ve Çatışma ve Katılım boyutlarının izlemekte olduğu sonucu elde edilmiştir. Düşük ortalamaya sahip boyutun ise Toplantılar boyutu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde bu kapsamda farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Kalkan (2013), tarafından yapılan çalışmada, katılımcıların puanları değerlendirildiğinde, örgüt kültürünün alt boyutları açısından uyum yeteneği boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olduğu, ikinci sırada vizyon, üçüncü sırada tutarlılık yer alırken, son sırada katılım boyutu yer almaktadır. Bu sonuç bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Örgüt kültürünün genel ortalamasının ise orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Tanrıoğen (2013) ilköğretim okullarında yürüttüğü araştırmasında, örgüt kültürü alt boyutları incelendiğinde en yüksek ortalamanın görev kültürü boyutunda olduğu, bu boyutu sırasıyla destek kültürü, başarı kültürü ve bürokratik kültür olduğu sonucunu elde etmiştir. Tanrıoğen (2013) araştırmaya katılan öğretmenlere göre ilköğretim okullarının daha çok görev yönelimli olduğunu bulmuştur. Glaser (2014), yaptığı araştırmada örgüt kültürünü oluşturan davranışları ilk sırada katılım oluştururken onu sırasıyla uyum, görev ve tutarlılığın takip ettiğini belirlemiştir.

Araştırmanın bulgularına göre, okul müdürleri görev yaptıkları öğretmenlerin karakteristik özelliklerini genel olarak olumlu bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin uyumlu olduklarını, iletişime açık, çözüm üreten ve görevine karşı istekli bir tutum içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Buna karşın kişilerarası ilişkilerinin zayıf olduğunu ve değişime direnç gösterdiklerini ifade eden okul müdürleri de olmuştur. Bu konuda öğretmenler ise, görev yaptıkları öğretmenleri; paylaşımcı, yardımsever, samimi, uyumlu, işbirliğine önem veren, takım çalışmasını önemseyen ve destekleyici ifadelerle karakterize etmişlerdir. Öğretmenlerin görev yaptıkları meslektaşlarına karşı olumlu bakış açısına sahip olması önemlidir. Böyle bir

çalışma ortamında çatışmanın daha az, takım çalışmasının ve paylaşımcılığın daha fazla olabileceği söylenebilir.

Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin beklentileri incelendiğinde, okul müdürleri öğretmenlerden; mesleki gelişim konusunda aktif olmalarını, işbirliği içinde hareket etmelerini, görev yaptıkları kurumu daha çok sahiplenmelerini, iletişime açık olmaları gibi öne çıkan beklentiler ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise, güven duymayı, adil olunmasını ve destekleyici ve işbirliği ortamının olması gibi görüşler bildirmişlerdir.

Okullarda bilgi akışı ile ilgili okul müdürleri formal yollarla (yazılı duyuru, kısa toplantı, telefon mesajları gibi) öğretmenlerin bilgilendirildiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu görüşlerden farklı olarak, bilgilendirmenin yeterince yapılmadığını ve bazı bilgilere diğer öğretmenlerden ulaştıkları şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Karara katılım konusunda okul müdürleri ile öğretmenler farklı düşünmektedirler. Okul müdürleri kararlar alınırken öğretmen görüşlerine başvurulduğunu, öğretmen görüşlerini önemsediklerini ifade etseler de öğretmenler bu görüşlere katılmamaktadırlar. Öğretmenler, okul yönetiminin kendi başına karar aldığını, görüşlerinin önemsenmediğini ve kararların önceden alınıp sonra kendilerine görüşlerinin sorulduğunu ifade etmişlerdir. Özdoğru ve Aydın (2012) öğretmenlerin okullarda kararlara katılımı üzerine yaptıkları araştırmalarında, öğretmenlerin kararlara düşük düzeyde (biraz algı düzeyinde) katıldıklarını saptamışlardır. Çetin (2008) ise, öğretmenlerin öğretimsel kararlara ve yönetsel kararlara katılım düzeylerini kısmen katılıyorum düzeyinde bulmuştur. Sonuç olarak öğretmenlerin okul yönetiminde kararlara katılmadıklarını saptamıştır. Bu bulgular araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Çalışanları kararlara ve yönetime katmanın önemi son yıllarda daha iyi anlaşılmaktadır. İnsana verilen değer artmasıyla kalite ve verimlilikte artış yaşandığı, iyi bir ürün veya hizmet sunabilmek için kurumdaki tüm çalışanların bir bütün halinde çalışması gerektiği, bunu sağlamanın da tek yolunun çalışanları karara ve yönetime katmaktan geçtiği çeşitli araştırmalarda ifade edilmektedir.

Öğretmenlerin okullarda okul yönetiminin bir parçası gibi düşünülerek kararlara katılımı önemlidir. Öğretmenlerin, okul liderleri gibi hissetmelerini sağlamanın ve onlara bu gücü vermenin pek çok faydası olabilir. En önemlisi de öğrenciler, aileler ve öğretmenler arasında bir güven oluşturabilir.

Örgüt kültürü boyutlarından en düşük ortalamaya toplantılar boyutunun sahip olduğu nicel bulgularla saptanmıştı. Okul müdürleri okullarındaki toplantılarla ilgili her ne kadar olumlu ifadeler belirtmişler de görüşme yapılan bütün öğretmenler daha farklı düşünmektedirler. Öğretmenler, toplantıları verimli bulmadıklarını, toplantıların sıkıcı, formalite gereği yapıldığını, uzun sürdüğü ve sonrasında alınan kararların uygulanmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Çetin (2008), okul müdürlerinin toplantı yönetim becerileri üzerine yaptığı araştırmasında, toplantı öncesi, toplantı sırasında ve toplantı sonrası becerilerin gösterilme düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürleri toplantı yönetimi konusundaki becerilerinin kısmen yeterli seviyede oldukları bulgusuna ulaşmıştır.

Toplantıların, örgütlerde en etkin iletişim aracı, bilgi paylaşımı ve durum değerlendirmesi yapmak için bir fırsat, sorun çözme aracı, çatışmaları sona erdirmeye yardımcı olarak düşünüldüğünde önemi göz ardı edilemez. Dolayısıyla okullarda toplantılara katılımcı yönetim anlayışından vazgeçilmeden gereken önem verilmelidir.

Can, (2006a) çalışmasında, okul müdürlerinin öğretmen liderliğini geliştirmede izleyeceği rollerden birinin de; okul toplantılarında yapıcı dönütler vermeleri gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca yapıcı dönütlerin verildiği toplantıların, öğretmenlerin geliştirilme amaçlarına katkılar sağlayan etkinlikler olarak da değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

4.2.6. Yedinci ve Sekizinci Alt Problemlere İlişkin Tartışma

Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenler, öğretmen liderliği davranışlarını sık sık sergilediklerini düşünmektedirler. Öğretmenlerin öğretmen liderliği alt boyutlarına ilişkin ortalamaları dikkate alındığında en yüksek ortalamanın Meslektaşlarla İşbirliği boyutunda olduğu, bu boyutu sırasıyla Kurumsal Gelişme, boyutunun izlemekte olduğu sonucu elde edilmiştir. En düşük ortalamaya sahip boyutun ise Mesleki Gelişim boyutu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Beycioğlu (2009), öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin yaptığı araştırmasında benzer bulgulara ulaşmıştır. Öğretmen algılarına göre Kurumsal gelişme, mesleki gelişme ve meslektaş işbirliği boyutlarının tamamında öğretmen liderliğinin sık sık düzeyinde sergilendiği saptanmıştır. Bu da bu araştırmanın sonuçlarını destekleyen bir bulgudur.

Can (2007), öğretmenlerin gösterdikleri liderlik becerileri ile ilgili araştırmalarında, katılımcı öğretmenlerin yarısından fazlasının okulda gösterildiğine inanılan öğretmen liderliği becerilerini;

- Kendilerini geliştirmeye ve sürekli öğrenmeye isteklidirler,
- Temel kararları birlikte vermek isterler,
- Mesleksel dayanışmaya değer verirler,
- Öğrencileri öğrenmeye motive ederler, Velilerle işbirliğinin önemine inanırlar,
- Yönetimin destek verdiği okul projelerine ve etkinliklerine katılırlar,
- Grup etkinliklerine katılmada isteklidirler.

şeklinde sıralamıştır. Bu bulgular araştırmanın öğretmen liderliği bulgularıyla örtüşmektedir.

Burke (2009), yaptığı araştırmasında, öğretmen liderlik kapasitesinin gelişiminde okul müdür davranışları ve okul şartlarının neler olduğunu araştırmıştır. Araştırma sonucunda; yetkilendirme, sürekli gelişim kültürü, açık ve net beklentiler, vizyon, öğretmenin desteklenmesi, ilişkiler ve mesleki gelişim olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Dickerson (2003), araştırmasında, okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmen liderliğinin boyutları araştırmış, öğretmenlerin algıladığı öğretmen liderliğini orta düzeyde tespit etmiştir. Bu sonuç araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. En düşük düzey, katılım boyutu olurken, en yüksek düzey ise gelişime odaklanma boyutunda olduğunu saptamıştır.

Araştırma bulgularına göre, okullardaki mesleki gelişim faaliyetleri ile ilgili okul müdürleri; öğretmenleri motive ettiklerini, güncel yayınları temin ettiklerini ve stajyer öğretmenlere yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ise daha çok zümre öğretmenlerinden ve bireysel gayretleriyle mesleki gelişimlerini sağladıklarını ifade etmişlerdir.

Lider öğretmenler için mesleki gelişim önemlidir. Bir okulun etkili olabilmesi, büyük ölçüde öğretmenler tarafından verilen eğitimin kalitesine bağlıdır. Öğretmenin mesleki anlamda iyi olması onun hem hizmet öncesinde hem de hizmet içinde kendisini geliştirecek olanaklardan yararlanmasını sağlamakla mümkündür. Kendilerine profesyonel yardım verilen öğretmenler, birtakım eğitim etkinlikleri sonucunda bilgi ve becerilerini artırabilir ve bunun sonucunda da daha iyi birer

öğretmen olabilirler. Başarılı deneyimlere sahip öğretmenler kendi yetenek ve becerileriyle ilgili olarak daha fazla kendine güven duygusu geliştirirler. Böylelikle daha etkili ve verimli olabilmek için daha çok çaba sarf ederler.

Kurumsal gelişme olarak okul müdürleri okullarında yapılan faaliyetlerden görüşler bildirmişlerdir. Okul müdürleri ile öğretmen görüşleri paralellik göstermektedir. Öğretmenler okul gelişimine yaptıkları faaliyetlerle katkıda bulduklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelere dayalı olarak, öğretmen liderliğine ilişkin nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir.

4.2.7. Dokuzuncu ve Onuncu Alt Problemlere İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin lider-üye etkileşim algıları ve lider-üye etkileşimi alt boyutları olan “Duygu”, “Katkı”, “Sadakat” ve “Mesleki Saygı” algılarına ilişkin bulgular analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin lider-üye etkileşimi algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin lider-üye etkileşimi alt boyutlarına ilişkin ortalamaları dikkate alındığında en yüksek ortalamanın Duygu boyutunda olduğu, bu boyutu sırasıyla Mesleki Saygı ve Katkı boyutlarının izlemekte olduğu sonucu elde edilmiştir. En düşük ortalamaya sahip boyutun ise Sadakat boyutu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında eğitim örgütlerinde lider-üye etkileşimi ile ilgili çok fazla çalışma yapılmadığı görülmektedir. Erdoğan vd. (2006), eğitim örgütlerinde yaptıkları çalışmada lider-üye etkileşimini orta düzeyde saptamışlardır. Bu bulgu, araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Okullarda okul müdürü ile öğretmen ilişkilerinin yüksek olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın bulgularına göre, okul müdürleri öğretmenlerle ilişkilerinde olumlu davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenleri motive ettiklerini diyaloga önem verdiklerini, kişisel polemiklere girmediklerini ve öğretmenlerin kararlarına önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise değişik görüşler bildirmişlerdir. Lider-üye etkileşim düzeyinin yüksek olduğu okullarda öğretmenler; okul müdürlerinin adil olduklarını, kişilerarası ilişkilerin ve iletişim becerilerinin iyi olduğunu, çözüm odaklı ve destekleyici bir yaklaşım sergilediklerini belirtmişlerdir. Lider-üye etkileşiminin düşük olduğu okulda görev yapan öğretmenler ise, okul müdürlerinin sorun odaklı bir yönetim sergilediğini, bencil bir tutuma sahip, öğretmenlerle ilişkisinin zayıf, öğretmenlerin duygu ve düşüncelerine önem vermeyen

bir yaklaşım gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Ağaoğlu vd. (2012), okul müdürlerinin yeterliklerine ilişkin yaptıkları araştırmada, “insanlarla iletişim kurma-etkili biçimde çalışma” boyutunda okul müdürü görüşleri ile öğretmen görüşlerini karşılaştırmışlardır. Her iki görüşe göre okul müdürlerinin bu boyutta orta düzeyde davranış sergilediği saptanmıştır. Okul müdürleri yüksek bir ortalama da görüş bildirirken öğretmenler düşük düzeyde bir ortalama bildirmişlerdir. Altinkurt ve Şimşek (2009), okul müdürlerinin iletişim becerileri ile ilgili yaptıkları araştırmalarında; okul müdürlerinin iletişim becerileri genel olarak orta düzeyde bulunmuş, ancak bu becerilerin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Okullarda, etkili örgüt kültürleri ve dolayısıyla etkili örgütler oluşturulmasına öncülük eden kişilerarası ilişkiler ve iletişim becerileri önemlidir. Bu bağlamda, bu becerilerin, öğretmenlerin mesleki doyumunu, diğer meslektaşları ile ilişkilerini, profesyonel ilişkilerini ve öğretmen liderliği becerilerini geliştirebileceği söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına yönelik sonuçlara ve araştırma sonuçlarına dayalı olarak ortaya konan önerilere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

5.1. SONUÇ

Bu araştırmanın genel amacı; ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü ve lider-üye etkileşimi algılarının onların öğretmen liderliği davranışları üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu amaca bağlı olarak, araştırmada aşağıdaki sonuçlar tespit edilmiştir.

1. Öğretmenlerin örgüt kültürü algıları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki incelendiğinde, öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının öğretmen liderliğini anlamlı bir biçimde etkilediği görülmektedir.
2. Öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının lider-üye etkileşim düzeylerine etkisine yönelik yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin örgüt kültürü algıları lider-üye etkileşimi düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır.
3. Öğretmenlerin lider-üye etkileşim algıları genel olarak onların öğretmen liderliği düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir.
4. Bu araştırmada, öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarının örgüt kültürü algıları ve lider-üye etkileşim düzeyleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Örgüt kültürünün ve lider-üye etkileşiminin öğretmen liderliğini etkilediği şeklinde kurulan teorik modelin yapısal eşitlik modeli kapsamında test edilmesi sonucunda, kurulan modelin iyi ve kabul edilebilir bir model olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tüm değişkenler arası doğrudan etkiler incelendikten sonra çıkan ilişkiler üzerinden aracı etki araştırılmıştır. Aracılık etkileriyle ilgili analizlerin sonuçlarına bakıldığında; örgüt kültürü ile öğretmen liderliği arasındaki

ilişkide lider-üye etkileşiminin kısmi ara yordayıcı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

5. Örgüt kültürüne yönelik öğretmen algıları incelendiğinde, örgüt kültürüne yönelik genel algılarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin örgüt kültürü alt boyutlarına ilişkin ortalamaları dikkate alındığında en yüksek ortalamanın Bilgi akışı alt boyutunda olduğu, bu alt boyutu sırasıyla Denetim, Okul İklimi ve Moral, Takım Çalışması ve Çatışma ve Katılım alt boyutlarının izlemekte olduğu sonucu elde edilmiştir. Düşük ortalamaya sahip alt boyutun ise Toplantılar boyutu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
6. Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin örgüt kültürüne ilişkin görüşleri incelenmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda:
 - ✓ Okul müdürleri görev yaptıkları öğretmenlerin karakteristik özelliklerini genel olarak olumlu bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin uyumlu olduklarını, iletişime açık, çözüm üreten ve görevine karşı istekli bir tutum içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Buna karşın kişilerarası ilişkilerinin zayıf olduğunu ve değişime direnç gösterdiklerini ifade eden okul müdürleri de olmuştur. Bu konuda öğretmenler ise, görev yaptıkları öğretmenleri; paylaşımcı, yardımsever, samimi, uyumlu, işbirliğine önem veren, takım çalışmasını önemseyen ve destekleyici ifadelerle karakterize etmişlerdir.
 - ✓ Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin beklentileri incelendiğinde, okul müdürleri öğretmenlerden; mesleki gelişim konusunda aktif olmalarını, işbirliği içinde hareket etmelerini, görev yaptıkları kurumu daha çok sahiplenmelerini, iletişime açık olmaları gibi öne çıkan beklentiler ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise, güven duymayı, adil olunmasını ve destekleyici ve işbirliği ortamının olması gibi görüşler bildirmişlerdir.
 - ✓ Okullarda bilgi akışı ile ilgili okul müdürleri formal yollarla (yazılı duyuru, kısa toplantı, telefon mesajları gibi) öğretmenlerin bilgilendirildiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu görüşlerden farklı olarak, bilgilendirmenin yeterince yapılmadığını ve bazı bilgilere diğer öğretmenlerden ulaştıkları şeklinde görüş bildirmişlerdir.
 - ✓ Kararlara katılım konusunda okul müdürleri ile öğretmenler farklı düşünmektedirler. Okul müdürleri kararlar alınırken öğretmen görüşlerine

başvurulduğunu, öğretmen görüşlerini önemsediklerini ifade etseler de öğretmenler bu görüşlere katılmamaktadırlar. Öğretmenler, okul yönetiminin kendi başına karar aldığını, görüşlerinin önemsenmediğini ve kararların önceden alınıp sonra kendilerine görüşlerinin sorulduğunu ifade etmişlerdir.

- ✓ Okul müdürleri okullarındaki toplantılarla ilgili her ne kadar olumlu ifadeler belirtmişseler de görüşme yapılan bütün öğretmenler daha farklı düşünmektedirler. Öğretmenler, toplantıları verimli bulmadıklarını, toplantıların sıkıcı, formalite gereği yapıldığını, uzun sürdüğü ve sonrasında alınan kararların uygulanmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir.
7. Öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algıları incelendiğinde, öğretmenler öğretmen liderliği davranışlarını “sık sık” sergilediklerini düşünmektedirler. Öğretmenlerin öğretmen liderliği alt boyutlarına ilişkin ortalamaları dikkate alındığında en yüksek ortalamanın Meslektaşlarla İşbirliği boyutunda olduğu, bu boyutu sırasıyla Kurumsal Gelişme, boyutunun izlemekte olduğu sonucu elde edilmiştir. En düşük ortalamaya sahip boyutun ise Mesleki Gelişim boyutu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
8. Öğretmen liderliği davranışları ile ilgili öğretmenlerin ve okul müdürlerinin görüşleri incelenmiştir. Görüşmeler sonucunda:
- ✓ Okullardaki mesleki gelişim faaliyetleri ile ilgili okul müdürleri; öğretmenleri motive ettiklerini, güncel yayınları temin ettiklerini ve stajyer öğretmenlere yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ise daha çok zümre öğretmenlerinden ve bireysel gayretleriyle mesleki gelişimlerini sağladıklarını ifade etmişlerdir.
 - ✓ Kurumsal gelişme olarak okul müdürleri okullarında yapılan faaliyetlerden görüşler bildirmişlerdir. Okul müdürleri ile öğretmen görüşleri paralellik göstermektedir. Öğretmenler okul gelişimine yaptıkları faaliyetlerle katkıda bulduklarını ifade etmişlerdir.
9. Öğretmenlerin lider-üye etkileşim algıları ve lider-üye etkileşimi alt boyutları olan “Duygu”, “Katkı”, “Sadakat” ve “Mesleki Saygı” algılarına ilişkin bulgular analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin lider-üye etkileşimi algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin lider-üye etkileşimi alt boyutlarına ilişkin ortalamaları dikkate alındığında en yüksek ortalamanın Duygu boyutunda olduğu, bu boyutu sırasıyla Mesleki Saygı ve

Katkı boyutlarının izlemekte olduğu sonucu elde edilmiştir. En düşük ortalamaya sahip boyutun ise Sadakat boyutu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

10. Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin lider-üye etkileşimine ilişkin görüşleri incelendiğinde; okul müdürleri öğretmenlerle ilişkilerinde olumlu davranışlar sergilediklerini, öğretmenleri motive ettiklerini diyaloga önem verdiklerini, kişisel polemiklere girmediklerini ve öğretmenlerin kararlarına önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise değişik görüşler bildirmişlerdir. Lider-üye etkileşim düzeyinin yüksek olduğu okullarda öğretmenler; okul müdürlerinin adil olduklarını, kişilerarası ilişkilerinin ve iletişim becerilerinin iyi olduğunu, çözüm odaklı ve destekleyici bir yaklaşım sergilediklerini belirtmişlerdir. Lider-üye etkileşiminin düşük olduğu okulda görev yapan öğretmenler ise, okul müdürlerinin sorun odaklı bir yönetim sergilediğini, bencil bir tutuma sahip, öğretmenlerle ilişkisinin zayıf, öğretmenlerin duygu ve düşüncelerine önem vermeyen bir yaklaşım gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

5.2. ÖNERİLER

Bu kısımda elde edilen bulgular ve sonuçlara göre araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Öğretmen liderliğini geliştirmek için okulda okul kültürünün pozitif ve güçlü olması gerekir. Okuldaki öğretmenlerin tutum ve davranışları okulun genelini etkiler. Dolayısıyla okul müdürlerinin ilk olarak okullarının kültür düzeylerini belirlemeleri gerekir. Okul kültüründeki güçlü ve zayıf yanlarını tanımlamalıdır. Verilere dayalı olarak pozitif kültürel özellikleri desteklemeli ve negatif boyutlar üzerinde çalışılmalıdır. Bunun için okul müdürleri stratejik plan yapmalı ve eksiklikler üzerinde eylem planları geliştirmelidirler.
2. Türkiye’de yürütülen mesleki gelişim faaliyetleri çok sınırlı düzeyde kalmaktadır. Verimli olmaktan uzak seminer ve hizmetiçi eğitim kurslarından oluşmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda bizzat öğretmenlerin görüş ve düşüncelerine başvurulmalıdır. Öğretmenin ne tür bir mesleki desteğe ihtiyacı olduğunu dışardan birileri bilemez. Bu konuda özellikle okul çapında, öğretmeni aktif kılacak, iş gününün içine yerleştirilmiş mesleki gelişim faaliyetlerinin düzenlenmesi gerekir.

3. Okullarda sürekli olarak toplantılar yapılmaktadır. Okul kültürünün üyelere kazandırılmasında toplantılar vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Dolayısıyla, literatürde yapılmış araştırmalar ve bu araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda eğitim yöneticilerinin toplantı yönetim becerileri konusunda düşük düzeyde olmalarından hareketle bu becerileri geliştirecek hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir.
4. Kararlara katılmanın faydaları birçok araştırmayla ortaya konmuştur. Öğretmen liderliğinin önemli karakteristiklerinden biri de alınan kararlara katılımıdır. Bu bağlamda öğretmenler okullarda alınan kararlara katılma noktasında cesaretlendirilmeli, bunun için somut adımlar atılmalı ve okul müdürleri tarafından destekleyici tutumlar sergilenmelidir.
5. Öğretmen liderliğinde örgüt kültürünün etkisinin yüksek olması manidardır. Okul müdürlerinin okullarında öğretmen liderliğini teşvik edecek, destekleyecek bir okul kültürü oluşturmaları öğretmen liderliğinin ortaya çıkarılmasına ve gelişimine katkı sağlayacaktır.
6. Okul müdürleri, öğretmenlere öğretmen liderliği davranışlarını sergileyebilecekleri fırsatlar sağlamalıdır.
7. Okul müdürlerinin daha fazla ilişkiye yönelik bir liderlik tarzını benimsemesi sağlanmalı, gerekirse iletişim, katılımcı yönetim, güdüleme ve iletişim konusunda yöneticilerin eğitilmesi sağlanmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada, öğretmen liderliğini etkileyen faktörlerden örgüt kültürü ve lider-üye etkileşimi üzerine çalışılmıştır. Öğretmen liderliği ile ilişkili diğer değişkenlerle de farklı çalışmalar yapılmalıdır.
2. Öğretmen liderliğini etkileyen faktörler Türkçe alanyazında yeni ele alınmaya başlanan bir konudur. Çalışma ilkökul ve ortaokul öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Bu konu ile ilgili farklı örneklerle de çalışmalar yapılmalıdır.
3. Lider-üye etkileşimi konusunda Türkçe alanyazında sınırlı sayıda araştırma yapıldığı ve bu araştırmaların eğitim örgütleri dışındaki örgütlerde yapıldığı görülmektedir. Eğitim örgütlerinde lider-üye etkileşiminin; örgütsel güven, örgütsel adalet, örgütsel iklim, örgütsel bağlılık gibi değişkenlerle ilişkisi araştırılması gereken konulardır. Araştırmacılar bu konulara yönelik çalışmalar yapmalıdırlar.

KAYNAKLAR

- Burmaoğlu, S., Polat, M., & Meydan, C. (2013). Örgütsel Davranış Alanında İlişkisel Analiz Yöntemleri ve Türkçe Yazında Aracılık Modeli Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1).
- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Karaköse, T. (2012). Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri. *Eğitim Ve Bilim*, 37(164), 159-174.
- Akert, N., & Martin, B. (2012). 'The role of teacher leaders in school improvement through the perceptions of principals and teachers.', 4 (4), 284-99. *International Journal of Education*.
- Akkoç, İ. (2012). Grup ve Hiyerarşik Alt Kültürlerin İş Performansına Etkisi: Lider Üye Etkileşiminin Aracılık Rolü. . *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 17-44.
- Anderson, C. S. (1992). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Ansari, M. A., Hung, D. K., & Afaqi, R. (2007). Leader-member exchange and attitudinal outcomes: Role of procedural justice climate. *Leadership and Organization Development Journal*(28), 690-709.
- Arlı, D. (2011). Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Örgüt Kültürü Algıları Ve Örgütsel Güven Düzeyleri Açısından İncelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslandaş, C. C. (2007). Lider-Üye Etkileşiminin Yöneticiye Duyulan Güven Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Görgül Bir Çalışma,. *Tisk Akademi Dergisi*, 2(3), 160-173.
- Ash , R. C., & Persall , J. M. (2000). The principal as chief learning officer: Developing teacher leaders. *NASSP Bulletin*, 84(616), 15-22.
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire. *Journal of Occupational and Organisational Psychology*, 72, 441-462.
- Ayık, A. (2007). İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayyıldız, H., & Cengiz, E. (2006). Pazarlama modellerinin testinde kullanılabilecek yapısal eşitlik modeli (YEM) üzerine kavramsal bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1): 63-84.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182.
- Barseghian, T. (2014). *What a Teacher-Powered School Looks Like*. KQED: <http://ww2.kqed.org/mindshift/2014/05/20/what-a-teacher-powered-school-looks-like/> adresinden alındı
- Barth, R. S. (2001a). *Learning by heart*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barth, R. S. (1988). *School: A community of leaders*. In A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools* (pp. 129–147). New York: Teachers College Press.
- Barth, R. S. (2001b). Ten Roles for Teacher Leaders. *Phi Delta Kappan*, 82(6), 443-449., 82(6), 443-449.
- Barth, R. S. (2002). The Culture Builder. *Educational Leadership*, 59(8), 6-11.
- Bartlett, L. (2001). A question of fit: Conceptions of teacher role and conditions of teacher commitment. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Berkley: University of California.
- Baş, T., Keskin, N., & Mert, S. İ. (2010). LÜE Modeli ve Ölçme Aracının Türkçe'de Geçerlik ve Güvenilirlik Analizi. *Ege Akademi Bakış*, 10(3), 1013-1039.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 207-218.
- Basu, R., & Green, S. G. (1997). Leader-member exchange and transformational leadership: an empirical examination of innovative behaviours in leader-member dyads. *Journal of Applied Social Psychology*(27), 477-499.
- Bauer, T. N., & Green, S. G. (1996). Development of leader-member exchange: a longitudinal test. *Academy of Management Journal*, 39(6), 1538-1567.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Beach, L. R. (1993). *Making the Right Decision: Organizational Culture, Vision and Planning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bellou, V. (2010). Organizational culture as a predictor of job satisfaction: The role of gender and age. *Career Development International*, 15(3), 4-19.
- Benke, R., & Rhode, J. (1984). Intent to turnover among higher level employees in large CPA firms. *Advances in Accounting*(1), 157-174.
- Berger, E. (2000). *Parents as partners in education: Families and schools working together*. Columbus: Merrill.
- Bernas, K. H., & Major, D. A. (2000). Contributors to Stress Resistance: Testing a Model of Women's Work-Family Conflict. *Psychology of Women Quarterly*(24), 170-178.
- Bess, J., & Dee, J. (2008). *Understanding college and university organization: Theories for effective policy and practice, Volume I: The state of the system*. Sterling: Stylus.
- Beycioğlu, K. (2009). İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme (Hatay İli Örneği), Yayımlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Birky, G., Headley, S., & Shelton, M. (2006). An Administrator's Challenge: Encouraging Teachers to Be Leaders,. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 90(2).
- Birnbaum, R. (1988). *How colleges work: The cybernetics of academic organization and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Blase, J., & Anderson, G. L. (1995). *The Micropolitics of Educational Leadership: from control to empowerment*. London: Cassell.
- Blase, J., & Blase, J. R. (2001). *Empowering Teachers: What Successful Principals Do*. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.
- Blau, P. (1964). *Power and Exchange in Social Life*. New York: John Wiley&Son.
- Blegen, M. B., & Kennedy, C. (2000). Principals and teachers, leading together. *NASSP Bulletin*, 84(616), 1–6.
- Boies, K., & Howell, J. M. (2006). Leader-Member Exchange in Teams: An Examination of the Interaction Between Relationship Differentiation and Mean LMX in Explaining Team-Level Outcomes. *The Leadership Quarterly*, 17(3), 246-257.
- Bolat, İ. O. (2011). Lider Üye Etkileşimi ve Tükenmişlik İlişkisi. *İşGüç” Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 13(2), 63-80.
- Boles, K., & Troen, V. (1994). Teacher leadership in a professional development school. New Orleans: American Educational Research Association.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2010). *Reframing the path to school leadership (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Corwin. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Borchgrevink, C. P., & Boster, F. J. (1997). Leader-member exchange development: A hospitality antecedent investigation. *International Journal of Hospitality Management*(16), 241-259.
- Bowman, R. F. (2004). Teachers as leaders. *Clearing House*, 77(5), 187-189.
- Braskamp, L., & Maehr, M. (1988). Spectrum: An organizational development tool. MetriTech, Inc: Champaign, IL.
- Brown, A. (1995). *Organisational Culture. (2nd ed)*. Pitman Publishing.
- Brown, C. G. (2012). A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational & Child Psychology*, 29(4), 47-63.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bustingorry, S. O. (2008). Towards teachers’ professional autonomy through action research. *Educational Action Research*, 16(3), 407-420.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Caldwell, D. F., O'Relly, C. A., & Chatman, J. (1990). People and Organizational Culture:A Profile Comparison Approach to Assessing Person-Organization Fit. *Academy of Management Journal*, 3(34), 487-516.
- Cameron, K., & Quinn, R. (1999). *Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework*. Reading: Addison-Wesley.
- Campbell, D., Stonehouse, G., & Houston, B. (1999). *Business Strategy*. Butterworth Heinemann.
- Can, N. (2006). Öğretmen Liderliği Ve Engelleri. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 137-161.
- Can, N. (2006a). Öğretmen Liderliğinin Geliştirilmesinde Müdürün Rol ve Stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(21).
- Can, N. (2007). Öğretmen Liderliği Becerileri Ve Bu Becerilerin Gerçekleştirilme Düzeyi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(22), 263-288.
- Can, N. (2014). *Öğretmen Liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cardarelli, R. (2014). The Impact of Leadership Behaviors of Blue Ribbon Catholic School Principals on School Culture. Virginia: The Faculty and Staff of the School of Education, The College of William and Mary in Virginia.

- Cavanagh, R. F., & Dellar, G. B. (1998). *The development, maintenance, and transformation of school culture*. Distributed by ERIC Clearinghouse,. Washington D.C.: Retrieved from <http://eric.ed.gov>.
- Cerit , Y. (2013). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 497-521.
- Çetin, C. (2008). *Yöneticilerin Toplantı Yönetimi Becerileri Ve Çalışanları Kararlara Katılma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları.
- Cevrioğlu, E. (2007). Lider-üye etkileşimi ile bireysel ve örgütsel sonuçları arasındaki ilişki: Ampirik bir inceleme. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Chapman, S. (2009). Teacher leadership development: Promoting teacher involvement in school improvement. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Walden University Educational administration; Teacher education .
- Clemens, E.V., Milsom, A., & Cashwell, C. S. (2009). Using leader-member exchange theory to examine principal-school counselor relationships, school counselors' roles, job satisfaction, and turnover intentions. *Professional School Counseling*, 13, 75-86.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cowdery, J. (2004). Getting it right: Nurturing an environment for teacher leaders. *Kappa Delta Pi Record*, 40(3), 128-131.
- Cranston, N. C. (2000). Teachers as leaders: A critical agenda for the new millennium. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28(2), 123-131.
- Creswell , J. W. (2012). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boylston Street, Boston,: Pearson Education, Inc.
- Creswell , J. W., & Clark, V. P. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları(Çev.Yüksel Dede ve Selçuk Beşir Demir)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage. .
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3): 297-334.
- Crowther, F., Ferguson, M., & Hann, L. (2002). *Developing Teacher Leader: How Teacher Leadership Enhances School Success*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Crum, K. R. (2013). *School Culture and Leadership: Teacher Perceptions of Title I and Non-Title I Schools*. East Tennessee State University: Electronic Theses and Dissertations.
- Cuban, L., & Usdan, M. (2003). *Powerful reforms with shallow roots: Improving America's Urban Schools*. New York: Teachers College Press.
- Cüce, H. (2012). Örgütsel adalet ve örgütsel özdeşleşme ilişkisinde yöneticilere duyulan güvenin aracı etkisi. Ankara:: Hacettepe Üniversitesi.
- Cunningham, W., & Cresso, D. (1993). *Cultural leadership: The culture of excellence in education*. Michigan Üniversitesi: Allyn & Bacon,.
- Çelik, H. E., & Yılmaz, V. (2013). *Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2009). *Eğitim Yönetiminde Örgütsel Kültür ve Önemi*. Ankara: Pegem.
- Danielson, C. (2007). The many faces of leadership. *Educational Leadership*, 66(1), 14-19.
- Danielson, C. (2006). Teacher leadership that strengthens professional practice. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Dansereau, F., Graen, G. B., & Haga, W. J. (1975). A vertical dyad approach to leadership within formal organizations. *Organizational Behavior and Human Performance*(13), 46-78.
- Davis, M. D. (2014). *The Relationship between Distributed Leadership, School Culture, and Teacher Self-Efficacy*. Phoenix, Arizona: Grand Canyon University.
- Davis, W. D., & Gardner, W. L. (2004). Perceptions of politics and organizational cynicism: An attributional and leader–member exchange perspective. *The Leadership Quarterly*(15), 439–465.
- Deal, T. E., & Bolman, L. G. (2003). *Reframing organizations: artistry, choice, and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deal, T. E., & Kennedy, A. A. (1982). *Corporate Cultures. The Rites and Rituals of Corporate Life*. Addison-Wesley: Reading.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping the school culture: the heart of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Devaney, L. (2011, Aralık 13). *Principals share secrets to positive school culture*. eschoolnews: <http://www.eschoolnews.com/2011/12/13/principals-share-secrets-to-positive-school-culture/> adresinden alındı
- Dickerson, P. L. (2003). *Principal Leadership Style and the Dimensions of Teacher Leadership Texas Public Schools*. Graduate School of Texas A&M University.
- Dienesch, R. M., & Liden, R. C. (1986). Leader-member exchange model of leadership: A critique and further development. *Academy of Management Review*, 11(3), 618-634.
- Dinçer, Ö. (1992). *Stratejik Yönetim Ve İşletme Politikası*. İstanbul.
- Dionne, L. (2000). “Leader-Member Exchange (LMX):Level of Negotiating Latitude and Job Satisfaction”,.
- Dipboye, L. R., Howell, C. W., & Smith, S. C. (1994). *Understanding Industrial and Organizational Psychology, An Integrated Approach*. ABD Harcourt Brace Koleji Yayınları.
- Dra , D. Y., & Liangb, J. (2004). A New Model for Examining The Leader-Member Exchange (LMX) Theory. *Human Resource Development International*, 7(2), 251-264.
- Duarte, N. T., Goodson, J. R., & Klich, N. R. (1993). How do I like thee? Let me appraise the ways. *Journal of Organizational Behavior*. (14), 239-249.
- Duchon, D., Green, S. G., & Taber, T. D. (1986). Vertical dyad linkage: A longitudinal assessment of antecedents, measures and consequences. *Journal of Applied Psychology*(71), 56-60.
- Elbot, C., & Fulton, D. (2008). *Building an intentional school culture*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckenoghe, D., & Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies*, 34(3), 159-174.
- Ercan, E. (2011). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısı almış ilköğretim öğrencilerinde saldırganlığın ailesel ve bilişsel faktörlerle modellenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi,. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Erdogan, B., Liden, R. C., & Kraimer, M. L. (2006). Justice and Leader-Member Exchange: The Moderating Role of Organizational Culture. *The Academy of Management Journal*, 49(2), 395-406.
- Erdoğan, İ. (1999). *İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış*. İstanbul: İşletme Fakültesi Yayınları.

- Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Eren, E. (2008). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi (11. Baskı)*. İstanbul: Beta Basım Dağıtım.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing Naturalistic Inquiry: A Guide to Methods*. Newbury Park, CA: Sage, pp. 28-39.
- Evans, R. (1996). *The Human Side of School Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ferris, G. R. (1985). Role of leadership in the employee withdrawal process: A constructive replication. *Journal of Applied Psychology*(70), 777-781.
- Fındıkçı, İ. (1992). Bilgi Toplumunda Eğitim Kurumları. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*(25).
- Fink, N. (2014, Temmuz 3). *The High Cost of Low Morale*. <http://go.roberts.edu/http://go.roberts.edu/bid/183778/The-High-Cost-of-Low-Morale-by-Nicole-Fink> adresinden alındı
- Fiore, D. J. (2004). *Introduction to educational administration: standards, theories, and practice*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Foa, U. G., & Foa, E. B. (1980). Resource Theory: Interpersonal Behavior As Exchange. K. S. Gergen, M. S. Greenberg, & R. H. Willis içinde, *Social Exchange: Advances In Theory And Research* (s. 77-94). New York: , 77-94.: Plenum Pres.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-Perceived Work Autonomy: The Concept and Its Measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76.
- Frost, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership: Towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 479-498.
- Fullan, M. (2002). The Change Leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-21.
- Geçer, A., & Özel, R. (2012). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 12(3): 1-26.
- Gerstner, C. R., & Day, D. V. (1997). Meta-Analytic Review of Leader-Member Exchange Theory: Correlates and Construct Issues,. 82(6), 827-844.
- Gillon, R. (1995). *Philosophical Medical Ethics*. London: Wiley Medical.
- Gizir, S., & Gizir, C. A. (2005). Akademik ortamda iletişim analizi envanteri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 112-125.
- Glaser, S. R., Zamanou, S., & Hacker, K. (1987). Measuring And Interpreting Organizational Culture. *Management Communication Quarterly*, 1(2), 173.
- Gonzales, L. D. (2004). *Sustaining teacher leadership: Beyond the boundaries of an enabling school culture*. Lanham, Maryland: University Press of America, ® Inc.
- Gouldner, A. W. (1960). The Norm Of Reciprocity: A Preliminary Statement. *American Sociological Review*(25), 161-178.
- Graen, B. G., & Uhl-Bien , M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-domain perspective. 6(2),. *Leadership Quarterly*,, 6(2), 219- 247.
- Graen, G. B., & Cashman, J. F. (1975). A role-making model of leadership in formal organizations: A developmental approach. J. G. Hunt, & L. L. Larson içinde, *Leadership Frontiers* (s. 143-165). Kent, OH: Kent State University Press.
- Graen, G. B., & Ginsburgh, S. (1977). Job resignation as a function of role orientation and leader acceptance: A longitudinal investigation of organizational assimilation. *Organizational Behavior and Human Performance*(19), 1-12.
- Graen, G. B., & Scandura, T. A. (1987). Toward a psychology of dyadic organizing. B. M. Staw, & L. L. Cummings içinde, *Research in Organizational Behavior* (s. 175- 208). Greenwich: JAI Press.

- Graen, G. B., & Schiemann, W. (1978). Leader-member agreement: A vertical dyad linkage approach. *Journal of Applied Psychology*(63), 206-212.
- Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *Leadership Quarterly*(6), 219-247.
- Graen, G. B., Novak, M. A., & Sommerkamp, P. (1982). The effects of leader-member exchange and job design on productivity and satisfaction: Testing a dual attachment model. *Organizational Behavior and Human Performance*(30), 109-131.
- Gray, S. P., & Streshly, W. A. (2008). *From good schools to great schools: What their principals do well*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Greguras, G. J., & Ford, J. M. (2006). An examination of the multidimensionality of supervisor and subordinate perceptions of leader-member exchange. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79, 433-465.
- Grieves, J. (2000). Introduction: the origins of organizational development. *The Journal of Management Development*, 19(5), 345-447.
- Gruenert, S., & Valentine, J. (1998). Development of a school culture survey. University of Missouri, Columbia, MO.
- Gruenert, S. (2008). *School culture*. NAESP:
<https://www.naesp.org/resources/2/Principal/2008/M-Ap56.pdf> adresinden alındı
- Güçlü, N. (2003). Örgüt Kültürü. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,
http://www.politikadergisi.com/sites/default/files/kutuphane/orgut_kulturu.pdf.
- Hale, R. P.(1998). "Developing Teacher Leaders", *Kappa Delta Pi Record*, 34, 3;110-111
- Harris, K. J. (2004). An examination of multiple predictors and outcomes from different dimensions of LMX relationship quality. Tallahassee: Florida State University.
- Harris, A. (2002). Improving schools through teacher leadership. *Education Journal*(59), 22-23.
- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel-good factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 201-219.
- Harris, A., & Muijs, D. (2003). Teacher Leadership: principles and practice. 20 Mayıs 2015. citeseerx.ist:
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.488.967&rep=rep1&type=pdf> adresinden alındı
- Harris, A ve Muijs, D. (2006). Teacher Led School Improvement: Teacher leadership in the UK, *Teaching and Teacher Education*, 22, 961-972.
- Harris, P. R., & Moran, R. T. (1996). *Managing Cultural Differences*(4th ed.). Houston: Gulf Publications.
- Harrison, J. W., & Lembeck, E. (1996). *Emergent teacher leaders*. San Francisco:: Jossey-Bass.
- Haşlamam, T. (2005). Programlama dersi ile ilgili öndüzenleyici öğrenme stratejileri ile başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical Mediation Analysis in the New Millennium. *Communication Monographs* 76(4): 408–420.
- Heller, M. F., & Firestone, W. A. (1994). Heroes, teams, and teachers: A study of leadership for change. (ERIC Document Reproduction Service No. ED371445).
- Hellriegel, D., & Slocum, J. W. (2007). *Organizational Behavior (11th edition)*. . Mason: Thomson South-Western.

- Hodgetts, R., & Luthans, F. (2003). *International management: Culture, strategy, and behaviour (5th ed.)*. New York: McGraw-Hill/Irwin.
- Hoe, S. L. (2008). Issues and Procedures in Adopting Structural Equation Modeling Technique. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 3(1), 76-83.
- Hoffman, D. A., & Morgeson, F. P. (1999). Safety-related behavior as a social exchange: The role of perceived organizational support and leader-member exchange. *Journal of Applied Psychology*(84), 286-296.
- Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D. D., & Sanders, G. (1990). Measuring organizational cultures: A qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, 35(2), 286-316.
- Hofstede, G. (1997). *Culture and Organisations: Software of the Mind: Intercultural Cooperation and its importance for Survival*. McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The hofstede model in context. Online Readings in Psychology and Culture, 2(1).
- Hood, J., & Koberg, C. (1991). Accounting firm cultures and creativity among accountants. *Accounting Horizons*, 5(3), 12-19.
- Hook, D. P. (2006). The Impact of Teacher Leadership on School Effectiveness in Selected Exemplary Secondary Schools. Doktora Tezi, Texas A&M University.
- House, R. J., & Mitchell, R. R. (1971). Path-goal theory of leadership. *Journal of Contemporary Business*(3), 81-97.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama*. (S. Turan, Dü.) Ankara: Nobel Yayın.
- Hubbard, L., Mehan, H., & Stein, M. K. (2006). *Reform as learning: School reform, organizational culture, and community politics in San Diego*. New York: Routledge.
- Hudson, N. J. (2012). Characteristics of Principal Leadership Influencing School Culture. Minnesota: University of Minnesota.
- Hulpia, H., Devos, G., & Rossell, Y. (2009). Development and validation of scores on the distributed leadership inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 69(6).
- Hussain, A., Saadi, A. M., Sa, N. A., Ayub, M., & Hussain, A. (2010). Leadership qualities of head teachers at secondary level as viewed by the teachers in private sector in Pakistan. *International Journal of Learning*, 373-383.
- İlgin, B. (2010). örgütsel vatandaşlık davranışlarının oluşumunda ve sosyal kaytarma ile ilişkisinde duygusal zekâ ve lider üye etkileşiminin rolü. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı.
- Ingersoll, R. M. (2007). Short on Power Long on Responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20- 25.
- Jackquelyn, T. P. (2009). Perceptions of Teachers on the Impact of Principal Leadership on the Culture and Morale of an Elementary School. Prescott Valley, Arizona.
- Jenkins, J., Deis, D., Bedard, J., & Curtis, M. (2008). Accounting firm culture and governance: A research synthesis. *Behavioral Research in Accounting*, 20(1), 45-74.
- Judd, C. M., & Kenny, D. A. (1981). *Estimating the effects of social interventions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kabler, A. L. (2013). Understanding the Relationship between School Culture and Teacher Leadership. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Phoenix, Arizona: Grand Canyon University.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological Conditions of Personel Engagement and Disengagement at Work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724.

- Kahrs, J. R. (1996). *Principals who support teacher leadership*. In G. Moller & M. Katzenmeyer (Eds.), *Every teacher as a leader: Redefining the potential of teacher leadership* (pp. 19-40). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kane-Urrabazo, C. (2006). Management's role in shaping organizational culture. *Journal of Nursing Management*, 14, 188-194.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Metodu*. Ankara: Hacetepe: Taş Kitapçılık.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Kılınç, A. Ç. (2014). Examining the Relationship between Teacher Leadership and School Climate. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5), 1729-1742.
- Kilmann, R. H., Saxton, M. J., & Serpa, R. (1986). Issues in understanding and changing culture. *California Management Review*, 28(2), 87-94.
- Kırkbeşoğlu, E., & Tuzlukaya, Ş. (2014). Leader-Member Exchange in Different Organizational Cultures and Effects to Organizational Burnout. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 26-36.
- Kouzes, J., & Posner, B. (1997). *Leadership practices inventory*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kozlowski, S. W., & Doherty, M. L. (1989). Integration of climate and leadership: Examination of a neglected issue. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 546-553.
- Kölküçü, D.(2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gerekliklik Ve Sergilenme Derecesine İlişkin Görüşleri, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Krovetz, M. L., & Arriaza, G. (2006). *Collaborative Teacher Leadership:How teachers can foster equitable schools*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Kurşunoğlu, A., Bakay, E., & Tanrıoğen, A. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-115.
- Lambert, L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School Leadership & Management*, 23(4), 421-430.
- Lattimer, H. (2007). To help and not hinder. *Educational Leadership*, 65(1), 70-73.
- Lavelle, J., Rupp, D. E., & Brockner, J. (2007). Taking a multifoci approach to the study of justice, social exchange, and citizenship behavior: The target similarity model. *Journal of Management*,(33), 841-866.
- Lee, J. (2005). Effects of leadership and leader-member exchange on commitment. *Leadership & Organization Development Journal*(26), 655.
- Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice. *The National Center for Effective Schools Research & Development*.
- Liden, R. C., & Graen, G. (1980). Generalizability of the vertical dyad linkage model of leadership. *Academy of Management Journal*(23), 451-465.
- Liden, R. C., & Maslyn , J. M. (1998). Multidimensionality of leader-member exchange: An empirical assessment through scale development. *Journal of Management*(24), 43-72.
- Liden, R. C., Wayne, S. J., & Sparrowe, R. T. (2000). An examination of the mediating role of psychological empowerment on the relations between the job, interpersonal relationships, and work outcomes. *Journal of Applied Psychology*(86), 407-416.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2004). *Teachers leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lieberman, A., Saxl, E., & Miles, M. (2007). Teacher Leadership: Ideology and Practice. M. Grogan, & M. Fullan içinde, *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*, (s. 403-420). San Francisco: John Wiley, & Sons.

- Lunenburg, F. (2010). Leader-member exchange theory: Another perspective on the leadership process. *International Journal of Management*, 13(1), 1-5.
- Mackinnon, D. P., Lockwood, C. M., & Hoffman, J. M. (2002). A Comparison of Methods to Test Mediation and Other Intervening Variable Effects. *Psychological Methods*, 83 - 104.
- Macneil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84.
- Manogran, P., Stauffer, J., & Conlon, E. J. (1994). Leader-member exchange as a key mediating variable between employees' perceptions of fairness and organizational citizenship behavior. Best Paper Proceedings of the 54th Annual Meeting of the Academy of.
- Martins, E. C., & Terblanche, F. (2003). Building organizational culture that stimulates creativity and innovation. *European Journal of Innovation Management*, 6(1), 64-74.
- Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance: an explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*. Enschede, Netherlands Twente: University of Twente Press.
- Mayo, E. K. (2002). Teacher leadership: The master teacher model. *Management in Education*(16), 29- 33.
- McCollum, E. C., & Yoder, N. P. (2011). School culture, teacher regard, and academic aspirations among middle school students. *Middle Grades Research Journal*, 6(2), 65-74.
- McNabb, D. E., & Sepic, T. F. (1995). Culture, Climate and Total Quality Management: Measuring Readiness for Change. *Public Productivity&Management Review*, 4(18), 369-385.
- Meterko, M., Mohr, D., & Young, G. (2004). Teamwork culture and patient satisfaction in hospitals. *Medical Care*, 42(5), 492-498.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the Workplace: Theory, Research and Application*. Sage, London.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*(78), 538-551.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis (2nd Edition)*. California: Sage Publications.
- Morgan, G. (1998). *Images of organization*. Sage Publications.
- Murphy, J. T. (2001). The unheroic side of leadership. M. Grogan, & M. Fullan. içinde San Francisco: Jossey-Bass.
- Nahrgang, J., Morgeson, F., & Ilies, R. (2009). The development of leader-member exchanges: Exploring how personality and performance influence leader and member relationships over time. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*(108), 256-266.
- Newmann, F. M., & Wehlage, G. G. (1995). *Successful School Restructuring*. University of Wisconsin: Wisconsin Center for Education Research.
- Ngoma, S. (2011). The Impact of Leader-Member Exchange Theory on Education: Leveraging the Power of 'In-Group' and 'Out-Group' to Enhance School Effectiveness.
- Niehoff, B. F., & Moorman, R. H. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *Academy of Management Journal*(36), 527-556.
- Northouse, P. G. (2007). *Leadership theory and practice*. Thousand Oaks: Sage.

- O'Reilly, C., Chatman, J., & Caldwell, D. (1991). People and organizational culture: A profile comparison approach to assessing person-organization fit. *Academy of Management Journal*, 34(3), 487-516.
- Ohlson, M. (2009). A Study Of School Culture, Leadership, Teacher Quality And Student Outcomes Via A Performance Framework In Elementary Schools Participating In A School Reform Initiative. ABD, Florida: University of Florida.
- Özçetin, S. (2013). Öğretmen Liderliğinin Okulun Liderlik Kapasitesinin Gelişimine Etkisi: Bir Durum Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdoğru, M., Aydın, B. (2012). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Karara Katılma Durumları Ve İstekleri İle Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1).
- Özgüven, İ. E. (2003). *Endüstri Psikolojisi*. Ankara: Sistem Ofset.
- Öztürk, N. (2011). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Yönetici Becerileri İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Pankake, A. M., & Moller, G. (2003). Overview of professional learning communities. J. B. Huffman, & K. K. Hipp içinde, *Reculturing schools as professional learning communities* (s. 3-14). Lanham: Scarecrow Education.
- Pankake, A., Huffman, J. B., Olivier, D. F., Hipp, K. K., & Cowan, D. F. (2006). Longitudinal study of two professional learning communities: Analyses of multiple variables. San Antonio: Council for Educational Administration Conference.
- Parrett, W. H., & Budge, K. M. (2012). *Turning high-poverty schools into highperforming schools*. Alexandria: ASCD.
- Pashiardis, P. (1994). Teacher participation in decision making. *The international journal of educational management*, 8(5), 14-17.
- Pearson, L. C., & Hall, B. W. (1993). Initial construct Validation of the Teaching Autonomy Scale., *Journal of Educational Research*, 86(3), 172-177.
- Peterson, K. D., & Deal, T. D. (1998). How Leaders Influence the Culture of Schools. *Educational Leadership*, 56(1), 28-30.
- Pillai, R., Scandura, T. A., & Williams, E. A. (1999). Leadership and organizational justice: Similarities and differences across cultures. 30., *Journal of International Business Studies*(30), 763-779.
- Pillai, R., Schriesheim, C. A., & Williams, E. S. (1999). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership A two-sample study. *Journal of Management*(25), 897-933.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Hui, C. (1993). Organizational citizenship behaviors and managerial evaluations of employee performance: A review and suggestions for future research. In G. R. Ferris & K. M. Rowland (Eds.), *Research in Personnel and Human Resources Management*(11), 1-40.
- Poetter, T. S., & Badiali, B. J. (2001). *Teacher Leader*. Larchmont: Eye on Education.
- Ponemon, L., & Gabhart, D. (1993). *Ethical Reasoning in Accounting and Auditing*. Vancouver, BC, Canada: Canada Research Foundation.
- Poza, S. (2003). Gender Differences In Job Satisfaction In Great Britain, 1991-2000: Permanent Or Transitory? *Applied Economic Letters*, (10), 691-694.
- Pratt, J., & Beaulieu, P. (1992). Organizational culture in public accounting: Size, technology, rank and functional area. *Accounting, Organizations and Society*, 17(7), 667-684.

- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*(40), 879-891.
<http://www.afhayes.com/spss-sas-and-mplus-macros-and-code.html>).
- Prince, J. (1989). *Invisible forces: School reform versus school culture*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.
- Protheroe, N. (2006). *Maintaining high teacher morale*. Virginia: NAESP.
<https://www.naesp.org/resources/2/Principal/2006/J-Fp46.pdf> adresinden alındı
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2006). On Multilevel Model Reliability Estimation From the Perspective of Structural Equation Modeling. *Structural Equation Modeling*, 13, 130-141.
- Reeves, D. B. (2008). Reframing teacher leadership to improve your school. *Association for Supervision and Curriculum Development*.
- Reynierse, J. H., & Harker, J. B. (1986). Measuring and Managing Organizational Culture. *Human Resource Planning*, 1(9), 1-8.
- Reynolds, D. (2002). The Moderating Effect of Leader-Member Exchange in the Relationship Between Self-Efficacy and Performance. Yayınlanmamış doktora tezi, USA: Cornell University.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Organizational Behavior*. Prentice Hall.
- Robbins, S. (1998). *Organizational Behaviour: Concepts, Controversies, Applications*. Upper saddle: Allyn and Bacon.
- Robertson, J. (2006). Introduction. *Journal of Educational Change*, 7(1-2), 1-8.
- Rosenbach, W. E., & Taylor, R. L. (1998). *Contemporary Issues in Leadership*. (4th ed.). Boulder, Colorado: Westview Press.
- Rosenblum, S., & Jastrzab, J. (1981). *The role of the principal in change*. Cambridge,: Abt Associates Inc.
- Rupšienė, L., & Skarbalienė, A. (2010). The characteristics of teacher leadership. *Bridges / Tiltai*, 53(4), 67-76.
- Saphier, J., & King, M. (1985). Good seeds grow in strong cultures. *Educational Leadership*, 42(6), 67-74.
- Sashkin, M. (2001). *The School Culture Assessment Questionnaire*. Washington, D.C.:George Washington University.
- Sashkin, Marshall & Rosenbach, William E. (1995). *The Leadership Profile*. Washington D.C.: George Washington University.
- Sawyer, J. M. (2005). A case study of teacher leadership as a strategy for implementing change. Unpublished doctoral dissertation, Boston College.
- Scandura, T. A., & Lankau, M. J. (1996). Developing diverse leaders: A leader-member exchange approach. *Leadership Quarterly*(7), 243-263.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (1984). Coming to new awareness of organizational culture. *Sloan Management Review*, 25 (2), 3-16.
- Schneider, S. C., & Barsoux, J. L. (1997). *Managing Across Cultures*. Prentice Hall.
- Schriesheim, C. A., Castro, S. L., & Cogliser, C. (1999). Leader-member exchange (LMX) research: a comprehensive review of theory, measurement, and data-analytic practices. *Leadership Quarterly*, 10, 63-113.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*, 2nd ed. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Mahwah, NJ.

- Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Daytner, G. T. (1999). *The teacher self-efficacy scale* [Online publication]. Retrieved from: http://www.fuberlin.de/gesund/skalen/t_se.htm. adresinden alındı
- Scott, S. G., & SBruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace. *Academy of Management Journal*, 37(3), 580-607.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi*. Anı Yayıncılık, Ankara, ss. 149-150.
- Seers, A., & Graen, G. B. (1984). The dual attachment concept: A longitudinal investigation of the combination of task characteristics and leader-member exchange. *Organizational Behavior and Human Performance*(33), 283-306.
- Seltzer, J., & Numerof, R. E. (1988). Supervisory Leadership and Subordinate Burnout. *Academy of Management Journal*,, 439-446.
- Settoon, R. P., Bennett, N., & Liden, R. C. (1996). Social exchange in organizations: Perceived organizational support, leader-member exchange, and employee reciprocity. *Journal of Applied Psychology*(81), 219-227.
- Shadur, M., Kienzle, R., & Rodwell, J. (1999). The relationship between organizational climate and employee perceptions of involvement: The importance of support. *Group and Organization Management*, 22(4), 479-503.
- Sherrill, R. (1999). Teacher Leaders. *Orbit*, 30(1), 12-15.
- Silva, D. Y., Gimbert, B., & Nolan, J. (2000). Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *Teachers College Record*, 102(4), 779-804.
- Smylie, M. A., & Brownlee-Conyers, J. (1992). Teacher leaders and their principals: Exploring the development of new working relationships. *Educational Administration Quarterly*, 28(2), 150-184.
- Smylie, M. A. (1996). Research on teacher leadership: Assessing the state of the art. In B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching* (pp. 521–592). Dordrecht: Boston: Kluwer Academic.
- Snell, J., & Swanson, J. (2000). The essential knowledge and skill of teacher leaders: A search for conceptual framework. New Orleans: Annual Meeting of the American.
- Snydera, R. A., Williamsa, R. R., & Cashman, J. A. (1984). Age, tenure, and work perceptions as predictors of reactions to performance feedback. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 116(1), 11-21.
- Sparks, D. (2002). *Designing powerful professional development for teachers and principals*. Oxford: National Staff Development Council.
- Spreitzer, M. G. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*(38), 1442-1465.
- Šteh, B., & Požarnik, B. M. (2005). Teachers' Perception of Their Professional Autonomy in The Environment of Systemic Change. D. Beijaard, P. C. Meijer, G. M. Dersheimer, & H. Tillema içinde, *Teacher Professional Development in Changing Conditions* (s. 349-363).
- Stone, C. M. (2003). A study of the relationship between principals' leadership behaviors and the school culture as perceived by the teachers. The University of Mississippi - Oxford.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Susan, R. J. (1991). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Teachers College Press.

- Sütütemiz, N. (2005). *Müşteri Sadakati Belirleyiciler ve Modellerin Karşılaştırılması: Bankacılık ve Sağlık Sektöründe Bir Araştırma*, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Doktora Tezi, Sakarya.
- Şahin, S. (2003). Okul müdürlerinin liderlik stilleriyle okul kültürü arasındaki ilişki. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Şimşek, Y. (2003). Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, Y., & Altınkurt, Y. (2009). Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Görüşleri. *Akademik Bakış*, 17.
- Tanrıoğen, Z.M.(2013) İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Tarzlarının Örgüt Kültürü İle İlişkisi, Yayınlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında okul kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11, 423-442.
- Thibodeaux, H. F., & Lowe, R. H. (1996). Convergence of leader-member exchange and mentoring: An investigation of social influence patterns. *Journal of Social Behaviour and Personality*. 11(1), 97.
- Tornow, W. W., & Pinto, P. R. (1976). The development of a managerial job taxonomy: A system for describing, classifying, and evaluating positions. , 64,. *Journal of Applied Psychology*(64), 410-418.
- Tosun, K. (1990). Yönetim ve İşletme Politikası, İşletme Fak. Yay. No:232, İşl. İktisadi Ens. Yay. No:125, İstanbul, Xxxvi+855 S.
- Tschannen-Moran, M., Parish, J., & DiPaola, M. F. (2006). School climate and state standards: How interpersonal relationships influence student achievement. *Journal of School Leadership*(16), 386-415.
- Uhl-Bien, M., Graen, G. B., & Scandura, T. A. (2000). Leader-member exchange (lmx) for strategic human resource management systems: Relationships as social capital for competitive advantage. *Personel and Human Resources Management*, 137-185.
- Ulutaş, M. (2003). Katılımcı yönetimin örgütsel bağlılık ve yaratıcılığa etkisi. Konya: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.,
- Vaill, P. B. (1989). *Managing as a performing art: New ideas for a world of chaotic change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Valentine, J. (2007). *School improvement survey. The Middle Level Leadership Center Retrieved from. [http://education.missouri.edu/orgs/mlc/6survey.php#SCHOOL%20CULTURE%20SURVEY%20\(SCS\)](http://education.missouri.edu/orgs/mlc/6survey.php#SCHOOL%20CULTURE%20SURVEY%20(SCS)) adresinden alındı*
- Vecchio, R. P., Griffeth, R. W., & Hom, P. W. (1986). The predictive utility of the vertical dyad linkage approach. *Journal of Social Psychology*(126), 617-625.
- Vecchio, R., & Gobdel, B. (1984). The vertical dyad linkage model of leadership: Problems and prospects. *Organizational Behavior and Human Performance*(34), 5-20.
- Wallach, E. (1983). Individuals and organizations: The cultural match. *Training and Development Journal*, February, 28-36.
- Warner, R. M. (2013). *Applied Statistics: From Bivariate Through Multivariate Techniques*. SAGE Publications.
- Wasley, P. A. (1991). *Teachers who lead: The rhetoric of reform and the realities of practice*. New York: Teachers College Press.


- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: what 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Denver: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Wayne, S. J., & Green, S. A. (1993). The effects of leader-member exchange on employee citizenship and impression management behavior. *Human Relations*(46), 1431-1440.
- Webb , P. T. (2002). Teacher power: the exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development*, 6(1), 47-62.
- Williams , L. J., & Anderson, S. E. (1991). Job satisfaction and organizational commitment as predictors of organizational citizenship and in-role behaviors. *Journal of Management*(17), 601-617.
- Williams, M. L., Podsakoff, P. M., & Huber, V. L. (1992). Effects of within-group and between-groups variation in leader behaviors on subordinate attitudes and performance. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 65, 115-129.
- Wynne, S. M. (2004). A study of the relationships between teacher leadership and school culture in secondary schools within the Eastern School District on Prince Edward Island. Stratford, PE: University of Prince Edward Island.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.
- Yücel , C., & Samancı , G. (2009). İlköğretim Okullarındaki Örgütsel Güven Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı . *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 113-132.
- Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations*. Upper Saddle River: Pearson/Prentice Hall.
- Zamanou, S., Glaser, S. R. & Kenneth H. (1987). Measuring And Interpreting Organizational Culture *Management Communication Quarterly* 1(2), 173.

EKLER

EK-1 Örgüt Kültürü Ölçeği İzni

Organizational Culture Survey  Gelen Kutusu x   

 **Necati ÖZTÜRK** <necatiozturk.mn@gmail.com> 24 Haz ☆  


Alıcı: khacker 


Dear Dr. Kenneth L. Hacker

I am a doctoral student attending Gaziantep University educational institution in Turkey. My supervisor is Associate Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN. We are studying teacher leadership. In my thesis I am studying the mediation effect of Leader-Member Exchange on teacher leadership with organizational culture. I would like to use your Organizational Culture Survey giving your reference in my thesis. If you inform me in your convenient time, we would be grateful to you.

Sincerely,

Associate Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN.
Phd.Student Necati ÖZTÜRK

 **kenneth.hacker** <kenneth.hacker@gmail.com> 24 Haz ☆  


Alıcı: bana, khacker 


 İngilizce > Türkçe [İletiyi çevir](#) [İngilizce için kapat x](#)

Greetings. I am fine with this but please be sure to check with other authors. Thank you. KH

Fwd: Email from SIUE Web Management Contact Page  Gelen Kutusu x

 **Sonia Zamanou-Erickson** <szamano@siue.edu>

Alıcı: bana 

 İngilizce > Türkçe [İletiyi çevir](#)

Hello,
you have my permission to use the OCS. I would love to see your results.
I wish you the best of luck,
Sonia Zamanou-Erickson

Sent from my iPhone

Begin forwarded message:

You are welcome to use the scale. I have attached a copy.

Good luck with your thesis,

John Maslyn.



John Maslyn, Ph.D.
Professor of Management
Massey College of Business
Belmont University
1900 Belmont Blvd.
Nashville, TN 37212
615-460-6302

EK-2 Öğretmen Liderliği Ölçeği İzni

Öğretmen Liderliği Ölçeği

Gelen Kutusu x



Necati ÖZTÜRK <necatiozturk.mn@gmail.com>

22 Haz ☆



Alıcı: beycioglu ▾

Sayın Kadir Hocam,
Gaziantep Üniversitesi Eğitim Yönetimi tef. ve Plan. alanında doktora çalışması yapıyorum. Danışman hocam Doç.Dr.Sevilay ŞAHİN. Doktora tezimde okul kültürünün öğretmen liderliğine etkisinde lider üye etkileşiminin aracılık rolünü çalışıyorum. İzin vererseniz sizin geliştirmiş olduğunuz Öğretmen Liderliği ölçeğini referans vererek tezimde kullanmak istiyorum. Hocam Bu konudaki önerilerinizi de bekliyorum.

Hocam şimdiden teşekkür ediyorum. İyi çalışmalar diliyorum.

Saygılarımla



Kadir Beycioglu

23 Haz ☆




Alıcı: bana ▾


Selamlar,
Elbette kullanabilirsiniz.
İzin yazısı ektedir.
Kolaylıklar.

22 Haziran 2015 23:47 tarihinde Necati ÖZTÜRK <necatiozturk.mn@gmail.com> yazdı:



EK-3 Lider-Üye Etkileşim Ölçeği İzni

 **John Maslyn** 📧 23 Haz ☆ ↶ ▾
Alıcı: Robert, bana ▾

 İngilizce ▾ > Türkçe ▾ [İletiyi çevir](#) [İngilizce için kapat](#) ×

Dear Necati,

You are welcome to use the scale. I have attached a copy.

Good luck with your thesis,

John Maslyn.

...

John Maslyn, Ph.D.
Professor of Management
Massey College of Business
Belmont University
1900 Belmont Blvd.
Nashville, TN 37212
615-460-6302

EK-4 Kişisel Bilgi Formu

ARAŞTIRMA ANKETİ

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı *Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürü Ve Öğretmen Liderliği: Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Rolü 'nün belirlenmesidir.* Araştırma sonuçlarının eğitim sistemimizin daha verimli işlemesine katkı sağlayacağı unutulmamalıdır. Bulguların sağlıklı olması vereceğiniz cevapların titizliğine bağlıdır.

Ankete vereceğiniz cevaplar, bilimsel araştırma amacı ile sadece araştırmacı tarafından kullanılacaktır. Bunun dışında hiçbir bireye veya kuruma verilmeyecektir. Anketten elde edilen veriler toplu olarak değerlendirileceğinden isim yazmaya gerek yoktur.

Göstereceğiniz ilgi ve katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım

Necati ÖZTÜRK

Gaziantep . Ünv. Eğt. Yön. ve Den. Böl.
Doktora Öğrencisi

BÖLÜM I.

KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde öğretmenlerin kişisel bilgilerine yer verilmiştir. Lütfen aşağıdaki bilgilerden size en uygun olan seçeneği (X) işareti ile belirtiniz.

- 1. Cinsiyetiniz:** 1- () Erkek 2- () Kadın
- 2. Yaşınız:** 1- () 25-35 2- () 36-45 3- () 46 ve üstü
- 3. Mesleki kıdeminiz:** 1- () 1-9 yıl 2- () 10-19 yıl 3- () 20 ve üzeri

EK-5 Lider-Üye Etkileşimi Ölçeği

	ÖLÇEK MADDELERİ	Yerine Getirme Dereceleri				
		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
	Ankette yer alan her cümleyi sırasıyla okuyunuz. Her soruya 1-2-3-4-5- ölçekleriyle cevap verilecektir.olarak olumsuzdan olumluya doğru sıralanmıştır. Size hangi ölçek uygun ise o kısmın üstüne çarpı (X) işareti yapınız.					
1	Okul müdürümü kişi olarak çok severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Okul müdürüm insanın arkadaş olmayı isteyebileceği türde birisidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Okul müdürüm, yaptığım işler söz konusu olduğunda, sorunu tam bilmesene bile beni kendi üstlerine karşı savunur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Diğer çalışanlar beni eleştirirse, okul müdürüm beni onlara karşı savunur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Eğer affedilebilir bir hata yaparsam, okul müdürüm diğer çalışanlara karşı beni savunur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Okul müdürüm için iş tanımımın dışındaki işleri yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Okul müdürümün belirlediği iş hedeflerine ulaşmak için, normalde gerekenden daha fazla çaba göstermeye hazırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Okul müdürüm için en zor işleri yapmaktan kaçınmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Okul müdürümün iş konusundaki bilgisine hayranım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Okul müdürümün iş konusundaki bilgisine hayranım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Okul müdürümün işindeki bilgi ve yeteneğine saygı duyuyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Okul müdürümün mesleki becerilerini takdir ediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-6 Örgüt Kültürü Ölçeği

Madde No	Ankette yer alan her cümleyi sırasıyla okuyunuz. Her soruya 1-2-3-4-5-ölçekleriyle cevap verilecektir. "1- Kesinlikle Katılmıyorum 2- Katılmıyorum 3- Biraz Katılıyorum 4- Katılıyorum 5- Kesinlikle Katılıyorum" olarak olumsuzdan olumluya doğru sıralanmıştır. Size hangi ölçek uygun ise o kısmın üstüne <u>çarpı (X)</u> işareti yapınız.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Birlikte çalıştığım insanlar açık sözlü ve dürüst insanlardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Birlikte çalıştığım insanlar eleştiri yapıldığında kendilerini savunmaya geçmezler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Birlikte çalıştığım insanlar bir takımın üyeleri gibi hareket ederler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Birlikte çalıştığım insanlar problemlerle yapıcı bir şekilde uğraşırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Birlikte çalıştığım insanlar iyi dinleyicidirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Öğretmenler ve yöneticiler arasındaki iş ilişkisi verimliliğe yöneliktir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Bu okul işimi en iyi şekilde yapabilmem için beni motive ediyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Bu okuldaki idareciler öğretmenlerine saygı gösterir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Bu okuldaki idareciler insanlara tutarlı ve adil bir biçimde davranır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Bu okulda güven verici bir atmosfer var.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Bu okuldaki idareciler insanları etkin ve üretken olabilmeleri konusunda motive eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Bu okulda olup bitenleri anlamak için yeteri kadar bilgi sahibi olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Herhangi bir değişiklik yapıldığı zaman arkasında yatan nedenler açık bir şekilde belirtilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Kendi sınıfımın dışında nelerin olduğundan haberdar olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	İşimi iyi yapabilmem için gerekli olan bilgileri alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	İşimi etkileyen kararlarda benim de söz hakkım vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	İşimi daha iyi yapabilmem için önerilerde bulunmam istenir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Bu okulda her seviyedeki çalışanın düşüncesine değer verilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Bu okulda düşüncelerime önem verilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Yöneticiler işin nasıl yapılması gerektiğini açıklığa kavuştururlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	İyi bir iş yaptığım zaman müdürüm beni takdir eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Yöneticim yerine göre(olumlu-olumsuz) eleştiri yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Yöneticim çalışanlarına sorumluluk verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Yöneticim beni olumlu bir şekilde eleştirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Yöneticim iyi bir dinleyicidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Yöneticim yaptığım bir iş hakkında bana geribildirim verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	Toplantılarda alınan kararlar yerine getirilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Toplantılarda herkes tartışmalara katılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29	Toplantılardaki tartışmaların üzerimizde etkisi olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30	Toplantılarda geçen zamanlar iyi harcanmış zamanlardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31	Toplantılar insanların mevcut yaratıcı potansiyellerini harekete geçirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-7 Öğretmen Liderliği Ölçeği

Madde No	Ankette yer alan her cümleyi sırasıyla okuyunuz. Her soruya 1-2-3-4-5-ölçekleriyle cevap verilecektir. "1- Kesinlikle Katılmıyorum 2- Katılmıyorum 3- Biraz Katılıyorum 4- Katılıyorum 5- Kesinlikle Katılıyorum" olarak olumsuzdan olumluya doğru sıralanmıştır. Size hangi ölçek uygun ise o kısmın üstüne <u>çarpı (X)</u> işareti yapınız.	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
1	Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf etmek.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dâhil olmak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alış verişinde bulunmak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarıyla örnek olmak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak "yapıcı" tutumlar sergilemek.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olmak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Öğrencilerine güvenmek.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Öğrencilerine güven vermek.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Okulla ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak "katılımcı" tutumlar sergilemek	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-8 Okul Müdürleri Görüşme Formu

Görüşme Sorularının Ait Oldukları Konular	Görüşme Soruları
Lider-Üye Etkileşimi	1.Okul müdürü olarak öğretmenlerle olan ilişkinizi / yaklaşım tarzınızı nasıl tanımlarsınız? Sonda1.1. Bir okul müdürünün mesleki (yönetim) bilgi, beceri ve yeteneğinin yüksek olması sizce ne anlam ifade eder / ne kadar önemlidir?
Örgüt Kültürü	2.Birlikte çalıştığınız öğretmenleri kişilerarası ilişkiler açısından değerlendirdiğinizde hangi karakteristik özelliklere sahiptirler? 3.Okulunuzda sağlıklı bir çalışma ortamı oluşması için öğretmenlerden beklentileriniz nedir? 4.Okulunuzda bilgi akışını nasıl sağlıyorsunuz? 5.Okulun işleyişi ile ilgili konularda kararlar almanız gerektiğinde nasıl bir yol izliyorsunuz? 6.Okulunuzda yapılan okulla ilgili (Öğretmen Kurul gibi) toplantıların etkili olması adına neler yapıyorsunuz?
Öğretmen Liderliği	7.Okulunuzda kendinizin ve öğretmenlerin mesleki gelişimini artırmaya yönelik ne tür etkinliklerde bulunuyorsunuz? Sonda 7.1. Stajyer öğretmenlere ya da yeni atanan öğretmenlere nasıl yardımcı oluyorsunuz? 8.Okulunuzda öğrenci başarısını artırmak amacıyla diğer tüm paydaşlarla (öğretmen, öğrenci, veli, idareci, diğer kurumlar vb.) ne tür işbirlikleri kuruyorsunuz? 9.Okuldaki eğitim öğretim hizmetlerinin kalitesini ve niteliğini artırmak için öğrencilere yönelik ne tür faaliyetler yapıyorsunuz?

EK-9 Öğretmen Görüşme Formu

Görüşme Sorularının Ait Oldukları Konular	Görüşme Soruları
Lider-Üye Etkileşimi	<p>1.Okul müdürünüzün öğretmenlerle olan ilişkisini/yaklaşım tarzını nasıl tanımlarsınız?</p> <p>Sonda 1.1.Okul müdürünüzün hangi tutum ve davranışları sizin yaptığınız işi olumlu ya da olumsuz etkilemektedir?</p> <p>Sonda 1.2. Okul müdürünüzün mesleki (yönetim) bilgi, beceri ve yeteneklerini nasıl değerlendiriyorsunuz?</p>
Örgüt Kültürü	<p>2.Birlikte çalıştığımız insanları kişilerarası ilişkiler açısından değerlendirdiğinizde hangi karakteristik özelliklere sahiptirler?</p> <p>3.Okulunuzda sağlıklı bir çalışma ortamı oluşması için öğretmenlerden ve yöneticilerden beklentileriniz nedir?</p> <p>4.Sınıfınız dışında okulunuzda cereyan eden tüm gelişmelerden nasıl haberdar oluyorsunuz?</p> <p>5.Okulun işleyişi ile ilgili konularda alınan kararlarda görüş ve düşüncelerinize başvurulması ile ilgili nasıl bir yol izleniyor? Kararlara etkin olarak katılımınızla ilgili düşünceleriniz nelerdir?</p> <p>6. Okulunuzda yapılan okulla ilgili (Öğretmen Kurul gibi) toplantıların verimliliği ve etkililiği ile ilgili ne düşünüyorsunuz?</p>
Öğretmen Liderliği	<p>7.Kendinizin ve meslektaşlarınızın mesleki gelişimini artırmaya yönelik ne tür etkinliklerde bulunuyorsunuz?</p> <p>Sonda 7.1.Stajyer öğretmenlere ya da yeni atanan öğretmenlere nasıl yardımcı oluyorsunuz?</p> <p>8. Okulunuzda öğrenci başarısını artırmak amacıyla diğer tüm paydaşlarla (öğretmen, öğrenci, veli, idareci, diğer kurumlar vb.) ne tür işbirlikleri kuruyorsunuz?</p> <p>9.Okuldaki eğitim öğretim hizmetlerinin kalitesini ve niteliğini artırmak için öğrencilere yönelik ne tür faaliyetler yapıyorsunuz?</p>

EK-10 Araştırma İzin Belgesi

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092/605.01/12987477
Konu : Araştırma İzin Talebi

16/12/2015

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : 04/12/2015 tarihli ve 629161/302.08.01-17818 sayılı yazınız.

Üniversitenizin Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Necati ÖZTÜRK'ün "Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürü ve Öğretmen Liderliği: Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Rolü" konulu tez çalışması için, İlimiz Şahinbey İlçesinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmen ve okul müdürlerine anket uygulama isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin 11/12/2015 tarihli ve 605.01/12811566 sayılı Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mustafa Asım ALKAN
Vali a
Vali Yardımcısı

EKLER :
1- Valilik Oluru (1 Adet)
2- Değerlendirme Formu (1 Adet)

Yeni Valilik Binası 3. Kat Büyükşehir/GAZİANTEP
Elektronik Ağ: www.gaziantep.meb.gov.tr
e-posta: gaziantepmem@meb.gov.tr

Md.Yrd. Yusuf TÜFEKÇİ -Strateji Geliştirme Şefi.E.YILDIRIM
Tel: (0342) 231 10 58 -4330
Faks:(0342) 232 24 10

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7d27-d175-3309-8f9c-238b kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

1976 yılında Adana’ da doğdu. İlk ve orta öğrenimini Adana’ da tamamladı. 1997-1998 eğitim-öğretim yılında Kocatepe Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi’ ni bitirdi. 1998 yılında Gaziantep/ Şehitkâmil/ Güzelyurt İlköğretim Okulunda göreve başladı. 2004 yılında Gaziantep ili Şahinbey İlçesi Hanifi Şireci İlköğretim Okuluna müdür yardımcısı olarak atandı. 2008 yılında Mareşal Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu, 2013 yılında Yavuzlar İlkokulunda müdür yardımcılığı görevi yaptı. 2014 yılından beri Ömer Asım Aksoy İlköğretim Okulunda görev yapmaktadır. 2011 yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Denetimi, Teftiş, Planlama ve Ekonomisi alanında yüksek lisans derecesi aldı, aynı yıl doktora eğitimine başladı. Araştırmacının eğitim bilimleri alanında ulusal bilimsel dergilerde basılmış makaleleri ve bilimsel toplantılarda sunulmuş bildirileri bulunmaktadır. Aynı zamanda Gaziantep Milli Eğitim Müdürlüğünün yürüttüğü çeşitli projelerde görev almıştır.

VITAE

She was born in 1976 in Adana. She attends primary and secondary schools in Adana. She is graduated from Department of Educational Faculty of Kocatepe University in 1997-1998. She starts teaching Gazi yurt primary school in 2002. He was appointed to position Deputy Director of the School in Hanifi Şireci Primary School Gaziantep. He served as deputy director of Mareşal Fevzi Cakmak Primary School in 2008 and Yavuzlar Primary school in 2013. Also, he has served as deputy director of Ömer Asım Aksoy Primary School since 2014 .In 2011 after completing Educational, Administrational, Supervision, Planning, and Economics Master Program, he started Ph.D. program in the same year. Researcher has published articles about education fields in many national and international scientific journals, and he has notices in many national and international conferences. Researcher has attended several workshops and projects.