

OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ İLE OKUL KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Semiha ŞAHİN

728752

128152

Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

TE FÖRSE ÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav
Yönetmeliğinin (Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı) için
öngördüğü DOKTORA TEZİ
olarak hazırlanmıştır

İzmir

2003

OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ İLE OKUL KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Semiha ŞAHİN

128152

Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

TC. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMAN TAYYİN MERKEZİ
Danışman

Prof. Dr. Kemal AÇIKGÖZ

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav
Yönetmeliğinin (Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı) için
öngördüğü DOKTORA TEZİ
olarak hazırlanmıştır

İzmir

2003

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

İşbu çalışmada, j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Y¼neticiliđi ve Deneticiliği Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.



Başkan : Prof.Dr. Kemal AIKG¼Z



¼ye : Prof.Dr. M¼nevver YALÇINKAYA



¼ye : Yrd.Doç.Dr. Yunus ZORALOğLU



¼ye : Yrd.Doç.Dr. Aydın YAKA



¼ye : Yrd.Doç.Dr. Necip BEYHAN

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylıyorum.

29.../10/2003

Prof. Dr. Sedat GİDENER

Enstit¼ M¼d¼r¼

Doktora tezi olarak sunduğum “Okul M¼d¼rlerinin Liderlik Stilleri İle Okul K¼lt¼r¼ Arasındaki İlişkiler” adlı çalışmamın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı d¼řecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım yapıtların kaynakçada g¼sterilenlerden oluştuğunu, bunlara g¼nderme yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

18/09/2003

Semiha şahin



Teşekkür

Bu araştırmada okul müdürlerinin sergiledikleri dönüştürücü ve sürdürücü liderlik davranışıyla okul kültürü arasındaki ilişki incelenmiş; okul müdürlerinin daha çok hangi liderlik stilini sergiledikleri, okul kültürünün okullarda nasıl olduğu ve aralarındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın gelişimi ve yazımı aşamasında pek çok kişinin yardımı olmuştur. Uygulamaların yapıldığı ilköğretim okullarında gönüllü olarak anketleri yanıtlayan öğretmen ve okul müdürlerine; tez süresince katkıda bulunup destek olan oda arkadaşlarım Arş.Gör. Necla Fırat ve Arş.Gör. Hülya Altınok'a; yardımlarını esirgemeyen Yrd.Doç.Dr. Yunus Zoraloğlu, Yrd.Doç.Dr. İrfan Yurdabakan, Yrd.Doç.Dr. Namık Öztürk ve Arş.Gör. Murat Ellez'e; istatistik analizlerin çözümlenmesinde özveriyle yardımcı olan Yrd.Doç.Dr. Yaşar Yavuz'a; yapıcı eleştirileriyle destek olan Yrd.Doç.Dr. Aydın Yaka ve Yrd.Doç.Dr. Necip Beyhan'a teşekkür ederim.

Araştırmam süresince sabır ve özveriyle beni destekleyen, güdüleyen ve araştırmanın her aşamasında yardımcı olan eşim Mustafa'ya, ayrıca kızlarıma; yaşının üstünde olgunlukla bana anlayış gösteren ve araştırmanın bitmesiyle kendisine daha çok zaman ayırmamı isteyen Gizem'e ve sanki olan biten her şeyi anlıyormuş gibi davranarak farkında olmadan beni rahatlatan Sıla'ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmanın başından beri yardım eden, yapıcı eleştirileriyle destek olan, güdüleyerek daha zevkle çalışmamı sağlayan hocam, Prof.Dr. Kamile Açıkgöz ve danışmanım Prof.Dr. Kemal Açıkgöz'e teşekkür ederim.

ÖZET

Okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleriyle okul kültürü arasındaki ilişkiyi ele alan bu araştırmayla, ilköğretim okul müdürü ve öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin hangi liderlik stilini daha çok sergiledikleri, okullarındaki kültüre ilişkin algılarının neler olduğu; liderlik stilleriyle okul kültürü arasındaki ilişkilerin neler olduğu; bunların bireysel ve mesleki özelliklerine göre farklılık gösterip, göstermediğinin saptanması ve bu doğrultuda uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma, 2002-2003 öğretim yılında İzmir İli Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde yer alan 50 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan okul müdürlerine ve 950 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma verileri, uygulama gruplarına yanıtlanmak üzere verilen “Kişisel Bilgiler Formu” ve “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Okul Kültürü Envanteri” adını taşıyan bir envanterle toplanmıştır. Araştırmada sekiz alt probleme yanıt aranmış ve verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, r istatistiği, t testi, F istatistiği, Scheffée ve LSD testi kullanılmıştır.

Bu araştırmanın bulguları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Okul müdürleri kendilerinin yüksek oranda dönüşümcü ve sonra sürdürümcü liderlik stili sergilediklerini düşünmektedirler. Öğretmenler de okul müdürlerini daha çok dönüşümcü ve sonra sürdürümcü lider olarak algılamaktadırlar.

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 vardır.

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 vardır.

Okul müdürlerinin sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algıları okullarının sosyo-ekonomik düzeyine ve okul kültürüne algıları ise öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algıları hizmet sürelerine, okullarının statüsüne ve sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları ise cinsiyetlerine, hizmet sürelerine, okullarının statüsüne ve sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık göstermektedir.

ABSTRACT

With this research, which deals with the relationship between the transformational and transactional leadership styles of the school principals and the school culture, it is aimed to determine the issues like which style of leadership the school principals exhibit the most according to the perceptions of the primary school principals and teachers, what their perceptions concerning the culture in their schools are; what the relations between their styles of leadership and the school culture are; whether there are any significant differences in terms of their individual and professional characteristics and to develop suggestions to the practitioners and the researchers in the light of the findings.

The survey has been conducted on the school principals and 950 teachers working in 50 primary schools within the boundaries of the İzmir Province Metropolitan Municipality in the 2002-2003 academic year. The data for the research have been collected with the "Personal Data Form" distributed to the research groups and an inventory named "The Inventory for The Leadership Styles of the School Principals and School Culture" for them to fill out. In the research, replies to eight sub-problems were analyzed with arithmetic mean, standard deviation, r statistics, t test, F statistics, Scheffee and LSD tests.

The findings of this research can be summarized as follows:

The school principals themselves think that they exhibit a transformational and transactional style of leadership. The teachers also perceive their school principals as transformational and transactional leaders.

The school principals consider the school culture to be more positive than the teachers do.

According to the school principals, there is a positive relationship between the transformational leadership style and the dimensions of co-operative culture, educational development culture and the social-educational culture aspects of the school culture and the transactional leadership style and the educational development dimension of the school culture.

According to the teachers, there is a positive relationship between the transformational leadership style and the overall concept and dimensions of the school culture and the transactional leadership style with the overall concept, co-operative culture, educational development culture and the dimensions of the social-educational culture.

The perceptions of the school principals concerning the transactional leadership styles vary significantly in terms of the socio-economic level of their schools. And their perceptions of the school culture vary depending on their educational levels.

The perceptions of the teachers concerning the leadership styles of their school principals vary significantly in terms of how long they have worked, the status and socio-economic level

of their schools. And the perceptions of the teachers concerning the school culture vary significantly in terms of gender, how long they have worked, the status and socio-economic level of their schools.



İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
Tutanak.....	I
Yemin Metni.....	II
YÖK Dokümantasyon Merkezi Tez veri Formu.....	III
Teşekkür.....	IV
Özet.....	V
Abstract.....	VI
Çizelgeler Listesi.....	XII
Şekiller Listesi.....	XVII

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu.....	1
Problem Cümlesi.....	8
Alt Problemler.....	8
Araştırmanın Önemi.....	9
Sayıtlar.....	9
Sınırlılıklar.....	10
Tanımlar.....	10
Kısaltmalar.....	11

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Örgütsel Liderlik.....	12
Liderlik Kavramı ve Tanımları.....	12
Yöneticilik İle Liderlik Arasındaki Farklar.....	13
Liderlik Kuramları.....	15
Okul Liderliği.....	19
Okul Liderlerinin Sahip Olması Gereken Beceriler.....	21
Geçmişten Günümüze Okul Liderliği.....	22
Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Yaklaşımları.....	23
Dönüşümcü Liderlik.....	23
Sürdürümcü Liderlik.....	25

Dönüşümcü, Sürdürümcü Liderlik ve Örgütsel Güdülenme	26
Dönüşümcü, Sürdürümcü Liderliğin Boyutları.....	27
Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderliğin Liderlik Kurumları İçindeki Yeri.....	29
Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderliğe Yönelik Yaklaşımlar.....	30
Okul Örgütlerinde Dönüşümcü Liderlik.....	31
Okul Örgütlerinde Sürdürümcü Liderlik.....	33
Toplumsal ve Örgütsel Kültür.....	33
Kültür.....	33
Örgütsel Kültür.....	35
Örgütsel Kültür Kuramının Gelişimi.....	36
Kültürün Ölçülmesi Sorunu.....	38
Örgütsel Kültürün Özellikleri ve İşlevleri.....	39
Örgütsel Kültürün Temel Öğeleri.....	40
Düşünceler Sistemi Olarak Örgüt Kültürü.....	40
Örgütsel Kültürün Taşıyıcıları.....	43
Örgütsel Kültürün Oluşumu.....	46
Örgütsel Kültürün Öğrenilmesi ve Örgütsel Sosyalleşme.....	47
Örgütsel Kültürün Sınıflanması.....	49
Egemen ve Alt Kültürler.....	51
Güçlü ve Zayıf Örgütsel Kültür.....	51
Örgütsel Kültür ve İklim.....	52
Liderlik ve Örgütsel Kültür.....	53
Toplumsal Kültürün Örgütsel Sürece ve Lider Davranışlarına Etkileri.....	53
Liderlik ve Örgütsel Kültür İlişkisi.....	53
Örgütsel Kültürde Değişme ve Liderlik.....	54
Okul Kültürü.....	56
İşbirlikli Okul Kültürü.....	58
Okul Kültürü ve Ödül Sistemi.....	61
Okul Kültürü ve İletişim.....	61
Okul Kültürü, Sosyal Etkinlikler ve Stres.....	62
Okul Liderliği, Okul Kültürü ve Etkililik.....	63
Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderliğin Okul Kültürüne Etkileri.....	63
İlgili Araştırmalar.....	65
Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar.....	65
Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar.....	78

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırma Modeli.....	92
Evren.....	92
Örnekleme.....	93
Veri Toplama Araçları.....	96
Ön Deneme Uygulamasının Yapılması.....	99
Anketin Uygulanması.....	100
Verilerin Çözümlemesinde Kullanılan İstatistiksel Teknikler.....	101

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

İlköğretim Okulu Müdürleri ile Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillerine İlişkin Algıları.....	102
İlköğretim Okulu Müdürleri ile Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillerine İlişkin Algılarına Yönelik Yorum.....	104
İlköğretim Okulu Müdürleri ile Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillerine İlişkin Algıları Arasındaki Farkın Önemli Olup Olmadığı.....	106
İlköğretim Okulu Müdürleri ile Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillerine İlişkin Algıları Arasındaki Farkın Önemli Olup Olmadığına Yönelik Yorum.....	107
İlköğretim Okulu Müdürleri ile Öğretmenlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algıları.....	108
İlköğretim Okulu Müdürleri ile Öğretmenlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarına Yönelik Yorum.....	110
İlköğretim Okulu Müdürleri ile Öğretmenlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algıları Arasındaki Farkın Önemli Olup Olmadığı.....	112
İlköğretim Okulu Müdürleri ile Öğretmenlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algıları Arasındaki Farkın Önemli Olup Olmadığına İlişkin Yorum.....	113
İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendi Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillerine Algılarıyla Okul Kültürüne Yönelik Algıları Arasındaki İlişki.....	114
İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendi Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillerine Algılarıyla Okul Kültürüne İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Yorum.....	114
İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillerine Algılarıyla Okul Kültürüne Yönelik Algıları Arasındaki İlişki.....	115

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillere Algılarıyla Okul Kültürüne İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Yorum.....	116
İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillere İlişkin Algılarının; (i) Cinsiyetlerine, (ii) Öğrenim Düzeylerine, (iii) Öğretmenlikteki Hizmet Sürelerine, (iv) Çalıştıkları Okulun Statüsüne, (v) Çalıştıkları Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Farklarının Önemli Olup Olmadığı.....	118
İlköğretim Okul Müdürlerinin Okullarındaki Kültüre İlişkin Algılarının; (i) Cinsiyetlerine, (ii) Öğrenim Düzeylerine, (iii) Öğretmenlikteki Hizmet Sürelerine, (iv) Çalıştıkları Okulun Statüsüne, (v) Çalıştıkları Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Farklarının Önemli Olup Olmadığı.....	125
İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, Kendi Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillere İlişkin Algılarının; (i) Cinsiyetlerine, (ii) Öğrenim Düzeylerine, (iii) Öğretmenlikteki Hizmet Sürelerine, (iv) Çalıştıkları Okulun Statüsüne, (v) Çalıştıkları Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Farklarının Önemli Olup Olmadığı.....	129
İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okullarındaki Kültüre İlişkin Algılarının; (i) Cinsiyetlerine, (ii) Öğrenim Düzeylerine, (iii) Öğretmenlikteki Hizmet Sürelerine, (iv) Çalıştıkları Okulun Statüsüne, (v) Çalıştıkları Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Farkının Önemli Olup Olmadığı.....	138

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar.....	145
Tartışma.....	147
Öneriler.....	150
KAYNAKÇA.....	153
EKLER.....	170

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge No	Sayfa No
2.1 Yöneticilik ile Liderlik Arasındaki Farklar.....	14
2.2 Liderlik ve Yöneticiliğe Üç Temel Bakış.....	15
2.3 Liderlik Yaklaşımlarının Ortaya Çıkışı.....	15
2.4 Liderlik Özellikleri.....	16
2.5 Durumsal Liderlik Modelleri.....	18
2.6 Liderlik Yaklaşımları İlişkisi.....	18
2.7 Okulda İlkeleri Oluşturmaya Yönelik Sorular.....	20
2.8 Dönüştürücü Liderliğin Boyutları.....	28
2.9 Sürdürümcü Liderliğin Boyutları.....	28
2.10 Sürdürümcü ve Dönüştürücü Liderlik Karşılaştırması.....	31
2.11 Örgütte Z Kuramı ve Kültür.....	37
2.12 Başarılı ve Başarısız Sosyalleşmenin Sonuçları.....	48
2.13 Kültür, Strateji ve Çevre: Bir Kültür Tipolojisi.....	49
3.1 Evreni Oluşturan Okullarda Okul Müdürü ve Öğretmen Dağılımı.....	92
3.2 Örnekleme Oluşturan Okullarda Müdür ve Öğretmen Dağılımı.....	93
3.3 Anket Uygulanan Öğretmenlerin Dağılımı.....	94
3.4 Örnekleme Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı.....	94
3.5 Okul Müdürü Örnekleme Grubunun Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı.....	94
3.6 Öğretmen Örnekleme Grubunun Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı.....	95
3.7 Okul Müdürü Örnekleme Grubunun Hizmet Süresine Göre Dağılımı.....	95
3.8 Öğretmen Örnekleme Grubunun Hizmet Süresine Göre Dağılımı.....	95
3.9 Örnekleme Gruplarının Çalıştıkları Okulun Statüsüne Göre Dağılımı.....	96
3.10 Örnekleme Gruplarının Çalıştıkları Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı..	96
3.11 Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Okul Kültürü Ölçeklerinin Likert Tipi Derecelendirme Örneği.....	97
3.12 Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları Sonuçları.....	99
3.13 Okul Kültürü Ölçeği Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları Sonuçları.....	100
4.1 İlköğretim Okul Müdürleri İle Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Dönüştürücü Liderlik Stiline ve Sürdürümcü Liderliğin Statükocu ve Otokratik Liderlik Boyutlarına İlişkin Algılarının Dağılımı.....	103

4.2 İlköğretim Okulu Müdürleri ile Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri ile Sürdürümcü Liderliğin Statükocu ve Otokratik lider Boyutlarına İlişkin Algılarının t Testi Sonuçları.....	106
4.3 İlköğretim Okulu Müdür ve Öğretmenlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Dağılımı.....	109
4.4 İlköğretim Okulu Müdürleri ve Öğretmenlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının t Testi Sonuçları.....	113
4.5 İlköğretim Okul Müdürlerinin Kendi Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillere İlişkin Algılarıyla Okul Kültürüne İlişkin Algıları Arasında r (Korelasyon) İstatistiği Sonuçları.....	114
4.6 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillere İlişkin Algılarıyla Okul Kültürüne İlişkin Algıları Arasında r (Korelasyon) İstatistiği Sonuçları.....	116
4.7 İlköğretim Okul Müdürlerinin Kendi Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillere İlişkin Algılarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı ve t Testi Sonuçları.....	119
4.8 İlköğretim Okul Müdürlerinin Kendi Sürdürümcü ve Dönüşümcü Liderlik Stillere İlişkin Algılarının Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı ve t Testi Sonuçları.....	120
4.9 İlköğretim Okul Müdürlerinin Kendi Dönüşümcü ve Sürdürümcü liderlik Stillere İlişkin Algılarının Hizmet sürelerine Göre Dağılımı ve t Testi Sonuçları.....	121
4.10 İlköğretim Okul Müdürlerinin Kendi Dönüşümcü ve Sürdürümcü liderlik Stillere İlişkin Algılarının Okullarının Statüsüne Göre Dağılımı.....	122
4.11 İlköğretim Okul Müdürlerinin Kendi Dönüşümcü ve Sürdürümcü liderlik Stillere İlişkin Algılarının Okullarının Statüsüne Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	122
4.12 İlköğretim Okul Müdürlerinin Kendi Dönüşümcü ve Sürdürümcü liderlik Stillere İlişkin Algılarının Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı.....	123
4.13 İlköğretim Okul Müdürlerinin Kendi Dönüşümcü ve Sürdürümcü liderlik Stillere İlişkin Algılarının Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	123
4.14 İlköğretim Okul Müdürlerinin Kendi Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillere İlişkin Algılarının Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre LSD Önemlilik Çözümlemesi Sonuçları.....	124
4.15 İlköğretim Okul Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı ve t Testi Sonuçları.....	125
4.16 İlköğretim Okul Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı ve t Testi Sonuçları.....	126
4.17 İlköğretim Okul Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Hizmet sürelerine Göre Dağılımı ve t Testi Sonuçları.....	127
4.18 İlköğretim Okul Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Okullarının Statüsüne Göre Dağılımı.....	127

4.19 İlköğretim Okul Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Okullarının Statüsüne Göre Varyans Çözümü Sonuçları.....	128
4.20 İlköğretim Okul Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı.....	128
4.21 İlköğretim Okul Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Varyans Çözümü Sonuçları.....	129
4.22 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillere İlişkin Algılarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımları ve t Testi Sonuçları.....	130
4.23 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillere İlişkin Algılarının Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı.....	131
4.24 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillere İlişkin Algılarının Öğrenim Düzeylerine Göre Varyans çözümü Sonuçları.....	131
4.25 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Sürdürümcü ve Dönüşümcü Liderlik Stillere İlişkin Algılarının Öğretmenlikteki Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı.....	132
4.26 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Sürdürümcü ve Dönüşümcü Liderlik Stillere İlişkin Algılarının Öğretmenlikteki Hizmet Sürelerine Göre Varyans çözümü Sonuçları.....	132
4.27 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Sürdürümcü ve Dönüşümcü Liderlik Stillere İlişkin Algılarının Öğretmenlikteki Hizmet Sürelerine Göre Scheffe Önemlilik Çözümü Sonuçları.....	133
4.28 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algılarının okullarının statüsüne göre dağılımı.....	134
4.29 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algılarının okullarının statüsüne göre varyans çözümü Sonuçları.....	134
4.30 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Sürdürümcü ve Dönüşümcü Liderlik Stillere İlişkin Algılarının Okullarının Statüsüne Göre Scheffe Önemlilik Çözümü Sonuçları.....	135
4.31 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algılarının okullarının sosyo-ekonomik düzeyine göre dağılımı.....	136
4.32 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algılarının okullarının sosyo-ekonomik düzeyine göre varyans çözümü Sonuçları.....	136

4.33 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Sürdürümcü ve Dönüştürücü Liderlik Stillere İlişkin Algılarının Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Scheffée Önemlilik Çözümlemesi Sonuçları.....	137
4.34 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı ve t Testi Sonuçları.....	138
4.35 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı.....	139
4.36 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Öğrenim Düzeylerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	140
4.37 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Öğretmenlikteki Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı.....	140
4.38 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Öğretmenlikteki Hizmet Sürelerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	140
4.39 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Öğretmenlikteki Hizmet Sürelerine Göre LSD Önemlilik Çözümlemesi Sonuçları.....	141
4.40 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Okullarının Statüsüne Göre Dağılımı.....	142
4.41 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Okullarının Statüsüne Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	142
4.42 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Okullarının Statüsüne Göre Scheffée Önemlilik Çözümlemesi Sonuçları.....	142
4.43 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı.....	143
4.44 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	143
4.45 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Scheffée Önemlilik Çözümlemesi Sonuçları.....	144

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No	Sayfa No
Şekil 2.1 Örgüt Kültürünün Öğeleri.....	40
Şekil 2.2 Kültürün Düzeyleri.....	42
Şekil 2.3 Örgüt Kültürünün Oluşumu.....	47
Şekil 2.4 Örgütsel Kültürün Boyutları.....	50
Şekil 2.5 Okul Uygulamalarında Z Kuramının Önde Gelen Bileşenleri.....	57



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

Problem Durumu

Örgütler varlıklarını sürdürebilmek ve gelişebilmek için değişen koşullara ve teknolojilere uyum sağlayabilmelidirler. Bunun için örgütler güçlü bir kültürel dokuya ve bu dokuyu oluşturabilecek liderlere gereksinim duyarlar. Hızlı bir değişim ve gelişmenin yaşandığı günümüzde örgütlere geleneksel bakışın değişmesi ve insana verilen önemin artmasıyla örgütlerin kültürel yapısına ve liderliğe verilen önem giderek artmaktadır. Liderlerin çalışanlarla örgütün amaçlarını uyumlu hale getirmede ve değişen değerlere uygun ortak bir kültür oluşturmada önemli rolleri vardır. Liderlik ve kültür örgütlerle eşzamanlı olarak ortaya çıkmakla birlikte, bu kavramların alanyazında ortaya çıkışı yenidir. Liderlik kavramı son birkaç yüz yıl önce, örgütsel kültür kavramı ise son yıllarda ortaya çıkmıştır.

Örgütler, 1970'li yıllara kadar pozitivistten esinlenen klasik kuramların etkisiyle, insan ögesinin göz ardı edildiği, mekanik tasarımlar olarak incelenmiştir. Fakat sonraları, iş ve eğitim örgütlerinde idealize edilen sonuçların alınamaması ve insana verilen önemin tekrar gündeme gelmesiyle (Şimşek, 1997), yeni kuramcılar örgütleri daha derin ve daha farklı bir bakış açısıyla incelemeye başlamışlardır. Böylece biçimsel ve mekanik olarak bakılan örgütlerin doğasında başka bir şeylerin aranması gereği ortaya koyulmuş, bunlara karşıt olarak örgütsel kültür kavramı ortaya çıkmıştır.

Örgütsel kültüre olan ilgi 1980'lerin ortalarına doğru artmış ve yürütmede örgütün insan yanı yeniden vurgulanmaya başlanmıştır (Hickman, 1992). Örgüt kavramını "makine" ve "organizma" gibi metaforlarla açıklamaya çalışan yaklaşımlarda örgüt mekanik bir yapı olarak vurgulanmaktayken, 1980'lerde kültürel yaklaşımın gündeme gelmesiyle örgütlere insanların oluşturduğu sosyal gerçekler, sosyal organizmalar olarak bakılmış ve örgütlerde gözle görülenlerin dışında düşünce, anlam sistemleri ve kültürler olarak insan ögesi ön plana çıkarılmıştır. Yönetim kuramlarını derinden etkileyen kültürel açıdan yaklaşım biçiminin örgütsel yaşam ve dinamikleri açıklamada yeni açılımlar getireceği savunulmuş, hatta açık sistem yaklaşımından daha ileride bir kültürel model olarak ele alınmış, kültürel yaklaşım bir örgüt ve yönetim kuramı olarak da önerilmiştir (Şişman, 1994).

Bilindiği gibi insanı içinde yaşadığı kültür biçimlendirmektedir. İnsanlar içinde yaşadıkları çevrenin özelliklerine göre kültürlenmekte, kültürün gerektirdiği gibi davranarak kültürün biçimlendirdiği kişi olmaktadır. Kendiliğinden olan davranış ve tepkilerin önemli bir bölümü kültürel çevre tarafından belirlenmektedir. Toplumlara göre farklılaşan kültürel çevre, kendisine özgü çalışan insanı da üretmektedir (Sargut, 1994). Bir örgütün iklim ile kültürü hem biçimsel örgütün değerlerini ve davranış kalıplarını hem de bunların doğal örgütteki yorumlarını yansıtır. Nasıl ki toplumun bir kültür mirası varsa, sosyal örgütlerde de yeni örgüt üyelerine bırakılan örgütsel norm ve değer kalıpları vardır (Ertekin, 1978). Çalışanların dünya görüşleri, tutumları, düşünceleri, ahlak anlayışları gibi pek çok özellik toplumsal kültürden kurum kültürüne yansımaktadır. Örgütte çalışmaya başlayanlar kendi inanç, değer, düşünce sistemi, yargı ve davranış kalıplarını örgüte taşırlarken, örgüt içinde katıldıkları kümeler de çalışanların davranış ve düşünce kalıplarını etkileyerek değiştirirler. Böylece zaman içinde tekrarlanan alışkanlık, tutum ve davranış kalıpları yerleşirken çalışanların oluşturup benimsedikleri etik değerler onların tutum ve davranışlarında temel yol göstericiler olurlar (Ceylan, 1998; Pehlivan, 1998).

Kültür, örgütün hem yönetim süreçlerini hem de yapısal süreçlerini etkilerken, yapısal süreçler ve yönetim süreçleri de örgütsel kültür üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Lunenburg ve Ornstein, 1996). Örgütlerde yönetimin var olma nedeni karmaşık olan insan davranışlarını ortak bir amaç etrafında bütünleştirmektir. Çalışanlar ortak amaçlara ulaşırken kendi gereksinimlerini de karşılamak durumundadırlar. Yönetimin amacı bu iki durum arasındaki uyumu en üst düzeye çıkarmaya yöneliktir.

Evrimsel yapıya sahip olan örgütsel kültür ile liderlik arasında bir ilişki vardır ve yeni kurulan örgütlerde liderler kültürü biçimleyici bir rol oynamaktadırlar (Çelik, 1999). Liderin temel görevi kültürel değerler oluşturarak bireyleri bunlar etrafında bütünleştirmektir (Şişman, 1994). Örgüt kültürü, sonuç ürünü için önemli bir kavramdır ve yöneticilerin başarıları temel sonuçlar üzerinde değerlendirilir (Lunenburg ve Ornstein, 1996).

Örgüt kültürünün oluşturulması, yönetimi ve değiştirilmesi örgütün üst düzey yöneticilerinin liderlik davranışlarıyla ilgilidir. Liderler örgütsel kültürü biçimlendirebilmeli, iletilen değerlerin ve inançların bir güç biçimi olduğuna dikkat etmelidirler (Çelik, 2000). Bu bağlamda lider, örgütte kültür ve sosyal ilişkilerin dönüşümünü sağlar (Grace, 1995). Etkili lider vizyonu yakalamak için sonsuz enerji, çaba ve adanmışlıkla yoğun biçimde çalışarak görev yapar. Liderlerin başarısı örgüt çalışanları tarafından paylaşılan normların, inançların, değerlerin ve varsayımların değişimi üzerine odaklıdır. Etkili liderler, örgütlerinin kültürünü anlayarak ve değerlendirerek bir yönetim sergilerler. Onlar kültürel değer ve normlara çalışanların güçlü

bağlılığını sağlarlar (Fisher vd., 1988; Leithwood vd., 1999). Bütün bunlar gerçekleşirken yöneticilerin kimlik ve kişiliği kurumla özdeşleşebilmektedir (Ceylan, 1998).

Örgütlerin etkili liderlerle başarılı olabileceğine ve hangi durumda hangi tür liderliğin iyi olacağına ilişkin tartışma ve araştırmaların sürüp gittiği 1980'li yıllarda yeni liderlik biçimleri de geliştirilmeye başlanmıştır. Burns, liderliği birbirine karşıt öğeler olarak iki boyutta ele almıştır. Bunlar sürdürümcü ve dönüşümcü liderliktir (Bass, 1990). Bass yöneticilik özelliklerini daha çok taşıyan liderlik biçimini sürdürümcü liderlik adı altında ele almıştır. Sürdürümcü liderlik hizmet için astlarla ödüllerin karşılıklı değişimidir. Bu liderler işlevler, görevler ve davranışlar üzerine odaklanırlar. İşlevler eğer örgütteki diğerlerinin işleriyle başarılabacaksa onlarla ilgili süreçler kolaylaştırılır. Örgüt çalışanlarının davranışları rasyoneldir. Otorite ve etki hiyerarşik olarak belirlenir. Sürdürümcü liderler paylaşılan amaçlara odaklanmak yerine çalışanlarıyla pazarlık yapmaya odaklanırlar. Bu liderlik biçiminde öğretmenler sınırlı bilgiye, düşünceye ve sorunlar için çözüme sahiptirler. Öğretmenler dışsal; parasal ve iş koşullarının değiştirilmesi gibi ödüllere güdülenmeye çalışılır (Ingram, 1997; Leithwood vd., 1999).

Günlük işleri rutin bir şekilde izleyerek örgütün amaçlarını en üst düzeyde birleştirmek, hızlı değişimlerin yaşandığı günümüz koşullarında örgütü geliştirebilmek, olanaklı görünmemektedir. Bu durum farklı bir anlayışı, farklı düşünmeyi, misyon ve vizyon bilinciyle hareket ederek yeni açılımlarla amaç geliştirmeyi, sürükleyici olmayı ve yöneticilerde farklı liderlik özelliklerini gerektirmektedir. Bu nedenle 1980'lerin ilk yıllarına kadar dikkatleri geleneksele odaklayan sürdürümcü liderliğin uygulama sonuçlarının isteneni vermemesiyle yeni liderlik modellerinin gelişmesi gündeme gelmiştir (Leithwood vd., 1999).

20. yüzyılın dönüşümler çağı olması ve 2000'li yılların da dönüşümlerle devam edecek olması, liderlik yaklaşımları arasında dönüşümcü liderliği öne çıkarmıştır (Akdemir, 1998). Dönüşümcü liderler çalışanlara bire bir çalkantılı ilişkiler yaşatırlarken, yoğun hislerin de ortaya çıkmasını sağlarlar. Bu liderler süreçten daha çok düşüncelerle ilgilenirler, ilham vericilik görevini üstlenip çalışanları güdülerler. Çalışanları sonuçlara nasıl ulaşacakları konusunda bilgilendirdikleri gibi, onların sonuçlara ulaşmayı tasarlamadaki isteklilik, bilinçlilik ve farkına varma düzeylerini de yükseltirler. Çalışanların istek ve ilgilerini genişletip, gereksinimlerinin değiştirilmesine zemin hazırlarlar. Görev zorunluluğunun ötesinde ve üstesinde başarı konusunda çalışanları güdülerler (Keçecioğlu, 1998).

Dönüşümcü liderlik daha düzenli, daha içsel ve daha üst düzey moral güdüleyicileri ile gereksinimlerine yoğunlaşır (Sergiovanni, 1995). Burns'a göre dönüşümcü liderler izleyicilerine moral kaynağıdır. Sergiovanni de onu desteleyerek gücü paylaşan liderin çalışanların üst

Dönüştürücü, sürdürücü liderlik ve örgüt kültürünün okullardaki işlevleri diğer örgütlerden çok farklı değildir. Fakat girdisi, çıktısı insan olan ve tamamen insan ögesi üzerine odaklanan okullar da liderlik ile kültürün önemi daha bir ortaya çıkmaktadır. Şişman'a (1994) göre çağdaş örgütsel anlayışa uygun olarak insanların oluşturduğu süreçler, değerler, normlar ve yapılarla donatılmış olan okullar toplumsal ve ekonomik açıdan sağlıklı gelişmiş bir ülkenin en önemli değerlerinden biridir. Bu nedenle okulların amacına uygun olarak çağın gereklerine uygun olarak yönetilmesi gerekmektedir.

Okul ortamında yönetici ve öğretmenlerin ortak hareket etmesini sağlayan temel öge okul kültürüdür (Çelik, 1999). Okulda çalışan bütün personelin aynı inanç etrafında toplanabilmesi için örgütte herkesin katıldığı ortak bir kültürün yaratılması gerekmektedir. Öğretmen, yönetici, öğrenci ve yardımcı personelin iletişimi sonucu ortaya çıkan etkileşim, okul kültürünün belirleyicileridir (Cafoglu, 1995). Burada okul liderliği karmaşık bir durum göstermektedir. Veliler, öğretmenler ve öğrenciler örgütsel bütünlük için davranışlarında temel ölçütler oluşturmak zorundadırlar. Başarılı liderler okulun ortak değerlerini, ideallerini, ilkelerini ve inançlarını okul çalışanlarına, öğrencilerine ve velilerine aşırlarlar (Çelik, 2000).

Kabul edilebilir davranış standartları, diğer insanlara nasıl davranılacağı, okulun değerleri ve mesleki kuralların neler olduğu okulda öğrenilir (Cafoglu, 1995). Okul kültürünü yerleştirmek, okul yöneticisinin görevidir. Okul yöneticisi örgütsel kültürü daha iyi temsil ederek sembolik liderliğini güçlendirebilir. Sembolik liderlik davranışları göstermeyen yönetici, örgütsel davranışın odak noktasını oluşturan örgütsel kültürle bütünleşmediği için, liderliğin özünde bulunan etkileme gücünü kullanamaz (Çelik, 2000).

Fullan, net bir değer ve vizyonla başarılı okullara şekil vermede üstün bir rol oynayan yeni kültürlerin oluşturulmasının önemini vurgularken (Holmes, 1993), Borth okul başarısının yüksek tutulmasını okul kültürü, liderlik ve aile desteği olmak üzere üç önemli faktöre bağlamaktadır (Cafoglu, 1995). Eğitim araştırmalarında ise değişim uygulamalarına izin veren ya da engel olan bir güç olarak örgütsel kültüre öğretimsel yöntemlerin ötesinde yer verilir (Leek, 1995). Bu kültürün oluşmasında, yerine göre korunmasında ve değişen koşullara göre uyarlanmasında önemli rolü olan liderler sadece günlük işleyişe yönelik karar vermezler. Çelik'e (2000) göre kültür okul ortamında oluşan çok çeşitli sorunlara köklü çözümler üretmek için öğretmenleri araştırma yapmaya özendirir, öğretim ve okulun temel değerleri konusunda öğretmenleri yönlendirebilir.

Yapılan araştırmalarda başarılı ve başarısız okulların örgütsel kültürleri arasında bazı farklılıklar görülmüştür. Örgüt kültürünün oluşumunu da büyük ölçüde yöneticinin liderlik biçimi belirlemektedir. Örgütlerdeki güçlü kültürler de başarıyı; karar verme, planlama, iletişim,

eşgüdümleme ve denetim süreçlerini etkilemektedir. Bu nedenle verimlilik, liderlik, sosyalleşme, iklim, çatışma ve iş doyumu gibi etkenlerle de yakın ilişkili olan örgütsel kültür örgütsel yapı ve davranışın çözümlenmesinde odak noktası haline gelmiştir (Çelik, 2000). Türkiye’de okullara ilişkin yapılan örgütsel kültür araştırma sonuçlarına bakıldığında da okul kültürünün önemi anlaşılmaktadır. Örneğin Balcı’nın (1993) yaptığı bir araştırmada etkili okulun en önemli boyutlarından biri olarak okul ortamı yani kültür ve iklim görülmüştür. Yine Erçetin’in (1995) yapmış olduğu araştırma sonucuna göre de öğretmenlerin kullandıkları güçlerin seçimini ve sıklığını etkileyen değişkenler toplumsal ve örgütsel kültürdür.

Türkiye gelişmekte olan bir ülkedir ve gelişmiş ülkeler düzeyine ulaşabilmesi için başka bazı öğelerle birlikte eğitim niteliğini yükseltmesi gerekmektedir. Niteliği sağlayacak olan okulların öncelikle güçlü bir okul kültürüne sahip olmaları gerekmektedir. Yönetim ve onun çalışanı ile birlikte oluşturacağı örgüt kültürü okulda niteliğin belirlenmesinde etkili olmaktadır (Cafoğlu, 1995). Fakat Türkiye’de okullarda çalışanları ödüllendirmede adil olunmaması, görev dağılımı gibi konularda yanlış davranılması, mesleki gelişme konusunda okulda ortam sağlanmaması, karar almada demokratik, katılımcı anlayışla hareket edilmemesi, okulun geleceğine yönelik öngörülerde bulunulmaması, karşılıklı güven duygusuyla işbirliği içinde çalışılmaması önemli kültürel sorunlar arasında görünmektedir.

Kültürle birlikte paylaşılmış beraberlik, çalışanlara farklı bir kimlik kazandırırken (Cafoğlu, 1995) dışarıdan gelebilecek her türlü olumsuz etkiye karşı okulu koruyan bir kalkan görevi de yapacaktır (Şişman, 1994). Yine okullarda öğretmenlerin ve okul çalışanlarının dışarıdan gelecek olumsuz etkilere karşı korunması da önemli bir konu olarak görülmektedir.

Okulun maddi kaynaklarının kullanılmasında şeffaf olunmaması, kaynak kullanımının etkili bir biçimde okulun başarısını artırmaya yöneltilmemesi, bu konularda çalışanların ve velilerin sorularının açıkça yanıtlanmaması da Türkiye’de okulların öncelikli sorunlarından.

Okullarda öğretmen ve yöneticilerin değişime, yenileşmeye ve bu doğrultuda bireysel gelişmeye yönelik olumlu bir tutuma sahip olmaları gerekmektedir. Okullar öğrenciler için olduğu kadar öğretmenler için de bir öğrenme ortamı olmalıdır. Öğrenen ve yenileşip gelişen öğretmen ve yöneticilerin bulunduğu bir okuldaki akademik atmosfer belirgin farklarıyla kendisini gösterebilir. Bu doğrultuda Türkiye’deki okullarda yönetici ve öğretmenlerin değişme ve gelişmeye yönelik atılımları konusu önemli bir sorun olarak görülmektedir.

Okullarda yöneticiler kuralların ve prosedürlerin getirdiği engellerle karşılaşmaktadır. Bu durum ne yazık ki bireysel çaba ve yaratıcılığın azaltıldığı bir ortamda bürokrasiyi getirir. Gerçekte kuralların iyi yorumlanması ise bürokrasiyi önleme konusunda ipuçları sunmaktadır (Genck ve Klingenberg, 1991). Türk eğitim sistemi merkezi ve hiyerarşik bir yönetim

anlayışına sahip olduğu için okullar üst kurumların belirlediği yasa ve yönetmeliklere göre yönetilmektedir. Okulun içinde bulunduğu bir felaket anında bile okul müdürlerinin okulu tatil etme yetkisi bu yasa ve yönetmeliklerde verilmemektedir. Buna karşın yasa ve yönetmelikleri iyi yorumlayan okul yöneticileri okulun yararına olacak her durumda cesaret ve yerinde kararlarıyla yaptıklarını savunabilecekleri mekanizmayı oluşturarak bir çok şeyi uygulamayı başarabilir. Fakat bunun için okul yöneticilerinin böyle davranmaya yönelik bir anlayışa, bilgiye ve cesarete sahip olmaları gerekmektedir. Oysa okullarda bürokratik kuralların sıkı bir şekilde işletilmesi, velilerin okula ilgisinin yeterince çekilememesi veya ilgili velilerin ise sınıf işlerine kadar karışma çabalarına karşı önlem almama, sınıfta karşılaşılan sorunlara okul müdürlerinin yeterli ilgi göstermemesi veya bu konuda yeterli olmaması, derslerin çağdaş yöntem ve tekniklerle işlenmesi yerine geleneksel yöntem ve tekniklerle işlenmesi, başarısızlığın nedeninin öğrenci ve velilerle birlikte başka bazı unsurlara bağlanmaması Türkiye’de okullarda yaşanmakta olan önemli sorunlar arasındadır.

Okullar, çok az kişinin bildiği amaçlar yerine büyük ölçüde paylaşılan inanç, değer ve sembollere gereksinim duyarlar. Rutin anlamsızlıklar yerine anlamlı öğrenme ve yönetim törenleri, cansız, cılız toplantılar yerine düzenli ve heyecan verici törenler, soğuk figür ve olaylar yerine büyük ölçüde akılda kalabilecek güçlü semboller okulların gereksinim duyduğu temel kültürel öğelerden bazılarıdır (Şişman, 1994). Ayrıca, örgütlerde yaygınlık kazanan mitler, hikayeler, masallar ve değerler törenlerle güçlendirilirken burada herkes bir kazancı olduğuna inanır veya inandırılır (Yıldırım, 1997). Genellikle okulu temsil eden tören ve günlerin ilgiyi okula çekecek şekilde düzenlenmesiyle okul çevrenin bir çekim merkezi haline getirilebilir. Bu durumda lider, örgüt kültürünü daha çekici bir kültür haline getirebiliyorsa başarılı bir liderdir (Çelik, 1999). Oysa Türkiye’deki okullarda öğretmen ve öğrencilere yönelik özel, eğitsel gün ve etkinliklerin yeterli olmadığı ya da bunların gelenek halinde yeterince cazip hale getirilerek sunulmadığı gözlenmektedir.

Okul kültürünün okuldaki mimarı konumundaki okul müdürlerinin bilinçli girişimleriyle bu gibi sorunlara çözüm getirebilir. Bu, okul müdürlerinin liderlik yaklaşımlarıyla yakından ilgilidir. Bu bağlamda sürdürümcü ve dönüştürücü liderlerin okullarında farklılıklar beklenmektedir. Okul müdürleri okullarında günlük rutin işleri aksatmamakla birlikte çalışanların gereksinimlerini karşılamaya yönelik daha kapsamlı çalışmalarda bulunabilirler. Bu, okul müdürlerinde uzağı görme ve planlama, misyona sahip olma, amaçlı olma, çalışanları etkileyebilecek karizmaya sahip olma gibi özelliklere sahip olma özelliklerini gerektirmektedir. Oysa Türkiye’de okul müdürleri daha çok resmi ve günlük olağan işleri yapmaktadırlar. Kendilerini günlük rutin işlerle sınırlayan okul müdürlerinin okullarını günün koşullarına göre

yenilemeleri, okulda olumlu, dinamik bir çalışma ortamı yakalamaları olanaklı görünmemektedir. Yenilenemeyen, değişemeyen okulların ürünleri olan öğrencilerin çağın gerektirdiği insanların özelliklerini taşımaları da zor görünmektedir. Bu anlamda var olanla, günlük rutin işlerle yetinen sürdürümcü liderlik ve üst düzey gereksinimleri karşılayarak daha fazlasını yapmak isteyen dönüşümcü okul liderlerden beklentiler farklı olacaktır.

Bu açılardan Türkiye'deki okulların durumu irdelendiğinde yönetici davranışlarının okullardaki etkisi, okul kültürünün önemi ve mevcut durumunu saptamaya dönük olarak az da olsa, genellikle de birbirinden bağımsız araştırmalara rastlanmış; ancak ilköğretim okullarında okul müdürlerinin sürdürümcü ve dönüşümcü liderlik yaklaşımlarıyla okul kültürünü birlikte ele alan bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu anlamda bu araştırmayla Türkiye'deki okul müdürlerinin nasıl bir liderlik stili sergiledikleri, okullarda kültürün nasıl olduğu ve aralarındaki ilişki saptanmaya çalışılmakta, bu bulgular doğrultusunda öneriler geliştirilmektedir.

Problem Cümlesi

İlköğretim okulu müdürleri ile öğretmenlerinin, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ile sürdürümcü liderlik stillerine ve okul kültürüne ilişkin algıları, a) bu algıların birbirlerine, b) yanıtlayanların cinsiyetlerine, öğrenim düzeylerine, öğretmenlikteki hizmet sürelerine, okulların statüsüne ve sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılıkları ve ilişkileri nelerdir?

Alt Problemler

- 1) İlköğretim okulu müdürleri ile öğretmenlerinin, okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algıları nelerdir?
- 2) İlköğretim okulu müdürleri ile öğretmenlerinin, okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algıları arasında önemli bir farklılık var mıdır?
- 3) İlköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları nelerdir?
- 4) İlköğretim okulu müdürleri ile öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında önemli bir farklılık var mıdır?
- 5) İlköğretim okulu müdürlerinin kendi dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algılarıyla okul kültürüne ilişkin algıları arasında önemli bir ilişki var mıdır?
- 6) İlköğretim okulu öğretmenlerinin, okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algılarıyla okul kültürüne ilişkin algıları arasında önemli bir ilişki var mıdır?
- 7) İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algıları onların; (i) cinsiyetlerine, (ii) öğrenim düzeylerine, (iii) öğretmenlikteki hizmet

sürelerine, (iv) çalıştıkları okulun statüsüne, (v) çalıştıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre önemli bir farklılık göstermekte midir?

8) İlköğretim okulu müdürlerinin okullarındaki kültüre ilişkin algıları onların; (i) cinsiyetlerine, (ii) öğrenim düzeylerine, (iii) öğretmenlikteki hizmet sürelerine (iv) çalıştıkları okulun statüsüne, (v) çalıştıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre önemli bir farklılık göstermekte midir?

9) İlköğretim okulu öğretmenlerinin, kendi okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algıları onların; (i) cinsiyetlerine, (ii) öğrenim düzeylerine, (iii) öğretmenlikteki hizmet sürelerine, (iv) çalıştıkları okulun statüsüne, (v) çalıştıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre önemli bir farklılık göstermekte midir?

10) İlköğretim okulu öğretmenlerinin okullarındaki kültüre ilişkin algıları onların; (i) cinsiyetlerine, (ii) öğrenim düzeylerine, (iii) öğretmenlikteki hizmet sürelerine, (iv) çalıştıkları okulun statüsüne, (v) çalıştıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre önemli bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Örgütlerin başarısında önemli bir rol oynayan liderlik ve örgüt kültürü konusu örgütsel süreçlerin özünde, çekirdeğinde yer almaktadır. Bu nedenle bu araştırma, hem alanyazına katkı getirmesi hem de Türkiye'deki ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik stilleriyle okul kültürü arasındaki ilişkinin saptanması açısından önem taşımaktadır. Bu anlamda okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleriyle okul kültürü arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmaktadır.

Bu araştırmayla Milli Eğitim Bakanlığı'nın orta ve üst düzey yöneticileriyle okul yöneticilerine eğitim veren kurumların, okul müdürlerinin liderlik stilleriyle okul kültürü arasındaki ilişkiye dikkatlerinin çekilebilmesi ve mevcut yöneticilerle birlikte yönetici adaylarına bu konuları içerecek biçimde programlanmış eğitimin verilmesi beklenmektedir.

Yine bu araştırmanın diğer eğitim örgütleri ve hizmet veya mal örgütlerine örnek oluşturacağı düşünülmektedir.

Sayıtlar

- 1) Okul kültürü toplumsal kültürün bir alt kültürüdür.
- 2) Okul kültürü okulda yapılan her şeyi kapsar.
- 3) Dönüşümcü lider karizmatik etki ile duygulara seslenerek çalışanları güdüler.
- 4) Dönüşümcü lider var olanla yetinmeyerek daha fazlasını yapmak ve yaptırmak ister.

5)Dönüştürücü ve sürdürücü liderliğin her ikisini kendi koşullarında uygulamak en iyi sonucu verir.

6)İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin liderlik davranışları ve okul kültürü ile ilgili öge ve değişkenleri değerlendirebilme niteliğine sahip oldukları düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

1) Kültürün zamana, ortama ve yerine göre değişebilen bir özellik göstermesinden dolayı bu araştırma yapıldığı okulların kültürel özellikleri ile sınırlıdır.

2) Araştırma İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içindeki ilköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerle sınırlı tutulmuş olup, sadece verilen yargı maddeleriyle ilgili düşünce ve görüşleri yansıtmaktadır.

Tanımlar

Dönüştürücü liderlik: Karizmatik, vizyoner, etik olma, rol modeli olma, entelektüel etkiye sahip olma, bireysel destek sağlama niteliklerini taşıyan ve çalışanların üst düzey gereksinimlerini karşılayıp, onları ekstra çaba göstermeye yönelterek okulun etkililiğini sağlamaya çalışan liderlik yaklaşımıdır (Bass, 1990).

Sürdürücü liderlik: Geleneksel anlayışta okulun mevcut olanaklarını kullanarak ve çalışanların temel gereksinimlerine odaklanarak sınırlı bir biçimde etkililiği sağlamaya çalışan liderlik yaklaşımıdır (Bass, 1985).

Statükocu lider: Örgütte mevcut yapıyı korumaya yönelik ve yalnızca temel gereksinimleri karşılamaya çalışan liderlik biçimidir.

Otokratik lider: Çalışanlarla çoğunlukla göreve yönelik ilişki kuran ve güdüleme aracı olarak daha çok ceza ile tehdit yöntemini kullanan liderlik biçimidir.

Okul kültürü: Bir okulun yönetici ve öğretmenlerce paylaşılan felsefesi, inançları, davranışları, ideolojileri, duyguları, sanıları, beklentileri, tutumları, normları ve değerlerdir.

İşbirlikli okul kültürü: Yönetici ve öğretmenlerin okul amaçları etrafında birlikte çalışma geleneğine sahip; karşılıklı güven, içtenlik, birlikte karar alma, yardımlaşma, adil ödül sistemi oluşturma ve yanlış davranmama gibi öğeleri içinde barındıran ve okul etkililiği için kendi içinde bir çalışma dinamizmi oluşturan birlikte çalışma anlayışıdır.

Eğitsel gelişme kültürü: İyi bir iletişim akışıyla okul içinde yönetici, öğretmen ve öğrenciyi, hatta velileri de kapsayacak bir öğrenme ortamı yaratarak, değişme ve gelişmeyi zamanında gerçekleştirir.

Eğitsel-sosyal kültür: Okulda gerek eğitsel, gerekse sosyal anlamda geleneksel gün ve etkinliklerin düzenlenmesidir.

Geleneksel kültür: Okulda geleneksel anlamda kuralları işletme ve derslerin akışını bu anlayışa göre düzenlemedir.

Müfredat laboratuvar okulu (MLO): Milli Eğitimi Geliştirme Projesi'nde resmi ilköğretim okullarının onarım, donatımıyla birlikte okulun yaşantısını değiştirmeyi, eğitim sisteminde standartlaşmayı sağlamayı hedefleyen yeniden yapılanma projesidir (<http://www.meb.gov.tr>).

Kısaltmalar

- EYTPE : Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
İİBF : İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi.
İ : İlköğretim Okulu
MLO : Müfredat Laboratuvar Okulu
AAF : Anadolu Üniversitesi Açık ğretim Fakültesi
O : Ortalama [(X) Aritmetik Ortalama]

BÖLÜM II

ÖRGÜTSEL LİDERLİK

Son zamanlarda örgütsel liderlik ve örgütsel kültür, iki önemli kavram olarak görülmektedir. Örgütsel kültür, liderliği etkilediği gibi örgütsel liderlik de kültürü etkilemektedir.

Liderlik Kavramı ve Tanımları

Liderlik hem günlük yaşamda hem de çalışma yaşamında en çok kullanılan kavramlardan birisidir ve insanoğlunun önemli özelliklerinden biri olarak görülür. Küçük çocukları tanımlarken bile çocuğun önemli bir özelliği olarak gösterilen liderlik yöneticilikten farklıdır.

Yönetici ve lider kelimesi çok eski olmasına rağmen liderlik alanyazında görece yeni kavramlardan birisidir. Bolman ve Heller'a (1995) göre güçlülük, emir verme ile egemenlik anlamında kullanılan liderlikle ilgili ilk veriye 19. yüzyılda İngiltere'de rastlanmış ve o günlerden bugüne liderlik kavramı çok konuşulan çok tartışılan bir konu olmuştur.

Örgüt biliminde en çok çalışılan fakat en az anlaşılan konulardan biri olan liderlik kavramıyla ilgili (Griffin vd., 1987) farklı şeyler anlaşılmakta ve farklı bir düşünceler öne sürülmektedir (Nicholls, 1994; Bolman ve Heller, 1995). 1910'dan bu yana liderliğe ilişkin pek çok yazı yazılmış olmasına rağmen bu konuda ortak bir tanımda birleşilememiştir. Rost liderlikte tanım birliğinin olmayışını liderlik alanında ilerleme sorunlarından biri olarak görmektedir (Leithwood vd., 1999).

Liderliğin tanımlanmasını zor ve karmaşık yapan nedenlerden biri liderlik tanımlarının öznel olması (Leithwood vd, 1999) diğeri liderliğin içinde bulunulan zamana göre farklılık göstermesidir. Buna göre, 1900-1929'ların tanımlarında kontrol ve merkezileşme, 1930'larda zihinsel bağlantı kurma, ortaklaşa etkilenme süreci, başkasına öncelik tanıma, 1940'larda grup yaklaşımı; 1950'lerde etkililiği grup süreci içinde inceleme, 1960'larda davranış kavramının tanıma girmesi; 1970'lerde grup ya da örgüt amaçlarını başarıya ulaştırma, 1980'ler de ise büyük insan, etkililik anahtar kavramlar olarak görülmektedir (Topçu, 1999).

Tanımlar incelendiğinde liderliğin daha çok etkileme süreci ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Bir çok araştırmacıya göre liderlik, amaçlara ulaşmak için çaba gösteren birey ve grup eylemlerini etkileme sürecidir (Hersey ve Blanchard, 1996; Wofford, 1982; Newstrom ve Davis, 1997). Liderler çalışanları başkalarının etkilediğinden daha çok etkiler ve onlar değişimin temsilcisidirler (Gibson vd., 1997). Bu etki iki kişi, grup veya büyük bir insan kitlesi arasında oluşabilir (Wofford, 1982).

Son yıllardaki tanımlara bakıldığında vurgunun biraz farklı olduğu görülmektedir. Buna göre liderliği Barnard, teknik beceri ve etik değerlerin birleşimi (Grace, 1995); Deming; insan kaynaklarının geliştirilmesinde kritik bir kavram; Schein vd., eskilerini yok ederek yeni kültürler yapılandırma; Senge ve Fullan, öğrenen örgütü tasarlama yeteneği şeklinde tanımlamışlardır (Slater vd., 1994; Lambert, 1995). Schlechty'e göre liderlik sorumluluğu paylaşan ve yeniliğe açık çalışanlarla otoriteyi paylaşma, Covey'e göre karşılıklı saygıyı, üretimi ve zayıflıkları güçlendiren çağdaş takımı yapılandırma, Foster ve Rost'a göre bir amaç etrafında çalışan ve liderlerin ilişkisine dayalı bir süreçtir (Lambert, 1995). Başka bazı yazarlar da liderliği ilişkiler, grup süreçleri gibi öğeler açısından ele almışlardır.

Yukl liderliği görevler, rol ilişkileri, birbirini etkileme kalıpları ve bireysel ilişkiler açısından değerlendirmiştir. Bass da Yukl'a benzer ifadelerle liderliği grup süreçleri açısından ele alarak, örgütsel yapının harekete geçirilmesini vurgulamıştır. Bennis liderliği vizyonlara yol göstericilik yapma, his, hırs ve tutkunun bileşimi, kendini tanıma, dürüstlük, doğruluk, meraklı ve cesaretli olmak açısından incelemiştir (Keçecioglu, 1998).

Liderlik tanımları incelendiğinde ilk gruptaki liderlik tanımları daha çok etkileme sürecini merkeze alırken, son zamanlardaki liderlik tanımları grup süreçlerine yöneliktir ve bu tanımlarda kültür, örgütsel öğrenme, vizyon, misyon, paylaşım, etik değerler öne çıkmaktadır.

Örgütlerde liderlik önemlidir ve örgütün karmaşık bileşenlerindedir (Leithwood, 1992). Birey ve grubun örgütün amaçlarıyla özdeşleşmesine, onların güdülenmesine ve amaçlara ulaşılmasına yardım eden (Newstrom ve Davis, 1997) liderlik rastlantısal değildir (Wofford, 1982). Görevlerin gerektirdiği etkileşim, işlev ve roller içinde problemleri çözme becerisidir (Hitt ve Keats, 1992). Lidersiz bir örgüt, şefi olmayan bir orkestrada olduğu gibi insan ve makinelerden oluşan bir karmaşıklıkta (Newstrom ve Davis, 1997). Bu doğrultuda liderlik ile yöneticilik arasında farklılıkların olması beklenen bir durumdur.

Yöneticilik ile Liderlik Arasındaki Farklar

Lideri yöneticilikten ayıran belirgin farklılıklar vardır. Robbins'e (1998) göre, tüm liderler yönetici olmadığı gibi, tüm yöneticiler de lider değildirler. Bir örgütün yöneticilerine belirli haklar sağlanması, onların etkin liderlik yapmalarını garantilemez. Yönetimsel pozisyonlar

belirli bir derecede biçimsel olarak sağlanmış otorite taşıdıkları için, kişi örgütteki rolünün gereği olarak liderlik rolünü üzerine alabilir.

Yöneticiler daha çok otorite kullanırlarken liderler etkiyi kullanmaktadırlar. Güç ve etki sık sık birbirinin yerine kullanılmasına karşın güç; içinde bulunulan pozisyona göre çalışanları etkileme yeteneği; etki davranış, duygu ve düşünceleri etkileme sürecidir. Otorite ise davranışı yönetmek için çalışanlara güç kullanmaktır. Otoritesiz yöneticiler ise kendilerini kötü ve güçsüz hissederler (Hickman, 1990; Wofford, 1982). Yöneticiler etkilemede büyük ölçüde zorlayıcı ve yasal güce başvururken, liderler yasal gücün dışında daha ziyade referans ve uzmanlık gücünü kullanırlar. Bu güçler aslında hizmetlerinden dolayı liderlere grup tarafından biçimsel olmayan bir şekilde verilir (Balcı, 1998). Yöneticiler biçimsel pozisyonlarını kullanıp direktiflerle başarmaya çalışırlarken, liderler vizyonlarıyla ilham olup normalin ötesinde çalışanlarda isteklilik yaratırlar (Newstrom ve Davis, 1997). Bununla birlikte liderler emirleri altında çalışanların kabul ve saygılarını otomatik olarak elde etmezler; bu nedenle çalışanların saygılarını kazanmak ve üzerinde olumlu etki bırakmak için liderlerin bazı özel beceri ve yöntemleri öğrenmeleri gerekir (Gordon; 1999).

İlişkilerinde sabitlik ve düzlük olan (Bass, 1985) yöneticiler daha çok envanter, kaynak ve veri sağlama olan teknik bilgiye sahiptirler ve günlük rutin işleri izlerler. Liderler ise daha fazla düşünerek örgütsel yaşama can veren değer ve moral çıkmazları için derin bir kavrayışa sahip olan ve insan kaynaklarını harekete geçiren kişilerdir (Green, 1988b; Batten, 1991; Grace, 1995). Bu özellikleri dikkate alan Bennis yöneticilikle liderlik arasındaki ayrımı çizelge 2.1'deki gibi yapmıştır (Moran, 1999).

Çizelge 2.1 Yöneticilik ile Liderlik Arasındaki Farklar

Yöneticilik	Liderlik
İdarecidir	Yenilikçidir
Tekrarlayıcıdır	Orijinaldir
Devam ettiricidir	Geliştiricidir
Sistem ve yapılar üzerinde odaklanır	İnsanlar üzerinde odaklanır
Denetime güvenilir	Dürüsttür
Kısa vadeli görüşe sahiptir	Uzun vadeli görüşe sahiptir
Nasıl ve ne zaman biçiminde soru sorar	Neden ve niçin soruları önemlidir
Her zaman gözlerini tabanda gezdirir	Gözlerini yatay düzlemde gezdirir
Klasik anlamda iyi askerdir	Kendisidir
Düşünceleri doğrudur	Doğru düşüncededir
Mevcut durumu kabul eder	Mevcut duruma kafa tutar

Kaynak: Moran, 1999: 5.

Çizelge 2.1’de görüldüğü üzere liderlik ve yöneticilik arasında birbirinin karşıtı sayılabilecek önemli farklılıklar vardır. Bu farklılıklardan da anlaşılacağı üzere yöneticilerin liderlik vasfı taşımaları esastır (Ogawa, 1995). Yöneticiliğe ve liderliğe diğer bazı araştırmacıların bakış açıları çizelge 2.2’de görülmektedir.

Çizelge 2.2 Liderlik ve Yöneticiliğe Üç Temel Bakış

Bakış	Betimleme	Temsil Eden Yazar
Liderlik =Yöneticilik	Liderlik yetenekli çalışanları seçme, onlara amaç ve yön birliği sağlama ve çalışanların güvenini kazanmaktır. Yönetim, planlama, örgütlenme ve kontrol etme işlevleri liderin işinin eleştirel bileşenleridir.	Drucker
Liderlik ve yöneticilik ayrı fakat birbirini tamamlayıcı süreçlerdir.	Liderliğin ilk işlevi yapılanma, üretme veya değişime uyum sağlamaktır. Karşıt olarak yöneticiliğin ilk işlevi bir örgütlü bütçe ve zamanlama ile ilgili başarılı kılmaktır. Her ikisi de başarı için gereklidir.	Kotter, Bass, Jaques, Quinn
Liderlik ≠ Yöneticilik	Liderlik ve yöneticilik tamamen farklıdır. Yöneticiler düzenli ve durağan bir ortamda işi, bir süreci yerine getirme şeklinde algırlar. Liderler yaratma gücüne sahiptirler. Risk alırlar, düzensiz ve kararsız ortamda çalışabilir ve değişim için fırsat ararlar.	Zaleznik, Burns

Kaynak: Gardner ve Schermerhorn, 1992.

Çizelge 2.2’de, yazarların bakış açılarına göre liderlik ve yöneticilik; Drucker’e göre eşit süreçler olarak görülürken bazı yazarlara göre tamamen farklı, bazılarına göre ise birbirini tamamlayıcı özellikler göstermektedir.

LİDERLİK KURAMLARI

1945’den önceleri en yaygın liderlik kuramı liderlere özgü evrensel kişilik özellikleri iken daha sonra davranışçı kuram ve durumsal kuramlar geliştirilmiştir (Robbins, 1998). Liderlik kuramları ortaya çıkış tarihlerine göre Brayman tarafından çizelge 2.3’deki gibi sıralanmıştır.

Çizelge 2.3 Liderlik Kuramlarının Ortaya Çıkışı

Yıllar	Liderlik Kuramı	Kuramın Ana Düşüncesi
1940’lara kadar	Özellik kuramı	Liderlik doğuştan gelen bir özelliktir.
1940-1960	Davranışçı kuram	Liderin etkinliği liderin nasıl davrandığıyla ilgilidir.
1960-1980	Durumsal Kuram	Etkin lider durumdan etkilenir.
1980’ler	Yeni Yaklaşımlar	Lider vizyon sahibidir.

Kaynak: Topçu, 1999: 56.

Çizelge 2.3'e göre liderlik kuramları 1900'lü yıllardan günümüze kadar uzun soluklu bir evrim geçirmektedir. Önceleri liderliğin doğuştan gelen bir özellik olduğuna inanılırken, daha sonra liderin davranışı ön plana çıkmış, bu kuramdan sonra içinde bulunulan durum önem kazanmış ve son yıllarda ise liderlikte vizyoner olma önem kazanmıştır.

Özellik Kuramı: 1945'lerden önce yaygın bir şekilde büyük adam kuramına dayalı olarak başarılı liderlerin kişilik özellikleri tanımlanmaya çalışılmıştır (Green, 1988a; Wofford, 1982; Hersey ve Blanchard, 1996). Özellik kuramı, lider olanı lider olmayandan ayıran kişisel özellikleri belirlemekle ilgilidir ve liderin özellikleri, kişilik, yetenek ve fiziksel çekicilik olmak üzere üç grupta ele alınmıştır. Kişilik ve fiziksel özellikler boy, yaş, güzellik, popülerlik, konuşkanlık, hırslılık gibi özelliklerdir (Wofford, 1982; Griffin vd., 1987). Newstrom ve Davis'e (1997 göre de en önemli liderlik özellikleri çalışanı yüksek düzeyde çalışmaya özendirme, yönetme isteği, kişisel bütünlük/dürüstlük ve kendine güvendir. Analitik yetenek, işi bilme, karizma, yaratıcılık, esneklik ve kişisel sıcaklık istenen diğer özelliklerdendir. Yukarı, başarılı liderleri karakterize eden ve liderlerde en sık bulunan özellik ve becerileri çizelge 2.4'deki gibi göstermiştir.

Çizelge 2.4 Liderlik Özellikleri

Özellikler	Beceriler
Durumlara adapte edebilme	Zeki olma
Direnme, dirençli olma	İkna becerisi
Kendine güvenli olma	Geniş beceriye sahip olma
Enerjik olma	Sosyal beceriler
Bağlılık duygusuna sahip olma	Yönetim becerisi
Kararlı olma	Yaratıcı olma
Sorumluluk alma	Diplomatik ve anlayışlı olma
İşbirliği ile çalışma	Akıcı konuşma
Sosyal çevreyi değiştirme	Grup görevleri hakkında bilgili olma
Atılgan olma	
Hırslı olma ve başarıya odaklılık	
Stresi hoş görme	
Diğerlerini etkilemek için istekli olma	

Kaynak: Hersey ve Blanchard, 1996: 86.

Çizelge 2.4'de de görüldüğü üzere saptanan bu özellikler liderlerin hepsinde farklı biçimlerde bulunmaktadır.

Bass ve Stogdill'e göre liderlik ile başarı ve orjinallik, popülerite, yaşam biçimi, sportif olma, toplumsallık ve işbirliğine yatkınlık arasında olumlu bir ilişki vardır. Oysa yaş, boy, ağırlık, fizik, enerji, görünüş, egemen olma ve karamsarlık ile başarı arasında düşük bir ilişki

vardır (Parkman, 2001). Bu konudaki araştırmalar sürmesine karşın bu özelliklerin etkili liderliği sağladığına yönelik henüz yeterli kanıt bulunamamıştır (Hersey ve Blanchard, 1996).

Özellikler kuramının en zayıf noktası genellemeler yapıp, bu özelliklerin bütün liderlerde bulunduğunu iddia etmesidir. Neden sonuç ilişkisi ile çalışanları göz ardı etmesi ve bütün özellikleri erkeklere yönelik olarak belirlemesi diğer zayıf noktalarıdır (Topçu, 1999). Buradan hareketle liderlikle ilgili arayışlar sürmüş ve özellikler kuramına seçenek olarak davranışçı kuram geliştirilmiştir.

Davranışçı Kuram: 1950'lerden sonra ortaya çıkan davranışçı liderlik kuramları liderin güncel olarak yaptıklarını, eylemlerini ve çalışanlarla iş sorunlarını ele almaktadır (Griffin vd., 1987). Davranışçı kuram, liderin ne yaptığını tanımlayarak başkalarını belirli amaçlar doğrultusunda yönlendirebilmesi için gereken davranışların saptanmasına dayanmaktadır. Bu kuramda eğer liderlik davranışları belirlenirse, kişinin bu davranışları elde etmek üzere eğitilebileceği tezi savunularak, özellikler kuramı tezi çürütölmeye çalışılmıştır (Topçu, 1999).

Üretkenliğin ve çalışanların moralinin vurgulandığı davranışçı kuramla ilgili (Griffin vd., 1987) Ohio Eyalet Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi'nde yaklaşık aynı zamanlarda yapılan araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ohio çalışmaları sonucunda yapıyı harekete geçirme, ilgi gösterme; Michigan çalışmalarında ise çalışan merkezli ve üretim merkezli olmak üzere davranış boyutları belirlenmiştir. Bu çalışmalardan yararlanan Likert, "sistem 4", Blake ve Mouton; "insana ilgi" ve "üretime ilgi" adı altında iki boyutlu liderlik biçimini geliştirmişlerdir (Robbins, 1998). Blake ve Mouton'un yönetsel gözeneği ilişkiye ve üretime dönük olmak üzere iki boyutta beş farklı liderlik tipi üzerine yapılanmıştır (Hersey ve Blanchard, 1996). Davranışçı kuram da genellemelere gittiği ve liderin içinde bulunduğu özel durumu özellik kuramında olduğu gibi göz ardı ettiği için eleştirilmiştir (Robbins, 1998).

Durumsal Kuram: Davranışçı kuramın da tek başına liderliği açıklayamayacağı ve her durumda bir liderlik kuramının uygulanmasının olanaklı olamayacağından hareketle durumsal liderlik kuramı geliştirilmiştir. Reddin'in 3-D kuramına dayandırılarak geliştirilen durumsal kurama göre liderlik dinamik bir süreçtir. Lider davranışları çalışanlar ve koşullara göre değişiklik gösterebilmektedir (Hersey ve Blanchard, 1996; Catalano, 2002). Durumsal kuramda her durum eşsiz bir liderlik bileşimi gerektirir (Parkman, 2001). Bir durumda iyi olan bir çözüm diğer durumda iyi olmayabilir. Liderlik karmaşık bir sistemdir ve sorulara aynı şekilde yanıt aramak doğru değildir (Newstrom ve Davis, 1997). Durumsal kuram esnek davranan, duruma uygun liderlik biçimini benimseyen ve bu uygun biçimi uygulayabilen lideri gerektirir (Hersey ve Blanchard, 1996).

Durumsal liderlik modelleri çizelge 2.5'de göröldüğü gibidir:

Çizelge 2.5 Durumsal Liderlik Modelleri

Temsil Eden Yazar	Liderlik Modeli
Fiedler	Durumsallık modeli
House-Mitchell	Yol-amaç modeli
Vroom-Yetton	Lider katılım modelini
Hersey-Blanchard	Üç boyutlu lider etkililiği

Kaynak: Hersey ve Blanchard, 1996: 106; Robbins, 1998: 309-323; Wofford, 1982: 273-279.

Durumsal liderlik modeli ile ilgili olarak Fiedler; “lider-üye ilişkisi, “görev yapısı”, “görevden gelen güç” olmak üzere üç liderlik biçimini ve Hersey ve Blanchard; “yüksek görev-düşük ilişki”, “yüksek görev-yüksek ilişki”, “düşük görev-düşük ilişki” modelini geliştirmişlerdir. Buna göre liderlik biçiminin seçimini etkileyen önemli öğeler çalışanlardaki bilgi, beceri, sorumluluk almaya isteklilik, bağımsız hareket etme ve kapasite düzeyleridir (Newstrom ve Davis, 1997). House, güdülemede beklenti kuramına dayanarak “yönlendirici”, “destekleyici”, “katılımcı”, “başarı merkezli lider” olmak üzere dört liderlik davranışı belirlemiştir. Vroom ve Yetton “lider katılım modelini” karar alma yollarını tanımlama ve hangi noktalara kadar çalışanların karara katılması konusunda rehberlik etmesi gerektiği açısından geliştirmişlerdir (Topçu, 1999). Bu karar modeli, ikisi otokrat, ikisi danışmacı ve biri grup biçimi olmak üzere beş çeşit model ileri sürmektedir, grup etkililiği ve moralle de ilişkilidir (Nelson, 1998).

Wofford liderlik kuramlarını çizelge 2.6’da gösterildiği gibi sınıflamıştır.

Çizelge 2.6 Liderlik Kuramları İlişkisi

Temsil Eden Yazar	Liderlik Kuramları	
Lewin	Otokratik	Demokratik
McGregor	X kuramı	Y kuramı
Likert	Görev yönelimli	Çalışan merkezli
Fiedler	İstismarlı otoriter - yardımsever otoriter	İlişki yönelimli

Kaynak: Wofford, 1982: 413.

Çizelge 2.6’daki liderlik kuramları ilişkisi incelendiğinde yazarların temel dayanaklarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. İlk gruptaki liderlik stilleri otoriteyi ve işi, ikinci gruptaki liderlik stilleri demokratik özellikleri ve çalışanlarla ilişkiyi merkeze almaktadır.

İlk liderlik kuramları görev merkezli kuram tarafından önemli ölçüde etkilenmiştir (Parkman, 2001). Görev yönelimli lider çalışanları etkilemek için zora, ödüle ve yasal güce başvururken, çalışan yönelimli lider, çalışanları karara katar, onlara destek olur ve onların yükselmesi, ilerlemesi ve başarması için çalışır (Gibson vd., 1997). Bununla birlikte diğerine göre daha iyi durumda olan tek bir liderlik biçimi yoktur. Her birinin avantaj ve dezavantajları

vardır (Lewis ve Jacobs, 1992). Son yıllardaki araştırmalara bakıldığında üretimi ve iş doyumunu en üst düzeye taşıyan, büyüme ve gelişme sağlayan en iyi liderlik biçiminin olmadığı görülmektedir (Hersey ve Blanchard, 1996).

Yeni Liderlik Yaklaşımları: 1970 ve 1980'lerde örgütün başarı ve etkililiğini etkileyen bireysel özelliklerin tekrar merkeze alınmaya başladığı görülmüş ve yeni liderlik yaklaşımlarına arayış artmıştır. Ayrıca bu yıllarda A tipi örgütlerden Z tipi örgütlere doğru bir değişim vardır. Z tipi örgütler yönetici ve çalışanlar arasındaki statü farklılıklarını azaltırlar. Karar vermeye katılımı ve uzlaştırıcı veya kolaylaştırıcı güce dayalılığı vurgular. Güç çalışanların üstünde olmakla değil onlarla birlikte olarak açığa çıkarılır (Leithwood, 1992). Bu anlayışın da etkisiyle yeni liderlik yaklaşımları ortaya koyulmaya başlanmıştır.

Bu yıllarda Avolio, Bass, Burns ve Tichy gibi kuramcılar çok boyutlu liderlik modelini önermişlerdir (Parkman, 2001). Bu liderlik modelleri çalışanlara vizyon kazandırma ve ilham olmayı temel alan dönüşümcü liderlik, lider ve çalışan arasında ödüllerin karşılıklı değişimle ilgili olan sürdürümcü liderlik ve örgütte kararlara ve uygulamalara çok az dahil olan etkisiz liderliktir. Yine değerlerle ilgili olan ve neyin iyi neyin kötü olduğunu vurgulayan moral liderliği (Leithwood vd., 1999); var olan kültürü koruma ve sürdürme, yeni kültür oluşturma boyutlarıyla ilgilenen kültürel liderlik (Erçetin, 1998); gelecekte ulaşmayı istediğimiz bir durumu gösteren vizyoner liderlik (Senge, 1993; Stoner, 1997); eğitim alanında öğretim programının yönetimi ile ilgili olan öğretimsel liderlik (Reigeluth, 1983) yeni liderlik yaklaşımları arasındadır. Bu liderlik yaklaşımları eğitim alanının dışında gelişmeye başlamakla birlikte eğitim alanında ve özellikle okullarda bu liderlik yaklaşımlarından yararlanılmakta ve araştırmalar yapılmaktadır.

OKUL LİDERLİğİ

Okuldaki işlemler eskisinden daha karmaşık olduğu için okul liderliğine daha çok gereksinim duyulur. Holmes'a (1993) göre de okul liderliği basit bir konu değil kültürel, sosyolojik ve tarihsel temelli, geniş kapsamlı teknik bir konu olarak karmaşık bir süreçtir. Modern okul liderliği temel amaçlar hakkındaki belirsizliklere ve çalışanların geçmişten getirdikleri olumsuzluklara karşı sınav vermektir.

Okul yöneticisi öğretmenin öğretmeni olarak görüldüğü gibi (Heller ve Paut, 1990), aynı zamanda öğrenci başarısını artıran bir eğitim lideri olarak da görülmektedir (Terry, 1999). Başarılı liderler eğitimin kalitesinde gerçek bir farklılık oluştururlar. Başarılı okul liderliği kapsamlı bir kültür ortamında otokratikten demokratiğe ve bürokratikten daha esnek bir yönetime doğru uygulamaları yürütür (Holmes, 1993). Demokrasi çizgisinde olan okullar ilham veren liderlere geniş fırsatlar sunacaklardır. Örgütsel demokrasinin bu nosyonu While'in de belirttiği gibi öğretmen, diğer çalışanlar ve öğrencileri kararlara dahil eder. Demokratik liderler

öğrencilere daha etkin rol verirler ve onlar kendilerinin ve başkalarının öğrenmelerini yönetirler. Bu da öğrencilerin sosyal yaşantılarında ve ilişkilerinde demokratik tutum geliştirmelerini kolaylaştıracaktır (Grace, 1995).

Okul liderliği okul kültürüyle de ilişkilidir. Okul liderliği-kültür ve okul liderliği-değer ilişkisi vardır. Bunlar ancak toplumların tarihsel ve kültürel özellikleriyle anlaşılabilir (Grace, 1995). Buell'e göre tüm insanlar gözlem ve ifadeye dayalı olarak diğerlerinin değerlerini öğrenirler. Çalışanların değerleri aynı olduğu zaman aynı amaç için kenetlenebilirler. Bu ayrı ve çatışan değerlerin etkisinden çok daha fazla etkiye sahiptir (Terry, 1999). Okullarda bu değerlerin gereği olarak bir takım ilkelere de gereksinme duyulur.

Başarılı okul liderliğini karakterize eden özel bir biçim veya yöntem yoktur. Fakat okulda tutarlı bir adanma ve çok önemli ilkeler olması gerekir. Bu ilkeler amaçlar, müşteriler-çalışanlar, süreçler ve kültürle ilgilidir. Bu ilkeler çizelge 2.7'deki sorulara verilecek yanıtlarla oluşabilir.

Çizelge 2.7 Okulda İlkeleri Oluşturmaya Yönelik Sorular

Amaçlar	Okulda asıl işiniz nedir? Tartışmalarla ortaya koyduğunuz temel bir misyonunuz var mıdır? Geniş bir anlayışa sahip misiniz? Basit ve net açıklamalarınız nelerdir? Bunları müşterilerinizle paylaşıyor musunuz?
Müşteri - Çalışanlar	Müşterileriniz kimlerdir? Kiminle çalışıyorsunuz ve kendinizi kimlere sorumlu hissediyorsunuz?
Süreçler	Karar vermeyi ve planlarınızı nasıl yapıyorsunuz? Yöntemleriniz amacınıza uygun mudur? Doğru yolda doğru karar vermek için ne biliyorsunuz?
Kalite	Siz bir okul olarak işinizi ne kadar iyi yapıyorsunuz?
Kültür	İnsanlara nasıl gözdağı veriyorsunuz?

Kaynak: Holmes, 1993: 10.

Çizelge 2.7'deki sorulara verilecek yanıtlarla okula ilişkin ilkeler oluşturulabilir. Kaldı ki okul liderliği bunlarla sınırlı değildir ve bunlar başlangıç için gerekli sorulardır (Holmes, 1993). Genck ve Klingenberg'e (1991) göre, okul yöneticilerinin sormaları gereken önemli sorular şunlardır: Öğrencilerimizi yaşama hazırlamak için neler yapmalıyız? Okulumuzun başarı ya da başarısızlığı için hangi özellikler ele alınmalıdır? Okulumuz hangi tip yöneticiyi gerektirmektedir? Başarı için neler istiyoruz ve bunu nasıl yapacağız? Bu gibi sorulara aranacak yanıtlarla okul yöneticileri okullarında başarıya ulaşma yolunda adım atarlar.

Bu anlamda okul liderinin okulda dikkat etmesi gereken noktaları Holmes (1993) şöyle özetlemiştir: (1) Okul liderleri için statü çok tehlikelidir. Okul lideri tartışma ve toplantılarda statüsü ile hareket etme yerine üstün nitelikleriyle hareket etmelidir. (2) Politikaları gözden

geçirme ve işlemleri değerlendirme gibi yüksek statülü görevlere alt düzey çalışanlar dahil edilmelidir. (3) Orta düzey yönetici veya takım liderleri şatafatlı unvanlardan kaçınılmalıdır. (4) Öğretmenlerin soğuk ve konforsuz sınıf, atölye ve odalarda, yöneticilerin konforlu ofislerde çalışmaları bir statü farkı oluşturur, bu farklılıklar giderilmelidir. (5) Öğretmenlerin kendi iş yükleri ile diğerlerinin iş yüklerini karşılaştırıp, buna göre bir değerlendirme yapabileceklerinden hareketle iş yükleri izlenmelidir.

Terry (1999) bir liderin uygulamada göz önüne alacağı noktaları, (1) okulda desteklenen ve paylaşılan bir öğrenme vizyonunun geliştirilmesini, uygulanmasını ve söylemini kolaylaştırma, (2) öğrencilerin öğrenmesi ve mesleki gelişimi sağlayıcı bir öğretimsel programı yönetme ve bir okul kültürünü oluşturarak gelişimini sağlama, (3) güvenilir, etkili ve yeterli bir öğrenme çevresi için örgütü, işleyişi ve kaynakların yönetimini sağlama, (4) yakın çevre ve aile ile işbirliğine girme, çevrenin istek ve gereksinimleri ile topluluk kaynaklarının hareketliliğine yanıt verme, (5) dürüst, güvenilir ve etik olarak eylemde bulunma, (6) daha geniş politik, sosyal, ekonomik, yasal ve kültürel çevreyi anlama, yanıtlama ve etkileme şeklinde sıralamaktadır.

Okul Liderlerinin Sahip Olması Gereken Beceriler

Günümüz okul liderlerinin hızla değişen dünyanın gereklerini karşılayabilmeleri için, geçmişteki meslektaşlarına göre daha çok şey bilmeleri ve yapmaları kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu anlamda okul lideri okulun sorumluluğunu tamamen üzerine almalı ve bu doğrultuda kendini sürekli olarak yetiştirmelidir. Bu anlamda Baldrige (1983) bir örgütün canlılığı ve yaratıcılığını yeni düşüncelerin varlığına bağlar. Canlı ve yaratıcı bir okul için lider bir takım özellik ve becerilere sahip olarak yönetim sergilemelidir.

Newstrom ve Davis (1997) yöneticilerin buldukları düzeye göre becerilerini teknik, insani ve kavramsal beceriler olmak üzere sınıflamışlardır. Teknik beceriler öğretim yöntem ve teknikleri, süreçleri ve işlemleri konusunda uzmanlığı gerektirir. İnsani beceriler yöneticinin birebir veya grup olarak çalışabilme yeteneğidir ve yöneticilerin güdüleme, moral, insan gereksinimleri gibi konularda bilgi sahibi olmasını gerektirir. Kavramsal beceri, okul yöneticilerinin okulu bulunduğu toplum, eğitim sistemi ve evrensel ölçüler içinde görebilme, okulu etkileyen etkenleri bir bütün içinde görebilme, kuramsal gelişmeleri izleyebilme yetenekleridir (Açıkgöz, 1994).

Yöneticinin teknik gücü planlama, zaman yönetimi, durumsal liderlik kuramları ve örgütsel yapıyı vurgulayan yönetim mühendisliğine, insan gücü, güdüleme tekniklerini vurgulayan insan mühendisliğine işaret eder. Eğitimsel güç ise eğitim ve öğretim konularında uzmanlıkla ilgili kazanılan güçtür (Sergiovanni, 1995). İnsanlar ancak karşılıklı yarar sağlayacaklarını düşündüklerinde başkalarına yararlı olacak şeyler yapmak için enerjilerini tüketmeyi sürdürürler. İnsan ilişkilerinde yararların tek yönlü paylaşımı için her zaman bir sınır

vardır. Etkili bir liderin hem iş uzmanlığı becerilerine hem de insan ilişkileri uzmanlığı becerilerine sahip olması gerekir. Etkili bir lider hem işe dönük hem de insan merkezlidir (Gordon; 1999).

Geçmişten Günümüze Okul Liderliği

1920'lerde pedagojiye yönelik değerler ağırlıklı iken 1930'larda "bilimsel yönetimin" etkisi görülmeye başlanmıştır. 1940 ve 1950'lerin ilk döneminde liderlik demokratik ve güçlü toplumda eğitimin önemini vurgulayan yurtsever değerleri benimsemektedir. 1950 ve 1960'larda soğuk savaşın da etkisiyle okullarda akademik mükemmellik özellikle matematik ve bilime yoğunlaşmıştır. 1970'lerde sosyal sorunların artması nedeniyle liderler, akademik kaygılardan uzaklaşarak, okulun diğer sorunlarına çözüm aramaya yönelmişlerdir (Lucas, 2001). Bu yıllarda teknik ve insani gücü ön plana alan okul liderliği, 1960'lara kadar öğretimden ayrı düşünülmüştür (Sergiovanni, 1995). 1980'lere gelince ekonomik rekabet nedeniyle liderler tekrar akademik başarı ve iş yaşamına öğrenciyi hazırlamaya yoğunlaşmışlardır (Lucas, 2001).

1980'lere kadar okulları da etkisi altına alan geleneksel kuram, bürokrasiye ve personel otoritesine dayanır. Bilimsel yönetimin etkisiyle okul fabrika olarak görülür; kimin neyi yapacağına ait kurallar, dayatma, prosedür, düzenlilik ve biçimsel beklentiler bürokratik otoritenin örnekleridir. Otoritenin bu biçimi öğretmenlere uygulandığında olumsuz bir sonucun ortaya çıkması olasıdır. Bürokrasi ve personel otoritesi dışsaldır ve öğretmenler dışsal olarak güdülenir. İkinci olarak geleneksel kuram standardize edilmiş ve rutinleştirilmiştir (Sergiovanni, 1995; Şimşek, 1997). 1970'li yıllardan itibaren bilgi toplumuna geçiş aşaması ve örgütsel kültür kuramının yönetim alanına girmesiyle sözü edilen geleneksel anlayış değişmeye başlamış, okul liderliğine verilen önem artmış ve yeni liderlik yaklaşımları ortaya atılmıştır.

1980'lerden sonra alanyazın okul yönetimi ve liderliği için yoğun bir şekilde vizyon ve misyon düşüncesine odaklanır. Okulda anahtar kavramlar öz, misyon, vizyon, etkili kültür ve iklimdir (Holmes, 1993). Geleneksel kuramda yönetsel olarak sıkı fakat kültürel olarak gevşek olan okulların, bu yıllarda yönetsel olarak gevşek, kültürel olarak sıkı olması gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu anlamda öğretmenler ve öğrenciler yönetsel sistem ve kurallardan ziyade daha çok değerler ve inançlarla sıkı ilişki içinde olurlar, bu şekilde başarı gösterirler. (Sergiovanni, 1995).

1980'den sonra okul liderliğinde diğer alanlarda gündemde olan liderlik stilleriyle birlikte öğretimsel liderlik kavramı da gündeme gelmiş (Lucas, 2001) ve önemli bir liderlik kavramı olarak güncelliğini korumuştur. Bunun yanında vizyoner liderlik, stratejik liderlik, moral liderliği, sürdürümcü ve dönüştürücü liderlik, kültürel liderlik gibi liderlik stilleri okul örgütlerinde ele alınan konular olmaktadır.

DÖNÜŞÜMCÜ VE SÜRDÜRÜMCÜ LİDERLİK YAKLAŞIMLARI

1980'li yıllardan itibaren geçmişe daha bağımlı olan sürdürümcü (transaksiyonel); geleceğe, yeniliğe ve değişime açık olan dönüşümcü (transformasyonel) liderlik stilleri gelişen yeni liderlik modellerden arasındadır (Arthur Andersen İnsan Kaynakları Danışmanlığı, 2001). Burns sürdürümcü ve dönüşümcü liderlik kavramıyla liderlik araştırmalarına yeni açılım getirmiş, bu kavramlar ilk kez 1978'de onun tarafından ve daha sonra diğer bazı araştırmacılarla birlikte Bass tarafından eğitim örgütleri dışında çalışılarak geliştirilmiştir (Gustafson, 2002). Dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik kuramını 1985'de ele alan Bass'a göre bu liderlik modeli çok boyutludur ve geleneksel liderlik modellerinden daha geniş bir perspektife sahiptir (Parkman, 2001). Yine bu liderlik modellerinin öğretisi ve sonuçları endüstri, eğitim ve askeri alanlarda 15 yıldan beri sınanmaktadır (Lucas, 2001). Bu anlamda dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik kavramları neyi ifade etmektedir. Birbirleriyle ilişkileri nelerdir ve okul örgütlerindeki etkileri nasıldır sorularına yanıt aranmaktadır.

Dönüşümcü Liderlik

Dönüşüm kavramının sözlük anlamı yapı veya kompozisyonun tamamen değişmesidir ve bu kavram örgütlerde teknolojik anlamının dışında kullanılmaktadır (Leithwood vd., 1999). Dönüşümcü lider daha yüksek performansa ve daha büyük ilerlemeye çalışanların farkındalıklarını artırma, gelişmeye ikna etme, örgütteki adanma ve inançları ortaya çıkarma şeklinde tanımlanabilir (Bass, 1985). Çoğu yazarlar dönüşümcü liderliği vizyon, paylaşılan değer, kültür şekillendirme, model olma, öğretici olma, güvenilir ve cesaretli olma özellikleriyle tanımlamaktadırlar. Liderler bu özelliklerle çalışanlarda kendi kendilerinin yöneticisi olma, amaçlara, gruba ve lidere adanma ve ekstra çaba isteği yaratırlar (Colvin, 1999) ve bireysel ile örgütsel çıkarları dengede tutarak başarıyı yakalamaya çalışırlar (Bass, 1990).

Dönüşümcü liderliğin üç aşaması vardır. Bunlardan birincisi yaratıcılık ve sezgili olmayı gerektiren vizyon yaratmadır. Bu durumda örgütün kültürü vizyon ile aşılır ve ikinci ve üçüncü aşama için temel oluşturulur. İkinci aşama adanmayla ilgilidir ve karşılıklı değişim sırasında işe olan istekliliğin artırılması ile ilişkilerin devamlılığının sağlanması önemlidir. Üçüncü aşama ise sürecin kalbi olarak değişimin kurumsallaşmasıdır. Bu aşama yeni bir kültür şekillendirme ve güçlendirmeyi vurgular ve iletişim, karar verme ile problem çözme, seçim, değerlendirme ve ödül sistemi bunlara hizmet eder (Hitt ve Keats, 1992).

Dönüşümcü liderlik ve karizma: Dönüşümcü liderlik kuramının gelişmesinde Weber'in karizmatik liderlik kuramının önemli bir etkisi vardır. Dönüşümcü liderlikle aynı anlamda ele alındığı görülmekle birlikte karizma dönüşümcü liderliğin içinde kapsamlı yer tutar ve onun önemli bir bileşendir (Bass, 1985; Collet ve Furham, 1995).

Karizmatik liderler çalışanlar için başarı ve hünerin temsilcileridirler. Karizma yöneticiyi liderden ayıran önemli bir öğedir ve bu liderler çekicilikleriyle çalışanların yoğun sevgi ve saygısını kazanırlar (Bass, 1985). Kaldı ki karizmatik otorite kural veya geleneklerden kaynaklanmaz, liderin kişisel özelliklerindeki gücüyle yasallaşır (Humphreys, 2000). Karizmatik güç kullanarak liderler örgütler üzerinde büyük bir etkiye sahip olurlar. Karizmaya sahip liderler ilham verici biçimsel olmayan iletişim yeteneğine ve izleyenlerin korkuyla karışık derin bir saygıyla veya coşkulu bir heyecanla kendilerine bağlanmasına neden olan bir yeteneğe sahiptirler (Fisher vd., 1988). Yöneticilerin duyguyu yönetme becerisi karizmalarıyla ilgilidir ve karizmayla çalışanların hisleri harekete geçirilir. Yöneticiler çalışanları etkileyebilmek için gülerler, ağlarlar... (Fineman, 1999).

Çalışanları olduğundan daha çok çalışmaya güdülediği için karizmanın etkili dönüşümcü liderliği sağlamada temel bir harç olduğu ileri sürülmüştür. Diğerlerini güdüleme yeteneği karizmatik liderin ideal bir kişilik olarak görülmesinden kaynaklanmaktadır. Böylece izleyenler liderin görüşlerini ve isteklerini daha çok kabul ederler (Fisher vd., 1988). Dönüşümcü liderler çalışanları karizmatik kişilikleri ve amaçlarıyla etkilerler (Colvin, 1999; Madzar, 1996). Dürüst ve güvenilirlerdir. Düşünceleriyle çalışanlara ilham olurlar, harekete geçirirler ve onları ekstra çabayla büyük şeyleri başarmaya yöneltebilirler (Bass, 1990).

Karizmatik liderin özellikle kriz zamanında olağanüstü kararlılıkları ve güçlü bir çekicilikleri olduğunu ilk olarak vurgulayan Weber, lider başarısız ve çalışanların kazançlarını koruyamıyorsa büyük olasılıkla liderin karizmasının yok olacağını da vurgulamıştır (Collet ve Furham, 1995).

Dönüşümcü liderlik ve etik değerler: Değer yapısını temel alan liderlik olarak etik liderlik (Nelson, 1998) güzellik, eşitlik, adanma, sorumluluk ve yükümlülükle ilgilidir. Lider eylemleri geleneksel etik değerlerle yönetilebilmelidir (Slater vd., 1994). Liderler grubun, örgütün ve toplumun ahlaki çevresinden sorumludurlar. Liderin en önemli görevi toplumun yaygın değerleri etrafında çalışanları bir araya getirmektir. Liderler kendilerini bu değerlerin oluşturucusu olarak görmelidirler (Bass, 1990).

Dönüşümcü liderliğin karizma veya idealleştirilmiş etki boyutu yüksek ahlak ve etik standartlarıyla karakterize edilir. Dönüşümcü lider bütünlük ve dürüstlük gibi değerleri merkeze alır. Normlar iyi doğru ve güzeli belirler ve bu iyi, güzel ile doğru etik liderliğin kalbidir (Bass, 1990). Etik liderlik örgütte dönüşümü sağlamak için etik değerleri ve belirli inançları kapsar. Etik değerleri olan okul lideri gerek okul gerekse daha geniş bir toplum içindeki anarşiye karşı siper durumundadır, toplumsal yapıyı düzenler (Grace, 1995).

Dönüşümcü liderlik ve vizyoner olma: Örgütlerde dönüşümcü liderliği başlatan ve güçlendiren bir çok uygulamanın vizyon belirleme ve kültürel değerlerle ilgili olduğu

bilinmektedir (Colvin, 1996). Dönüştürücü liderin önemli özelliklerinden birisi vizyoner olmasıdır ve etkili liderler vizyoner, yol gösterici, yaratıcı ve enerjiktirler (Green, 1988b). Gelecek için bir vizyon şimdiki bir plan ve amaçtan daha önemlidir (Snyder vd., 1994) ve vizyonun en önemli yanlarından birisi sizin gittiğiniz bir yolun ötesinde, götürdüğünüz yer olmasıdır. Vizyon, çalışanlara esin kaynağı olur, çaba harcamayı sağlar, anlam ve amaç kazandırır (Mesiti, 2001). Kaldı ki dönüştürücü liderler sadece bir vizyona sahip olmakla kalmazlar aynı zamanda çalışanların vizyonu kendilerine mal ederek kabullenmelerini sağlarlar. Böylece vizyonu başarmak için çalışanlarda adanma gerçekleşir (Yean ve Lim, 2001).

Sürdürücü Liderlik

Sürdürücü liderlik, liderin kontrolünde hizmetle ödülün karşılıklı değişimine dayanır (Leithwood, 1992; Gardner ve Schermerhorn, 1992; Lontos, 1992; Miner, 1992) Bu liderler çalışanlarla ekonomik, politik ve psikolojik alışveriş içindedirler. Çalışanların temel gereksinimleri üzerine yoğunlaşan sürdürücü liderler çalışanların gereksinimlerini bilirler ve eğer onlar gerekli çabayı gösterirlerse bu istekleri karşılarlar (Bass, 1985; Leithwood vd., 1999; Slater vd., 1994).

Sürdürücü liderlik örgütsel kültür içinde otorite, bürokrasi ve yasal güce dayalıdır (Parkman, 2001). Sürdürücü lider güç kullanır ve güç liderin biricik servetidir. Burns, güce göre ilişkilerin oluşumuna bağlı olarak dönüştürücü ve sürdürücü liderlik türleri arasında ayrım yapmaktadır. Olağan işler için reçete sunan sürdürücü liderlikte çalışanlar ödül beklentisi veya ceza korkusuyla hareket ederler ve liderler ödül ile cezanın kontrolünü sağlar. Sürdürücü liderler çalışanlarla yapmış oldukları anlaşmaya bağlı olarak onların başarılı olup olamayacağına odaklanırlar (Bass, 1990). Bu arada ödül ve ceza üzerine yoğunlaşırken tutum, norm ile düşünme becerileri ile uğraşmazlar. Onlar daha düşük düzeydeki güvenlik, güven ve bağlılık gibi gereksinimleri karşılamaya çalışırlar (Ingram, 1997).

Bu liderler örgütün maddi kaynaklar, insan becerileri, materyal ile teknoloji gibi fiziksel kaynaklarını işletirler ve çalışanların sabit gereksinimlerini karşılarlar (Koppang, 1996). Çalışanlarla yalnızca iş ilişkileri kurarak onlardan itaat beklerler (Parkman, 2001) ve statükonun devamını sağlarlar (Lawrence, 2000).

Sürdürücü liderler istedikleri sonuç için rol tanımı yaparlar, çalışanlarını güdülerler ve etkili de olabilirler (Southwick, 1998). Burns bu kuramın liderin ödülü önerme ve sunma arasındaki yeteneğine dayalı olduğunu vurgular. Bu tip liderlik karşılıklı değişimle işleri sürdürmede kısa dönemli etkililik sağlar (Parkman, 2001). Bunun yanında liderlerin çoğunun sürdürücü liderlik davranışı gösterdiği de bilinmektedir (Miner, 1992).

Lider davranışları iyi-kötü, doğru-hatalı, yakışır veya yakışmaz olarak görülmektedir. Eleştiriciler, sürdürümcü liderliğin daha çok etik olmayan uygulamalara yer verdiğini belirtirler. Olgun olmayan liderler sürdürümcü fırsatçılardır ve onlar amaçlara ulaşmak için fırsat manipasyonu, hile ve koşullu güçlendirme uygularlar. Onların etik değerleri merkeze almaları birebir karşılıklı değişim içindir (Bass; 1990). Bu doğrultuda sürdürümcü liderliğin yöneticilikle benzerlikler gösterdiğine yönelik görüşler vardır. Sürdürümcü liderlikle yöneticilik eşdeğerdir, çünkü onların temel amacı çalışanların desteğini kazanarak kendi öncelikli çıkarlarını yerine getirmektir. Bu anlayışta ilişkiler karşılıklı yarara dayalıdır ve çalışanlar liderlerin isteğine göre davranırlar (Southwick, 1998). Yine sürdürümcü lider rutin uygulamaları yürütür ve değişimin olağan akışında gerçekleşmesini sağlar. Her iki liderlikle ilgili yapılan araştırma sonuçları dönüşümcü liderliğin sürdürümcü liderliğin etkilerini artırdığını göstermektedir (Gustafson, 2002).

Dönüşümcü, Sürdürümcü Liderlik ve Örgütsel Güdülenme

Dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri incelendiğinde aralarındaki en temel ayrımın çalışanları güdüleme yaklaşımları arasındaki farklılık olduğu görülmektedir. Holmes'a (1993) göre de sürdürümcü ve dönüşümcü liderlik arasındaki fark yüksek düzeydeki amaçlar, idealler ve güdüleme konularıyla ilgilidir.

Dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik Maslow'un gereksinimler hiyerarşisiyle ilişkilendirilmektedir (Lucas, 2001; Nguyen, 2002). Dönüşümcü ve sürdürümcü liderler çalışanların gereksinimlerini Maslow'un gereksinim kuramındaki hiyerarşiye uygun olarak karşılamaktadırlar (Miner, 1992). Buna göre sürdürümcü liderler fiziksel, güvenlik, ait olma ve tanınma gibi temel gereksinimleri karşılarlarken, dönüşümcü liderler üst düzeyde kendini gerçekleştirme gereksinimlerine yoğunlaşırlar.

Sürdürümcü liderler dış güdüleyiciler ve gereksinimlere odaklanıp çalışanlarına bir takım ödümler vererek onların saygınlıklarını kazanmaya çalışırlar (Sergiovanni, 1995; Collet ve Furham, 1995). Çalışanları sözlü övgü veya ödülle güdüleme yolunu seçtikleri gibi, aksine olumsuz geribildirim, azarlama, sitem, tehdit veya disipline edici eylemlerde de bulunabilirler (Bass ve Steidlmeier, 1998). Bu liderlik ekonomik, politik ve psikolojik olarak değerli şeylerin çalışanlarla takas yapılmasını gerektirir. Bu anlayıştaki çalışanlar pazarlık sürecinde güdülenirler ve güdülenme bu sürecin devamlılığı ile artabilir. Fakat güdülenmenin doğası gereği bu şekilde daha yüksek amaçların izlenmesi sağlanamaz, ne güdümler ne de kaynaklar değiştirilemez (Leithwood vd., 1999).

Buna karşın dönüşümcü liderler karizmaları, vizyon ve misyonları, problem çözme becerileri, çalışanlara kişisel destekleri ve olumlu bir kültürel ortam yaratmaları ile güdüleyicidirler. Bass'a (1985) göre dönüşümcü liderler beklentinin ötesinde performansı

artırmak için çalışanları harekete geçirirler. Dönüşümcü lider sonuçlarının önemine olan bilinçliliği artırarak, örgütün gereksinimlerini kendi çıkarlarının önünde tutarak ve Maslow'un gereksinim hiyerarşisindeki gereksinim düzeyini yükselterek beklenenden daha çok iş yapılmasını sağlar. Böylelikle köktenci değişimleri gerçekleştirmek için beklenenin ötesinde gelişim ve başarıyı gerçekleştirir (Gustafson, 2002).

Dönüşümcü liderler çalışanların duygularını paylaşır ve onları dinlerler (Snyder vd., 1994) örgütte net ve yüksek performans standartları oluştururlar. Onlar çalışanları öneri, yardım, destek, bilgilendirme ve açıklıkla cesaretlendirirler. Kendilerini geliştirme cesareti ve özerkliği verirler. Çalışanlarla daha çok bilgi ve deneyimi paylaşırlar. Dürüsttürler, güçlü bağlantıları vardır, hayranlık uyandırır, bağlılık gösterirler ve saygındırlar (Bass, 1985). Burns, dönüşümcü liderliği lider ve çalışanların birbirlerinin etik değerlerini ve güdülenme düzeylerini daha da yükselttikleri bir süreç olarak tanımlar (Green, 1988b; Sergiovanni, 1995).

Bunun yanında dönüşümcü lider otoriter, demokratik ya da seçkin olabilir. Örneğin bireysel destek sağlamada eşitlik gözetmeyebilir. Telkinle güdüleyen lider de kullandığı araçlar bakımından otoriter olabilir (Karip, 1998).

Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderliğin Boyutları

Podsakoff ve arkadaşları sürdürümcü liderliğe çok az yer vererek dönüşümcü ve sürdürümcü liderliğin boyutlarını vizyon belirleme, grup amaçlarının kabulünü sağlama, model olma, yüksek performans beklentisi, bireysel destek sağlama, entelektüel benzeşim, koşullu ödül ve beklentiye göre yönetim şeklinde belirlemişlerdir (Leithwood vd., 1999).

Bass ve Avolio'nun çok faktörlü liderlik modeli dönüşümcü, sürdürümcü liderlik ve etkisiz liderlik davranışlarını kapsar ve yüksek düzeyde değişim ve etkililikle sonuçlanır (Gustafson, 2002).

Dönüşümcü liderlik farklı yazarlarca çizelge 2.8'de olduğundan daha farklı isimlerle boyutlandırılrsa da bunlar genellikle bu dört boyutu kapsayacak şekilde ele alınmaktadır. Dönüşümcü lider vizyon ve misyonuyla karizmatik özelliklere sahiptir, yüksek beklentileri ile ilham olurlar, araştırmacı, problem çözücü, yaratıcıdırlar ve çalışanlarına destek olurlar. Sürdürümcü liderler ise yapılan işe göre ödül verirler, mevcut uygulamaya yönelerek eksiklikleri izlerler ya da pasif davranarak sorunlara zamanında eğilmezler.

Dönüşümcü liderler çalışanlara kendi ilgileri doğrultusunda, kendilerinin lideri olarak iş başarımlarını sağlamaya çalışırken, sürdürümcü liderler ödül ve disiplinle koşullu güçlendirme, olumlu aktif ile olumsuz pasif beklentiye göre yönetim davranışı gösterirler (Metcalf ve Metcalf, 2000). Olumlu beklentiye göre yönetimde çalışanların performanslarını izleyip hatalarını düzeltirler. Olumsuz beklentiye göre yönetimde hatalar dikkat çekici

pozisyona gelinceye kadar çalışan hatalarını pasif bir şekilde izlerler ve sonunda olumsuz eylemlerle düzeltmeye kalkışırlar. Koşullu ödül boyutunda liderler hizmet karşılığında net ve açık bir biçimde ödüller sunarlar. Hizmetlerin karşılığında kaynak ödeneği, görevlendirme ve danışmanlık gibi yarar sağlayıcı eylemlerde bulunurlar (Bass ve Steidlmeier, 1998). Koşullu ödül iyi yapılan işin övülmesi ile para ödülü, ikramiye, terfi önermek gibi iki biçimde görülür. Koşullu cezaya ise normlardan sapma durumunda çeşitli biçimlerde yer verilir (Bass, 1985). Alanyazında koşullu ödül boyutu, bireysel destek boyutunun bir parçası olarak da görülmektedir (Leithwood vd., 1999).

Dönüştürücü ve sürdürücü liderliğin temel boyutları çizelge 2.8 ve 2.9'da görülmektedir.

Çizelge 2.8 Dönüştürücü Liderliğin Boyutları

İlham verici/karizmatik	Vizyon ve misyon duygusu kazandırır, saygı ve dürüstlüğü vurgular. Hayran olunacak, güvenilecek davranışlar sergiler, çalışanlar onlara benzemeye çalışırlar. Etrafındakilere ilham olurlar, güdülerler, geleceğe iyimser bakarlar, canlılık ve anlamlılık sağlarlar.
İlhamla güdüleme	Yüksek beklentileri bildirirler, çabalara odaklanmada sembolleri kullanırlar, basit yollarla önemli amaçları açıklarlar.
Entelektüel benzeşim	Anlayış ve akılcılığı iletirler, sorun çözmeye dikkatlidirler. Soru sormaya, sorunları yeniden ele almaya çalışanları cesaretlendirirler; eski çözüm yollarına yeni bir bakış getirirler, yaratıcılık ve yenilikleri cesaretlendirirler.
Bireyselleştirilmiş etki	Çalışanlara kişisel dikkat kazandırır, çalışanların her birine rehberlik ederler. Çalışanların potansiyellerini geliştirme ve gelişmeleri için yeni fırsatlar yaratırlar, her çalışanın istek ve gereksinmelerini dikkate alırlar.

Kaynak: Bass, 1990; Bass ve Steidlmeier, 1998; Metcalfe ve Metcalfe, 2000.

Sürdürücü liderliğin boyutları çizelge 2.9'da verilmektedir.

Çizelge 2.9 Sürdürücü Liderliğin Boyutları

Koşullu ödül	Çabaların karşılığını verirler, iyi performansı ödüllendirirler, başarıları takdir ederler.
Beklentiye göre yönetim (aktif)	Ölçüt ve kurallardan sapmaları araştırılıp izlerler ve kusursuz eylemde bulunurlar.
Beklentiye göre yönetim (pasif)	Ölçütlere karışmazlar ve ölçüt geliştirmezler. Sorun ortaya çıktığı zaman ilgilenirler.

Kaynak: Bass, 1990; Bass ve Steidlmeier, 1998; Metcalfe ve Metcalfe, 2000.

Her iki liderlik stilinin boyutları incelendiğinde dönüştürücü liderliğin daha çok üst düzey gereksinimleri merkeze alarak çalışanları güdülemeye, sürdürücü liderlerin ise hizmet karşılık ödüllendirme yapmaya ve ölçütlerden sapmayı kontrole yöneldikleri görülmektedir.

Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderliğin Liderlik Kuramları İçindeki Yeri

Dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik kuramı özellikle, yol-amaç, durumsallık, sosyal etkileşim ve davranışçı liderlik araştırmalarından etkilenmiştir (Parkman, 2001). Yol-amaç kuramında liderin işi, örgütsel amaçları içselleştirmede çalışana yardım etmek ve iyi bir iş ortamı yaratmak için yapı, destek ve ödül kullanmaktır (Newstrom ve Davis, 1997). Bu kuramda liderlik otorite, politik etki, uzmanlık etkisi ile karizmatik etkiye dayandırılır ve durumsal yaklaşımlardan farklı olarak lider, çalışan ile çevre arasındaki ilişkiyi vurgular (Catalano, 2002; Lawrence, 2000). Yol-amaç kuramında amaçların başarılmasını kolaylaştırmanın üç yolu; iş ve kişisel amaçların her ikisini başarabilme yollarını netleştirme, çalışanların en etkili yollarla ilerlemelerini sağlama, başarıya giden yoldaki engelleri ortadan kaldırmadır (Sueki, 1998). Bu kuramda güdüleme, iş doyumunu ve algı değişkenleri yer alır; lider başarı için çalışanların beklentilerini bilir ve istedikleri ödülü sağlar (Parkman, 2001; Catalano, 2002). Bu anlamda sürdürümcü liderliğin koşullu ödül boyutu yol-amaç kuramıyla benzerlik göstermektedir (Leithwood vd., 1999). Yol amaç ve durumsal kuramda lider grup ve görev arasındaki ilişkiyi gösterir. Davranışçı ve bilişsel kuramlar da bu anlayışı artırır. Sürdürümcü liderlik yaklaşımına paralel bir anlayışla davranışçı kuramda lider sadece çalışanların görevlerini kolaylaştırmaz aynı zamanda ödül veya cezayı kullanarak etkililiği artırmaya çalışır (Parkman, 2001).

Dönüşümcü liderlik kuramının kökleri yönetim düşüncesinin evriminde gelişir fakat bu liderlik modeli ilk liderlik modellerinden ayrılır. Çünkü bu modeller bu kadar geniş bir liderlik yelpazesi sunmazlar. Bass'a göre de dönüşümcü liderlik bilimsel yönetime karşı anti tez olarak geliştirilmiş ve Weber'in karizmatik otorite kavramından etkilenmiştir (Humphreys, 2000).

Bilişsel ve yapısalcı perspektife göre dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik: Bilişsel süreç kuramı dönüşümcü ve sürdürümcü liderliği açıklar ve biçimsel şema sağlar (Humphreys, 2000). Bilişsel kurama göre bilişsel olarak daha karmaşık olan insanlar daha az karmaşık insanlara göre enformasyon sürecinde ve görevlerinde daha iyidirler. Onlar karar ve eylemlerde aşamaları, boyutları ve betimlemeleri daha iyi kullanırlar (Parkman, 2001). Buna göre bilişsel olarak daha karmaşık insanların dönüşümcü liderliğe, daha az karmaşık olanların ise sürdürümcü liderliğe uygun düştüğü söylenebilir.

Kegan'a göre yapısalcı/gelişmeci kuram dönüşümcü ve sürdürümcü liderliğin gelişmesiyle ilişkilendirilebilir. Karmaşık süreçleri basitten başlayarak anlamamıza yardım eden yapısalcı kuram, bireylerin yeteneklerini nasıl genişleterek artıracakları üzerinde durur. Bu kurama göre, dönüşümcü ve sürdürümcü liderliği anlamak için kişiliğin iki boyutu arasında ayırım yapmak gerekir (Humphreys, 2000). Bireylerin gelişimi dünyadaki değişimi algılamalarıyla ilgilidir. İlk aşamadaki gelişmede insanlar yalnızca dar perspektifte kendi

uğraşlarıyla ilgilenirler. Daha ileri aşamadaysa insanların perspektifleri kişiler arası ilişkiler ve değerler aracılığıyla algıları süzülerek oluşur. İlk aşama düşük düzeyli gelişmedir ve sürdürümcü liderliği gerektirir. İkinci aşama yüksek düzeyli gelişme olarak dönüşümcü liderliği gerektirir. Kuhnert ve Lewis de Kegan'ın kuramını destekleyerek dönüşümcü ve sürdürümcü liderlerin oldukça farklı yollarla gerçeği yapılandırdıklarını ileri sürerek onların kendilerine ve başkalarına farklı açılardan bakarak karşıt yollarla yönetim sergilediklerini vurgularlar (Southwick, 1998).

Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderliğe Yönelik Yaklaşımlar

Dönüşümcü ve sürdürümcü liderliğin birbirinin karşıtı olduğunu savunun veya iki liderlik uygulamasının iki faktörlü kuram olarak ele alan görüşler vardır. Dönüşümcü ve sürdürümcü liderliğin birbirinin karşıtı olduğunu ilk ortaya koyanlar Burns, Roosevelt ve Kennedy'dir (Bass, 1985). Yöneticiler sürdürümcü, liderler dönüşümcü özellikler taşımaktadır ve bu iki liderlik boyutun daha az ile daha çok etkililik konusunda zıt kutuplar olarak birbirinden bağımsızdır (Ingram, 1997; Leithwood vd., 1999).

İki liderlik yaklaşımına ilişkin Bass'ın yaklaşımıyla Burns'un yaklaşımı farklıdır. Burns'a göre yönetici ya sürdürümcü ya da dönüşümcüdür. Bass birinci olarak her birine gerektiğinde kullanılacak ayrı boyutlar olarak bakar. İkinci olarak tüm liderlerin performans için karşılıklı değişimin farklı tiplerini kullandıklarını vurgular ve dönüşümcü liderin karşılıklı değişimin ötesine gittiğini belirtir. Bu durumda dönüşümcü liderlik sürdürümcü liderliğin etkisini artırır. Üçüncü olarak ise dönüşümcü liderlik çalışanların gereksinim ve isteklerini artırmaya çalışır (Parkman, 2001). Bununla birlikte dönüşümcü liderlik sürdürümcü liderliğin yerine geçmez fakat onun etkisini artırarak tamamlar (Bass, 1990). Her iki liderlik biçimi birbirlerini tamamladıkları için en iyi liderlik biçimini oluşturmaktadırlar. Dönüşümcü liderlik sürdürümcü liderliğin etkisini artırmaya yöneliktir. Fakat her sürdürümcü lider dönüşümcü lider özelliğini göstermez (Bass ve Steidlmeier, 1998).

Bass'a göre liderler en çok sürdürümcü ve dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterirler ve bu örgütler için gereklidir. Her iki anlayış, üretici, kolaylaştırıcı, yönetici, izleyici, danışman, yenilikçi ve arabulucu gibi anahtar rolleri temsil eder (Gardner ve Schermerhorn, 1992). Kaldı ki liderliğin bu iki tipi örgütün devamlılığı için birbirini tamamlayıcı ve gereklidir. Gelenekseli vurgulayan sürdürümcü liderlik günlük rutin işleri başarmayı, dönüşümcü liderlik ise gelişim için güdülenmeyi sağlar (Leithwood, 1992; Liontos, 1992).

Çizelge 2.10'da görüldüğü gibi sürdürümcü liderlik yaklaşımı daha çok klasik yönetim anlayışının özelliklerini göstermektedir. Dönüşümcü liderlik yaklaşımı ise vizyoner olma, çok yönlü düşünme, gelişme yanlısı olma ve demokratik liderlik davranışı özelliği göstermektedir.

Sürdürümcü ve dönüşümcü liderlik karşılaştırılması çizelge 2.10'daki gibi yapılmıştır.

Çizelge 2.10 Sürdürümcü ve Dönüşümcü Liderlik Karşılaştırması

	Sürdürümcü	Dönüşümcü
Zaman yönelimi	Kısa, bugün	Uzun, gelecek
Eşgüdüm mekanizması	Kurallar ve yönergeler	Hedef ve değer birliği
İletişim	Dikey ve yukarıdan aşağıya	Çok yönelimli
Odaklaşma	Finansal hedefler	Müşteri (iç ve dış)
Ödül sistemi	Örgütsel, dışsal	Kişisel, içsel
Güç kaynağı	Makam	Çalışanlar
Karar verme	Merkezleştirilmiş, yukarıdan aşağıya	Katılım sağlanmış, aşağıdan yukarı
Çalışan	Mal yerine konma	Geliştirilebilir kaynak
İtaat	Emir	Rasyonel açıklama
Değişmeye ilişkin tutum	Kaçınma, direnme, statükoyu koruma	Kaçınmama, benimseme
Yönlendirme mekanizması	Kazanç	Vizyon ve değerler
Denetim	Aşırı uyum	Özdenetim
Bakış açısı	İçsel	Dışsal
Görev tasarımı	Bölümlendirilmiş, bireysel	Zenginleştirilmiş, grupsal

Kaynak: Çelik, 1999: 151.

Çoğu yöneticiler farklı koşul ve yoğunlukta bu liderlik modellerinin her ikisini de kullanırlar (Keçecioğlu, 1998; Parkman, 2001). Kaldı ki her iki liderlik tipi iyi bir yönetici olmak için gereklidir (Gustafson, 2002) ve asıl olan bu liderlik faktörlerinin her ikisinin birden gerçekleştirebildiği liderlik yaklaşımıdır. Kaldı ki her iki tip liderlik biçimi dönüşümcü liderlik adı altında tanımlanmasına rağmen onlar daha çok sürdürümcü liderlik tutum, davranış, değer ve inançlarına sahip oldukları zaman sürdürümcü adını alırlar (Bass ve Steidlmeier, 1998).

Bu tartışmalara ilave olarak iki liderlik stili yerine ve koşullarına göre birbirini tamamlayıcı özellikler gösterebilirler bile tamamen birbirinin karşıtı olma ya da birbirini kapsayıcı özellikler göstermezler. Her iki liderlik biçimi kendi özellikleri kapsamında bağımsız iki ayrı liderlik stili olarak ele alınmalıdır.

Okul Örgütlerinde Dönüşümcü Liderlik

Özellikle gelişmiş ülkelerde okulları yeniden yapılandırma çabalarıyla dönüşümcü liderlik, 1980'lerden sonra eğitim alanında görülmeye başlanmıştır. Dönüşümcü liderlik çalışan adanması ve güdülenmesini doğrudan etkiler ve değişim için gerekli olan ekstra çabanın harekete geçirilmesini sağlar (Leithwood vd., 1999).

Dönüşümün birinci evresinde lider değişimin gerekliliğini bilir ve bu konuda rolü olan öğretmenleri ikna eder. İkinci evrede, dönüşümcü lider geleceğe ilham olan bir vizyonun geliştirilmesine çalışanları dahil eder. Üçüncü evrede ise, yeni bir vizyona adanma için harekete geçer. Sergiovanni'ye göre öğretmenlerde yüksek güdü ve adanma etkili eğitim-öğretim için

temel gereksinimdir. Bunların yokluğunda ise alınan paraya göre çalışma anlayışı baskındır (Ingram, 1997). Gerçek adanma ise etkili bir güçtür ve vizyona adanma liderin başarısına yardım eden en önemli değişkendir (Snyder vd., 1994; Hersey ve Blanchard, 1996).

Okullarda dönüşümcü lider öğretmen yeterliliğinin gelişmesine ve sınıf uygulamalarına yardım etmelidir. Bir okul yöneticisi eğer sınıf öğretimine katkıda bulunacaksa öğretim yöntem ve teknikleri ile okulun diğer gereksinimleri konusunda yeterli olması zorunludur. Bunun yanında ilk olarak öğretim yöneticisi önceden sınıfta neleri, hangi konuları öğreteceğini bilmelidir. Bu uzun dönemli bir çabayı gerektirir. İkincisi, bu yöneticiler diğer konuların ele alınması için güçlü bir sekreteryaya veya yardımcılara gerek duyar. Üçüncüsü yöneticinin sınıftaki etkinliği acil ve tehlikeli bir durum olmadıkça kesintisiz olmalıdır (Leithwood vd., 1999).

Dönüşümcü liderliğin merkezinde öğretmenler, aileler ve öğrencilerle işbirliği vardır. Dönüşümcü liderler işbirlikli okul kültürünü yapılandırır. Bunun için amaçları netleştirir, çalışanın izole olmasını azaltır, öğretmen adanmasını canlandırır, çalışanların gelişmesini destekler, destekçi bir arkadaş çevresini ve personel adanmasını geliştirir, kültürel normlar, değerler ve inançlar hakkında sıkı iletişim sağlar, çalışan ve öğrencilerin başarılarını kutlarlar. Bir araştırma sonucuna göre dönüşümcü liderliğin okul örgütündeki üç temel amacı şu şekilde sıralanmaktadır: (1) İşbirlikli profesyonel okul kültürünü geliştirme ve sürdürme için çalışanlara yardımcı olma: Çalışanlarla sık sık konuşma, gözlemde bulunma, eleştirme ve birlikte planlama, sorumluluk alma, kültürel değişimi desteklemek için bürokratik mekanizmayı kullanma ve değerleri paylaşmadır. (2) Öğretmenlerin gelişimine yardım etme: Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamaya öncelik vermedir. (3) Daha etkili sorun çözebilmeleri için öğretmenlere yardım etme: Öğretmenlerle işbirliği içinde sorunlara çözüm yolları arama, farklı yorumlarla kendi yorumlarını netleştirme ve tüm okulun perspektifini kararlara yansıtmadır (Leithwood, 1992; Lontos, 1992).

Bu doğrultuda dönüşümcü liderlerin kullandıkları stratejiler: (1) Sınıfları ziyaret etme, öğretmenlerin diğer sınıfları ziyaret etmesini sağlama, (2) tüm personeli okul amaçları, inançları, vizyonlarını oluşturmaya dahil etme, (3) takımlarla çalışma, (4) öğretmen gereksinmelerini sorma, tutum ve felsefeleri sezme, (5) yeni düşüncelerin denenmesine izin verme, (6) öğretmenlere yardım etme, gruplarda kendi düşüncelerini empoze etmeme, (7) işyerini cazip hale getirme, bilgiyi paylaşma, (8) yüksek performans beklentilerine sahip olma, (9) öğretmenlerin tüm öğrencilerden sorumlu olmalarını sağlama, (10) işbirlikli planlama yapma (11) personelin katılabileceği çalıştaylar düzenleme, (12) öğretmen ve öğrencileri ödüllendirme, (13) yönetime çalışanları dahil etmedir (Lontos, 1992). Görüldüğü üzere okullarda dönüşümcü liderler önemli bir işleve sahiplerdir. Etili bir okulun varlığı içinde liderlerin belirtilen davranış kalıplarını gerçekleştirmeleri gerekmektedir.

Kaldı ki okullarda yapılan araştırmalarda dönüşümcü liderliğin iş doyumunu, adanma ve etkililik üzerinde etkisi vardır. Dönüşümcü liderlik örgütsel öğrenme, gelişme, etkililik, iklim ve kültürü olumlu etkiler ve öğretmen geliştirme ve değişim için gereklidir (Felton, 1995; Leithwood vd., 1999).

Okul Örgütlerinde Sürdürümcü Liderlik

Diğer örgütlerde olduğu gibi okul örgütlerinde de güdülenme, iş doyumunu ve adanma kavramları etkililik ve çalışanların mutluluğu açısından önemli öğelerdir. Sürdürümcü liderlik doğası gereği yüksek düzeyde güdülenme, iş doyumunu ve adanmayı sağlayıcı özelliğe sahip bir liderlik stili değildir. Nitekim bazı araştırmacılarda sürdürümcü liderlikle ilişkili olan otokratik liderliğin sadece kurallara uymayı sağladığını ve adanmayı sağlamadığını belirtirler (Snyder vd., 1994; Hersey ve Blanchard, 1996). Yine belirtildiği üzere Maslow'un gereksinim hiyerarşisinde (Lucas, 2001; Nguyen, 2002) yalnızca temel gereksinimler üzerine yoğunlaşan sürdürümcü lider öğretmenlerin belirli düzeyde güdülenmesini sağlayabilir. Bu durumda araştırma sonuçlarının da ortaya koyduğu gibi çalışanların daha fazla çaba göstermesi, etkililik ve iş doyumunu konularında etkin olması beklenemez (Ingram, 1997). Sürdürümcü liderler mevcut yapıyı korurlar, çalışanları etkilemek ve daha çok başarılı olmak için fazladan bir çabaya girmezler. Dolayısı ile öğretmenler üzerinde dönüşümcü liderlerin sağladığı etkiyi sağlayamazlar.

Sürdürümcü liderlik ile yapılan araştırmalar incelendiğinde bu liderlik yaklaşımının dönüşümcü liderlik kadar örgütsel süreçleri olumlu etkilediği söylenemez. Bazı araştırmalara göre sürdürümcü liderliğin pasif beklentiye göre yönetim boyutu ekstra çaba, iş doyumunu ve lider etkililiğiyle negatif, aktif beklentiye göre yönetim boyutu ise pozitif ilişkiye sahiptir (Nischan, 1997). Bazı araştırmalara göre örgütsel öğrenme ve adanmayı en çok koşullu ödül boyutları etkilemektedir (Leithwood vd., 1999). Başka bazı araştırmalara göre ise yalnızca koşullu ödül boyutu çalışanların ekstra çaba göstermeye olan istekliliğini artırır ve çalışanların bir bölümünde iş doyumunu yükseltir. Bu araştırmalara göre ekstra çaba, iş doyumunu ve lider etkililiği üzerinde sürdürümcü liderlik olumsuz bir etkiye sahiptir (Gustafson, 2002).

TOPLUMSAL VE ÖRGÜTSEL KÜLTÜR

Kültür

İnsanoğunun bulunduğu her yerde yaşananı ve yaşamı yansıtan kültür, üzerinde çok konuşulan, işlenen konulardan biridir. İnsanlıkla birlikte ortaya çıkan ve insanın toplumsallaşmasıyla birlikte yaşamın her alanına giren kültür kavramının kökeni çok eskilere dayanmaktadır.

Latince'deki "cultura" sözcüğünden gelen ve 18. yüzyıldan önce tarımsal etkinlikler anlamında kullanılan "cultura" sözcüğü zamanla farklılaşarak yaşam biçimine bağlanmış; kültür uygarlık ve eğitimle eşanlamlı olarak kullanılmaya başlanmıştır (Unutkan, 1995).

Kültüre ilişkin görüş farklılıkları kültürün tanımını ve çeşitli boyutlarının anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Taylor'a (1984) göre İngilizce'de en karmaşık iki-üç sözcükten biri olan kültür kavramı, entelektüel disiplinlerden ayrı veya karşıt düşünce sistemlerinin (etnografya, antropoloji, sosyoloji, psikoloji vb.) bir çoğunda kullanılmaktadır. Kavramın tanımı kullanıldığı yere göre değişmekte ve çalışılan disiplin ile araştırma amaçlarının bir yansıması niteliğine dönüşmektedir. Kroeber ve Kluchohn kavramı betimsel, tarihsel, normatif, psikolojik, yapısal, genetik özellikli ve eksik tanımlar olarak yedi grupta toplamışlardır (Unutkan, 1995).

Kroeber ve Parsons ise kültürü "insan davranışlarına biçim veren ve davranış yoluyla yaratılan, eserlere etki yapan ya da yapmış veya yeniden yaratılmış içerik ile değer, düşünce ve benzeri diğer sembolik-kavram sistemleri" biçiminde tanımlamışlardır. White'e göre, kültür, "fenomenlerin (davranış örüntüleri), nesnelerin, fikirlerin ve duyguların bir bütünü olup; sembollerin kullanılmasına dayalı sürekli, toplumsal ve evrimsel bir süreçtir" (Güvenç, 1985).

Sosyal antropolojiden gelen kavramın kültürel, antropolojik ve sosyolojik anlamını kazanması ise büyük ölçüde Tylor'un tanımıyla gerçekleşmiştir (Unutkan, 1995). Tylor, kültürü "toplumun bir üyesi olarak insanoğlunun kazandığı bilgi, sanat, ahlak, gelenekler ve benzeri diğer yetenek ve alışkanlıkları kapsayan karmaşık bir bütün" olarak tanımlamıştır. Tanımda toplum, insan, kültürel içerik ve öğrenme süreci olmak üzere birbirinden farklı fakat bir arada olması gereken dört değişken bulunmaktadır. Bu tanım kültürün eğitimle yeni kuşaklara aktarılmasını vurgulaması bakımından önemlidir (Güvenç, 1985).

Kültür yalnız bilim, sanat, felsefe değil; doğanın yarattıklarına karşılık, insanın yarattığı her şeydir (Güvenç, 1985). İnsanlar arasındaki etkileşim, her türlü yapı yaratma alışkanlıkları, bütün manevi ve maddesel yapıt ve ürünlere kültür denir (Özlem, 1986). Kültür insanlar arasındaki bağların ve ilişkilerin tümünü kapsamaktadır. Tam anlamıyla insanın gelişimini simgeleyen kültür, toplumsal bir varlık olarak insanın atılımı ve gelişimiyle eş anlamlıdır. Bu açıdan kültür, "insana özgü" ile "toplumsal" arasındaki gerçek bütünlüğün, toplumun "insansı özünün" ve insanın "toplumsal özünün" doğuş ve varoluş sürecinin anlatımıdır (Mejuyev, tarihsiz).

Başaran'a (1991) göre kültürün ne olduğunu anlamak önemlidir. Kültür insan yapısıdır, insanoğlu var olduğu günden başlar, dünya var olduğu sürüce yaşayacaktır, toplumun malıdır, kuşaklara aktarılan yaşam biçimidir, doğanın karşılayamadığı gereksinimleri karşılar, insana doğal varlıkların verdiği kadar daha yüksek doyum verir, insanoğlunun doğal ve toplumsal çevreye egemenliğini gösterir, bütünleştiricidir, zamanla değişir, davranıştan soyutlanmıştır, değer ve düzgülerden oluşur. Bu anlamda örgütsel kültür de toplumsal kültürün bir alt kültürüdür.

ÖRGÜTSEL KÜLTÜR

Örgütsel kültürün tanımlanması zor ve karmaşıktır. Schein'e (1990) göre bu örgütün kendi belirsizlik ve karmaşıklığından kaynaklanmaktadır.

Kültür araştırmacıları örgütlerde kültürü “bir şey olarak kültür” ve “bir şeye sahip olarak kültür” olmak üzere iki şekilde tanımlamaktadırlar. İlk tanım örgütsel kültürü toplum kültürü ve ulaşılan bilgilerin temel bir modelini kullanarak geliştirir. Bu yaklaşım örgütlerin derin yapısını basitçe betimlemek içindir. İkinci tanımsa paylaşılan anlamlarla varsayımlar altında yatan değer sistemlerini kapsar ve olay incelemeleri ve örgütsel kültürün etkilerini ele alır (Reichers ve Schneider, 1990). Bu iki tanımla biçiminin arasında oldukça çok farklılıklar olmasına karşın tanımlar incelendiğinde daha çok kültürün tanımının ikinci tanıma uygun olarak yapıldığı görülmektedir.

Rousseau (1990) ve Sergiovanni (1986a) inançları, değerleri ve duyguları kültürel merkez olarak alırlar ve onların kültürün doğasında olduğunu belirtirler. Bu anlamda örgüt kültürünü, Lorsch; “tepe yöneticilerinin inançları”, Mintzberg ile Hoy ve Miskel örgütün ideolojisi veya örgütü diğerlerinden ayıran inanç ve gelenekler, Patterson; “ne yapılacağı veya yapılmayacağı hakkındaki inançlar”, Robbins; “örgütün üyelerini bir arada tutan yaygın algılar, paylaşılan anlamlar sistemi”, Ouchi; “örgüt üyelerine belirli değer ve inançları ileten sembol, seremoni ve mitler”, Pettigrew; “inançlar, ideoloji, dil, ritüel ve mitin bir bileşeni”, Kroeber ve Kluckhohn ile Rousseau; varsayımlar, değerler, düşünceler, duygular, normlar ve etkinlik örüntüleriyle toplumsal bir süreç”, Becker ve Geer; “yaygın anlayışlar grubunun dil içinde açıklanması”, Siehl ve Martin ile Sergiovanni ise paylaşılan anlam örüntüleri aracılığıyla örgütü bir arada tutan yapıştırıcı olarak tanımlamışlardır (Masland, 1985; Sergiovanni, 1986a, Rousseau, 1990; Hoy ve Miskel, 1996).

Schein örgüt kültürünü, bir grup tarafından içsel bütünleşme ve dışsal uyumla ilgili sorunlarıyla baş etmeyi öğrenirken keşfedilen ya da geliştirilen, geçerli olduğu varsayımlar olarak iyi işletilen ve yeni üyelerine aynı yollarla benzer düşünce, duygu, algı ve tavırları oluşturmaları için öğretilen temel sayıtların bir örüntüsü olarak tanımlamıştır (Hoy ve Miskel, 1996; Turner, 1990).

Örgütsel kültürün tanımlarına bakıldığında tanımların temelinde davranış örüntülerini düzenleyen inançlar, paylaşılan değerler ve düşüncelerin olduğu görülmektedir. Buna göre örgüt kültürünü örgütteki düşünce ve davranış kalıplarını etkileyerek düzenleyen inançlar, değerler, politikalar, beklentiler, gelenekler, algı ve duygu birliği şeklinde tanımlamak olanaklıdır.

Kültürün fiziksel varlığının olmayışı tanım ve açıklamalara bakarak örgütsel kültürü anlamayı zorlaştırmaktadır (Deal, 1995). Oysa örgütte insanla ilgili her şeyi etkileyen kültür, grup yaşamının her anını kapsar (Schein, 1990). Örgütler yapıdan ziyade kültürlerdir ve kültür

örgütte gerçekliğin, yasallığın, güdülemenin temelini oluşturur ve yaşama anlam verir. Dil, inançlar, ritüeller, bilgi, gelenekler ve yapıtlar (artifaktlar), kısaca kültürel alanın tüm öğeleri bireysel ve grup kimliğini yapılandıran kaynaklardır (Bates, 1986).

Deal ve Kennedy örgütsel kültürün önemini belirtirlerken biçimsel kural ve politikardan daha önemli olduğuna değinirler (Hoy ve Miskel, 1996). Örgütsel Kültür daha çok biçimsel olmayan görünüşü sembol ve ritüellerle dışa yansıtan duygu, iklim, karakter ya da imajdır. (Bush, 1995; Hoy ve Miskel, 1996).

Kültürün önemli bir bölümü sorguladığımız, veri aldığımız günlük davranışlardan ve inançlarımızdan oluşmaktadır. Günlük yaşantımızda kültürün yaşam akışında görünmeyen derin bir etkisi vardır. Yöneticiler günlük etkinliklerin kültür ve paylaşılmış değerler aracılığıyla yönetildiğinin farkında değillerdir. Bu durum denizde yaşayan balıkların su dolu bir ortamda yaşadıklarının farkında olmamalarına benzetilebilir (Yıldırım, 1997; Miller ve Dess, 1996).

Örgüt kültürü örgütlerin kendi amaç ve etkinlik özellikleriyle toplumsal değerlerin bir bileşimi olarak görülmektedir (Berberoğlu vd., 1998). Fineman'a (1999) göre de toplumsal düzenin önemli bir taşıyıcısı olarak örgütsel kültür ve onun alt kültürleri çalışanları duygusal açıdan birbirine bağlar. Ayrıca kültürler geçmişteki olaylar şimdiki iklim, teknoloji, işin yapısı, amaçlar ve çalışan insanlardan etkilenirler. Çalışanların çeşitliliği, kariyer yönelimleri, toplumsal statüleri ve eğitim düzeyleri kültüre yansıyacak etkenlerdir (Handy, 1993).

Kültürün ne olduğuna ilişkin geniş görüş ayrılıkları da vardır. Bu görüş farklılıkları (1) kültürün bir şey olarak mı veya bir şeye sahip olarak mı görüldüğü, (2) örgütte birleşmiş mi yoksa alt kültürler arasında rekabet olan bir kültür mü olduğu, (3) çalışanların örgütsel mi yoksa profesyonel üyelikte mi anlam buldukları, (4) kültürün ölçülebilir olup olmadığı, (5) kültürün performansı etkileyip etkilemediği, (6) kültürün şekillendirilebilir mi değiştirilebilir mi olduğu üzerinedir. Bu liste daha da uzayıp gitmektedir (Deal, 1995). Bu görüş ayrılıkları kültürle ilgili bir çok noktanın henüz netleşmediğini göstermemekle birlikte Robbins'e (1998) göre her örgüt, işyerindeki günlük davranışları yönlendiren bir dizi varsayımlar, kavrayışlar ve kesin kurallar geliştirir. Örgüte katılanlar bu kuralları öğreninceye kadar örgütün asıl üyesi olarak görülmezler.

Örgütsel Kültür Kuramının Gelişimi

Örgütsel kültürün geçmişi yeni değildir. Örgütsel kültür grup normları ve iklim yaklaşımlarıyla uzun zamanlar psikologlar tarafından kullanılmış (Schein, 1990) fakat son yıllarda popüler olmaya başlamıştır. Örgütsel kültür; mekanik, fabrika metaforu ile özdeşleştirilen klasik yönetim anlayışını derinden sarsarak 1970'lerden sonra örgütlere ve eğitim alanına girmiştir. Okulu fabrika, bilgisayar gibi mekanik tasarımlar olarak görme geleneği yerini toplumsal ve insani öğelerin ön plana çıktığı anlayışa bırakmaya başladığı gibi örgütlerin karmaşık, anlaşılması zor kültürel dokusu da irdelenmeye başlanmıştır.

Örgütsel kültür kuramının gelişiminde diğer yönetim kuramlarının etkisi vardır (Çelik, 2000). Örgütsel kültür kuramını bir temele oturtmak için yönetim kuramlarının temelini oluşturan, sadece yöneten-yönetilen ilişkilerini değil, tüm toplumsal yaşamdaki ilişkileri etkileyen rasyonel ekonomik insan; toplumsal insan; öz gerçekleştirmeye yönelik insan ile karmaşık insan olarak bilinen insanın doğasına ilişkin varsayımları göz önüne almak gerekir (Aydın, 1994).

Kuramlara bakıldığında örgütsel kültür kuramı ana temasını insan ilişkileri yaklaşımından almıştır. Nitekim, 1930-1940'larda Mayo ve Bernard iş grubu normlarını, duygularını, değerlerini, iş etkileşiminin önemini, biçimsel olmayan örgütün doğasını ve işlevlerini tanımlayarak vurgulamışlardır. Selznick örgütsel yaşam çözümlemesini genişletmiş ve kurumları eldeki teknik gereksinimlerin ötesinde bir değerle ele almıştır (Hoy ve Miskel, 1996).

İnsanın toplumsal yanını göz ardı eden klasik yönetim anlayışının yanlışlığını ortaya koymak için Mc Gregor X ve Y kuramlarını geliştirmiş ve Y kuramı öz gerçekleştirme açısından değerlendirilmiştir. Bu kuram insan kaynakları yönetimi ve onunla birlikte yer alan örgütsel kültürün gelişimine önemli katkı sağlamıştır. Horts da örgütsel kültürün insan kaynakları yaklaşımının uygulanmasına yönelik bir anlayış olduğu görüşüne sahiptir (Çelik, 2000). İnsan kaynakları yaklaşımına göre başarılı şirketler ortak bir kültürün paylaşıldığı cemaatlere benzer. İnsan kaynakları yönetiminde yöneticiler kültürün oluşturucusu, koruyucusu ve maniple edicisi durumundadırlar (Yıldırım, 1997).

1980'li yıllarda Ouchi ve Johnson örgütlerde başarı ve başarısızlıkların nedenlerini inceleyerek Mc Gregor'un X ve Y kuramlarının sentezi olan Z kuramını geliştirmişlerdir. Z kuramı kültürel inanç ve değerlerin özel bir gruplamasıdır (Lunenburg ve Ornstein, 1996; Masland, 1985).

Ouchi, Z kuramı ile örgütsel kültürü çizelge 2.11'de görüldüğü gibi ele almıştır:

Çizelge 2.11 Örgütte Z Kuramı ve Kültür

Örgütsel Özellikler	Temel Değerler
1. Uzun-dönemli işe alma	Örgütsel adanma
2. Düşük terfi	Kariyer yönelimi
3. Katılımcı karar verme	İşbirliği ve takımla çalışma
4. Grup kararları için bireysel sorumluluk	Güven ve grup bağlılığı
5. İnsana bütüncül yönelim	Eşitlikçilik

Kaynak: Hoy ve Miskel, 1996: 131.

Çizelge 2.11'de de görüldüğü gibi Z kuramı güven, dürüstlük, işbirliği sosyal eşitliğin temel değerlerini geliştirmek için yapılandırılır ve işletilir. Hoy ve Miskel'e göre (1996) örgütün

çekirdek değerleri çalışanların çoğu tarafından kabul gören ve paylaşılan egemen değerlerdir ve örgütsel yaşamın her aşamasını etkiler.

Görüldüğü üzere örgütsel kültürün gelişiminde insan ilişkileri yaklaşımı, insan kaynakları kuramı ve Z kuramının etkileri vardır.

Kültürün Ölçülmesi Sorunu

Sosyal bilimlerde yapılan araştırmaların çoğu pozitivist anlayışın etkisiyle yapılandırılarak yapılırken bu anlayışa ilişkin eleştiriler de gündeme gelmiştir. Eleştirilere göre, pozitivist eğitim biliminin bulguları laboratuvarla sınırlıdır ve basittir. Burada ayrıntı ve zenginlik genellemelere feda edilmekte, örgütsel yaşamın anlamına yeterince yer verilmemekte, insani öğeler (güç, zaaf, cesaret vb.) yok sayılmaktadır. Kısacası anti-pozitivistlere göre tek bir doğru yoktur ve pozitivistler; özgürlüğü, bireyselliği ve ahlaki sorumluluğu dışlamışlardır (Cohen ve Manion, 1994; Willower, 1980; Şimşek, 1997; Greenfield, 1986b). Oysa pozitivist anlayışın sınırlıkları olduğu kadar yararları da vardır. Şimşek'e (1997) göre pozitivist anlayış akıl ve gözleme dayanan bir inanca dayanır. Nitekim insan ögesinin ön planda olduğu örgütsel kültür araştırmaları bile bu anlayışın sınırları içinde yapılabilmektedir.

Örgütsel kültürle ilgili araştırmacılar geçmişte anekdot formlarına dayanarak öneride bulunmuşlardır. Oysa örgütlerde daha güçlü kültür, değer ve norm oluşturulmasının vurgulanabilmesi için anekdot yerine ölçme yöntemini kullanarak daha geçerli veriler elde edilebilir ve anket uygulaması okulları aydınlatmada önemli bir araç olarak görülebilir (Willower, 1980).

Kaldı ki görüşmeler, standardize edilmiş anketler veya tarama yöntemiyle kültürler, normlar, ideolojiler ve felsefeler araştırılabilir (Schein, 1990; Siehl ve Martin, 1990). Örgütsel ve yönetsel alana ilişkin ölçekler, içinde bulunulan kültürün temel değerlerine bağlı olarak araştırmacı tarafından öznel biçimde kurgulanabilir (Özen, 1996). Nitekim Ouchi ve Johnson, A ve Z şirketleri arasındaki kültürel farklılıkları göstermek için nicel araştırma yöntemini kullanmışlardır (Şişman, 1996).

Kültür incelemelerinde iki tür yaklaşımdan söz edilmektedir. Bunlardan biri emik diğeri etik yaklaşımdır. Etik yaklaşım araştırmacının evrensel bir tutumla, emik yaklaşım ise araştırmacının çatısının ve kullanılacak ölçeklerin araştırmanın yapıldığı bağlam içinde keşfedildiği bir durumdur ve etik yaklaşımın karşıtıdır. Adler vd. Batı'da geliştirilen ve düzmece etik niteliği taşıyan ölçeklerin, diğer kültürlerdeki yöneticilerin davranışlarını açıklamada geçersiz olduğu, bu yaklaşımla sadece Batılı yönetsel davranışın açıklanabileceği ve ancak ülke yöneticilerinin "Batılı yöneticilere ne kadar benzediklerinin" gösterilerek uluslararası bir karşılaştırma yapılabileceği görüşündedirler. Örneğin, Hofsete, McGregor'ın X

ve Y kuramlarını oluşturan varsayımların, Güneydoğu Asyalı yöneticiler için geçersiz olduğunu bulmuştur (Özen, 1996).

Türetilmiş etik yaklaşım ise örgütsel/yönetimsel olguların hem kültüre özgü hem de evrensel nitelik taşıdığından hareket eder (Özen, 1996). Şerif güvenilir bir gözlem için, gözlemcinin kendi kültürel referans sisteminden uzaklaşmasının gerekliliği üzerinde dururken emik ve etik yaklaşımın her ikisinden yararlanılması gereğini vurgular (Güvenç, 1970).

Örgütsel Kültürün Özellikleri ve İşlevleri

Örgütsel kültürün örgütte doğrudan ve dolaylı olarak sağladığı birçok etkiler vardır. Bu etki ve özellikler gözle görülüp hemen hissedilen türden olmaya bilir. Fakat örgütün yapılanmasında, kişiliğinde, etkinliklerinde bu etki ve özellikleri görmek, hissetmek ve yaşamak olanaklıdır.

Kültürün çalışanların başarısı ve örgütün etkililiğine ilişkin özellik ve işlevleri; örgütü diğerlerinden ayıran farkları belirleme, örgütsel bağlılığı geliştirme, çalışanların davranışlarının tutarlılığını artırma; çalışanların tutum ve davranışlarını şekillendiren bir anlam yaratıcısı ve denetim mekanizması olma, birey ve gruba kimlik duygusu kazandırma, örgütsel çıkarları üstün tutma, neyin nasıl yapılacağı ve neyin önemli olduğu konusunda uygun standartlar sağlayarak örgütü bir arada tutmaya yardımcı olan sosyal bir yapıştırıcılık rolüyle sosyal sistemin dengesini güçlendirme (Newstrom ve Davis, 1997; Turner, 1990; Robbins, 1998; Masland, 1985; Yıldırım, 1997), insan ve davranışlarının anlaşılmasını sağlama, doğru-yanlış ve uygun olan-olmayanı gösterme, (Harris, 1985; Rait, 1995), amaç duygusu kazandırma, vizyon belirleme ve mevcut anlamları zenginleştirme (Sergiovanni, 1986b), biçimsel olmayan örgütlerin varsayımları, normları, değerleri, ideolojilerini oluşturma (Hoy ve Miskel, 1996), ait olma, işten zevk alma, yönetime güvenme ve çalışanlar arasında etkileşimi geliştirme (Yıldırım, 1997) şeklinde belirlenmiştir.

Harris (1985) çalışmasında kültürün işlevlerini daha çok özerklik, iletişim ve bilgi, katılım, biçimsel olmayan sinerjistik ilişki, daha yüksek performans normları yaratma, iş yaşamının kalitesini artırma, araştırma geliştirme ve girişimde bulunmaya isteklendirme şeklinde belirtmektedir. Robbins'e göre kültür örgütte özdeşleşmeyi sağlama; grup adanmasının gelişmesine kolaylık sağlama; sosyal sistemde dayanıklılık ve uygun davranış standartları geliştirilmesi gibi işlevlere sahiptir (Hoy ve Miskel, 1996). Şişman (1994) kültürün temel işlevlerini örgütsel sosyalleşme süreci ve aracı; örgütsel sorunların çözülmesi; bütünleşme, kaynaşma, moral ve güdüleme/güdülenme aracı; örgütsel iklimin belirleyicisi; verimlilik ve etkililiğin anahtarı; örgütsel değişimin hedefi, aracı ve belirleyicisi; örgütsel istikrar ve mükemmelliğin göstergesi şeklinde ifade etmektedir.

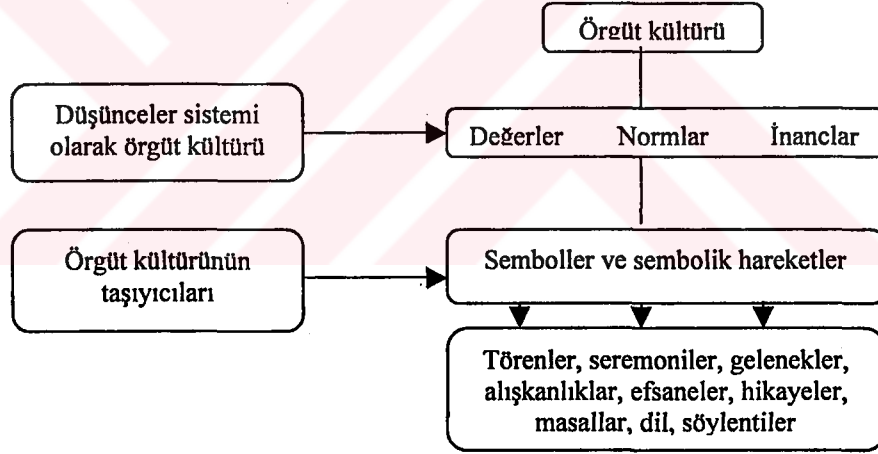
Bununla birlikte kültürel değerler kurum ve amaçları için heyecan, yüksek moral ve yoğun bir adanmışlık yaratır, çalışanlardan beklenen davranışları netleştirir. Onlardaki potansiyeli harekete geçirir ve bu sayede etkililik artar (Siehl ve Martin, 1990). Örgütsel kültür amaçlılık, adanma ve düzene aracılık eder; anlamlılık ve sosyal uyum sağlar; davranışsal beklentileri netleştirir ve açıklar (Masland, 1985).

Sözü edilen işlev ve özelliklerden hiçbiri tek başına örgütsel kültürü temsil etmez. Bununla birlikte özellikler toplu halde örgütsel kültürün içeriğini verirler. Özetle örgütsel kültürün sosyal bir bütünleyici/yapıştırıcı oluşu, çalışanlara kimlik duygusu kazandırması, iş yaşamına anlam katması, güdüleyici olması, örgütsel düzenleyicilik ve denetim rolü olması, doğru ve yanlış olanı göstermesinin işlevlerin özünü oluşturduğu görülmektedir.

Örgütsel Kültürün Temel Öğeleri

Rousseau (1990) örgütsel kültürün öğelerini örgütsel kahramanlar, öyküler, ritüeller ve davranış normları olarak göstermektedir. Dill ise örgütsel kültürün öğeleriyle ilgili daha geniş bir sınıflama yapmıştır. Dill bu sınıflamayı şekil 2.1’de görüldüğü gibi yapmıştır.

Şekil 2.1 Örgüt Kültürünün Öğeleri



Kaynak: Unutkan, 1995: 46.

Şekil 2.1’de örgüt kültürü düşünceler sistemi ve örgüt kültürünün taşıyıcıları olarak iki grupta ele alınmıştır. Düşünceler sisteminde yer alan öğeler normlar, değerler, inançlardır. Örgüt kültürünün taşıyıcıları ise semboller, sembolik hareketlerin göstergesi olan törenler, seremoniler, gelenekler, alışkanlıklar, efsaneler, hikayeler, masallar, dil ve söylentilerdir.

Düşünceler Sistemi Olarak Örgüt Kültürü

Varsayımlar: Varsayımlar, kişi ya da grupların davranış, düşünme ve hissetmelerine yönelik çerçeveyi oluşturan bilinç dışına itilmiş ilkelerdir. Belli bir zaman içinde sistemin kendisine mal ettiği, bilinç altı düzeyde de doğru kabul edilen ve üzerinde de kuşku duyulmayan “temel var oluş ilkeleridir”. İnsan etkileşimine yön veren varsayımların oluşması birikim ve

uzun süren etkileşim gerektirir. Varsayımlarla örgütsel kültürün değer, inanç ve norm sistemine yön verilir (Bozkurt, 1997).

Kültür en derin düzeyde paylaşılan varsayımlardır ve bunlar dışsal uyarlanmayla iç bütünleşmenin problemleri ile başa çıkmak için örgüt tarafından amaçlanan, keşfedilen veya geliştirilen basit örüntülerdir (Hoy ve Miskel; 1996).

Değerler: Değer, sözlük anlamıyla bir varlığın veya olayın insana olan önemini belirleyen inançtır (Başaran, 1991). Hofstede'ye göre "belirli durumları diğerlerine tercih etme eğilimi", Wiener'a göre ise "içselleştirilmiş düzgüsel inançlardır" (Özen, 1996). Değerler, hangi toplumsal davranışın iyi olduğunu belirten ortak ölçüt veya fikirlerdir ve kişi veya toplum için doğru olduğuna inanılanı içerirler (Çelik, 2000). Çevreleriyle ilişkileri düzenler, seçeneklerin karşılaştırılmasını sağlar (Başaran, 1991) ve davranışları biçimlendirme, kalıplama biçiminde etkilerler (Özen, 1996). Başaran'a (1991) göre değerler yaşantılarla oluşur, soyuttur, ölçülmesi zordur ve tam olarak gerçekleştirilemezler. Başaran, değerleri maddi (yaşayış biçimi, bilim teknoloji vb.), manevi (dil, töre, inanç vb.), öz (iyilik, dürüstlük, bilim vb.) ve özel değerler (yöreye, mesleğe vb.) olmak üzere dört grupta ele almıştır.

Kouses ve Posner'e (1990) göre yapılan araştırmalar paylaşılan değerlerin önemini şöyle göstermektedir: Kişisel etkililiği destekler, örgüte bağlılığı yüksek düzeyde ilerletir, örgütsel amaçlarda uzlaşmayı kolaylaştırır, etik davranışları cesaretlendirir, sıkı çalışma ile ilgili güçlü normları pekiştirir, iş, stres ve tansiyonunu azaltır. Bunlara ek olarak gevşek bir dokuda yer alan insanları bir araya getirmek için yapışkan görevi yapar (Sergiovanni, 1995) ve belirli varsayımları, nasıl başarılı olunabileceğini, örgütün temel özelliklerini yansıtır ve örgüte bir kimlik duygusu verirler (Hoy ve Miskel, 1996).

İnançlar: İnançlar değerlerin işaret ettikleri ideal hedefler, dürüstlük, başarı gibi kazanılması arzulanan soyut davranış biçimleridir. Gerçeğin şimdi ve geçmişte nasıl olduğuna ilişkin bireyin bilgilerinden oluşur (Bozkurt, 1997). Değer ve inançlar yönlendirme ve işin yürütülmesine hizmet ederler. Peters ve Waterman, iyi örgütlerde geçerli inançları; en iyi olma inancı, işte ayrıntıların önemli olduğu inancı, birey olarak insanların önemine inanma, üstün kalite ve hizmet inancı, yenilik yönelimli olma, biçimsel olmayan iletişimin önemine inanma şeklinde sıralamaktadırlar (Snyder vd., 1994).

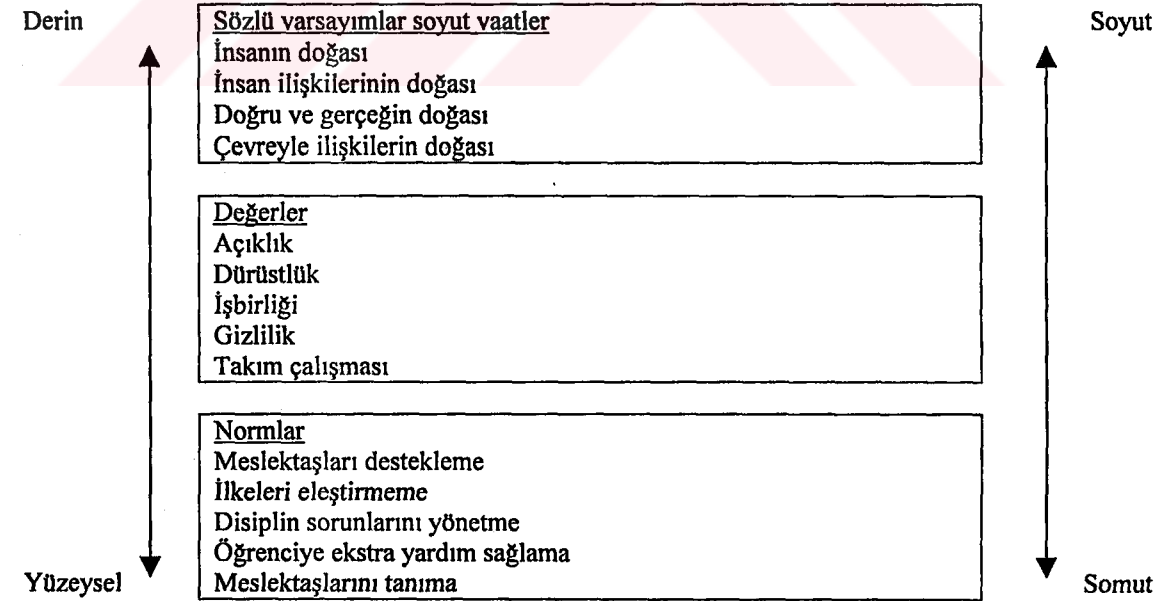
Normlar: Normlar, davranış standartlarını iş gruplarında geliştirmektir (Lunenburg ve Ornstein, 1996). Deneyimlerle oluşan, biçimsel olmayan ve yazılmayan beklentilerdir (Hoy ve Miskel, 1996). Başaran'a (1982) göre çalışanların çoğunluğunca benimsenen davranış, kural ve ölçütleridir. Normlar, çalışanların örgüt içinde nasıl davranacağını ve başkalarıyla nasıl iletişimde bulunacağını göstererek davranışı yönlendirir. Normlar somuttur ve sınırları bellidir

Normlar, öğrenilebilir nitelik taşırlar ve zamanla alışkanlık haline gelirler (Çelik, 2000). Öykü ve törenlerle iletilen normlar öykülerin tekrarıyla öğretmenler tarafından kolayca öğrenilir. Değerler ve sözlü varsayımlardan daha görülebilirdir ve davranışı doğrudan etkiler. Dolayısıyla örgütün kültürel görünüşünü anlamaya yardım ederler. Örgütsel davranışın değiştirilmesinde de kültürel normların bilinmesi önemlidir. Allen ve Kraft'a göre normlar evrensel davranış örüntüleridir. Değişime dirençlidirler, fakat buna rağmen hızlı ve kolayca da değişebilirler (Hoy ve Miskel, 1996). Ayrıca normlar evrensel davranış önce inanca sonra da varsayıma dönüşebilir. Bu varsayımlar kurucular ve liderlerde yerleştğinde değiştirilemezler (Schein, 1990) ve itaat için önemli bir çatı oluştururlar (Wofford, 1982).

Çalışanların rolleri, normlarla değerlendirilir ve normlar, ödül ve ceza yöntemiyle korunurlar. Ödüllendirme, normlara uygun davranma, cezalandırma norm dışı davranma sonucu olarak ortaya çıkar (Unutkan, 1995). Ayrıca normlar, çalışanlardan haksız yere istenecek rolleri de engellerler (Başaran, 1982). Çalışanların düşünce ve ifadeleriyle belirlenip meşrulaşan normlarla çalışanlar otorite, çatışma ve baskıya karşı tepkide bulunarak kendilerini dengede tutabilirler (Hoy ve Miskel, 1996). Bununla birlikte örgüt normları bazen yasalarca benimsenerek, çalışanların örgüte karşı tutumlarını, sorumluluk üstlenmelerini düzenleyen yasal kural ve ölçütler olarak ortaya çıkabilir.

Hoy ve Miskel varsayımları, değerleri ve normları şekil 2.2'deki gibi belirlemişlerdir.

Şekil 2.2 Kültürün Düzeyleri



Varsayımlar, değerler ile normların ilişkisini ele alan şekil 2.2'de, kültürün temelini oluşturan öğelerin birbirleriyle ilintili olduğu görülmekte ve bu öğeler arasında görünmeyenden görüne, soyuttan somuta bir ilişkinin olduğu belirtilmektedir.

Örgütsel Kültürün Taşıyıcıları

Semboller: Kültürel evrimleşme sürecinde fiziksel çevreyi kavrayabilme sürecine yardımcı olan sembolik bir çevre oluşur ve bu sembollerle yeni değişkenler ya da anlatımlar oluşturulabilir (Sargut, 1994). Hartley'e göre semboller anlam taşıyan obje, eylem, olay, nitelik ve ilişkilerdir (Balci, 2000).

Örgütler kültürel alanda sembol ve alışkanlıklardan oluşmaktadır (Hirsch ve Andrews, 1986:). Semboller kültürel değer ve inançları temsil ederler ve dokunulur hale getirirler (Masland, 1985). İşin yürütülmesi ve genel özellikleriyle biçimsel yapılar semboliktirler. Yöneticinin rolleri biçimsel kurallardan oluşan sembolik yapılar olarak görülür (Meyer, 1986; Tolbert ve Zucker, 1999) ve sembollerin çoğu bireylerin davranışlarını onlar farkında olmadan etkilerler. Ayrıca sembollerin sistemlerin sürekliliğini sağlayıcı ya da sistemlerdeki değişmeyi yönlendirici özellikleri de vardır (Sargut, 1994).

Durkheim; amblem, yer, gün, tarih, sözcük ve insanları (Sargut, 1994), Pettigrew; sözcükler, şekiller, giysiler ve dili (Berberoğlu, 1990) semboller listesine almışlardır. Başka bir görüşe göre semboller, kişilerin günlük yaşantılarında kullandıkları ve katıldıkları törenleri, ritüelleri, öyküleri, mitleri, efsaneleri, masalları, öyküleri, oyunları ve kahramanları içermektedir (Özen, 1996; Erdoğan, 2000). Örgütlerde belirli süreçleri sembol olarak gösterme eğilimi de vardır. Örneğin, Mayer ve Rown'a göre okulun belli dersleri ve programı, sınıfları, eğitimli öğretmenleri olması gibi semboller okula çevrenin bakışını gösteren sembollerdir. Değerlendirme, taşıdığı sembolik değerle çalışanlara okulun işleyişindeki rasyonelliği göstermede, okul hakkındaki kaygıları azaltmada önemli işleve sahiptir. Cohen'e göre planlama okulun ne durumda olduğunu ve nereye doğru gittiğini dile getiren bir semboldür. Ayrıca belirsizliğin arttığı dönemlerde semboller kullanılarak belirsizlik en aza indirilmeye çalışılabilir. Ancak semboller kamufle aracı olarak olumsuz olarak da kullanılabilir (Erdoğan, 2000).

Sembollerle çalışanların duyguları filizlenir, görevlerine karşı ilgi, arzu ve heyecanları artar. Çalışanların birbirlerini tanımalarını ve dayanışmalarını sağlar. Tek tip giysiler, üniformalar, rozetler, anlamlı tablolar ve afişler bunlara örnektir (Eren, 2000). Semboller aynı örgüt içinde statü ve güç farklılıklarını da yansıtabilir. Özel arabalar, park yeri, büro boyutları, mobilya vb. özellikler yetki ve pozisyonu çağrıştırır (Berberoğlu, 1990). Sözgelimi üst yöneticilerin odasına girildiğinde girişteki tören, odanın büyüklüğü, döşeniş biçimi, içeriye girene sembolik anlamda "patron benim" diye hissettirebilir (Sargut, 1994).

Deal ve Bolman'a göre tiyatro gibi olan örgütler aktörlere ve gördükleriyle etkilenen seyircilere sahiptirler. Rolünü iyi yapamayan aktörler gibi örgütler de sembollerini iyi kullanmadıkları zaman başarısızlık yaşarlar. Örgütler yönetsel otoritenin kullandığı politikalar ve kurallar dışında törenler ve kahramanlar gibi sembollerle daha çok hareketlenirler (Erdoğan,

2000). Deal ve Kennedy'e göre okullar; sembolik öğeler olan kahramanlar, ritüeller, törenler, öyküler ve oyuncular arasındaki ilişkilerle aşiretlere benzerler (Deal, 1995).

Dil: Dil, insanların birbirlerine anlam taşımak için kullandıkları yazılı işaretler ve seslerden oluşan özel bir kavrayıştır (Balci, 2000). Kuramların kalbi olan dil onları tanımlamak ve uygulamak için kullanılır (Sergiovanni, 1995). Kültürel farklılıkların temelini oluşturan dil kültürün öğrenilmesi ve kuşaktan kuşağa aktarılmasında önemli rol oynar (Unutkan, 1995). Dilin gelişmesiyle kültürel değerler de büyürler (Sargut, 1994). Dil, bir vizyonun açıklanması için en güçlü yöntemler arasındadır. Başarılı liderler konuşma figürleri ve metaforlar kullanarak örnekler verirler, öykü anlatırlar, şema oluştururlar, soru sorarlar ve sloganlar kullanırlar (Kouses ve Posner, 1990).

Örgütler dil içinde yer alan semboller yardımıyla tanımlanabilir. Kelimeler yönetim ve liderlik hakkındaki düşünceleri şekillendirerek kullanmamızı sağlar. Dil güç demek olup görüleni ve görülmeeyeni gerçek yapar. Düşünceleri kontrol eder ve böylece insanların kendilerine ve diğerlerine egemen hale gelmelerini sağlar. Diğerlerinin kişinin düşünce sınırları içinde düşünmesi güçlü bir egemen olma biçimidir. Örneğin denetmenin öğretimsel değerlendirme dili okul müdürlerini bağlayıcı özellik gösterir. Okul müdürleri bu terimler sınırında kendilerini savunurlar (Sergiovanni, 1995; Greenfield, 1986a). Yöneticiler de karar verme, uzlaşma ve katılım sağlamada avantaj elde etmek için dil, statü ve mesafeyi kullanırlar (Bates, 2001).

Öyküler ve Masallar: Öykü ve masallar örgütün geçmişine yönelik olayların abartılarak aktarılması sonucunda ortaya çıkan kültür taşıyıcılarıdır. Örgütün geçmişi ve bugünü arasında köprü görevi yaparlar (Unutkan, 1995). İşlerin nasıl yapılacağı ve örgütte nelerin umulduğu hakkında bilgi verirler. Liderler iyi bir öykü anlatıcısıdır (Kouses ve Posner, 1990). Programa olan inancı pekiştiren öyküler, moral, güvenlik, sosyalleşme ve iletişimle ilgili sorunların anlaşılmasını sağlarlar. Örgütsel yaratıcılığın gerçekleştiği öyküler örgütte biricik olanı yakalamaya çalışırlar. Bilgi deposu olarak örgütsel olaylara neden olarak güdülenmeyi bastırır ya da yükseltirler. Masal ve öyküler genellikle gerçekler üzerine kurulan arzu edilen rüyaları dile getirirler ve eğlenirken bilgi verirler (Erdoğan, 2000; Balci, 2000).

Örgütsel değerlerin yayılmasına ve yerleşmesine yardımcı olan öyküler yardımıyla çalışanların örgütü nasıl algıladığı öğrenilebilir. Öyküler örgütün kahraman ve sembolleri hakkında önemli ipuçları verirlerken, çalışanların davranışlarına yön verirler. Örneğin, başarı ve başarısızlığa patronun nasıl tepkide bulunacağını anlatma ya da bir örgütün kültüründe bireyselliği ya da yarışmayı vurgulayan öyküler, örgütsel değerlerin bunlara göre gelişmesini sağlar. Öyküler gibi efsaneler, ritüeller ve törenler, örgütün kurumsallaşmasında rol oynar.

temel öğelerdir ve bunlar sosyal sistemi bütünleştirmeye yardım ederler (Çelik, 2000; Rousseau, 1990; Unutkan, 1995).

Efsaneler: Efsanenin sözlük anlamı eski çağlardan beri söylenegelen, olağanüstü varlıkları, olayları konu edinen hayali hikaye ve söylencedir (Türkçe Sözlük, 1988). Kültür efsanelerin eylem ve ilişkilere aktarılmasıdır (Bates, 2001). Cohen'e göre efsaneler açıklayıcı ve ifade edici olduğu gibi, birlik ve beraberliği sağlamada etkilidirler. Bilinçsiz istekleri ve uzlaşmazlıkları dile getirirler. Efsaneler bireyin bir taraftan bir şeye ilgisini çekerken diğer taraftan gözlerini kapatabilir. "Biz bir zamanlar neydik" gibi destanımsı ifadeler okulun geliştirilmesinde güdüleyici bir rol oynayabilir (Erdoğan, 2000). Efsaneler anlaşılmayan inançları ve görünmeyen gerçekleri gün yüzüne çıkarırlar (Çelik, 2000).

Mitler de genel olarak kritik edilmeden kabul edilen, denenmemiş inançlardır. Mit sahte inanç olarak değil, bir örgütün ayırt edici tarihi, efsaneleri, hatıraları olarak tanımlanmalıdır. Geçmişini bugüne bağlar ve uygulamalara bir anlam oluşturur (Terzi, 1999).

Törenler: Törenin sözlük anlamı bir toplulukta, üyelerin belli bir olayı, kişiyi ya da değeri ayırt edip sembolleştirmesi, bunların önemini güçlendirmesi amaçlarıyla düzenlenen hareket dizisidir (Türkçe Sözlük, 1988). Törenler belirli zamanlarda belirli nedenlere bağlı olarak gerçekleştirilen gelenekselleşmiş hareketlerdir (Unutkan, 1995). Göreceli olarak gösterilmeye dayalı, planlı etkinlikler dizisi olup kültürel ifadelerin çeşitli biçimlerini birleştirirler; sosyal etkileşime neden olurlar; çok yönlü pratik ve ifade edici sonuçları vardır (Balci, 2000). Törenler, düzensizlikten düzene geçmede önemli bir işlevi yerine getirirler. Belirsizliği ve stresi azaltmak amacıyla kullanılabilirler gibi, aynı zamanda dış çevreye mesajlar iletmede de önemli rol oynarlar. Emeklilik yemekleri, hoş geldin partileri gibi (Erdoğan, 2000).

Bolman ve Deal (1994) okul kültüründe güven veren ve ilham olan kutlamanın önemine değinirler ve öğretmenlere kurumun tarihini öğrenme, mevcut kültürün gücünü bilme, kültürel kahramanları tanıma, kültürün güçlülüğünü güçlendirme ve törenlerle ifade etme konusunda önerilerde bulunurlar. Örgütler geçmişlerinden güçlü yansımalarla şekillenirler.

Ritüeller: Ritüeller, kültürel kalıp ve değerleri güçlendirmek için yapılan törensel eylemlerdir (Terzi, 1999). Çalışanları paylaşılan değerler açısından birbirine bağlarlar. Daha iyi bir okul için umut ve rüyaların tahtaya yazılıp birlikte okunması gibi dönüşüm içinde eski örüntülerin devamıyla birlikte yeni oluşumları karşılamaya ve fikir birliği etmeye yardım ederler. (Deal, 1995). Ritüeller kültürel değerler, inançlar ve ideolojilerin şekillenmesini sağlarlar; somut olarak kültürü açığa çıkarmada yararlı araçlardır ve kültürü gerçeğe dönüştürürler. Öğretimle ilgili bir ödül töreni ile örgütün değerlerini güçlendirme örneğinde

olduğu gibi örgütsel yaşam kural kitaplarında değil, ritüellerde kendini gösterir (Handy, 1993; Masland, 1985).

Kahramanlar: Kahramanlar örgüt kültürünün gerektirdiği rolü gereği gibi yerine getiren ve model oluşturan kişilerdir. Yol gösterici semboller olarak kahramanlar kültürün güçlenmesini, kökleşmesini sağlar ve bir örgütte birden fazla kahraman vardır (Eren, 2000). Kahramanlar idealleri ve değerleri temsil ederler. Çünkü kahramanlar rol modelleri olarak örgütte önemli kararlarda rol oynarlar (Masland, 1985).

Metaforlar: Metaforlar sembollerin diğer bir çeşididir (Masland, 1985). Önemli kültürel yapıtlar olup değerlerle yakından ilgilidirler (Bates, 2001). Metaforlar karmaşık ve akılda kalması zor düşünceler oluşturmak, saklı kalmış anlamları etkilemek ve kavramak için lingüistik araçlardır. Ayrıca günlük konuşmaları güçlendirerek (Kouses ve Posner, 1990) iletişim akışını sağlarlar (Deal, 1995).

Metaforlar bireysel kimlik ve sosyal bütünleşmeyi ifade ederler. Okullar bunları güçlendirir veya reddederler. Okulu tanımlamada fabrika, klinik ya da bürokrasi metaforları yaygın olarak kullanılmaktadır. Öğrencileri nitelendirmede çiçek, zenci, düşman, çark, makine, küçük yetişkin, bukalemun gibi metaforlar kullanılmaktadır (Bates, 2001).

Örgütsel Kültürün Oluşumu

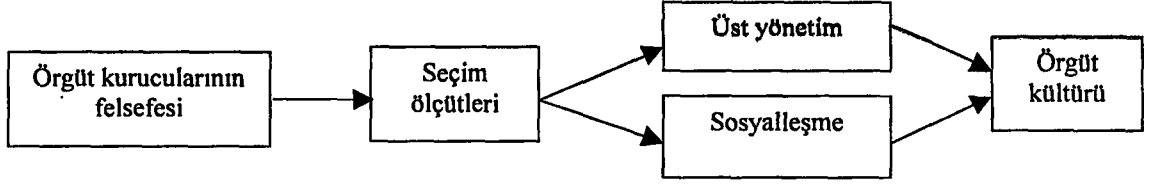
Örgütsel kültürün oluşturulma süreci karmaşıktır ve bir tek yolu yoktur. Katz ve Kahn'a göre davranış biçimleri, yasa, gelenek ve ahlak kurallarından yararlanarak her örgüt kültürünü kendisi geliştirir (Ertekin, 1978). Ayrıca doğup, büyüyen ve temsil yoluyla görülebilen kültür, deneyimlerle de şekillenir (Day vd., 1993; Deal, 1995).

Örgüt kültürünün üç kaynağı kurucuların inanç, değer ve varsayımları, örgüt geliştirme doğrultusundaki grup üyelerinin öğrenme deneyimleri, yeni üyelerle liderlerin inanç, değer ve varsayımlarıdır (Çelik, 1999). Bunlardan hangisinin kültürün oluşumunda daha çok baskın olduğu konusunda net bir bulgu olmadığı halde en çok kurucu liderin kültürün oluşumunu etkilediği yönünde görüşler vardır. Ceylan'a (1998) göre bir örgütün nasıl olması gerektiği hakkındaki bakış açısına ve misyona sahip olan kurucuları geleneksel olarak kültürün ilk oluşumunda çok etkilidirler. Kurucular örgüte ilişkin kendi inanç, değer ve varsayımlarını gösteren bir model geliştirdiklerinde çalışanlar ilk kez örgüte geldikleri zaman bu davranış örüntüleriyle karşılaşırlar (Schein, 1990).

Şekil 2.3'de örgüt kültürünün oluşumunun temelinde kurucuların felsefesi olduğu görülmekte; seçim ölçütleri, üst yönetimin tutumu ve sosyalleşme sürecinin toplamının örgüt kültürünü belirlediği vurgulanmaktadır.

Robbins örgütsel kültürün oluşumunu şekil 2.3'deki gibi göstermiştir.

Şekil 2.3 Örgüt Kültürünün Oluşumu



Kaynak: Robbins, 1998: 479.

Kurucular gibi örgüt liderleri de kültürün şekillenmesi ve korunmasında etkilidirler (Yean ve Lim, 2001). Wever'e göre liderler ve kahramanlar örgüt kültürünün temelini oluşturan değerler ve inançları simgeleyen örnekleri ortaya koyarlar ve o kültürün gücünü temsil ederler (Unutkan, 1995). Schein'a göre (1990) model olan lider kendi değer ve varsayımlarının anlaşılması ve içselleşmesini sağlar. Schein örgütsel kültürün oluşumunu iki grupta ele alır: Bunlardan birincisi liderin model olma davranışlarıyla ilgilidir. İkincisi ise açıklık (düşüncelerini rahatça ifade etme) ve güçle ilgilidir ki bunlar örgütün tasarımı ve yapısından örgütsel felsefe ve inançlarına kadar her şeyi kapsar. Lunenburg ve Ornstein (1996) da örgütsel kültürün oluşumunda kahramanlar, öyküler ve mitler, günlük etkinlikler, törenler ve ritüellerin yeni kuşaklara aktarılmasının önemini vurgulamaktadırlar.

Yıldırım'a (1997) göre de örgütsel kültürü yalnızca liderler oluşturmaz ve kültür gruplar ile bireylerin sosyal etkileşiminden doğar. Yıldırımın görüşünü destekleyen Miller ve Dess'e (1996) göre de kültür örgütte çalışanların dünya görüşleri ve davranışlarıyla şekillenir. Derin bir şekilde kök salan inanç ve değerler üyelerce içselleştirilir. Kültür yaşanan olaylara çalışanların vereceği yanıtlarla biçimlendirebilir. İnsanlar anlamları ve sembollerini pasifçe kabul etmezler; kendi kültürlerinden etkilenirler ve içinde buldukları kültüre katkıda bulunurlar. Kaldı ki eğer örgütte öğrenme süreçleri paylaşılar, kültürel varsayımlar grubun toplam deneyimlerini yansıtırsa bu durumda sadece liderin önde gelen varsayımları kabul görmez. Yine de çalışanlar kültürü yeniden üretip onu bu süreçte dönüştürebilirlerken, liderler işlerin nasıl yürümesi gerektiğine ilişkin karar vermede ve kültürün ortaya çıkmasında egemen olmaya devam ederler (Schein, 1990). Görüldüğü gibi örgütsel kültürün oluşumunda kurucuların, liderlerin ve çalışanların etkileri vardır.

Örgütsel Kültürün Öğrenilmesi ve Örgütsel Sosyalleşme

Örgütsel sosyalleşme, örgütsel kültürü öğrenme süreci olarak da tanımlanabilir. Tierney sosyalleşmeyi, örgütte yaşamak için bilinmesi gereken şey ya da şeyler olarak tanımlar. Kültür örgütteki etkinlikler toplamı, sosyalleşme ise bireylerin bu etkinlikleri anladıkları, kazandıkları ve bütünleştirdikleri süreçtir. Örgütsel sosyalleşme eski tutum, değer ve davranışların terk

edilerek yerine yenilerinin kazanılması ve yeni öğrenmeleri içerir. Bu sosyalleşme sürecinde bireysel değerlerle örgütsel değerler karşılaştırılır (Çelik, 1998b; Balcı, 2000).

Kültür, zaman diliminde bir grubun öğrendiği her şeydir. Bir örgütte geçmiş yaşantılar tümüyle paylaşırsa o örgütün bir kültüründen söz edilebilir. Örgütte geçerli olan istedik ve istenmedik davranışlar, ancak örgüt kültürünü öğrenmekle tanımlanabilir. Bu öğrenilenlerle iç ve dış çevresinden kaynaklanan sorunlar çözülür. Ayrıca kültür gruba yeni giren üyelerin sosyalleşmesi aracılığıyla kendi kendini devam ettirir ve yeniden üretir (Schein, 1990; Çelik, 1998b). Becerikli (1999) tarafından yapılan bir araştırma örgüt içi kültürel değerlerin yeni gelen çalışanlara aktarılmasının onların örgüte uyumunu kolaylaştırdığını ortaya koymuştur.

Thomson ve Luthans (1990) kültürün öğrenilmesine davranışsal açıdan bakmış ve davranış öğrenme ilişkisini ele almışlardır. Çeşitli etkileşimlerle yönetici-çalışan ve çalışan-çalışan arasında belirtilen performans düzeylerini yönetim onaylar veya onaylamayabilir. Yönetici olumlu geri bildirim sunarsa çalışanın davranışı güçlenir. Kültür geri bildirimle iletilir ve davranışın değişimiyle dönüştürülür. İlk önce ilişkiler ve kültürün bir parçası öğrenilir ve bu döngünün artması örgüt kültürüne bütünsellik kazandırır. Bu da kişilerin bilişsel yorumunun bir parçası olur.

Schein (1990) kültür çözümlemesinde bir grubun kültürünü açığa çıkaran şeyleri gözlenebilen davranış ve yapılar, değerler ve temel varsayımlar şeklinde sıralamıştır. Örgüte yeni giren biri diğerlerinin davranış ve etkinliklerini gözleyerek hisseder. Bunlar fiziksel ortam, giyim, diğerleriyle konuşmalar, duygusal yoğunluk, felsefe ifadeleri, arşiv, kayıtlar, üretimler, yıllık raporlar gibi ortama ilişkin hisler ve algılardır. Çalışanlar bu davranış ve etkinliklerden hareketle örgüte ilişkin tutum geliştirebilirler. Ancak hissedilenlerle tutum geliştirmede dikkatli olmak gerekir. Çünkü varsayımların altında yatan temel bağlantılar bilinemezse doğru çıkarsamalar yapılamayabilir (Schein, 1990). Doğru çıkarsama yapılmadığında bu durum yanlış anlamalara ve yorumlamalara neden olabilir.

Sosyalleşme sürecinin çalışanlara getirdiği yarar ve zararlar çizelge 2.12'de gösterilmiştir.

Çizelge 2.12 Başarılı ve Başarısız Sosyalleşmenin Sonuçları

Başarılı Sosyalleşmenin Sonuçları	Başarısız Sosyalleşmenin Sonuçları
İş doyumu	İş doyumsuzluğu
Rol açıklığı	Rol belirsizliği ve çatışma
Yüksek güdüleme	Düşük güdülenme
Kültürü anlama, kontrolü kavrama	Katlara anlayamama, kontrol eksikliğini kavrama
Yüksek düzeyde işe sarılma	Düşük düzeyde işe sarılma
Örgütsel bağlılık	Örgütsel bağlılık eksikliği
İşinde kalabilme hakkı	Devamsızlık, işten ayrılma
Yüksek performans	Düşük performans
Değerleri içselleştirme	Değerleri reddetme

Kaynak: Çelik, 2000: 86.

Çizelge 2.12 incelendiğinde başarılı sosyalleşme güçlü örgütsel kültür, başarısız sosyalleşme ise zayıf örgütsel kültür özelliği göstermektedir. Bu anlamda kültürün iyi öğrenilmesi ile de başarılı sosyalleşme arasında bir ilişkinin kurulması olanaklıdır.

Örgütsel Kültürün Sınıflanması

Örgütsel kültürün sınıflanması farklı yazarlar tarafından farklı biçimde yapılmıştır. Her sınıflama biçimi yazarın örgütsel kültüre bakış açısına ya da araştırmanın kapsamına göre değişmektedir. Bu sınıflamalara bakıldığında Harrison ve Handy tarafından örgütsel kültür şu şekilde sınıflanmıştır (Handy, 1993; Bush, 1995; Turner, 1990):

(1) Güç kullanma kültürü; yöneticinin gücüne dayalı olan bu tür kültürde örgüt örümcek ağına benzetilir ve geçmişteki folklor ve öyküler önem taşır. (2) Rol kültürü; iş tanımı, otorite belirleme gibi bürokratik olayları kapsar. (3) Görev kültürü; iş veya projeyi ön planda tutar ve işbirliğine dayanırken sıcaklığı ve arkadaşça ilişkileri öngörür. (4) Çalışanların kültürü; çalışanlar merkezdeyken yöneticiler daha düşük statüdedir; örgüt çalışanlara hizmet eder ve onların yetenekleri önemlidir. Handy örgütlerde rutin işleri yerine getirirken rol kültürü, yenilikler yapılırken görev kültürü, kriz durumlarında ise güç kültürünün etkin sonuçlar vereceğini savunur. İlköğretim öğretmenlerine görev kültürünü oluşturmalarını önerirken bazı ilköğretim okullarında klüp kültürünün iyi olacağını belirtir (Unutkan, 1995).

Hofstede 40 ülkede yaptığı araştırmada kültürel farklılıklar üzerine dört boyut belirlemiştir. Bunlar: (1) Güç mesafesi; yönetici ve çalışanlar arasındaki güç dağılımını gösterir. (2) Belirsizlikten kaçınma; gelecekle ilgili belirsizlikleri kontrol etmeye isteklidir. (3) Bireycilik; birlikte hareket etmenin karşıtıdır. (4) Erillik-dişillik; erillik hırsla bağlantılıdır ve daha çok kazanç ve başarı istemektir. Erilliğin karşıtı dişillik ise kişiler arası ilişkiler, çevre ve hizmet duygusuyla ilgilidir (Handy, 1993).

Dennison'un işbirlikli kültür ve etkililik araştırmasından elde ettiği dört kültür türü çizelge 2.13'de görülmektedir.

Çizelge 2.13 Kültür, Strateji ve Çevre: Bir Kültür Tipolojisi

Kültür Tipi	Stratejik Vurgu	Çevresel Gereksinimler
Uyarlama kültürü	Dışsal	Değişim ve esneklik
Misyon kültürü	Dışsal	Kararlılık ve yön birliği
Bağımlılık kültürü	İçsel	Değişim ve esneklik
Tutarlılık kültürü	İçsel	Durağanlık ve yön birliği

Kaynak: Hoy ve Miskel, 1996.

Çizelge 2.13'de uyarlama; dış çevrenin gereksinmelerine hızlı bir şekilde yanıt verme ve bu konuda esnek olmayı vurgular. Değer, norm ve inançlar bu şekilde gelişir. Misyon;

Bunların dışında da bir çok sınıflama yapılmıştır. Fakat bu sınıflamalardan üzerinde en çok durulanı güçlü ve zayıf örgütsel kültürlerdir. Kültürü iyi veya kötü olarak nitelemek doğru olmayabilir. Fakat bir örgütün kültürü, örgütün temel görevini, amacını ve stratejisini destekliyorsa bu kültür iyi veya güçlü, eğer bunları sağlamıyorsa zayıf kültür olarak değerlendirilebilir (Şişman, 1994).

Egemen ve Alt Kültürler

Örgütsel kültürün ortak özellikleri olduğunu kabul etmemiz, bir kültür içinde alt kültürlerin olmayacağı anlamına gelmez. Büyük örgütlerin çoğunun baskın bir kültürü ve çok sayıda alt kültürleri vardır. Egemen kültür örgüt üyelerinin çoğunluğu tarafından paylaşılan ortak değerleri ifade eder. Bu makro kültür görüşü, örgüte farklı kişiliğini verir. Alt kültürler büyük örgütlerdeki üyelerin karşılaştıkları ortak sorunları, durumları ya da deneyimleri yansıtmak amacıyla gelişir. Alt kültürler baskın kültürün çekirdek değerlerini, bölümlere ilişkin ek değerleri kapsar. Hem egemen hem de alt kültürler davranışları yönlendirmede etkili olabilirler (Robbins, 1998).

Egemen kültürler örgüt içindeki alt kültürlerle rekabet halindedir. Ayrıca her örgütte çatışan, bütünleşen bir çok alt kültür vardır ve biri diğerini etkileyerek örgütün yönlenmesini sağlar. Bölümler ve mesleki gruplar kendi bakış açılarına göre kültürel değerlere sahiptirler. Bu yüzden kültürel denetimi etkili bir şekilde sağlamak üst yöneticiler için oldukça zordur (Yıldırım, 1997; Thomson ve Luthans, 1990).

Güçlü ve Zayıf Örgütsel Kültür

Örgütün temel değerlerinin çoğunlukla paylaşılması ve kabulünü sağlayan güçlü kültürde (Robbins, 1998; Özkalp, 1999) davranışlara rehberlik eden inançlar ve değerler paylaşılır (Hoy ve Miskel, 1996). Burada güçlü kültür örgüt üyeleri arasında düşünce birliği oluşturur, düşüncelerin net, açık ve birbiriyle uyumlu olmasını sağlar (Yıldırım, 1997). Güçlü kültürler, örgütlerde kabilelere benzer bir oluşum sergilediği için (Handy, 1993) çalışanlar yaptıklarına inanırlar, miras ve inançları paylaşırlar (Bacharach ve Mundell, 1995).

Güçlü ve zayıf kültürleri birbirinden ayırmak gittikçe yaygınlaşmaktadır. Bunun nedeni güçlü kültürlerin çalışan davranışı üzerinde daha etkili olması ve çalışanların kurum değiştirmesinin azalmasıyla yakın ilişkili olmasıdır (Robbins, 1998). Oysa zayıf kültür örgütün temel değerlerinin çalışanlar tarafından kabul görmemesidir. Zayıf kültürde güçlü bir atmosfer oluşturulamadığından amaçla yön birliği oluşturamaz ve bu da başarının düşmesine neden olur (Masland, 1985). Bununla birlikte okul kültürü zayıf ve izole edilmiş ya da güçlü ve işbirlikli olabilir (Leithwood vd., 1999). Güçlü kültüre sahip okullarda inançlar, dil, ritüel ve mit arasında daha büyük bir uyum varken zayıf kültürde bu uyum yoktur (Masland, 1985). Araştırma

sonuçlarına göre net bir misyon ifadesi, paylaşılan amaçlar ve okul genelinde amaç belirleme öğrenci başarısını artırmaktadır. Aynı zamanda okul kültürü öğretmenlerin işe olan tutumlarını etkilemektedir. Kaldı ki güçlü okul kültürünün öğretmenleri daha çok güdülediği saptanmıştır. Dolayısı ile bu durum iş doyumunu ve verimliliği artırmaktadır (Stolp, 1996).

Bu nedenle bir okulda güçlü okul kültürünün oluşturulması herhangi bir işletmeden daha önemlidir (Şişman, 1994). Okulların bürokratik yapısını yumuşatmak ancak güçlü bir kültür geliştirmekle olanaklı olabilir (Çelik, 1999). Okullarda farklı kesimlerden gelmiş, farklı eğitim yaşantılarına sahip kişilerin değerleri arasında çatışma kaçınılmazdır. Bu durumda bir okulun etkili, güçlü bir kültür oluşturabilmesi için okul içindeki çeşitli alt kültürleri ve grupları aynı yönde harekete geçirmesi ve ortak bir kültür oluşturması gerekmektedir (Şişman, 1994). Bütün okullar kültürlere sahiptir fakat başarılı okullar kaliteli eğitim öğretim vizyonu ile düzenlenmiş güçlü ve işlevsel bir kültüre sahiptirler. Güçlü ve işlevsel kültürler okul lideri ve çalışanları tarafından oluşturulan ve geliştirilen duygu içinde hoşlanılarak yapılandırılır (Sergiovanni, 1995). Bu işbirliği anlayışını geliştirilmesini gerektirmekle birlikte güçlü ve işbirlikli okul kültürleri okullar için gereklidir.

Örgütsel Kültür ve İklim

Bir tartışma konusu olarak, aralarında kavramsal örtüşme olduğu söylenen örgütsel kültür ve iklim çoğunlukla birbirleriyle karıştırılan, hatta bazen eş anlamlı olarak düşünülen kavramlardır.

Buna karşın kültür ve iklim benzerlikler göstermekle birlikte temelde farklıdır (Lock, 2001). Bu kavramlara son zamanlardaki yaklaşımlar iklimin kültürün bir ögesi olmadığına yöneliktir ve bu görüşe göre iklim kültürden ayrıdır. Kaldı ki her iki kavram benzeşmesine rağmen kültür araştırmaları iklimin dışında gelişmektedir. Örgütsel iklimle ilgili birkaç kavramsallaştırma ve deneysel bulgu, kültürün gelişimini karakterize etmemektedir (Reichers ve Schneider, 1990).

Kültür kişisel değer ve algı ile ilişkilidir ve grup değerleri tarafından tanımlanır. İklim kültürün açıkça görülen halidir (Lock, 2001). İklim araştırmaları örgütlerin işlevlerinin nasıl görüldüğüne ilişkin derin bir bilgi vermezken, kültürün sadece yüzeysel bir görünümü olan iklim ve normlar ile ilgili daha derin bilgiyi bize kültür sağlar (Schein, 1990). Aynı zamanda örgütsel kültür eylemlerde süreklilik ve örgütsel davranışlarda uyum sağlayarak örgüt ikliminin ortaya çıkmasında önemli rol oynar. Diğer bir ifadeyle örgüt iklimi, örgüt kültürünün örgütte yarattığı hava veya ortam olarak da açıklanabilir. Bu görüşe göre biri diğerinin sonucudur (Reichers ve Schneider, 1990).

LİDERLİK VE ÖRGÜTSEL KÜLTÜR

Liderlik ve örgütsel kültür kavramları ilişkili ve birbirini etkileyen önemli öge olarak örgütsel süreçleri derinden etkilemektedirler. Bu anlamda çok çalışılan konular arasındadırlar.

Toplumsal Kültürün Örgütsel Sürece ve Lider Davranışlarına Etkileri

Ortak yanlarıyla birlikte toplumları ayıran belirgin özellikler toplumlara özgünlük ve zenginlik vermektedir. Kültürel değerler, davranış biçimleri ve semboller çalışma biçimini etkiler ve her toplum kendine özgü çalışan insan modelini üretir. Bazı kültürler bilim ve sanat üretimini desteklerken bazıları da sınırlamaktadır. Yaratıcılıkla ilişkili olan kültürün özendirici ya da sınırlayıcı etkisini kullanarak davranışları yönlendirmek olanaklı olabilir (Sargut, 1994).

Toplumların kültürel özellikleri yönetim biçimini, yönetim süreç ve uygulamalarını etkiler. Benzer özelliklere sahip Avrupa ülkelerinde bile örgütsel-yönetimsel anlayış ve uygulamalar yönünden belirgin farklılıklar vardır. Dünyada bazı kültürler bireyci -Batı-ABD-, bazıları ise toplumcudur -Doğu-Japonya-. Bireyci ve toplumcu kültürlerde örgütsel yapılar farklılaşmaktadır. Örneğin Kuzey Amerika'da bireysel, Japonya'da grup kararlar tercih edilmektedir. Bireyci toplumlarda ayrıntılı iş tanımları yapılmakta, görev ve sorumluluklar açıkça belirlenmekte, yönetici otoriteyi temsil eden kültürel bir kahraman olarak görülmektedir (Şişman, 1996).

Liderlik ve Örgütsel Kültür İlişkisi

Kültür liderliği, liderlik de kültürü etkiler (Lawrence, 2000). Örgütsel yaşamın bir görüntüsü olarak kültürün liderler tarafından oluşturulduğu ya da kültürel örüntülerle uygulamalar aracılığıyla liderlerin kendilerini biçimlendirdikleri tartışma konusu olmakla birlikte, liderlik ve değerler örgütsel kültürün önemli bir parçasıdır (Masland, 1985). Bu anlamda kültür ve liderlik arasında önemli bir bağlantı vardır ve liderler kültürün biçimlenmesine yardım ederler (Turner, 1990). Kültürel çevreye uyarlanmayı kolaylaştıran kişiler (Ogawa ve Bossert, 1995) olarak okul yöneticilerinin görevlerinden biri kültürel örüntüleri yaşatmaktır (Açıkgöz, 1994). Schein'e göre gerçek lider kültürün yaratıcısı ve yöneticisidir ve bir lideri eşsiz yapan kültür ile iş yapma yeteneğidir (Lawrence, 2000).

Hatta örgüt kuramcılarının bazıları bir adım daha ileri giderek, kültürün yönetiminin liderliğin tek ve en önemli sorunu olduğunu ileri sürmüşlerdir. Onlara göre kültür yönetiminin anlamı, verimlilik ve örgütsel katılımın kültürel değerler olarak vurgulanması ve bu değerlerin tüm çalışanlarca içselleştirilmesi için kültürün kontrol ve manipüle edilmesidir (Olkun, 1996).

Sashkin'e (1992) göre örgütsel kültür örgütsel başarı için lider vizyonunun yapılanmasıdır ve stratejik liderler vizyoner liderlik aracılığıyla kültürü yapılandırır. Örgütün kültürü zaman

içinde bir takım değişikliklere uğrasa bile başarılı bir liderin örgüt kültürü üzerinde kalıcı bir iz bırakması kuşku götürmemektedir. Güçlü bir kültüre sahip olmaları nedeniyle her dönemde ayakta kalmayı başaran örgütlerin, kuruluş ve büyümelerinde, güçlü liderlerin büyük rol oynadığı belirlenmiştir (Unutkan, 1995).

Bununla birlikte temel görevi örgüt kültürünü geliştirmek ve devamlı hale getirmek olan liderler, geçmişteki deneyimleriyle kendi inanç, değerlerini oluştururlar (Bush, 1995). Yönetimin önemli görevlerinden biri paylaşılan anlam ve kültür sistemini yapılandırmak ve devam ettirmektir. Liderler, çalışanların kendileri için iyi olduğuna inandıkları değerlere adanmalarını sağlarlar. Bu anlamda bir kültürel yapıt olarak örgütü temsil eden imajları, metaforları, duyguları seçme görevi kolay değildir. Deal ve Peterson'a göre liderler örgüte anlam kazandırmak için sembol ve sembolik eylemler yaratmak ve cesaretlendirmek durumundadırlar. Kaldı ki liderler sözcükler ve yapılanlarla kültürü oluştururlar (Deal, 1995; Greenfield, 1986a) ve işlerin istenen yollarla yapılmasına yönelik anlam ile değerleri iletmek için uygun dil, ritüel ve sembolleri uygun formları ile şekillendirirler. İletişime anlam kazandırmak için olduğu kadar, sembolik görevi yerine getirebilmek için de daha çok sezgisel anlamlar taşıyan törenler düzenlemeye gereksinim duyarlar (Çelik, 2000).

Örgütsel Kültürde Değişme ve Liderlik

Örgütsel kültür dinamikdir ve devamlı yenilenmeye gerek duyar (Harris, 1985). Kültürü yaratan ve onu devam ettiren insanlar kendilerini yaratan kültürü kısmen yineleyerek, kısmen değiştirerek devam ettirirler. Değiştirilen kültür kendi yarattığı kişiliklerin özelliklerini etkiler ve süreç böyle devam eder (Güvenç, 1985).

Örgüt kültürü değişime uyarlanmalı, gerekirse bir karşı koyuşla boşluklar doldurularak yönetilmelidir (Hitt ve Keats, 1992). Gülgün'ün (1999) yaptığı araştırmanın sonucunda; toplumsal, ekonomik ve teknolojik değişimlerin örgütleri önemli ölçüde etkilediği ve bu süreçte örgüt kültürünün de değişime uğradığı saptanmıştır.

Paylaşılan inançları değiştirmek için sistemin bütününde etkili olan örgüt kültürüne odaklaşmak gerekir. Çünkü kültür onların işlerini nasıl yapacaklarını, nasıl gördüklerini, iş arkadaşlarıyla ilişkilerine ve geleceğe nasıl baktıklarını normlar, değerler ve inançlar aracılığıyla etkiler (Olkun, 1996: 567; Balcı, 2000). Çalışanların yeni değerleri kabul edeceğinin bir garantisi yoktur. Liderin vizyona ve bu vizyonu harekete geçirebilecek güçlere sahip olması gerekmektedir. Liderler var olan kültürü temsil eden öykü, sembol, efsane ve törenleri kaldırarak yerlerine yenisini koymak için harekete geçmelidirler. Robins'e göre destanlar, törenler çeşitli semboller ve kullanılan dil çalışanlara nelerin ve kimlerin önemli olduğunu öğreten araçlardır. Bu etkenleri manipüle ederek kültürü değiştirmek olanaklı olabilir (Olkun, 1996).

Yine de kültürel değişimi sağlamak zordur (Yean ve Lim, 2001). Özellikle güçlü kültürler değişime karşı direnç gösterirler. Çünkü çalışanlar bu kültüre çok bağlıdır (Robbins, 1998). Bu fikir, güçlü örgütsel kültürün olduğu örgütlerde değişime uyum sağlamanın daha düşük düzeyde gerçekleştiğine ilişkin araştırma bulgusuyla da desteklenmektedir (Sarwono, 1990). Hızlı bir değişim yaşayan çevreyle yüz yüze gelindiğinde örgütün güçlü kültürü mevcut durumu korumak için direnir. Güçlü kültürlerin değişime uyum sağlaması da zayıf kültüre göre daha zordur (Çelik, 2000). Kültürel değişim aylarla değil yıllarla ölçülebilen uzun bir süreçtir. Kültür geniş kapsamlı ve dirençli olduğu için doğrudan değiştirilemez. Değişim ve yenilik risk taşıyan bir durumdur ve değişime en büyük engel psiko-sosyal yapı ve kültürdür. Yine de değişimi kolaylaştırmanın en iyi yolu kültürel değerlerle hareket etmedir. Örgütü en iyi bir şekilde anlamak ve yenileyebilmek kültürünü anlamakla olanaklıdır (Olkun, 1996).

Örgütsel değişimde önemli rolü olan liderler örgütsel kültürü kontrol edemeyebilirler, fakat çeşitli yollarla eritebilirler veya şekillendirebilirler ve bu konuda rol modeli olurlar (Lock, 2001). Lider kültürü, kültür lideri şekillendirir. Bredeson'a göre lider roller kurallar, ilişkiler ve sonuçların değiştirilmesi olan okulun kültürünü değiştirmek için çalışanlarla işbirliği içinde çalışır. Daha demokratik, işbirlikli, insan kaynaklarına dayalı, gelişmeci ve dönüştürücü yaklaşımlar liderlerin ve öğretmenlerin niteliğine dayalıdır (Lucas, 2001).

Yöneticinin liderlik davranışı okuldaki değişimin kabulünü ve uygulamasını ilerleten bir rol olarak görülür (Ingram, 1997) ve örgütsel değişim yöneticinin başarısına bağlıdır (Ogawa, 1995). Liderlik, kontrol etmeye değil, mükemmelliğe doğru hareket etme olan değişime odaklanmadır (Foster, 1994). Yönetici okulun kültürünün oluşturulmasını, tanıtılmasını ve gerektiğinde de değiştirilmesini önemli bir görev olarak bilmeli (Erdoğan, 2000) ve değişim zamanında gerekli kültürel öğeleri çalışanlara tam olarak açıklamalıdır (Hirsch ve Andrews, 1986).

Dönüştürücü ve sürdürücü liderliğin örgütlerde kültürel değişime etkileri: Howell ve Avolio dönüştürücü ve sürdürücü liderliğin bağımsız olarak yenilik ve risk almayı kabul eden örgütsel kültürün gelişmesine yardım ettiği, Bass ise dönüştürücü bir grupta kültür içindeki yaygın amaçların paylaşıldığı, sürdürücü liderlerin kültürde mevcut durumu korumak için çalıştığı görüşüne sahiptirler (Sueki, 1998; Lawrence, 2000). Sürdürücü lider, örgütün var olan kültürünü kabul eder ve onu devam ettirir. Dönüştürücü lider ise yeni değer amaçlarla örgütsel kültürü değiştirir (Koppang, 1996). Yapılan bir araştırmaya göre sürdürücü lider günlük, olağan emirler verirken, dönüştürücü lider ödül ve değişim isteğine karşılık verir ve örgütteki üstün performansa da öncülük eder (Keçecioğlu, 1998).

Dönüştürücü liderlik çalışanların gereksinimleri, inançları ve değerlerini değiştirme kavramları üzerinde yoğunlaşır. Bu nedenle astların değişime yönelik tutumlarını değiştirmede

(Ingram, 1997) ve değişim için gerekli olan adanmayı artırmada dönüşümcü liderliğe gereksinim vardır (Leithwood vd., 1999). Araştırmalarda etkin dönüşümcü liderlerin değişim temsilcisi olarak kendileriyle barışık, yürekli ve cesaretli oldukları, örgütsel değerleri sürdürdükleri, ömür boyu öğrenci oldukları, karışıklık ve belirsizlikle uğraşmada yeteneğe sahip ve ileri görüşlü oldukları ortaya koyulmuştur (Keçecioğlu, 1998). Dönüşümcü liderler esnekliği artırırılar, yeni yaklaşım ve yeni ürünler ortaya koyarlar, imaj değikliklerinden sorumlu tutulurlar. Bu liderler daha çok çalkantılı ve hızlı değişim zamanlarında ortaya çıkarlar (Bass, 1985). Bununla birlikte hızlı eğitimsel değişim için de dönüşümcü liderlere gereksinim vardır. Nitekim dönüşümcü liderliğin değişimle başa çıkmada gerekli stratejileri okullara sağlamak için yönetsel ve öğretimsel liderlikten daha ileride bir hareket olarak görölmektedir (Ryan, 1997).

OKUL KÜLTÜRÜ

Okul kültürü, çalışanlar tarafından paylaşılan normlar, inançlar, değerler ve varsayımlardan oluşur ve basitçe bir şeyleri yapma, çevredeki kişilerle ilişkiye girme yoludur (Leithwood vd., 1999; Day vd., 1993).

Okul kültürü karmaşıktır ve okulları tanımlar. Yöneticiler ve öğretmenler kültürün belirleyicileri olarak, okullarda bütün öğrencilerin öğrenebileceği inancını yansıtan bir felsefe ve vizyon belirlemelidirler. Bu felsefe tartışma ortamında belirlenip ifade edilmeli ve üzerinde bir uzlaşuya varılmalıdır (Ingram, 1997). Yönetim dikkatini okul ve sınıf kültürü oluşturmaya yoğunlaştırmalıdır. Eğer öğrenciler öğretim için hazır değillerse onlar yeteneklerini kullanamazlar. Öğretmenlerin enerjilerini, yüksek düzeyli düşünme ve sorun çözme becerilerini geliştirebilecek etkinliklere yer veren kültür yapılandırılmalıdır. Eğer öğretmenler öğretim için hazır değillerse benzer biçimde okul yöneticisi öğretmen değerlendirme, personel geliştirme gibi etkinliklere girişerek adanma ve uyumu sağlayıcı okul kültürü oluşturmalıdır (Slater vd., 1994). Ayrıca sağlıklı bir okul kültüründe liderler öğretmenlerin moral ve güdülenmesine dikkat ederler ve öğretmenler okulun amaçları ve misyonuyla güdülenirler (Holmes, 1993).

Bununla birlikte okullarda kültürel bağlantı oluşturan öğeler öğrenme için akışkan bir atmosfer oluşturma, öğretmen ve öğrenciler için yüksek beklentiler oluşturma, okul düzeyinde amaç belirleme, programı ve öğretimi denetleyen öğretim liderliğini sağlama, okul içinde iletişimi etkili kılma, aile ve çevrenin desteğini yapılandırma biçiminde sıralanmaktadır (Slater vd., 1994). Ayrıca okullarda öğretim deneyimi, öğrenme ve öğretim işbirlikli süreçlerdir ve bu durumda öğrencilere yakın olma, akademik mükemmellik için uğraşma, yüksek isteklilik, gerçekçi performans, davranış ve iletişimde açıklık, meslektaşlarla iyi geçinme, profesyonel olma gibi öğeleri okulda yapılandırmak gerekmektedir (Hoy ve Miskel, 1996). Kaldı ki okul geliştirmeye de kültürel dönüşüm olarak bakılmakta ve öğrencinin eğitsel, öğretmenlerin

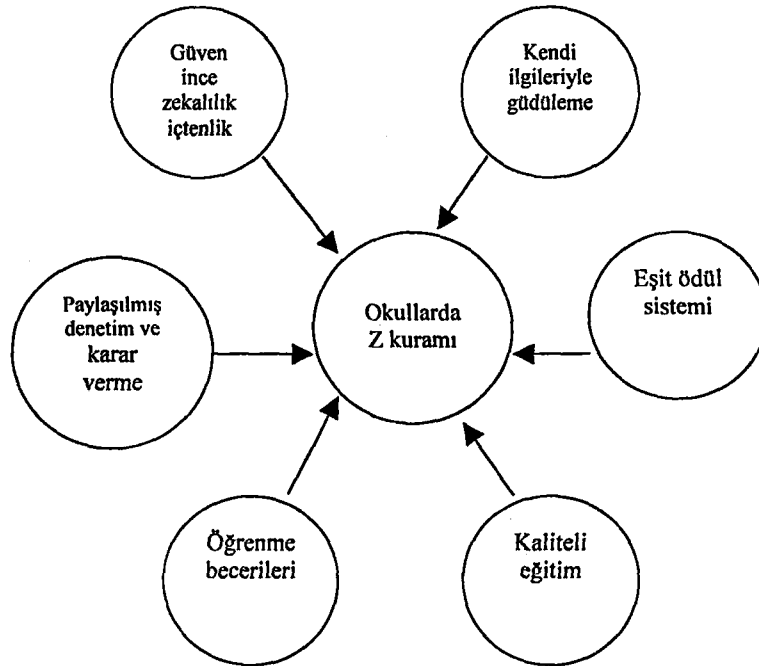
mesleki gereksinimlerini karşılama olan okul kültürünün büyümesiyle de okulun gelişimi kolaylaştırılır (Cananagh, 1997).

Örgütsel kültürün taşıyıcılarından olan metaforlar okul kültüründe de kullanılır ve okul kültürü dört metaforla betimlenir (Hoy ve Miskel, 1996; Lunenburg ve Ornstein, 1996): (1) Aile kültürü; okul bir takım ya da ev gibi görünür, yönetici ise anne-baba, kardeş ya da antrenör gibidir. (2) Makine kültürü; benzetmeler iyi yağlanmış makineler, politik makineler, etkin davranışlı veya paslı makineler şeklindedir ve bu okullarda sıkı bir sosyal yapı oluşturulmuştur. Aile kültüründen hoşlanılmaz ve öğretmenler başarı için kullanılan makinelerdir. Yönetici ise işkolik ya da sümüklü böcektir. (3) Gece kulübü kültürü; okul sirke benzetilmiştir. Yöneticiler törenlerin önde geleni olarak görülürler. Öğretmenler aile kültüründeki arkadaşlıklarda olduğu gibi davranırlar. Temel farkları ilişkilerin çalışanların performansları üzerinde odaklanmasıdır. (4) Korku kültürü; okul, tahmin edilemeyen, kabusla dolu bir gerilimli savaş bölgesinin özelliklerine sahiptir. Öğretmenler okullarını bir kapalı kutu ve hapisane olarak görürler.

Okul kültürü ve Z kuramı: Öğretmenlerin işlerinde anlam buldukları, yüksek düzey gereksinimlerinin karşılandığı, öğretimsel kapasitelerinin arttığı Z tipi örgütlerde, etkileşim sağlanarak statü farkları azaltılır ve böylece güçlü kültürle yanıt verilir. Bu durum öğretmenlerin işbirlikli problem çözmeye ilişkin öğrenme isteklerini de artırır (Leithwood, 1992).

Lunenburg ve Ornstein Z kuramının okul kültürüyle ilişkisini şekil 2.5'deki gibi yapılandırmışlardır.

Şekil 2. 5 Okul Uygulamalarında Z Kuramının Önde Gelen Bileşenleri



Kaynak: Lunenburg ve Ornstein, 1996: 71.

Şekil 2.5’de okullarda Z kuramının bileşenleri yer almaktadır. Denetim ve karar vermede paylaşma, okul yöneticileriyle öğrenci, öğretmen, aile ve diğer gruplar nasıl amaçlara ulaşılacağını tartışırlar. Öğrenme becerileri, çalışanların öğrenme sürecinde kalite çemberleri sorunları ve kaynaklarını tanımaya yönelik tartışmalarıdır. Kaliteli eğitim, eğitilmiş iş gücü yüksek kalitede eğitimi gerektirir. Eşit ödül sistemi, örgütte iyi çalışan, adanmış kişilerin ödüllendirilmesidir. Bu eşitliğin sağlanacağına ilişkin güveni artırır. Güdülenme, insanlarla ilgilenme, onların yapmak istediklerine izin verme ve iş doyumunu sağlamadır.

Z kuramı örgütünde sistemin genel amaçları, oluşturulan amaçlar paylaşılr ve insanlara ne istekleri, neleri tercih ettikleri sorulur. Çalışanların seçimlerinde ve kurum için iyi olan şeylerde düşünce birliği vardır. Yeniden yapılanan okullarda A tipi örgütlerden Z tipi örgütlere doğru bir geçiş söz konusudur. Z tipi örgütler çalışanları kültürle etkiler ve çalışanları arasındaki statü farklılıklarını azaltır. Olabildiği kadar çok karara katılımı öngörür (Lunenburg ve Ornstein, 1996; Masland, 1985).

İşbirlikli Okul Kültürü

Örgütsel kültür ile ilgili alanyazın çözümlemesinde etkili örgütlerin güçlü ve ayırt edici işbirlikli kültüre sahip olduğu vurgulanmış ve mükemmel liderliğin temel işlevinin örgütsel kültürü biçimlendirmek olduğu belirtilmiştir (Hoy ve Miskel, 1996). Dönüşümcü liderler bir eğitim ortamında işbirlikli okul kültürünü geliştirmek ve devam ettirmek zorundadırlar (Copeland, 1997). Fullan (1992) ve bazı araştırmacılar işbirlikli okul liderinin önemine değinirler. Lucas’a (2001) göre de olumlu kültür okulun öğrenme kültürünün merkezinde olan işbirlikli liderlik tarafından karakterize edilir. Kaldı ki Lucas (2001) dönüşümcü liderlikle okul kültürü ilişkisini ele alan araştırmasında okul kültürünün boyutlarını işbirlikli liderlik, öğretmen işbirliği, amaç belirleme, mesleki gelişme, çalışana destek olma şeklinde belirlemiştir.

Okullarda amaç bütünlüğü içinde birlikte hareket etme önemli bir konudur. Okullarda liderler bireysel değil topluluk olarak hareket etmelidirler (Grace, 1995). Bununla birlikte yöneticilerin en zor durumda kaldıkları şey, insanlara, özellikle yönetici grubundakilere işbirliği yaptırmaktır. Oysa liderler çalışanları örgüte yararlı olmaları için etkili bir ekip haline dönüştürmelidirler (Gordon; 1999).

İşbirlikli okul liderleri öğretmenleri ortak değerlere yöneltirler, karar sürecine katarlar ve profesyonel kararlarda güvenilirdirler. Bu liderler öğretmenleri destekler, cesaretlendirir ve ödüllendirirler. Risk alırlar, yenilikçidirler ve benzer düşünceleri paylaşırlar. İşbirlikli okul kültürü okul geliştirme ve okul etkililiğine yardım eder. Liderlik de zaten okul geliştirme ve okul etkililiği için çalışır. Okul lideri işbirlikli karar verme, öğretmenin izole olmasını önleme planlama, düzenleme, para sağlama gibi bürokratik mekanizmayı sağlama, çalışanları geliştirme, doğrudan ve sık sık iletişime girme, öğrenci ve ödüllendirmede sembol ve ritüelleri

kullanma gibi yönetim stratejileriyle işbirliği ile çalışmaya öğretmenleri yönlendirir. Böylece öğretmenin iş doyumunu ve adanmasını artırır (Leithwood vd., 1999). Lider aynı zamanda işbirliğini desteklemek için yapısal değişimler yapar, işbirlikli okul kültürünü artırmak için öğretmenlerin adanma ve iş doyumuna yoğunlaşır. Lider çalışanların amaç başarmaya yönelmesi için adanmalarını sağlamak zorundadır (Campo, 1993).

İşbirliği ve güven: Eşitlik ve adalet kavramlarının kaynaklandığı haklılık, dürüstlük ve doğruluk gibi kavramlar gelişim için gerekli olan güvenin temelini yaratırlar ve güven uzun süreli bireysel ve grup gelişimi için gereklidir (Covey, 2002). Güvenin bireyler arası ilişkilerde temel işlevi işbirliğine gönüllülük yaratmasıdır. Güvenin yüksek düzeyde olması işbirliğini güçlendirir, düşük düzeyde güven ise rekabet yaratır. Eğer kişiler birbirlerine sınırlı bir biçimde güveniyorlarsa, taraflar tam olarak karşılıklı niyetlerinden emin olamadıklarından, birbirlerinin gözünde iyi kalmayı sağlayacak kadar işbirliğine giderler. Yüksek güven ortamında ise, üyelerin güven deneyimi paylaştıkları değerler, tutumlar ve duyguların etkileşimiyle oluşur. İşbirliğine dayalı eylemler kişilerin kendilerini iyi hissetmelerine yol açar, paylaşılan değerleri güçlendirir ve olumlu tutumları geliştirir. Yaratıcılık ve sinerjistik ilişkilerin gelişmesi de böyle bir ortamda kolaylaşır (İşbaşı, 2001).

Liderlikte başarılı işbirliği çalışanların etkin olmasını, olumlu tutuma sahip olmayı ve güveni gerektirir (Lucas, 2001). Diğer örgütlerde olduğu gibi okullarda da güven, iş doyumunu ve bağlılık için lider ve çalışanlar arasındaki bağın temelidir. Güvenilir liderin en derin düzeydeki değerleri kişisel etik, vizyon ve diğerlerinin inançları ile karakterize edilir (Evans, 1996).

Bir okulda güven sadece amaçlarda bütünleştiklerini anlayan insanlar arasında olabilir. Eğer kişiler birbirlerinin ne yaptıklarını, dillerini ve sorunlarını anlayamamışlarsa o zaman onlar birbirlerine güvenemeyebilirler. Güven karşılıklı içtenlik, mesleki deneyim ve tüm personel ve öğrenciler arasındaki karşılıklı açık ilişkiyle oluşur (Lunenburg ve Ornstein, 1996). Kaldı ki güveni olmayan insanlar bütün gerçeklerin kendi düşüncelerine uymasını beklerler. Diğerlerini kalıba sokarak onların kendileri gibi düşünmelerini sağlamaya çalışırlar. Farklı bakış açılarını kabul etmezler (Covey, 2002).

İşbirlikli okul kültürü ve karar verme: İşbirlikli karar verme basit anlamda karara katılma değildir. Bu tür karar vermede özellikle çalışanların kabul alanı dışında yer alan kararlara katılımı söz konusudur. Öğretmenler kişisel yetenekleri doğrultusunda karara katılırlar ve uygulama başarıları artar. Böylece öğretmenlerin kendilerini okula adanmalarına ortam yaratılmış olur. Burada okul müdürünün rolü önemlidir. Okul müdürü duruma göre eğiticilik, bütünleştiricilik, temsilcilik, bireysel ve grup danışmanlığı rollerini etkin bir şekilde yerine getirmelidir (Celep, 1996).

Araştırmalar da öğretmenlerin daha çok karara katılmak istediklerini göstermektedir (Rowan, 1995). Karara katılma, çalışanların sorumluluk almalarını olumlu bir şekilde etkileyebilmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 1996). Organik yapının egemen olduğu okullarda strateji, mekanikte olduğu gibi sistematik, hiyerarşik değildir ve daha komünal bir düzen vardır. Öğretmenlerin karara katılımı desteklenir ve eşgüdüm ile işbirliği içinde çalışmayı kolaylaştırır ve bu yaklaşım öğretimsel belirsizliklerle başa çıkmak için öğretmenlerin kapasitelerini artırmayı öngörür (Rowan, 1995). Bu tür bir yapıdaki liderlik anlayışında, öğretmenlere etkililik için uzmanlıklarını kullanma, takdir hakkı ve özerklik tanınmaktadır.

Öğretmenleri karar katmayla ilgili önemli noktalar, güç ve sorumluluğu dağıtma, çalışanlarla karar verme gücünü paylaşma, öğretmenlere kendi komitelerinde yönetim hakkı verme, kararları uygulanırken çalışanların düşüncelerine yer verme, grupla sorun çözme toplantılarında etkililik sağlama, grup ya da bireylerin kendi kararlarını vermeleri için özerklik sağlama, planlama ve karar vermede gereksinim duyulan bilgilere ulaşabilmeleri ve çalışanların işbirlikli planlamalar yapabilmeleri için çalışma saatlerini değiştirme, okulda yeni girişimlerle ilgili karar vermede gerekenleri yapma, çalışanları geliştirmek için fırsatlar yaratma şeklinde belirlenmiştir (Leithwood vd., 1999).

İşbirlikli okul kültürü ve öğretmen güçlendirme: Güçlendirme, iş yaptırmak için çalışana normalden daha çok yetki vermektir (Snyder vd. 1994). Bu durumda öğretmenler işlerini daha da sahiplenerek program ve öğrencilerle ilgili kontrolü sağlarlar (Heller ve Paut, 1990). Başarılı bir kültür yaratmak çalışanları güçlendirmekle başlar. Güçlendirme yalnız kararların merkezîyetçilikten kurtarılması değil, aynı zamanda işverenlerin çalışanlara duyduğu güvene, iyi kararlar verebileceklerine, gösterdikleri performans karşısında ödüllendirileceklerine olan ortak bir felsefe ve düşünceyi yansıtır (Özkalp: 1999). Güçlendirilen öğretmenler öğrencilerin derecelendirilmesi ve gruplanması, program içeriği, ders planları, program geliştirme, amaç geliştirme ve personel gelişimi konusunda önemli kararlar verirler (Heller ve Paut, 1990). Güçlendirmeyele daha bağımsız iş yapan öğretmenlerin yaratıcılığı da artar (Snyder vd., 1994).

Smith, güçlendirilmiş bir ortam için yedi basamaktan oluşan bir plan önermektedir: Bunlar (1) insan kişiliğine, onuruna ve potansiyeline saygıyı destekleyen ortak bir felsefi düşünce geliştirme, (2) insanların riske girmekten korkmayacakları ve başarısızlıktan dolayı cezalandırılmayacakları güvenli bir ortam yaratma, (3) yaptıkları işe olan katkıları duyurabilecekleri bir iletişim sistemi yaratma, (4) her düzeydeki üretkenliği ödüllendirecek uygun ödemeler yapma, (5) takım ve bireylerin çabalarını ödüllendirme ve onları duyurma, (6) başarılı takımların üyelerine kariyer fırsatları tanıma, onları yükseltme, (7) işleri çalışanların

kendilerini ifade edebilecekleri gibi yeniden düzenlemedir (Özkalp, 1999). Bu anlamda çalışana saygı, ödüllendirme gibi öğelerin ön plana çıkmakta olduğu görülmektedir.

Okul Kültürü ve Ödül Sistemi

Kurallara uyulup uyulmaması ödül-ceza olayını gündeme getirir ve ödüller yükselmelerin ön koşuludur (Robbins, 1998). Profesyonel kültür içinde ödüller değişik biçimlerde verilir. En iyi ödül bir işin iyi yapılması duygusudur. Okullarda dikkate değer bir para ödülü ise yapılan etkinliklerde çalışanların başarısıyla ilgilidir (Holmes, 1993). Türkiye’de ise para ödülü ile ilgili ölçütlerin dikkate alınmadığına yönelik vurgulamaların olduğu görülmektedir.

Okullarda cezalar ve ödüller yöneticilerin güç aldığı kaynaklarıdır. Güç, çalışanların üstleriyle iletişimini azalttığı gibi iletişimin dürüstlüğünü de etkiler. Çalışanlar, ödül ve cezayı çok kullanan liderlere yalnızca ödül getireceğini düşündükleri iletileri gönderirken ceza getireceğini düşündüklerinden kaçınırlar (Gordon, 1999). Pozitif lider ödülü vurgularken negatif lider cezayı vurgulamaktadır (Newstrom ve Davis, 1997). Politik arenanın ortasında bulunan kurumlarda ödül ve cezaların iyi kullanılması gerekmektedir. Aksi takdirde bu durum başarılı okullarda çalışanların cesaretini kırabilir (Genck ve Klingenberg, 1991).

Kültür okullarda çalışanların davranış ve tutumlarında denetim sağlar. Yeni kültürel normlarla ödül sistemi oluşturma denetimin başarısını güçlendirir. Değişim kültüründe ödül fırsatları artırılmalı, ödüller bireysel başarı ile yeniliklere dayandırılarak oluşturulmalı ve ceza en aza indirilmelidir (Hitt ve Keats, 1992).

Okul Kültürü ve İletişim

Örgütsel kültür örgüt üyeleri arasında iletişim sağlamaktadır ve çoğu kültürler de iletişimi kolaylaştırarak deneyim ve bilginin paylaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Turner, 1990). Örgütsel iletişimin işlevinden biri örgüt üyelerine örgütsel kültür hakkında bilgi sağlaması, diğeri ise örgüt üyelerinin örgütsel kültürle bütünleşmelerine yardımcı olmasıdır. Örgütlerde biçimsel iletişim iş tanımları ve işe yönlendirme toplantıları, mesajlar, sloganlar, örgütsel belgeleri; biçimsel olmayan iletişim ise mesajlar, öykü ve dedikoduları kapsamaktadır (Çelik, 2000).

Örgütler bireylerin iletişimine dayalı olarak anlam yaratan sistemler olarak görülebilir. Bu anlamda sosyalleşme başkalarının ve grubun sembollerinin var olan anlamını öğrenmek suretiyle oluşan bir süreçtir (Balci, 2000). İletişim yoluyla örgütsel kültürün temel öğeleri olan değerler, normlar, öyküler, tarih, gelenekler diğer bir deyişle örgütün sembolik dünyası yorumlanabilir. Bu anlamda örgütsel iletişim örgüte yeni katılan üyelerin örgüt kültürüyle bütünleşmelerinde önemli bir katkı sağlar (Çelik, 2000).

Okul kültürünün günlük işler, etkinlikler ve çalışanların birbirleriyle, öğrencileriyle ve çevreyle iletişime girmesi yoluyla yapılmaktadır (Day vd., 1993). Öğrenme toplumsal bir

etkinliktir ve eğer eğitim süreci etkili olmak durumundaysa öğretmenler iletişime girmelidir. Sürekli birbirlerine öğretici durumunda olmalıdır ve öğrencilerin özel durumlarını tartışmalıdırlar (Mitchell, 1995). Rowan (1995) tarafından yapılan araştırmaya göre, öğretmenler birbirlerine bir günde toplam bir saat zaman ayırmaktadırlar. Konuşmaların yaklaşık yarısı eğitim-öğretim hakkındadır. Öğretmenler bir haftada yaklaşık on kez birbirlerinden yardım isteğinde bulunmaktadır. Bu yardımlar daha çok materyaller, disiplin, öğrenme sorunları ya da sınıf etkinlikleri üzerine iken az sayıda da olsa uzmanlık gerektiren öğrenme teknikleri, örgütsel amaçlar ve hedefler, öğrenci değerlendirme ve sınıf yönetimi üzerinedir. Bu çalışmada takımla çalışan öğretmenlerin daha fazla birbirlerine yardım ettikleri ve yakın arkadaşlığı ilerletmede kurum normlarının önemli rol oynadığı ortaya konulmuştur.

Okul Kültürü, Sosyal Etkinlikler ve Stres

Örgüt kültürü birey ile grup davranışlarını etkilemekte ve örgütte stres, engellenme, madde bağımlılığı gibi bir takım etkiler yapmaktadır. Örgüt içinde yaratılan olumlu bir iklimle bu tür bireysel sorunlar hafifletilmeye çalışır. Bu nedenle aşırı stres ortamından kurtulmak sağlıklı bir örgüt kültürüne olan gereksinimi artırmaktadır (Özkalp, 1999).

Stres psikolojik bir süreç olmasına rağmen örgütsel kültür için normal bir şey değildir. Stresli kişiler örgüte zarar veriler. Yüksek stresli veya tükenmiş çalışanlara zayıf durumda oldukları için güvenmek uygun olmayabilir. Dolayısıyla stres örgütte tehlikeli bir zayıflıktır (Fineman, 1999). Ayrıca Kavga ve gerilim ortamında yüksek üretim beklenemez (Lunenburg ve Ornstein, 1996).

En iyi bir kültür biçimi olmamakla birlikte (Sergiovanni, 1995) güçlü kültür kalite, hizmet ve yenilik gibi amaçlar etrafında çalışanları birleştirmeyi hedefler ve çalışanla örgüt arasında çıkar birliğini savunur. Ofis partileri, kahve araları, davetler ve düzenlenen geceler bütün çalışanları birbirine bağlamayı ve dayanışmayı sağlamak içindir. Bu tür törenler ast ve üstler arasındaki mesafeyi ortadan kaldırır ve çalışanlar geçici de olsa iş yaşamının dışına çıkarlar (Yıldırım, 1997).

Yapılan bir araştırma sonucuna göre örgüt kültürü ile iş tatmini arasında anlamlı ilişki saptanmıştır (Erenler, 2001). Çalışma yaşamında az da olsa gerçekleştirilen eğlence veya gülmenin iş doyumunu, yaratıcılığı ve üretkenliği artırdığı bulunmuştur. İşyerinde yapılan şakaların ve eğlence etkinliklerinin çalışanlar arasındaki dostluk ve takım duygularını artırarak daha rahat bir ortam yarattığı, yeni fikirlerin kabulünü ve benimsemesine çabuklaştırdığı, doktora çıkma sıklığını azalttığı, can sıkıntısını giderdiği ve morali yükselttiği saptanmıştır (Özkalp, 1999). Fıkra anlatma, eğlence düzenleme, yemek, doğum günü kutlamaları, teşekkür yemeği, spor etkinlikleri örgütsel yaşamın kaynaştırıcıları ve rahatlatıcı etkinlikleri arasındadır.

Okul Liderliği, Okul Kùltürü ve Etkililik

Kùltür kavramı başlangıçtan beri örgütsel etkililik için dikkat çeken bir konu olmuş (Reichers ve Schneider, 1990) ve 1980'lerde örgütsel kùltürün performans üzerindeki etkisi araştırılmaya başlanmış, örgütsel başarı ve mükemmellik güçlü bir kùltür üzerine dayandırılmıştır (Lawrence, 2000; Sarwono, 1990). Başarılı örgütlerin özellikleri; sürekli deneyim ve çaba içinde etkinlik yönelimi, müşteriye açıklık, özerklik ve girişimcilik, değerleri kuşaktan kuşağa geçirme, bütünleşme, çalışana yönelme, aynı zamanda serbestlik ve sıklık şeklinde sıralanırken (Lunenburg ve Ornstein, 1996) etkililik için; müşteri, yenilik, çalışan ve başarı yönelimli olma güçlü kùltürel yönelimler olarak görölmektedir (Hoy ve Miskel, 1996).

Örgütün başarısı ve canlılığında örgütün güçlü olması önemlidir. Mükemmel liderler, güçlü bir örgütsel kùltür geliştirmek için enerji harcarlar. Onlar çalışanların etkinliklerine, değişim yönetimine, amaçları başarmaya, takım eşgüdümlemeye, müşterileri yönlendirmeye destek olurlar (Yean ve Lim, 2001).

Schein'e göre ise liderliğin eşsiz ve temel işlevi kùltürün manipstasyonudur (Colvin, 1999). Okul başarısına en çok liderlik davranışları, daha sonra da kùltür etki etmektedir (Harrison 2000). Burada liderlerin temel görevi okul kùltürünü biçimlendirmek, geliştirmek ve devamlı hale getirmektir (Slater vd., 1994; Bush, 1995). Bu arada liderlerin başarılı olmasında inançlar, normlar, değerler ve varsayımlarla değişime odaklanmalarının rolü büyütür (Leithwood vd., 1999). Bununla birlikte etkili liderler okullarında vizyon oluşturma, önemsenmesi gerekenlere ilişkin değer sistemi oluşturma, değerleri sıkılaştırma, süreklilik kazandırma ve bu değerleri güncel olarak gözden geçirme konularına dikkat ederler (Genck ve Klingerberg, 1991).

Yine okul etkililiğinde temel ifadeler misyon, liderlik vizyonu, etkili bir kùltür ve iklimdir. Başarı ve etkililik için vizyonu belirlemek zor olmakla birlikte başarılı okul liderleri okullarını net bir vizyon ve amaç duygusu etrafında yapılandırmalıdır. Onlar çalışanlar farklı düşüncelere sahip oldukları için vizyon nosyonu ile terminoloji oluşturmak zorundadırlar (Holmes, 1993).

Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderliğin Okul Kùltürüne Etkileri

Dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik okul kùltürüne etkileri bakımından ele alındıklarında dönüşümcü liderliğin daha etkili olduğu görölmektedir. Dönüşümcü liderlik ve örgütsel kùltürün ortak noktaları vizyon, amaçlar ve inançlar (Bennis, 1986) olmakla birlikte dönüşümcü liderler örgütün felsefe, sistem ve kùltürüyle ilgilendirler (Gibson vd., 1997). Leithwood vd. (1999)'a göre de örgütsel iklim ve kùltür dönüşümcü liderliğin bir parçasıdır ve okullarda yapıyı kurma ve okul kùltürünü yapılandırma, dönüşümcü liderliğin önemli unsurlarındandır.

Dönüşümcü liderler örgütsel etkililik için daha güçlü bir kültüre sahip olma gereği duyarak (Yean ve Lim, 2001) örgütlerde kültür ve sistem oluşturmaya yardım ederler. Liderlik kapasiteleri güçlü ve geniş olduğu için örgütte inanç, davranış (Gustafson, 2002), değerleri paylaşırlar (Ingram, 1997) ve ödüllendirmeyi yerinde kullanarak umulduğundan daha çok güdülenme sağlarlar (Gustafson, 2002). Dönüşümcü liderler dinamik bir ruha sahiptirler ve enerjiyi çevrelerine yayarlar. Esin kaynağı olarak çalışanların heyecanlı ve istekli olmalarını sağlarlar ve bu sayede okullarındaki pozitif kültürü güçlendirirler (Hall, 1999).

Bunun yanında dönüşümcü liderler var olan kültürü korumaktansa, bu kültürü değiştirme girişiminde bulunurlar (Bass, 1990). Leithwood dönüşümcü liderlerin dört temel amacını (1) işbirlikli ve profesyonel bir kültür geliştirme ve sürdürme, (2) öğretmen geliştirme, (3) öğretmenlerin daha etkili sorun çözmelerine yardım etme ve (4) kültürel değişim için bürokratik mekanizmaları azaltma şeklinde belirlemiştir (Liontos, 1992). Dönüşümcü liderler okul geliştirirlerken kültür yapılandırmak için, normlar, inançlar, değerler ve varsayımları göz önünde tutarlar. Bunlar öğrenci merkezli olmayı ve öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini destekleyen öğelerdir. Bu davranışlarla işbirlikli sorun çözme güçlendirilir. Bu liderler öğretmenlerin inançlarını etkileyerek değişim için güdülenmeyi artırır. Leithwood vd. (1999)'un araştırma sonuçları da dönüşümcü okul liderliğinin kültür yapılandırma işlemini yerine getirdiğini göstermiştir.

Harrison'a (2000) göre okul etkiliği sürdürümcü liderlikten çok dönüşümcü liderlikle sağlanmaktadır. Dönüşümcü liderler kişisel inanç, açık iletişim, güven ve vizyona sürdürümcü liderlerden daha çok yer vermektedirler ve bu sayede de kültür yapılandırmada daha etkili olmaktadır.

Yapılan bazı araştırmalarda sürdürümcü liderlikle okul kültürü arasında ilişki bulunmasına karşın bazı araştırmalarda da ilişki bulunamamış ya da ters yönde ilişki bulunmuştur (Sueki, 1998; Hall; 1999; Marks, 2000). Okul kültürü ile sürdürümcü liderlik arasında ilişki bulunamaması sürdürümcü liderliğin okul kültürü üzerine bir etkisi olmadığını gösterirken, ters yönde ilişki olması örgüt kültürünü olumsuz etkilediğini göstermektedir. Bu anlamda sürdürümcü liderliğin var olanı koruma özelliği ile örgüt kültürünün olumlu yanlarını koruması beklenen bir durumdur. Fakat günümüz koşullarında hızlı bir değişim yaşanmaktadır ve kültürün bu değişime uygun olarak değişmesi gerekmektedir. Sürdürümcü liderin bu anlamdaki bir kültürel değişimi istenen düzeyde gerçekleştiremeyeceği anlaşılmaktadır.

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında eğitim alanında ya da eğitim alanı dışında yapılmış olan ve ulaşılabilen çalışmalara yer verilmiştir.

Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar

Türkiye’de örgütsel liderlik, kültür ve her iki konunun ilişkisini ele alan araştırmalardan ulaşılabilenlere yer verilmektedir.

Örgütsel Liderlikle İlgili Araştırmalar

Örgütsel liderlikle ilgili eğitim alanı dışında ve eğitim alanında yapılmış araştırmalardan bu araştırmayla ilgilisi olduğu düşünülenlere yer verilmektedir.

a) Eğitim Alanı Dışında

Koç (1999) tarafından yapılan ve “Dönüştürücü Liderlik Konsepti ve İl Emniyet Müdürleri Düzeyinde Uygulanabilme Olanakları” adını taşıyan araştırmada yöneticilerin dönüşümcü liderliğe olan eğilimleri incelenmektedir. Kocaeli emniyet kurumlarında çalışmakta olan üst düzey toplam 60 yöneticiyi kapsayan araştırmanın sonuçlarından bazıları şunlardır:

Yöneticiler en az % 42 ile “cezalandırma yerine yalnızca ödüllendirme”, en çok % 100 ile “kurum siyasi baskı ve uygulamadan uzak tutulmalıdır” boyutlarına katılmışlardır. “Karara katılma”, “karşılıklı yararlılık ilkesine uyma”, “sorunları önceden saptama ve önlemine alma”, “öz değerlendirme yapma” ile “kariyer ve atama usulleri yeniden düzenlenmelidir” konularında da % 80’lerin üzerinde tamamen katılıyorum düzeyinde yanıt vermişlerdir.

Topçu (1999) tarafından yapılan ve “Yönetim Düşüncesinin Evriminde Liderliğin Gelişimi ve Dönüşümcü Liderlik ve Bir Uygulama Örneği,” adını taşıyan araştırmada Türkiye’deki örgütlerde dönüşümcü liderlik uygulamasının ne derece uygulamaya geçirildiği ve bu uygulamalardan ne derece yararlandı; bu konuda özel ve kamu sektörü arasında bir farklılık olup olmadığı saptanmaya çalışılmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şöyledir:

“Çalışanlara vizyon ve ilham sağlanması”, “grup amaçları için kendilerini adama”, “çalışanlara bireysel destek olma”, “model olma”, “aydın istek uyandırma”, “yüksek performans beklentisi içinde olma” gibi boyutlarda özel sektör çalışanları devlet sektörüne göre yöneticilerini daha olumlu değerlendirmişlerdir.

Ertugut (2000) tarafından yapılan ve “Örgütsel Değişmede Dönüştürücü Liderlik Davranışları Üzerine Bir Uygulama” adlı araştırmada Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkezi Komutanlığı’nda görev yapan okul yöneticilerinin dönüşümcü ve yönetsel liderlik özelliklerini ne derece gösterdikleri ve okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ve dönüşümcü liderlik davranışları arasındaki farklılığın neler olduğunun saptanması amaçlanmıştır. Hava

Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkezi Komutanlığı bünyesinde 10 okul komutanlığında görev yapan 31 okul yöneticisinin evreni oluşturduğu araştırmadan elde edilen sonuçlar şöyledir:

Bu okul yöneticilerinin klasik liderlik özelliklerine sahip olma ve dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri yüksektir. Klasik liderlik özelliklerinden “astlarını yetiştirme” ve dönüşümcü liderlik davranış boyutlarından “bireysel destek sağlama” ve sonra “entelektüel uyarma” en yüksek ortalamaya sahip boyutlardır.

b) Eğitim Alanında

Erçetin (1995) tarafından yapılan ve “Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkilemekte Kullandıkları Güçler” adını taşıyan araştırmada, okul müdürlerinin öğretmenleri etkilemek amacıyla hangi güçleri ne sıklıkta kullandıkları, benimsedikleri yönetim stilleri, yönetimdeki kıdemlerinin okul müdürlerinin her güç alanını kullanmalarını etkileyip etkilemediğinin saptanması amaçlanmıştır. Hacettepe Üniversitesi ve MEB işbirliği ile düzenlenen İlköğretim Müfettişliği Formasyonu ve EYTPE Anabilim Dalı lisans Programına katılan 50 okul müdürünü kapsayan araştırmadan elde edilen bazı sonuçlar şunlardır:

(1) Okul müdürleri “makam” ve “ceza” güçlerini sıkça kullanmaktadırlar. Her zaman kullanılan güçler “kişilik” ve “ilgidir”. Çok sık kullandıkları güçler ise “uzmanlık”, “ödül” ve “güçsüzlüktür”. “Ceza” eylemi ise çok seyrek kullanılmaktadır. (2) “Kişilik” ve “ilgi” gücüne ilişkin “giyimine dikkat etmek”, “sosyal etkinlikler düzenlemek”, “astların kişisel sorunları ile ilgilenmek”, “iyi örnek olmaya çalışmak” her zaman kullanılan etkileme eylemlerindedir. (3) Müdürlerin yönetimdeki kıdemleri güç kullanmalarını etkileyen bir değişken değildir.

Şahin (1997) tarafından yapılan ve “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Güdüleyici Davranışları Gösterme Derecelerine İlişkin Algı ve Beklentileri” adını taşıyan araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin güdüleyici davranışları gösterme derecelerine ilişkin görüşlerinin ve beklentilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. İzmir’de 190 öğretmeni kapsayan araştırmadan elde edilen bazı sonuçlar şunlardır:

(1) Erkek öğretmenler okul müdürlerinin daha güdüleyici davrandıkları yönünde görüş bildirirken bu konuda yaşa ve kıdeme göre fark görülmemiştir. (2) Sosyo-ekonomik yönden orta ve üst düzey okullarda çalışan öğretmenler okul müdürlerini güdüleme davranışları yönünden alt düzey okullarda çalışanlara göre daha olumlu değerlendirmektedirler. (3) Öğretmenlerin çalıştıkları kademeye göre okul müdürlerinin güdüleyici davranışlarına ilişkin görüşleri arasında fark görülmezken güdüleyici davranışlara beklentileri açısından ikinci kademe öğretmenleri birinci kademe öğretmenlerine göre daha yüksek bir algıya sahiptirler. (4) Öğretmenlerin algı ve beklentileri arasında önemli bir fark vardır ve okul müdürleri öğretmenlerin beklentilerine uygun güdüleyici davranışları göstermemektedirler.

Çelik (1998a) tarafından yapılan ve “Eğitimde Dönüşümcü Liderlik” adını taşıyan araştırmada “etiksel olmadan”, “vizyonerliğe” kadar 35 liderlik özelliğine göre okul müdürlerini değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. 1997 yılında Elazığ ve Aksaray’da yöneticilik kursuna katılan ve Elazığ’da 56, Aksaray’da 90 okul müdürünü kapsayan araştırmanın bazı sonuçları şöyledir:

(1) Yöneticiler “etiksel olma” ya da “ahlak kurallarına uyma” konularında çok olmak üzere sırayla “kişisel bütünlük”, “ortak yararlar da birleşme” konularında başarılı olduklarını; “duygusal denge”, “risk alma cesareti”, “belirsizlik” ve “karmaşıklık hoş görme” konularında en az başarılı oldukları görüşündedirler. (2) Okul yöneticileri liderlik özelliklerini taşıdıklarına yüksek düzeyde katılırlarken “yüksek performans beklentisine sahip olmada” kendilerini başarılı, “bireysel destek sağlamada” kendilerini en yetersiz olarak görmektedirler. (3) İlköğretim yöneticilerinin en başarılı oldukları liderlik davranışı “grup hedeflerine bağlılığı özendirme”, orta öğretim yöneticilerinin en başarılı oldukları liderlik davranışı boyutu ise “yüksek performans beklentisine sahip olmadır”. (4) Okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ile dönüşümcü liderlik davranışı boyutları arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur.

Karip (1998) tarafından dönüşümcü liderlikle ilgili olarak yapılan araştırmada okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ankara il merkezinde okul müdür ve yardımcılarını kapsayan araştırmaya özel ilköğretim okullarının tamamı, devlet ilköğretim okullarının ise % 25’i katılmıştır. Araştırmanın sonuçları şöyledir:

(1) Özel ilköğretim okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik düzeyleri yüksek bulunmuştur. (2) Devlet ilköğretim okullarında okul müdürleri kendi dönüşümcü ve sürdürümcü davranış özelliklerini yüksek puanla değerlendirirken, yönetici yardımcılarını okul müdürlerinin bu özelliklerini düşük bulmuşlardır. (3) Dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik özellikleri birbirini tamamlayan boyutlar olmasına karşın, yardımcılarının değerlendirmesine göre devlet okullarındaki okul müdürleri, dönüşümcü liderlik davranışlarını az, sürdürümcü liderlik davranışlarını çok göstermektedirler. (4) Liderlik kapasitesi bakımından devlet ilköğretim okulu müdürleri kendilerini özel ilköğretim okulu müdürlerinden daha yeterli görmektedirler.

Balcı (1998) tarafından yapılan ve “Okul Yöneticilerinin Liderlik Biçemleri” adını taşıyan araştırmada yönetim kursu alma, kıdem ve merkez örgütü veya lisede müdürlük yapma durumlarına göre müdürlerin liderlik stillerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 1997’de Eğitim Yönetimi Seminerine katılan 30 şube müdürü ve 80 lise müdürünün uygulama kapsamında olduğu araştırmadan elde edilen bazı sonuçlar şunlardır:

Lise yöneticileri bakanlık merkez örgütü yöneticilerine göre daha fazla göreve dönüktür. Daha çok kurs alma ve kıdeme göre farklılık göstermeyen yöneticiler genellikle en çok “statükocu”, “görevci” ve son olarak “ilişkicidirler”.

Pehlivan (1998) tarafından yapılan ve “Eğitim Yöneticilerinin Etik Davranışları Üzerine Bir Araştırma” adını taşıyan araştırmada eğitim yönetiminde uyulması gereken etik ilkeler ve bu ilkelere ne derecede uygun davranıldığına belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamına 40 lise müdürü, 374 öğretmen ve 45 bakanlık müfettişi alınmıştır. Araştırmanın bazı sonuçları şunlardır:

(1) Lise müdürlerini müfettişler “hoşgörü” boyutunda yetersiz, öğretmenler başarılı görmektedirler. (2) “Sorumluluk alma” boyutunda müfettiş ve öğretmenler okul müdürlerini bazı konularda eksik, bazılarında ise yeterli görmektedirler. (3) “Adalet”, “dürüstlük”, “demokrasi” ve “saygı” boyutlarında müfettişler ve öğretmenler lise müdürlerini yeterli görmektedirler. Buna karşın lise müdürleri her boyutta kendilerini başarılı bulmaktadırlar.

Bahar (1999) tarafından yapılan ve “Özel Okul Müdürleri İle Devlet Okulları Müdürlerinin Liderlik Davranışlarının Yeterlik Düzeyi Arasındaki Farklar” adını taşıyan araştırmada okul müdürlerinin liderlik ve yönetme biçimleri, sorun çözme ve karar verme yolları, öğrenme ile ilgili konular, yapısal durumlar ve çevreyle ilişkiler boyutlarında okul müdürlerinin liderlik davranışlarını ne derece gösterdiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İstanbul’un Üsküdar ilçesinde toplam yedi devlet ve özel lisede 98 öğretmeni kapsayan araştırmanın bazı sonuçları şöyledir:

Beş boyutta da özel lise öğretmenlerinin devlet lisesi öğretmenlerine göre okul müdürlerinin liderlik davranışlarında daha etkili olduklarını belirttikleri ortaya çıkarılmıştır. Resmi liselerde hiyerarşi daha belirgin, öğretmen ve müdür arasındaki ilişkilerde resmiyet daha çoktur.

İbicioğlu (1999) tarafından yapılan ve “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Davranışları” adını taşıyan araştırmada resmi ve özel ilköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik davranışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bazı sonuçları şöyledir:

(1) Özel ilköğretim okulları daha fazla olmak üzere her iki tip okul yöneticileri yeterli düzeyde kültürel liderlik davranışları sergiledikleri görüşündedirler. (2) Yöneticilerin cinsiyet, kıdem, branş ve en son mezun olunan öğretim kurumu değişkenleri açısından görüşleri arasında fark yoktur. (3) Fen bilimleri branşından olan yöneticiler kendilerini kültürel liderlik davranışı açısından daha yeterli görmektedirler. (4) Öğretmenler yöneticilerinin kültürel liderlik davranışlarını yetersiz bulmuşlardır. (5) Yöneticiler kültürel liderlik davranışlardan en çok “okul kültürünün okul başarısı üzerindeki etkisine inanırım” rolünü benimserken, öğretmenler

en çok okul yöneticisi okul kültürünün en iyi resmi temsilcisidir” rolünü sergiledikleri konusunda görüş birliğine varmışlardır.

Açıkalm (2000) tarafından yapılan ve “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Empati Becerileri Arasındaki İlişki” adını taşıyan araştırmada ilköğretim okulu yöneticilerinin “dönüşümcü liderlik” özellikleri ve “empati becerileri” arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ankara’da ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 193 okul müdürü ve 291 müdür yardımcısının uygulama kapsamına alındığı araştırmanın sonuçlarından bazıları şunlardır:

(1) İlköğretim okulu müdürleri dönüşümcü liderlik özellik ve davranışlarını yüksek düzeyde gösterdiklerini belirtirken, en çok “telkinle güdüleme”, en az “idealleştirilmiş etki” boyutunu gösterdiklerini düşünmektedirler. (2) Yaş, eğitim durumu ve kıdem arasında bir farklılık bulunamamıştır. (3) Müdür yardımcıları müdürlerini dönüşümcü liderlik düzeyleri açısından “sıklıkla” aralığında ve en çok “telkinle güdüleme”, en az “bireysel destek sağlama” boyutunda başarılı bulmuşlardır. (4) İlköğretim okulu müdürlerinin gerek “dönüşümcü” gerekse “sürdürümcü liderlik” boyutları ile empati becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Bayrak (2001) tarafından yapılan ve “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri” adını taşıyan araştırmada ilköğretim okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okulunda görev yapan 92 yönetici ve 192 öğretmenin kapsam alanına alındığı araştırmanın sonuçlarından bazıları şunlardır:

(1) İlköğretim okul yöneticileri önemli ölçüde öğretim ve öğretmenin gelişmesini destekledikleri; etik ve öğretimsel liderlikte az olmak üzere dönüşümcü ve vizyoner liderlik özelliklerini gösterdikleri görüşündedirler. (2) Öğretmenler yöneticilerin bu liderlik davranışlarını % 79.8 ile % 54.8 arasında gösterdikleri görüşündedirler.

Poyraz (2002) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri” adını taşıyan araştırmada ilköğretim okulu müdürlerinin göstermiş olduğu öğretimsel liderlik davranışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. İzmir’de 192 ilköğretim okulu öğretmenine uygulanan araştırmadan elde edilen bazı bulgular şöyledir:

(1) Öğretimsel liderlikle ilgili davranışları okul müdürleri “çoğunlukla”, öğretmenler ise “bazen” yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. (2) Eğitim enstitüsü mezunu okul müdürleri eğitim fakültesi mezunlarına göre öğretimsel liderlik davranışlarını göstermede kendilerini daha olumlu değerlendirmişlerdir. (3) Okul müdürleri “öğrenmeye yardımcı olan bir okul kültürü ve havası yaratma”, “personelde yüksek beklentiler oluşturma” boyutlarında kendilerini olumlu öğretmenler ise “bazen” aralığında görüş bildirmişlerdir. (4) Öğretimsel liderlik davranışlarını

gösterme düzeylerine ilişkin olarak bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre okul müdürlerini daha olumsuz değerlendirmişlerdir.

Altun (2003) tarafından yapılan ve “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğe Verdikleri Önem ve Uygulama Düzeyleri” adlı araştırmada ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderliğin öğeleri konusundaki düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Antalya ve Bolu ilinde görev yapmakta olan 147 ilköğretim okulu müdürünü kapsayan araştırmanın bazı bulguları şöyledir:

Okul müdürleri dönüşümcü liderliğin öğelerini önemli buldukları, fakat verdikleri önem kadar uygulayamadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu bulguya paralel olarak, müdürlerin dönüşümcü liderlik öğelerine verdikleri önemle, uygulamaları arasında anlamlı fark çıkmıştır. İlköğretim okulu müdürleri, dönüşümcü liderliğin öğelerinden “ortak amaç oluşturma” konusunu, diğer öğelere nazaran en az önemli görüp uygularken; “öğrenme ortamına personelin sahip çıkmasına öncülük etme” konusuna en fazla önem verip uygulamaktadırlar.

Araştırmalar incelendiğinde okul müdürleri gerek dönüşümcü gerekse diğer liderlik stillerinde kendilerini öğretmen görüşlerine göre daha olumlu değerlendirmektedirler. Okul müdürleri dönüşümcü liderlik stilini sürdürümcü liderlik stiline göre daha çok sergilemektedirler.

Örgütsel Kültürle İlgili Araştırmalar

Örgütsel kültürle ilgili eğitim alanı dışında ve eğitim alanında yapılmış araştırmalardan bu araştırmayla ilgisi olduğu düşünülenlere yer verilmektedir.

a) Eğitim Alanı Dışında

Unutkan (1994) tarafından yapılan ve “Örgüt Kültürü ve Stratejik Uyum Sorunu” adını taşıyan araştırmada örgüt kültürünün açıklanması, strateji ile karşılıklı ilişkisinin vurgulanması ve aradaki uyumun sağlanmasında izlenebilecek farklı yolların irdelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul Telefon Başmüdürlüklerinde görev yapmakta olan 43 yönetici oluşturmaktadır. Araştırmanın bazı sonuçları şöyledir:

İşletme sırasıyla politika yönelimli, pazar yönelimli, işletme ve personel yönelimli, yenilik yönelimli ve son olarak başarı yönelimi olarak görülmektedir.

İrmiş (1995) tarafından yapılan ve “Örgüt Yapısı Açısından Örgüt Kültürü ve Bir Uygulama” adını taşıyan araştırmada ele alınan iki örgütteki mevcut kültürü ve bir kültür ögesi olarak örgütlerin yapısının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Toplam 258 kişiyi kapsayan araştırmada anket, görüşme ve gözlem yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın bazı sonuçları şöyledir:

(1) Örgütlerin kültürleri birbirine benzemekle birlikte her iki örgütün kendine has bir kültürü vardır. A örgütünde kurucu kahramandır. Egemen kültür kendi olanaklarıyla başarmak ve dışa açık olmaktır. B örgütünde bilgili kişi kahramandır. Egemen kültür ise toplumun gereksinimlerini ön planda tutmaktadır. Teknoloji ve başarıya önem verilmektedir. (2) Her iki örgütte bazı farklılıklarla birlikte klasik yönetim anlayışına göre yapılanma vardır ve otorite üst yöneticide toplanmıştır A örgütünde işe ağırlık verme ağırlıklı iken, B örgütünde hem iş hem insana önem verilmektedir. (3) Her iki örgütte çalışanların değer ve beklentileri uyumludur. Üstlerinin adil olduklarına inanmaktadırlar. Yöneticileri risk almaya eğilimlidirler. (4) Farklı yaş grubu, cinsiyet ve konuma sahip olan kişi ve grupların örgüt kültürünü algılayışları ve tutumları farklıdır. Örneğin kadın çalışanlara göre erkekler daha fazla örgüte bağlıdırlar.

Saçın (1996) tarafından “Örgüt Kültürünün Uygulamalarda Yaşanan Yönünü Belirlemede Yardımcı Olacak Bir Ölçek Geliştirme Çalışması” adlı araştırma, Ankara’da bankacılık sektöründe genel müdürlük ve şube çalışanlarından ilk aşamada 70 kişilik, ikinci aşamada 275 kişilik bir örneklem grubuna uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları şöyledir:

İçsel-dışsal vurgu, durağanlık-yenilikçilik, merkezi-merkezi olmayan karar verme, formal-informal yöntemler, bireysel-kollektif karar verme, basit-karmaşık süreçler, güvenlik-risk yönelimi, ödül yönelimi, farklı çalışma alışkanlıklarına yönelim, farklı giyim ve hareket tarzına yönelim, süre-sonuç yönelimi, sadakat yönelimi, etkileme yönelimi ve kurumda olanlara ilişkin farkındalık olmak üzere 14 boyut belirlenmiştir.

Bu boyutlara ilişkin çalışanların görüşlerine göre: (1) Riskten çok güvenlik yönelimi vardır. (2) Ödüllendirme nadiren ya da zaman zaman yapılmaktadır. (3) Kurumda yaşananlara farkındalık yüksek düzeydedir. (4) Resmîyet yüksek düzeyde olup farklı çalışma alışkanlıkları ve giyim tarzı bazı çalışanlara göre hoş karşılanmaktadır. (5) Bazı kararlar grup ve komitelerce alınmaktadır. (6) Sadakat çok yüksek, iş yöntemleri karmaşık değildir. (7) Sonuç yönelimlilik, merkezi karar verme sistemi ve yenilikçi değil durağan bir kültür vardır. (8) Dışsal vurgu ağırlık taşır ve çalışanların birbirlerini etkileme oranı çok yüksek değildir. (9) Bağlanma kaynakları ise saygı ve sürükleyicilik gibi değişkendir.

Özen (1996) tarafından “Bürokratik Kültür I. Yönetmelik Değerlerin Toplumsal Temelleri” adını taşıyan çalışmada bürokratların “yönetmelik alanda” sergiledikleri tutum ve davranışları şekillendiren temel yönetmelik değerleri; bu temel değerler bazında bürokratların genel eğilimlerini; bu eğilimleri etkileyen toplumsal, eğitimsel, örgütsel ve biyolojik etmenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ankara’da 339 üst düzey bürokrata uygulanan çalışmadan elde edilen bazı sonuçlar şöyledir:

(1) Toplumsallaşma ve değer oluşumu arasındaki ilişkiler: Yetkecilik ve benmerkezcilik eğilimleri erken çocukluk ve gençlik aşamalarında oluşmaktadır. Adanmacılık ve pragmatizm

ise sırasıyla eğitimsel, toplumsal, biyolojik ve örgütsel etmenlerden etkilenmektedir. (2) Toplumsallaşma sürecinin farklı evreleri ile bürokratların yönetsel değerlerinin oluşum süreci arasındaki ilişkilere bakıldığında daha yaşlı olma, Batı'da yetişmiş olma gibi bazı özellikler yetkecilik eğilimini azaltırken bazı özellikler bu eğilimleri artırmaktadır. Bazı özellikler benmerkezcilik, adanmacılık, pragmatizm eğilimlerini azaltırken bazı özellikler artırmaktadır.

Özkalp (1999) tarafından yapılan ve "Örgütlerde Kültürel Sorunlar ve Örgüt Kültürünün Korunmasında ve Geliştirilmesinde Uygulanabilecek Programlara İlişkin Eskişehir'de Yapılan Bir Araştırma" adını taşıyan araştırmada örgüt kültürünün varlığına ve korunmasına ilişkin olarak uygulanabilecek programların yöneticiler tarafından nasıl karşılanacağı belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Eskişehir ilindeki dört şirkette bulunan 88 yönetici oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bazı sonuçlar şunlardır:

Yöneticilerin çoğunluğu örgüt kültürü hakkında bilgiye sahiptirler fakat bu bilgiye ne ölçüde sahip oldukları bilinmemektedir. Çalışanlar paylaşılan değerlerin ne olduğu konusunda düşünceleri net olmamakla birlikte kurumlarında paylaşılan değerler olduğuna inanmaktadırlar. Çalışanların % 52.3'ü çalıştıkları kurumun güçlü bir kültüre sahip olduğuna inanmaktadırlar. Yöneticiler örgüt kültürünün korunmasına ilişkin programları desteklemektedirler.

b) Eğitim Alanında

Şişman (1994) tarafından yapılan ve "Örgüt Kültürü (Eskişehir İl Merkezindeki İlkokullarda Bir Araştırma)" başlığını taşıyan araştırmada ilkokullarda görevli yönetici ve öğretmenlerin insan ve insanın içinde yaşadığı çevreyle ilgili paylaştıkları temel sayılıtların neler olduğu ve onların bu okul kademesinde ne düzeyde ve nasıl bir örgüt kültürü oluşturulduğuna yönelik görüşlerinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Eskişehir'de ilkokul öğretmen ve yöneticilerine uygulanan araştırmanın bazı sonuçları şöyledir:

(1) İlkokullarda paylaşılan temel sayılıtlar boyutlarından insan ilişkilerinin doğası kapsamında ilkokullarda egemen olan ortak kültüre göre toplumculuk özelliği ağır basmakta, görüş alışverişi, işbirliği, dostluk, güven özellikleri öne çıkmakta ve kültürün bireycilik özelliği zayıf olarak görülmektedir. Gelişmeçi ve uzlaşmacı bir kültür söz konusudur. (2) İlkokullardaki örgütsel uygulamalar yönünden uyum, kaynaşma, dostluk, güven açısından güçlü; risk üstlenme, başarıyı ödüllendirme, hatalarda hoşgörü gibi konularda daha zayıf kültür kendini göstermektedir. (3) Paylaşılan sayılıtlar yönünden A ve B grubu okullarında fark anlamlı bulunamazken, uygulamalar yönünden B grubu okullarda yönetimin öğretmenlere daha çok destek sağladığı, toplumcu özellik taşıdığı, yöneten ve yönetilenler arasında daha düşük güç mesafesinin bulunduğu; A grubu okullarının ise daha çok süreç merkezli olduğu sonucuna varılmıştır. (4) Cinsiyet değişkenine göre paylaşılan temel sayılıtlar ve uygulamalar yönünden kadın ve erkekler arasında görüş farklılıkları vardır. Yönetimin okul dışından gelecek baskılara

karşı okulu koruması ve öğrencilerinden yüksek başarı beklentisine sahip olma konusunda erkekler daha yüksek bir algıya sahiptirler.

Güven (1996) tarafından yapılan ve “Üniversitelerde Örgüt Kültürü-Osmangazi Üniversitesi’nde Örgüt Kültürü Araştırması” adını taşıyan araştırmada Osmangazi Üniversitesi’nde mevcut örgüt kültürünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bazı sonuçlar şöyledir:

(1) Çalışanların örgüt kültürüne ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir. (2) Akademik unvanlara göre çalışanlar “ödül sistemi” boyutunda farklı görüşlere sahiptirler. Öğretim üyeleri üniversitedeki örgüt kültürünü, öğretim görevlilerine göre, daha güçlü olarak algılamaktadır. (3) Yönetim görevi olan ve olmayan akademik personel, örgüt kültürü hakkında “ödül sistemi” ve “işbirliği-iletişim” boyutları dışında farklı görüşlere sahiptir. (4) Yönetim görevi olan akademik personelin üniversiteye olan bağlılıkları, çalışma ortamı hakkındaki olumlu algıları ve değişikliklere uyuma açık olmaları, üniversitedeki örgüt kültürünün güçlenmesini sağlamaktadır. (5) Yönetim görevi olan akademik personel kendilerini orta derecede başarılı, örgütteki işbirliği ve iletişimi orta derecede yeterli olarak algılamaktadır. (6) Üniversitelerde işbirliği ve iletişimi hem yöneticiler hem de diğer akademik personel tarafından orta derecede algılanmaktadır.

Altay (1997) tarafından yapılan ve “Güç Mesafesi Erkeklik-Dişilik ve Belirsizlikten Kaçınmanın Başarıya Etkisi” adını taşıyan araştırmada İnönü Üniversitesi’ndeki öğrencilerin güç mesafesi erkeklik-dişilik ve belirsizlikten kaçınmalarının onların başarılarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bazı sonuçları şöyledir:

(1) Üniversite öğrencileri güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma ve dişilik boyutunda güçlü bir eğilim göstermektedirler. (2) Başarılı ve başarısız grupları belirleyen kültürel özellikler belirgin değildir. (3) Öğrencilerin hemen hepsi üniversite hakkında olumsuz örgüt ikliminin olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Pehlivanoğlu (1999) tarafından yapılan “Özel Ortaöğretim Kurumlarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Oluşturmadaki Yeterlilik Derecesi” adlı araştırmada özel ortaöğretim kurumu olan liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürü oluşturmaya yönelik algı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İstanbul’da bulunan özel liselerde çalışmakta olan 30 yönetici ve 150 öğretmenin örneklemini oluşturduğu araştırmadan elde edilen bazı sonuçlar şöyledir:

(1) “Kültürel liderlik” ve “örgütsel değer” boyutları açısından öğretmenlerle yöneticiler arasında bir farklılık yoktur. (2) Öğretmenler “kültürel liderlik”, “amaç”, “verimlilik” boyutlarında yönetici yeterliklerine ilişkin daha olumlu; yöneticiler ise “iletişim ve karar”, “işbirliği ve güven”, “ödüllendirme”, “iklim”, “sosyalleşme ve bütünleşme”, “özgün fikir ve

çalışmalara sahip olma”, “iş doyumu”, “değişim ve yenilik”, “okul-toplum” boyutlarında daha olumlu görüşe sahiptirler.

Berberoğlu vd., (1998) tarafından yapılan ve “Örgüt Kültürü: Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Örgüt Kültürü Araştırması” adını taşıyan araştırmada örgüt kültürünün belirgin niteliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini İİBF’nin öğretim elemanları ve personelinin tümü ile bölümlerden 2. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bazı sonuçlar şöyledir:

Örgüt gelenekçi değerleri korumakta ve fakültenin kendine özgü özelliklere sahip olduğuna öğretim elemanları ve personelin tümü katılmaktadır. Güçlü örgüt kültürü açısından öğretim elemanları arasında kuruma bağlılık, kendini kurumun bir parçası gibi algılamaları yüksektir. İletişim kanallarının açık olması hakkında öğretim elemanlarının yarısı olumlu görüş, yarısından çoğu işbirliği ve dayanışma konusunda ve önemli bir çoğunluğu ve özellikle genç yaş grubu ekip çalışması konusunda olumsuz görüş bildirmişlerdir. Üstlerden destek görme açısından gençler dışında öğretim elemanları olumlu görüş bildirmişlerdir. Kararlar merkezde alınır, yönetim politikası belirgindir. Akademik konularda esneklik zayıftır ve akademik unvanlar hiyerarşik ilişkilerin şekillenmesi sağlamaktadır. Geçmişle ilgili kuruluş ve liderlik öyküleri önemli yer tutmaktadır.

Terzi (1999) tarafından yapılan ve “Özel ve Devlet Liselerinde Örgüt Kültürü” adını taşıyan araştırmada özel ve devlet liselerindeki örgütsel kültürün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçları şöyledir:

(1) Devlet liselerinde başat kültür boyutları sırayla “güç, geleneksel, kaçınma- kendini gerçekleştirmeyi destekleyici kültürdür”. “Başarı, insancıl-yardım, yakın ilişki kültürü” düşük düzeydeki kültürler iken; okulların kültürel yönelimi ağırlıklı olarak “pasif savunmacı yoğun kültürdür”. (2) Özel liselerde en başat kültür sırasıyla “güç, başarı, onay, geleneksel, bağımlı ve yakın ilişki kültürüdür”. Kültürel yönelim ağırlıklı olarak “olumlu kültürdür”. (3) “Kaçınma” ve “muhalefet kültürü” devlet liselerinden yana; “insancıl yardımcı, yakın ilişki, onay, bağımlı, güç, mükemmeliyetçilik, başarı ve kendini gerçekleştirmeyi destekleyici kültür” özel liselerden yana farklılaşmaktadır. (4) Örgütsel kültürün algılanmasında devlet liselerinde cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık yoktur. (5) Erkekler “güç ve yarışmacı kültür” boyutları ile ilgili olarak kadınlardan daha farklı algılara sahiptirler. (6) Devlet liselerinde “insancıl yardımcı, yakın ilişki, başarı ve kendini geliştirmeyi destekleyici kültür” yöneticilerden yana; “kaçınma, muhalefet ve yarışmacı kültür” öğretmenlerden yana farklılaşmaktadır. (7) Özel liselerde “geleneksel kültür” boyutunda öğretmenler daha yüksek algıya sahiptir. (8) Devlet liselerinde kıdeme göre “onay kültürü” boyutunda farklılık olmasına karşın, özel liselerde kıdeme göre farklılaşma görülmemektedir. (9) Örgütsel kültür, devlet liselerinde branşlara göre anlamlı bir

farklılık göstermektedir. (10) Özel liselerde “insancıl yardımcı kültür” boyutunda branşlar arasında görülen farklılık sosyal bilimler-fen bilimler-yabancı diller ve edebiyat branşları arasındadır.

Atay (2001b) tarafından yapılan ve “Öğretmen, Yönetici ve Denetmenlerin Bakış Açısından Okul Kültürü ve Öğretmen Verimliliğine Etkisi” adını taşıyan araştırmada ilköğretim okulu yöneticilerinin (müdür) kültürel liderliğe ilişkin davranışları gösterme düzeyleri ile örgütsel değerlerin örgütte öne çıkma dereceleri bakımından değerlendirilmesi ve her bir davranış ile değerlerin öğretmenin verimliliğini ne derece etkileyeceği konusunda öğretmen ve yakın görev ilişkisi bulunan ilköğretim denetmeni ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Erzurum’da görev yapan 43 denetmenin tamamı katılırken, il merkezinde bulunan 50 ilköğretim okulu müdürü ile 150 öğretmen örnekleme alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bazı sonuçlar şöyledir:

(1) Okul yöneticileri kendilerini kültürel liderlik davranışı açısından yeterli bulurlarken, öğretmenler “az”, denetmenler ise “orta” düzeyde yöneticilerin bu davranışları gösterdikleri görüşündedirler. (2) Okul müdürlerinin örgütsel değerlerin öne çıkma düzeyleri açısından görüşleri olumlu ve “orta”; öğretmenlerin “orta” ve “az”; denetmenler öğretmenlere yakın olmakla birlikte bazı maddelere “çoka” yakın düzeyde görüş bildirmişlerdir. (3) Öğretmen, denetmen ve yöneticiler kültürel liderlik davranışlarının ve örgütsel değerlerin öğretmen verimliliğini olumlu düzeyde etkileyeceği konusunda görüş birliği içindedirler.

Celep (2002) tarafından yapılan ve “İlköğretim Okullarında Öğrenme Kültürü” adını taşıyan araştırmada ilköğretim okullarındaki öğrenme kültürü konusunda öğretmen görüşlerinin saptanması amaçlanmıştır. Edirne’de toplam 274 öğretmenin katıldığı araştırmanın bazı sonuçları şöyledir:

(1) Öğretmenlerin % 74.8’i öğretimsel yenileşmenin desteklediği, % 82.7’si derslerin işlenmesinden öte anlaşılmasının önemsendiği, % 66.6’sı okul yönetiminin öğretimi geliştirmeye büyük çaba harcadığı, % 54.5’i okuldaki çalışma ortamının öğretmenleri çalışmaya istekli kıldığı, % 69.7’si öğrenme sürecinin öğrencilerin zevk alacakları bir etkinlik biçimde düzenlenmeye çalışıldığı, % 65.8’i öğrenilenlerin okul dışı yaşamda kullanılmasına çaba harcadığı, % 49.4’ü ise okul yönetiminin öğretmenler arasındaki rekabeti etkin olarak özendirmediği görüşünü taşımaktadır. Bu araştırmada öğretmenler arası rekabetin özendirilmemesi olumsuzluk olarak görülmektedir. (2) Öğretmenlerin yarısına yakını öğretmenlere ayrıcalıklı davranılmadığı görüşünderken, diğer yarısı bazı öğretmenlere nüfuza sahip olma ve kaynak dağıtımını konusunda ayrıcalıklı davranıldığı görüşündedirler. (3) Kadın öğretmenler öğretimsel yenileşmelerin desteklediği, öğretimsel etkinliğin zevk alınacak hale getirildiği ve yönetimin ayrıcalıklı davrandığı konusunda daha olumlu görüşe sahiptirler. (4) Öğretimde mükemmellik

ile ayrıcalıklı davranma arasında olumsuz; mesleki tükenmişlik ile ayrıcalıklı davranma arasında olumlu, öğretimde mükemmellik arasında olumsuz bir ilişki bulunmuştur.

Örgütsel kültür ile ilgili araştırmalar incelendiğinde örgüt kültürünün en belirgin özellikleri arasında eğitim örgütleri dışında durağanlık, güvenlik yönelimli olma, okullarda ise işbirliği, uzlaşma ile gelişmeci kültürün varlığı, ödüllendirmede adil olmama ve bu konuda okul müdürleri ile öğretmenler arasında görüş farkının olmasıdır.

Örgütsel Kültür ve Liderlikle İlgili Araştırmalar

Örgütsel kültür ve liderlikle ilgili eğitim alanı dışında ve eğitim alanında yapılmış araştırmalardan bu araştırmayla ilgilisi olduğu düşünülenlere yer verilmektedir.

a) Eğitim Alanı Dışında

Konuk (1997) tarafından yapılan ve “Türkiye’deki Küçük ve Orta Boy İşletmelerde Liderlik Davranışının Örgüt Kültürüne Etkisi” adını taşıyan araştırmada işletmelerde liderlik davranışlarının örgüt kültürüne etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Anket, gözlem ve görüşme yöntemleri kullanılarak yapılan araştırmanın bazı sonuçları şöyledir:

(1) Küçük ve orta boy işletmelerin en önemli sorunu geleneksel yönetim anlayışından kaynaklanan iletişim kanallarının sağlıklı oluşudur. (2) Bu iletişim engellerinin ortadan kaldırılması için atanan orta düzey yöneticinin yetki ve sorumlulukları belirlenmediği ve kendisine müdahale edildiği için bu yönetici sosyal gücü kabul edilmemiş bir yönetici konumunda kalmaktadır. Bu üst yönetim için zaman kaybına, ara yönetici için güdülenme sorununa ve kendine güvensizliği neden olmaktadır. (3) Üst yönetimin değişik yönetim stilleri sergilemesi orta düzey yöneticilerin kaygılanmasına neden olmaktadır.

Çınar (1999) tarafından yapılan ve “Örgütsel Kültür ve Yöneticilerde Kendini Geliştirme” adını taşıyan araştırmada örgütsel kültür ile yöneticilerin kendini geliştirme düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Elektronik ve tekstil sektöründe bulunan iki alt işletmede çalışmakta olan yöneticileri kapsayan araştırmanın sonuçlarından bazıları şunlardır:

(1) Üniversite mezunu olan yöneticilerin örgütlerindeki kültüre olan algıları diğer yöneticilere oranla daha düşüktür. İşletmede yöneticilik eğitimi almış olan yöneticiler örgütü kültürel yönden “iletişim”, “takım çalışması”, “Y kuramı”, “insan kaynağını geliştirme” ve “yenilik” boyutlarında büyük ölçüde yeterli görmektedirler. (2) Yönetici eğitimi almış yöneticilerin “bedensel” boyutta kendini geliştirme düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Örgütsel kültür ve kendini geliştirme düzeyi arasındaki ilişki arasında önemli bir ilişki bulunmuştur. (3) Örgütsel kültür boyutları “öğrenme kültürünü” betimlediğinden dolayı bir örgüt ne kadar “öğrenme kültürü” özelliği taşıyorsa örgütte çalışan yöneticilerin kendini geliştirme düzeyi o

kadar yüksektir sonucuna gidilmiştir. (4) Erkek yöneticilerin zihinsel ve manevi yönden kendilerini yetiştirmeleri daha yüksek çıkmıştır. Manevi boyutta orta yaş yöneticilerin genç yaştaki yöneticilere göre kendilerini yetiştirmeleri daha düşükken, zihinsel yönden daha yüksek düzeydedir.

Baltaş (2001) tarafından yapılan ve “Türk Kültürünün Ekip Çalışmasını Zorlaştıran ve Kolaylaştıran Özelliklerini” belirlenen araştırmada Türk kültürünün ekip çalışmasını zorlaştıran ve kolaylaştıran özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 1997-2000 yılları arasında Ekip Oluşturma ve Geliştirme seminerine katılan 1000 orta ve üst yöneticinin gözlenmesine dayalı olarak yapılmıştır. Araştırma sonuçları şöyledir:

Ekip çalışmasını zorlaştıran özellikler: (1) Türk yöneticileri profesyonel olmada zorlanırlar, zamanlarının çoğunu kendi yarattıkları krizleri çözmeye çalışmakla geçirirler. (2) Türk kültüründe uzlaşma anlayışı pek yerleşmemiştir. “Söke söke almak”, “tuttuğunu koparmak” birer meziyet olarak görülür. (3) Belirsizliğe karşı düşük tolerans gösterildiğinden hiyerarşik yapıyı tercih etme eğilimi ağır basar. (4) Türk toplumu körü körüne eleştirir ve eleştirdiği konu hakkında ya çözüm üretmez ya da kendine uyan çözümler önerir. Ekip çalışmasını kolaylaştıran özellikler: (1) Çevresindekileri kendilerinden kabul etmeleri gerekir. Karşılıklı bağımlılık duygusu yüksektir. (2) İmece geleneğinin izlerinin görüldüğü, birliktelik duygusu oldukça yüksektir. (3) Beden dili Batılılardan farklılık gösterir. İnsanlar karıştıktıklarında çoğunlukla kucaklaşırlar.

b) Eğitim Alanında

Çelik (2000) tarafından yapılan ve “Okul Kültürü ve Yönetimi” adını taşıyan araştırmada genel lise, mesleki-teknik lise ve çıraklık eğitim merkezlerindeki örgütsel kültürün temelini oluşturan kültürel liderlik davranışlarının ve örgütsel değerlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçları şöyledir:

(1) Cinsiyet, kıdem, çalışılan okul ve öğretmenlik konumu açılarından öğretmenlerin okul yöneticilerinin kültürel liderliğe ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur. (2) “Okul kültürünün en iyi resmi temsilcisi olma” konusunda öğretmenler okul yöneticilerini başarılı bulmuşlardır. (3) Öğretmenlere göre en iyi örgütsel değer “özgünlük” ve diğeri “işbirliği-güven”; en az egemen değer “ödüllendirme” ve “eğitim-yenileşmedir”. Çıraklık eğitim merkezinde çalışan öğretmenlere göre “örgütsel amaç” önemli bir değerdir. (4) Örgütsel değerlerden yalnız ödüllendirme ve okul-toplum ilişkileri arasında ilişki varken; “kültürel liderlik” ve “iletişim”, “karar verme” arasında yüksek, kültürel liderlik ile “özgünlük” arasında düşük ilişki vardır.

Örgütsel kültür ve liderlik konusunu ele alan araştırmalara bakıldığında eğitim alanı dışında üç, eğitim alanında sadece bir araştırmaya ulaşılabilmektedir. Bu araştırma sonuçlarına

göre örgütlerde iletişim sorunları yaşanmaktadır. Türk kültüründe uzlaşma anlayışı gelişmemiştir, fakat işbirliğine yatkınlık vardır.

Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Yurtdışında örgütsel liderlik, kültür ve her iki konunun ilişkisini ele alan araştırmalardan ulaşılabilenlere yer verilmektedir.

Örgütsel Liderlikle İlgili Araştırmalar

Örgütsel liderlikle ilgili eğitim alanında yapılmış araştırmalardan bu araştırmayla ilgili olduğu düşünülenlere yer verilmektedir.

Eğitim Alanında

Shivers (1999) 5) Öğretmen algılarına göre dönüşümcü liderlik ile okul amaçlarını paylaşma ve öğretmen adanması arasında önemli bir ilişki vardır. tarafından yapılan ve “Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Davranışlarının Anlaşılmasına Yönelik Rol Kuram Yaklaşımı: Örgütsel Bağlamın Yorumlanmasının Önemi” adını taşıyan araştırmada yöneticilerin yapı ile kültüre ilişkin görüşleri ve rol beklentilerine ilişkin görüşleri dikkate alınarak rollerini nasıl algıladıklarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. 71’i üst düzey yönetici olmak üzere 186 yönetici ve 596 çalışanı kapsayan araştırmanın bazı sonuçları şöyledir:

(1) Örgütün kültürü ve yapısı ile yöneticilerin rol gereksinmelerini algılamaları arasında ilişki vardır. (2) Organik yapıya ilişkin yorumlar sürdürümcü rol gereksinmesiyle olumsuz ilişkilidir. Sürdürümcü kültüre yönelik görüşler sürdürümcü rol gereksinimleri ile olumlu; dönüşümcü kültüre yönelik görüşler dönüşümcü rol gereksinmeleri ile olumlu, sürdürümcü rol gereksinmeleri ile olumsuz bir ilişkiye sahiptir. Algılanan rol gereksinimlerinin yöneticinin sergilediği dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik davranışında etkisi yoktur. (3) Dönüşümcü liderlik davranışı gösteren yöneticiler okullarında çalışanları ekstra çaba göstermeye isteklendirmektedirler. (4) Yöneticiler öğretmenlere göre daha fazla dönüşümcü liderlik sergiledikleri görüşündedirler. (5) Öğretmen algılarına göre dönüşümcü liderlik ile okul amaçlarını paylaşma ve öğretmen adanması arasında önemli bir ilişki vardır. (6) Öğretmenlere göre okul müdürünün ilköğretim öğretmeni olarak hizmet süresi ve dönüşümcü liderlik davranışları arasında olumlu bir ilişki vardır. (6) Yöneticilerin rol beklentileri onları güdüleyerek veya zorlayarak dönüşümcü veya sürdürümcü liderlik davranışlarından birine yönlendirir.

Lesney (1997) tarafından yapılan ve “Seçilmiş Başarılı İlköğretim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarını Algılamaları” başlıklı araştırmada dönüşümcü liderlik konseptinin incelenmesi ve devlet ilköğretim okullarının başarısı için bu liderliğin uygulanması amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuç şöyledir:

Bu araştırmanın sonucunda okullarda başarı sağlanması için dönüşümcü liderliğin uygulanması gerekmektedir.

Ingram (1997) tarafından yapılan ve “Mesleki Eğitim Ortamlarında Yöneticilerin Liderlik Davranışları” adını taşıyan çalışmada, yöneticilerin dönüşümcü ya da sürdürümcü liderlik davranışlarından hangisini gösterdikleri ve çalışanları ekstra çabaya sevk etme konusunda yöneticilerin liderlik davranışlarında bir farkın olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre yöneticiler sürdürümcü liderlik davranışından daha çok dönüşümcü liderlik davranışını göstermektedirler ve öğretmenleri güdüleme konusunda dönüşümcü liderlik davranışları sürdürümcü liderlik davranışlarından daha çok etkili olmaktadır.

Cormier (1997) tarafından yapılan ve “Okulu Yeniden Yapılandırma, Dönüşümcü Liderlik ve Karar Vermeye Öğretmen Katılımı” adını taşıyan araştırmanın amacı; bölgeye dayalı yönetilen okullarda yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışı ve karar verme ile öğretmen katılımı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın bazı sonuçları şöyledir:

(1) Dönüşümcü liderlik ve karar vermeye öğretmen katılımı arasında önemli bir ilişki bulunmuştur. Dönüşümcü liderliğin yüksek düzeyli olduğu okullarla düşük düzeyde olduğu okullar arasında öğretmen katılımında önemli bir farklılık bulunmuştur. (2) Yüksek düzeyde dönüşümcü liderliğin uygulandığı okullarda öğretmenlerin kararlara daha çok katılmalarının özendirildiği görülmüştür.

Floyd (1999) tarafından yapılan ve “Yöneticilerin Liderlik Stilleri ve Öğretmen Algısına Göre Onun Okul Misyonu ve Öğrenci Başarısıyla İlişkisi üzerine Bir Araştırma” adını taşıyan çalışmada okul misyonunu başarmak, öğrenci başarısını artırmak ve etkili liderlik davranışlarını geliştirmek için dönüşümcü liderliğin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın bazı sonuçları şunlardır:

(1) Dönüşümcü liderlik ve “paylaşılan okul misyonu” arasında önemli bir ilişki vardır. (2) Dönüşümcü liderlik ve “paylaşılan okul misyonu” ile “öğrenci başarı” arasında önemli bir ilişki bulunamamıştır. Liderlik uygulamasının bir boyutu dışında öğretmen ve yönetici görüşleri arasında önemli bir farklılık vardır. (3) Yöneticilerin kendilerine yönelik algılarıyla öğretmenlerin yöneticilik davranışlarını algıları arasında aksi yönde bir farklılık vardır.

Mestinek (2000) tarafından yapılan ve “Vakıf Okulları ve Geleneksel Okullarda Yöneticilerin Liderlik Özellikleri üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma” adlı çalışmada ABD ve Kanada’da geleneksel eğitim yapan ilköğretim okullarıyla vakıf okullarında çalışan yöneticilerin benzerlik ve farklılıklarının ortaya koyulması amaçlanmaktadır. Üç gruba ayrılan okullardan toplam 40 yöneticinin katıldığı çalışmanın bazı sonuçları şöyledir:

(1) ABD vakıf okul müdürleri geleneksel okul müdürlerine göre kendilerini daha dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olarak algılamaktadırlar. Vakıf okul müdürleri en çok “karizma” olmak üzere “ilham olma” ve “entelektüel benzeşim” boyutlarında kendilerini daha başarı bulmaktadırlar. (2) Üç yönetici grubundan her biri geleneksel öğretim lideri rolünden yeni bir role doğru dönüşüm durumunda görünmektedir. (3) Bu çalışma aynı zamanda okul liderlerinin geleneksel liderlik stilinden daha çok “işbirlikli dönüşümcü liderliği” tercih ettiklerini göstermektedir.

Ronneberg (2000) tarafından yapılan ve “Değişim Ajansı (Temsilcisi) Olarak Şehir Okul Lideri: Üç Şehir Okulu Yöneticisi Üzerine Örnek Çalışmalar” adını taşıyan araştırmada okullarında değişimi başarılı bir şekilde kolaylaştıran ve değişimi ortaya koymak için strateji ve beceriler kullanan şehir okulu yöneticilerinin göstermiş oldukları eleştirel liderlik boyutlarının saptanması amaçlanmaktadır. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı üç okuldaki öğretmen ve yöneticilere yapılan araştırmanın bazı sonuçları şöyledir:

Bu araştırmada değişim ajansı olarak yöneticilerde eleştirel boyutlar; “paylaşılan bir vizyonla ilham olma”, “kültür üzerine yönelme”, “süre gelen uygulamalara karşı direnme”, “dürüstlük açısından model olma”, “destek sağlama”, “karşılıklı konuşma” ve “öğrenmeyi destekleme”, “liderlik kapasitelerini geliştirme” şeklinde belirlenmiştir. Bu boyutları uygulamaya koyabilen okullarda okul vizyonunun güçlü bir adanma sağladığı ve değişimi kolaylaştırdığı görülmektedir.

Örgütsel liderlik ile ilgili araştırmaların sonuçlarına göre yöneticiler sürdürümcü liderlik davranışından daha çok dönüşümcü liderlik davranışını göstermektedirler. Dönüşümcü liderlik etkililik, ekstra çaba gösterme ve iş doyumunu olumlu etkilerken sürdürümcü liderlik her durumda bu etkiyi gösterememektedir. Dönüşümcü liderliğin sergilendiği kurumlarda karara katılma yüksektir. Yine dönüşümcü liderlik adanma ve güdülemede daha etkilidir. Bir araştırma sonucuna göre ise dönüşümcü liderlikle öğrenci başarısı arasında ilişki bulunamamıştır.

Örgütsel Kültürle İlgili Araştırmalar

Örgütsel kültürle ilgili eğitim alanı dışında ve eğitim alanında yapılmış araştırmalardan bu araştırmayla ilgilisi olduğu düşünülenlere yer verilmektedir.

a) Eğitim Alanı Dışında

Sarwono (1990) tarafından yapılan “Örgütsel Kültürün Örgütsel Performansa Etkisi: Endonezya’da Bankalar Örneği” adını taşıyan araştırmada örgütsel kültürün örgütsel performansa etkisinin saptanması amaçlanmıştır. Örgütsel kültür konusunda nitel, örgütsel performans konusunda ise nicel veri toplama yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın bazı sonuçları şunlardır:

(1) “Örgütsel kültür” ve “örgütsel adanma”, “iletişim”, “işbirliği” arasında pozitif bir ilişki vardır. Örgütsel kültürün güçlü olması bu değişkenlerin düzeyini yükseltir. (2) Güçlü örgütsel kültürün olduğu örgütlerde değişime uyum sağlama daha düşük düzeyde gerçekleşmektedir. Örgütsel kültürle “iş doyumunu” arasında negatif bir ilişki vardır. Buna göre iş doyumunu düzeyi daha çok “sistemi düzenleme”, “kariyer geliştirme fırsatları verme”, “iş dizaynı” gibi yönetim stratejilerine bağlıdır.

Nystrom (1993) tarafından yapılan ve “Sağlık Örgütlerinde Örgütsel Kültür, Stratejiler ve Adanmışlık” adını taşıyan çalışmada hastanelerde örgütsel adanmışlık, iş doyumunu ve performansla kültürün etkisini ve stratejilerin rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. 13 kurumdan 41 üst düzey yönetici ve 36 orta düzey yöneticiye uygulaması yapılan çalışmanın bulguları ve sonuçları şöyledir:

(1) Bir örgütün geçerli kültürü örgütsel adanmayı ve performansını etkilemektedir. (2) Örgütsel adanma görev normları ve pragmatik değerlerin her ikisi arasında önemli bir ilişki vardır. Bu sonuçlar yönetici ve sekreteryanın her ikisi için de geçerlidir. (3) Güçlü kültür daha güçlü adanma hissi verir. Çalışanlar örgütleriyle daha çok bütünleşirler ve daha sıkı çalışma isteği duyarlar. (4) Karşıt olarak insanlar zayıf kültüre sahip bir işyerinde daha az adanmışlık duygusu yaşarlar ve iş bırakmaya daha çok istekli olabilirler. (4) Geçerli kültürel normlar ve değerler sekreteryanın algısına göre örgütsel adanmayı daha çok etkiler (5) İş doyumunu, görev normları ve pragmatik değerlerin her ikisi ile önemli ilişkiye sahiptir. Kültürün iş doyumuna etkisinden örgütsel adanmaya olan etkisi daha fazladır. (6) Değer ve normlara yöneticilerin etkisi daha fazladır. (7) Yöneticiler kültürün norm boyutundan değer boyutunu daha çok önemsemişlerdir. (8) Örgütün güçlü kültürü yöneticilerin kendilerini iyi hissetmelerleriyle de ilişkilidir. (9) Stratejiler ve örgütsel kültürlerle ilgili bulgular performans görev normlarından çok pragmatik değerlerle daha çok ilişkilidir.

Ng, Hoe ve Chuan (1994) tarafından yapılan ve “Örgütsel Kültürün Doğası, İşgören Adanması ve Sonuç Davranışlarına Onun Etkisi (Adanma)” adını taşıyan çalışmada örgütsel kültürün çalışanların adanmasını ve davranışlarını nasıl etkilediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 1500 çalışanı olan bir şirketin örgütsel kültürünün incelendiği ve nitel-nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmanın bazı sonuçları şunlardır:

(1) Hazırlanan anketten bütünlük, farklılık ve belirsizlikler olmak üzere üç boyut elde edilmiştir. (2) Örgütsel farklılıklar alt kültürler oluşturmanın iyi olacağını göstermiştir. Belirsizlik bazı alanlarda görülmesine rağmen bu örgütte ikinci bir rol oynamıştır. (3) Örgütsel kültür, doğrudan veya dolaylı olarak istenen ve istenmeyen çalışan davranışının her ikisini de etkiler. (4) Kültürel temaların etkilediği davranışlardan üçü; “olumluluk”, “tehdit etme” ve “biçimsellik”. (4) Geri çekme davranış grubundan “işten kaçınma”, “iş araştırma” ve “işte

dolaşma” davranışları istisna olarak görülür. (5) Ayrıca adanmışlık duygusu istenen davranışlarının gösterilmesini istenmeyen davranışların da engellenmesini sağlar.

Doran (1996) tarafından yapılan ve “İşgörenin Örgütsel Adanması, İşgören İş Motivasyonuna Kişi-Örgüt Kültür Uyumunun Etkileri” adını taşıyan araştırmada örgütsel adanma ve çalışanın içsel motivasyonu ile kişi örgüt kültür uyumu arasındaki ilişkinin nasıl olduğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bazı sonuçları şöyledir:

“Kültür-adanma”, “kültür-motivasyon” ve “adanma-motivasyon” arasında önemli bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişkiler kişi ve örgüt kültürü uyumunun artırılması, daha yüksek iş motivasyonu ve adanmışlığı ile sonuçlanır.

b) Eğitim Alanında

Nnadozie (1993) tarafından yapılan ve “Karar Verme Sürecine Katılma ve Okul Kültürü ile Öğretmenler Arasında İş Doyumu Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adını taşıyan araştırmada okullarda karar verme ve okul kültürü ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırmanın bazı sonuçları şunlardır:

(1) Öğretmen algılarına göre karara katılma ve okul kültürü öğretmen iş doyumunu ile ilişkilidir. (2) Liderlik ve yönetim desteği, başarı yönelimi, çalışanlarla arkadaşlık, karara katılma, bürokratik engeller ve örgütsel adanma ve iş doyumunun en önemli belirleyicisidirler. (3) Öğretmenlerin cinsiyeti, öğrenim deneyimi, eğitim düzeyi ve okul büyüklüğü gibi örgütsel çevre faktörleri iş doyumunu belirlemede önemli değildir.

Leek (1995) tarafından yapılan ve “Şehir Ortaokullarında Okul Kültürünü Değiştirme: Tümleştirilmiş Konuya Dayalı Öğretimde Uygulamaya İlişkin Bir Örnek Olay Çalışması” adını taşıyan araştırmada tümleşmiş konuya dayalı öğretimin uygulanması aracılığı ile okul kültürünü değiştirmeye engel olan etmenlerin tanımlanması ve açıklanması amaçlanmıştır. Büyük bir örnekleme nitel araştırma yöntemiyle yapılan araştırma 1992’den 1994’e kadar sürmüştür. Araştırmanın bazı sonuçları şunlardır:

(1) Sadece programa adanan ve güdülenen öğretmenler başarıya yönelimlidir. (2) Saptanan dört temel engel; disiplin ve sınıf yönetimi problemleri, takım çalışması, tümleşmiş program yazma, model olma, dönüt verme ve rehberlik etme (personel geliştirme) şeklinde sıralanmaktadır. (2) Hakim okul kültüründe stajyerlere yardım için belirlenen sekiz faktör ise dürüstlük düzeyi, misyona adanma, hakim değerler, iletişim modelleri, liderlik, öğrenciyi destekleme, akademik gelişme şeklindedir.

Reames (1997) tarafından yapılan ve “Ortaokullarda Okul İş Kültürü ile Etkililik ve Adanmaya Öğretmen İnançları Arasında İlişkiler Üzerine Bir Çalışma” adını taşıyan araştırmada okul iş kültürü ile örgütsel etkililik ve adanma arasındaki ilişkiler ile örgütsel yapı ve süreçlerin öğretimin etkililiği ve örgütsel adanmayı nasıl etkilediğinin incelenmesi

amaçlanmıştır. Araştırma yapılan okullardan biri değişim programı uygulanan, diğeri uygulanmayan iki gruba ayrılmıştır. Araştırmadan elde edilen bazı sonuçlar şöyledir:

(1) “Öğretim değerlendirme”, “program geliştirme”, “personel geliştirme” ve “planlamayı” içeren iş kültürü ile örgütsel adanma ve öğretmen etkililiği arasında önemli ilişki vardır. (2) Değişim programı uygulanan ortaokullarda da öğretmenin örgütsel adanması ve kişisel etkililiği ile okul iş kültürü arasında önemli bir ilişki vardır. (3) Değişim programı uygulamayan okullarda ise bir ilişki bulunamamıştır.

Jones (1998) tarafından yapılan “Liselerde Örgütsel Adanma ile Örgütsel Kültür Arasındaki İlişki” başlıklı araştırmada liselerde örgütsel kültür ile örgütsel adanma arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 20 okulda öğretmen, yönetici, bölüm denetmeni ve başkanları ile rehber personele uygulanmıştır. Araştırmanın bazı sonuçları şöyledir:

(1) Örgütsel kültür ile örgütsel adanma arasında bir ilişki vardır. (2) Liselerde çalışanların kıdemi örgütsel iklim ile örgütsel adanma arasındaki ilişkiyi etkilemektedir. (3) Birinci aşamada açıklamalar örgütsel adanmayla, ikinci aşamada iyi performans ödül ve üçüncü aşamada üç konu; “iş kolaylaştırma”, “ne söylendiğini anlama” ve “düşüncelerin önemsenmesi” örgütsel adanma ile ilişkilidir.

Örgüt kültürünü ele alan araştırmalara bakıldığında gerek eğitim alanı dışında gerek eğitim alanında örgütsel kültür ve örgütsel adanma, iletişim, işbirliği arasında pozitif bir ilişki vardır. Güçlü kültürün olduğu okullarda adanmışlık yüksek, zayıf kültürün olduğu okullarda ise adanmışlık yüksek bulunmuştur.

Örgütsel Kültür ve Liderlikle İlgili Araştırmalar

Örgütsel kültür ve liderlikle ilgili eğitim alanı dışında ve eğitim alanında yapılmış araştırmalardan bu araştırmayla ilgilisi olduğu düşünülenlere yer verilmektedir.

a) Eğitim Alanı Dışında

Sueki (1998) tarafından yapılan ve “Dönüşümcü Liderlik ve Sürdürümcü Liderliğin Yapılandırılmış Örgütsel Kültürle İlişkisi” adını taşıyan araştırmada dönüşümcü liderlik ve sürdürümcü liderliğin yapılandırılmış örgütsel kültürle ilişkisinin saptanması amaçlanmıştır. İş örgütlerinde 268 çalışana nicel araştırma yöntemiyle yapılan araştırmanın bazı bulguları şöyledir:

Dönüşümcü liderlik ile yapılandırılmış örgütsel kültür arasında pozitif bir ilişki vardır. Fakat sürdürümcü liderlik ve boyutlarıyla yapılandırılmış örgütsel kültür arasında bir ilişki bulunamamıştır. Öğrenim durumlarına göre gruplar arasında örgütsel kültüre ilişkin farklılık bulunamamıştır.

Bonar (2000) tarafından yapılan ve “İşgörenin Adanması, İş Doyumu ve Kültürün Güçlülüğüne Liderlik Davranışlarının Etkisi” adını taşıyan araştırmada hastanede liderlik davranışlarının adanma, iş doyumunu ve kültürünün güçlüğü üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Beş yönetici üzerine aynı ölçek, hastane kültürünü ölçmek için iki kez ayrı zamanlarda uygulanmıştır. Araştırmadan çıkarılan sonuç şöyledir:

Liderlik davranışları örgütsel kültürü olumlu bir şekilde etkilemektedir. Hastanelerde daha güçlü kültür oluşturmaya yönelik olarak spesifik liderlik müdahaleleri tanımlanmıştır.

Lock'un (2001) tarafından yapılan ve “Dönüşümcü Liderlik ve Yapılandırılmış Örgütsel Kültür Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma” adlı araştırmada dönüşümcü liderlik ve yapılandırılmış örgütsel kültür arasındaki ilişkinin saptanması amaçlanmıştır. İş örgütlerinde 149 çalışana nicel araştırma yöntemiyle yapılan araştırmanın bazı sonuçları şöyledir:

Dönüşümcü liderlikle örgütsel kültür arasında pozitif bir ilişki vardır. Kadın çalışanlar erkeklere göre yöneticilerini daha çok dönüşümcü liderlik stiline uygun bulmaktadırlar. Örgütsel kültüre yönelik yönetici olanlar ile olmayanların görüşleri arasında benzerlik vardır.

b) Eğitim Alanında

Boggs (1992) tarafından yapılan ve “Amerikan Okullarına Politika ve Pazarların Etkisinin İleri Bir Değerlendirmesi: Devlet ve Özel İlköğretim Okullarında Okul Kültürü, Güç ve Öğretim İşinin Bir Karşılaştırması ve Öğretmen Motivasyonu, Adanmışlığı, Uyumu, İş Doyumu ve (İş) Bırakma Niyetiyle Onların İlişkisi” adını taşıyan araştırmanın bazı sonuçları şöyledir:

(1) “İşten ayrılma” dışında güçlü okul kültürüyle “yöneticinin yasallığı”, “uzmanlığı”, “güce dayalılığı” ile iş özellikleri ve öğretmeni etkilemesi arasında ilişki vardır. (2) Devlet ve özel okulların kültürleri toplum hizmeti ve okul tipine göre sürekli olarak birbirleriyle ilişkilidir. (3) Özel okul yöneticileri özerklik ve uzmanlık gücünden daha çok yasal güce dayalıdır ve daha etkilidir. (4) Adanma ve iş doyumunda özel okul öğretmenleri daha çok etkilidir. Fakat özel ve devlet okulu öğretmenlerin bireysel algıları iş özellikleri dışında farklıdır.

Sullivan (1994) tarafından yapılan “Florida’da Orta Büyüklükteki Bir Okulda, Liderlik, Okul Kültürü ve İnsan Kaynakları Yönetimi Geliştirme Dizgesi Üzerine Bir Vaka İncelemesi” adını taşıyan araştırmada örnek çalışmayla orta büyüklükteki bir okul bölgesinde yöneticilik, okul iş kültürü ve insan kaynakları yönetimini geliştirme sisteminin betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bazı sonuçları şöyledir:

(1) Yöneticiler “örgütlenme”, “planlama” ve “amaç geliştirmede” ortalamanın üzerinde rollerini yerine getirmektedirler. (2) Yöneticiler “yazılı iletişim” yeterliliklerinde “imaj”, “temsilcilik” ve “adanmayla” ilgili olarak ortalamanın üstünde performans sergilemişlerdir. (3) İlk ve ortaokullardaki okul iş kültürü liselerden daha yüksek düzeydedir. (5) “Program

geliştirme”, “planlama”, “personel geliştirme” ve “değerlendirme” yüksekten düşüğe doğru tüm okullarda aynı olmak üzere sıralanmaktadır. (6) Yeniden yapılanan okullarda yöneticilerin “yeterliliği”; “işbirliği” ve “güçlü stratejilere gereksinimi” desteklememiştir. (7) Liderler yeniden yapılanan okullarda değişim yönetimi hakkında bilgi edinmek gereksinimindedirler. (8) Değişim yönetimi bilinçli bir biçimsel süreç olmalıdır. Değişim lideri değişim sürecinin katalizörü olarak bir takım lideridir.

Anthony (1994) tarafından yapılan ve “Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik ile Örgütsel Kültür, Çalışan Performansı ve Çalışan Tükenmişliği Arasındaki İlişki” adını taşıyan araştırmada örgütün yönetsel düzeylerindeki farkı dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik uygulamalarının incelenmesi; dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik ile örgütsel kültür, çalışan performansı ve çalışan tükenmişliği arasındaki ilişkinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırmanın bazı sonuçları şöyledir:

(1) İşgören kültürüne ilişkin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik arasında önemli farklılık belirlenmiştir. Araştırma örgütün tepe düzeyinde başarı ve hümanizmaya daha çok yer verilmesini vurgular. Koşullu ödül boyutu yüksek düzeyde hümanizma, yakın ilişki, başarı ve kendini gerçekleştirme ile ilişkilidir. (2) Çalışanların performansı beklentiye göre yönetim boyutuyla negatif ilişkilidir. (3) Dönüşümcü liderlik ve çalışan devamlılığı ve görevden ayrılma arasında önemli bir ilişki yokken pasif beklentiye göre yönetim ve etkisiz yönetim çalışan devamsızlığını ve görevden ayrılmayı artırmaktadır. Araştırmanın sonuçları dönüşümcü liderliğin örgütlerde geliştirilmesi gerekliliğini desteklemektedir.

Harrison (1995) tarafından yapılan ve “Ortaokulda Kültür Oluşturma” adını taşıyan araştırmada okul yöneticileri aracılığı ile ortaokullarda kültür oluşumunun incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bazı sonuçları şöyledir:

(1) Otorite kullanılmayan okullarda adanma görülmektedir. (2) Lider uygun bir dille tartışma ortamı yaratır. (3) Örgütsel iletişim için yaygın zemin oluşturmak önemlidir. (4) Şevkli olmak, bir kültürün yaratılmasında bir farklılık yapılmasının istenmesidir. (5) Liderler sağlıklı muhalefeti korumaya çalışmalıdırlar. (6) Problemleri akışına bırakmak yerine zamanında çözmek önemlidir. (7) Kurumda çoğu insanlara sorumluluk verilmeyerek kurumun gelişimine engel olunur. Oysa iyi liderler bunu bilerek hareket ederler. Güç ne iyidir ne de korkulacak bir şey, fakat iyi düşünülerek kullanılacak bir araçtır. (8) Diğerlerinin dünyaya bakışını bilmek önemlidir. Semboller çok daha önemli bir güçtür.

Alkire (1996) tarafından yapılan ve “Bir Kültürel Lider Olarak Yönetici ve Değişim Süreci: İlkokulların Örgütsel Kültürünü Şekillendirmek İçin Yardım Eden Öğeler ve Araçlar” adını taşıyan araştırmada ilkokulların örgütsel kültürünü biçimlendirmede katkıda bulunan

unsur ve araçların incelenmesi amaçlanmıştır. Örgütsel kültür konusunda eğitimden geçmiş 200 yöneticiye uygulanmış araştırmanın bazı bulguları şöyledir:

(1) Yöneticilerin örgütsel kültürü uygulama düzeyleri örgütsel kültür eğitimi almadan önceki düzeylerinden oldukça yüksektir. (2) Okullarda başarı için en etkili üç unsur paylaşılan değer ve inançlar, iletişim ağı, kurallar ve ödüllerdendir. Kullanılması en kolay üç unsur ise iletişim ağı, kural ve ödüller ile fiziksel çevredir. (3) Kültür biçimlendirici üç araç (a) iletişim ağını yönetme, (b) model oluşturma, öğretme ve yönetme, (c) kaynak tahsisi, zaman ödülleri ve tanınmadır. Okul kültürünü biçimlendirmeye en çok katkı sağlayan kullanımı en kolay olan araçlar da yine aynı üç araçtır.

Rodriguez (1996) tarafından yapılan ve “New York Kentinde İki Dil Konuşulan Bölge Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik ve Örgütsel Kültüre İlişkin Algıları” adını taşıyan araştırmada bir okul liderinin personelini güdülemesinin ve bölge okulları kültürünün güçlülüğünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bazı sonuçları şöyledir:

(1) Araştırmada “milyon belirleme”, “öğretimi denetleme”, “öğrenci başarısını izleme”, “okul iklimini iyileştirme” ve “program yönetimi” olmak üzere beş liderlik boyutu belirlenmiştir. Örgütsel gelişme sürecinde, okul kültürünün içeriğinde ise, “personeli güdüleme”, “iş fırsatları” ve özellikle “başarı”, “tanınma”, “güç” ve “yakın ilişki” boyutları belirlenmiştir. (2) Öğretimsel liderlik etkinliklerinden “öğretimin denetimi”, “okul iklimini artırma” ve “eğitimsel amaçlar oluşturma” ile grupla çalışma arasında ilişki vardır. (3) Aynı zamanda iki dil konuşan yöneticilerin “iş fırsatları”, “başarı”, “personel güdüleme”, “yakın ilişki”, “tanınma” boyutlarına ilişkin algıları daha yüksektir. (4) Daha yaşlı yöneticiler daha çok “iş doyumu” ve “tanınma” ve olumlu bir okul iklimi için daha güçlü bir adanma duygusuna sahiptirler. Sonuç olarak örgütsel kültür ile öğretimsel liderlik arasında güçlü bir ilişki vardır.

Montes (1996) tarafından yapılan ve “Puerto Riko Okullarında, Kültürel Geçmişin Liderlik Biçimini Nasıl Etkilediğine Yönelik Algılar” adını taşıyan araştırmanın amacı dört Puerto Rican okul müdürünün kültürel geçmişlerinin kendi liderlik biçimlerini nasıl etkilediğine ilişkin algılarının incelenmesidir. Araştırmanın bazı sonuçları şöyledir:

(1) Okul müdürleri kendileri ve personele ait kültürel farklılıkların liderlik biçimini nasıl etkilediğinin, özellikle onların insana odaklı kültürel duygularını açıklayan eğilimlerinin farkındadırlar. Bu müdürler işbirlikli okul kültürü oluşturmaya karşı bireysel gereksinimi vurgularlar. (2) Okul müdürleri öğrencilerin yaşamını iyileştirmek için derin bir adanmışlığa sahiptirler. (3) Ayrıca grup projelerine doğrudan ilgileri nedeniyle öğretimsel liderliğe odaklanırlar.

Bond (1998) tarafından yapılan ve “Okulda Başlatılan Değişimde Liderlik ve Kültür” adını taşıyan araştırmada değişimi başlatmada okul liderliği ve okul kültürünün etkisinin

incelenmesi amaçlanmıştır. Anket, görüşme, doküman inceleme yöntemleri kullanılarak iki okulda yapılan araştırmanın bazı sonuçları şöyledir:

(1) Okul liderliği her okulun kültürünün bütünsel bir parçasıdır. Değişim kursu süresince liderlik ve kültür birbirine bağımlı ve etkileşim içindedir. (2) Liderlik ve kültürel etkilerin doğası ve büyüklüğü, paylaşılan davranışlar, tutumlar ve varsayımların geliştirilmesine bağlıdır. Okulların iç ve dış çevresindeki değişimler bu gelişime katkıda bulunur. (3) Okulun tarihi-gelenekleri-uygarlığı ve örgütsel yapılanması, değişimi başlatma nedenleri, personelin geçmişi ve deneyimleri, öğrenci mevcudiyetinin kompozisyonu ve grubun yapılanması okulda değişimi başlatmada liderliğin ve okul kültürünün etkilerini belirlemede önemli öğelerdir.

Değişimde okuma, planlama, hazırlık, uygulama ve devamlılık önemli öğelerdir. Değişimi başlatmaya dahil edilen personelin görüşleri incelendiğinde, liderliğin önemi ve sosyal örgütler olarak iki okulun eşsizliği ve karmaşıklığı bu araştırma ile ortaya koyulmuştur.

Knutson (1999) tarafından “Okul Kültürü ile Liderliğin Sosyal Boyutu Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Araştırma” adını taşıyan araştırmada okul kültürü ve liderliğin sosyal boyutu arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma personel geliştirme programıyla öğrenci performansını geliştirmeye çalışan okullar, personel geliştirme yanında eylem araştırmalarıyla katılım için adanmışlık yaratan okullar ve bunlar dışındaki devlet okullarını kapsayan okullar olmak üzere üç okul grubunda uygulanmıştır. Araştırmanın bazı sonuçları şöyledir:

(1) Okul kültürü ile liderliğin sosyal boyutu arasında önemli bir farklılık vardır. (2) Birinci ve ikinci grup okullar “öğretimin devamlılığı”, “okul iklimi” ve “paylaşılan vizyon” boyutlarında farklılık gösterirler. (3) İkinci ve üçüncü grup okullar arasında “kolektif yaratıcılık” ve “örgütsel öğrenme” arasında farklılık vardır (3) Liderliğin sosyal boyutu ile dönüşümcü öğrenmeyi kolaylaştıran öğrenme çevreleri arasında ilişki vardır.

Hall (1999) tarafından yapılan ve “Lider Davranışları ile Özellikleri ve Okul Kültürü Arasındaki İlişki” adını taşıyan araştırmada spesifik liderlik davranış ve özelliklerinin olumlu okul kültürünü geliştirmeyi nasıl etkilediğinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine yer verilen araştırmanın bazı sonuçları şöyledir:

(1) Yüksek düzeyde vizyoner ve yönetici merkezli liderlik özelliği gösteren ilköğretim okulları müdürlerinin okulları daha güçlü bir kültüre sahiptir. Ortaokullarda ise okul müdürleri, iyi lider özelliği gösterebiliyorlarsa onların okulları daha güçlü kültüre sahiptir. (2) Okul müdürleri, öğretmenlerin belirttiğinden daha çok liderlik özellikleri taşıdıkları görülmüştür. (3) Okul müdürü ve öğretmenlerin okul müdürünün koruyucu liderlik özelliğine ilişkin olarak aralarında çok az bir görüş farkı saptanmıştır. Zayıf okul kültürüne ilişkin olarak ise öğretmenler ve müdürlerinin arasında daha büyük bir görüş farklılığı saptanmıştır.

Chadwick (1999) tarafından yapılan ve “Devlet okullarında Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderliğin Karşılaştırmalı Bir Analizi ve Onların Okul Kültürüne Etkisi” “Devlet okullarında Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderliğin Karşılaştırmalı Bir Analizi ve Onların Okul Kültürüne Etkisi” adlı araştırmada dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Dokuz boyutta (karizma, idealleştirilmiş etki, entelektüel benzeşim, bireysel destek, güdüleme ile ilham olma, koşullu ödül, beklentiye göre yönetim pasif, beklentiye göre yönetim aktif ve etkisiz yönetim) ele alınan liderlik biçimleri ile ilgili bazı sonuçlar şunlardır:

Bu boyutlardan her biri ile diğerleri arasında önemli bir ilişki görülmüştür. “Karizmatik olma” ve “koşullu ödül” “iş doyumu”, “ekstra çaba” ve “etkililiği” en çok etkileyen boyutlardır. Karizmatik özellik kültürün en yüksek belirleyicisi olarak görülmüştür.

Gilbert (2000) tarafından yapılan ve “Okul İyileştirmede İşbirliği ve İş Arkadaşlığına Yönetici Lider Davranışlarının Etkisi: Bir Örnek Olay Çalışması” adını taşıyan araştırmada işbirliğini cesaretlendiren ve destekleyen iş arkadaşlığına dayalı bir okul kültürünün kurulmasında yönetici lider davranışlarının etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı ve bir ilköğretim okulunda liderlik davranışlarının işbirliğinin kurulması ve uygulanmasına etkisini belirlemek için “kolaylaştırıcı”, “tasarımcı” ve “destekleyici” yönetici tipleri olmak üzere üç liderlik temasının incelendiği araştırmanın bazı sonuçları şöyledir:

(1) Öğretmenler “kolaylaştırıcı”, “tasarımcı” ve “destekleyici” müdür davranışlarının okuldaki işbirlikli kültürün oluşmasında destekleyici ve cesaretlendirici bir özellik taşıması açısından olumlu bir algıya sahiptirler. (2) Değişim yaratmak için işbirlikli bir vizyon geliştirilmeli ve güvenilir ilişki kurulmalıdır. (3) Liderler, öğretmen ve öğrencilerin katılımı ile işbirliği yaratılması ve adanmanın sağlanması için zaman ayırmalıdır. (4) Yöneticiler değişim süresince açık olmalıdırlar.

Marks (2000) tarafından yapılan ve “Küçük Orta Okullarda İki liderlik Stili ve Okul Kültürel Normları Çalışması” adlı araştırmada okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. 35 okulda nicel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmanın bazı sonuçları şöyledir:

Okul müdürlerinin görüşlerine göre okul kültürü ile dönüşümcü liderlik arasında pozitif ve sürdürümcü liderlik stili ile okul kültürünün boyutları arasında negatif yönlü bir ilişki vardır. Öğretmenlerin görüşlerine göre de okul kültürü ile hem dönüşümcü hem de sürdürümcü liderlik stilleri arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır.

Lucas (2001) tarafından yapılan ve “Dönüşümcü Liderlik: Yöneticiler, Liderlik Takımları, ve Okul Kültürü” adını taşıyan araştırmada takım anlayışlı dönüşümcü liderlik ile

okul kültürü arasındaki ilişkinin saptanması amaçlanmıştır. 20 orta okuldan çalışma takımlarının katıldığı araştırmanın bazı bulguları şöyledir:

Takımla çalışan dönüşümcü liderlikle okul kültürü arasında pozitif bir ilişki vardır. Takımla çalışan dönüşümcü liderlikle işbirlikli çalışma kültürü arasında pozitif bir ilişki vardır.

Miles (2002) tarafından yapılan ve “Temel Öğretimsel ve Dönüşümsel Liderliğin Okul Kültürü Üzerindeki Görelî Etkisi” adını taşıyan araştırmanın amacı öğretimsel ve dönüşümcü liderliğin okul kültürü üzerine etkisinin ortaya koyulmasıdır. Araştırmanın bazı sonuçları şöyledir:

(1) Dönüşümcü ve öğretimsel liderlik okul kültürünü etkilemektedir. Dönüşümcü ve öğretimsel liderlik davranışları işbirlikli liderlik, öğretmen işbirliği, mesleki gelişme ve amaç birliği boyutlarından oluşan okul kültürünü etkilemektedir. (2) Öğretimsel liderlik davranışları, kaynak sağlayıcı, öğretimsel kaynak, iletişimci, görünebilir davranışlarıdır. Dönüşümcü liderlik ise bir vizyon belirleme ve ifade etme grup amaçlarının kabulünü sağlama, bireysel destek sağlama, yüksek performans beklentisidir. (2) Okul kültürünün meslektaşları destekleme boyutunu bir vizyon belirleme ve ifade etme boyutu dışında dönüşümcü liderlik davranışları etkilemektedir. (3) Okul kültürünün birlikte öğrenme boyutunu bireysel destek sağlama boyutu dışında dönüşümcü liderlik davranışları etkilemektedir. (4) Araştırmada beklenmedik sonuçlarla da karşılaşmış ve bazı yöneticilerin model olma davranışları okul kültürünün bazı boyutlarında olumsuz etki göstermiştir.

Örgütsel liderlik ve örgüt kültürü ilişkisini ele alan araştırma sonuçlarına bakıldığında gerek eğitim dışı örgütlerde gerekse okullarda dönüşümcü liderlik ile örgüt kültürü arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Sürdürümcü liderlikle eğitim dışı örgütlerde bazen pozitif yönlü bir ilişki bulunurken bazen de ilişki bulunamamıştır. Sürdürümcü liderlikle okul kültürü arasında bazı araştırma sonuçlarına göre olumlu bir ilişki, bazılarında negatif bir ilişki bulunmuştur.

İlgili Yayınlar ve Araştırma Sonuçlarının Değerlendirilmesi

Alanyazın incelendiğinde eğitim dışındaki örgütlerde olduğu gibi okullarda da liderlik çok önemli bir kavramdır ve “lideri olmayan bir örgüt şefi olmayan orkestraya” benzetilmektedir (Newstrom ve Davis, 1997). Günün koşullarına göre araştırma sonuçlarıyla veya geliştirilen kuramlarla liderde aranan özellikler de değişebilmektedir. 1980’li yıllardan itibaren yeni liderlik yaklaşımları geliştirilmiştir. Bunların içinde çağın gereklerine uygun olduğu düşünülen dönüşümcü liderlik ve rutin uygulamaları yürüten sürdürümcü liderlik vardır. Her iki liderlik yaklaşımının kendi perspektifine göre örgütsel süreçler üzerinde etkileri vardır. Fakat sürdürümcü liderliğe göre dönüşümcü liderliğin daha etkili bir liderlik olduğu araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır. Örgütsel kültür kuramı da dönüşümcü ve sürdürümcü liderlikle

birlikte yaklaşık eş zamanlarda alanyazında ele alınmaya başlanmış ve örgütlerin teknik, mekanik işleyişinden daha çok insanla, ilişkilerle ilgili olan kültürel tarafının ön plana çıkarılması söz konusu olmuştur. Bir anlamda insan ilişkileri ve insan kaynakları kuramlarının örgütlerde yeniden şekillenmesi, insanı ve onun mutluluğunu ön plana alan kültürel dokunun bu şekillenme içinde yerini alması biçiminde kültür kuramı son yirmi yılda örgütlerde yerini bulmuştur. Diğer örgütlerle birlikte okul örgütlerinde de örgütsel kültürle ilişkili bir çok araştırma yapılmış ve örgütsel kültürün örgütsel süreç içindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun yanında bu araştırmanın konusu olan liderlik ve örgütsel kültürü ele alan araştırmalar da yapılmıştır.

Türkiye’de dönüşümcü ve sürdürümcü liderlikle ilgili olarak yapılan araştırmalarda gerek okullarda gerekse okul dışındaki örgütlerde yöneticilerin daha çok dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip oldukları görülmektedir. Türkiye’de örgüt kültürünün eğitim alanı dışındaki durumuna bakıldığında ödüllendirmede yetersizlik, risk almadan çok güvenlik yönelimlilik ve durağanlık özelliklerinin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Eğitim alanında ise okullarda işbirliği ve uzlaşma anlayışının yüksek olduğu yönünde sonuçların olduğu görülmektedir. Bazı araştırmalarda gelişmeci kültür ön plandayken bazı araştırmalarda bu boyut zayıf kalmaktadır. Yine okullarda yapılan araştırmalara göre okullarda ödüllendirmede adil davranılmamaktadır. Türkiye’de yapılan araştırmalarda okul kültürü ile dönüşümcü ve sürdürümcü liderliğin iş doyumunu, adanma, etkililik, öğrenci başarısı, güdüleme gibi konularla ilişkisini ele alan bir araştırmanın yapılmadığı görülmektedir. Yine okul kültürü ile dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik ilişkisini ele alan bir çalışmaya da rastlanamamıştır.

Yurt dışındaki araştırmalar incelendiğinde okulların gelişimi ve güçlenmesinde okul liderliğinin yeri vurgulanmakta, dönüşümcü liderlerin güçlü okul kültürü yapılandırma, okulların değişimini sağlama ve öğretmenlerde adanmışlık, iş doyumunu ve güdüleme duygusu yaratmada etkili bir liderlik biçimi olduğu görülmektedir. Yine dönüşümcü liderliğin etkililik, ekstra çaba gösterme ve iş doyumunda sürdürümcü liderliğe göre daha etkili olduğu araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır. Dönüşümcü liderlik stili daha fazla olmak üzere dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerinin her ikisinin kurum yöneticileri tarafından uygulandığı yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Yine bu iki liderlik stiline birlikte etkili uygulanmasının okul kültürünü daha olumlu etkileyeceği yönünde sonuca gidilmiştir.

Araştırmaların bir çoğunda okul kültürüne verilen önem gösterilmekte, okul kültürünün adanmışlık, iş doyumunu ve güdüleme duygusu yaratmada ve etkililiği sağlamada önemli bir öge olduğu belirtilmektedir. Ancak bazı araştırma sonuçlarına göre okul kültürü ile öğrenci başarısı ve iş doyumunu arasında ilişki bulunamadığı da görülmektedir. Ayrıca okul liderlerinin de okul kültürünü oluşturma ve yönetmede önemli bir rolü olduğu vurgulanmaktadır. Dönüşümcü

liderlik ile okul kùltürü arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmakta fakat sürdürümcü liderlik ile örgütsel kùltür arasındaki ilişki araştırmalarda farklı sonuçlar vermektedir. Bazı araştırmalarda sürdürümcü liderlik ile okul kùltürü arasında pozitif, bazı araştırmalarda negatif yönlü ilişki bulunurken bazı araştırmalarda ise ilişki bulunamamıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, verilerin ve veri toplama aracının özellikleri, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının sonucu, verilerin uygulanması ve bulguların elde edilmesinde kullanılan istatistiksel çözümleme teknikleri üzerinde durulmaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada varolan bir durumun olduğu şekliyle betimlendiği tarama modeli benimsenmiştir. Araştırmada alanyazın taraması yapılmış, veri toplama aracı olarak öğretmen ve okul müdürlerinin bireysel ve mesleki özelliklerini kapsayan “Kişisel Bilgiler Formu” ve “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri” ile “Okul Kültürü” ölçeklerinden oluşan ve “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Okul Kültürü Envanteri” adını taşıyan bir envanter geliştirilmiştir. Bu envanterle elde edilen verilerle araştırmanın sorularına yanıt aranmıştır.

Evren

Araştırmanın evrenini İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde bulunan resmi ilköğretim okulları, MLO'lar* (Müfredat Laboratuvar Okulu) ile özel ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürleri ve öğretmenler oluşturmaktadır.

Evreni oluşturan okul, müdür ve öğretmen dağılımı çizelge 3.1'de verilmektedir.

Çizelge 3.1 Evreni Oluşturan Okullarda Okul Müdürü ve Öğretmen Dağılımı

Okul Türü	Okul Müdürü		Öğretmen	
	n	%	n	%
Resmi İÖO	321	88.2	11323	88
MLO	16	4.4	642	5
Özel İÖO	27	7.4	901	7
Toplam	364	100.0	12866	100.0

Çizelge 3.1'de görüldüğü üzere araştırmanın evrenini İzmir ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içindeki ilköğretim okullarında çalışmakta olan toplam 364 okul müdürü ve 12866 öğretmen oluşturmaktadır.

* Milli Eğitimi Geliştirme Projesi'nde önemli bir yer tutan MLO modeli; resmi ilköğretim okulları içinde yapılan geniş kapsamlı bir araştırmanın sonucudur. Bu model, sadece okulların onarım, donatım projesi değil, aynı zamanda okulun yaşantısını değiştirmeyi, eğitim sisteminde standartlaşmayı sağlamayı hedefleyen yeniden yapılanma projesidir. 7 coğrafi bölgede, 23 ilde 147'si ilköğretim okulu 61'i ortaöğretim olmak üzere toplam 208 resmi MLO vardır (<http://www.meb.gov.tr>).

Örneklem

Araştırmanın örnekleme, tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. İzmir Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan istatistiklere dayanarak İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde yer alan ilçelerdeki 364 ilköğretim okulundan 50 ilköğretim okulu evreni temsil edecek biçimde örneklem kapsamına alınmıştır. Okul müdürü sayısının az olması nedeniyle gidilen okullardaki müdürlerin tamamı örneklem kapsamına alınırken, uygulama yapılan öğretmenler açısından örneklemin evrenin en az % 10'u olması ölçüt alınmıştır. Özel ilköğretim okullarında ve MLO'da uygulama kapsamına alınan okul müdürü sayısının beşin üstünde olmasına özen gösterildiği için bu okullarda örneklemin evreni temsil etme oranı daha da yükselmiştir.

Resmi okullar sosyo-ekonomik durumlarına göre sınıflanmış ve bu sınıflamada okulların bulunduğu mevkinin sosyo-ekonomik durumu göz önünde tutulmuştur. İzmir Defterdarlığından (2002) alınan ve okulların bulunduğu sokakların m² birim fiyatlarını* gösteren verilerden hareketle İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde bulunan resmi ilköğretim okulları (MLO dahil); alt, orta ve üst düzey olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Ayrıca milli eğitim müdürlüğü yetkililerinden, okul müdürü ve öğretmenlerden okulların sosyo-ekonomik durumuna ilişkin bilgi alınmış, bu bilgiler okulların bulunduğu sokakların m² birim fiyatlarına göre gruplanmasıyla örtüşmüştür.

Örnekleme alınan okulların en az iki yıldır öğretim yapıyor olması ve uygulama yapılacak okul müdürleri ile öğretmenlerin de çalıştıkları okullarda en az iki yıl çalışıyor olması göz önünde bulundurulmuştur

Evreni temsil eden 321 resmi ilköğretim okulundan 36'sı, 16 MLO'dan 7'si ve 27 özel ilköğretim okulundan 7'si evreni temsil edecek biçimde yansız örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Örneklem grubunun okul, müdür ve öğretmen dağılımı çizelge 3.2'de verilmektedir.

Çizelge 3.2 Örneklemi Oluşturan Okullarda Müdür ve Öğretmen Dağılımı

Okul Türü	Okul Müdürü		Öğretmen	
	n	%	n	%
Resmi İÖÖ	36	72	1382	72.3
MLO	7	14	310	16.2
Özel İÖÖ	7	14	220	11.5
Toplam	50	100.0	1912	100.0

* İzmir Defterdarlığının 2002 yılı verilerine göre İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içindeki yerleşim birimleri içinde arsaların en düşük m² birim fiyatı 4 milyon TL iken en yüksek m² birim fiyat ise 1.760 milyon TL'dir. Ancak, söz konusu birim fiyatlar üç örnekler olup arsaların m² ağırlıklı birim fiyatları 50-300 milyon arasında değişmektedir. Bu nedenle araştırmada örneklem grubu seçilirken söz konusu okulun bulunduğu sokaktaki arsaların m² birim fiyatı 100 milyon TL'ye kadar olan yerler alt, 100-200 milyon TL arasında olan yerler orta, 200 milyon TL ve üstü olan yerler ise üst gelir grubu olarak ifade edilmiştir.

Çizelge 3.2’de görüldüğü gibi örnekleme alınan 50 ilköğretim okulundaki öğretmenlerin % 72.3’ü resmi ilköğretim okullarında, % 16.2’si MLO’da ve % 11.5’i ise özel ilköğretim okullarında görev yapmaktadır.

Anketlerin dağıtılması ve dönmesine ilişkin veriler çizelge 3.3’de verilmektedir.

Çizelge 3.3 Anket Uygulanan Öğretmenlerin Dağılımı

Okul Statüsü	Okul Sayısı	Toplam Öğretmen	Anket Verilen Öğretmen		Geri Dönen Anket		Geçersiz Anket		Geçerli Anket	
			888	% 71.9	749	% 74.5	26	% 47.3	723	% 76.1
Resmi İÖO	36	1382	888	71.9	749	74.5	26	47.3	723	76.1
MLO	7	310	181	14.7	124	12.4	11	20.0	113	11.9
Özel İÖO	7	220	166	13.4	132	13.1	18	32.7	114	12.0
Toplam	50	1912	1235	100.0	1005	100.0	55	100.0	950	100.0

Çizelge 3.3’de görüldüğü gibi örnekleme grubu olarak seçilen okullar için 1235 öğretmene anket dağıtılmıştır. Dağıtılan anketlerden 1005’i % 81.4 gibi yüksek bir oranla geri dönmüştür. Geri dönen bu anketlerin 55’i değişik gerekçelerle iptal edilmiş, değerlendirmeye alınmamış ve sonuçta 950 anket işleme tabi tutulmuştur.

Örnekleme gruplarının cinsiyete göre dağılımı çizelge 3.4’de verilmektedir.

Çizelge 3.4 Örnekleme Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Okul Müdürü		Öğretmen	
	n	%	n	%
Kadın	5	10	646	68
Erkek	45	90	304	32
Toplam	50	100.0	950	100.0

Çizelge 3.4’de öğretmenlerin % 68’i kadın, okul müdürlerinin % 90’inin erkek olduğu görülmektedir. Bu durum, yöneticilik açısından kadın ve erkekler arasında kadınların aleyhine bir durumun olduğunu ortaya koymaktadır.

Okul müdürü örnekleme grubunun öğrenim düzeylerine göre dağılımı çizelge 3.5’de verilmektedir.

Çizelge 3.5 Okul Müdürü Örnekleme Grubunun Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı

Öğrenim Düzeyi	Okul Müdürü	
	n	%
Öğretmen okulu, ön lisans, eğitim enstitüsü	24	48
Lisans ve lisans üstü	26	52
Toplam	50	100.0

Çizelge 3.5 incelendiğinde, okul müdürlerinin % 48’nin birinci grupta, % 52’sinin ikinci grupta olduğu görülmektedir. Her iki grup yaklaşık eşit sayıya sahiptir.

Öğretmen örneklem grubunun öğrenim düzeylerine göre dağılımı çizelge 3.6'da verilmektedir.

Çizelge 3.6 Öğretmen Örneklem Grubunun Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı

Öğrenim Düzeyi	Öğretmen	
	n	%
Öğretmen okulu	32	3.4
Ön lisans	209	22
Lisans	448	47.1
Lisans üstü	41	4.3
Eğitim enstitüsü	220	23.2
Toplam	950	100.0

Çizelge 3.6 incelendiğinde öğretmen okulu % 3.34, ön lisans % 22, lisans % 47.1, lisans üstü %4.3, eğitim enstitüsü mezunları ise %23.2 biçiminde dağılım göstermektedirler. Öğretmen gruplarının heterojen bir dağılıma sahip oldukları söylenebilir.

Okul müdürü örneklem grubunun hizmet sürelerine göre dağılımı çizelge 3.7'de verilmektedir.

Çizelge 3.7 Okul Müdürü Örneklem Grubunun Hizmet Süresine Göre Dağılımı

Hizmet Süresi	Okul Müdürü	
	n	%
15 yıl ve altı	12	24
16 yıl ve üstü	38	76
Toplam	50	100

Çizelge 3.7 incelendiğinde 15 yıl ve altı hizmet süresi olan (% 24) okul müdürlerinin 16 yıl ve üstü hizmet süresi olan (%76) okul müdürlerine göre sayıca daha az olduğu görülmektedir. Bu durum okul müdürlerinin hizmet süresi daha fazla olanlar arasından tercih edildiğinin bir göstergesi olabilir.

Öğretmen örneklem grubunun hizmet sürelerine göre dağılımı çizelge 3.8'de verilmektedir.

Çizelge 3.8 Öğretmen Örneklem Grubunun Hizmet Süresine Göre Dağılımı

Hizmet Süresi	Öğretmen	
	n	%
5 yıl ve altı	97	10.2
6-10 yıl	187	19.7
11-15 yıl	137	14.4
16-20 yıl	129	13.6
21 yıl ve üstü	400	42.1
Toplam	950	100.0

Çizelge 3.8'e göre öğretmenlerin % 42.1'i 21 yıl ve üstü, %19.7'si 6-10 yıl hizmet süresine sahipken, 5 yıl ve altı %10.2 ile en az hizmet süresine sahip olan gruptur. Bu durum öğretmenlerin genellikle deneyimli olduklarını göstermektedir. Hizmet süresi çok olan öğretmen sayısı bu saptamayı güçlendirmektedir.

Örnekleme gruplarının çalıştıkları okulların statüsüne göre dağılımı çizelge 3.9’da verilmektedir.

Çizelge 3.9 Örnekleme Gruplarının Çalıştıkları Okulun Statüsüne Göre Dağılımı

Okul Statüsü	Müdür		Öğretmen	
	n	%	n	%
Resmi İÖÖ	36	72	713	75.1
MLO	7	14	123	12.9
Özel İÖÖ	7	14	114	12.0
Toplam	50	100.0	950	100.0

Çizelge 3.9’da görüldüğü gibi örnekleme alınan okullardaki okul müdürlerinin % 72’si resmi ilköğretim okullarında, % 14’ü MLO’da ve % 14’ü özel ilköğretim okullarında görev yapmaktadır. Öğretmenlerin % 75.1 resmi ilköğretim okullarında, % 12.9’u MLO’da ve % 12’si özel ilköğretim okullarında görevlidirler.

Örnekleme gruplarının çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre dağılımı çizelge 3.10’da verilmektedir.

Çizelge 3.10 Örnekleme Gruplarının Çalıştıkları Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı

Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyi	Okul Müdürü		Öğretmen	
	n	%	n	%
Alt düzey	26	60.4	423	50.5
Orta düzey	10	23.2	228	27.2
Üst düzey	7	16.2	185	22.1
Toplam	43	100.0	836	100.0

Çizelge 3.10’a göre, sosyo-ekonomik bakımdan okul müdürlerinin % 60.4’ü alt, % 23.2’si orta ve % 16.2’si üst düzey ilköğretim okullarında görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin % 50.5’i alt, % 27.2’si orta ve 22.1’i üst düzey ilköğretim okullarında görev yapmaktadırlar.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada elde edilen veriler olgusal ve yargısal veri türündendir. Olgusal olanlar “Kişisel Bilgiler Formu” ile elde edilen ve araştırmaya katılan yönetici-öğretmenlerin bireysel ve mesleki özellikleri ile çalıştıkları okulun bazı özelliklerini gösteren verilerdir. Yargısal olanlar ise, “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri” ve “Okul Kültürü” ölçeklerinde bulunan yargı maddelerine verilen yanıtları içeren verilerdir. Verilerin kaynağı, ilköğretim okullarında çalışan okul müdürü ve öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik yaklaşımı ve okul kültürüne ilişkin algılarının beşli Likert tipi ölçekler üzerindeki işaretlerine dayanmaktadır.

Çizelge 3.11’de “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri” ve “Okul Kültürü” ölçeklerinin Likert tipi derecelendirme örnekleri verilmektedir.

Çizelge 3.11 Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri” ve “Okul Kültürü” Ölçeklerinin Likert Tipi Derecelendirme Örneği

“Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri” Ölçeğinin Beşli Derecelendirmesi					“Okul Kültürü” Ölçeğinin Beşli Derecelendirmesi				
Hiçbir zaman	Çok seyrek	Arasıra	Çoğu zaman	Her zaman	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum

Çizelge 3.11’de görüldüğü üzere her iki ölçeğin derecelendirilmesi yargı maddelerinin durumuna göre farklı düzenekte verilmektedir.

Okul müdürü ve öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algıları bağımlı değişken, okul kültürüne ilişkin algıları bağımsız değişkendir. Yine öğretmenlerin okul kültürü ile okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algıları ile oluşan düşünceler bağımlı değişkenler; yönetici ve öğretmenlerin bireysel-mesleki özellikleri bağımsız değişkenlerdir.

Bu araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgiler Formu”, “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği” ve “Okul Kültürü Ölçeğinden” oluşan “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Okul Kültürü Envanteri” ile toplanmıştır.

a. Kişisel Bilgi Formu: Kişisel Bilgi Formunda uygulama kapsamında yer alan öğretmen ve okul müdürlerinin bireysel ve mesleki özellikleri ile çalıştıkları okulun bazı özelliklerini ele alan kapalı uçlu sorulara yer verilmektedir. Bu bölümde yer alan kişisel, mesleki ve okul özellikleri araştırmanın problemine uygun bir biçimde alanyazın taraması, görüşmeler ve deneyimlerden yararlanılarak titizlikle seçilmiş anket formu bütünlüğü içinde bu konuda uzman görüşü alınmıştır.

b. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği: Anketin genel çerçevesinin çizilebilmesi ve araştırmanın problemiyle olan gücünü artırmak amacıyla ilk aşamada alanyazın taraması yapılmıştır. Konuyla doğrudan ya da yakından ilgili sekiz ölçek incelenmiş, fakat bunlardan hiç birinin tek başına bu araştırmanın problemine hizmet edecek kapsamda olmadığı görülmüştür. Bu anket formları dikkatlice incelenmiş bu ölçeklerden (Erturgut, 2000; Topçu, 1999; Koç, 1999; Bahar, 1999; Bayrak, 2001; Çoban, 1999, İbicioğlu, 1999) yararlanılmaya çalışılmış ve en çok yararlanılanı ise; Bass’ın Multi Faktör Ölçeğinin ileri bir değerlendirmesi olarak Bycio, Hackett ve Allen, (1995) tarafından geliştirilen ölçek olmuştur. Ayrıca ölçek maddelerine temel oluşturmak üzere ilköğretim okullarında çalışmakta olan öğretmen ve yöneticilerle görüşmeler

yapılmış, kabul eden öğretmen ve okul müdürlerine okul müdürlerinin tutumlarına ve okullarındaki ortama ilişkin olarak kompozisyon yazdırılmıştır. Ayrıca Buca Eğitim Fakültesi EYD Anabilim Dalı lisans ve lisans üstü programlarına devam etmekte olan öğrencilerle konuya ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Bu şekilde uygulayıcılardan yararlanılarak ölçek yargı maddelerinin uygulamayı yansıtması bakımından tutarlı olmasına özen gösterilmiştir. Alanyazın taraması doğrultusunda bu görüşme ve kompozisyonlardan ortaya çıkan maddeler yardımıyla “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği” için ölçek formu hazırlanmıştır. Ölçekle ilgili uzman görüşleri alınmış, ölçek öğretmenlere incelenerek maddelere ilişkin görüşlerinden yararlanılmış ve anket formu bir dilbilimciye incelenmiştir. 24 maddesi dönüşümcü, 12 maddesi sürdürümcü liderliğe ait olan ve toplam 36 maddeden oluşan ölçeğin ön denemesi yapılmış ve ölçek madde sayısında bir değişiklik olmamıştır.

c. Okul Kültürü Ölçeği: Anketin genel çerçevesinin çizilebilmesi ve araştırma problemiyle olan gücünü artırmak amacıyla ilk aşamada alanyazın taraması yapılmıştır. Okul kültürü ile ilgili beşi okullarda uygulanmış olan 14 anket formuna ulaşılmış fakat bunlardan hiç birinin tek başına bu araştırmanın probleminin çözümüne yönelik olmadığı görülmüştür. Bu anket formları dikkatlice incelenmiş (Marks, 2002; Güven, 1996; Terzi, 1999; Altay, 1997; İbicioğlu, 1999; Konuk, 1997; Varoğlu, 1993; Oğuz, 1998; Pehlivanoglu, 1999; Saçın, 1996; Unutkan, 1994; İrmiş, 1995; Atay, 2001b, Gürçay, 1994) ve bir çoğundan bu araştırmanın ölçeğinin geliştirilmesi için yararlanılmıştır. Ayrıca ölçek maddelerine temel oluşturmak üzere ilköğretim okullarında çalışmakta olan öğretmen ve yöneticilerle görüşmeler yapılmış, kabul eden öğretmen ve okul müdürlerine okul müdürlerinin tutumlarına ve okullarındaki ortama ilişkin olarak kompozisyon yazdırılmıştır. Ayrıca Buca Eğitim Fakültesi EYD Anabilim Dalı lisans ve lisans üstü programlarına devam etmekte olan öğrencilerle konuya ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Alanyazın taraması doğrultusunda, okul kültürü için mevcut anket formlarından yararlanılarak ve bu görüşme kompozisyonlardan ortaya çıkan maddeler yardımıyla “Okul Kültürü Ölçeği” hazırlanmıştır. Ölçekle ilgili uzman görüşleri alınmış, ölçek öğretmenlere incelenerek maddelere ilişkin görüşlerinden yararlanılmış ve anket formu bir dilbilimciye incelenmiştir. 62 yargı maddesinden oluşan ölçeğin madde sayısı ön uygulama sonucunda 48’e düşmüştür.

Yukarıda belirtildiği gibi tasarlanarak oluşturulan envanter, öğretmenler ve okul müdürlerine olmak üzere iki şekilde düzenlenmiştir. Öğretmenlere yönelik olarak hazırlanan ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılan “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği”nin yargı maddelerinin fiilleri asıl uygulama öncesi, “yapar-yaparım” örneğinde olduğu gibi değiştirilerek okul müdürlerine uyarlanmıştır. Öğretmen anket formunda öğretmene, okul müdürü anket formunda ise okul müdürlerine seslenilmiştir.

“Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Okul Kültürü” ölçeğine ait örnek maddeler ek-1 ve ek-2’de verilmektedir.

Ön Deneme Uygulamasının Yapılması

Anketin ön deneme uygulamasının İzmir ili Büyük Şehir Belediye sınırları içinde yer alan ilköğretim okullarında 2002-2003 öğretim yılı içinde yapılabilmesi için ek-3’de verilmekte olan izin belgesi İzmir Valiliğinden alınmış ve ön deneme, Büyükşehir Belediye sınırları içinde yer alan ilköğretim okullarında bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır. Okul kültürü ölçeği için ön deneme olması nedeniyle sayıyı artırmak açısından okul müdürü anketleri okul müdürü yardımcılara da uygulanmış ve bu yüzden uygulama yapılan okul sayısı 60’a ulaşmıştır. “Okul kültürü” ölçeği 217’si öğretmen ve 196’sı yöneticiden olmak üzere toplam 413 ve “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeğinin” ise 312 öğretmen anketinin değerlendirmeye alınması ile geçerlik-güvenirlik analizleri yapılmıştır.

Toplam 312 öğretmenin uygulama kapsamına olan Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeğinin çözümlenmesi yapılmış ve madde test korelasyonu sonucunda Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeğinin güvenilirliği; dönüşümcü liderlik Standartlaştırılmış Cronbach Alpha Katsayısı= .96 ve sürdürümcü liderlik Standartlaştırılmış Cronbach Alpha Katsayısı= .79 şeklinde bulunmuştur.

Ölçeğin geçerliğini sağlamak için uzman görüşü alınarak, yargı maddelerinin ölçmeyi amaçladığı konuları dengeli olarak temsil etmesi için kapsam ve ölçeğin hangi özelliği ölçtüğünü incelemek için görünüş geçerliğine (Tavşancıl, 2002) bakılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanması ve alt ölçeklerin oluşturulması için faktör çözümlenmesi yapılmıştır. Faktör çözümlenmesi sonucunda dönüşümcü liderlik bir, sürdürümcü liderlik iki boyuta ayrılmıştır. Ölçeğin her boyutuna düşen maddelerin iç tutarlılığı açısından her alt boyutun madde test korelasyonuna bakılmış ve alt boyutların güvenilirlik katsayıları çizelge 3.12’deki gibi elde edilmiştir.

Çizelge 3.12 Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Cronbach Alpha Katsayısı	Standartlaştırılmış Cronbach Alpha Katsayısı	Eigen Değerleri
Dönüşümcü Liderlik	.96	.96	15.79
Sürdürümcü liderlik	.79	.79	
Sürdürümcü Liderliğin Alt Boyutları			
Sürdürümcü Statüko Liderlik	.83	.83	5.00
Sürdürümcü Otokratik Liderlik	.60	.60	2.33

Çizelge 3.12’de görüldüğü gibi dönüşümcü liderlik stiline ilişkin olarak bir boyut elde edilmiştir. Dönüşümcü liderliğin Standartlaştırılmış Cronbach Alpha Katsayısı= .96 ile uygundur.

değerde kendini göstermiştir. İki boyuta ayrılan sürdürümcü liderliğin “statükocu lider” boyutunun Standartlaştırılmış Cronbach Alpha Katsayısı= .83 ve “otokratik lider” boyutunun Standartlaştırılmış Cronbach Alpha Katsayısı= .60 ile uygun değerlerde yer almışlardır. Ayrıca faktör analizinde sürdürümcü liderlik üç boyutta uygun değerleri vermiş; fakat üçüncü boyutta yer alan iki yargı maddesinden biri ikinci biri de üçüncü boyuta uygun düştüğü için bu iki maddenin bu boyutlara kaydırılması uygun görülmüştür.

Okul Kültürü Ölçeğinin güvenilirlik çözümlemesi sonucunda ölçeğin 62 madde üzerinden Standartlaştırılmış Cronbach Alpha Katsayısı= .95 şeklinde çıkmıştır. Boyutlara girmeyen, diğer bir boyutla ilişkisi kararsız olan veya madde ayırıcılık gücü düşük olan 14 yargı maddesi ölçekten çıkarılmıştır. Böylece toplam 62 madde olan “Okul Kültürü Ölçeğinin” madde sayısı 48’e düşürülmüştür. 48 maddeden oluşan ölçeğin Standartlaştırılmış Cronbach Alpha Katsayısı= .95 şeklinde bulunmuştur.

Geçerlik için uzman görüşü alınmış ve ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliğine bakılmıştır. Ön deneme sonrası ölçeğin yapı geçerliği ve alt boyutlarının belirlenmesi için faktör analizi yapılmış ve Okul Kültürü Ölçeği dört boyuta ayrılmıştır. Çizelge 3.13’de alt boyutların güvenilirlik katsayıları verilmiştir.

Çizelge 3.13 Okul Kültürü Ölçeği Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Cronbach Alpha Katsayısı	Standartlaştırılmış Cronbach Alpha Katsayısı	Eigen Değerleri
Okul Kültürü Ölçeği	.94	.95	
Alt Boyutlar			
İşbirlikli Okul Kültürü	.94	.94	17.45
Eğitsel Gelişme Kültürü	.83	.84	2.84
Sosyal-Eğitsel Kültür	.69	.69	2.00
Geleneksel Kültür	.59	.60	1.89

Çizelge 3.13’de görüldüğü üzere faktör çözümlemesi sonuçlarına göre, ölçek önceden planlanan boyutlara yakın düşecek şekilde dört boyuta ayrılmıştır. Bu boyutlardan “işbirlikli okul kültürü” boyutunun Standartlaştırılmış Cronbach Alpha Katsayısı= .94, “eğitsel gelişme kültürü” boyutunun Standartlaştırılmış Cronbach Alpha Katsayısı= .84, “sosyal-eğitsel kültür” boyutunun Standartlaştırılmış Cronbach Alpha Katsayısı= .69 ve “geleneksel kültür” boyutunun Standartlaştırılmış Cronbach Alpha Katsayısı=.60 olarak normal değerler almışlardır.

Anketin Uygulanması

Anketin uygulanması aşamasına, İzmir Milli Eğitim Müdürlüğü’nden izin alınarak araştırmacı tarafından araştırma sınırları kapsamında istekli öğretmenlere ölçek bırakılıp bir süre sonra toplanarak ya da ölçeklerin okunması sırasında okul müdürleri ve öğretmenlerle birlikte olunarak ölçek uygulaması yapılmıştır. Bu anlamda uygulama her okulda yüz yüze görüşülerek gerçekleştirilmiştir. Okul müdürleri ve öğretmenlere ölçek hakkında bilgi verildikten sonra,

ölçek verilen öğretmenlerin ilgili ve istekli olmalarına dikkat edilmiştir. Evreni temsil edecek biçimde okulların statüsü, sosyo-ekonomik yapısı gibi ögelere dikkat edilerek toplam 50 okula gidilmiş; genellikle okul müdürü ve öğretmenlerin araştırmaya ilgisinin yüksek olduğu görülmüştür. Buna rağmen İzmir Valiliğinden alınan izin gösterilmesine rağmen bazı okul yöneticileri uygulamaya izin vermemişlerdir. Okulunda uygulamaya izin veren 50 müdüre uygulanan anketlerin tamamı geçerli olacak şekilde geri dönmüş ve tamamı değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin Çözümlemesinde Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Anketten elde edilen veriler sosyal bilimlerde bilimsel araştırmalarda kullanılan SPSS paket programına yüklenerek araştırmanın problemleri çözümlenmiştir.

Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesinde 0.05 önemlilik düzeyi seçilmiş, problem ve alt problemlerin özellikleri dikkate alındığında aritmetik ortalama, standart sapma; değişkenler arasında korelasyon; değişkenlere ilişkin ortalamalar arasındaki farkın önem düzeylerinin belirlenmesinde parametrik testler (t, F) kullanılmıştır. Buna göre problem ve alt problemlerin çözümlenmesinde kullanılan istatistik teknikler şöyledir:

- a) 1 ve 3. alt problemin çözümlenmesinde, aritmetik ortalama, standart sapma ,
- b) 2 ve 4. alt problemin çözümlenmesinde bağımsız iki grubun ortalamaları arasındaki farkın önemliliğinin çözümlenmesinde iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi (t testi),
- c) 5 ve 6. alt problemin çözümlenmesinde değişkenler arasında ilişki olup olmadığı ve ilişki varsa yönünü ve derecesini belirlemede Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r),
- c) 7, 8, 9 ve 10. alt problemin çözümlenmesinde bağımsız iki grubun ortalamaları arasındaki farkın önemliliğinin çözümlenmesinde iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi (t testi); üç ve daha fazla grubun ölçümleri arasındaki farkın test edilmesinde tek yönlü varyans çözümlemesi (F istatistiği) ve varyans çözümlemesi sonucunda gruplar arası fark olduğunda, farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden “Scheffée” ve bu testle farkın kaynağı belirlenemediğinde LSD -Least Significant Difference, en küçük önemli fark- testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin çözümlene ve yorumlarına yer verilmektedir. 1'den 6. alt probleme kadar bulgu ve yorumlar sistematik halde birbirini izleyen bir şekilde verilirken, 7. ve daha sonraki alt problemlerdeki değişkenlerin bulgu ve yorumları alt başlıklar halinde verilmektedir. Yine ilk 6 alt problemde okul kültürü ve liderlik stilleri boyutlarıyla birlikte çözümlenirken, 7'den 10'a kadar olan alt problemlerde boyutlara yer verilmemektedir.

İlköğretim Okulu Müdürleri ile Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillere İlişkin Algıları

“İlköğretim okulu müdürleri ile öğretmenlerinin, okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algıları nelerdir?” biçiminde belirlenen 1. alt probleme ilişkin dağılımı gösteren ortalama ve standart sapma sonuçları çizelge 4.1'de verilmektedir.

Çizelge 4.1 incelendiğinde ilköğretim okulu müdürlerinin algıları dönüşümcü liderlikte yüksek ortalamaya (O=3.99) sahipken, sürdürümcü liderlikte daha düşük bir ortalamaya (O=3.71) sahiptir. Müdürlerin sürdürümcü liderliğin statükocu lider boyutuna ilişkin algı ortalaması (O=4.28) daha yüksek, otokratik liderlik boyutuna ilişkin algı ortalaması (O=3.62) daha düşüktür. İlköğretim okulu öğretmenleri okul müdürlerini daha yüksek ortalamayla (O=3.60) dönüşümcü ve daha düşük ortalamayla sürdürümcü (O=3.52) liderlik stillerine uygun olarak değerlendirmektedirler. Bununla birlikte öğretmenler okul müdürlerini daha çok sürdürümcü liderliğin otokratik lider (O=3.67), sonra da statükocu lider (O=3.42) boyutuna uygun olarak değerlendirmişlerdir. Dönüşümcü liderliğe ilişkin okul müdürlerinin algılarının standart sapması=2.87 iken, öğretmen algılarının standart sapması=.93 biçimindedir. Böylece öğretmen algılarının daha homojen olduğu söylenebilir.

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin; “yetenek geliştirmeye çaba gösterme” (O=4.84), “uzun dönemli planlara öğretmenleri inandırma” (O=4.72), “öğretmenlerin bireysel özelliklerine dikkat etme” (O=4.60), “farklı bakış geliştirme” (O=4.58) yargı maddelerine yönelik algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Buna karşın okul müdürlerinin “geleceğe iyimser bakma” (O=3.12), “işleri kolaylaştırma” (O=1.80) yargı maddelerine olan algıları daha düşük bulunmuştur. Sürdürümcü liderliğin statükocu lider boyutunda “etkinlikleri aynı şekilde düzenleme” (O=4.60) ve “mevcut durumdan memnun olma” (O=4.58); otokratik lider boyutunda “her türlü yapılanlarla ilgili onayının alınması” (O=4.50), “yasa ve yönetmelikleri hatırlatma” (O=4.18) yargı maddelerine yönelik okul müdürlerinin algıları yüksektir. Okul müdürlerinin algıları statükocu lider boyutunda

“işleyiş sorunlarını çözme” (O=3.60) ve otokratik lider boyutunda “sorunlar ciddi hale gelince ilgilenme” (O=2.98) yargı maddelerine ilişkin daha düşüktür.

Çizelge 4.1 İlköğretim Okulu Müdürleri ile Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Stiline ve Sürdürümcü Liderliğin Statükocu ve Otokratik Lider Boyutlarına İlişkin Algılarının Dağılımı

Kaynak	Madde No	Ölçek Maddeleri	Müdür		Öğretmen	
			O	SS	O	SS
Dönüşümcü Liderlik	1	İşleri kolaylaştırma	1.80	.90	3.96	1.01
	3	Öğretmenlerle eğitim-öğretime yönelik tartışma	3.26	1.32	3.83	1.73
	4	Farklı bakış geliştirme	4.58	.64	3.62	1.16
	5	Bireysel özelliklere dikkat etme	4.60	.57	3.54	1.18
	6	Taktir etme	4.24	.68	3.48	1.31
	8	Geleceğe iyimser bakma	3.12	1.53	4.03	.96
	9	Sorunları görmeyi sağlama	3.46	.61	3.41	1.12
	10	Öğretmenlerle ilgilenme	4.10	.64	3.19	1.32
	13	Öğretmenlerin müdürleriyle çalışmaktan mutlu olmaları	4.32	1.01	3.81	1.23
	14	Öğretmenlerle amaç belirleme	4.02	.79	3.57	1.23
	15	Başarıya ilişkin yüksek inanç	4.34	.68	4.01	1.03
	17	Başarıya ilişkin şevkle konuşma	3.80	.92	4.06	1.11
	18	Uzun dönemli planlara öğretmenleri inandırma	4.72	.45	3.57	1.25
	20	Amaçla çalışmanın önemini vurgulama	3.24	1.15	3.71	1.11
	21	Gereksinim karşılama	4.14	.72	3.38	1.16
	23	Ortak düşünce geliştirme	3.88	.89	3.59	1.76
	25	Yüksek çalışma azmi ve enerjisi	4.04	.87	3.53	1.30
	27	Eleştirileri hoş karşılama	4.42	1.12	3.21	1.24
	30	Uzun dönemli tasarıları	4.10	1.07	3.33	1.24
	31	Göreve ilişkin düşünceleri zenginleştirme	3.94	1.13	3.41	1.25
	32	Yaratıcılığı özendirme	4.24	.74	3.66	1.28
	33	Yetenek geliştirmeye çaba gösterme	4.84	.37	3.41	1.25
	34	İyi yapılan işin karşılığını söyleme	4.46	.61	3.14	1.60
	36	Saygın olma	3.78	1.03	3.93	1.20
Toplam	24		3.99	2.87	3.60	.93
Sürdürümcü Statükocu Lider	2	Etkinlikleri aynı şekilde düzenleme	4.60	.53	4.05	.92
	7	Mevcut durumdan memnun olma	4.58	.57	3.31	1.17
	11	Derslerin geleneksel işleyişinden memnun olma	4.22	.70	3.37	1.16
	22	Öğretmenlerin çabasından memnun olma	3.92	.72	3.56	1.15
	26	Derslerin yeni yöntemlerle işlenmesine çaba gösterme	4.04	.87	3.36	1.29
	28	Aksaklıkları düzeltmeye çalışma	4.18	.80	3.63	1.10
	29	İşleyiş sorunlarını çözme	3.60	1.48	3.65	1.18
Toplam	7		4.28	.34	3.42	.61
Sürdürümcü Otokratik Lider	12	Sorunlar ciddi hale gelince ilgilenme	2.98	1.34	3.85	1.09
	16	Her türlü yapılanlarla ilgili onay alınması	4.50	.61	4.14	1.03
	19	Yasa ve yönetmelikleri hatırlatma	4.18	.74	3.36	1.26
	24	Görev ihmal edildiğinde uyarma	4.14	.70	3.74	1.07
	35	Sınıf ziyareti	3.88	1.02	3.24	1.19
Toplam	5		3.62	.58	3.67	.70
Sür. Lid. Toplamı	12		3.71	.49	3.52	.53

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin öğretmenlerin algılarının yüksek olduğu yargı maddeleri, “başarıya ilişkin şevkle konuşma” (O=4.06), “geleceğe iyimser bakma” (O=4.03), “öğrenci başarısına yüksek inançlı olmadır” (O=4.01). Buna karşın algılarının düşük olduğu yargı maddeleri ise “iyi yapılan işin karşılığını söyleme” (O=3.14) ve “eleştirileri hoş karşılamadır” (O=3.21).

Öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik algıları sürdürümcü liderliğin statükocu lider boyutunda “etkinlikleri aynı şekilde düzenleme” (O=4.05) ve otokratik lider boyutunda “her türlü yapılarla ilgili onayının alınması” (O=4.14) yargı maddelerinde daha yüksektir. Boyutlara göre okul müdürlerine ilişkin öğretmenlerin algılarının daha düşük olduğu maddeler statükocu lider boyutunda “mevcut durumdan memnun olma” (O=3.31) ve otokratik lider boyutunda “sınıf ziyaretidir” (O=3.24).

İlköğretim Okulu Müdürleri ile Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillerine İlişkin Algılarına Yönelik Yorum

Okul müdürleri yüksek bir ortalamayla kendilerini dönüşümcü liderlik, bu ortalamaya göre düşük bir puanla sürdürümcü liderlik özelliklerine uygun olarak değerlendirmişlerdir. Okul müdürlerinin kendilerini yüksek bir puanla dönüşümcü liderlik stiline uygun olarak değerlendirmeleri yönündeki bulguyu Altun’un (2003) “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğe Verdikleri Önem ve Uygulama Düzeyleri” adlı araştırması destekler niteliktedir. Bu araştırma sonucuna göre ilköğretim okulu müdürleri kendilerini (bu liderlik stiline verdikleri önem kadar olmasa bile) dönüşümcü liderlik stiline uygun olarak değerlendirmektedirler.

Okul müdürü ve öğretmenlerin okul müdürlerini daha çok dönüşümcü lider özelliğine uygun görmelerinden de anlaşılacağı üzere sürdürümcü liderlik anlayışının son yıllarda giderek değişmeye başladığı, okulların bilgisayar örneğinde olduğu gibi teknolojik değişimlerin gerisinde kalmadığı, MLO’nun örnek olması, bazı okullarda toplam kalite yönetiminin uygulanmak istenmesi, Milli Eğitim Sisteminin üst düzey yöneticilerinin Avrupa Birliği’ne geçiş sürecinde okullarda yenilikler istemesiyle (zilsiz eğitim, tekli eğitim vb.) okul müdürlerinin bu konularda harekete geçmeleri, şimdilerde kaldırılabilir eğitim ve okul yöneticilerinin sınavla alınmaları, eğitim yönetimi ve denetiminden mezun olmanın avantaj olması, eğitim yönetimi ve denetimi mezunlarının okul müdürü olarak atanmaları, hatta okul müdürlerinin tamamına yakınının eğitim yöneticiliği kursuna alınmaları gibi durumların okul müdürlerine bir devinim getirdiği söylenebilir.

Okul müdürleri sürdürümcü liderliğin statükocu lider boyutunda kendilerini daha yüksek, otokratik lider stiline ise daha düşük ortalamayla değerlendirmişlerdir. Bu anlamda boyutlar karşılaştırıldığında, Türkiye’de okul müdürlerinin mevcut yapıyı korumaya daha çok yönelimli olduklarını söylemek olanaklıdır.

Okul müdürlerinin kendilerini daha düşük ortalamayla sürdürümcü liderliğin otokratik lider boyutuna uygun olarak değerlendirmelerinin nedeni gerek yukarıda bahsedilen değişimlerden gerekse İzmir’de çalışan öğretmenlerin koşullarından kaynaklanabilir. İlköğretim müfettişleriyle söyleşilerde de ifade edildiği gibi, İzmir iline çoğunlukla deneyimli öğretmenlerin gelebilmeleri, İzmir’in sosyal yapısı gereği öğretmenlerin çoğunun sendikalı olması gibi nedenlerle otoriteye çok fazla boyun eğme eğilimine girmek istememeleri, okul müdürlerinin otoriter tutum takınmalarını sınırlayıcı bir durum

olabilir. Okul müdürlerinin otokratik lider stilini statükocudan daha az gösterdiklerini belirtmeleri Erçetin'in (1995) "Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkilemekte Kullandıkları Güçler" adlı araştırması tarafından desteklenir niteliktedir. Bu çalışmada okul müdürleri makam ve ceza güçlerini orta düzeyde kullandıklarını belirtmektedirler.

Öğretmenler ise okul müdürlerine göre düşük bir puanla okul müdürlerini daha çok dönüşümcü ve sonra sürdürümcü liderlik stiline uygun olarak değerlendirmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler okul müdürlerini sürdürümcü liderliğin boyutlarına göre daha çok otokratik ve sonra statükocu lider olarak değerlendirmişlerdir.

Öğretmenler, okul müdürlerini "başarıya ilişkin şevkle konuşma", "öğrenci başarısına yüksek inançlı olma" konularında olumlu değerlendirmektedirler. Buradan okul müdürlerinin öğretmen ve öğrenci başarısına yönelmeleri konusunda çabalı oldukları yönünde sonuç çıkarılabilir. Öte yandan öğretmenler okul müdürlerini "eleştirileri hoş karşılama" konusunda olumsuz değerlendirmektedirler. Oysa eleştiriye açık olmak önemli bir liderlik özelliğidir ve gerek liderin gerekse kurumun gelişmesinde önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir. Yine "sınıf ziyareti" konusunda öğretmenlerin algılarının düşük olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin sınıf ziyareti önemli bir okul liderliği özelliğidir. Okul müdürlerinin sınıflardan kopuk, ne olup bittiğinden habersiz oluşu ve sadece kendilerine iletiildiği kadarıyla yetinmesi öğretmen ve öğrenci güdülenmesini olumsuz etkileyecektir. Bu okul müdürlerinin sorunları yerinde ve zamanında saptayamamasına, dolayısıyla sınıflara yardım edememesine neden olacaktır.

Okul müdürleri "yetenek geliştirmeye çaba gösterme", "uzun dönemli planlara öğretmenleri inandırma", "öğretmenlerin bireysel özelliklerine dikkat etme", "farklı bakış geliştirme" konularında kendilerini başarılı bulmaktadırlar. Bu, okul müdürlerinin bireysel destek sağlama, vizyoner olma ve entelektüel uyarımda bulunmaya yönelik çabalarının olduğu bir göstergesi olabilir. Buna karşın okul müdürleri "öğretmenlerin işlerini kolaylaştırma" ve "geleceğe iyimser bakma" konusunda kendilerini daha az başarılı bulmaktadırlar. Oysa öğretmenler okul müdürlerini geleceğe iyimser bakma konusunda olumlu değerlendirmişlerdir. Buradan okul müdürlerinin inanmadıkları halde öğretmenleri güdülemek için geleceğe iyimser baktıklarını ima ettikleri ya da öğretmenlerin böyle bir çıkarsamada buldukları sonucu çıkarılabilir.

Öğretmenler ve okul müdürleri "etkinlikleri aynı şekilde düzenleme" ve "her türlü yapılanlarla ilgili onayının alınması" yargı maddelerine ilişkin yüksek algıya sahiptirler. Bu yargı maddelerine göre okul müdürlerinin mevcut düzeni koruma ve otoriteye eğilimli oldukları yönünde bir sonuç çıkarılabilir. Aynı zamanda okul müdürlerinin okulda olup biten her şeyden haberdar olmak istemeleri, öğretmenleri yetkilendirerek işlerini daha özgür bir ortamda yapmalarını sağlamada isteksiz olduklarından kaynaklanabilir. Öğretmenlerin daha özgür bir ortamda çalışmasına olanak sağlama başka bazı unsurlar ile birlikte öğretmene güven duymayı gerektirir. Covey'e (2000) göre bir güvenin

az olduğu kurumdaki iletişim özellikleri; savunmacılık, korunmacılık, her şeyi dikkate alma, sınırlandırma ve sorumluluktan kaçmaktır. Güven orta düzeyde ise insanlar birbirlerine empatik olmasa bile düşünceli ve nezaketli davranırlar. Daha güvenli bir ortamda ise dürüst ve içtenlikli, fakat yaratıcı ya da sinerjik olmayan uzlaşma vardır. Güvenin yüksek olduğu ortamlarda ise sinerji vardır ve bu durumda yaratıcı ortamın zevkinin olduğu bir kültür oluşur. Bazı durumlarda sinerji yaratılmasa bile içten çabalar daha etkili bir uzlaşmaya neden olur. Bu anlamda öğretmenlere gerekli eğitim ortamı sağlanabilirse ve yol gösterilebilirse onlar okullarında karar verme, planlama ve uygulama süreçlerinde hem grup halinde hem de bireysel olarak yaratıcılıklarını ve gizil güçlerini ortaya koyarak bir çok şeyi başarabilirler.

İlköğretim Okulu Müdürleri ile Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillere İlişkin Algıları Arasındaki Farkın Önemli Olup Olmadığı

“İlköğretim okulu müdürleri ile öğretmenlerinin, okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algıları arasında önemli bir farklılık var mıdır?” biçiminde belirlenen 2. alt probleme ilişkin t testi sonuçları sürdürümcü liderliğin statükocu ve otokratik boyutlarına ilişkin çözümlenmelerle birlikte çizelge 4.2’de verilmektedir.

Çizelge 4.2 İlköğretim Okulu Müdürleri ile Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri ile Sürdürümcü Liderliğin Statükocu ve Otokratik lider Boyutlarına İlişkin Algılarının t Testi Sonuçları

Kaynak	Görev Türü	n	O	SS	SD	t	Önem Denetimi
Dönüşümcü Liderlik	Öğretmen Okul müdürü	950 50	3.60 3.99	.93 2.87	998	38.18*	Fark önemli P<0.001
Sürdürümcü Liderlik	Öğretmen Okul müdürü	950 50	3.52 3.71	.53 .49	998	2.40	Fark önemli P<0.05
Sürdürümcü Statükocu Lider	Öğretmen Okul müdürü	950 50	3.42 4.28	.61 .34	998	16.27*	Fark önemli P<0.001
Sürdürümcü Otokratik Lider	Öğretmen Okul müdürü	950 50	3.67 3.62	.70 .58	998	.47	Fark önemsiz

Çizelge 4.2 incelendiğinde okul müdürlerinin dönüşümcü liderliğe daha çok olmak üzere her iki liderliğe ilişkin algıları öğretmenlere göre daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Sürdürümcü liderliğin statükocu lider boyutunda okul müdürlerinin, otokratik lider boyutunda öğretmenlerin algı ortalaması daha yüksektir. Dönüşümcü liderlik stilinde öğretmen algılarının .93 standart sapmayla daha homojen olduğu görülmektedir. Aralarındaki farkı belirlemek için yapılan t testi sonucunda okul müdürü ve öğretmen algıları arasındaki fark hem dönüşümcü ve hem de sürdürümcü liderlik stilinde önemlidir, [dönüşümcü liderlik, SD=998, $t(38.18)= 3.30$, $P<0.05$; sürdürümcü liderlik, SD=998, $t(2.40)=1.96$, $P<0.05$]. Sürdürümcü liderliğin statükocu lider boyutunda

* Gruplar homojen olmadığı için ayrı varyans (separate/variance) t testi değerine bakılmıştır (Ergün, 1995).

okul müdürü ve öğretmen algıları arasındaki fark önemliken, [SD=998, $t(16.27)= 3.30$, $P<0.05$], otokratik lider boyutunda okul müdürü ve öğretmen algıları arasındaki fark önemsizdir, (sürdürümcü statükocu lider; sürdürümcü otokratik lider [SD=998, $t(.47)=1.96$].

İlköğretim Okulu Müdürleri ile Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillere İlişkin Algıları Arasındaki Farkın Önemli Olup Olmadığına Yönelik Yorum

Okul müdürleri ile öğretmenlerin hem dönüşümcü hem de sürdürümcü liderlik stiline ilişkin algıları arasında önemli bir farklılık vardır. Okul müdürleri öğretmenlere göre kendilerini hem dönüşümcü hem de sürdürümcü liderlikte daha olumlu değerlendirirken, çok yüksek bir algıyla kendilerini daha çok dönüşümcü bulmaktadırlar. Bu araştırmanın bulgularını Ingram'ın (1997) "Meslek İçi Eğitim Ortamlarında Yöneticilerin Liderlik Davranışları", Floyd'un (1999) "Yöneticilerin Liderlik Stilleri ve Öğretmen Algısına Göre Onun Okul Misyonu ve Öğrenci Başarıyla İlişkisi üzerine Bir Araştırma", Hall'un (1999) "Lider Davranışları ile Özellikleri ve Okul Kültürü Arasındaki İlişki", Shivers'in (2000) "Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Davranışlarının Anlaşılmasına Yönelik Rol Kuram Yaklaşımı: Örgütsel Bağlamın Yorumlanmasının Önemi", Açıkalın'ın (2000) "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Empati Becerileri Arasındaki İlişki" ve Bayrak'ın (2001) "İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri" adlı araştırmaları destekler niteliktedirler. Sözü edilen araştırmaların bulgularına göre okul müdürleri öğretmenlere göre kendilerini dönüşümcü liderlik açısından oldukça olumlu değerlendirmişlerdir. Yine öğretmenlere göre okul müdürlerinin kendilerini dönüşümcü liderliğin yanında sürdürümcü liderlik özelliklerini göstermede de olumlu değerlendirmeleri yönündeki bulgu Çelik'in (1998a) "Eğitimde Dönüşümcü Liderlik" ve Erturgut'un (2000) "Örgütsel Değişmede Dönüştürücü Liderlik Davranışları Üzerine Bir Uygulama" adlı araştırmaları tarafından desteklenmektedir. Bu araştırmalarda okul müdürleri kendilerini dönüşümcü liderlik stiline daha yüksek değerlendirirken, sürdürümcü liderlik özelliklerini de yüksek düzeyde gösterdiklerini belirtmektedirler. Fakat Hall'un (1999) "Lider Davranışları ile Özellikleri ve Okul Kültürü Arasındaki İlişki" adlı araştırması bu araştırmanın bulgularından farklı olarak sürdürümcü liderlik stiline ilişkin öğretmenler ile yöneticiler arasında çok az görüş farkı olduğunu ortaya koymuştur.

Okul müdürlerinin kendilerini oldukça dönüşümcü olduklarını düşünmelerinin nedeni kendilerinin olumlu taraflarını görmek istemelerinden kaynaklanabilir. Bu durum okul müdürlerinin kendilerini sorgulamalarını önleyici bir durum oluşturarak kendilerini yetiştirmelerine engel oluşturabilir. Bu duruma karşın öğretmenlerin okul müdürlerine göre onları daha az dönüşümcü özelliğe sahip olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Bu durumun okul müdürlerinin kendilerinin daha çok olumlu yanlarını ortaya koymaya çalıştıkları yönündeki yorumu desteklediği söylenebilir.

İlköğretim Okulu Müdürleri ile Öğretmenlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algıları

“İlköğretim okulu müdürleri ile öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları nelerdir?” biçiminde belirlenen 3. alt probleme ilişkin dağılımı gösteren ortalama ve standart sapma sonuçları çizelge 4.3’de verilmektedir.

Çizelge 4.3 İlköğretim Okulu Müdür ve Öğretmenlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Dağılımı

Kaynak	Madde No	Ölçek Maddeleri	Müdür		Öğretmen	
			O	SS	O	SS
İşbirlikli okul kültürü	1	Okuldan övgü ile söz etme	4.18	.77	3.55	1.09
	7	İşbirliği yapma	4.12	.89	3.67	1.09
	9	Adil Ödüllendirme	4.42	.85	3.19	1.24
	14	Kaynak kullanmada şeffaflık	4.54	.57	3.44	1.18
	18	Kararları okul yönetiminin vermesi	3.94	.81	2.89	1.49
	20	Birlikte hareket etme	4.10	.76	3.61	1.07
	21	Düşünceleri söyleme	4.26	.75	3.43	1.13
	22	Ekiple çalışma	4.44	.64	3.54	1.13
	23	Kendi başına hareket etme	4.28	.92	3.58	1.13
	24	Ödüllendirme ölçütü koyma	4.30	.73	2.98	2.26
	25	İlginç anıların ilham olması	3.70	.88	3.09	1.14
	26	Çalışmayı sevenlere değer verme	4.58	.73	3.42	1.26
	30	Okul imajı	4.34	.89	3.76	1.17
	31	Yeni gelenlerin uyumu	4.38	.56	3.80	.99
	33	Yöneticilerle ilişkiler	4.32	.71	3.46	1.15
	34	Eğitsel değerlendirme	4.20	.92	3.41	1.06
	35	Öğrencilerin bireysel yetenekleri	3.80	.94	3.37	1.03
	36	Eğitim-öğretimi geliştirme	4.54	.61	3.77	1.02
	37	Yaratıcılığı destekleme	4.44	.50	3.63	.98
	38	Esnek olma	4.32	.47	3.59	.98
	39	Ayrıcalıklı davranma	4.34	.8	3.15	1.26
	40	Okulun farklı özelliklere sahip olması	3.71	1.10	3.21	1.12
	41	Okula ilişkin isteksizlik	3.90	1.0	3.39	1.16
	42	Öğrencilerle bireysel ilgilenme	4.18	.66	3.80	.98
	43	Öğretmenlerin görüşünü alma	4.42	.70	3.50	1.10
	44	Velilerle işbirliği	4.34	.71	3.84	.89
	47	Güven duygusu	4.34	.74	3.54	1.12
	48	Toplantıların verimliliği	3.76	1.18	3.09	1.20
Toplam	28		4.22	.45	3.45	.66
Eğitsel Gelişme Kültürü	4	Ders dışında eğitim öğretimle ilgilenme	3.76	1.07	3.46	1.19
	5	İletişim kanalları açıklığı	4.30	.70	3.64	1.11
	6	Değişime açık olma	3.90	1.14	3.66	1.11
	10	Paylaşma	4.56	.70	3.84	1.06
	11	Öğrenciyle iletişim	3.96	1.02	3.79	1.06
	15	Ders aralarında eğitimle ilgili konuşma	3.60	1.03	3.58	1.13
	27	Mesleki gelişme	3.68	.95	3.65	1.05
	28	Davranış geliştirme	3.96	1.02	3.67	1.07
Toplam	8		3.96	.66	3.66	.75
Sosyal-Eğitsel Kültür	2	Geleneksel gün ve etkinlikler	4.12	1.11	3.68	1.18
	13	Sosyal etkinlikler	3.44	1.07	3.08	1.20
	17	Bilimsel Etkinlikler	3.46	.97	3.10	1.15
	29	Veli ilgisi	3.74	1.19	3.25	1.21
	32	Parasal sorunlara zaman ayırma	3.46	1.29	3.33	1.19
	45	Okulun geçmişi	3.58	1.03	3.03	1.09
46	Öğretmenler için sosyal etkinlikler	2.78	1.21	2.71	1.12	
Toplam	7		3.51	.69	3.17	.69
Geleneksel Kültür	3	Sınıf işine veli müdahalesi	3.70	1.09	3.40	1.23
	8	Okul yönetimine veli müdahalesi	3.80	1.16	3.38	1.19
	12	Kuralcı davranma	3.94	.93	3.53	1.08
	16	Başarısızlığa sorumlu arama	3.32	1.25	2.98	1.14
	19	Geleneksel yöntem ve teknikler kullanma	2.88	1.06	2.88	1.15
Toplam	5		3.52	.68	3.23	.68
Kültür Genel	48		4.09	.47	3.57	.61

Çizelge 4.3 incelendiğinde okul müdürleri “işbirlikli okul kültürü”(O=4.22) ve “eğitsel gelişme kültürü” (O=3.96) boyutlarında yüksek bir algıya, “geleneksel kültür“(O=3.52) ve “sosyal-eğitsel kültür”(O=3.51) boyutlarında ise daha düşük bir algıya sahiptirler. Öğretmenlerin algı ortalaması okul müdürlerine göre düşük olmakla birlikte, öğretmenler “eğitsel gelişme kültürü” (O=3.66) ve “işbirlikli okul kültürü”(O=3.45) boyutlarında yüksek algıya, “geleneksel kültür“(O=3.23) ve sosyal eğitsel kültür (O=3.17) boyutlarında daha düşük bir algıya sahiptirler.

Okul müdürlerinin “işbirlikli okul kültürü” boyutunda “kaynak kullanmada şeffaflık” (O=4.54), “eğitim-öğretimi geliştirme” (O=4.54), “ekiple çalışma” (O=4.44), “yaratıcılığı destekleme” (O=4.44), “öğretmenlerin görüşünü alma” (O=4.42), “adil ödüllendirme” (O=4.42) yargı maddelerine algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Müdürlerin “işbirlikli okul kültürü” boyutunda “ilginç anıların ilham olması” (O=3.70), “okulun farklı özelliklere sahip olması” (O=3.71) ve “toplantı verimliliği” (O=3.76) ile ilgili yargı maddelerine algıları ise daha düşüktür. Okul müdürlerinin “sosyal-eğitsel kültür” boyutunda, “geleneksel gün ve etkinlikler” (O=4.12) yargı maddesine algıları en yüksek, “öğretmenler için sosyal etkinlikler” (O=2.78) yargı maddesine algıları en düşüktür. Yine “geleneksel kültür” boyutunda “kuralcı davranma” (O=3.94) ve “okul yönetimine veli müdahalesi” (O=3.80) yargı maddelerine okul müdürlerinin algıları daha yüksek, “geleneksel yöntem ve teknikler kullanma” (O=2.88) yargı maddesine ilişkin algıları ise en düşüktür. Okul müdürlerinin “eğitsel gelişme kültürü” boyutunda, “paylaşma” (O=4.56) ve “iletişim kanallarının açıklığı” (O=4.30) yargı maddelerine algıları daha yüksektir. Buna karşın “ders aralarında eğitimle ilgili konuşma” (O=3.60) yargı maddesine algıları en düşüktür.

Öğretmenlerin “işbirlikli okul kültürü” boyutunda “velilerle işbirliği” (O=3.84), “yeni gelenlerin uyumu” (O=3.80) ve “öğrencilerle bireysel ilgilenme” (O=3.80) yargı maddelerine algıları daha yüksek; “kararları okul yönetiminin vermesi” (O=2.89), “ödüllendirmede ölçüt koyma” (O=2.98), “toplantıların verimliliği” (O=3.09), “ilginç anıların ilham olması” (O=3.09) ve “adil ödüllendirme” (O=3.19) yargı maddelerine ilişkin algıları daha düşüktür. Öğretmenlerin algıları “eğitsel gelişme kültürü” boyutunda, “paylaşma” (O=3.84) ve “öğrencilerle iletişim” (O=3.79) yargı maddeleri göre, “ders dışında eğitim-öğretimle ilgilenme” (O=3.46) “ders aralarında eğitimle ilgili konuşma” (O=3.58) yargı maddelerinde düşüktür. “Sosyal-eğitsel gelişme kültürü” boyutunda en yüksek algıya “geleneksel gün ve etkinlikler” (O=3.68) yargı maddesinde, en düşük algıya “öğretmenler için sosyal etkinlikler” (O=2.71) yargı maddesinde sahiptirler. Öğretmenler “geleneksel kültür” boyutunda ise en yüksek algıya “kuralcı davranma” (O=3.53) ve en düşük algıya “geleneksel yöntem ve teknikleri kullanma” (O=2.88) yargı maddesinde sahiptirler.

İlköğretim Okulu Müdürleri ile Öğretmenlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarına Yönelik Yorum

Okul müdürleri okullarında en yüksek “işbirlikli okul kültürü” sonra da “eğitsel gelişme kültürü” boyutuna yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler ise en yüksek “eğitsel gelişme kültürü” ve okul müdürleri ile birlikte en az “sosyal-eğitsel kültür” boyutuna ilişkin algıya sahiptirler. “İşbirlikli okul kültürü” özellikle okul müdürleri tarafından okullarda daha olumlu değerlendirilmektedir ve bu bulguyu Sullivan’ın (1994) “Florida’da Orta Büyüklükteki Bir Okulda, Liderlik, Okul Kültürü ve İnsan Kaynakları Yönetimi Geliştirme Dizgesi Üzerine Bir Vaka İncelemesi”, Montes’in (1996) “Puerto Riko Okullarında, Kültürel Geçmişin Liderlik Biçimini Nasıl Etkilediğine Yönelik Algılar” ve Pehlivanoglu’nun (1999) “Özel Ortaöğretim Kurumlarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Oluşturmadaki Yeterlilik Derecesi” adlı araştırmaları desteklemektedir. Bu araştırmalarda okul müdürleri okullarındaki işbirliğini olumlu değerlendirmekte ve işbirliğine gereksinim duymaktadırlar.

Öğretmenlerin okullarındaki işbirlikli okul kültürüne ilişkin algılarının yüksek olduğuna yönelik bulgu Şişman’ın (1994) “Örgüt Kültürü (Eskişehir İl Merkezindeki İlkokullarda Bir Araştırma)” ve Çelik’in (2000) “Okul Kültürü ve Yönetimi” adlı araştırmalarıyla desteklenmektedir. Her iki araştırmada da öğretmenler okullarındaki işbirliği anlayışını olumlu değerlendirmektedirler. Baltaş’ın (2001) “Türk Kültürünün Ekip Çalışmasını Zorlaştıran ve Kolaylaştıran Özellikler” adlı araştırması da okullarda işbirlikli okul kültürüne ilişkin bulguyu destekler niteliktedir. Bu araştırmaya göre birlikte çalışabilmek için çalışanların çevresindekileri kendilerinden kabul etmeleri gerekir. Türk kültüründe karşılıklı bağımlılık duygusu yüksektir ve imece geleneğinin izlerinin görüldüğü, birliktelik duygusu oldukça yüksektir.

Okul müdürleri “eğitsel gelişme kültürüne” ilişkin olumlu değerlendirme yapmışlardır ve bu bulguyu Pehlivanoglu’nun (1999) “Özel Ortaöğretim Kurumlarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Oluşturmadaki Yeterlilik Derecesi” adlı araştırması destekler niteliktedir. Bu araştırma sonucuna göre okul müdürleri değişim ve yenilik boyutuna ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Yine Şişman’ın (1994) “Örgüt Kültürü (Eskişehir İl Merkezindeki İlkokullarda Bir Araştırma)” adlı araştırması bu bulguyu destekler niteliktedir. Şişman’ın araştırmasına göre ilkokullarda gelişmeci kültür hakimdir. Buna karşın Çelik’in (2000) “Okul Kültürü ve Yönetimi” adlı araştırması bu araştırmayı destekler nitelikte değildir. Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin okullarda en az görülen egemen değerler arasında “eğitim-yenileşmeyi” algıladıkları ortaya koyulmuştur.

Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre “adil ödüllendirmenin” az görülmesine ilişkin bulguyu Şişman’ın (1994) “Örgüt Kültürü (Eskişehir İl Merkezindeki İlkokullarda Bir Araştırma)”, Çelik’in (2000) “Okul Kültürü ve Yönetimi”, Saçın’ın (1996) “Örgüt Kültürünün Uygulamalarda Yaşanan Yönünü Belirlemede Yardımcı Olacak Bir Ölçek Geliştirme Çalışması”, Tombul’un (2001)

“İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerine Dönük Ödüllendirme Uygulamalarının Etkiliği ve Öğretmen Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Yaklaşımı” ve Sarpkaya’nın (2001) “İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretmenlerine Yönelik Disiplin ve Ödüllendirme Uygulamaları” adlı araştırmaları desteklemektedir. Bu araştırma bulgularına göre okullarda ve diğer bazı kurumlarda ödüllendirmede adil davranılmamakta ya da yeterince ödüllendirme yapılmamaktadır. Karşıt olarak yöneticilerin “adil ödüllendirmeye” ilişkin olumlu görüş bildirmeleri Pehlivanoglu’nun (1999) okul kültürüyle ilgili araştırmasıyla desteklenmektedir. Bu araştırmada da okul müdürleri okullarında adil ödüllendirme yaptıklarını belirtmektedirler. Ödüllendirme konusu örgütlerde önemli bir konudur ve çalışanların güdülenmesinde çok önemli bir yeri vardır. Alkire’nin (1996) araştırma sonucuna göre de okullarda yöneticiler açısından kullanılması en kolay ve yararlı araçlar iletişim ağı, kurallar, fiziksel çevre ile birlikte ödüllerdir.

Yine “işbirlikli okul kültürü” içinde öğretmen algılarına göre en zayıf noktalardan birisi kararların okul yönetimince verilmesidir. Sınıfta doğrudan öğrencilerle yüz yüze olan öğretmenlerin kendilerini ilgilendiren konularda karara katılmaması o kararın etkili uygulanıp uygulanamamasını etkileyecek bir durumdur. Okullarda en çok ihmal edilen konulardan biri sosyal etkinliklere okullarda az yer verilmesidir. Bu bir çok öğretmenin resim, müzik, beden eğitimi derslerinde matematik dersi yapmasıyla da açıklanabilecek bir durum olarak görülmektedir. Bırakalım ders dışı sosyal ve eğitsel etkinlikleri öğrencilerin gizil güçlerini ortaya koyabilecekleri; yaratıcılık, duygu gelişimi ve beden gelişimine yönelik derslerin ihmal edilmesi Türkiye’deki okullarda önemli bir sorun olarak görülmektedir. Öğrencilerin sosyalleşmeleri, kaynaşmaları, birçok değer ve inançları yerli yerince kavrayıp uygulayabilmeleri, duygusal zekalarını geliştirebilmeleri bu etkinlikler yardımıyla gerçekleşebilir. Bu etkinliklerle öğrenciler coşkularını, sevinçlerini, heyecanlarını yaşayabilirler. Aksi halde enerjilerini boşaltamayarak okullarda sözü edilen ve çözümünde de bazen çaresiz kalınan disiplin sorunları giderek artabilir. Yine öğrenciler bu duyguları yaşamaktan yoksun kalarak içe kapanma durumu yaşayabilirler ya da bu duyguları farklı mekanlarda belki de istenmeyen biçimlerde gerçekleştirmeye yönelebilirler. Ya da beklentilere göre davranarak sürekli olarak bir üst öğrenim kurumunun sınav hazırlıklarını yoğun bir şekilde sürdürerek geleceğin sıkıntılı gençleri arasında kendilerine yer bulabilirler. Oysa okullar eğitim öğretim süreci ve sosyal, sanatsal, sportif etkinlikleri ile karınca yuvası gibi düzen içinde işleyen birer kurum olmalıdırlar. Coşkulu, üreten, sergileyen bir öğrenci ve onu organize eden bir okul müdürü ve öğretmen topluluğu arzulan bir durumdur.

Okul müdürlerinin algılarına göre okullarda en sık görülen kültürel özelliklerin “kaynak kullanmada şeffaflık”, “eğitim-öğretimi geliştirme”, “ekiple çalışma”, “yaratıcılığı destekleme”, “öğretmenlerin görüşünü alma”, “adil ödüllendirme” ve “paylaşma” yargı maddelerine ilişkin olduğu söylenebilir. Okul müdürlerinin kaynak kullanmada şeffaf olduklarına yönelik algılarının yüksek olması beklenen bir durum olarak görülmektedir. Burada daha anlamlı olan bu yargı maddesine

öğretmenlerin algılarının yüksek olmasıdır. Oysa öğretmen algılarına göre okullarda en sık görülen kültürel özellikler “velilerle işbirliği” ve “öğrencilerle bireysel ilgilenme”, “paylaşma” ve “öğrencilerle iletişim” yargı maddelerine ilişkindir. Bunların okullarda olması önemli olmakla birlikte uygulamada bu özelliklerin yerine getirilme biçimi önem taşımaktadır.

Dikkat edildiğinde hem öğretmenler hem okul müdürleri için okullarında en az görülen özellikler “öğretmenler için sosyal etkinlikler” ve “geleneksel yöntem ve teknikleri kullanmadır”. Okullarda öğretmenler için düzenlenen sosyal etkinliklerin gereken düzeyde olmadığını söylemek olanaklıdır. Sosyal etkinlikler düzenleme yakın ilişkiler geliştirerek kaynaşma, karşılıklı olarak birbirini tanıma ve bu etkinliklerle dinlenerek dinamik olarak görev yapmanın temel kaynaklarından biridir.

Okul müdürü ve öğretmenlerin geleneksel yöntem ve tekniklerle sınıf uygulamalarını yürüttüklerine yönelik düşük algıyla görüş bildirmeleri ilginç bir bulgu olarak görülmektedir. Sınıf ve okul gözlemleri okullarda daha çok geleneksel yöntemlerin kullanıldığına yöneliktir. Bireysel olarak bazı öğretmenlerin gayretleri dışında okullarda daha çok geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı düşünülmektedir. Fakat bu konuda özel okullar ve bir anlamda MLO’ları farklılık gösterebilir. Özellikle özel okulların son yıllarda bu konularda yeni arayışlar içinde oldukları söylenebilir.

Toplantıların verimliliğine ilişkin hem öğretmen hem de okul müdürlerinin algıları düşüktür. Okullarda toplantılar sanki prosedürün bir gereği gibi algılanmakta ve rutin toplantı atmosferinin ötesine gidilemediği düşünülmektedir. Oysa örgütsel başarıda etkili toplantı yönetiminin önemli bir payı vardır. Bunun yanında öğretmenlerin “ders dışında eğitim-öğretimle ilgilenme” ve hem öğretmen hem de okul müdürlerinin “ders aralarında eğitimle ilgili konuşma” yargı maddelerine ilgi düzeylerinin düşük olması, yargı maddelerine ilişkin en önemli bulgulardan biridir. Ders araları dışında da fazla bir arada bulunmadıkları düşünüldüğünde öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili görüş alış verişini ne zaman nasıl yaptıklarını sorgulamak yanlış olmayacaktır. Rowan (1995) tarafından yapılan bir araştırmaya göre öğretmenler birbirlerine bir günde toplam bir saat zaman ayırmaktadırlar. Konuşmaların yaklaşık yarısı eğitim-öğretim hakkındadır. Kaldı ki Rowan başarılı örgütleri karakterize eden öğeleri; öğretmenlerin öğretim hakkında sık sık konuşmaları, öğretmenlerin gözlenmesi ve eleştirilmesi, öğretmenlerin öğretim materyallerini birlikte planlayıp tasarlamaları ve değişik teknikleri birbirlerine öğretmeleri biçiminde belirlemiştir.

İlköğretim Okulu Müdürleri ile Öğretmenlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algıları Arasındaki Farkın Önemli Olup Olmadığı

“İlköğretim okulu müdürleri ile öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında önemli bir farklılık var mıdır?” biçiminde belirlenen 4. alt probleme ilişkin t testi sonuçları okul kültürünün boyutları ile birlikte çizelge 4.4’de verilmektedir.

Çizelge 4.4 İlköğretim Okulu Müdürleri ve Öğretmenlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının t Testi Sonuçları

Kaynak	Görev Türü	n	O	SS	SD	t	Önem Denetimi
İşbirlikli okul kültürü	Öğretmen	950	3.45	.66	998	11.21*	Fark önemli P<0.001
	Okul müdürü	50	4.22	.45			
Eğitsel gelişme kültürü	Öğretmen	950	3.66	.75	998	2.76	Fark önemli P<0.01
	Okul müdürü	50	3.96	.66			
Sosyal-Eğitsel Kültür	Öğretmen	950	3.17	.69	998	3.36	Fark önemli P<0.001
	Okul müdürü	50	3.51	.69			
Geleneksel Kültür	Öğretmen	950	3.23	.68	998	2.93	Fark önemli P<0.01
	Okul müdürü	50	3.52	.68			
Kültür Genel	Öğretmen	950	3.57	.61	998	7.54*	Fark önemli P<0.001
	Okul müdürü	50	4.09	.47			

Çizelge 4.4 incelendiğinde boyutların tamamında ve kültürün genelinde okul müdürlerinin öğretmenlere göre daha fazla ortalamayla daha yüksek bir algıya sahip oldukları görülmektedir.

Aradaki farkı ortaya koymak için yapılan t testi sonucunda kültürün geneli ve alt boyutlarında öğretmen ile okul müdürlerinin algıları ortalaması arasındaki fark önemlidir [(kültür genel, SD=998, $t(7.54)=3.30$, $P<0.05$; işbirlikli okul kültürü, SD=998, $t(11.21)=3.30$, $P<0.05$; eğitsel gelişme kültürü, SD=998, $t(2.76)=2.58$, $P<0.05$; sosyal-eğitsel kültür, SD=998, $t(3.36)=3.30$, $P<0.05$; geleneksel kültür, SD=998, $t(2.93)=2.58$, $P<0.05$]. Bu anlamda okul müdürü ve öğretmenlerin birbirlerine benzemeyen algılarla farklı düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

İlköğretim Okulu Müdürleri ile Öğretmenlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algıları Arasındaki Farkın Önemli Olup Olmadığına İlişkin Yorum

Okul müdürleri gerek kültürün boyutlarında, gerekse kültürün genelinde öğretmenlere göre okul kültürüne ilişkin daha yüksek bir algıya sahiptirler. Okul müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algılarının yüksek olması, okullarının her şeyinden sorumlu kişiler olarak okullarının olumlu yanlarını ön planda tutacak değerlendirmeler yapmalarından kaynaklanabilir. Genellikle müdürlerin eleştiriye açık olmadıkları göz önüne alındığında, okullarının olumsuz yanlarını göremedikleri de düşünülebilir. Okul müdürleri genellikle kendilerinin okulları için ellerinden geleni kendi anlayış ve yetişme düzeylerine göre yaptıklarına yönelik bir inanış geliştirmiş olabilirler. Bu inanışla bundan fazlasının kendilerini aştığını düşünebilirler ve olanaklar çerçevesinde okullarında mevcut kültürün olumluluğuna yönelik algıya da sahip olabilirler.

*Gruplar homojen olmadığı için ayrı varyans (separate/variance) t testi değerine bakılmıştır (Ergün, 1995).

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendi Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilllerine Algılarıyla Okul Kültürüne Yönelik Algıları Arasındaki İlişki

“İlköğretim okulu müdürlerinin kendi dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algılarıyla okul kültürüne ilişkin algıları arasında önemli bir ilişki var mıdır?” biçiminde belirlenen 5. alt probleme ilişkin r (korelasyon) istatistiği sonuçları çizelge 4.5’de verilmektedir.

Çizelge 4.5 İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendi Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillerine İlişkin Algılarıyla Okul Kültürüne İlişkin Algıları Arasında r (Korelasyon) İstatistiği Sonuçları

Liderlik Stilleri	Okul Kültürü	Okul Kültürü Boyutları			
		İşbirlikli Okul Kültürü	Eğitsel Gelişme Kültürü	Sosyal-Eğitsel Kültür	Geleneksel Kültür
Dönüşümcü Liderlik	.01	.48**	.41**	.37**	.07
Sürdürümcü Liderlik	.11	.15	.30*	.19	-.23
Sürdürümcü Statükocu Lider	.15	.25	.41**	.33*	-.10
Sürdürümcü Otokratik Lider	.02	-.04	.02	-.06	-.33*

*P<0.05 **P<0.01

Çizelge 4.5’de okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algılarıyla okul kültürüne ilişkin algıları arasındaki ilişki incelendiğinde, dönüşümcü liderlikle okul kültürünün işbirlikli okul kültürü, “eğitsel gelişme kültürü”, “sosyal-eğitsel kültür” boyutları; sürdürümcü liderlikle okul kültürünün “eğitsel gelişme kültürü” boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Sürdürümcü liderliğin statükocu lider boyutuyla okul kültürünün “eğitsel gelişme kültürü” ve “sosyal-eğitsel kültür” boyutu arasında anlamlı, pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Sürdürümcü liderliğin otokratik lider boyutuyla okul kültürünün “geleneksel kültür” boyutu arasında ise ters yönlü, negatif bir ilişki bulunmuştur.

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendi Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillerine Algılarıyla Okul Kültürüne İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Yorum

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stillerine ilişkin algıları ile okul kültürünün işbirlikli okul kültürü, “eğitsel gelişme kültürü” ve sosyal eğitsel kültür boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin algılarına göre sürdürümcü liderlik ile okul kültürünün “eğitsel gelişme kültürü” boyutu arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Yine sürdürümcü liderliğin statükocu lider boyutu ile okul kültürünün “eğitsel gelişme kültürü”, “sosyal-eğitsel kültür” boyutları arasında pozitif yönlü bir ilişki ve sürdürümcü liderliğin otokratik lider boyutu ile okul kültürünün “geleneksel kültür” boyutu arasında ters yönlü, negatif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Dönüşümcü liderlik ile okul kültürünün “geleneksel kültür” boyutu arasında bir ilişki

bulunamamıştır. Sürdürümcü liderliğin statükocu lider boyutu ile okul kültürünün geneli, “işbirlikli okul kültürü” ve “geleneksel kültür “boyutları arasında bir ilişki bulunamamıştır. Sürdürümcü liderliğin otokratik lider boyutuyla okul kültürünün geneli, işbirlikli okul kültürü, “eğitsel gelişme kültürü” ve sosyal eğitsel kültür boyutları arasında ise bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulguları Marks’ın (2002) “Küçük Orta Okullarda İki liderlik Stili ve Okul Kültürel Normları Çalışması” adlı araştırması belli açılardan destekler niteliktedir. Marks’ın araştırmasında da okul müdürlerinin algılarına göre dönüşücü liderlik ile okul kültürü arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki varken, sürdürümcü liderlik ile okul kültürü arasında ters yönlü negatif bir ilişki vardır. İki araştırmanın örtüşmeyen yanı ise bu çalışmada sürdürümcü liderlik stili ile okul kültürü arasında bir ilişki bulunamazken Marks’ın araştırmasında ters yönlü, negatif bir ilişki olmasıdır. Bu sonuçlardan okul müdürlerinin görüşlerine göre sürdürümcü liderlik ile okul kültürü arasındaki ilişkinin zayıf olduğu sonucu çıkarılabilir.

Okul müdürlerinin algılarına göre okul kültürünün üç boyutuyla dönüşümcü liderlik arasında olumlu bir ilişki varken sürdürümcü liderliğin sadece okul kültürünün “eğitsel gelişme kültürü” boyutuyla ilişkisi vardır. Bu anlamda sürdürümcü liderlik sadece bir boyutta etkilidir. Bu durum liderlik stillerinin doğasına uygun olabilecek bir sonuç olarak da düşünülebilir. Sürdürümcü liderliğe göre dönüşümcü liderliğin okul kültürü ile ilişkisinin daha fazla olması bazı araştırmaların sonuçlarıyla ilişkilendirilerek açıklanabilir. Chadwick (1999), Anthony (1994), Ingram (1997) Shivers (1999) araştırmalarına göre dönüşümcü liderlik güdülenme, ekstra çaba, etkililik, iş doyumunu, adanma gibi konularda sürdürümcü liderliğe göre daha etkili bir liderlik stildir. Yine araştırmalarda güçlü okul kültürünün bu konularla ilişkili olduğu saptanmıştır (Sarwono,1990; Nystrom, 1993; Reames, 1997; Jones, 1998). Bu anlamda da dönüşümcü liderliğin güçlü okul kültürü ile de ilişkisinin olması beklenebilir. Ancak kültürün kendi dinamiğinde kendini koruma özelliği vardır ve kültür değişime karşı bir engel olarak da görülür (Çelik, 2000; Robbins, 1998; Sarwono, 1990; Yean ve Lim, 2001). Ayrıca çalışanlarda değişim ortamı belirsizlik yaratarak bir kaygı da oluşabilir. Fakat dönüşümcü liderler değişimin gerektiği durumlarda kültürün kendini korumasını aşabilecek bir dönüşüm kültürü oluşturabilirler (Ingram, 1997; Ogawa, 1995), Foster, 1994; Erdoğan, 2000; Hirsch ve Andrews, 1986; Hitt ve Keats, 1992). Ancak bunu başarmak da her durumda kolay olmayabilir.

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilllerine Algılarıyla Okul Kültürüne Yönelik Algıları Arasındaki İlişki

“İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algılarıyla okul kültürüne ilişkin algıları arasında bir ilişki var mıdır?” biçiminde belirlenen 6. alt probleme ilişkin r (korelasyon) istatistiği sonuçları çizelge 4.6’da verilmektedir.

Çizelge 4.6 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilllerine İlişkin Algılarıyla Okul Kültürüne İlişkin Algıları Arasında r (Korelasyon) İstatistiği Sonuçları

Liderlik Stilleri	Okul Kültürü	Okul Kültürü Boyutları			
		İşbirlikli okul kültürü	Eğitsel Gelişme	Sosyal-Eğitsel Kültür	Geleneksel Kültür
Dönüşümcü Liderlik	.16**	.67**	.43*	.46**	.26**
Sürdürümcü Liderlik	.19**	.30**	.32**	.33**	.03
Sürdürümcü Statükocu Lider	.16**	.31**	.28**	.29**	.06
Sürdürümcü Otokratik Lider	.14**	.16**	.23**	.24**	-.006

P<0.05 **P<0.01

Çizelge 4.6 incelendiğinde öğretmenlerin algılarına göre dönüşümcü liderlikle okul kültürünün geneli ile kültürün boyutları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Sürdürümcü liderlik ve boyutlarıyla okul kültürünün “geleneksel kültür “boyutu dışında tüm boyutları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Sürdürümcü liderliğin otokratik lider boyutu ile okul kültürünün “geleneksel kültür “boyutu arasında ters yönlü negatif bir ilişki bulunmuştur.

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilllerine Algılarıyla Okul Kültürüne İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Yorum

Öğretmenlerin algılarına göre, dönüşümcü liderlik ile okul kültürü arasında; hem okul kültürünün geneli hem de boyutları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki vardır. Bu bulguyu Sueki'nin (1998) “Dönüşümcü Liderlik ve Sürdürümcü Liderliğin Yapılandırılmış Örgütsel Kültürle İlişkisi”, Lock'ın (2001) “Dönüşümcü Liderlik ve Yapılandırılmış Örgütsel Kültür Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma” ve Lucas'ın (2001) “Dönüşümcü Liderlik: Yöneticiler, Liderlik Takımları ve Okul Kültürü” adlı araştırmaları desteklemektedir. Bu araştırma sonuçları dönüşümcü liderlik ile okul kültürü arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Yine Chadwick (1999) tarafından yapılan ve “Devlet okullarında Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderliğin Karşılaştırmalı Bir Analizi ve Onların Okul Kültürüne Etkisi” adını taşıyan araştırmada, dönüşümcü liderliğin çekirdek değerlerinden biri olan karizmatik etkinin okul kültürünün en yüksek belirleyicisi olduğu bulunmuştur.

Dönüşümcü liderlik ile en çok ilişkili olduğu saptanan boyut ise işbirlikli okul kültürüdür. Buradan dönüşümcü liderlik stili sergileyen okul müdürlerinin okullarında “işbirlikli okul kültürü” özelliğinin daha çok görülmekte olduğu yönünde bir sonuç çıkarmak olanaklıdır. Bu bulguyu Lucas'ın (2001) “Dönüşümcü Liderlik: Yöneticiler, Liderlik Takımları ve Okul Kültürü” ve Gilbert'in (2000) “Okul İyileştirmede İşbirliği ve İş Arkadaşlığına Yönetici Lider Davranışlarının Etkisi: Bir Örnek Olay Çalışması” adlı araştırmaları desteklemektedir.

Gilbert'in araştırmasında işbirliğini cesaretlendirip destekleyen okul kültürünün oluşturulmasında lider davranışlarının etkisi ele alınmış ve araştırmanın bulgularına göre; aynı zamanda dönüşümcü liderliğin özellikleri de olan kolaylaştırıcı, tasarımcı ve destekleyici liderlerin okuldaki işbirlikli okul kültürünü desteklemekte olduğu saptanmıştır. Yine dönüşümcü liderlik stili ile "eğitsel gelişme kültürü" ve sosyal etkinlikler boyutu arasında birbirine yakın puanlarla yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulguları, Miles (2002) tarafından yapılan ve "Temel ğretimsel ve Dönüşümsel Liderliğin Okul Kültürü zerindeki Greli Etkisi" adını taşıyan; dönüşümcü ve öğretimsel liderlik stillerinin işbirlikli liderlik, ğretmen işbirliği, mesleki gelişme ve amaç birliği boyutlarından oluşan okul kültürünü olumlu etkilediği yönünde bulguları olan araştırma destekler niteliktedir

Sürdürümcü liderliğin geneli ve sürdürümcü liderliğin statükocu ve otokratik lider boyutları ile okul kültürünün geneli, "işbirlikli okul kültürü", "eğitsel gelişme kültürü" ve "sosyal-eğitsel kültür" boyutları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır. Bu bulguyu Sueki'nin (1998) "Dönüşümcü Liderlik ve Sürdürümcü Liderliğin Yapılandırılmış rgtsel Kültürle İlişkisi" adını taşıyan, dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi ele alan araştırma bulguları tam olarak desteklememektedir. Bu araştırmada okul kültürü ile dönüşümcü liderlik arasında ilişki saptanmış fakat sürdürümcü liderlik ile okul kültürü arasında ilişki saptanamamıştır. Sürdürümcü liderlik stili ve boyutları ile okul kültürünün "geleneksel kültür" boyutları arasında ise bir ilişki bulunamamıştır.

Buradan çıkarılabilecek genel sonuç öğretmenlerin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri ile okullarındaki kültüre ilişkin algıları arasında iki liderlik stili açısından da anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğudur. Bu bulguyu Marks'ın (2002) "Küçük Orta Okullarda İki liderlik Stili ve Okul Kültürel Normları alışması", Bonar'ın (2000) "İşgörenin Adanması, İş Doyumu ve Kültürün Glğne Liderlik Davranışlarının Etkisi" ve Hall'un (1999) "Lider Davranışları ile özellikleri ve Okul Kültürü Arasındaki İlişki" adlı araştırmaları destekler niteliktedir. Hall'n araştırmasına göre yüksek düzeyde vizyoner ve yönetici merkezli liderlik özelliği gösteren ilkokul müdürlerinin okulları daha gl bir kültüre sahiptir. Dönüşümcü liderin yüksek düzeyde vizyoner özelliğe sahip olması gerektiği düşünüldüğünde iki araştırmanın sonuçları arasında paralellik olduğu söylenebilir. Boggs (1992) tarafından yapılan ve "Amerikan Okullarına Politika ve Pazarların Etkisinin İleri Bir Değerlendirmesi: Okul Kültürü, G ve ğretim İşinin Devlet ve zel İlköğretim Okullarındaki ğretmen Motivasyonu, Adanmışlığı, Uyumu, İş Doyumu ve İş Bırakma Düşüncesiyle İlişkileri zerine Bir Karşılaştırma" adını taşıyan araştırmanın sonucuna göre de işten ayrılma dışında gl

okul kültürüyle “yöneticinin yasallığı”, “uzmanlığı”, “güce dayalılığı” arasında ilişki vardır. Bu bulgu dönüşümcü ve sürdürümcü liderliğin her ikisinin kendi koşullarına göre aynı anda etkili olarak uygulanabilmesinin en iyi sonucu vermesi (Bass ve Steidlmeier, 1999; Leithwood, 1992; Metcalfe ve Metcalfe, 2000; Gustafson, 2002; Keçecioğlu, 1998) yönündeki varsayımı da destekler niteliktedir. Yine bu anlamda Çelik (1998a) tarafından yapılan “Eğitimde Dönüşümcü Liderlik” adını taşıyan araştırmada okul yöneticilerinin liderlik özellikleri (sürdürümcü) ile dönüşümcü liderlik arasında pozitif yönde olumlu bir ilişki bulunmuştur. Buna göre her iki liderlik stili birbirinin etkisini azaltmamakla birlikte destekleyici de olabilmektedir.

Öğretmenlerin algılarına göre sürdürümcü liderliğin okul kültürüyle ilişkisinin dönüşümcü liderlikte olduğu gibi anlamlı ve pozitif yönlü olmasının nedeni kültürün kendi özelliğinden kaynaklanabilir. Kültür kendi dinamizmi içinde varlığını sürdürmeye çalışır ve değişim için bir engel oluşturur. Yean ve Lim (2001), Robbins (1998), Çelik (2000) ve Sarwono (1990) tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre güçlü örgütsel kültürün olduğu örgütlerde değişime uyum sağlama daha düşük düzeyde gerçekleşmektedir. Bu görüşleri destekleyecek şekilde sürdürümcü liderin mevcut kültürü koruma konusunda daha etkili olduğundan hareketle öğretmen algıları bu sonucu vermiş olabilir. Bu anlamda okullarda öğretmenler daha çok güvenlik gereksinimi karşılamaya yönelik hareket ediyor olabilirler ve bir taraftan değişim ile dönüşümü gerçekleştirmeye yönelik tutum geliştirirken diğer taraftan rutinin ötesinde davranmanın kendilerine zarar getirebileceği yönünde bir anlayışa sahip olabilirler. Kaldı ki Baltas (2001) tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre Türk toplumunda, belirsizliğe karşı düşük tolerans gösterildiğinden dolayı hiyerarşik yapıyı tercih etme eğilimi ağır basar. Yine Türk kültüründe “ayaklarını yere sağlam basmanın” önemli bir yeri olduğu unutulmamalıdır.

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilllerine İlişkin Algılarının; (i) Cinsiyetlerine, (ii) Öğrenim Düzeylerine, (iii) Öğretmenlikteki Hizmet Sürelerine, (iv) Çalıştıkları Okulun Statüsüne, (v) Çalıştıkları Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Farklarının Önemli Olup Olmadığı

“İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algıları onların; (i) cinsiyetlerine, (ii) öğrenim düzeylerine, (iii) öğretmenlikteki hizmet sürelerine, (iv) çalıştıkları okulun statüsüne, (v) çalıştıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre önemli bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenen 7. alt probleme ilişkin t testi, tek yönlü varyans çözümlemesi ve LSD önemlilik çözümlemesi sonuçları çizelgelerle verilmektedir.

(i) Cinsiyete göre bulgular: İlköğretim okulu müdürlerinin kendi dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre dağılımı ve aralarında farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonuçları çizelge 4.7’de verilmektedir.

Çizelge 4.7 İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendi Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillere İlişkin Algılarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı ve t Testi Sonuçları

Kaynak	Cinsiyet	n	O	SS	SD	t	Önem Denetimi
Dönüşümcü Liderlik	Kadın	5	4.34	.15	48	.39	Fark önemsiz
	Erkek	45	4.27	.36			
Sürdürümcü Liderlik	Kadın	5	3.51	.62	48	.92	Fark önemsiz
	Erkek	45	3.73	.48			

Çizelge 4.7 incelendiğinde dönüşümcü liderlik stiline ilişkin kadın, sürdürümcü liderlik stiline ilişkin erkek okul müdürlerinin algı ortalaması daha yüksektir. Adadaki farkı belirlemek için yapılan t testi sonucuna göre dönüşümcü ve sürdürümcü liderliğe ilişkin grupların algı ortalaması arasındaki fark önemsizdir [dönüşümcü liderlik, SD=48, $t(.39)=2.00$; sürdürümcü liderlik, SD=48, $t(.92)=2.00$]. Bu sonuçlar, kadın ve erkek okul müdürlerinin gerek dönüşümcü, gerekse sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algılarının birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

(i) Cinsiyete göre yorum: Cinsiyetlerine göre kadın ve erkek okul müdürlerinin algı ortalaması arasındaki fark önemsizdir. Oysa iki grup arasında fark çıkması beklenebilirdi. Çünkü Türkiye’de erkek egemen bir kültür vardır. Özellikle geçmiş yıllarda kadınların çalışma yaşamına ilişkin çocukluktan itibaren yüksek bir beklenti geliştirilmediği, hatta kadınların bu konuda bastırıldıkları bile söylenebilir. Çalışma yaşamında erkeklere ilişkin yüksek bir beklenti vardır ve onların işlerinde başarılı olmaları beklenmektedir. Bu değer yüklemelerinin etkisiyle erkek okul müdürleriyle kadın okul müdürlerinin algıları arasında fark beklenebilirdi. Fark olmaması, az sayıda olan kadın okul müdürlerinin gerek kendilerine biçilen geleneksel rollerini aşarak, gerekse üst düzey yöneticilerin beklentilerine uygun özellik ve davranışlar sergileyerek (belki de erkek okul müdürlerinden beklenen yöneticilik özelliklerine sahip olmayı başararak) yöneticilik statüsüne gelebilmelerinden kaynaklanabilir. Diğer bir deyişle kadın okul müdürleri erkek okul müdürleriyle benzer sosyalleşme süreçlerinden geçerek benzer yöneticilik davranış ve özellikleri gösterdikleri için benzer algıya sahip olabilirler. Bu bulgu İbicioğlu (1999) tarafından yapılan ve “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Davranışları” adını taşıyan araştırmasıyla desteklenmektedir.

Bu araştırmanın kapsamı dışında beklenmeyen bir bulgu olarak; kadın okul müdürlerinin sayısının erkeklere göre oldukça az olduğu görülmektedir. Türkiye’de özellikle öğretmenlik mesleğinin kadınlar için daha uygun görüldüğü söylenebilir. Çünkü mesleğin hedef kitlesi çocuklar ve gençler olduğu için annelik sıfatı olan kadınlara uygun ve özellikle ülke koşullarında zaman açısından rahat bir meslektir. Mesleğini yaparken evdeki geleneksel rolünü de gerçekleştirmesi beklenen kadınların öğretmenlik mesleğinde sayıları erkeklere yakındır. MEB’in (2001) 2000-2001 öğretim yılı verilerine göre ilk ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin % 56’sı erkek ve % 44’ü kadındır. Buna rağmen kadın öğretmenlerden yönetici olanların sayısı oldukça azdır. İş yaşamında erkeklerden beklentinin yüksek olduğu bir toplumda, kadınların kendilerine özellikle mesleğin üst noktalarına

doğru yer bulmalarının zor olduğunu söylemek olanaklıdır. Bu sistemin erkek okul müdürlerini tercih etmesiyle birlikte, kadın öğretmenleri geleneksel rolleri içine hapseden kültürel çevreyle de ilgili olabilir (Tan, 1996). Yine Altınışik'in (1995) araştırması, toplumsal kültürün ve koşulların etkisiyle kadın öğretmenlerin yönetim için gerekli zamanı ayıramaması bulgusunu da kapsayarak Tan'ın saptamasını doğrulamaktadır. Şahin'in (2001) araştırması da Altınışik'in kadın öğretmenlerin yöneticilik için zaman ayırmaması bulgusunu doğrulayarak, yöneticilik eğitimi kurslarına kadın öğretmenlerin az sayıda başvurduklarını göstermektedir.

(ii) **Öğrenim düzeyine göre bulgu:** İlköğretim okulu müdürlerinin kendi dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algılarının öğrenim düzeylerine göre dağılımı ve aralarında farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonuçları çizelge 4.8'de verilmektedir.

Çizelge 4.8 İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendi Sürdürümcü ve Dönüşümcü Liderlik Stillere İlişkin Algılarının Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı ve t Testi Sonuçları

Kaynak	Öğrenim Düzeyi	n	O	SS	SD	t	Önem Denetimi
Dönüşümcü	Öğr. okulu, eğt ens., ön lisans.	24	4.29	.28	48	.230	Fark önemsiz
Liderlik	Lisans ve lisans üstü	26	4.27	.40			
Sürdürümcü	Öğr. okulu, eğt ens., ön lisans.	24	3.73	.49	48	.380	Fark önemsiz
Liderlik	Lisans ve lisans üstü	26	3.68	.50			

Çizelge 4.8 incelendiğinde; dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stiline ilişkin öğretmen okulu, ön lisans ve eğitim enstitüsü mezunu olan okul müdürlerinin algı ortalaması daha yüksektir. Aradaki farkı belirlemek için yapılan t testi sonucuna göre dönüşümcü ve sürdürümcü liderliğe ilişkin grupların algı ortalaması arasındaki fark önemsizdir [dönüşümcü liderlik, SD=48, $t(.23)=2.00$; sürdürümcü liderlik, SD=48, $t(.38)=2.00$]. Bu sonuçlar, okul müdürlerinin sözü edilen liderlik stillerine ilişkin öğrenim düzeylerine göre algılarının birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

(ii) **Öğrenim düzeylerine göre yorum:** Öğrenim düzeylerine göre her iki grubun algı ortalaması arasındaki fark önemsiz bulunmuştur. Oysa öğretmen okullarının lise düzeyinde eğitim veren kurumlardır. Bu okullardan mezun olan öğretmenlerin bir kısmının AÜAÖF ön lisans mezunu olduğu ve eğitim enstitüsü mezunlarının da lisans ile lisans üstü eğitim mezunlarına göre daha az süreli ve farklı bir yapılanma içinde eğitim aldıkları bilinmektedir. Buna göre lisans ve lisan üstü eğitimin üniversite düzeyinde, daha uzun süreli ve daha iyi olması gereken düzeyde öğretmen yetiştirmeyi hedefleyen bir öğretim kurumu olduğu varsayıldığında, her iki grup arasında lisans ve lisans üstü eğitim mezunlarının kendilerinin daha iyi liderlik stili sergilediklerine yönelik önemli bir fark çıkması beklenebilirdi. Fark çıkmaması, öğretmen okulları ve eğitim enstitülerinin doğrudan öğretmen yetiştirmeye yönelik olarak kurumlaşması ve ön lisans eğitim veren kurumlarda da öğrencilere öğretmen olacaklarının belki de çok vurgulanmasıyla bu okulların lisans ve lisans üstü eğitimden anlayış olarak aşağı kalmayacak mezunlar yetiştirmesine bağlanabilir. Ya da farklı bir

bakışla her gruptaki okul müdürlerinin kendi liderlik stillerini olması gerektiğine inandıkları gibi değerlendirmelerinden de kaynaklanabilir. Bu bulgu, İbicioğlu (1999) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Davranışları” ile Açıkalın (2002) tarafından yapılan ve “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Empati Becerileri Arasındaki İlişki” adını taşıyan araştırmalarla da desteklenmektedir. Fakat bu bulguyu Poyraz’ın (2002) “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri” adlı araştırması destekler nitelikte değildir. Bu çalışmada eğitim enstitüsü mezunu olan okul müdürleri kendilerini eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlere göre daha olumlu değerlendirmektedirler.

(iii) **Öğretmenlikteki hizmet sürelerine göre bulgular:** İlköğretim okulu müdürlerinin kendi dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algılarının öğretmenlikteki hizmet sürelerine göre dağılımı ve aralarında farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonuçları çizelge 4.9’da verilmektedir.

Çizelge 4.9 İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendi Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillere İlişkin Algılarının Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı ve t Testi Sonuçları

Kaynak	Hizmet Süresi	n	O	SS	SD	t	Önem Denetimi
Dönüşümcü Liderlik	15 yıl ve altı	12	4.22	.53	48	.50	Fark önemsiz
	16 yıl ve üstü	38	4.30	.26			
Sürdürümcü Liderlik	15 yıl ve altı	12	3.61	.54	48	.10	Fark önemsiz
	16 yıl ve üstü	38	3.74	.48			

Çizelge 4.9 incelendiğinde; dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stiline ilişkin 16 yıl ve üstü hizmet süresi olan okul müdürlerinin algı ortalaması daha yüksektir. Adadaki farkı belirlemek için yapılan t testi sonucuna göre, dönüşümcü liderliğe ve sürdürümcü liderliğe ilişkin grupların algı ortalaması arasındaki fark önemsizdir [dönüşümcü liderlik SD=12.83, $t(.50)= 2.00$; sürdürümcü liderlik SD=48, $t(.10)=2.00$]. Bu sonuçlar, daha az ve daha çok hizmet süreli okul müdürlerinin sözü edilen liderlik stillerine ilişkin algılarının birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

(iii) **Hizmet sürelerine göre yorum:** Her iki grubun algı ortalaması arasındaki fark önemsiz bulunmuştur. Oysa daha az hizmet süresi olan okul müdürlerinin daha genç, daha dinamik ve daha yeni bilgilerle önemli bir farkla daha çok dönüşümcü; hizmet süresi fazla olan okul müdürlerinin sistemin düzenine uymak anlamında mesleki sosyalleşmelerinin fazla olacağından hareketle daha çok sürdürümcü lider özelliği göstermeleri olanaklı olabilirdi. Sınavla ve üst düzey eğitim almış yönetici adayları arasından okul ve eğitim yöneticilerinin seçilmesine yönelik yönetmeliğin bazı çevrelerce hoş karşılanmaması ve daha sonra da bu yönetmeliğin iptalinden de anlaşılabilceği üzere, üst düzey yöneticilerin sistemin mevcut yapısını korumak istedikleri veya -öğretmenler arasında da sıklıkla konuşulduğu gibi- bir siyasal anlayışın eğilimlerine uygun kişiler arasından okul müdürlerini atandıkları düşünüldüğünde; genç-yaşlı, daha az ya da uzun yıllar çalışan okul müdürlerinin üstlerinin

beklentilerine uygun olarak benzer özellikler göstermeleri olanaklıdır. Bu bulgu; Erçetin'in (1995) "Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkilemekte Kullandıkları Güçler", Balcı'nın (1998) "Okul Yöneticilerinin Liderlik Biçemleri", İbicioğlu'nun (1999) "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Davranışları", Açıkalın'ın (2000) "İlköğretim Okul Yöneticilerinin dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Empati Becerileri Arasındaki İlişki" ve Balcı'nın (1998) "Okul Yöneticilerinin Liderlik Biçemleri" adlı araştırmaları bulguları tarafından desteklenmektedir. Sözü edilen araştırma sonuçlarına bakıldığında okul müdürlerinin hizmet sürelerine kendi liderlik stillerine ilişkin algıları arasında farklılık bulunamamıştır.

(iv) **Okullarının statüsüne göre bulgular:** İlköğretim okulu müdürlerinin kendi dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algılarının okullarının statüsüne göre dağılımı çizelge 4.10'da verilmektedir.

Çizelge 4.10 İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendi Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillere İlişkin Algılarının Okullarının Statüsüne Göre Dağılımı

	Okul Statüsü	n	O	SS
Dönüşümcü Liderlik	Resmi İÖO	36	4.27	.37
	MLO	7	4.30	.30
	Özel İÖO	7	4.29	.20
Sürdürümcü Liderlik	Resmi İÖO	36	3.68	.51
	MLO	7	3.89	.53
	Özel İÖO	7	3.69	.38

Çizelge 4.10 incelendiğinde dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stiline ilişkin MLO ilköğretim okulu müdürlerinin algıları ortalaması, özel ve resmi ilköğretim okulu müdürlerinin algıları ortalamasına göre daha yüksektir. İlköğretim okulu müdürlerinin kendi dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algıları arasında okullarının statüsüne göre fark olup olmadığını belirlemek için yapılan varyans çözümlemesi sonuçları çizelge 4.11'de verilmektedir.

Çizelge 4.11 İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendi Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillere İlişkin Algılarının Okullarının Statüsüne Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Kaynak	Kaynak	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Dönüşümcü Liderlik	G.A.	.00	2	.00	.03	Fark önemsiz
	G.İ.	5.84	47	.12		
	Toplam	5.85	49			
Sürdürümcü Liderlik	G.A.	.26	2	.13	.53	Fark önemsiz
	G.İ.	11.72	47	.24		
	Toplam	11.98	49			

Çizelge 4.11 incelendiğinde okullarının statüsüne göre okul müdürlerinin kendi dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algı ortalaması arasındaki farkın önemli olmadığı görülmektedir [dönüşümcü liderlik $F(47.2)=19.47$; sürdürümcü liderlik $F(47.2)=19.47$]. Bu sonuçlarla resmi ilköğretim okulları, MLO ve özel ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin kendi dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algılarının birbirlerine yakın ortalamalarla benzerlik göstermektedir.

(iv) **Okullarının statüsüne göre yorum:** Grupların algı ortalaması arasında önemli bir fark bulunamamıştır. Oysa gerek koşulları, gerek anlayışı gereği özel ilköğretim okulları ile resmi ilköğretim okulları ve MLO ya da MLO ile resmi ilköğretim okulları arasında önemli bir fark beklenebilirdi. Öncelikle özel ilköğretim okulları ve sonra MLO müdürlerinin kendilerini önemli bir farkla dönüşümcü liderlik stiline uygun olarak değerlendirmeleri beklenebilirdi. Üç statüdeki okul müdürlerinin kendilerinin olumlu yanlarını ön plana koyarak değerlendirme yapmış olabileceklerinden fark çıkmamış olabilir.

Özel ve devlet okul müdürlerinin yüksek algılarla dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik davranışlarına sahip oldukları yönünde görüş bildirmeleri Karip'in (1998) okul müdürü ve yardımcılarının okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilini değerlendirdikleri araştırması tarafından da desteklenmektedir. Buna karşın İbicioğlu (1999) tarafından yapılan ve "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Davranışları" adını taşıyan araştırmasında özel okul müdürleri devlet okulu müdürlerine göre daha fazla kültürel liderlik özellikleri gösterdikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Yine Mestinek (2000) tarafından yapılan ve "Vakıf Okulları ve Geleneksel Okullarda Yöneticilerin Liderlik Özelliklerine İlişkin Karşılaştırmalı Bir Araştırma" adlı araştırmanın sonuçları da bu bulguyu destekler nitelikte değildir. Bu araştırmaya göre vakıf okulları müdürleri devlet okulları müdürlerine göre kendilerini daha dönüşümcü lider özelliklerine sahip olarak görmektedirler.

(v) **Okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre bulgular:** İlköğretim okulu müdürlerinin kendi dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algılarının okullarının sosyo-ekonomik düzeyine göre dağılımı çizelge 4.12'de verilmektedir

Çizelge 4.12 İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendi Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillerine İlişkin Algılarının Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı

Kaynak	Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyi	n	O	SS
Dönüşümcü Liderlik	Alt düzey	26	4.22	.40
	Orta düzey	10	4.36	.32
	Üst düzey	7	4.37	.27
Sürdürümcü Liderlik	Alt düzey	26	3.55	.48
	Orta düzey	10	3.88	.57
	Üst düzey	7	4.01	.40

Çizelge 4.12 incelendiğinde dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stiline ilişkin orta düzey ilköğretim okulu müdürlerinin algı ortalaması en yüksek, alt düzey okul müdürlerinin algı ortalaması en düşüktür. İlköğretim okulu müdürlerinin kendi dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algıları arasında okullarının sosyo-ekonomik düzeyine göre fark olup olmadığını belirlemek için yapılan varyans çözümlemesi sonuçları çizelge 4.13'de verilmektedir.

Çizelge 4.13 İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendi Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillerine İlişkin Algılarının Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Varyans Çözümü Sonuçları

Kaynak	Kaynak	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Dönüşümcü Liderlik	G.A.	.22	2	.1	.83	Fark önemsiz
	G.İ.	5.37	40	.13		
	Toplam	5.59	42			
Sürdürümcü Liderlik	G.A.	1.70	2	.85	3.62	Fark önemli
	G.İ.	9.39	40	.23		P<0.05
	Toplam	11.10	49			

Çizelge 4.13 incelendiğinde, ilköğretim okulu müdürlerinin kendi dönüşümcü liderlik stillerine ilişkin algılarının okullarının sosyo-ekonomik düzeyine göre arasındaki fark önemsizken [$F(2,40)=3.23$], sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algılarının ortalaması arasındaki farkın önemli olduğu görülmektedir, [$F(2,40)=3.23$, $P<0.05$]. Bu sonuçlar; alt, orta ve üst düzey ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin, birbirlerine yakın ortalamalarla benzer algılara sahip olduklarını göstermektedir. İlköğretim okulu müdürlerinin kendi sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algıları arasındaki farkın kaynağını okullarının sosyo-ekonomik düzeyine göre belirlemek amacıyla yapılan LSD önemlilik çözümü çizelge 4.14’de verilmektedir.

Çizelge 4.14 İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendi Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillerine İlişkin Algılarının Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre LSD Önemlilik Çözümü Sonuçları

Kaynak	Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyi	Sosyo-Ekonomik Düzey (Farklı)	Ortalama Fark	Önem Denetimi
Sürdürümcü Liderlik	Üst düzey	Alt düzey	.46	Fark önemli

P<0.05

Çizelge 4.14 okul müdürlerinin sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algılarının okullarının sosyo-ekonomik düzeyine göre farkını göstermektedir. Buna göre, üst düzey okullarda çalışan okul müdürlerinin alt düzey okullarda çalışan okul müdürlerine göre algı ortalaması daha yüksektir. Üst düzey okullarda çalışan okul müdürleri kendilerini diğer gruba göre daha sürdürümcü lider olarak değerlendirmektedirler.

(v) **Okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre yorum:** Okulların sosyo-ekonomik düzeyinin okul ortamını, dolayısıyla yöneticilerin liderlik anlayışlarını etkilediği düşünülebilir. Burada üst düzey okulların sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel olarak daha iyi durumda olmaları nedeniyle daha dönüşümcü ve belki de daha az sürdürümcü lider olarak kendilerini değerlendirmeleri beklenirken, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin algıları arasında fark çıkmamış, aksine üst düzey okul müdürleri kendilerini alt düzey okul müdürlerine göre daha sürdürümcü olarak tanımlamışlardır. Üst düzey okul müdürleri sosyo-ekonomik açıdan ve diğer rutin uygulamalar açısından okullarını yeterli görerek bu anlamda var olanın ötesinde daha fazla şey yapmaya yönelik eğilimde bulunmuyor

olabilirler. Oysa alt düzey okul müdürleri soysa-ekonomik açıdan yoksun olan okullarının durumunu iyileştirmek, bu koşullarda çalışmakta olan öğretmenlerini daha mutlu etmek için arayışlara girerek, prosedürün ön gördüğü rutinlerin ötesinde bir şeyler yapmaya çalışmakta olabilirler.

İlköğretim Okul Müdürlerinin Okullarındaki Kültüre İlişkin Algılarının; (i) Cinsiyetlerine, (ii) Öğrenim Düzeylerine, (iii) Öğretmenlikteki Hizmet Sürelerine, (iv) Çalıştıkları Okulun Statüsüne, (v) Çalıştıkları Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Farklarının Önemli Olup Olmadığı

İlköğretim okul müdürlerinin okullarındaki kültüre ilişkin algıları onların; (i) cinsiyetlerine, (ii) öğrenim düzeylerine, (iii) öğretmenlikteki hizmet sürelerine, (iv) çalıştıkları okulun statüsüne, (v) çalıştıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre önemli bir farklılık göstermekte midir?" biçiminde belirlenen 8. alt probleme ilişkin t testi, tek yönlü varyans çözümlemesi sonuçları çizelgelerle verilmektedir.

(i) **Cinsiyetlerine göre bulgular:** İlköğretim okulu müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında cinsiyetlerine göre fark olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonuçları çizelge 4.15'de verilmektedir.

Çizelge 4.15 İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı ve t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	O	SS	SD	t	Önem Denetimi
Kadın	5	4.47	.35	48	1.96	Fark önemsiz
Erkek	45	4.05	.46			

Çizelge 4.15 incelendiğinde okul kültürüne ilişkin erkek okul müdürlerine göre kadın okul müdürlerinin algı ortalaması daha yüksek olmasına rağmen aralarındaki fark önemsizdir. Aradaki farkı belirlemek için yapılan t testi sonucuna göre okul kültürüne ilişkin kadın ve erkek okul müdürlerinin algıları arasındaki fark önemsizdir [SD=48, t(1.96)=2.00]. Bu sonuçlar; kadın ve erkek okul müdürlerinin okullarındaki kültüre ilişkin algılarının birbirlerine yakın ortalamalarla benzer olduğunu göstermektedir.

(i) **Cinsiyetlerine göre yorum:** Cinsiyetlerine göre kadın ve erkek okul müdürlerinin algı ortalaması arasındaki fark önemsizdir. Buna göre cinsiyetlerine göre okul müdürleri okullarına ilişkin benzer algılara sahiptirler. Ortalamalara bakıldığında kadın ve erkek okul müdürlerinin okullarının güçlü bir kültüre sahip olduğunu algıladıkları söylenebilir. Okul müdürleri günümüzde çoğunlukla siyasal iradenin ölçütlerine uygun insanlar arasından seçildiğinden kadın ya da erkek müdürlerin algıları arasında farklılık olmadığı düşünülebilir.

(ii) **Öğrenim düzeylerine göre bulgular:** İlköğretim okulu müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında öğrenim düzeylerine göre fark olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonuçları çizelge 4.16'da verilmektedir.

Çizelge 4.16 İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı ve t Testi Sonuçları

Öğrenim Düzeyi	n	O	SS	SD	t	Önem Denetimi
Öğr. okulu, eğt ens., ön lisans.	33	4.19	.43	48	2.30	Fark önemli
Lisans ve lisans üstü	17	3.88	.47			P<0.05

Çizelge 4.16 incelendiğinde okul kültürüne ilişkin öğretmen okulu, ön lisans ve eğitim enstitüsü mezunu olan okul müdürlerinin algılarının ortalaması daha yüksektir. Aradaki farkı belirlemek için yapılan t testi sonucuna göre, okul kültürüne ilişkin gruplar arasındaki fark önemlidir, [SD=48, $t(2.30)=2.00$, $P<0.05$]. Bu sonuçlar; öğrenim düzeylerine göre okul müdürlerinin, okullarındaki kültüre ilişkin birbirlerine yakın olmayan ortalamayla farklı algılara sahip olduklarını göstermektedir.

(ii) **Öğrenim düzeylerine göre yorum:** Öğretmen okulu, ön lisans ve eğitim enstitüsü mezunu olan okul müdürlerinin okul kültürüne olan algıları lisans ve lisans üstü mezunlara göre daha yüksektir ve aralarındaki fark önemlidir. Bu fark öğretmen okulu, ön lisans ile eğitim enstitüsü mezunu olan okul müdürlerinin özellikle öğretmenlerle ders araları ve diğer zamanlarda daha çok birlikte olmaları ve görüş alışverişinde bulunmalarından kaynaklanabilir. Okullarda daha çok sınıf öğretmeni olan okul müdürlerinin ders aralarında öğretmenlerle beraber oldukları gözlenmektedir. Okul yöneticisi liderlik vasfını ortaya koyabilmeli ve okul kültürünü okulun amaçlarına, misyonuna uygun, başarılı ve gelişmiş öğrenci yetiştirmeye dönük olarak biçimlendirebilmelidir. Aksi halde kendilerini okulun rutin işlerine adayıp belirli işlerle sınırlayarak, çevresinde ve dünyada olup bitenden habersiz okul yönetmeye kalkışırsa bunun sonucunu görmek zor olmayabilir. Çelik'in (1999) de belirttiği gibi Türkiye'de okul yöneticilerinin önemli bir kısmı müdür yardımcılara iyi bir iş bölümü ile görev paylaşımı yaparak görkemli makam odalarında kendileri ile öğretmenler arasına bir "perde çekip" rutin işlerini yürütmektedirler ve kendilerine has bir yöneticilik alt kültürü oluşturmaktadırlar. Bunun yanında Baltaş (2001) tarafından yapılan bir araştırmanın sonucuna göre Türk yöneticileri profesyonel olmada zorlanırlar ve zamanlarının çoğunu kendi yarattıkları krizleri çözmeye çalışmakla geçirirler.

Farklı bir bakışla da lisans ve lisans üstü mezunu olan okul müdürleri, okullarındaki kültüre ilişkin çok yüksek bir beklenti geliştirdikleri halde mevcut okul kültürünün bunu karşılamadığı yönünde bir algıyla daha olumsuz görüş bildirmiş olabilirler. Bu okul müdürleri okul kültürünün istedikleri düzeye gelmesine yönelik farklı beklentilere girmiş olabilirler. Bu durumu yasa ve yönetmeliklerin eksik ya da bağlayıcı olduğuna bağlayabilirler ya da kendilerini aştığını düşündükleri bazı durumları engel olarak görebilirler. Oysa çok katı kuralların olduğu okul ortamında bile biçimsel olmayan ilişkilerin öne çıkması olasıdır. Çünkü ürünleri de insan olan okulların doğası buna uygundur. Yasa ve yönetmelikler insan ilişkilerini düzenleyici nitelik taşımazlar. Yasa ve yönetmelikler işlerin yapılmasına çerçeve oluşturacak ilkeleri belirlerler. Birçok engeli aşmak, başta görmek ve istemeyi

gerektirmekle birlikte ancak insan ilişkilerine, insani değerlere verilecek önem ve duyarlılıkla olanaklı olabilecektir. Bunun yanında Şahin'in (1996) araştırmasında okul müdürleri, amaca yönelik eylemleri planlayıp uygulamada karşılaştıkları engellerin büyük ölçüde dış öğelerden kaynaklandığını düşünmektedirler. Kaynağı dışarıdan olan problemlerin çözümü de dışarıdan beklenmektedir. Nitekim bu bulgu Çınar (1999) tarafından eğitim alanı dışında yapılan ve "Örgütsel Kültür ve Yöneticilerde Kendini Geliştirme" adını taşıyan araştırma tarafından da desteklenmektedir. Bu araştırma sonucuna göre üniversite mezunu olan yöneticilerin örgütlerindeki kültüre ilişkin algıları diğer yöneticilere göre daha düşüktür.

(iii) **Öğretmenlikteki hizmet sürelerine göre bulgular:** İlköğretim okulu müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında öğretmenlikteki hizmet sürelerine göre fark olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonuçları çizelge 4.17'de verilmektedir.

Çizelge 4.17 İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı ve t Testi Sonuçları

Hizmet Süresi	n	O	SS	SD	t	Önem Denetimi
15 yıl ve altı	12	4.04	.40	.48	.41	Fark önemsiz
16 yıl ve üstü	38	4.10	.49			

Çizelge 4.17 incelendiğinde okul kültürüne ilişkin 16 yıl ve üstü hizmet süresi olan okul müdürlerinin algı ortalaması daha yüksektir. Aradaki farkı belirlemek için yapılan t testi sonucuna göre okul kültürüne ilişkin gruplar arasındaki fark önemsizdir, [SD=48, t(.41)=2.00]. Bu sonuçlar, daha az ve daha fazla hizmet süresi olan okul müdürlerinin, okullarındaki kültüre ilişkin birbirlerine yakın ortalamalarla benzer algılara sahip olduklarını göstermektedir.

(iii) **Hizmet sürelerine göre yorum:** Az ya da çok hizmet süresi olan okul müdürlerinin okul kültürüne algılarının ortalaması arasında önemli bir farklılık yoktur. Her iki grup okul müdürünün okullarındaki kültürün güçlü olduğuna yönelik algıya sahip oldukları söylenebilir. Böylece daha az ya da daha çok hizmet süresine sahip olan okul müdürlerinin okul kültürüne ilişkin benzer algıya sahip olduklarını söylemek olanaklı olabilir. Yine farkın olmamasının nedeni her statüdeki okul müdürünün okullarının iyi yanlarını görmek istemelerinden kaynaklanıyor olabilir.

(iv) **Okullarının statüsüne göre bulgular:** İlköğretim okulu müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algılarının okullarının statüsüne göre dağılımı çizelge 4.18'de verilmektedir.

Çizelge 4.18 İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Okullarının Statüsüne Göre Dağılımı

Okul Statüsü	n	O	SS
Resmi İÖO	36	4.03	.47
MLO	7	4.26	.35
Özel İÖO	7	4.22	.55

Çizelge 4.18 incelendiğinde okul kültürüne ilişkin MLO müdürlerinin algı ortalaması en yüksek, resmi ilköğretim okulu müdürlerinin algı ortalaması en düşüktür. İlköğretim okulu müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında okullarının statüsüne göre fark olup olmadığını belirlemek için yapılan varyans çözümlemesi sonuçları çizelge 4.19’da verilmektedir.

Çizelge 4.19 İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Okullarının Statüsüne Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Kaynak	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
G.A.	.44	2	.22	.99	
G.İ.	10.38	47	.22		Fark önemsiz
Toplam	10.83	49			

Çizelge 4.19’da yer alan varyans çözümlemesi sonuçları incelendiğinde, okul kültürüne ilişkin okullarının statüsüne göre ilköğretim okulu müdürlerinin algıları farkının önemli olmadığı görülmektedir, [F(2,47)=3.19]. Bu sonuçlar, resmi ilköğretim okulu, MLO ve özel ilköğretim okulu müdürlerin birbirlerine yakın ortalamalarla benzer algılara sahip olduklarını göstermektedir.

(iv) **Okullarının statüsüne göre yorum:** Okullarının statüsüne göre okul müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları ortalaması arasında önemli bir farklılık yoktur. Her statüdeki okul müdürlerinin okullarında güçlü kültür olduğuna yönelik görüş bildirmiş oldukları söylenebilir. Oysa sözü edildiği gibi özellikle yapılanmaları ve işleyişleri gereği özel ilköğretim okulları, daha farklı olmakla birlikte yenileşme çabaları içinde oldukları için MLO müdürlerinin resmi ilköğretim okulu müdürlerine göre okul kültürüne olan algılarının farklı olması beklenebilirdi. Durumun böyle olması her statüdeki okul müdürlerinin okullarında güçlü bir kültür görmek istemelerinden kaynaklanıyor olabilir.

(v) **Okullarının sosyo-ekonomik düzeyine göre bulgular:** İlköğretim okulu müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algılarının okullarının sosyo-ekonomik düzeyine göre dağılımı çizelge 4.20’de verilmektedir.

Çizelge 4.20 İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı

Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyi	n	O	SS
Alt düzey	26	4.01	.54
Orta düzey	10	4.11	.43
Üst düzey	7	4.09	.35

Çizelge 4.20 incelendiğinde orta düzey okul müdürlerinin algı ortalaması alt ve üst düzey okul müdürlerinin algı ortalamasına göre daha yüksektir. İlköğretim okul müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında okullarının statüsüne göre fark olup olmadığını belirlemek için yapılan varyans çözümlemesi sonuçları çizelge 4.21’de verilmektedir.

Çizelge 4.21 İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Kaynak	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
G.A.	.07	2	.03	.162	
G.İ.	9.69	40	.24		Fark önemsiz
Toplam	9.77	42			

Çizelge 4.21’de yer alan varyans çözümlemesi sonuçları incelendiğinde, okul kültürüne ilişkin sosyo-ekonomik düzeyine göre ilköğretim okulu müdürlerinin okullarının algıları farkının önemli olmadığı görülmektedir [F(40.2)=19.47]. Bu sonuçlar; alt, orta ve üst düzey ilköğretim okullarında çalışan müdürlerin birbirlerine yakın ortalamalarla benzer algılara sahip olduklarını göstermektedir.

(v) **Okullarının sosyo-ekonomik düzeyine göre yorum:** Okul müdürlerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre okullarındaki kültüre ilişkin algı ortalaması arasında önemli bir farklılık yoktur. Oysa ekonomik olarak daha varlıklı olan ve öğrencilerinin sosyo-kültürel profilleri daha iyi olan üst düzey okul müdürlerinin okul kültürlerini önemli bir farkla daha güçlü olarak değerlendirmeleri olanaklı olabilirdi. Okulların içinde bulunduğu sosyo-ekonomik durumun okulların yapısını etkileyebileceğinden hareketle üst düzey okullar bir çok konuda daha çok düzeninin oturmuş olabilirdi. Sonucun böyle çıkmaması, okul müdürlerinin belki de içinde bulunulan toplumsal kültürün de etkisiyle üst yöneticilerin beklentilerine uygun, benzer özellikler taşıyanlar arasından seçilerek atanmalarından kaynaklanabilir. Ya da merkezi sistemin etkisiyle okul işleyişine yönelik esasların neredeyse tamamıyla üst yöneticiler tarafından belirlenmiş olmasının, okul müdürlerinin sosyalleşme sürecinde benzer özellikler taşımalarına neden olabilir.

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, Kendi Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillere İlişkin Algılarının; (i) Cinsiyetlerine, (ii) Öğrenim Düzeylerine, (iii) Öğretmenlikteki Hizmet Sürelerine, (iv) Çalıştıkları Okulun Statüsüne, (v) Çalıştıkları Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Farklarının Önemli Olup Olmadığı

İlköğretim okulu öğretmenlerinin, kendi okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algıları onların; (i) cinsiyetlerine, (ii) öğrenim düzeylerine, (iii) öğretmenlikteki hizmet sürelerine, (iv) çalıştıkları okulun statüsüne, (v) çalıştıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre önemli bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenen 9. alt probleme ilişkin t testi, tek yönlü varyans çözümlemesi ve Scheffée önemlilik çözümlemesi sonuçları çizelgelerle verilmektedir.

(i) **Cinsiyetlerine göre bulgular:** İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre dağılımları ve t testi sonuçları çizelge 4.22’de verilmektedir.

Çizelge 4.22 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillere İlişkin Algılarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımları ve t Testi Sonuçları

Kaynak	Cinsiyet	n	O	SS	SD	t	Önem Denetimi
Dönüşümcü Liderlik	Kadın	646	3.61	.89	948	.29*	Fark önemsiz
	Erkek	304	3.59	1.02			
Sürdürümcü Liderlik	Kadın	646	3.55	.50	948	1.95*	Fark önemsiz
	Erkek	304	3.47	.58			

Çizelge 4.22 incelendiğinde dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin kadın öğretmenlerin algılarının ortalaması yüksek olduğu halde t testi sonucuna göre gruplar arası fark önemsizdir [dönüşümcü liderlik, SD=948, $t(.29)= 2.58$; sürdürümcü liderlik, SD=948, $t(1.95)= 2.58$]. Bu sonuçlar, öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin cinsiyetlerine göre birbirlerine yakın ortalamalarla benzer algılara sahip olduklarını göstermektedir.

(i) Cinsiyetlerine göre yorum: Cinsiyetlerine göre kadın ve erkek öğretmenlerin algı ortalaması arasındaki fark önemsizdir. Öğretmenler ders arası ve bunun dışında kendi aralarında görüş alışverişinde bulunarak okul müdürlerine yönelik benzer bir anlayış geliştirmiş olabilirler. Bu bulgu Çelik'in (2000) "Okul Kültürü ve Yönetimi" adlı araştırmasıyla desteklenir niteliktedir. Çelik'in araştırma bulgusuna göre okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarını göstermelerine ilişkin kadın ve erkek öğretmenler arasında görüş farklılığı bulunamamıştır. Bana karşın Poyraz (2002) tarafından yapılan ve "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri" adını taşıyan araştırmanın bulgularına göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre okul müdürlerini öğretimsel liderlik davranışı gösterme düzeyi açısından daha olumsuz değerlendirmişlerdir. Poyraz'ın araştırmasının bu araştırmanın bulgularını desteklemediği görülmektedir.

(ii) Öğrenim düzeyine göre bulgular: İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algılarının öğrenim düzeylerine göre dağılımları çizelge 4.23'de verilmektedir.

Çizelge 4.23 incelendiğinde okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin algı ortalamasının en yüksek, lisans üstü eğitim mezunu olan öğretmenlerin algı ortalamasının en düşük olduğu görülmektedir.

*Gruplar homojen olmadığı için ayrı varyans (separate/variance) t testi değerine bakılmıştır.

Çizelge 4.23 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilllerine İlişkin Algılarının Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı

Kaynak	Öğrenim Düzeyi	n	O	SS
Dönüşümcü Liderlik	Öğretmen okulu	32	3.65	.95
	Ön lisans	209	3.61	.93
	Lisans	448	3.57	.94
	Lisans üstü	41	3.53	.91
Sürdürümcü Liderlik	Eğitim enstitüsü	220	3.66	.91
	Öğretmen okulu	32	3.51	.55
	Ön lisans	209	3.52	.53
	Lisans	448	3.52	.53
Sürdürümcü Liderlik	Lisans üstü	41	3.45	.49
	Eğitim enstitüsü	220	3.55	.52

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algıları arasında öğrenim düzeylerine göre farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan varyans çözümlemesi sonuçları çizelge 4.24’de verilmektedir.

Çizelge 4.24 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilllerine İlişkin Algılarının Öğrenim Düzeylerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Kaynak	Kaynak	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Dönüşümcü Liderlik	G.A.	1.62	4	.40	.46	Fark önemsiz
	G.İ.	830.90	945	.87		
	Toplam	832.53	949			
Sürdürümcü Liderlik	G.A.	.43	4	.10	.38	Fark önemsiz
	G.İ.	267.53	945	.28		
	Toplam	267.97	949			

Çizelge 4.24’de yer alan varyans çözümlemesi sonuçları incelendiğinde, öğrenim düzeylerine göre okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin algıları arasındaki farkın önemsiz olduğu görülmektedir [dönüşümcü liderlik, $F(945.4)=5.62$; sürdürümcü liderlik, $F(945.4)=5.62$]. Buna göre öğretmen okulu, eğitim enstitüsü, ön lisans, lisans ve lisans üstü mezunu olan öğretmenler okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin birbirlerine yakın ortalamalarla benzer algılara sahiptirler.

(ii) **Öğrenim düzeylerine göre yorum:** Öğrenim düzeylerine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algı ortalaması arasındaki farkın önemsiz olduğu görülmektedir. Oysa öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre okul müdürlerini farklı değerlendirmeleri beklenebilirdi. Alınan eğitimin düzeyi ve niteliği insanlara farklı bakış açıları kazandırabilir. Eğer öğretim düzeyleri arasında bu bakış açısı farkı kazandırılmıyorsa yani eğitim enstitüsü mezunu bir öğretmen ile lisans üstü eğitim alan bir öğretmenin okul müdürünü değerlendirmesi arasında bir fark çıkmıyorsa; ya bu okul müdürleri farklı bakışa izin vermeyecek derecede aynı biçimde algılanabilecek davranışlar sergiliyor olabilirler veya öğretim kurumlarının mezunları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu çıkarılabilir ya da öğretmenler hangi düzey okuldan

mezun olurlarsa olsunlar benzer örgütsel sosyalleşme sürecinde benzer düşünceler geliştiriyor olabilirler.

(iii) **Öğretmenlikteki hizmet sürelerine göre bulgular:** İlköğretim okulu çalışan öğretmenlerin, okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algılarının öğretmenlikteki hizmet sürelerine göre dağılımları çizelge 4.25’de verilmektedir.

Çizelge 4.25 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Sürdürümcü ve Dönüşümcü Liderlik Stillerine İlişkin Algılarının Öğretmenlikteki Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı

Kaynak	Hizmet Süresi	n	O	SS
Dönüşümcü Liderlik	5 yıl ve altı	97	3.78	.86
	6-10 yıl	187	3.51	.92
	11-15 yıl	137	3.52	1.00
	16-20 yıl	129	3.46	.98
	21 yıl ve üstü	400	3.67	.90
Sürdürümcü Liderlik	5 yıl ve altı	97	3.56	.57
	6-10 yıl	187	3.49	.54
	11-15 yıl	137	3.50	.48
	16-20 yıl	129	3.46	.53
	21 yıl ve üstü	400	3.56	.52

Çizelge 4.25 incelendiğinde okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin 5 yıl ve altı, sürdürümcü liderlik stiline ilişkin 5 yıl ve altı, 21 yıl ve üstü hizmet süresi olan öğretmenlerin algılarının en yüksek; her iki liderlik stilinde 16-20 yıl hizmet süresi olan öğretmenlerin algılarının en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algıları arasında öğretmenlikteki hizmet sürelerine göre farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan varyans çözümlemesi sonuçları çizelge 4.26’da verilmektedir.

Çizelge 4.26 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Sürdürümcü ve Dönüşümcü Liderlik Stillerine İlişkin Algılarının Öğretmenlikteki Hizmet Sürelerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Kaynak	Kaynak	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Dönüşümcü Liderlik	G.A.	9.98	4	2.49	2.86	Fark önemli
	G.İ.	822.54	945	.87		P<0.05
	Toplam	832.53	949			
Sürdürümcü Liderlik	G.A.	1.50	4	.37	1.32	Fark önemsiz
	G.İ.	266.47	945	.28		
	Toplam	267.97	949			

Çizelge 4.26’da yer alan varyans çözümlemesi sonuçları incelendiğinde, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet sürelerine göre algıları farkının önemli olduğu, [F(4.945)=2.38, P<0.05]; fakat sürdürümcü liderlik stilinde farkın önemsiz olduğu görülmektedir, [F(4.945)=2.38]. İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmenlikteki hizmet sürelerine göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stillerine ilişkin algıları arasındaki farkın

kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Scheffée önemlilik çözümlemesi sonuçları çizelge 4.27’de verilmektedir.

Çizelge 4.27 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Sürdürümcü ve Dönüşümcü Liderlik Stilllerine İlişkin Algılarının Öğretmenlikteki Hizmet Sürelerine Göre Scheffée Önemlilik Çözümlemesi Sonuçları

Kaynak	Öğretmenlikteki Hizmet Süresi	Öğretmenlikteki Hizmet Süresi (Farklı)	Ortalama Fark	Önem Denetimi
Dönüşümcü Liderlik	5 yıl ve altı	6-10 yıl	.27	Fark önemli
	5 yıl ve altı	11-15 yıl	.25	Fark önemli
	5 yıl ve altı	16-20 yıl	.32	Fark önemli
	21 yıl ve üstü	16-20 yıl	.20	Fark önemli

P<0.05

Çizelge 4.27 ilköğretim okulu öğretmenlerinin, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stillerine ilişkin algılarının öğretmenlikteki hizmet sürelerine göre farkını göstermektedir. Buna göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin olarak 5 yıl ve altı hizmet süresi olan öğretmenlerin 6-10, 11-15, 16-20 yıl hizmet süresi olan öğretmenlere göre; 21 yıl ve üstü hizmet yılı olan öğretmenlerin ise 16-20 yıl hizmet süresi olan öğretmenlere göre algıları ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir.

(iii) Öğretmenlikteki hizmet sürelerine göre yorum: Hizmet sürelerine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin algı ortalaması arasında önemli farklılık bulunmuştur. 5 yıl ve altı hizmet süresi olan öğretmenler 6-10, 11-15, 16-20 yıl hizmet süresi olan öğretmenlerden daha yüksek bir algıyla okul müdürlerini daha dönüşümcü bulmuşlardır. 21 yıl ve üstü hizmet süresi olan öğretmenler ise 16-20 yıl hizmet süresi olan öğretmenlere göre okul müdürlerini daha dönüşümcü olarak değerlendirmektedirler. Bu durum, muhtemelen yeni göreve başlamış veya birkaç yıllık öğretmenlik deneyimleri olan 5 yıl ve altı hizmet süresi olan öğretmenlerin deneyim kazanma sürecinde okul müdürleriyle daha çok iletişime girmelerinden ve daha çok görevleriyle ilgili yardım almalarından kaynaklanabilir. Ya da bu gruptaki öğretmenler muhtemelen daha genç oldukları için okul müdürleri bu öğretmenlerle daha fazla ilgileniyor ya da onlara daha fazla görev veriyor olabilirler. Dolayısıyla bu süreçte de bu gruba giren öğretmenler okul müdürlerini daha dönüşümcü özelliğe sahip olarak görmüş olabilirler. 21 yıl ve üstü hizmet süresi olan öğretmenler, belki de yaşları gereği daha olgun davranarak 16-20 yıl hizmet süresi olan öğretmenlere göre okulda olup bitenleri ve de okul müdürlerini daha olumlu değerlendirmiş olabilirler. Çelik’in (2000) “Okul Kültürü ve Yönetimi” ile ilgili araştırması dönüşümcü liderlik stili açısından bu bulguyu destekler niteliktedir.

(iv) Okulların statüsüne göre bulgular: İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algılarının okullarının statüsüne göre dağılımları çizelge 4.28’de verilmektedir.

Çizelge 4.28 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilllerine İlişkin Algılarının Okullarının Statüsüne Göre Dağılımı

Kaynak	Okul Statüsü	n	O	SS
Dönüşümcü Liderlik	Resmi İÖÖ	713	3.49	.96
	MLO	123	3.71	.87
	Özel İÖÖ	114	4.18	.46
Sürdürümcü Liderlik	Resmi İÖÖ	713	3.44	.52
	MLO	123	3.70	.52
	Özel İÖÖ	114	3.84	.36

Çizelge 4.28 incelendiğinde okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin algılarının en yüksek, resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin algılarının en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algıları arasında okullarının statüsüne göre farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan varyans çözümlemesi sonuçları çizelge 4.29’da verilmektedir.

Çizelge 4.29 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilllerine İlişkin Algılarının Okullarının Statüsüne Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Kaynak	Kaynak	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Dönüşümcü Liderlik	G.A.	48.37	2	24.19	29.21	P<0.001
	G.İ.	784.15	947	.82		Fark önemli
	Toplam	832.53	949			
Sürdürümcü Liderlik	G.A.	19.75	2	9.87	37.68	P<0.001
	G.İ.	248.22	947	.26		Fark önemli
	Toplam	267.97	949			

Çizelge 4.29’da yer alan varyans çözümlemesi sonuçları incelendiğinde, okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin okullarının statüsüne göre ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin algıları arasındaki farkın önemli olduğu görülmektedir, [dönüşümcü liderlik, $F(2.947)=3.00$, $P<0.001$; sürdürümcü liderlik, $F(2.947.)=3.00$, $P<0.001$]. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okullarının statüsüne göre okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algıları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Scheffée önemlilik çözümlemesi sonuçları çizelge 4.30’da verilmektedir.

Çizelge 4.30 ilköğretim okulu öğretmenlerinin, okullarının statüsüne göre okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algıları ortalamasının farklılıklarını göstermektedir.

Çizelge 4.30 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Sürdürümcü ve Dönüşümcü Liderlik Stillerine İlişkin Algılarının Okullarının Statüsüne Göre Scheffée Önemlilik Çözümlemesi Sonuçları

Kaynak	Okul Statüsü	Okul Statüsü (Farklı)	Ortalama Fark	Önem Denetimi
Dönüşümcü Liderlik	MLO	Resmi İÖÖ	.22	Fark önemli
	Özel İÖÖ	Resmi İÖÖ	.68	Fark önemli
	Özel İÖÖ	MLO	.46	Fark önemli
Sürdürümcü Liderlik	MLO	Resmi İÖÖ	.25	Fark önemli
	Özel İÖÖ	Resmi İÖÖ	.39	Fark önemli
	Özel İÖÖ	MLO	.14	Fark önemli

P<0.001

Çizelge 4.30'a göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin MLO'da çalışan öğretmenlerin resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere göre, özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin ise resmi ilköğretim okullarında ve MLO'da çalışan öğretmenlere göre algı ortalaması daha yüksektir. Sürdürümcü liderlik stilinde MLO öğretmenleri resmi ilköğretim okulu öğretmenlerine göre, özel ilköğretim okulu öğretmenleri ise resmi ilköğretim okulları ve MLO öğretmenlerine göre okul müdürlerini daha olumlu değerlendirmektedirler.

(i) **Okullarının statüsüne göre yorum:** Okullarının statüsüne göre öğretmenlerin algı ortalaması arasında her iki liderlik stilinde önemli bir farklılık bulunmuştur. Dönüşümcü liderlikte MLO'lar ile resmi ilköğretim okulları, özel ilköğretim okulları ile resmi ilköğretim okulları ve MLO'lar arasında önemli bir farklılık vardır. MLO'larda çalışan öğretmenler resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenlere göre, özel ilköğretim okullarındaki öğretmenler ise resmi ilköğretim okullarında ve MLO'larda çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerini daha dönüşümcü bulmuşlardır. Bu bulgudan hareketle, özel okul müdürleri okullarının statüleri gereği daha fazla kendilerini geliştirmeye yönelmiş ve bunu uygulamaya yansıtmış olabilirler. Yine aynı durum MLO'lar ile resmi ilköğretim okulları arasındaki öğretmen algısı farkına ilişkin olarak söylenebilir. MLO müdürleri, özel ilköğretim okulları müdürleri kadar olmasa bile okullarının yapılanmaları gereği daha çok hizmet içi eğitim almış olabilirler ve resmi ilköğretim okullu müdürlerine göre daha fazla dönüşümcü liderlik stili sergileyebilirler. Gilbert (2000) yöneticilik eğitimin önemini belirtmekte, yönetici adaylarının hizmet öncesi eğitim almalarının ve mevcut okul müdürlerine liderlik eğitimi verilmesinin gereğini vurgulamaktadır.

MLO ve özel ilköğretim okulları öğretmenleri okul müdürlerini resmi ilköğretim okulları müdürlerine göre daha sürdürümcü bulmaktadırlar. Bu da bu okul müdürlerinin hem dönüşümcü hem de sürdürümcü liderlik stillerini daha çok gösterdiklerinin bir göstergesi olabilir. Bu okul müdürlerinin hem karizmatik, vizyoner ve katılımcı özellikler gösterdikleri, hem de mevcut yapıyı korumayarak otoriter lider özellikleri gösterdiklerini söylemek olanaklıdır. Bununla birlikte sert ya da yumuşak, otoriter veya demokratik denilebilecek yöneticilik türleri genellikle aynı anda uygulanabilir. Yüzde

yüz demokratik ya da otokratik bir yönetim olamayacağı gibi, bunlardan birinin tamamen kötü diğerinin de iyi olduğu savunulamaz (Bursalıoğlu, 1982). Boggs (1992) tarafından yapılan ve “Amerikan Okullarına Politika ve Pazarların Etkisinin İleri Bir Değerlendirmesi: Okul Kültürü, Güç ve Öğretim İşinin Devlet ve Özel İlköğretim Okullarındaki Öğretmen Motivasyonu, Adanmışlığı, Uyumu, İş Doyumu ve İş Bırakma Düşüncesiyle İlişkileri Üzerine Bir Karşılaştırma” adını taşıyan araştırmanın sonucuna göre de özel okul müdürleri daha çok yasal güç kullanmaktadırlar. Bu araştırmanın bulgularını Bahar (1999) tarafından yapılan ve “Özel Okul Müdürleri İle Devlet Okulları Müdürlerinin Liderlik Davranışlarının Yeterlik Düzeyi Arasındaki Farklar” adını taşıyan araştırma da destekler niteliktedir. Bu araştırmanın bulgularına bakıldığında özel okul öğretmenleri devlet okulu öğretmenlerine göre okul müdürlerini liderlik davranışları açısından olumlu değerlendirmişlerdir.

(v) **Okullarının sosyo-ekonomik düzeyine göre bulgular:** İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algılarının okullarının sosyo-ekonomik düzeyine göre dağılımları çizelge 4.31’de verilmektedir.

Çizelge 4.31 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillerine İlişkin Algılarının Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı

Kaynak	Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyi	n	O	SS
Dönüşümcü Liderlik	Alt düzey	423	3.54	.93
	Orta düzey	228	3.24	.97
	Üst düzey	185	3.82	.89
Sürdürümcü Liderlik	Alt düzey	423	3.40	.54
	Orta düzey	228	3.45	.49
	Üst düzey	185	3.48	.50

Çizelge 4.31 incelendiğinde okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin üst düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin algılarının en yüksek, dönüşümcü liderlik stilinde orta düzey, sürdürümcü liderlik stilinde alt düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin algılarının en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algıları arasında okullarının sosyo-ekonomik düzeyine göre farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan varyans çözümlemesi sonuçları çizelge 4.32’de verilmektedir.

Çizelge 4.32 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillerine İlişkin Algılarının Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Kaynak	Kaynak	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Dönüşümcü Liderlik	G.A.	34.44	2	17.24	42.58	Fark önemli P<0.001
	G.İ.	730.19	833	.87		
	Toplam	764.69	835			
Sürdürümcü Liderlik	G.A.	10.54	2	5.27	19.15	Fark önemli P<0.001
	G.İ.	229.34	833	.27		
	Toplam	239.89	835			

Çizelge 4.32’de yer alan varyans çözümlemesi sonuçları incelendiğinde, okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin okullarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin algıları arasındaki farkın önemli olduğu görülmektedir, [dönüşümcü liderlik, $F(2.833)=3.00$, $P<0.001$; sürdürümcü liderlik, $F(2.833)= 3.00$, $P<0.001$]. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okullarının sosyo-ekonomik düzeyine göre okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algıları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Scheffée önemlilik çözümlemesi sonuçları çizelge 4.33’de verilmektedir.

Çizelge 4.33 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Sürdürümcü ve Dönüşümcü Liderlik Stillere İlişkin Algılarının Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Scheffée Önemlilik Çözümlemesi Sonuçları

Kaynak	Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyi	Sosyo Ekonomik Düzey (Farklı)	Ortalama Fark	Önem Denetimi
Dönüşümcü Liderlik	Alt düzey	Orta düzey	.29	Fark önemli**
	Üst düzey	Alt düzey	.28	Fark önemli*
	Üst düzey	Orta düzey	.57	Fark önemli**
Sürdürümcü Liderlik	Üst düzey	Alt düzey	.28	Fark önemli**
	Üst düzey	Orta düzey	.23	Fark önemli**

* $P<0.01$ ** $P<0.001$

Çizelge 4.33 ilköğretim okulu öğretmenlerinin, okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algıları ortalamasının okullarının sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılıklarını göstermektedir. Buna göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin alt düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin orta düzey, üst düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin alt ve orta düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere göre algı ortalaması daha olumludur. Sürdürümcü liderlik stiline ilişkin ise üst düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin alt ve orta düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere göre algıları daha olumludur.

(v) **Okullarının sosyo-ekonomik düzeyine göre yorum:** Okullarının sosyo-ekonomik düzeyine göre ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine yönelik ilişkin algıları arasında önemli bir farklılık bulunmuştur. Dönüşümcü liderlik stiline ilişkin alt düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler orta düzey, üst düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler alt ve orta düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerini daha dönüşümcü olarak algılamaktadırlar. Alt düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul müdürlerini orta düzey ilköğretim okulu müdürlerine göre daha dönüşümcü bulmaları, sosyo-ekonomik açıdan zorluk yaşayan okullarda okul müdürlerinin bu zorluğu yenme çabasıyla mevcut durumu korumanın yanında başka bazı girişimlerle öğretmenler üzerinde daha etkili olmalarından kaynaklanabilir. Üst düzey ilköğretim okulu müdürlerinin alt ve orta düzey ilköğretim okulu müdürlerinden daha dönüşümcü olarak algılanmalarının nedeni, bu düzeydeki okullarda (belki de hatırı sayılır oranda parasal yardım sağlayarak) velilerin daha bilinçli yaklaşımlarla

isteklerde bulunmaları okul müdürlerini farklı davranış geliştirmeye yöneltebilmesine bağlanabilir. Yine bu düzey okullarda öğretmenlik açısından deneyim kazanmış, velilerin ve toplumun beklentisine uygun olarak daha iyi koşullarda daha fazla çalışmaya istekli öğretmenlerin görev yapıyor olması okul müdürlerinin farklı davranış geliştirmesini sağlayan başka bir etken olarak düşünülebilir. Nitekim sosyo-ekonomik açıdan üst düzey ilköğretim okullarında öğrencileri üst öğrenim kurumlarının sınavlarına hazırlamaya, sosyal ve sportif etkinlikleri daha fazla düzenlemeye yönelik bir eğilimin olduğu gözlenmektedir. Bütün bu çalışmaların iyi hazırlanması ve yürütmesi için okul müdürüne düşen görevin de arttığı söylenebilir. Üst düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler alt ve orta düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerini daha çok sürdürümcü lider olarak tanımlamaktadırlar. Dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stiline de başarıyla uygulayabilmenin arzulan durum olduğu dikkate alındığında (Bass ve Steidlmeier, 1999; Leithwood, 1992; Metcalfe ve Metcalfe, 2000; Gustafson, 2002; Keçecioglu, 1998) üst düzey okul müdürlerinin bu açıdan daha iyi bir liderlik davranışı gösterdiklerini söylemek olanaklı olabilir.

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okullarındaki Kültüre İlişkin Algılarının; (i) Cinsiyetlerine, (ii) Öğrenim Düzeylerine, (iii) Öğretmenlikteki Hizmet Sürelerine, (iv) Çalıştıkları Okulun Statüsüne, (v) Çalıştıkları Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Farkının Önemli Olup Olmadığı

İlköğretim okulu öğretmenlerinin okullarındaki kültüre ilişkin algıları onların; (i) cinsiyetlerine, (ii) öğrenim düzeylerine, (iii) öğretmenlikteki hizmet sürelerine, (iv) çalıştıkları okulun statüsüne, (v) çalıştıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre önemli bir farklılık göstermekte midir?" biçiminde belirlenen 10. alt probleme ilişkin t testi, tek yönlü varyans çözümlemesi, Scheffée ve LSD önemlilik çözümlemesi sonuçları çizelgelerle verilmektedir.

(i) **Cinsiyetlerine göre bulgular:** İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre dağılımı ve t testi sonuçları çizelge 4.34'de verilmektedir.

Çizelge 4.34 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı ve t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	O	SS	SD	t	Önem Denetimi
Kadın	646	3.61	.60	948	3.04	Fark önemli
Erkek	304	3.48	.63			P<0.01

Çizelge 4.34 incelendiğinde okul kültürüne ilişkin erkek öğretmenlere göre kadın öğretmenlerin algılarının ortalamasının daha yüksektir. Aralarındaki farkı belirlemek için yapılan t testi sonucuna göre okul kültürüne ilişkin gruplar arası farkın önemli olduğu görülmektedir, [SD= 948, t(3.04)=2.58, P<0.01]. Bu sonuçlarla kadın öğretmenlerle erkek öğretmenler benzer olmayan algılara sahiptirler.

(i) **Cinsiyetlerine göre yorum:** Cinsiyetlerine göre erkek ve kadın öğretmenlerin okullarındaki kültüre ilişkin algı ortalaması arasındaki fark önemlidir. Kadın öğretmenler erkeklere göre okullarını daha olumlu değerlendirmektedirler. Toplumsal olarak öğretmenliğin kadınlara uygun bir meslek olarak algılanışından dolayı ve aynı zamanda kadının eve maddi kazanç sağlamada erkekler kadar ön planda olmayışı, kadın öğretmenlerin mesleklerinden memnun olarak görev yapmalarına ve bunun da etkisiyle okullarına daha çok bağlanmalarına neden olabilir. Bu durum kadın öğretmenlerin okullarını daha olumlu bir kültüre sahip olarak değerlendirmelerinin nedeni olabilir. Bu bulgu İrmiş'in (1995) "Örgüt Yapısı Açısından Örgüt Kültürü ve Bir Uygulama" adlı ve iş örgütlerinde yaptığı örgüt kültürü araştırmasının bulgusuyla farklılık göstermektedir. İrmiş'in araştırmasında erkek çalışanlar örgüt kültürünü daha olumlu değerlendirmektedirler. Bu farklılık hizmet ve kâr amaçlı örgütlerin farkından kaynaklanabilir. Güven'in (1996) "Üniversitelerde Örgüt Kültürü-Osmangazi Üniversitesi'nde Örgüt Kültürü Araştırması" adlı üniversite örgüt kültürüyle ilgili yapmış olduğu araştırmanın bulgularına göre üniversite örgüt kültürüne ilişkin kadın ve erkek olmalarına göre çalışanların algıları arasında fark yoktur. Yine Terzi'nin (1999) "Özel ve Devlet Liselerinde Örgüt Kültürü" adını taşıyan ve liselerde örgütsel kültür ile ilgili yapmış olduğu araştırmanın bulguları da cinsiyetler arasında farkın olmadığı yönündedir. Diğer araştırmalarla bu araştırmanın sonuçları arasındaki bu farklılık ilköğretim okullarına göre üniversite ve liselerin statüleri, öğrenci profilleri ve işleyiş farklılıklarından kaynaklanıyor olabilir.

(ii) **Öğrenim düzeylerine göre bulgular:** İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının öğrenim düzeylerine göre dağılımı çizelge 4.35'de verilmektedir.

Çizelge 4.35 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı

Öğrenim Düzeyi	n	O	SS
Öğretmen okulu	32	3.56	.60
Ön lisans	209	3.62	.62
Lisans	448	3.52	.62
Lisans üstü	41	3.56	.59
Eğitim enstitüsü	220	3.61	.59

Çizelge 4.35 incelendiğinde okul kültürüne ilişkin ön lisans mezunu olan öğretmenlerin algılarının en yüksek, lisans mezunu olan öğretmenlerin algılarının en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları arasında öğrenim düzeylerine göre farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan varyans çözümlemesi sonuçları çizelge 4.36'da verilmektedir.

Çizelge 4.36 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Öğrenim Düzeylerine Göre Varyans Çözümü Sonuçları

Kaynak	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
G.A.	1.99	4	.49	1.31	
G.İ.	358.01	945	.37		Fark önemsiz
Toplam	360.00	949			

Çizelge 4.36’da yer alan varyans çözümü sonuçları incelendiğinde okul kültürüne ilişkin öğrenim düzeylerine göre ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin algıları arasındaki farkın önemsiz olduğu görülmektedir, $[F(4,945)=2.38]$. Bu sonuçlar öğrenim düzeylerine göre ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının birbirine yakın ortalamalarla değişmediğini göstermektedir.

(ii) **Öğrenim düzeylerine göre yorum:** Öğrenim düzeylerine göre öğretmenlerin okullarındaki kültüre ilişkin algı ortalaması arasındaki fark önemsizdir. Alınan eğitimin düzeyi ve niteliğinin öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarını etkilemediği söylenebilir. Bu bulguyu Sueki (1998) tarafından yapılan ve “Dönüşümcü Liderlik ve Sürdürümcü Liderliğin Yapılandırılmış Örgütsel Kültürle İlişkisi” adını taşıyan araştırma bulgusu destekler niteliktedir. Bu çalışmada çalışanların öğrenim düzeyleri örgüt kültürüne ilişkin algılarını etkilememektedir.

(iii) **Öğretmenlikteki hizmet sürelerine göre bulgular:** İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının öğretmenlikteki hizmet sürelerine göre dağılımı çizelge 4.37’de verilmektedir.

Çizelge 4.37 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Öğretmenlikteki Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı

Hizmet süresi	n	O	SS
5 yıl ve altı	97	3.66	.62
6-10 yıl	187	3.49	.63
11-15 yıl	137	3.48	.58
16-20 yıl	129	3.54	.63
21 yıl ve üstü	400	3.61	.60

Çizelge 4.37 incelendiğinde okul kültürüne ilişkin 5 yıl ve altı hizmet süresi olan öğretmenlerin algılarının en yüksek, 11-15 yıl hizmet süresi olan öğretmenlerin algılarının en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları arasında öğretmenlikteki hizmet sürelerine göre farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan varyans çözümü sonuçları çizelge 4.38’de verilmektedir.

Çizelge 4.38 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Öğretmenlikteki Hizmet Sürelerine Göre Varyans Çözümü Sonuçları

Kaynak	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
G.A.	3.92	4	.98	2.60	Fark önemli
G.İ.	356.08	945	.37		$P<0.05$
Toplam	360.00	949			

Çizelge 4.38’de yer alan varyans çözümlemesi sonuçları incelendiğinde, okul kültürüne ilişkin öğretmenlikteki hizmet sürelerine göre ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin algıları arasındaki farkın önemli olduğu görülmektedir [$F(4.945)=2.38, P<0.05$]. Bu sonuca göre, hizmet sürelerine göre ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları birbirine yakın olmayan ortalamayla değişmektedir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmenlikteki hizmet sürelerine göre okul kültürüne ilişkin algıları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD önemlilik çözümlemesi sonuçları çizelge 4.39’da verilmektedir.

Çizelge 4.39 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Öğretmenlikteki Hizmet Sürelerine Göre LSD Önemlilik Çözümlemesi Sonuçları

Hizmet Süresi	Hizmet Süresi Düzey (Farklı)	Ortalama Fark	Önem Denetimi
5 yıl ve altı	6-10 yıl	.17	Fark önemli
5 yıl ve altı	11-15 yıl	.17	Fark önemli
21 yıl ve üstü	6-10 yıl	.12	Fark önemli
21 yıl ve üstü	11-15 yıl	.12	Fark önemli

$P<0.05$

Çizelge 4.39 ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algılarının hizmet sürelerine göre farklılıklarını göstermektedir. Buna göre, 5 yıl ve altı ile 21 yıl ve üstü hizmet süresi olan öğretmenler 6-10 ve 11-15 yıl hizmet süresi olan öğretmenlere göre okul kültürünü daha olumlu algılamaktadırlar.

(iii) **Hizmet sürelerine göre bulgular yorum:** 5 yıl ve altı ile 21 yıl ve üstü hizmet süresi olan öğretmenlerin 6-10 yıl ve 11-15 yıl hizmet süresi olan öğretmenlere göre okullarındaki kültüre ilişkin algıları daha yüksektir. Buradan daha az hizmet süresi dolayısıyla muhtemelen daha genç yaşta olan öğretmenlerle, daha çok hizmet süresi olan ve muhtemelen daha yaşlı öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin daha olumlu düşündükleri sonucuna varılabilir. Daha az deneyimli olan öğretmenler okullarında deneyim kazanma, bir diğer değişle sosyalleşme sürecinde gerek okula olan bağlarının güçlü olması, öğretmenlerle ve yöneticilerle daha fazla iletişim halinde olmaları nedeniyle okul kültürüne ilişkin değerlendirmeleri daha olumlu olabilir. Diğer taraftan daha deneyimli öğretmenler gerek deneyimleri sonucunda, gerekse yaşları gereği belli bir olgunlaşma düzeyine gelmiş olduklarından okul kültürüne ilişkin daha olumlu algılara sahip olabilirler. İkisi arasında kalan gruplar ise okullarında kazandıkları deneyimin de etkisiyle farklı arayışlara girmiş olabilirler ya da ilk deneyim yıllarının idealizmini kaybetmiş olarak tek düze bir öğretmenlik anlayışı ile okullarında onları güdüleyecek, heyecanla çalışmalarını sağlayacak bir ortamı bulamıyor olabilirler. Oysa öğretmenlikte çok başarılı olabilecekleri yılları çalışmaktadırlar ve okul müdürünün de etkisiyle daha güçlü bir okul kültürü ortamında çok daha başarılı olabilirler. Türkiye’de okul müdürlerinin öğretmenin içten bir istekle canla başla çalışmasını sağlama konusunda sorumluluk aldıkları pek söylenebilecek bir durum değildir. Bu Şahin’in (1996) araştırmasında ortaya çıkan sonuca göre de okul müdürlerin amaca ulaşmadaki engelleri büyük ölçüde dış ögelere bağlamaktadır.

(iv) Okullarının statüsüne göre bulgular: İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının okullarının statüsüne göre dağılımı çizelge 4.40'da verilmektedir.

Çizelge 4.40 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Okullarının Statüsüne Göre Dağılımı

Okul Statüsü	n	O	SS
Resmi İÖO	713	3.48	.61
MLO	123	3.61	.56
Özel İÖO	114	4.07	.42

Çizelge 4.40 incelendiğinde okul kültürüne ilişkin özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin algıları en yüksek, resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin algıları en düşük ortalamaya sahiptir. İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları arasında okullarının statüsüne göre farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan varyans çözümlemesi sonuçları çizelge 4.41'de verilmektedir.

Çizelge 4.41 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Okullarının Statüsüne Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Kaynak	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
G.A.	34.88	2	17.44	50.80	Fark önemli
G.İ.	325.12	947	.34		P<0.001
Toplam	360.00	949	50.80		

Çizelge 4.41'de yer alan varyans çözümlemesi sonuçları incelendiğinde okul kültürüne ilişkin okullarının statüsüne göre ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin algıları arasındaki farkın önemli olduğu görülmektedir, $[F(2,947)=3.00, P<0.001]$. Bu sonuçlarla okullarının statüsüne göre ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının birbirine yakın olmayan ortalamalarla değişmekte olduğu görülmektedir. İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okullarının statüsüne göre, okul kültürüne ilişkin algıları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Scheffée önemlilik çözümlemesi çizelge 4.42'de verilmektedir.

Çizelge 4.42 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Okullarının Statüsüne Göre Scheffée Önemlilik Çözümlemesi Sonuçları

Okul Statüsü	Okul Statüsü Düzey (Farklı)	Ortalama Fark	Önem Denetimi
Özel İÖO	Resmi İÖO	.59	Fark önemli
Özel İÖO	MLO	.46	Fark önemli

P<0.001

Çizelge 4.42 ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algılarının okullarının statüsüne göre farklılıklarını göstermektedir. Buna göre, özel ilköğretim okullarında çalışmakta olan öğretmenler resmi ilköğretim okullarında ve MLO'da çalışan öğretmenlere göre okul kültürünü daha olumlu algılamaktadırlar.

(iv) **Okullarının statüsüne göre yorum:** Özel ilköğretim okulu öğretmenleri resmi ilköğretim okulu ve MLO öğretmenlerine göre okul kültürünü daha olumlu algılamaktadırlar. Kuruluş nedenleri, seslendiği kesim, yapılanması ve çalışanlarının hizmet içi eğitimden geçme süreçleri gereği beklenene uygun olarak özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin resmi ilköğretim okulu ve MLO öğretmenlerine göre okullarını daha olumlu değerlendirdikleri söylenebilir. Bu bulguyu Terzi'nin (1999) "Özel ve Devlet Liselerinde Örgüt Kültürü" adlı araştırması destekler niteliktedir. Bu araştırmaya göre de öğretmenler özel liselerde devlet liselerine göre daha olumlu kültür olduğu yönünde görüş bildirmektedirler. Bu bulgu Milikan'ın araştırmasıyla desteklenmektedir. Milikan, özel okulların başarılarını ayrıntılı bir şekilde çözümlerken, devlet okullarının güçlü bir okul kültürü yaratmadaki başarısızlıklarını açıklamış, iki okul türü arasındaki farkın giderilmesi için devlet okullarında güçlü bir okul kültürünün geliştirilmesini zorunlu görmüştür (Şişman, 1994).

(v) **Okullarının sosyo-ekonomik düzeyine göre bulgular:** İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının okullarının sosyo-ekonomik düzeyine göre dağılımı çizelge 4.43'de verilmektedir.

Çizelge 4.43 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı

Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyi	n	O	SS
Alt düzey	423	3.52	.60
Orta düzey	228	3.38	.58
Üst düzey	185	3.72	.60

Çizelge 4.43 incelendiğinde okul kültürüne ilişkin üst düzey okullarda çalışan öğretmenlerin algıları en yüksek, orta düzey okullarda çalışan öğretmenlerin algıları en düşük ortalamaya sahiptir. İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları arasında okullarının sosyo-ekonomik düzeyine göre farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan varyans çözümlemesi sonuçları çizelge 4.44'de verilmektedir.

Çizelge 4.44 İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Varyans Çözümü Sonuçları

Kaynak	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
G.A.	12.23	2	6.11	16.91	Fark önemli
G.İ.	316.91	833	.362		P<0.001
Toplam	329.14	835			

Çizelge 4.44'de yer alan varyans çözümlemesi sonuçları incelendiğinde okul kültürüne ilişkin okullarının sosyo-ekonomik düzeyine göre ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin algıları arasındaki farkın önemli olduğu görülmektedir [$F(2.883)=3.00$, $P<0.001$]. Bu sonuçlarla okullarının sosyo-ekonomik düzeyine göre ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin

algılarının birbirine yakın olmayan ortalamayla değiştiği görülmektedir. İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okullarının sosyo-ekonomik düzeyine göre okul kültürüne ilişkin algıları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Scheffée önemlilik çözümlemesi çizelge 4.45’de verilmektedir.

Çizelge 4.45 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Scheffée Önemlilik Çözümlemesi Sonuçları

Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyi	Sosyo-Ekonomik Düzey (Farklı)	Ortalama Fark	Önem Denetimi
Alt düzey	Orta düzey	.13	Fark önemli *
Üst düzey	Alt düzey	.20	Fark önemli **
Üst düzey	Orta düzey	.33	Fark önemli **

*P<0.05 **P<0.001

Çizelge 4.45 ilköğretim okulu öğretmenlerinin okullarının sosyo-ekonomik düzeyine göre okul kültürüne ilişkin algılarının farklılıklarını göstermektedir. Buna göre, alt düzey ilköğretim okullarda çalışan öğretmenler orta düzey ilköğretim okullarda çalışan öğretmenlere göre ve üst düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler alt ve orta düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere göre okullarının kültürünü daha olumlu değerlendirmektedirler.

(v) **Okullarının sosyo-ekonomik düzeyine göre yorum:** İlköğretim okulu öğretmenlerinin sosyo-ekonomik düzeye göre okullarındaki kültüre ilişkin algılarında, alt ile orta düzey ve üst ile alt ve orta düzey okullar arasında önemli farklılık görülmektedir. Alt düzey ilköğretim okulları çalışanları okul koşullarının yetersizliği nedeniyle birlikte hareket ederek gerek kendi çalışma koşullarını gerekse okulun eksiklerini ve eğitim-öğretim düzeyini yükseltmeye çalışabilirler. Bu süreçte daha olumlu bir okul kültürü oluşturulmuş olabilir ya da bu duygu içindeki öğretmenler okulun kültürünü daha olumlu algılamış olabilirler. Yine gözlemlenenlere göre alt düzey okullardaki öğretmen odalarında görece daha fazla bir yakınlaşma sezilenmektedir. Üst düzey okullarda ise muhtemelen daha yerleşmiş bir öğretmen kadrosu, daha bilinçli ve varlıklı bir veli öğrenci kesiminin etkisiyle okul müdürünün okul kültürünü olumlu etkileyebileceği düşünülebilir. Üst düzey ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin orta düzey ilköğretim okullarındaki öğretmenlere göre okul kültürünü daha olumlu algılamaları, üst düzey ilköğretim okullarına göre orta düzey okulların daha çok orta düzey olmak üzere hem alt, hem de üst düzey çevreden öğrenci alması, öğretmenlerin çalışma koşullarının bu durumdan olumsuz etkilenmesi ve diğer durumlarda da şartları sağlamada güçlük çekilmesinden kaynaklanabilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın sonuçlarına, tartışmaya ve bulgular çerçevesinde geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

Sonuçlar

İlköğretim okulu müdürleri kendilerinin daha çok dönüşümcü, sonra da sürdürümcü liderlik stili sergilediklerini düşünmektedirler. Müdürler sürdürümcü liderliğin boyutlarına ilişkin yaptıkları değerlendirmelerde daha çok statükocu ve sonra da otokratik liderlik sergiledikleri yönünde görüş bildirmektedirler. Öğretmenler okul müdürlerini daha çok dönüşümcü ve sonra sürdürümcü liderlik stiline uygun olarak değerlendirmektedirler. İlköğretim okulu öğretmenleri sürdürümcü liderliğin boyutlarına ilişkin yaptıkları değerlendirmelerde ise okul müdürlerini daha çok sürdürümcü liderliğin otokratik ve sonra statükocu liderlik boyutunu sergilediklerini düşünmektedirler.

İlköğretim okulu müdürleri ile öğretmenlerin dönüşümcü ve sürdürümcü liderliğe ilişkin algıları arasında önemli farklılık vardır. Okul müdürleri öğretmenlere göre yüksek bir algıyla kendilerini daha dönüşümcü sonra da sürdürümcü bulmaktadırlar. Yine okul müdürleri ile öğretmenlerin sürdürümcü liderliğin statükocu liderlik boyutuna ilişkin algıları arasında önemli farklılıklar vardır. Okul müdürleri öğretmenlere göre kendilerinin daha çok sürdürümcü liderliğin statükocu lider özelliğini gösterdiklerini düşünmektedirler.

İlköğretim okulu müdürleri okullarındaki kültüre ilişkin, işbirlikli kültür ve eğitsel gelişme kültürü boyutlarında yüksek, sosyal-eğitsel kültür ve geleneksel kültür boyutlarında düşük algıya sahiptirler. Öğretmenlerin algıları okul müdürlerine göre düşük olmakla birlikte, öğretmenler eğitsel gelişme kültürü ve işbirlikli kültür boyutlarında yüksek algıya, sosyal-eğitsel kültür ve geleneksel kültür boyutlarında düşük algıya sahiptirler.

İlköğretim okulu müdürleri öğretmenlere göre, gerek kültürün boyutlarında gerekse kültürün genelinde önemli bir farkla daha yüksek bir algıya sahiptirler.

İlköğretim okulu müdürlerine göre dönüşümcü liderlikle okul kültürünün işbirlikli okul kültürü, eğitsel gelişme kültürü ve sosyal-eğitsel kültür boyutları arasında pozitif yönlü önemli bir ilişki vardır. Bununla birlikte dönüşümcü liderlikle okul kültürünün geneli ve geleneksel kültür boyutu arasında bir ilişki bulunamamıştır. Müdürlerin algılarına göre sürdürümcü liderlikle okul kültürünün eğitsel gelişme boyutu arasında pozitif yönlü önemli bir ilişki vardır.

Sürdürümcü liderlikle okul kültürünün geneli, işbirlikli okul kültürü, sosyal-eğitsel kültür ve geleneksel kültür boyutları arasında önemli bir ilişki bulunamamıştır.

İlköğretim okulu müdürlerine göre sürdürümcü liderliğin statükocu lider boyutu ile okul kültürünün eğitsel gelişme kültürü ve sosyal-eğitsel kültür boyutları arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Statükocu lider boyutuyla okul kültürünün geneli, işbirlikli okul kültürü ve geleneksel kültür arasında bir ilişki bulunamamıştır. Sürdürümcü liderliğin otokratik liderlik boyutuyla okul kültürünün geneli, işbirlikli okul kültürü, eğitsel gelişme kültürü ve sosyal-eğitsel kültür boyutları arasında bir ilişki bulunamazken geleneksel kültür boyutu ile negatif yönde bir ilişki bulunmuştur.

İlköğretim okulu öğretmenlerine göre dönüşümcü liderlikle hem okul kültürünün geneli hem de boyutları arasında pozitif yönlü önemli bir ilişki vardır. Öğretmenlere göre sürdürümcü liderlikle okul kültürünün geneli, işbirlikli okul kültürü, eğitsel gelişme kültürü ve sosyal-eğitsel kültür boyutları arasında pozitif yönlü önemli bir ilişki vardır. Sürdürümcü liderlikle okul kültürünün geleneksel kültür boyutları arasında ise önemli bir ilişki bulunamamıştır.

İlköğretim okulu öğretmenlerine göre sürdürümcü liderliğin statükocu ve otokratik lider boyutlarıyla okul kültürünün geneli, işbirlikli okul kültürü, eğitsel gelişme kültürü ve sosyal-eğitsel kültür boyutları arasında pozitif yönlü önemli bir ilişki vardır. Bu boyutlar ile okul kültürünün geleneksel kültür boyutu arasında ise önemli bir ilişki bulunamamıştır.

İlköğretim okulu müdürlerinin kendi dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algıları arasında cinsiyetlerine, öğrenim düzeylerine, hizmet sürelerine, okullarının statüsüne göre önemli bir farklılık yoktur. Sadece sürdürümcü liderlik stilinde okullarının sosyo-ekonomik düzeyine göre üst düzey ilköğretim okulu müdürleri kendilerini alt düzey ilköğretim okulu müdürlerine göre daha çok sürdürümcü lider stiline uygun olarak değerlendirmişlerdir.

Okul müdürlerinin okul kültürüne ilişkin cinsiyetlerine, hizmet sürelerine, okullarının statüsüne ve sosyo-ekonomik düzeyine göre algıları arasında önemli bir farklılık yokken, öğrenim düzeylerine göre aralarındaki fark önemlidir. Öğretmen okulu, eğitim enstitüsü ve ön lisans mezunu olan okul müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları lisans ve lisans üstü mezunlara göre daha yüksektir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin cinsiyet ve öğrenim düzeylerine göre aralarında önemli bir farklılık yoktur. Hizmet sürelerine göre öğretmenler dönüşümcü liderliğe ilişkin farklı görüşlere sahiptirler. 5 yıl ve altı hizmet süresi olan öğretmenler 20 yıl hizmet süresi olan öğretmenlere göre, 21 yıl ve üstü hizmet süresi olan öğretmenler de 16-20 yıl hizmet süresi olan öğretmenlere göre okul müdürlerini daha dönüşümcü bulmaktadırlar. Okullarının statüsüne göre öğretmenlerin algıları

arasında her iki liderlik stiline ilişkin önemli bir farklılık bulunmuştur. MLO öğretmenleri resmi ilköğretim okulu öğretmenlerine göre, özel ilköğretim okulu öğretmenleri ise resmi ilköğretim okulu ve MLO öğretmenlerine göre okul müdürlerini daha çok hem dönüşümcü hem de sürdürümcü liderlik stiline uygun olarak değerlendirmişlerdir. Okullarının sosyo-ekonomik düzeyine göre ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algıları arasında önemli bir farklılık bulunmuştur. Dönüşümcü liderlik stiline ilişkin alt düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler orta düzey; üst düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler alt ve orta düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerini daha dönüşümcü olarak algılamaktadırlar. Yine üst düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler alt ve orta düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerini daha çok sürdürümcü lider olarak tanımlamaktadırlar.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin okullarındaki kültüre ilişkin algıları arasındaki fark öğrenim düzeylerine göre önemsizken; cinsiyet, hizmet süresi, okulların statüsü ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre önemlidir. Cinsiyetlerine göre kadın öğretmenler okullarındaki kültürü erkeklere göre daha olumlu değerlendirmektedirler. Hizmet sürelerine göre, 5 yıl ve altı ile 21 yıl ve üstü hizmet süresi olan öğretmenlerin 6-10 yıl ve 11-15 yıl hizmet süresi olan öğretmenlere göre okullarındaki kültüre ilişkin algıları daha yüksektir. Okullarının statüsüne göre özel ilköğretim okulu öğretmenleri resmi ilköğretim okulu ve MLO öğretmenlerine göre okul kültürünü daha olumlu algılamaktadırlar. Öğretmenlerin okullarının sosyo-ekonomik düzeyine göre okullarındaki kültüre ilişkin algılarında alt düzey ile orta düzey, üst düzey ile alt düzey ve orta düzey ilköğretim okulları arasında önemli farklılık görülmektedir. Buna göre alt düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler orta düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere göre, üst düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler alt düzey ve orta düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere göre okul kültürlerini daha olumlu değerlendirmektedirler.

Tartışma

Okul müdürleri daha çok kendilerinin dönüşümcü liderlik stili sergiledikleri görüşündedirler. Anthony (1994) ve Lesney'e (1997) göre de okullarda başarı sağlanması için dönüşümcü liderliğin uygulanması gerekmektedir. Okul müdürlerinin bu liderlik stilini yüksek düzeyde sergilediklerini düşünmeleri pratikte sevindirici bir durum olarak görülse bile, okul müdürlerinin algıları öğretmen algılarıyla karşılaştırıldığında onların kendilerini idealize ettikleri gibi gösterdikleri sonucu çıkarılabilir. Nitekim Altun'un (2003) araştırmasında okul

müdürleri dönüşümcü liderliğe yüksek düzeyde önem vermektedirler, fakat uygulamada verdikleri önem kadar başarılı olamamaktadırlar. Bu durum okul müdürlerinin kendilerini daha nesnel değerlendirmeleri gerekliliğini ortaya çıkarabilir. Ancak nesnel bir değerlendirme ile öz eleştiri yapılarak daha doğruya giden yol bulunabilir. Okul müdürleri kendilerinin sürekli olumlu yanlarını görüp aksi durumları göz ardı ederlerse kendilerini geliştirme konusunda geride kalabilirler. Sürdürümcü liderlik stili açısından da okul müdürleri kendilerini daha olumlu değerlendirmektedirler.

Okul kültürüne ilişkin olarak okul müdürleri öğretmenlere göre okullarındaki kültürü daha olumlu değerlendirmektedirler. Hem okul müdürleri hem de öğretmenler okullarını işbirlikli kültür ve eğitsel kültür boyutları açısından daha olumlu değerlendirmektedirler. Her iki grubun okullarındaki işbirlikli kültüre ilişkin görüşlerinin olumlu olması önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Okullardaki işbirlikli kültürün olumlu algılanmasının Türkiye'nin toplumsal kültürüyle ilişkili olduğu da söylenebilir. Türkiye'de Batı toplumlarına göre daha çok ortaklaşa davranışçı kültürün etkisi görülmektedir. Ortaklaşa davranışçı kültürde örgütsel değer ve normların daha kolay paylaşılabilir hale gelmesi nedeniyle okul yöneticisinin sonuçtan çok süreçte odaklaşarak daha güçlü bir okul kültürü oluşturması ve yaşadığı toplumsal kültürün dokusunda yer alan ortaklaşma ruhunu okul kültürüne taşıması gerekmektedir (Çelik, 1999). Kaldı ki birlikte olmak tek tip olmak değil birbirini tamamlamak demektir. Sinerjinin özünde farklılıklara yer vermek yatar. Parçaların birbirleriyle olan ilişkileri bir kurumda sinerjik kültürün yaratılmasını sağlayan güçtür. İşbirliği ile yapılan okullarda çalışanların birbirleriyle ilgilenmeleri ne kadar içten olursa sorunların çözülmesine olan katılım da o kadar içten olur. Yaratıcılık açığa çıkar ve insanlar yarattıklarına sıkı bağlanırlar (Covey, 2002). Okullarda işbirlikli ve eğitsel gelişme kültürünün olumlu değerlendirilmesi, örgütsel kültürün olumlu olmasının örgütlerdeki sonuçları dikkate alındığında da önemli bir bulgudur. Çünkü örgütsel kültürün örgütsel adanma, iletişim, güdülenme, iş doyumu ve öğretmen etkililiği üzerindeki etkileri araştırmalarda saptanmıştır (Sarwono,1990; Nystrom, 1993; Reames, 1997; Jones, 1998).

Buna karşın okul müdürleri ve öğretmenler okullarda sosyal-eğitsel ve geleneksel kültürü daha az görülen boyutlar olarak değerlendirmişlerdir. Okullarda sosyal-eğitsel kültürün ihmal edilmesi disiplin sorunları ve gelecekte sıkıntılı bir gençliğin olması gibi çeşitli sorunlara neden olabilir.

Okul müdürlerine göre dönüşümcü liderlik ile okul kültürünün işbirlikli kültür, eğitsel gelişme kültürü, sosyal-eğitsel kültür boyutları ve sürdürümcü liderliğin yalnız eğitsel gelişme kültürü ile arasında ilişki bulunmuştur. Bu anlamda okul müdürü algılarına göre dönüşümcü

liderliğin okul kültürüyle ilişkisinin daha olumlu olduğunu söylemek olanaklıdır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre de dönüşümcü liderler sürdürümcü liderlere göre örgütlerine daha çok yardımda bulunurlar. Dolayısıyla dönüşümcü liderler sürdürümcü liderlerden daha çok etkilidirler. Sürdürümcü liderlerin çoğu otokratik liderlik özelliği gösterirler (Bass, 1990). Ingram (1997)'e göre kültürel değişim, güdülenme ve işbirlikli ilişkiler için öğretmen adanmasını sağlayan dönüşümcü liderlik sürdürümcü liderlikten daha etkilidir. Yapılan araştırmalar, dönüşümcü liderliğin değişimi başlatmayı, öğretmenlerin okul geliştirme ve öğretimsel davranışlarını değiştirmeyi ve öğrenci performansını olumlu etkilediğini göstermektedir (Leithwood, 1992; Hitt ve Keats, 1992; Deal, 1995; Lawrence, 2000). Kaldı ki Leithwood vd. (1999) dönüşümcü liderliğin örgütsel düzeyde etkilerini kapsayan örgütsel öğrenme, örgütsel iyileşme, etkililik, örgütsel iklim ve kültürü olumlu etkilediğini vurgulamaktadırlar.

Bunun yanında öğretmen algılarına göre hem dönüşümcü hem de sürdürümcü liderlik stiliyle okul kültürü arasında olumlu ilişki vardır. Okullarda dönüşümcü liderliğin uygulanması gerekmektedir. Ancak daha güçlü bir okul kültürü için okullarda her iki liderlik stiline kendi koşullarına göre birlikte uygulanması daha olumlu bir sonuç verebilecektir. Kaldı ki araştırma sonuçları ve bazı araştırmacılar her iki liderliğin birlikte uygulanmasının daha olumlu sonuçlar getireceği konusuna işaret etmektedirler (Bogss, 1992; Leithwood, 1992; Keçecioglu, 1998; Bass ve Steidlmeier, 1999; Hall, 1999; Metcalfe ve Metcalfe, 2000; Gustafson, 2002). Kaldı ki Nicholls'a göre (1994) ilham verici liderlik özellikleri kullanılarak sürdürümcü liderlere değişim ve dönüşüm için gerekli olan özellikler kazandırılır.

Bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer bir biçimde olan Marks'ın (2002) araştırmasında olduğu gibi öğretmenler ve okul müdürlerinin görüşleri arasında farkın olması iki grubun görev farkından kaynaklanıyor olabilir. Bugün öğretmen olan birinin yarın okul yöneticisi olduğundaki tutum ve davranışlarında değişiklikleri çok geçmeden gözlemek olanaklıdır. Öte yandan uzun bir sosyalleşme sürecinde her iki grup arasındaki algı farkının artması da olasıdır. Okul müdürleri her ne kadar hareket alanlarının yasa ve yönetmeliklerle sınırlandığını ifade etseler bile oldukça fazla uygulama özgürlüğüne de sahiptirler. Daha önce de sözü edildiği gibi yasa ve yönetmelikler insan ilişkilerinin doğasına yönelik sınırlamalar getirmezler. Bu gibi durumlar yasa ve yönetmeliklerin yorumuna da dayalıdır. Bu anlamda okul müdürlerinin hareket alanlarının geniş olduğu söylenebilir. Yine sözü edildiği gibi son yıllardaki gelişmelerin (teknolojik, yönetici eğitimi, Avrupa Birliğine giriş süreci vb.) okullara ve müdürlerine bir devinim getirdiği de söylenebilir. Yine okul müdürlerinin kendilerinin olumlu yanlarına dikkat etmeleri gibi durumlarında etkisiyle öğretmenlerle aralarındaki algı farkı artmış olabilir.

Öğretmenler ise bir taraftan değişim ve dönüşüm için olumlu tutum geliştirirken diğer taraftan güvenlik gereksinimi içinde yere sağlam basıyor, değişimin getireceği belirsizlikten ve aynı zamanda değişimin getireceği artı yükten kaçınıyor olabilirler. Çünkü değişim süreci ve sonrası okul müdürlerine olduğu kadar öğretmenlere de sorumluluklar getirecektir. Bu anlamda statükocu tutum ve davranışlar öğretmenlerin gereksinimlerine yanıt verebilir. Şunu da unutmamak gerekir ki hazır reçete ile çalışan ya da olağan işleri yerine getiren sürdürücü lider davranışıyla değişime direnmek tehlikelidir (Hitt ve Keats, 1992). Öğretmenler aşırıya kaçmadıkça okul müdürlerinin otokratik davranışlar sergilemesini de olumlu karşılayabilirler. Sonuçta bu Türkiye'nin toplumsal dokusuna uygun bir durumdur. Çocukluktan itibaren evde, okulda ve iş yaşamında daha çok itaat etmeye eğilimli insanların yetişmiş olduğu bir iş ortamında otorite istenmesi olağan bir durum haline gelmektedir. Bu gibi nedenlerle öğretmenler hem dönüşücü, hem de sürdürücü liderliğin okul kültürü için olumlu sonuç vereceği yönünde bir inanç geliştirmiş olabilirler.

Öneriler

Uygulayıcılar İçin Öneriler

- 1) Okul yöneticilerine özellikle dönüşücü liderlik olmak üzere liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler içerecek ve okul müdürlerinin liderlik kapasitelerini geliştirebilecek yöneticilik eğitimi verilmelidir.
- 2) Öğretmenlere de okul kültürü ile okul müdürünün yöneticilik stillerinin önemini ve aralarındaki ilişkiyi ele alan eğitim verilmelidir.
- 3) Okullara liderlik ve okul kültürünü içerecek süreli yayınlar sağlanmalı ve yine bu konuları içerecek kitaplar hazırlatılarak tüm öğretmenlerin ulaşabileceği biçimde bulundurulmalıdır.
- 4) Sosyal-eğitsel kültür açısından okulların neden zayıf olduğu konusu üzerinde durulmalı ve bu durumun yaratacağı olumsuzluklara yönelik okullarda toplantılar düzenlenmelidir.
- 5) Ödüllendirme konusunda öğretmenlerle yöneticilere eğitim verilmeli ve bu konudaki eksikliklerin giderilmesine çalışılmalıdır.
- 6) Öğretmenlerin okul dışı ve okuldaki boş zamanlarında eğitim-öğretime dönük çalışma yapma ve görüş alış verişinde bulunma düzeylerinin az olmasının nedenleri üzerinde durulmalı ve bu konularda öğretmenleri geliştirme çalışmaları yapılmalıdır.

7) Lisans ve lisans üstü mezunu olan okul müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algı düzeylerinin düşük olmasının nedenleri araştırılmalı ve algılarının düşük olmasının nedenleri üzerinde çalışılmalıdır.

8) Hizmet sürelerine göre öğretmenlerin okul müdürlerini değerlendirmelerinde hizmet süresi en az ile en çok olan öğretmenlerin okul müdürlerinin okul müdürlerini dönüşümcü liderlik stili ve okul kültürü açısından 6 ile 20 yıl hizmet süresi olan öğretmenlere göre daha olumlu değerlendirmelerinin nedenleri araştırılarak arada kalan bu gurubun (6-20 yıl) algı düzeylerinin neden düşük olduğu, bunun sonuçların neler olabileceği ve neler yapılması gerektiği üzerinde çalışmalar yapılmalıdır.

9) Resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler okul müdürlerini MLO ve özel ilköğretim okulu müdürlerine ve MLO öğretmenleri de özel ilköğretim okulu öğretmenlerine göre okul müdürlerini liderlik stilleri açısından daha yetersiz bulmaktadırlar. Bu anlamda öncelikle resmi ilköğretim okulu müdürleri olmak üzere MLO müdürlerine yöneticilik eğitimi verilmesi uygun görülmektedir.

10) Üst düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul kültürlerini ve okul müdürlerinin liderlik davranışlarını daha olumlu değerlendirmeleri göz önüne alınarak alt ve orta düzey ilköğretim okullarında okul kültürünün ve okul müdürlerinin olumlu algılanmamasının nedenleri araştırılmalı söz konusu okullara bu konularda yardım sunulmalıdır.

11) Okullarda toplantıların amaca ve okul etkililiğine uygun bir biçimde tasarlanarak yapılması konusu incelenmeli, öğretmen ve yöneticilere bu konuda eğitim verilmelidir.

12) Araştırmanın beklenmeyen bulgusuna dayalı olarak kadın öğretmenlerin okul müdürü olmaları desteklenmeli ve kadın öğretmenler okul müdürü olmaları için özendirilmelidir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1) Okullardaki sosyal-eğitsel kültürü derinlikli bir şekilde inceleyen ve sosyal-eğitsel açıdan zayıf olmanın öğretmen ve öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerini içeren bir araştırma yapılabilir.

2) Okul kültürüyle okul etkililiği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi ele alan bir araştırma yapılabilir.

3) Okullarda geleneksel kültür ve bunun öğrenci başarısı üzerindeki etkisini inceleyecek bir araştırma yapılabilir.

4) Okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri ile ödüllendirme konusunu ele alan bir araştırma yapılabilir.

- 5) Okul müdürlerinin dnm ve srdrmc liderlik stilleri, okul kültürü ve okuldaki disiplin sorununu ele alan bir çalışma yapılabilir.
- 6) Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve okul kültürü arasındaki ilişkileri ele alan çalışma ortaöğretim kurumları ve üniversitelerde de yapılabilir.
- 7) ğretmenlerin sınıf dışında eğitim-ğretimi geliştirmeye yönelik ne gibi ekinlikler yaptıkları incelenebilir.
- 8) Okullarda toplantı yönetimi konulu bir araştırma yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Açıkalin, A. (2000). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Empati Becerileri Arasındaki İlişki*,. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Açıkgöz, K. (1994): *Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları*, İzmir, Kanyılmaz Matbaası.
- Akdemir, A. (1998). *Vizyon Yönetimi*. İstanbul: Bayrak Matbaası.
- Alkire, G. J. (1996). *The Principal as a Cultural Leader and the Change Process: Elements and Tools That Contribute to Shaping the Elementary School's Organizational Culture*. Unpublished Doctoral Dissertation, Unpublished Phd Thesis, University of La Verne. <http://www.lib.umi.com/dissertations/results?set_num=6>.
- Altay, H. (1997). *Güç Mesafesi Erkeklik - Dişilik ve Belirsizlikten Kaçınmanın Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi , İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Altınışik, S. Ö. (1995). "Kadın Öğretmenlerin Okul Müdürü Olmasının Engelleri", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1 (3), 329-349.
- Altun, S. A. (2003). "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğe Verdikleri Önem ve Uygulama Düzeyleri", <<http://ilkogretim-online.org.tr/vol2say1/v02s01b.htm>>.
- Anthony, L. V. L. (1994). *The Relationship Between Transformational and Transactional Leadership and Organizational Culture, Employee Performance, and Employee Attrition*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Miami, <<http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/9426863>>.
- Arthur Andersen İnsan Kaynakları Danışmanlığı, (2001). "Liderlik Anlayışında Yeni Yaklaşımlar: Transformasyonel, Transaksiyonel ve Karizmatik Liderlik", <<http://www.insankaynaklari.com/cn/contentbody.asp?bodyid=1148>>.
- Atay, K. (2001a). "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Genel ve İş Tutum ve Davranışları", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7 (26),179-194.
- Atay, K. (2001b). "Öğretmen, Yönetici ve Denetmenlerin Bakış Açısından Okul Kültürü ve Öğretmen Verimliliğine Etkisi". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7 (28), 471-482.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim Yönetim.*, 4. Baskı, Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Bacharach, S. B. & Mundell, B. (1995). Images of Structure, Bulunduğu eser: S. B. Bacharach & B. Mundell (Ed.), *Images of Schools: Structures and Roles In Organizational Behavior*. California: Sage Publications.
- Bahar, M. (1999). *Özel Okul Müdürleri ile Devlet Okulları Müdürlerinin Liderlik Davranışlarının Yeterlik Düzeyi Arasındaki Farklar*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi , Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul: Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Balcı, A. (1998). "Okul Yöneticilerinin Liderlik Biçemleri", *Türkiye'de Eğitim Yönetimi*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Balcı, A. (2000). *Örgütsel Sosyalleşme: Kuram Strateji ve Taktikler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baldrige, J. V. (1983). Rules for a Machiavellian Change Agent: Transforming the Entrenched Professional Organization. Bulunduğu eser: J. V. Baldrige, T. Deal & C. Ingols (Ed.), *The Dynamics of Organizational Change in Education*. California: Mccutchan Publishing Corporation.
- Baltaş, A. (2001). *Değişimin İçinden Geleceğe Doğru: Ekip Çalışması ve Liderlik*. 2. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel Davranışın Yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel Davranış: İnsanın Üretim Gücü*, 2. Baskı, Ankara: Gül Yayınevi.
- Bass, B. M. & Steidlmeier, P. (1998). "Ethics, Character, and Authentic Transformational Leadership". <<http://cls.binghamton.edu/basssteid.html>>.
- Bass, B. M. (1985). "Leadership: Good, Better, Best", *Organizational Dynamics*, 13 (3), 20-40.
- Bass, B. M. (1990). "From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share The Vision". *Organizational Dynamics*, 18 (3), 19-32.
- Bates, R. J. (1986). Toward Critical Practice Of Educational Administration. Bulunduğu eser: T. J. Sergiovanni & J. E. Corbally (Ed.), *Leadership and Organizational Culture: New Perspectives on Administrative Theory and Practice*. Chicago: University of Illinois Press.
- Bates, R. J. (2001). "Eleştirel Teori Açısından Eğitim Yönetimi", (çev: S. Turan ve M. Şişman) *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7 (28), 573-592.
- Batten, J. D. (1991). *Tough-Minded Leaders.*, New York: Amacom.
- Bayrak, N. (2001). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Özellikler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Becerikli, S. Y. (1999). *Örgüt Kültürü Oluşumunda Örgüt İçi İletişimin Rolü: Departmanlı Mağazacılık Sektöründe Halkla İlişkiler Açısından Bir Değerlendirme: Beğendik A.Ş. Örneği*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üniversitesi, Ankara.

- Bennis, W. (1986). *Transformative Power And Leadership*. Bulunduğu eser: T. J. Sergiovanni & J. E. Corbally (Ed.), *Leadership and Organizational Culture: New Perspectives on Administrative Theory and Practice*. Urbana And Chicago,: University of Illinois Press.
- Berberoğlu, G. (1990). "Örgüt Kültürü ve Yönetmel Etkinliğe Katkısı". *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8 (1-2).
- Berberoğlu, G., Besler, S. ve Tonus, Z. (1998). "Örgüt Kültürü: Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Örgüt Kültürü Araştırması". *Anadolu Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14 (1-2), 29-52.
- Boggs, R. D. (1992). *A Further Assessment of the Impact of Politics and Markets on American Schools: A Comparison of School Culture, Power and the Job of Teaching in Public and Private Elementary Schools and Theirs Relationship to Teacher Motivation, Commitment, Compliance, Satisfaction and Intent to Leave (Public Schools)*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Southern California, <<http://www.lib.umi.com/education>>..
- Bolman, L. G. & Deal T. E. (1994). *Becoming a Teacher Leader: From Isolation to Collaboration*. California: Corwin Press, Inc.
- Bolman, L. G. & Heller R. (1995). *School Administrators as Leaders: Research on School Leadership: The State of Art*. Bulunduğu eser: S. B. Bacharach & B. Mundell (Ed.), *Images Of Schools: Structures and Roles in Organizational Behavior*, California, Sage Publications.
- Bonar, R. I. Jr. (2000). *The Effect of Leadership Behaviors on Employee Commitment, Satisfaction and Strength of Culture*. Unpublished Doctoral Dissertation, Medical University of South Carolina, <<http://www.lib.umi.com/education.9981379>>.
- Bond, E. G. (1998). "Leadership and Culture in School-Initiated Change". University of Toronto, Canada, <<http://www.lib.umi.com/education.Nq35394>>.
- Bozkurt, T. (1997). "İşletme Kültürü: Kavram Tanımı ve Metodolojik Sorunlar". Bulunduğu eser: S. Tevrüz (Ed.), *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi*, 2. Baskı, İstanbul: Kalder Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1982). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, 6. Baskı, Ankara: Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bush, T. (1995). *Theories of Educational Management*, 2th Edition, London: Paul Chapman Publishing.

- Bycio, P., Hackett, R. D. & Allen, J. S. (1995). "Further Assessments of Bass's (1985) Conceptualization of Transactional and Transformational Leadership", *Journal of Applied Psychology*, 80 (4).
- Cafaoğlu, Z. (1995). "Okulların Güçlendirilmesi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1 (4), 549-557.
- Campo, C. (1993). "Collaborative School Cultures: How Principals Make a Difference", *School Organization*, 13 (2), 119-127.
- Cananagh, R. F. (1997). *The Culture and Improvement of Western Australian Senior Secondary Schools*. Unpublished Doctoral Dissertation, Curtin University of Technology, <<http://adt.curtin.edu.au/theses/available/adtwcu20021118.112852/unrestricted/01front.pdf>>..
- Catalano, P. (2002). *The Relationship Between Transformational and Transactional Leadership and Job Satisfaction in an Aerospace Environment*. Unpublished Doctoral Dissertation, Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Nova Southeastern, <<http://www.lib.umi.com/dissertations/dlnow/3059410>>.
- Celep, C. (1996). "Okullarda İşbirlikçi Karar Verme ve Yöneticilerin Rolü", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2 (1), 49-59.
- Celep, C. (2002). "İlköğretim Okullarında Öğrenme Kültürü", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8 (31), 356-373.
- Çelik, V. (1997). "Eğitim Yönetiminde Vizyoner Liderlik", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3 (4), 465-479.
- Çelik, V. (1998a). "Eğitimde Dönüşümcü Liderlik", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4 (16), 423-442.
- Çelik, V. (1998b). "Alan Dışından Gelen Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşmesi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4 (14), 191-208.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. 2. Baskı Ankara: Pegem Yayınları.
- Ceylan, M. (1998). "Yeni Kurulan Yükseköğretim Kurumlarında Kurum Kültürü", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4 (13), 49-54.
- Chadwick, L. J. (1999). *A Comparative Analysis of Transformational and Transactional Leadership in Public School Principals and Their Effect on School Culture*. Unpublished Doctoral Dissertation, Regent University, <<http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/9936647>>.
- Çınar, O. (1999). *Örgütsel Kültür ve Yöneticilerde Kendini Geliştirme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum .

- Çoban, S. (1999). *Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeyleri ile Liderlik Tarzları Arasındaki İlişk.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Cohen, L. Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*, 4th Edition, London: Roudledge.
- Collet, P. & Furham, A. (1995). *Social Psychology at Work*, London, Routledge.
- Colvin, R. E. (1996). "Transformational Executive Leadership: A Comparison of Culture-Focused and Individual-Focused Leadership Modalities", <http://cls.binghamton.edu/abstracts/diss_16.html>.
- Colvin, R. E. (1999). "Transformational Leadership: A Prescription for Contemporary Organizations", <<http://leadershipinfo.net/books.html>>.
- Copeland, J. A. (1997). *Transformational Leadership and Participation in Decision-Making in Public Schools*, Unpublished Doctoral Dissertation, The University of New Brunswick, <<http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/mq29982>>.
- Cormier, S. F. (1997). *School Restructuring, Transformational Leadership and Teacher Participation in Decision-Making*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Louisiana State University and Agricultural and Mechanical Col, <<http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/9803580>>.
- Covey, S. R. (2002). *Etkili İnsanların 7 Alışkanlığı*, İstanbul, 12. Baskı, Varlık Yayınları.
- Day, C., Hall, C., Gammage, P. & Coles, M., (1993). *Leadership and Curriculum in the Primary School: The Roles of Senior and Middle Management*, London: Paul Chapman Publishing.
- Deal, T. E. (1995). *Schools as Cultural Arenas: Symbols and Symbolic Activity*. Bulunduğu eser: S. B. Bacharach & B. Mundell (Ed.), *Images Of Schools: Structures and Roles in Organizational Behavior*. California: Sage Publications.
- Doran, E. F. (1996). *The Effects of Person-Organization Culture Fit on Employee Organizational Commitment and Employee Internet Work Motivation*. Unpublished Doctoral Dissertation, California State University, Long Beach, <<http://www.lib.umi.com/education.1383250>>.
- Erçetin, Ş. (1995). "Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkilemekte Kullandıkları Güçler", *Eğitim ve Bilim*, 19 (97), 21-27.
- Erçetin, Ş. (1998). *Lider Sarmalında Vizyon*, Ankara, Önder Matbaacılık.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (2000). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*. 5. Baskı, İstanbul: Beta Yayınları.
- Erenler, E. (2001). *Örgüt Kültürü ve İş Tatmini İlişkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu .

- Ergün, M. (1995). *Bilimsel Araştırmalarda Bilgisayarla İstatistik Uygulamaları, Spss for Windows*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt İklimi*. Ankara: Todaie Yayınları.
- Erturgut, R. (2000). *Örgütsel Değişmede Dönüştürücü Liderlik Davranışları Üzerine Bir Uygulama* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Evans, R. (1996). *The Human Side of School Change: Reform, Resistance, and the Real-Life Problems of Innovation*, 1th Edition, San Francisco, Jossey- Bass Publishers.
- Felton, S. L. (1995). *Transactional and Transformational Leadership and Teacher Job Satisfaction*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Mississippi, <<http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/9601421>>.
- Fineman, S. (1999). Emotionalizing Organizational Culture. Bulunduğu Eser: S. Clegg & C. Hardy (Ed.), *Studying Organization: Theory and Method*. London: Sage Publications.
- Fisher, J. L., Tack, M. W. & Wheeler, K. J. (1988). *The Effective College President*. New York: Mcmillan Publishing Company.
- Floyd, J. E. (1999). "An Investigation Of The Leadership Style of Principals And Its Relation to Teachers' Perceptions of School Mission and Student Achievement", <<http://basepath.wiley.com/cda/media/0,,12001,00.pdf>>.
- Foster, W. (1994). The Administrator as Transformative Intellectual. Bulunduğu eser: W. K. Hoy (Ed.), *Educational Administration: The Ucea Document Base*. New York: Mcgraw-Hill.
- Fullan, M. G. (1992). *Successful School Improvement: The Impementation Perspective and Beyon*. Philadelphia: Open University Press.
- Gardner, W. L. & Schermerhorn, Jr. (1992). Strategic Operational Leadership and The Management of Supportive Work Environments. Bulunduğu eser: R. L. Phillips & J. G. Hunt (Ed.), *Strategic Leadership: A Multi Organizational-Level Perspective*. Beverly Hill: Sage Publications.
- Genck, F. H. & Klingenberg A. J. (1991). *The School Board's Responsibilities: Effective Schools Through Effective Management*. 2th Edition, Illinois: Illinois Association Of School Board.
- Gibson, J. L., Ivancevich J. M., & Donnelly J. H. (1997). *Organizations: Behavior Structure Processes*. 9th Edition, Boston: Mcgraw-Hill Companies.

- Gilbert, J. E. (2000). The Impact of Principal Leadership Behaviors on Collaboration and Collegiality for School Improvement: A Case Study. Unpublished Doctoral Dissertation, Eastern Michigan University, <<http://www.lib.umi.com/education.995924>>.
- Gordon, T. (1999). *Etkili Liderlik Eğitimi: Katılımcı Yönetimin Temeli*. 3. Baskı, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Grace, G. (1995). *School Leadership*, London, Falmer Press.
- Green, M. F. (1988a). Introduction. Bulunduğu eser: M. F. Green (Ed.), *Leaders for a New Era: Strategies for Higher Education*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Green, M. F. (1988b). Leaders and Their Development. Bulunduğu eser: M. F. Green (Ed.), *Leaders for a New Era: Strategies for Higher Education*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Greenfield, T. B. (1986a). Leaders and Schools: Willfulness and Nonnatural Order in Organization. Bulunduğu Eser: T. J. Sergiovanni & J. E. Corbally (Ed.), *Leadership and Organizational Culture: New Perspectives on Administrative Theory and Practice*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Greenfield, T. B. (1986b). "The Decline and Fall of Science in Educational Administration" *Interchange*, 17 (2), 57-80.
- Griffin, R. W., Skivington, K. D. & Moorhead, G. (1987). "Symbolic and International Perspectives on Leadership: An Integrative Framework". *Human Relations*, 40 (4), 199-218.
- Gülgün, A. Ü. (1999). *Değişim Yönetiminde Örgüt Kültürü Üzerine Bankacılık Sektöründe Bir Araştırma*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gürçay, C. (1994). *İşletmelerde Örgütsel Kültürün Oluşumunda Etkili Olan Faktörler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gustafson, N. (2002). Leadership and Organizational Transformation". <<http://www.astdrta.org/newsletter/june/gustafso.pdf>>.
- Güven, A. S. (1996). *Üniversitelerde Örgüt Kültürü: Osmangazi Üniversitesi'nde Örgüt Kültürü Araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Güvenç, B. (1970). *Kültür Kuramında Bütüncülük Sorunu Üzerine Bir Deneme*. Ankara: Hacettepe Basımevi.
- Güvenç, B. (1985). *Kültür Konusu ve Sorunlarımız*, 2. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Hall, C. A. (1999). The Relationships Between Leader Behaviors and Characteristics and School Culture. Unpublished Doctoral Dissertation University of Florida, <<http://www.lib.umi.com/education.9945975>>.
- Handy, C. (1993). *Understanding Organizations*. 4th Edition, London: Published by the Penguin Group.
- Harris, P. R. (1985). *Management in Transition*, California: Hurlburt.
- Harrison, D. T. (2000). "Transformational Leadership and Community College Effectiveness", <http://unix1.shsu.edu/>.
- Harrison, J. A. (1995). The Creation of Culture in Middle School. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of North Carolina at Greensboro, <<http://www.lib.umi.com/education.9531841>>.
- Heller, R. W. & Paut, A. J. (1990). The Administrator of the Future: Combining Instructional and Managerial Leadership. Bulunduğu eser: S. L. Jacobson & J. A. Conway (Ed.), *Educational Leadership in an Age of Reform*, New York, Longman.
- Hersey, P. & Blanchard K. H. (1996). *Management of Organizational Behavior*. 7th Edition, New Jersey: Prentice Hall Ptr.
- Hickman, C. R. (1990). "Organizational Culture/Capability", *Mind of a Manager, Soul of a Leader*. New York: John Wiley-Sons Inc.
- Hirsch, P. & Andrews, J. A. Y. (1986). Administrators' Response to Performance and Value Challenges: Stance, Symbols, and Behavior. Bulunduğu eser: T. J. Sergiovanni & J. E. Corbally (Ed.), *Leadership and Organizational Culture: New Perspectives On Administrative Theory and Practice*. Chicago: University of Illinois Press.
- Hitt, M. A. & Keats, B. W. (1992). "Strategic Leadership and Restructuring: A Reciprocal Interdependence. Bulunduğu eser: R. L. Phillips & J. G. Hunt (Ed.), *Strategic Leadership: A Multi Organizational-Level Perspective*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Hollander, E. P. & Offermann, L.R. (1990). "Developing Leaders for Tomorrow: Power and Leadership in Organizations: Relationships in Transition". *American Psychologist*, 43 (2).
- Holmes, G. (1993). *Essential School Leadership: Developing Vision and Purpose in Management*. London, Kogen Page.
- Hoy, W. & Miskel, C. (1996). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. 6th Edition, New York: Mcgraw-Hill Inc.

- Humphreys, J. H. (2000). *Transformational, Transactional and Laissez-Faire Leader Behavior and Constructive Thinking: The Relationship With Proximal Sales Unit Performanc.* Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Nova Southeastern, <<http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/9988000>>.
- İbicioğlu, C. (1999). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Davranışlar.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi , İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Ingram, P. D. (1997). "Leadership Behaviors of Principals in Inclusive Educational Settings", *Journal of Educational Administration*, 35 (5), 11-27.
- İrmiş, A. (1995). *Örgüt Yapısı Açısından Örgüt Kültürü ve Bir Uygulam.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- İşbaşı, J. Ö. (2001). "Çalışanların Yöneticilerine Duydukları Güvenin ve Örgütsel Adalete İlişkin Algulamalarının Vatandaşlık Davranışının Oluşumundaki Rolü", *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 51-73).
- İzmir Defterdarlığı. (2002). *2002 Yılında Uygulanacak Asgari Arsa ve Arazi Metrekare Birim Değerleri: İzmir.*
- Jones, M. T. (1998). *The Relationship of Organizational Commitment to the Organizational Culture of High Schools.* Unpublished Doctoral Dissertation, Widener University, <<http://www.lib.umi.com/education.982944>>.
- Karip, E. (1998). "Dönüşümcü Liderlik", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4, (16), 443-465.
- Keçecioglu, T. (1998). *Liderlik Ve Liderler*, İstanbul, Kalder Yayınları.
- Kessler, T. G. (1993). *The Relationship Between Transformational, Transactional, and Laissez-Faire Leadership Behaviors and Job Satisfaction in a Research Environment.* Unpublished Doctoral Dissertation, Nova University, <<http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/9335053>>.
- Knutson, K. A. (1999). *An Investigation of Relationships Between School Culture and Leadership Social Interest.* Unpublished Doctoral Dissertation, Florida Atlantic University, <<http://www.lib.umi.com/education.9936719>>.
- Koç, O. (1999). *Dönüştürücü Liderlik Konsepti ve İl Emniyet Müdürleri Düzeyinde Uygulanabilme Olanakları.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Konuk, N. (1997). *Türkiye'deki Küçük ve Orta Boy İşletmelerde Liderlik Davranışının Örgüt Kültürüne Etkisi (Halil Mağazaları Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Koppang, A. F. (1996). *Transformational and Transactional Leadership Behaviors Of Administrators of Performing and Visual Arts Schools*, Unpublished Doctoral Dissertation, The University of North Dakota, <<http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/9721211>>.
- Kotter, J. P. & Heskett, J. L. (1992). *Corporate Culture and Performance*. New York: Hardcover.
- Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. (1990). *The Leadership Challenge*. 9th Edition, San Francisco: Jossey-Bass.
- Lambert, L. (1995). "Toward a Theory of Constructivist Leadership", *The Constructivist Leader*. New York: Teachers Collage Press.
- Lawrence, E. T. (2000). *The Relationship Between, Transformational, Transactional, and Laissez-Faire Leadership Styles of the Senior Executives/ Department Heads and Their Immediate Subordinates' Perceived Satisfaction, Extra Effort, Effectiveness, and Organizational Culture Typology in the Hospital Setting*. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Nova Southeastern, <<http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/9962666>>.
- Leek, J. R. (1995). *Changing School Culture in the Urban Middle School: A Case Study of Implementing Integrated Thematic Instruction (Urban Education, Restructuring)*. Unpublished Doctoral Dissertation University of Kansas, <<http://www.lib.umi.com/education.9623341>>.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Philadelphia: Open University Press.
- Leithwood, K.A. (1992) "The Move Toward Transformational Leadership". *Educational Leadership*. <<http://carbon.cudenver.edu/~isherry/innovation/leithwood.html>>
- Lesney, J. J. (1977). *Perceptions of Transformational Leadership Behaviors in Selected Successful Elementary Principals*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh, <<http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/9637864>>.
- Lewis, P. & Jacobs T. O, (1992). *Individual Differences in Strategic Leadership Capacity: A Constructive/Developmental View*. Bulunduğu eser: R. L. Phillips & J. G. Hunt (Ed.), *Strategic Leadership: A Multi Organizational-Level Perspectiv*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Lim, J., & Cromartie, F. (2001). "Transformational Leadership, Organizational Culture and Organizational Effectiveness in Sport Organizations", *Sport Journal*, 4 (2).

- Liontos, L. B. (1992). "Transformational Leadership", Eric Digest, no: 72, <<http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed347636.html>>.
- Lock, P. K. (2001). *An Investigation of The Relationship Between Transformational Leadership and Constructive Organizational Culture*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Marywood, <<http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/3011888>>.
- Lucas, S. E. (2001). *Transformational Leadership: Principals, Leadership Teams, and School Cultur*. Unpublished Doctoral Dissertation,, The University of Missouri, Olumbia, <<http://www.lib.umi.com/ dissertations/fullcit/3013000>>.
- Lunenburg, F. C. & Ornstein A. C. (1996). *Educational Administration: Concepts and Practice*. 2th Edition, California: Wadsworth Publishing Company.
- Madzar, S. (1996). *The Effect of Preived Leadership Style on Subordinateb' Information Seeking Behavior: A Transformational and Transactional Leadership Heories Perspective*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Minnesota, <<http://www.lib.umi.com/ dissertations /fullcit/9711429>>.
- Marks, D. E. (2002). A Study of Two Leadership Styles and School Cultural Norms in Small Middle Schools. Unpublished Doctoral Dissertation, Virginia Commonwealth University, <<http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/3041397>>.
- Masland, T. A. (1985). "Organizational Culture in the Study of Higher Education", *The Review of Higher Education*, 8 (2), 157-168.
- Meb. (2001). *Milli Eğitim Sayısal Verileri*. Ankara: Açem ve IV. Akşam Sanat Okulu Matbaası.
- Mejuyev, V. (Tarihsiz). *Kültür Ve Tarih*, (çev: S. Yokova). Ankara: Başak Yayınları.
- Mesiti, P. (2001). *Hayalleri Olanlar Asla Uyumaz*, (çev: E. C. Karderin). 7. Baskı, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Mestinsek, R. M. (2000). "A Comparative Study of Leadership Characteristics of Principals in Charter Schools and Traditional Schools", University of San Diego, <<http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/9967344>>.
- Metcalf, R. J. A. & Metcalf, B. A. (2000). "The Transformational Leadership Questionnaire (Tlq-Lgv): A Convergent and Discrimenent Validation Study", *Leadership & Organization Development Journal*, 21 (6), 280-296, <<http://angelina.anbar.com/vl=8974658/cl=21/nw=1/fm=html>>.
- Meyer, J. W. (1986). Organizations as Ideological Systems. Bulunduğu eser: T. J. Sergiovanni & J. E. Corbally (Ed.), *Leadership and Organizational Culture: New Perspectives on Administrative Theory and Practice*. Chicago: University of Illinois Press.

- Miles, M. T. (2002). *The Relative Impact of Principal Instructional and Transformational Leadership on School Culture*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Missouri-Columbia, <<http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/3052200>>.
- Miller, A. & Dess, G. (1996). *Strategic Management*. 2th Edition,, New York: The Mcgraw-Hill.
- Miner, J. B. (1992). *Industrial Organizational Psychology*. New York: Mcgraw-Hill.
- Mitchell, S. M. (1995). Enabling Good Teaching Performance: Performance Management In Education. Bulunduğu eser: S. B. Bacharach & B. Mundell (Ed.), *Images of Schools: Structures and Roles in Organizational Behavior*. California: Sage Publications.
- Montes, R. W. (1996). Puerto Rican School Perceptions of How Their Cultural Background Impacts Their Leadership Style, Unpublished Doctoral Dissertation The Pennsylvania State University, <<http://www.lib.umi.com/education.970234>>.
- Moran, M. J. (1999). "Leadership in This Age of Change" *The Jesuit Educational Center for Human Development*, Fall, 20 (3), 25-33.
- Nelson, M. D. (1998). *The Relationship Between Interpersonal Communication Competence and Transformational Leadership, Implications for Contemporary Leadership Theory and Practice*, The University of Alabama, <<http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/9831341>>.
- Newstrom, J. W. & Davis, K. (1997). *Organizational Behavior: Human Behavior at Work..* 10th Edition, Boston: The Mcgraw-Hill.
- Ng, H. & Chuan A. (1994). "The Nature of Organization Culture and Its Impact on Employee Commitment and Consequent Behaviors (Commitment). Unpublished Doctoral Dissertation, University of California, Los Angeles, <<http://www.lib.umi.com/education.9420520>>.
- Nguyen, J. C. (2002). *An Investigation of the Relationship Among the Constructs of Transformational and Transactional Leadership and General*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Lake, <<http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/3057544>>.
- Nicholls, J. (1994). "The Heart, Head and Hands of Transforming Leadership" *Leadership, Organization Development*, 15 (6), 8-15.

- Nnadozie, C. A. (1993). "A Study of the Relation Between Participation in Decision-Making and School Culture and Perception of Job Satisfaction Among Teachers (Empowerment)", Morgan State University, <<http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/9329523>>.
- Nystrom, P. C. (1993). "Organizational Cultures, Strategies and Commitments in Health Care", *Health Care Management Review*, 18 (1), 43-49.
- Ogawa, R. T. & Bossert, S. T. (1995). "Leadership as an Organizational Quality", *Educational Administration Quarterly*, 31 (2).
- Ogawa, R. T. (1995). Fitting Leaders to School Organizations: Administrator Succession In School Organizations. Bulunduğu eser: S. B. Bacharach & B. Mundell (Ed.), *Images of Schools: Structures and Roles in Organizational Behavior*, California, Sage Publications.
- Oğuz, M. C. (1998). *Endüstriyel Karakteristiklerin Örgüt Kültürü Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Olkun, S. (1996). "Örgütsel Değişimin Yönetimi: Örgüt Kültürü ve Liderlik Faktörü", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2 (4), 565-575.
- Özen, Ş. (1996). *Bürokratik Kültür I: Yönetimsel Değerlerin Toplumsal Temelleri*. Ankara: Takav Matbaası.
- Özkalp, E. (1999). "Örgütlerde Kültürel Sorunlar ve Örgüt Kültürünün Korunmasında ve Geliştirilmesinde Uygulanabilecek Programlara İlişkin Eskişehir'de Yapılan Bir Araştırma", *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15 (1-2), 43-49.
- Özkalp, E. ve Kırel, Ç. (1996). *Örgütsel Davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Özlem, D. (1986). *Kültür Bilimleri ve Kültür Felsefesi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Parkman, A. W. (2001). *An Investigation of Bass' Model of Transformational and Transactional Leadership Theory in Respiratory Care*, The University of Capella. <<http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/3006431>>.
- Pehlivan, İ. (1998). "Eğitim Yöneticilerinin Etik Davranışları Üzerine Bir Araştırma", *Türkiye'de Eğitim Yönetimi*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Pehlivanoğlu, K. (1999). *Özel Ortaöğretim Kurumlarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Oluşturmadaki Yeterlilik Derecesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Poyraz, H. (2002). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Rait, E. (1995). Schools As Learning Organizations: Against The Current: Organizational Learning in Schools. Bulunduğu eser: S. B. Bacharach & B. Mundell (Ed.), *Images Of Schools: Structures and Roles in Organizational Behavior*, California, Sage Publications, 89-101.
- Reames, E. H. (1997). A Study of The Relationships Between School Work Culture and Teacher Beliefs of Efficacy and Commitment in Middle Schools. Unpublished Doctoral Dissertation, Auburn University, <<http://www.lib.umi.com/education.9802471>>.
- Reichers, A. E. & Schneider, B. (1990). "Climate and Culture: An Evolution of Constructs. Bulunduğu eser: B. Schneider (Ed.), *Organizational Climate and Culture*. San Francisco: Jossey Bass Wiley Hardcover.
- Reigeluth, M. C. (1983). *Instructional Design Theories and Models*. London: Lawrence Elbam Associates.
- Robbins, P. S. (1998). *Organizational Behavior: Concepts, Controversies and Applications*. 8th Edition, New Jersey: Prentice-Hall.
- Rodriguez, A. Jr. (1996). "Perceptions of New York City Bilingual District Directors on Instructional Leadership and Organizational Culture". Unpublished Doctoral Dissertation, Fordham University, <<http://www.lib.umi.com/education.9708253>>.
- Ronneberg, J. S. (2000). "The Urban School Leader as Change Agent: Case Studies of Three Urban School Principals". <<http://education.umi.edu/edpa/edad/phdpaper.html>>.
- Rousseau, D. M. (1990). Assessing Organizational Culture: The Case for Multiple Methods. Bulunduğu eser: B. Schneider (Ed.), *Organizational Climate and Culture*, San Francisco, Jossey Bass Wiley Hardcover, 153-187.
- Rowan, B. (1995). School Organizations By Design: The Organizational Design of Schools. Bulunduğu eser: S. B. Bacharach & B. Mundell (Ed.), *Images of Schools: Structures and Roles in Organizational Behavior*, California, Sage Publications.
- Ryan, S. (1997). "Transformational Leadership". <http://www.schools.nsw.edu.au/schoollibraries/scan/16_1997/162res.htm>.
- Saçın, F. (1996). *Örgüt Kültürünün Uygulamalarda Yaşanan Yönünü Belirlemede Yardımcı Olacak Bir Ölçek Geliştirme Çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Şahin, A. E. (1996). "Okul Müdürlerinin Eylemleri Planlayıp Uygulamada Karşılaştıkları Engeller", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2 (1), 129-139.

- Şahin, N. (2001). *Eğitim Yöneticisi Adaylarının Özellikleri, ile Başarı ve Atılğan Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şahin, S. (1997). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Güdüleyici Davranışları Gösterme Derecelerine İlişkin Algı ve Beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Üniversitesi.
- Sargut, A. S. (1994). *Kültürlerarası Farklılaşma ve Yönetim*. Ankara: Verso Yayıncılık.
- Sargut, A. S. (1996). "Liderlik Kuramları İçin Bağlamsal Bir Çerçeve: Kültürlerarası Bir Yaklaşım" *Amme İdaresi Dergisi*, 29 (4).
- Sarpkaya, R. (2001). *İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretmenlerine Yönelik Disiplin ve Ödüllendirme Uygulamaları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Sarwono, D. (1990). *The Impact of Organizational Culture on Organization Performance: The Case of Banks In Indonesia*. Unpublished Doctoral Dissertation, Universty of Sautern California, <<http://wwwlib.umi.com/Dissertation/fullcit/f2708820>>.
- Sashkin, M. (1992). *Strategic Leadership Competencies*. Bulunduğu eser: R. L. Phillips & J. G. Hunt (Ed.), *Strategic Leadership: A Multi Organizational-Level Perspective*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Schein, E. H.(1990). "Organizational Culture". *American Psychologist*, 45 (2).
- Senge, P. M. (1993). *Beşinci Disiplin* (çev: A. İldeniz-A. Doğukan). 2. Baskı, İstanbul: Yapı Kredi Yay.
- Sergiovanni, T. J. (1986a). *Cultural and Competing Perspectives in Administrative Theory and Practice*. Bulunduğu eser: T. J. Sergiovanni & J. E. Corbally (Ed.), *Leadership and Organizational Culture: New Perspectives On Administrative Theory and Practice*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Sergiovanni, T. J. (1986b). *Leadership as Cultural Expression*. Bulunduğu eser: T. J. Sergiovanni & J. E. Corbally (Ed.), *Leadership and Organizational Culture: New Perspectives on Administrative Theory and Practice*, Urbana and Chicago, University of Illinois Press.
- Sergiovanni, T. J. (1995). *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*. 3th Edition, Boston: Allyn and Bacon.
- Shivers, S. L. (1999). *A Role Theory Approach to Understanding Transformational and Transactional Leadership Behaviors: The Role of Interpretations of Organizational Context*, Unpublished Doctoral Dissertation, Florida A&M University, <http://www.mgmt.purdue.edu/programs/phd/noted_alumni/1998-1999_placements_text.htm>.

- Siehl, C. & Martin, J. (1990). Organizational Culture: A Key to Financial Performance? Bulunduğu eser: B Schneider (Ed.), *Organizational Climate and Culture*. San Francisco: Jossey Bass Wiley Hardcover.
- Şimşek, H. (1997). *21. Yüzyılın Eşiğinde Paradigmalar Savaşı: Kaostaki Türkiye*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt Kültürü (Eskişehir İl Merkezindeki İlkokullarda Bir Araştırma)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şişman, M. (1996). "Yönetim Kuramı ve Kültürlerarası Farklılaşma Açısından Yönetim Uygulamaları", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2 (2), 295-308.
- Slater, R.O., Goldring E., Bolman L., Thurston P. W. & Crow G.M., (1994). Leadership and Management Processes. Bulunduğu eser: W. K. Hoy (Ed.), *Educational Administration: Ucea Document Base*, New York, Mcgraw-Hill, 6-31.
- Snyder, N. H., Dowd J. J. & Houghton, D. M. (1994). *Vision, Values and Courage Leadership for Quality Management*. New York: The Free Press.
- Southwick, R. B. (1998). *Antecedents of Transformational, Transactional, and Laissez-Faire Leadership*. Unpublished Doctoral Dissertation The University of Georgia, <<http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/9836985>>.
- Stolp, S. (1996) "Leadership for School Culture". *Emergency Librarian*, 23 (3).
- Stronge, J. H. (1990). "Managing for Productive Schools: The Principal's Role In Contemporary Education". *Nassp Bulletin*, 74 (524).
- Sueki, L. T. (1998). *The Relation of Transformational Leadership and Transactional Leadership to Constructive Organizational Culture*, Unpublished Doctoral Dissertation, California School of Professional Psychology, Los Angeles, <<http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/9912167>>.
- Sullivan, E.C. (1994). A Case Study of The Principalship, the School Work Culture and the Human Resources Management Development System in a Medium-Sized Florida School District. Unpublished Doctoral Dissertation, University of South Florida, <<http://www.lib.umi.com/education.9426087>>.
- Tan, M. (1996). "Bir Kadın Mesleği: Öğretmenlik", *Kadın Gerçekleri* (Der: N. Arat). İstanbul: Say Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve Spss ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Taylor, W. (1984). Organizational Culture and Administrative Leadership In Universities. Bulunduğu eser: T. J. Sergiovanni & J. E. Corbally (Ed.), *Leadership and Organizational Culture: New Perspectives on Administrative Theory and Practice*, Urbana And Chicago, University of Illinois Press.

- Terry, P. M. (1999) "Essential Skills For Principals", *Thrust for Educational Leadership*. 29 (1).
- Terzi, A.R. (1999). *Özel ve Devlet Liselerinde Örgüt Kültürü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Thomson, K. R. & Luthans, F. (1990). *Organizational Culture: A Behavioral Perspective*. Bulunduğu eser: B. Schneider (Ed.), *Organizational Climate and Culture*, San Francisco, Jossey Bass Wiley Hardcover.
- Tolbert, P. S. & Zucker, L. G. (1999). *The Institutionalization of Institutional Theory*. Bulunduğu eser: S. Clegg & C. Hardy (Ed.), *Studying Organization: Theory-Method*, London, Sage Publications.
- Tombul, Y.(2001). *İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerine Dönük Ödüllendirme Uygulamalarının Etkiliği ve Öğretmen Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Yaklaşımı*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Topçu, E. B. (1999). *Yönetim Düşüncesinin Evriminde Liderliğin Gelişimi ve Dönüşümcü Liderlik ve Bir Uygulama Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Türkçe Sözlük, Ankara, 1988, (2 Cilt), Yeni Baskı, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Unutkan, A. (1995). *İşletmelerin Yönetimi ve Örgüt Kültürü*, İstanbul, Türkmen Kitabevi.
- Unutkan, A. G. (1994). *Örgüt Kültürü ve Stratejik Uyum Sorunu*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Varoğlu, D. (1993). *Kamu Sektörü Çalışanlarının İşlerine ve Kuruluşlarına Karşı Tutumları, Bağlılıkları ve Değerleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Willower, D. (1980). "Perspective: Contemporary Issues in Theory in Educational Administration", *Educational Administration Quarterly*, 16 (3).
- Wofford, J. C. (1982). *Organizational Behavior, Foundation for Organizational Effectiveness*, Boston, Kent Publishing Company.
- Yean, J. & Lim, S. (2001). "Transformational Leadership, Organizational Culture and Organizational Effectiveness in Sport Organizations", <http://www.schools.nsw.edu.au/schoollibraries/scan/16_1997/162res.htm>.
- Yıldırım, E. (1997). *Endüstri İlişkileri Teorileri: Sosyolojik Bir Değerlendirme*, Sakarya Değişim Yayınları.

16 YÜZBÜYÜKÜMÜHÜRÜ
16 YÜZBÜYÜKÜMÜHÜRÜ
16 YÜZBÜYÜKÜMÜHÜRÜ

Ek 1**Öğretmenlere Uygulanan Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Okul Kültürü Ölçeklerine İlişkin Örnek Yargı Maddeleri****OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ ÖLÇEĞİ**

BÖLÜM II						
Açıklama: Çalıştığınız okulda okul müdürünüzün aşağıda görülen yöneticilik özellik ve davranışlarını hangi sıklıkla gösterdiğini ilgili seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen her bir maddeyi eksik bırakmadan işaretleyiniz.		Hiçbir zaman	Çok seyrek	Arasıra	Çoğu zaman	Her zaman
1	Öğrenci sorunlarının çözümüne farklı yönlerden bakmamızı sağlar.					
2	İşleyişle ilgili aksaklıkları zamanında düzeltmeye çalışır.					
3	Öğretmenleri okulla ilgili uzun dönemli tasarı ve planları gerçekleştirebileceklerine inandırır.					
4	Beklentileri dışında davranan öğretmenlere yasa ve yönetmelikleri hatırlatır.					
5	Onunla çalışıyor olmak bizi mutlu eder.					
6	Her bir öğretmenin okulla ilgili farklı isteklerini karşılamaya çalışır.					
7	Güçlü ve gelişmeye açık yeteneklerimizi geliştirmemiz için çaba gösterir.					
8	Toplantılarda işleyiş sorunlarına çözüm bulmaya çalışır.					

OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ

BÖLÜM III						
Açıklama: Aşağıda okullardaki durum ve özellikleri gösteren ifadeler yer almaktadır. Kendi okulunuzdaki durum ve özellikleri göz önünde bulundurarak, bu ifadelere ne derece katıldığınızı ilgili seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen her bir maddeyi eksik bırakmadan işaretleyiniz.		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Öğretmenler ders saatleri dışında eğitim-öğretimi geliştirmeye yönelik çalışmalar yaparlar.					
2	Kararlar doğrudan okul yönetimi tarafından alınır.					
3	Öğretmenler mesleki olarak kendilerini geliştirirler.					
4	Öğrencilerin kişisel sorunlarıyla ilgilenilir.					
5	Velilerle öğrenci sorunlarının çözümüne ilişkin işbirliği yapılır.					
6	Öğretmenlerin katılacağı sosyal etkinlikler yeterli değildir.					
7	Okulda öğretmenler ve yöneticiler arasında güven duygusu vardır.					
8	Öğretmenler öğrencilerle ders saatleri dışında da iletişim kurarlar.					

Ek 2

Okul Müdürlerine Uygulanan Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Okul Kültürü Ölçeklerine İlişkin Örnek Yargı Maddeleri

OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ ÖLÇEĞİ

BÖLÜM II						
Açıklama: Okulunuzda aşağıdaki yöneticilik özellik ve davranışlarını hangi sıklıkta gösterdiğinizi ilgili seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen her bir maddeyi eksik bırakmadan işaretleyiniz.		Hiçbir zaman	Çok seyrek	Arasıra	Çoğu zaman	Her zaman
1	Öğretmenlerin öğrenci sorunlarının çözümüne farklı yönlerden bakmalarını sağlarım.					
2	İşleyişle ilgili aksaklıkları zamanında düzeltmeye çalışırım.					
3	Öğretmenleri okulla ilgili uzun dönemli tasarı ve planları gerçekleştirebileceklerine inandırırım.					
4	Beklentileri dışında davranan öğretmenlere yasa ve yönetmelikleri hatırlatırım.					
5	Benimle çalışıyor olmak öğretmenleri mutlu eder.					
6	Her bir öğretmenin okulla ilgili farklı isteklerini karşılamaya çalışırım.					
7	Öğretmenlerin güçlü ve gelişmeye açık yeteneklerini geliştirmeleri için çaba gösteririm.					
8	Toplantılarda işleyiş sorunlarına çözüm bulmaya çalışırım.					

OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ

BÖLÜM III						
Açıklama: Aşağıda okullardaki durum ve özellikleri gösteren ifadeler yer almaktadır. Kendi okulunuzdaki durum ve özellikleri göz önünde bulundurarak, bu ifadelere ne derece katıldığınızı ilgili seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen her bir maddeyi eksik bırakmadan işaretleyiniz.		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Öğretmenler ders saatleri dışında eğitim-öğretimi geliştirmeye yönelik çalışmalar yaparlar.					
2	Kararlar doğrudan okul yönetimi tarafından alınır.					
3	Öğretmenler mesleki olarak kendilerini geliştirirler.					
4	Öğrencilerin kişisel sorunlarıyla ilgilenilir.					
5	Velilerle öğrenci sorunlarının çözümüne ilişkin işbirliği yapılır.					
6	Öğretmenlerin katılacağı sosyal etkinlikler yeterli <u>değildir</u> .					
7	Okulda öğretmenler ve yöneticiler arasında güven duygusu vardır.					
8	Öğretmenler öğrencilerle ders saatleri dışında da iletişim kurarlar.					

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI :B.08.4.MEM.4.35.00.11-600.1/
KONU:Tez Çalışması

01 EKİM 2002

53434

VALİLİK MAKAMINA
İZMİR

İLGİ :Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 19.09.2002 tarih ve 1879 sayılı yazısı.

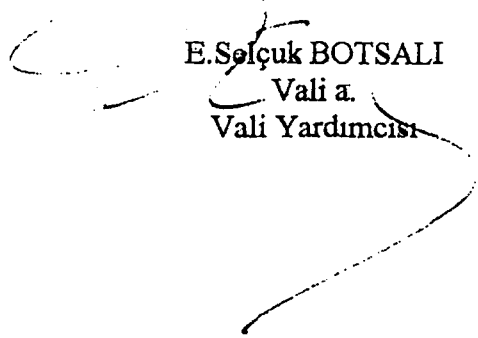
Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri (Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği) Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi Semiha ŞAHİN "Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışının Okul Kültürünün Oluşumuna Etkileri" konulu doktora tezi ile ilgili anketi, İlimiz İlköğretim Okullarında uygulamak istediği Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün ilgi yazısı ile bildirilmektedir.

İstenilen uygulamanın, İlimiz İlköğretim Okullarında, okul müdürlüğünün sorumluluğunda eğitim ve öğretimi aksatmamak kaydıyla yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.


Mesut TOKER
Millî Eğitim Müdürü a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
.../EKİM/2002


E. Selçuk BOTSALI
Vali a.
Vali Yardımcısı