



T.C

NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

PAYLAŞILAN LİDERLİK İLE OKUL AKADEMİK İYİMSERLİK İLİŞKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Emine COŞKUN YURTYAPAN

Niğde

Ocak, 2022



T.C

NIĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

PAYLAŞILAN LİDERLİK İLE OKUL AKADEMİK İYİMSERLİK İLİŞKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emine COŞKUN YURTYAPAN

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Suzan CANLI

Niğde

Ocak, 2022

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Paylaşılan Liderlik ile Okul Akademik İyimserlik İlişkisi” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde tez yazım kılavuzuna uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım.../.../...(Tarih)

Emine COŞKUN YURTYAPAN

JÜRİ ONAY SAYFASI

Dr. Öğr. Üyesi Suzan CANLI danışmanlığında Emine COŞKUN YURTYAPAN tarafından hazırlanan “Paylaşılan Liderlik ile Okul Akademik İyimserlik İlişkisi” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tarih: .../.../...

JÜRİ :

Danışman :

Üye :

Üye :

Üye :

Üye :

ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun Tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Tarih: .../.../...

Enstitü Müdürü

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

PAYLAŞILAN LİDERLİK İLE OKUL AKADEMİK İYİMSERLİK İLİŞKİSİ

COŞKUN YURTYAPAN, Emine

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Suzan CANLI

Aralık 2021, 143 sayfa

Bu araştırmada öğretmenlerin algılarına göre paylaşılan liderlik ile okul akademik iyimserlik ilişkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel, nedensel karşılaştırmalı ve ilişkisel model kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Niğde ili Merkez ilçede bulunan resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 285 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği” ve “Okul Akademik İyimserlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin okullardaki paylaşılan liderlik ve akademik iyimserlik algılarının orta düzeyin üstünde olduğu görülmüştür. Araştırmada cinsiyet, öğrenim düzeyi, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre toplam paylaşılan liderlik algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı; okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür. Branş ve okul türü değişkenleri açısından paylaşılan liderliğin alt boyutlarında anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin toplam akademik iyimserlik algılarında cinsiyet, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem ve branş değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Okul türü değişkeni açısından hem toplam akademik iyimserlik hem de alt boyutlarda anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları ile akademik iyimserlik algıları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları akademik iyimserlik algılarını anlamlı olarak yordamıştır. Öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları akademik iyimserlik algılarına yönelik varyansın yaklaşık %23’ünü açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Paylaşılan liderlik, Akademik iyimserlik,

ABSTRACT
MASTER'S THESIS
THE RELATIONSHIP BETWEEN SHARED LEADERSHIP AND ACADEMIC
OPTIMISM OF SCHOOLS

COSKUN YURTYAPAN, Emine

Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr. Suzan CANLI

December 2021, 143 pages

In this study, it was aimed to determine relationship between shared leadership and school academic optimism according to teachers' perceptions. This research is a descriptive, causal-comparative and correlational research. The sample of the study consisted of 285 teachers who are selected by simple random sampling method and working in public secondary education institutions in the central district of Niğde province in the academic year of 2020-2021. In the study, data were collected with the "Personal Information Form", "Shared Leadership Scale in School Organizations" and "School Academic Optimism Scale". In the study, it was seen that teachers' perceptions of shared leadership and academic optimism in schools were above the medium level. In the study, there was no significant difference in the total shared leadership perceptions in the variables of gender, education level, branch and professional seniority; however, it was observed that there was a significant difference in terms of school type variable. It was determined that there are significant differences in the sub-dimensions of shared leadership in terms of branch and school type variables. It was observed that there was no significant difference in the total academic optimism perceptions of the teachers in terms of gender, education level, professional seniority and branch variables. It was determined that there were significant differences in both total academic optimism and sub-dimensions in terms of school type variable. A moderately positive and significant relationship was found between teachers' perceptions of shared leadership and academic optimism. Teachers' shared leadership perceptions significantly predicted their academic optimism perceptions. Teachers' shared leadership perceptions explain approximately 23% of the variance in their perceptions of academic optimism.

Keywords: Leadership, Shared leadership, Academic optimism.

ÖN SÖZ

Eğitim veren örgütlerin yönetiminde insan kavramının ve iletişimin mühim bir olgu olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Bu öneme binaen eğitim örgütlerimizde bireyleri geleceğe hazırlamada en önemli paydaşlardan biri olan öğretmenlerimizin iyimserlik duygularını kaybetmemeleri geleceğimize yönelik yapılan pozitif bir hamle olarak düşünülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerimizde akademik açıdan iyimserlik duygularının muhafaza edilmesinde yönetimin liderlik kavramını kullanırken izlediği yöntemlerin önemli olduğu da görülmektedir. Yapılan araştırmada bu amaca yönelik olarak liderlik kavramı ele alınmış ve paylaşılan liderlik anlayışıyla öğretmenlerimizin okul akademik iyimserlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmam boyunca değerli görüş ve önerilerini esirgemeyen ve her zaman bana destek olan danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Suzan CANLI'ya teşekkürü bir borç bilirim. Yüksek lisansa başladığım andan beri kendilerine ayırmam gereken zamanlarda çalışmama müsaade ederek anlayış gösteren kıymetli eşime ve kızlarıma, her daim dualarını eksik etmeyen canım anneme ve babama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ.....	viii

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar.....	6

II. BÖLÜM

İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Eğitim	7
2.2. Liderlik.....	9
2.3. Okul Liderliği	15
2.4. Paylaşılan Liderlik (Distributed Leadership).....	18
2.5. Paylaşılan Liderlik Yaklaşımının Temelleri	24
2.5.1. Peter Gronn’a Göre Paylaşılan Liderlik	29
2.5.2. Spillane’ye Göre Paylaşılan Liderlik.....	31
2.5.3. Richard Elmore’a Göre Paylaşılan Liderlik	33
2.6. Paylaşılan Liderlik mi Yoksa Dağıtımsal Liderlik mi?	34
2.7. Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik	38
2.8. Akademik İyimserlik.....	49

2.8.1. Akademik İyimserlik Kavramının Alt Boyutları.....	54
2.8.2. Kolektif Yeterlik (Öz Yeterlik)	57
2.8.3. Güven.....	60
2.8.4. Akademik Vurgu	61
2.9. Paylaşılan Liderlik İle Okul Akademik İyimserlik İlişkisi	64
2.10. İlgili Araştırmalar	64
2.10.1. Paylaşılan Liderlikle İlgili Araştırmalar	64
2.10.2. Akademik İyimserlikle İlgili Araştırmalar	68

III. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	72
3.2. Evren ve Örneklem	72
3.3. Veri Toplama Araçları.....	74
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	74
3.3.2. Ölçeklere ilişkin Geçerlik ve Güvenirlilik.....	74
3.3.2.1. Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği.....	74
3.3.2.2. Okul Akademik İyimserlik Ölçeği	75
3.4. Verilerin Analizi	76

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	78
4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	79
4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	89
4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular	91

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç	95
5.2 Öneriler	100
KAYNAKÇA	103
EKLER.....	119
ÖZGEÇMİŞ.....	130

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	73
Tablo 2. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderliğe ve Akademik İyimserliğe Yönelik Algı Düzeyleri.....	78
Tablo 3. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Akademik İyimserlik Algısının Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonucu.....	79
Tablo 4. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Akademik İyimserlik Algısının Öğrenim Düzeyine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonucu ...	81
Tablo 5. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Akademik İyimserlik Algısının Branşa Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin One-Vay ANOVA Testi Sonucu	83
Tablo 6. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Akademik İyimserlik Algısının Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin One-Vay ANOVA Testi Sonucu.....	85
Tablo 7. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Akademik İyimserlik Algısının Okul Türüne Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin One-Vay ANOVA Testi Sonucu	87
Tablo 8. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Akademik İyimserlik Algıları Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Sonucu	90
Tablo 9. Akademik İyimserliğin Özyeterlik Boyutunun Paylaşılan Liderlik Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	91
Tablo 10. Akademik İyimserliğin Güven Boyutunun Paylaşılan Liderlik Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	92
Tablo 11. Akademik İyimserliğin Akademik Vurgu Boyutunun Paylaşılan Liderlik Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	93
Tablo 12. Akademik İyimserlik Ölçeği Toplamının Paylaşılan Liderlik Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	94

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsanların amaçlarını tek başlarına gerçekleştirmede zorluk yaşamaları örgütlenme ihtiyacını doğurmuştur. Bu ihtiyaç doğrultusunda ortaya çıkan örgütlerin amaçlara ulaşabilmeleri için örgüt içerisindeki bireylerin amaç doğrultusunda harekete geçirilmesi ve yönlendirilmesi gerekliliği ise liderin önemini ortaya çıkarmıştır (Akçakaya, 2010: 8). Sözlük anlamı gücü, ünü ve sosyal konumu itibarıyla, belli bir zaman ve vaziyet içinde, ilişkili olduğu küme ve toplumun davranış, tutum ve faaliyetlerini değiştirerek yönetme kabiliyetini gösteren kişi olan lider kelimesi (Türk Dil Kurumu [TDK], 2020) pek çok yazar tarafından farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Örneğin Kaya (1984: 101) lideri, grubunu eşgüdümleyen faaliyetlerini planlayan ve grup adına konuşan kişi olarak ifade etmektedir. Bursalıoğlu (1994: 204) lideri, büyük planları oluşturan ve başlatan kişi olarak tanımlamaktadır. Şişman'a (2002: 43) göre lider, bir örgütün hedeflerine ulaşması ve gelişmesi için kararlı, yaratıcı olan aynı zamanda da çağın getirdiği yenilik hareketlerine ayak uydurmada ilk atılımı yapan kişidir. Aydın (2008: 61) lideri, yalnızca şahsi hususiyetleriyle değil tavır ve davranışlarıyla da kendisini izleyenleri arkasından getiren kişi olarak tanımlamaktadır. Lane, Carwin ve Monohan'a (1967: 304, akt. Bursalıoğlu, 1994: 204) göre ise lider belli bir gruba mensup olmakla birlikte pek çok noktada gruptan ayrı düşünen ve grup kurallarını yerine getirmede daha esnek davranış gösterebilen kişidir.

Liderlik, bir örgütte kendi dışında diğer bireylerin çalışmalarına tesir etmekte kullanılan bir güç biçimi ve hedeflenen unsurların gerçekleştirilmesi için örgütteki etkileme sürecidir (Erçetin, 2000: 4). Liderliğin örgütler için önemli olması araştırmacıların ilgi odağı olmasını sağlamıştır. Liderlikle ilgili ilk araştırmalarda liderin özelliklerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak yapılan araştırmalarda liderin özellikleri konusunda tutarsızlıkların olması araştırmacıları liderin özelliklerinin yanı sıra liderlik davranışlarının neler olduğu konusuna yönlendirmiş (Özkalp ve Kirel, 2018: 311) ve etkili liderlik özelliklerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu açıdan farklı liderlik tarzları ortaya konulmuş ve bu

liderlik tarzlarının örgüte ve çalışanlara etkisi incelenmiştir (Eser-Çakır, 2019; Kırpık-Canpolat, 2019; Tuncer, 2020; Türker, 2019).

Eğitim örgütlerinde farklı liderlik tarzları incelenmekle birlikte vurgulanan liderlik tarzlarından biri de paylaşılan liderliktir. Liderliğin okul çalışanları tarafından paylaşılması önemli görülmektedir. Bu açıdan Amerika ve İngiltere'nin başını çektiği pek çok ülkede paylaşılan liderliğe yönelik daha çok araştırma yapma yoluna gidilmekte, okul örgütlerinde önemli olan liderlik kavramının eğitim yönetiminde daha da etkili olabilmesi için bilhassa Galler ve İngiltere' de yürürlükte olan siyasi yöntemlerin yeniden analiz edilmesi ve paylaşılan liderliğin kabul görmesi kanaati yaygınlaşmaktadır (Jacobs, 2010: 42). Bu konuya ilişkin olarak MacBeath (1988) ve Day (2000) son yıllarda liderlikte daha etkin olabilmenin, yöneticinin kendi çabasıyla gerçekleştirilemeyeceğini, bulundukları mevkide üstlendikleri rollerden müstakil, örgütteki her çalışanın iletişim ve etkileşimleriyle olabileceğini, liderliğin de paylaşılmasının lüzumlu olduğunu belirtmektedir (Akt. Harris, 2003: 318). Bununla birlikte gelecekte liderlerin kendileri için gerekli liderlik potansiyellerini artırmak ve etkili kılmak için dıştan içe doğru değil, içten dışa doğru yoğun bir şahsi farkındalığın gelişmesini sağlamaya çalışacakları belirtilmektedir (Barutçugil, 2015: 42).

Paylaşılan liderlik, örgütün tüm paydaşlarının lider konumuna geldiği ya da gelmesi gerektiği demek değildir; örgütte yapılmakta olan faaliyetlerin, fiillerin ve güç dağıtımının paylaşılması anlamına gelmektedir (Harris, 2003: 317). Ayrıca paylaşılan liderlik anlayışı, örgütlerin yöneticisini devre dışı bırakmaz. Bilakis, paylaşılan liderlik algısında yöneticinin örgütte bulunanların birlikte olmasını sağlamak ve örgüttekilerin verimliliklerini çoğaltmak gibi yadsınamayacak mühim vazifeleri bulunmaktadır (Harris, 2004: 13-14).

Liderliğin paylaşılmasının okulun en önemli paydaşı olan öğretmenler üzerinde olumlu bir etki yapacağı ve bu noktada da öğretmenlerin örgütün asıl liderini etkileyeceği sezilmektedir. Zira Spillane'e göre liderlik sadece kendini takip edenleri etkileme değil, aynı zamanda da kendini takip edenlerden etkilenme işidir. Bu tanıma göre, paylaşım tüm çalışanların ortak çabası ile gerçekleşecektir. Çünkü gelecekte kimse gereken tüm kritik yetenekleri tek başına elinde bulunduramayacağı gibi yönetimde liderliğin paylaşılması yaklaşımı da kaçınılmaz olacaktır (Barutçugil, 2015: 42). Bununla birlikte liderlik üzerine yapılan araştırmaların çoğunda paylaşılan liderlik anlayışının okul örgütlerindeki niteliğin artmasına yardımcı olduğu ve okul örgütlerinin öğrenen kurumlar olmasını sağladığı görüşü

hâkimdir (Ağıroğlu-Bakır, 2013). Paylaşılan liderlik yaklaşımı okul örgütlerinde psikolojik bir rahatlama sağlamaktadır (Yener, 2016). Etkili bir şekilde uygulanan paylaşılan liderlikle okul örgütlerinde kendine güven ve motivasyon artmakta, okulun paydaşları arasında kurulan pozitif ilişkiler gibi olumlu neticeler görülmektedir (Wahlstrom ve Louis, 2008). Bu açıdan paylaşılan liderliğin okulu pek çok açıdan olumlu etkileyebileceği söylenebilir.

Paylaşılan liderliğin okulu pek çok açıdan olumlu etkileyebildiği söylenebilmekle birlikte bütün okul örgütleri için bir çare görmek şüphesiz ki doğru değildir. Zira en iyi diye nitelendirilebilecek bir örgütsel ve yönetsel anlayış yoktur. Ne var ki, liderliğe dair derinlemesine incelemelerde bulunmak ve çıkarımlar yapmak gerekebilmekte ve bu gayeyle paylaşılan liderlikten faydalanılabilmektedir. Böylelikle liderliğe farklı bir pencereden bakmamız, yeni bir yön belirlememiz ve okul liderliğinin perde arkasında kalmış gizli yönlerini ortaya çıkarmamız sağlanabileceği gibi; okulu geliştirmedeki uğraşları, dilekleri ve klasik liderlik bakış açısıyla göremediklerimizin görünür kılınması mümkün olabilecektir (Spillane, 2006: 8-10). Bu bağlamda paylaşılan liderliğin okulu nasıl etkileyebileceğine yönelik araştırmaların yapılması bu liderlik tarzının okullar için ne kadar uygun olduğu görüşüne açıklık getirecektir. Buradan hareketle vurgulanması gereken hususlardan biri de paylaşılan liderliğin okullar için önemli olan akademik iyimserliği nasıl etkileyeceğidir. Akademik iyimserlik; öğretmenlerin yetki ve sorumluluklarının bilincinde olarak akademik öğrenmeye odaklanması, birlikte çalışmayı önemseyerek veli ve öğretmen desteği alması, zorluklar karşısında kendine ve gücüne inanması ve öğrencilerin başarısına yönelik pozitif bir inanç sergilemesi olarak ifade edilmektedir (Hoy, Tarter ve Hoy, 2006; Smith ve Hoy, 2007: 566). Akademik iyimserlik öğrencilerin öğrenme eylemlerini daha verimli gerçekleştirebilmelerini sağlamak, okulların daha da iyi olmaları için neler yapabileceğini açıklamak ve okulları geliştirmek için çaba sarf etmektir (Smith ve Hoy, 2007: 566). Akademik iyimserlik kapsamında, öğretmen meslek hayatı boyunca bilimsel öğrenmeye odaklanmaktadır. Öğretmen, öğrencilerce ve velilerce desteklenmekte ve nice zorluklarla mücadele edebileceğine inanmaktadır. Ayrıca öğretmenin asıl önceliği öğrencilerinin başarıya ulaşması olarak görülmekte ve bu arzu edilen başarıyı da çoğaltmak için gereken her türlü özveriye yılmadan yapabilmektedir (Hoy, 2006; Hoy, Hoy ve Kurz, 2008). Bu açıdan akademik iyimserliğin okullar için oldukça önemli olduğu söylenebilir ve vurgulanan paylaşılan liderliğin okullar için ne kadar uygun olduğu görüşüne açıklık getirebilmek

amacıyla paylaşılan liderlik ile okul akademik iyimserlik ilişkisi incelenmesi gereken bir konudur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin algılarına göre paylaşılan liderlik ile okul akademik iyimserlik ilişkisini belirlemektir. Bu ana amaca ulaşmak için aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ve okullarda akademik iyimserliğe yönelik algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve okullardaki akademik iyimserlik algılarında
 - a. Cinsiyet,
 - b. Öğrenim düzeyi,
 - c. Branş,
 - d. Mesleki kıdem
 - e. Okul türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve okullarda akademik iyimserlik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları okullarda akademik iyimserlik algılarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmen yeterliliği, güven duygusu ve akademik vurgudan oluşmakta olan ve umumi bir yapı olarak ifade edilen akademik iyimserlik okullarda önemsenmektedir (Smith ve Hoy, 2007: 566). Zira akademik iyimserlik; öğretmenin bilime dayalı bilgiye ve öğrenmeye atıfta bulunarak, bu süreç içerisinde öğrencilerle ailelerin de okulla bir olmaları gerektiği inancında olarak, güçlüklerle mücadele etmede ve başarısızlığa yönelik tepki göstermede kendi potansiyeline itimat ederek, öğrencilerin mevcut akademik potansiyellerinde değişiklik yapabileceğine olan pozitif inançlar olarak nitelendirilmektedir (Hoy, Hoy ve Kurz, 2008). Mascall, Leithwood, Sacks ve Strauss (2008) özellikle son yıllarda eğitim sahasında eğitime yönelik çıktılarla liderliğin uygulanması arasında bir bağı tespiti çalışan mühim araştırmalar yapılmakta olduğunu ve Hoy, Tarter ve Woolfolk-Hoy isimli araştırmacıların yaptığı yeni bir

araştırmada, öğrencilerin başarısında ‘‘akademik iyimserlik’’ olarak isimlendirdikleri bir değişkenin oldukça fazla etkisi olduğunu ifade etmektedirler. Yapılan araştırmalar da, okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik tarzı ile akademik iyimserlik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Dean, 2011; Malloy, 2012; Messick, 2012; Ruthkedge, 2010, akt. Boz, 2016).

Son yıllarda örgütlerdeki etkili olma hamlelerinin yalnızca bir liderle yönlendirilemeyeceği; özellikle örgüt içinde sürdürülen bütün faaliyetlerin, hareketlerin ve gücün örgütte bulunanlarca paylaşılmalarının gerekli olduğu (Harris, 2003: 317) görüşü eğitim örgütlerinde de vurgulanmakta ve öğretmenlerin liderliğin paydaşlarından biri olacağı düşünülmektedir. Liderliğin paylaşılması durumunda akademik iyimserliğin nasıl etkileneceği ise düşünülmesi gereken önemli bir konudur. Bu doğrultuda araştırmada okullarda paylaşılan liderlik ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki incelenerek alanyazına katkı sunulacaktır. Böylelikle okullarda paylaşılan liderliğin uygulanmasıyla okullar için oldukça önemli olan akademik iyimserlik arasındaki ilişki belirlenecek ve paylaşılan liderliğin okullar için ne kadar uygun olduğu görüşüne açıklık getirme konusunda katkı sunulacaktır. Bununla birlikte öğretmen algılarına göre okullarda paylaşılan liderlik ile akademik iyimserliğin düzeyi belirlenerek, bazı demografik özellikler açısından bu algıların nasıl değiştiği belirlenecektir. Tüm bunların sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler sunulacaktır. Böylelikle bu araştırmanın okullarda paylaşılan liderliğin gerçekleştirilmesi ve akademik iyimserliğin artırılması açısından politika yapıcılara, öğretmenlere ve eğitim yöneticilerine, gelecekte yapılabilecek araştırmalar açısından araştırmacılara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan tüm öğretmenler ölçme araçlarında yer alan maddeleri samimi bir şekilde cevaplamışlardır.

Paylaşılan liderlik ile okul akademik iyimserliği arasında ilişki bulunmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılı içinde Niğde ili Merkez ilçede yer alan resmi ortaöğretim kurumlarında görevli bulunan ve araştırmaya katılan öğretmenler ile sınırlıdır.

Araştırmada elde edilen bilgiler “Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği” ve “Okul Akademik İyimserlik Ölçeği” nde yer alan maddelerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Lider: Diğerlerinin şahsını etkilemesinden ziyade kendisinin diğerlerini etkilediği bir değişim ajanıdır (Bass, 1985).

Liderlik: Belirli amaç ve hedefler için diğerlerini etkileyebilme onları harekete geçirebilme gücüdür (Şişman, 2003: 3)

Paylaşılan liderlik: Örgütsel bir amacı gerçekleştirmek gayesiyle örgüt çalışanlarının yetenekleri doğrultusunda gönüllü bir işbirliği ve etkileşimle içselleştirilmiş sorumluluk şuuruna dayanan bir liderlik türüdür (Aslan ve Ağiroğlu-Bakır, 2014).

Akademik iyimserlik: Akademik iyimserlik, öğretmen yeterliği, güven duygusu ve akademik vurgudan oluşan genel bir yapıdır (Smith ve Hoy, 2007: 565).

II. BÖLÜM

İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Eğitim

Eğitim kavramı terbiye, talim, irfan, maarif, tedris gibi dilimizde çok kullanılmayan kavramlarla yakından ilgilidir. Eğitim bir kavram olarak bütün bu kelimeleri de içine alacak şekilde kullanılmaktadır. Eğitim, dünyaya geldiğimiz andan son nefesimizi vereceğimizi ana kadar hayatımızın tamamını kapsamaktadır (Şişman ve Taşdemir, 2008: 4). Eğitim; ülkelerin ilerleme ve refah düzeylerine olduğu gibi tesir eden ülkenin geleceğini tespit ederek halkının gelenekleriyle asri değerlerini bir ahenk içinde birleştiren, dünya üzerindeki tüm devletlerin büyük bir hassasiyetle konuya değindikleri oldukça mühim bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Acar, 2002). Toplumsal yaşamın içinde yer alan birçok insan çalıştıkları yerlerden tutun da bulundukları her mekânda; sokakta, evde toplumsal bir öğrenme sürecinden geçerek eğitim almaktadır. Yaşanılan bu süre zarfında da yine pek çok kimse, diğer insanlar için bir öğrenme vesilesi olarak rehber görevi üstlenmektedir.

Eğitim, insanoğlunun yaradılışından beri yeryüzünde varlığını sürdürmektedir. Elbette eğitim bugünkü manasıyla belli bir dereceye gelinceye kadar yoğun bir değişimden geçmiştir. Geçirdiği değişimler gerek farklı sahalarda gelişmelere zemin hazırlamış, gerekse de farklı sahalardaki gelişmelerin tesiriyle gerçekleşmiştir. Değişimle gelen bu süreç dünya ve insanoğlu var olduğu müddetçe devam edecek ve eğitim bir şekilde varlığını muhafaza edecektir (Ayas, 2013: 2). İnsanoğlunun dünyadaki varoluşunun ilk dönemlerinde eğitim, bir ölüm kalım mücadelesini, kâh karın doyurma kâh mevcut tehlikeler karşısında kendini muhafaza etme boyutunda ele alınırken; modern olarak nitelendirdiğimiz zamanlarına geldiğimizde sağlığını her açıdan düşünerek hayatını sürdürme, kültürel alanda yüksek bir düzeyde olma, diğer insanlarla diyalogu artırma, hatta diğer insanlara karşı hükmedebilmeyi gerçekleştirme boyutlarında kendini göstermektedir (Erden, 1998).

Eğitime dair değişmeyen, herkesçe hem fikir olunan bir tanımlama yapmak olanak dışı görülmektedir. Eğitim hususunda yapılmış olan tanımlamaların büyük bir kısmı, eğitimin muhtevasıyla alakalı olup ayrı bir nitelik taşımaktadır. Yapılmış tanımların büyük bir kısmı, yapısal ve işlevsel bir bakış açısıyla eğitime ve yer aldığı sisteme belli başlı görevler vermektedir (Şişman ve Taşdemir, 2008: 4). Tarihsel süreç içinde eğitimin değişik şekillerde

tanımı yapılmıştır. Yapılan bu tanımlar kişilere, dönemlere, ülkelere ve felsefelere göre değişiklikler arz etmektedir. Bu tanımlar öylesine çoktur ki eğitimcilerin ve eğitim işiyle uğraşanların sayısı kadar hatta daha çok tanım vardır, desek yanlış olmaz. Hatta günlük hayatın içinde çokça kullandığımız eğitim kelimesi için “Her insanın kafasında bir tanım vardır.” dersek abartmış olmayız. Ancak burada bazı tanımların tarihsel sıraya göre verilmesiyle yetinilecektir (Erden, 1998; Şişman, 2006):

- Eğitim; insanın en iyi olgunlaşma yoludur (Eflatun).
- Eğitim; insanın ahlaki davranışları kazanma sanatıdır (Aristo).
- Eğitim; insanın doğuştan gelen tüm gizil güçlerin geliştirilme durumudur (Kant)
- Eğitim; sosyalleşmeyen nesli sosyalleştirme sürecidir (E. Durkheim).
- Eğitim; çocukları yetiştirme ve bir insan oluşturma sanatıdır (J.J. Rousseau).
- Eğitim; bedensel açıdan kuvvetli, kavrayışı yüksek, güzel konuşabilen, beslenmesinde ve maddesel heveslerde sınırı aşmayan, adil bir insan yetiştirmektir (Farabi).

Zikredilen bu tanımlar gibi daha birçok tanım yapmak elbette ki mümkündür lakin eğitimle ilgili yapılan ve genelde çoğunlukla kabul gören tanımlar da vardır. Bu tanımlardan birisi de eğitimin, insanın hareketlerinde kasti bir şekilde ve kendi yaşadıklarından yola çıkarak arzu edilen hareket değişikliğini gösterebilme süreci (Ertürk, 1972) şeklinde ifade edilenidir. Kişilerin davranışlarında ortaya çıkarılan bu gibi değişimlerin tüm topluma tesir etmesi kaçınılmaz bir unsurdur. Günümüzde; çeşitli alanlarda ün yapmış bilim adamlarıyla siyasal liderlerin ve yöneticilerin eğitim yoluyla toplumların bir değişme süreci içine sokulacağına inanmış olmalarının nedeni de budur (Kaya, 1984: 3).

Eğitim, 21.asrın kalkınmak için verilen mücadelelerde veya daha varlıklı ve refah içinde bir ülke olma yolunda gösterilen çabalarda, büyük önem taşıyan çok yönlü bir vasıta haline gelmiştir. Eğitim, biraz uzun bir zamanda kendini göstermektedir lakin ülkelerin toplumsal ve ekonomik yönden ilerleyişini, güçlenmesini sağlayan insan faktörünü hazır duruma getiren bir vasıta olarak, zamanla ekonominin en baştaki yatırımına dönüşmektedir (Parlar, 2014: 1).

Genel olarak eğitimi değerlendirdiğimizde, eğitimin insana mahsus bir kavram olduğunu, ayrıca insanın her yönüyle ele alınarak geliştirilmesi şeklinde görmemiz imkân dâhilinde olmaktadır. Gelenekçi bir yapıyla baktığımızda eğitim, bir toplulukta yer alan

bireylerin müşterek değerler çerçevesinde ele alınarak tamamlanmasıyla faziletli bir topluluk meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır. İçinde bulunduğumuz çağa göre ise eğitim toplumsal, politik, kültürel ve ekonomik boyutları ve fonksiyonları olan bir durum ve yöntem olarak değerlendirilmektedir (Şişman ve Taşdemir, 2008: 4). Netice itibariyle eğitim, insanı geliştirdiği gibi, aynı zamanda da ülkelerin bilim ve ekonomi, toplumsal sosyal ve kültürel kalkınmasını gerçekleştirmesi açısından da mühim görülmekte ve değerinin oldukça iyi bir şekilde algılanması gerekmektedir.

Eğitim eski zamanlardan günümüze, yine günümüzden de gelecek yüzyıllara uzanmakta olan bir köprü vazifesi görmektedir. İnsanlığın sayısız ve türlü denemeleri neticesinde kazandığı birçok bilginin nesillerden nesillere taşınması için yüzlerce yıldır kullandığı oldukça mühim bir yöntem olmaktadır. Bu taşınma en eski çağlarda duvarlara çizilen resimlerle başlamış ve bilgi çağı diyerek nitelendirdiğimiz günümüz dünyasında baş döndürecek bir süratle ilerleyen bilgiyi depolama aynı zamanda da bilgiyi aktarma yollarıyla sürmektedir. Hem sosyal gerekliliğin hem de sosyal gerçekliğin yerine getirilmesi kadar devam ettirilmesinde de eğitim süreci oldukça hayati bir ehemmiyeti taşıması, eğitim dediğimiz olgunun nerede ve ne şekilde yapılacağı, ne şekilde şekillendirilip yönetileceği tarzındaki soruları oldukça mühim kılmaktadır. Birbirinden ayrı fikirler ve metotlar olsa da, eğitim kavramının okul örgütlerinde ve öğretmenler vasıtasıyla sürdürülmesi çağdaş dünyada büyük ölçüde kabullenilmiş bir uygulamadır (Aslan ve Ağiroğlu-Bakır, 2014).

2.2. Liderlik

Liderlik kavram olarak en eski çağlardan beri hassas bir konu olarak günümüze kadar gelmiştir. Örgütsel hedefleri gerçekleştirme, sorunlara gereken cevapları verme amacı ile liderlik ve liderliğin önemine dair pek çok şey yazılıp çizilmiştir. Fakat liderliğin aslında anlamının ne olduğu, liderlik özelliği gösterebilmek için ne tür yeteneklere haiz olması gerektiği ve karşılaşılan güçlüklerin başarılı bir biçimde üstesinden gelmede nasıl bir liderlik rolünün gösterilebilir olduğu her zaman belirsiz bir durum olarak kalmıştır (Hughes, 2009: 1029). Bu durum da tabii bir şekilde bireylerin ya da toplumların gerek bakış açıları gerek şartlarından kaynaklı olmaktadır. Lakin bir liderin göstermesi zaruri olan belirli nitelik ve hususiyetlerin temel sınırlar içinde de yer alsa genel olarak bir çerçeve içerisinde tespit edilebileceği; liderin sergilediği davranış şekli, göstereceği strateji, elde edeceği amaç ve hedefler gibi unsurların ortaya konulabileceği birçok akademik çevre tarafından

onaylanmaktadır (Solok, 1997). Liderlik, gösterilen onca alakaya, yapılan araştırmalara rağmen henüz net bir biçimde anlaşıp ortaya konulamayan bir kavram olup irdelenmeye devam etmektedir. Ne var ki tamamen anlaşılmasa bile insan davranışlarında etkisinin yüksek olduğu mutlak görölmektedir (Sadullah, 1997:106, akt. Tabak, 2005).

Liderlik kavramıyla ilgili binlerce akademik çalışma gerçekleştirilmiş ve yüzlerce tanımlama literatüre dâhil edilmiştir (Şişman, 2003: 4). Tanımlamalar böylesine fazla olmakla birlikte bu tanımlamaların birçoğu net bir şekilde anlaşılmamaktadır. Liderliğin birçok açıdan boyutunu ifade eden bu tanımlamalar, birebir oldukları noktalarda dahi tam bir anlatım yapısı kuramadığı gibi, her durum ve koşuldaki liderliğin başka hususiyetler taşımasından kaynaklanmaktadır. Bundan dolayı liderliğin nasıl bir mana ifade ettiği, lider konumunda bulunan kişinin içerisinde yer aldığı mevkiye, topluluğa ve bu süreçten kaynaklı olarak başka şekillerde düşünölmektedir (Erçetin, 2000: 3). Ne var ki 21. asırda değişimin ciddi bir şekilde hayatımıza girmesiyle, liderlik kavramının da bu değişimden etkilenmemesi olanak dışı görölmektedir. Liderlik kavramına yönelik değişik şekillerde tanımlamalarda bulunmak, esasen bu kavrama yönelik kapsamlı ve toplumun geneli tarafından kabul edilen bir tanım yapılmasının oldukça zor olduğunu ifade etmektedir (Büyükolak, 1997). Zira liderlik üzerine yapılan bu kadar çok araştırma varken bu araştırmalara bir mana vermeye gelindiği zaman, kişilerin liderliği ve liderliğe özgü davranışları, göremeyen bir kişi tarafından anlatılan bir fil gibi inceledikleri (Golandez, 2003:305, akt. Cemaloğlu, 2007) görölmektedir.

Literatürde yer alan bu tanımlamalara göz atmak liderlik kavramını anlamayı ve farklı bakış açıları geliştirmeyi kolaylaştırmaktadır. Liderlik kavramı üzerine tanımlama yapan pek çok araştırmacıdan biri de Bennis'tir (1989). Liderliğin güzellik gibi olduğunu söyleyen Bennis (1989) liderlikle ilgili bir tanımlama yapılmasının zor olduğunu fakat liderliğin göröldüğünde bilinebilecek bir şey olduğunu söylemektedir. Bir başkası tarafından liderlik; hususi bir rol, bir etki etme süreci ya da bir yönetim şekli olarak da ifade edilebilmektedir (Yukl, 1989, akt. Çemberci, 2003). Liderlik üzerine yapılan diğer bir tanım da Chemers'a (1997) aittir. Chemers liderliği, müşterek bir amacın gerçekleştirilerek başarılmasında, diğer insanların destek ve yardımlarının alınmasını sağlayabilen bir bireyin sosyal yönden bir etki etme süreci oluşturması biçiminde tanımlamaktadır. Bu tanımlarda ve bunlara benzer tanımların çoğunda liderlikle ilgili ortak hususlardan biri de grup veya organizasyonel bir

ortamda kişiler arası ilişkiler ya da vazifeye dayalı faaliyetler için kendi dışındaki örgüt üyeleri üstünde kasti bir toplumsal etkilemeyi bünyesinde barındıran bir süreç olmasıdır (Akt. Baloğlu ve Karadağ, 2009).

Liderlik, bir yandan örgütü daha dinamik bir duruma getirirken diğer yandan örgüte ilişkin değer, ideal ve normları çalışanların şahiyetlerinde birleştirerek, yeterli düzeyde verimli ve de etkin bir örgüt meydana getirme durumu (Badaracco ve Ellsworth, 1978, akt. Cemaloğlu, 2007) şeklinde de tanımlanabilmektedir. Liderlik; öngörülü olmayı, yer aldığı örgütün geleceğine yönelik ikna edici bir vizyon içermeyi ve hedefler koymayı, ayrıca kişileri de belirlenen hedef ve vizyonu gerçekleştirmek için yönlendirmeyi içermektedir (Turan ve Acat, 2003). Liderlik, belli bir grup kişiyi ortaya konulmuş birtakım amaçlar çevresinde bir araya getirebilme, bu amaçların da gerçekleştirilebilmesi için kişileri harekete geçirme becerilerinin ve bu doğrultuda edinilen bilgilerin hepsinin tamamıdır (Eren, 1998: 342). Kavram olarak liderlik, diğer insanlara ilham vermek ve diğer insanları yönlendirmektir. Ayrıca bu bağlamda örgütte gerçekleştirilmek istenen değişimin lokomotif olması yanında, herhangi bir mesele ile karşılaşıldığında, bu sorunu çözmektir (Çalık, 2003: 75).

Liderlik dediğimiz bu olgu ne zaman ve ne şekilde başlamaktadır? Liderlikte basit ve tek bir yöntem var mıdır? Bütün bu ve benzeri soruların yanıtı kolaymış gibi görünse de esasen detaylara girildikçe güçleşmektedir. İnsanoğlunun önemli ve bir o kadar da kapsamlı hususiyetlerinden biri olarak karşımıza çıkan yönlendirme ile yönlendirilme ihtiyacının liderliğin başlamasına önemli bir katkısı bulunmaktadır (Aydın, 2010). Kavram olarak liderlik sadece tek boyutla değerlendirilebilecek sıradan bir olgu değildir, lakin şahısların bir arada çalıştığı ve beraberce ürettiği her konumda liderlikten söz etmek imkân dâhilinde olabilmektedir (Yılmaz, 2013: 1).

Belirli bir bağlamda en iyi liderlik stili ve bunun uygulamasına yönelik çalışmalar, özellikle idari kurulların ve çeşitli görevleri olan kimselerin liderlik kavramını tanımlama biçimleri, liderliğin rasyonel ve kurumsal yapıya sahip örgütlerde almış olduğu şekilleri, sürtüşme ve anlaşmazlık oranının oldukça düşük olduğu okullardaki müdürlerin liderlik özellikleri üzerinde yoğunlaşmışlardır. Ayrıca bu konu bağlamında küreselleşme, toplumlar, maneviyat veya kapsamlı teknik sistemler gibi eğitsel liderlik uygulamalarının tetikleyicisi olabilen unsurlar da irdelenmiştir (Oplatka, 2016: 142).

Liderlikle ilgili özellikle Anglo-Amerikan kültürüne sahip ülkelerde (ABD, İngiltere, Avustralya, Kanada, Yeni Zelanda) ortaya çıkan bakış açıları, ilk olarak özel sektörde ortaya çıkmış daha sonra devlet sektöründeki kurumlarda uygulanmaya başlanmıştır. Bununla beraber değişen dünya düzeninde liderlik yalnızca liderin ya da durumun gerekleriyle belirlenmemekte ayrıca kurumsal çevrenin etkisi de yani kanunsal prosedürler, profesyonel kuruluşların faaliyetleri, eğitim ve kültür kuruluşlarının faaliyetleri liderliğe farklı ve özel bakış açıları yüklemektedir (Graeme, Lockett ve Suhomlinova, 2009, akt. Yener, 2014).

1945 yılına gelinceye kadar gerçekleştirilen araştırmalarda liderlerin hususiyetlerinin tanımlanmasının üzerinde durularak liderliğin, kişilerin bireysel özellikleriyle alakalı olup olmadığını tespit etmeyi amaçlayan araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmaların esasında, kişileri ‘yönlendirenler’ ve kişiler tarafından ‘yönlendirilenler’ olarak iki gruba ayırma yönünde meyilli olduğu görülmektedir (Aydın, 2000:233). Lideri, kendini takip edenlerden soyutlayan üstünlükler içerisinde yaşı, boyu, akıcı bir konuşması, anlayışlılığı, inatçılığı, toplumsal ve ekonomik yönden saygınlığı, diğerlerini harekete geçirebilmesi, iç dünyasına ve dış dünyasına yönelmesi gibi hususiyetler sayılabilmektedir (Ergun, 1981: 2). Diğer bir ifade tarzıyla söylersek liderlik, doğuştan getirilen bir hususiyet olarak görülmüştür ve yalnızca doğuştan getirilen bazı kişisel özelliklere sahip olan insanların bir lider olabileceği düşüncesi ağır basmıştır. “Lider doğulur, sonradan lider olunmaz.” görüşü (Aydın, 2000: 277) benimsenmiştir. “Bu görüşü savunan yaklaşım özellik teorisi olarak adlandırılmakta olup bir bireyin liderlik koltuğuna oturabilmesi için doğuştan getirilen birtakım özelliklerin olması gerektiğini savunmaktadır. Buna göre, lider doğuştan getirdiği bazı özellikleriyle diğer insanlardan farklılığını hissettirmektedir” (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). Ancak çağımızın ivedi bir şekilde gerçekleşen değişim şartları, liderlik üzerine ortaya konan bu dogmatik düşünceye olan inancı da sorgulamaya doğru sürüklemektedir. Hayatımızın her alanında yer alan bu değişimler karşısında birey ve gruplar herhangi bir örgütün çalışanı olarak o örgüte dair hem yönetici hem de çalışan statüsünde bulunurken, yaptığı ve yapmakta olduğu işlerle bu işlerin kendine ve içinde bulunduğu topluma sunduğu kazanımları sorgulamaktadırlar. Tatminkâr bir manaya varmaya çalışmaktadırlar. Kısaca bir örgütün çalışanı olmak hissiyata dayalı bir süreci de yanında getirmektedir. Böylece iç dünyasında örgütüyle arasında bir bağın oluşmasını arzu eden bütün çalışanlar; çalışmalarında mutlu hissettikleri, bir bütüne ait parça olduklarını düşündükleri; yönetim sürecinde hislere, müşterek değerlere, örgütte bağlılığa, ekip ruhuna ve birlikteliğe

ehemmiyet gösterildiğine inandıkları örgütlerde yer almak istemektedirler (Kesken ve Ayyıldız, 2008: 729). Diğer yandan ister Myers (1964) isterse de Stogdill (1981) tarafından yapılmış olan liderliğe yönelik araştırmaların neticelerinin bütünleştirilmesini ihtiva eden çalışmalar, liderlikle alakalı süregelen fikirlerin değiştirilmesinde mühim bir rol üstlenmiştir (Akt. Baloğlu ve Karadağ, 2009). Bu çalışmalar sonucunda ele geçen en ehemmiyetli bulgu; hem fiziksel hususiyet hem de üstün zekâyla mevcut liderlik arasında anlamlı bir münasebetin bulunmaması durumudur. Bundan çıkarılması gereken anlam, liderliğin genetik bir özellik olmadığı ve öğrenilerek elde edilen bir özellik olduğudur (Aydın, 1991; Kaya, 1993). Zaman ilerledikçe özellik teorisinin belirlediği özellikleri kendinde göstermeyen bireylerin bile lider olabildiği görülünce özellik yaklaşımının bir lideri izah etmede aciz kalması hasebiyle, akabinde davranışçı yaklaşımın ortaya çıktığı görülmektedir. Davranışçı yaklaşıma göre, lider olunması için gerekenleri tespit eden faktörler bireysel özellikler değil, bilakis temsil ettikleri topluluğa has davranış gösterebilmeleridir. Davranışçı yaklaşımın sonrasında ise durumsallık yaklaşımı gelmektedir. Bu yaklaşım ise, liderin içinde bulunduğu durumlara göre tavır sergilemesi gerektiğini ifade etmektedir. Diğer bir yaklaşım biçimi olan durumsallık yaklaşımı, doğru olarak nitelendirilen davranış modelinin yalnızca bir tane olmadığını, var olan şartlar karşısında liderin ne şekilde davranmasının uygun olduğuna karar vermek vaziyetinde bulunduğunu savunmaktadır. Lider yeri geldiğinde otokratik davranmak zorunda kalırken, yeri geldiğinde ise mevcut şartlar gereği demokratik bir davranış benimsemek zorunda olabilmektedir. Liderin bütün bunlarla karşı karşıya kalması durumunda ne zaman ve ne şekilde bir liderlik modelini benimseyeceğinin doğru seçimini yapması onun etkinliğini belirlemektedir. Ayrıca bunların dışında yeni bir yaklaşım olan işlemci liderlik ve dönüşümcü liderlik tarzları öne sürülmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001).

Liderlikle alakalı çalışmaların çoğu 1990'larda ve hatta daha öncesinde ortaya çıkan; liderlik stili ve önderlik, liderlik modelleri ve algıları, liderlik çıktıları ve çeşitli liderlik kavramsallaştırmaları (etik, demokratik, dönüşümcü vb.) gibi akademik yönelimler ve araştırma çizgileriyle devam etmiştir. Fakat bu araştırma akımı, eğitimsel liderlik ve onun çeşitli görünümünün karmaşıklığına hiç olmadığı kadar derinlemesine bir bakış sağlayarak daha sistematik ve tutarlı hale getirmiştir. Liderlik konusu, alanda en çok sözü edilen örgütsel bir olgu olarak düşünülmüştür; öyle ki birçok eğitim yönetimi araştırmacısı, sanki eğitim yönetimi görünüşte tamamen liderlikle paralelmiş gibi, bu konuyu irdelemiş ve ele almıştır. Bu olgu, Yunan felsefesi, Bourdieu çalışmaları, ikilemler hatta caz doğaçlamasını kapsayan

birçok yönden ve farklı boyutlarda araştırılmıştır. Nitekim dergilerde çağın liderleri, etkili liderlik, liderlerin görevleri, liderliğin sorunları ve gereklilikleri, liderlerin gelişimi, liderlik ve öğrenme, liderliğin etkileri, liderlik türleri, liderlik ve birçok diğer benzeri konular üzerine yayımlanmış sınırsız sayıda birçok kitap incelemesinin ağırlıklı bir şekilde yer alması şaşırtıcıdır (Oplatka, 2016: 141).

Liderlikle ilgili olarak pek çok araştırma neticesinde bazı kuramlar da ileri sürülmüştür. Bu kuramlardan biri olan ve liderlik konusunda ortaya çıkan önemli açıklamalarda bulunan Değişim Kuramı; ödül, karşılaştırma, maliyet ve sonuç kavramlarıyla liderliği karmaşık olan bir süreç şeklinde izah etmektedir (Homans, 1950, akt. Baloğlu ve Karadağ, 2009). Yine bir başka kuram ise Yol-Amaç Kuramı'dır. Bu kuram, liderlerin yer aldığı örgütlerin amaçlarına kavuşmasında üyelerin motivasyon seviyeleri üzerinde durmuştur (Eren, 2004). Diğer bir kuram olan Koşullara Bağlı Liderlik Kuramı'nı ifade eden Fiedler (1973, akt. Korkmaz, 2006) bu kuramın, vazifeye veya insana yönelimi esas aldığını ve liderlerin sergilediği davranışlarla bu davranışların ortaya çıktığı ortamın benzersiz şartlarına dikkat çektiğini ve benzersiz olan durumlardan her birinin diğerinden farklı olan liderlik tarzının etkililiğini ileri sürdüğünü belirtmiştir. Vroom ve Yetton (1973) ise Normatif Liderlik Kuramı olarak isimlendirilen kuramda, örgütlerde liderlerin ortaya çıkardığı en mühim işin karar alma ve verme olduğunu görmüş ve duruma göre karar verme şeklinin en uygun neticeyi sunacağı görüşünü benimsemişlerdir. Bu kuramcılara göre her durumun esas teşkil eden özelliğini liderler çözmeli ve yine neticeye en etkili bir biçimde ulaştıracak olan karar verme tarzını liderler başarıyla kullanabilmelidir. Reddin'in kuramına gelinceye dek diğer kuramlarda liderliğin ilişki ve vazife boyutları üstünde durulmuştur (Akt. Baloğlu ve Karadağ, 2009).

Reddin, diğer bütün kuramlarda yer alan görev ve ilişki boyutlarına 3D Liderlik Kuramı ile üçüncü bir boyut olan etkililik boyutunu ilave etmiştir. Reddin'e (1970, akt. Ömürgönülşen ve Sevim, 2005) göre etkili ve etkisiz şeklinde liderler iki kısma ayrılmaktadır. Etkili olan liderlik; yönetici olan, geliştiren, iyi niyetli bir otokrat ile bürokrat olarak ifade edilirken; etkisiz olan liderlik ise; uzlaştıran, misyoner bir otokrat ve alakadar olmayan şeklinde belirtilmektedir.

2.3. Okul Liderliği

Okul liderliğine yönelik ileri sürülen görüş ve fikirler, 1990’larda ortaya çıkan toplumsal çevrenin mevcut eğitim sisteminden beklentileri ve aynı zamanda içinde bulunduğumuz bu zamanlarda meydana gelen yeniden yapılanma (liderlik, nitelik, hatasız bir yönetim, okula ilişkin yönetim vs.) bakış açısıyla gidilen yolda büyük bir oranda değişmeye başlamıştır (Liontos, 1993). Bilhassa sanayi inkılabının gerçekleşmesini takip eden yıllarda gelişmiş ülkelerde, eğitim sahasına özel sektörün dāhil olmasıyla eğitime yönelik yapılan yatırımlarda büyük bir artış gerçekleşmiştir. Bu hareketlilikle birlikte eğitimde liderlik ve etkililik, rekabet ve nitelik gibi kavramlar da gündemde yerini almaya başlamıştır. Hususiyetle liderliğe dair yapılan tanımlamaların durumsallık ile değişkenlik özellikleri sergilediği, ayrıca liderliği bütünsel bir yapıda tanımlamaktan ziyade, liderlerde yer alan ve belli başlı dönemlerde ve ortamlarda tespit edilen hususiyetleri hatta davranışları kapsadığı düşüncesi var olmaya başlamıştır (Chance, 1992; Maxcy, 1991, akt. Karip, 1998: 443). Bu bağlamda birçok araştırmacı okul liderlerinde olması gereken özellikleri belirlemeye yönelik çalışmalar yapmaya başlamıştır. Bir okul liderinde olması gereken özelliklerin neler olduğu tespit edilmeye çalışılarak nasıl okul lideri olma özelliği kazanılırı belirlemeye çalışmışlardır. Örneğin NASSP’ın gerçekleştirdiği bazı araştırmalarda okul müdürlerinin liderlikle üstlendiği roller aşağıdaki başlıklar altında bir araya gelmiştir (Cafoglu, 1992):

- Akademik olarak belirlenen hedeflere kavuşulabileceğini göstermek,
- Beklentilerin yksekliliğine göre uygun ortamı hazırlamak,
- Bir ğretim lideriyymiş gibi davranmak,
- Güçlü ve etkin olmak,
- Öğretmenlerle fikirsel anlamda iletişimde bulunmak,
- Düzen ve disipline dayalı bir ortam sağlamak,
- Mevcut kaynaklardan en verimli şekilde yararlanmak,
- Zamanı verimli kullanmak,
- Neticeleri doğru değerlendirmektir.

Thompson (1999: 107, akt. Çelik, 2001: 408), okul müdürü yetiştirmek için ABD'de kurulan bir komisyonun hazırladığı bir raporda okul liderliğine yönelik altı tane temel standart tespit etmiştir. Bu tespitler:

- Öğrenmeye yönelik bir vizyonun belirlenmesini, bu vizyonun uygulanmasını ve de paylaşılmasını zorlaştırmadan bunlarla ilgili olarak öğretmenlere destek vermek,
- İnsana dayalı ürünleri geliştirici ve okullarda bunları destekleyici bir kültür oluşturmak, ayrıca öğrenci öğrensin diyerek daha esnek bir öğretim programı hazırlamak,
- Okulda yer alan tüm kaynakları etkili bir öğrenme çevresi oluşturmak için kullanmak,
- Topluma dayalı kaynakları, yer aldığı toplumun oldukça farklı beklenti ve gereksinimlerini gidermek amacıyla kullanmak, aynı zamanda okulla ve okulun çevresiyle iş birliği içinde olmak,
- Sergilenen davranışlarda dürüstlüğe dayalı bütünsel ve etkisel yönleri bulmak,
- Daha geniş bir manada sosyo-politik ve kültürel, yerel ve ekonomik alanlardaki değişimleri anlayarak bir ahenk içinde olmak.

Okul örgütlerinin etkili olması, kısaca öncelikli olarak tespit edilen amaçlarına kavuşabilmeleri büyük oranda okulda yapılan aktivitelerin, eğitim ve öğretime yönelik hazırlanan programın gerçekleştirilmesinden mesul olan yöneticilerin etkili olmalarıyla mümkün olabilmektedir. Okul örgütlerindeki en kolay aktiviteler dahi tesadüfe bırakılmayacak ve büyük bir itina ile planlanacak kadar ehemmiyet arz etmektedir. Bu husus okul müdürlerine mühim mesuliyetler yüklemektedir. Zira okul örgütleriyle ilgili olarak yapılan araştırmalar, okul müdürlerinin etkili okulun ciddi bir öneme sahip olan faktörlerden biri olduğunu ifade etmektedir (Balcı, 1993: 23). Bu görüşler doğrultusunda eğitim örgütlerinde gösterilen liderlik davranışlarının kazanımları tespit edilmeye çalışıldığı aynı zamanda da liderlik ile arasındaki ilişki üzerinde durulmaya çalışıldığı görülmektedir.

Liderlik, bir grup kişiyi belirli bir amaç doğrultusunda etkileme gücü kullanılarak yönlendirebilme durumudur. Bu nedenle okul yöneticileri aynı zamanda lider olmak durumundadır ve lider olarak, okulun amaçları doğrultusunda başarısını ve sürekliliğini sağlamakla sorumludur. Okul yöneticilerinin bunları gerçekleştirebilmesi için, okul çalışanları ile etkileşim içerisinde okul sorunlarını çözebilmeleri önemlidir. Okul örgütleri

yöneticilerinin mevcut liderlik vasıfları, okul performansında mühim rol oynamakta ve öğretmenlerin ve öğrencilerin başarısını etkilemektedir (Yılmaz, 2013). Eğitime gönül verenlerle liderlerin birbirine benzeyen amaçları bulunmaktadır. Her ikisi de bireysel ve toplumsal anlamda görev ve mesuliyetlerini en güzel biçimde ifa etmek için büyük bir çaba göstermektedir. Eğitimciler de liderler de çalışanların fikir ve tavırlarının en üst kapsamını aramaya ve bunları takip edenlerinin ve öğrencilerinin ilerlemesini sağlamak için araç olarak kullanmaya çaba göstermektedirler (Imada ve diğerleri, 2002: 51, akt. Tabak, 2005). Yer aldığı okulun belirlenen amaç ve hedefleri doğrultusunda gelişimini sağlamak düşüncesinde olan bir okul müdürü, etkili yönetimi sunabilmek adına bir lider olmak zorunluluğunu taşımaktadır. Çağdaş bir yönetim bakış açısı eğitim yöneticisinde liderlik dediğimiz rol ağırlığını hissettirmektedir. Her kim mensubu olduğu örgütte yönetici olarak etkili olmak dileğindeyse grubunun bir lideri olarak harekete geçmesi ve peşinden gelenleri inandırması gerekmektedir (Kaya, 1991).

Eğitim alanındaki liderler ve okul örgütlerinin liderleri ilk olarak yeni gelişen hakikiliğin sağlıklı bir biçimde tanımlamasını yapabilmelidir. Mevcut hakikiliği tanımlamaktan yoksun olanlar neyi, niçin ve nasıl yapmaları gerektiğini ayrıca gelecekteki yapılacakların doğru ve net bir biçimde tanımlamasını yapamazlar. Mevcut mesele Türkiye’de gerek sistem boyutunda gerekse de okul boyutunda oldukça yoğun bir biçimde yaşanmaktadır. Bu nedenle eğitim liderliği vazifesini yüklenenler yeni hakikatlerin tanımlamasını yapamadıklarından ve yükselmekte olan yeni değerleri resmedemediklerinden, niçin yaptıklarını bilmekte zorlanmaktadır (Özden, 2002). Yönetim işinde bulunanlar kendilerinden ne çeşit bir liderlik beklentisi olduğunu ve bu liderliğin hudutlarını öğrenmek istemektedirler (Bass, 1989, akt. Cemaloğlu, 2007). Eğitim alanında nitelik üzerine kaygıların çoğalması ve daha nitelikli bir eğitim olmasının dilenmesi, okul müdürlerinin eğitilmesi meselesini gündeme taşımaktadır. Daha nitelikli bir eğitim olmasının yolunun okul müdürlerinin liderlik vasfındaki yeterliliğine bağlı olduğu da görülmektedir. Keza okul müdürlerinin eğitilmesine ilişkin yapılan yatırımların, bütün çocukların iyi bir şekilde yetişmesi için lüzumlu olduğu hakikati, zaman ilerledikçe daha da çok benimsenmektedir (Çelik, 2001).

Eğitim örgütlerinde gerçekleştirilen çalışmalar, okul müdürlerinin liderliğe yönelik davranışlarıyla öğretmenlerin motivasyon, moral aynı zamanda da iş doyumu seviyeleri

üzerinde anlamlı bir şekilde ilişkili bulunduğunu göstermektedir (Kabadayı, 1982). Eğitim örgütleri dışında gerçekleştirilen çalışmaların neticelerinde de çalışanların yer aldığı örgütsel ortam ve bu örgütün yöneticisinin sergilediği liderlik tarzının, çalışanlar üzerinde yer yer destekleyici yer yer ise engelleyici hususiyetler gösterdiğini vurgulamaktadır. Ayrıca bu konuyla ilgili yapılmış farklı çalışmalarda, örgüt yöneticisinin sergilediği liderliğe dönük davranışların, çalışanların yenileşmeye yönelik davranışlarına tesir ettiğini, üst seviyedeki yönetimin sergilediği liderlik davranışlarının da örgütlerin başarımını arttırdığı tespit edilmiştir. Örgütlerin belirlediği amaçları gerçekleştirmede şekil bakımından sözde yöneticiler etkinmiş gibi görünse de doğal manada liderler daha etkin olmaktadır (Cemaloğlu, 2007).

Günümüzde okul örgütlerinin liderliği, eğitimde politik bir öncelik olmuştur. Okul örgütlerinin liderliği, gerek okulların iklimi gerekse de okulların sosyal çevresini, okul çalışanlarından en mühimi olan öğretmenlerin motivasyon ve potansiyeline tesir ederek başarı elde etmesinde mühim bir paya sahiptir. Ayrıyeten etkili bir okul liderliği eğitimde hem etkinliği hem de eşitliği iyileştirmenin önemli bir vasıtası olmuştur. Böylece, günümüz şartlarında okul liderliğinden umulan mesuliyet ve hesap verebilirliğin çoğalmasa, okul içinde ve çevresinde liderliğin paylaşımını kısaca paylaşımcı liderliği lüzumlu hale getirmektedir (Beatriz, Deborah ve Hunter, 2008).

2.4. Paylaşılan Liderlik (Distributed Leadership)

Liderlik, bir örgütte kendi dışında diğer bireylerin çalışmalarına tesir etmekte kullanılan bir güç biçimi ve hedeflenen unsurların gerçekleştirilmesi için örgüttekileri etkileme sürecidir (Erçetin, 2000: 4). Son zamanlarda, liderliğin esas hususiyetleri üzerinde ortak bir kanaate varılmamış da olsa, yine de en iyi ve dinamik olan liderlik seçimine yönelik arayışlarda bir azalma görülmemekte, bilakis oldukça yoğun bir şekilde bu arayışlar sürmektedir. Günümüzün yönetim esaslı dünyasında mevcut sorunlarla başa çıkabilmenin yolu olarak atfedilen liderlik, özellikle ABD ve Avrupa'nın başını çektiği birçok ülkede ekonomiyi oluşturan bileşenler tarafından da rekabetçi anlayışın esası olarak düşünülmekte ve son derece ciddi bir şekilde takibi yapılmaktadır (Bolden, Petrov ve Gosling, 2009). Dünya üzerinde yer alan ve varlığını sürdürme çabasında olan diğer bütün ülkeler açısından da durum bu şekildedir ve liderlik konusundaki arama çalışmaları yoğun bir şekilde devam etmektedir.

Aktüalitesini bir türlü kaybetmeyen ve kaybedeceğı de benzemeyen bir çalışma sahası olan liderlik, araştırmacılarca irdelendike ve liderlik üzerine yeni kuramlar eklendikçe yönetim alanında çalışma yapmak isteyen ve bu sahaya yeni giren araştırmacıları da etkisi altına almayı ve kendine çekmeyi sürdürmektedir (Ağıroğılu-Bakır ve Aslan, 2014: 57). Bu araştırmalar ilerledikçe liderlik kavramına dair giderek artan şuurun, liderlik özelliğı sergileyen yöneticilere verilmiş yetkiye duyulan gereksinimlerin ve yalnızca bir kişinin her durumda arzu edilen lider olmasının mümkün olmadığına yönelik farkındalığın da yeni liderlik türlerinin yükselişine imkân tanıyacağı düşünülebilmektedir.

Son yıllarda liderlikte daha etkin olabilmenin, yöneticinin kendi çabasıyla gerekleştirilemeyeceğı, bulundukları mevkide üstlendikleri rollerden müstakil, örgütteki her çalışanın iletişim ve etkileşimleriyle olabileceğı, liderliğın de paylaşılmasının lüzumlu olduğı belirtilmektedir (Harris, 2003: 318). Üstelik gelecekte liderler kendileri için gerekli liderlik potansiyellerini artırmak ve etkili kılmak için dıştan içe doğıru değıl, içten dışa doğıru yoğun bir şahsi farkındalığın gelişmesini sağılamaya çalışacaklardır (Barutçugil, 2015: 42). Bu gelişmeler, bütün bu arayış ve düşüncelerin ortaya çıkardığı, günümüzün üzerinde fazlaca durulan ve bir anda yükselişe geçen liderlik tarzı belki de paylaşılan liderlik yaklaşımı olacaktır.

Tarihsel çerçevede, paylaşılan liderliğın vuku bulduğı gelişmelere bakılırsa birçok örnekle karşılaşılabilir. İnsanoğlunun varoluşundan günümüze kadar çevresiyle ve birbiriyle olan savaşının her aşamasında paylaşılan liderlik örneğı görülmüştür. Bu rnekler bireysel ölçekte, toplumsal ölçekte, ulusal ölçekte, dinsel ölçekte, evrensel ölçekte karşımıza çıkmıştır (Yener, 2014). İnsanoğlunun izlerinin gittiğı 200.000 yıl öncesinden günümüze kadar insan davranışı üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, göçebe tipi yaşam süren insanın, diğerk insana karşı herhangi bir üstünlüğünün söz konusu olmadığı, artı ürün olgusunun ve hiyerarşik bir sosyal yapılanmanın bile olmadığı anaerkil klanlarda ortak sorumlulukların insanlar arasında paylaşılarak topyekn yaşam ve istikrarın srdrlebildiğı görülmektedir (Erdem ve Sayılgan, 2011)

Müşterek bir örgütsel gayeyi gerçekleştirmek için her paydaşın yetkinlikleri nispetinde gönüllülüğü dayalı işbirliğı ve karşılıklı etkilenmeyle içselleştirilmiş mesuliyet şuuruna dayalı ağı uygun bir liderlik yaklaşımı (Ağıroğılu-Bakır, 2013: 2) diyerek nitelendirebileceğimiz paylaşılan liderliğ yönelik günümüzde yapılmış veya halen

yapılmakta olan pek çok deneysel ve kuramsal araştırma yer almaktadır. Paylaşılan liderlik tarzının böylesine güncel olmasının ve alaka duyulmasının türlü sebepleri bulunmaktadır. Bu sebeplerin başında, karşılaşılan tüm sorunları yalnızca kendi çözebilen ve pek çok kabiliyeti bulunan yönetimdeki tek kişi “kahraman lider” düşüncesinin çürümeye başlaması ve kendilerinden beklenen yoğun ve karmaşık isteklerin yöneticiler tarafından gerçekleştirilememesi gösterilebilmektedir. Keza bugünlerde kahraman bir lider düşüncesinin mevkiini; yer aldığı örgütün meselelerini gidermenin yöntemi olarak hem çalışanlardan hem de takip edenlerden destek almak olduğu görüşü üstüne yaslanan, örgütsel değişme ve gelişmenin taraf bulduğu, örgütte yer alanlardan gelen çok çeşitli bilgiye açık olan ve örgütün faydasına bu bilgilerin değerlendirilebildiği ‘paylaşılan liderlik’ yaklaşımı almaktadır (Aslan ve Ağiroğlu-Bakır, 2014).

Paylaşım esaslı liderlik, herhangi bir düzenlemede kişilere hem güç kazandırarak hem de daha iyi oldukları sahalarda onlara liderlik imkânı sunarak bütün insan kaynaklarını zirveye taşımaktır. Özellikle de liderlik unsuruna oldukça ihtiyaç duyulduğu çağımız dünyasında meydana gelen işler kişiye özel olamamaktadır. Paylaşım dayanan bir liderlik elbette kolay değildir; ne var ki gerçekleştirilmesi mümkün olan bir durumdur, bilhassa pek çok vaziyette başarı da sağlamaktadır (Goldsmith, 2010, akt. Özmusul, 2018). Herhangi bir düzenlemede bulunanlarla beraber kararlar alabilmek ve liderliği paylaşabilmek, bu düzenlemedekilerin amaca olan bağlılığını yükseltmeye de yardımcı olmaktadır (Oplatka, 2016).

Paylaşımçı liderlik anlayışında mühim olan şey bireyin formal konumu yahut da rolünden ziyade, konuya yönelik edindiği bilgi ve becerileri olmaktadır. Liderliğin kişisel hiyerarşisinin altını çizen geleneksel tabiatının tersine, paylaşılan liderlik her paydaşın müşterek bir şekilde liderlik sergiledikleri birlikte çalışma kültürünü yansıtmaktadır. Paylaşılan liderlik anlayışı, liderliğin sadece atanmışlara has bir özellik olamayacağı; onların dışında alanında uzman olan, bilgi, tecrübe ve potansiyeli bulunan bütün çalışanlara uygun zamanlarda fırsat sunulması gerektiği (Elmore, 2000) düşüncesi üstüne inşa edilmiştir. Örgütlerde yer alan her bir bireyin diğerlerinin bilgi ve tecrübelerine güvendiği, alınan kararlara katılımda bizzat yerini aldığı, yeniliklere ve değişimlere açık olduğu daha üretici olduğu ve karşılıklı fikir paylaşımına uygun bireylerin bulunduğu liderlik anlayışı olarak nitelendirilen paylaşılan liderlik olmaktadır.

Paylaşılan liderlik, fazla hiyerarşik ve ayrıca olağan liderlik tarzlarıyla mukayese edildiğinde, yalnızca bir liderin sınırlı bilgi dağarcığına yönelik kararlardan kaynaklanabilecek hata yapma olasılığını en alt seviyeye indirgeyerek zaman içinde örgütlerde tecrübeyle edinilen iş paylaşımına destek vermektedir (Leithwood vd. 2009).

Uygulama sahalarına yönelik olarak paylaşılan liderlik tarzına başka başka hususiyetler yüklenebilmektedir. Mesela paylaşılan liderlik Spillane, Halverson ve Diamond'ın (2004: 11) ifadelerine baktığımızda, aynı örgütte yalnızca bir tane değil, daha fazla liderin yer alması olarak nitelendirilmektedir. Gronn'a (2000; 2002) göreyse paylaşılan liderlik yalnızca tek bireyin örgüt üstündeki baskısından ziyade örgütte yer alanların karşılıklı etkileşiminden kaynaklanan bir hususiyet olmaktadır. Diğer taraftan, birtakım araştırmacı paylaşılan liderliğin yalnızca yetkilerin devredilmesi şeklinde olmadığını ek olarak bireylerin liderliğe yönelik kavrama yetenekleri geliştirebileceği ve gerekirse de liderliği alabileceği bir ortamın oluşturulması olarak ifade etmektedir (Harris, 2008; Leithwood vd. 2009; Mayrowetz, 2008).

Paylaşılan liderliğin yalnızca tek bir tanımlaması yoktur. Mesela Macbeath'in ifadesine bakarsak, gelişmekte olan bir süreç olarak paylaşılan liderliğin paylaşımı altıdır: Resmi paylaşım, faydacı paylaşım, stratejik bir şekilde gerçekleşen paylaşım, artarak paylaşım, fırsatçı paylaşım ve kültürel paylaşım şeklinde bulunmaktadır. Woods ve diğerleri, paylaşılan liderliğe izahat getirirken üç farklı hususiyet üstünde durmuşlardır. İlki, paylaşılan liderliğin bireylerin iletişiminin meydana getirdiği bir ağa benzediği, diğeri pek çok bireyin liderliğe yönelik rolünü canlandığı oldukça faydacı olan bir anlayış olduğu, sonuncusuysa, uzmanlığın paylaşıldığıdır. Adeta her bir hususiyet yoruma açıktır. Bu durum da yorumcunun perspektifine göre biçimlenecektir. Bu nedenle paylaşılan liderliğin tüm bu farklı perspektiflere göre bir tanımının olması ihtimal dâhilindedir (akt. Yılmaz, 2013:24-25).

Paylaşılan liderlik, organizasyonlarda çalışanların konumlarına, ilgilerine, eğilimlerine, uzmanlıklarına, yeteneklerine göre birtakım farklılıkları olduğu düşüncesiyle, çalışanların bu farklılıklarının yönetici tarafından algılanması, tespit edilmesi, çalışanların ve organizasyonun faydası için kullanılması yolunda birbirini tamamlaması veya paylaşılmasıdır. Bununla beraber bu farklılıkların anlaşılması ve yönetilmesi, gereken yer ve zamanda organizasyonun misyon ve vizyonu doğrultusunda kullanılması, kullanılma sürecinde diğer organizasyon çalışanlarının desteğinin yönlendirilmesi, yöneticinin esas görevi olmaktadır. Dolayısıyla paylaşılan liderlik, organizasyon sürecinde farklı rehber ve

yönlerin, farklı yeteneklerle birleşerek sürece gitmesini sağlamayı ifade etmektedir (Serrat, 2009). Özetle paylaşılan liderlik, “liderliği yalnızca bir kimsenin güdümünden kurtararak; organizasyonda paydaş olan bütün şahıs ve gruplara, alınacak kararlara katılma imkânı tanıyan demokratik bir süreçtir” şeklinde tanımlanabilir. Görüldüğü üzere alanyazında paylaşılan liderliğin pek çok tanımlaması yapılmaktadır. Hatta bu tanımlamalardan bir kısmı meslektaş dayanışmasını temel alan başka liderlik türleriyle doğrudan ya da dolaylı bir şekilde benzerlikler taşımaktadır. Benzerliklerin olması da paylaşılan liderliğin çok önceden meydana çıkan liderlik düşüncelerinden ayrı olup olmadığını düşündürmektedir. Paylaşılan liderlik aslında liderlikle alakalı ve yaygın olan inanışların yeni bir şekilde belirtilmesi değil, kendine özgü hususiyetler bulunduran bir liderlik olgusu olmasıdır (Woods, Bennett, Harvey ve Wise, 2003). Yani paylaşılan liderlikte kişilerin birlikte deneyimlerini ve uzman oldukları taraflarını toplayarak ortaklaşa bir ürün çıkarması ya da başarı kazanmasıdır. Elde edilen bu ürün, bireylerin kişisel olarak sergilediklerinden daha çoğunu ifade etmektedir.

Paylaşılan liderlik yaklaşımı, liderliğe yönelik uygulamaların hem yapısı ile doğasına hem de durum, takip edenler, liderler arasında bulunan iletişimin belirgin bir biçimde yapılandırılmasına odaklanmaktadır (Spillane, 2006). Paylaşılan liderlik tarzı, liderliğe ilişkin uygulamaların eş başarımı ile eş başarımına katkısı olan iletişimin tabiatı ile alakalı olmaktadır. Böylece, paylaşılan liderlikte grup elemanlarıyla iletişim, yalnızca bir liderden ziyade liderlik olgusunun grup elemanlarına paylaşımı aynı zamanda mevcut uzmanlıkların da grup içerisinde paylaşımı olarak öne çıkmaktadır. Yalnızca bir lidere ait bilgi birikiminden değil de tüm çalışanlardan daha kapsamlı ve faydalı bilgiler alınarak karşılaşılan zorluklarla mücadele edebilmenin esas alındığı paylaşılan liderliğin, klasik anlayışa göre oldukça esnek aynı zamanda da çağa uygun olduğunu rahat bir şekilde ifade edebiliriz (Yılmaz,2013).

Liderliğin örgütte yer alan diğer bireylerle paylaşılması ifadesi bir örgütte bulunan her bir çalışanın aynı zamanda yönettiği veya liderlik yaptığı anlamını taşımamaktadır. Paylaşılan liderlik, bütün örgütlerde liderlik rolünü sergileyebilecek pek çok bireyin olduğunu söylemektedir. Başarının asıl anahtarı liderliğin zorlaştırılmadan, kolayca daha güzel bir netice alacak biçimde düzenlenmesi ve bunun desteklenmesidir (Harris, 2008). Buradan yola çıkarak paylaşılan liderliğin uygulanmasına yönelik yöneticilere öneriler geliştirilmektedir. Örneğin Goldsmith’in (2010, akt. Özmuşul, 2018) yöneticilere yönelik paylaşılan liderliğin uygulamasıyla ilgili önerileri şu şekilde sıralanmaktadır:

- Mevcut potansiyelini yükseltebilmeleri için işinde daha iyi olan çalışanlara güç verin.
- Karar verebilme gücünün hudutlarını belirleyin.
- Kişilerin mesul oldukları işlerde kendi başlarına karar alabilmenin özgürlüğünü hissettirecek bir iklim meydana getirin.
- İş sahasında uzman çalışanlara işlerini icra ederken özerklik tanıyın ve muhtaç oldukları kaynakları sağlayarak bu kaynakları kullanmaları için onları cesaret verin.
- Şahsınızı bir yöneticiden ziyade bir kaynak olarak görün.
- Gidişatı değerlendirmek adına toplantılar yapın, gerektiğinde düzeltmelerde bulunun.

Paylaşılan liderlik, örgütün tüm paydaşlarının lider konumuna geldiği ya da gelmesi gerektiği demek değildir; örgütte yapılmakta olan faaliyetlerin, fiillerin ve güç dağıtımının paylaşılması anlamına gelmektedir (Harris, 2003: 317). Ayrıca paylaşılan liderlik anlayışı, örgütlerin yöneticisini devre dışı bırakmaz. Bilakis, paylaşılan liderlik algısında yöneticinin örgütte bulunanların birlikte olmasını sağlamak ve örgüttekilerin verimliliklerini çoğaltmak gibi yadsınamayacak mühim vazifeleri bulunmaktadır (Harris, 2004: 13-14). Paylaşılan liderlik algısını, bütün okul örgütleri için bir çare görmek şüphesiz ki doğru değildir. Zira en iyi diye nitelendirilebilecek bir örgütsel ve yönetsel anlayış yoktur. Ne var ki, liderliğe dair derinlemesine incelemelerde bulunmak ve çıkarımlar yapmak gerekebilmekte ve bu gayeyle paylaşılan liderlikten faydalanılabilmektedir. Böylelikle liderliğe farklı bir pencereden bakmamız, yeni bir yön belirlememiz ve okul liderliğinin perde arkasında kalmış gizli yönlerini ortaya çıkarmamız sağlanabileceği gibi; okulu geliştirmedeki uğraşları, dilekleri ve klasik liderlik bakış açısıyla göremediklerimizin görünür kılınması mümkün olabilecektir (Spillane, 2006: 8-10).

Netice itibarıyla, paylaşılan liderliğe yönelik uygulama yalnızca tek liderin bilgisi ile tecrübesi değil, bireyler ve içerisinde oldukları vaziyetlerin etkileştiği paylaşımcı bir bakış açısıdır. Liderlerin, takip edenlerin ve içerisinde bulundukları vaziyetlerin etkileşiminin bir eserdir (Spillane, 2005). O halde, okul örgütlerinde ve başka örgütlerde zaman içinde oldukça fazla yer alan ve kabullenilen paylaşılan liderliğin çıktığı noktaya, temeline ve

paylaşılan liderlik üstünde yoğunlaşmış araştırmacıların bu konudaki yaklaşımlarına göz atmak yararlı olacaktır.

2.5. Paylaşılan Liderlik Yaklaşımının Temelleri

Paylaşılan liderlik yaklaşımı; yalnızca bir lidere özgü inançlar ve etkinliklerden yola çıkılarak liderliğin anlaşılması değil, liderliği etkin örgütsel bir varlık gibi kabullenerek anlamaktır (Harris, 2008). Bu liderlik türünü Davis; hem işbirliği hem demokrasi hem de paylaşım gibi kelimelerin manalarını içine alan, ancak bu kelimelerin taşıdığı manadan daha kapsamlı bir manaya dâhil edilen liderliğe ilişkin uygulama olduğunu ifade etmektedir (Baloğlu, 2011: 129).

Paylaşım düşüncesi paylaşılan liderlik kavramının daha öncesinde ortaya atılmıştır. 2007 yılına ait bir raporunda Guardian'ın ifadelerine göre; paylaşılan olguların şu andaki misalleri olarak paylaşılmış bilgi ve işi, paylaşarak karar verme ve paylaşılmış olan öğrenme sistemi biçimindedir. Yine en eski devirlerden şimdiye gelinceye kadar zaman içinde oluşan değişimler; değişmez ve sabit görülen yapıdan oldukça uzakta ve sert bir biçimde tespit edilmiş çizgiler aynı zamanda hudutlarını aşarak bulunduğu örgütün içerisindeki hem kontrolden hem de emirden uzağa düşen bir eğilimin habercisi olmaktadır (Gronn, 2009, akt. Kılıçoğlu, 2018).

Liderliğin paylaşılmasına yönelik ilk düşünceler 50'li ve 60'lı yıllara denk gelmektedir. O yıllarda bu düşünce, evvela sosyal psikoloji uzmanları ile iş yönetimi sahalarında dillendirilmeye başlanmıştır. O devirlerdeki çalışmalar içerisinde paylaşılan liderlik (distributed leadership) kavramı her ne kadar kullanılmış olmasa da ileri sürülen düşünceler ve bunlara yönelik bakış açıları günümüzdeki paylaşılan liderliğe dönük yaklaşımın temellerini oluşturmaktadır. Bununla ilgili en eski kaynak olarak Gibb'e ait olan 1954 yılındaki "Leadership" isimli makale görülmektedir. Gibb'in düşüncelerine baktığımızda, liderlik görevleri dağıtıldığında, liderler gerek zaman bakımından daha fazla verimli neticeler alacak gerekse de uygulamalar açısından daha çok çeşitlilikle olgunluk kazanacaktır (Watson, 2005, akt. Ağıroğlu-Bakır ve Aslan, 2014). Harris (2008) de bir çalışmada, paylaşılan liderliği her yönüyle anlayabilmek için teşekkülünün kökenine inilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca Harris bu kavramın evvela Avustralyalı bir psikolog olan Gibb tarafından, özellikle resmi olan gruplarla bu gruplarda yer alan iş çeşitliliğine tesir eden, etki sürecinin hareketliliğini ve işleyişini anlayabilmek için

kullanıldığını ifade etmektedir. Böylece küçük gruptaki veya ekip oluşumundaki etkinin ölçüm yolları saptanmaya çalışılırken, mevcut farkın sabit ve paylaşılan liderlikle ortaya çıkarıldığını söylemektedir. Ek olarak da burada kullanılan ‘paylaşılan’ ifadesi ile kastedilenin bir grupta başka zamanlarda başka bireylerle liderliğin paylaşılması olduğunu ve ‘sabit’ ifadesi ile anlatılmak istenenin de bir bireye odaklı etkinlik olarak belirtildiğini söylemektedir.

1960 ve 70’ler dönemleri, Barnard’ın bir örgüt içinde güdülemeyi çoğaltan durum diye değerlendirdiği ‘etkileşim’ ifadesinin keşfedilmesi ya da meydana çıkarılması” zorunluluğunu vurguladığı; yine hem Cartwright’ın bir araştırmasında örgütlerde yer alan bireylerin birbirlerine tesir ettikleri savını esas gören ‘sosyal bir etki’ diyerek nitelendirdiği ifadesini irdelediği hem de paylaşılan bir liderlik yaklaşımının tohumlarının serpiştiği dönemler olarak kendini göstermektedir. 1980 ve 90’lara gelindiğinde paylaşılan liderlik anlayışına yönelik alaka da gittikçe çoğalmıştır. Paylaşılan liderlik olgusunun özünde yer alan müşterek karar verme ve okul örgütlerinin demokratikleştirilmesi düşünceleri, pek çok araştırmacının çalışmalarında yer edinmiştir (Ağiroğlu- Bakır ve Aslan, 2014). Paylaşılan liderlik, bilhassa 90’ların sonuna doğru öne çıkmış ve oldukça yoğun alaka gösterilen bir konu olmaya başlamıştır.

Paylaşılan liderlik üzerine araştırma yapan biri de Gronn’dur. Gronn (2002), örgütlerin elemanlarına kişisel çalışmalarında ya da grup faaliyetlerinde tanıdıkları geniş bir karar verme sahası olarak tanımlamasını yaptığı paylaşılan liderlik üzerine yapılmış ve temel teşkil eden çalışmaları özellikle araştırmış ve bu çalışmaları gerçekleştiren araştırmacıları incelemiştir. Gronn (2008) bu konuda araştırma yapanların düşüncelerini şöyle açıklamaktadır:

- Paylaşılan liderlik kavramı evvela Gibb’e ait olan ‘Liderlik’ adlı kitabının ilk baskısında karşımıza çıkmaktadır. Kitabın ‘Sosyal Psikolojinin Elkitabı’ isimli bölümünde yer alan bu ifadeyle Gibb bilim çevrelerinin bir anda dikkatini çekmiştir. Bu eserde Gibb liderliğin yalnızca bir kişinin tekelinde olması düşüncesini sorgulamış üstelik içinde bulunan vaziyetler değiştikçe liderliğin de diğer bir kişiye geçebileceği fikrine yaklaşmıştır. Liderlerin ve onu takip edenlerin, yönlendirme işinin çoğunlukla en aktif takip eden tarafından başlatıldığını gösterebilmek için, rolleri daima değiştirdiklerini ileri sürmüştür. Liderlik Gibb’e göre, elde olmayacak bir şekilde takip edenlerin hususiyetlerini de içine alarak aralarında daha samimiyete

dayalı iletişim olduğundan hangisinin diğerini ne derece etkilediğini anlamak güçtür. Gibb, liderliğin görünüşe bakılarak daha iyi bir grup hususiyeti olduğunun düşünülebileceğini ifade etmiştir. Zira grup tarafından sürdürülmesi gerekli olan birtakım işlemleri sürdürebilmek için, ya liderlik bir bireye odaklanılmalı yahut da liderliğin tabiatında baskı olmadığından paylaşıma gidilmelidir. Ayrıca Gibb, yalnızca bir öncü olmadığını üstelik örgütteki işlerin örgüt üyelerinin kendi arasında paylaşılması olan bir ekip çalışması anlayışını kabul ettiğini ifade etmektedir.

- Benne ve Sheat isimli araştırmacılar liderle grup elemanlarının fonksiyonları arasındaki keskin farkı oluşturan çizgiyi görmezden geldiler. Bundan ziyade bir örgütü oluşturan topluluktaki bir iki elemanın kendi aralarında liderlik vasfının paylaşılabilirliğini aynı zamanda liderliğin de o topluluk içerisinde birçok yönlü mesuliyet dağılımı şeklinde ön plana geçebileceğini ifade etmişlerdir.
- French ile Synder de Benne ile Sheat gibi düşünmektedirler. Yalnızca bunlar, bir grubun liderlik esası olan güçsel olguyu da ekleyerek (lakin hem gücü hem de etkiyi bir zamanda kullanıp) bu gruptaki bireylerin belli kesiminin diğer kesim üstünde gerçekleştirebilecekleri bir toplumsal tesir biçiminde tanımlamışlardır. Şayet birey belli derecede lider özelliğine haizse ve içinde bulunduğu vaziyet kendinin diğer bireyler üstünde bir derece liderlik etki gücünü barındırdığını gösterir demek oluyor ki liderlik bu şekilde grup içerisinde büyük oranda yayılır ve her bir bireyin diğer birey üstünde etki gücü olur.
- Katz’la Kahn yazmış oldukları “Organizeleştirmenin Sosyal Psikolojisi” isimli kitaplarında liderliğin merkezinde yer alan esas noktasının birlik halinde gruptan örgüte sirayet ettiğini ifade etmişlerdir. Liderliğin ise, örgütte bulunan herhangi bir elemanın örgütsel sorunların üstünde etki sağlama talimi olarak tanımlamasını yapmışlardır. Liderliğin paylaşıldığında daha etkili olma ihtimalinin oldukça fazla olduğunu da ilave etmişlerdir. Tercih edilesi iki netice bakımından liderliğin paylaşımı, arzu edilen bir durumdur. İlki, karar vermede adanmışlığın kuvvetlendirilmesi; diğeri, karar verme niteliğinin geliştirilmesi. Sonuncu bir isim olan Schein ise, paylaşılan liderliği görevleri bakımından incelemiştir. Resmi olan liderlerle müdürlerin yalnız başlarına gösterebileceklerinin dışında, pek çok mükellefiyet grup elemanları arasında paylaşılmaktadır. Bundan başka bu bir sıra prosedür grup düzeyinde açıklandığında grupta bulunan tüm elemanların bunu

yapabilecek kapasitesinin varlığı görülecektir. Schein’ın düşüncesine göre bu liderlik türü etkili olan bir grup görevin yüksek derecede paylaşımının yapıldığı bir grup olacaktır.

Harris (2009: 12) de Gronn gibi paylaşılan liderlik kavramına yönelik birtakım uzman araştırmacıların hem düşüncelerini hem de yaklaşımlarını şu şekilde izah etmiştir:

Gratz gerçekleştirdiği bir çalışmada değişimin olumlu bir kanalı olarak paylaşılan liderliği görmüştür. Ayrıca gevşek - katı çalışma münasebetinin dinamiğini yönetmede daha başarılı olabilen örgütlerin, en yukarıda bulunan kuvvetli bir biçimde ayırt edilmiş liderliği liderlik türlerinden biri olan paylaşılan liderlikle eritenler olduğunu belirtmiştir. Gold ve diğerleri de Gratz ile aynı şekilde okul örgütlerindeki liderlikle alakalı kapasitenin gelişimini ve liderliğin paylaşımını örgütsel anlamda başarının bir anahtarı gibi görmüştür. Glickman ve diğerleri ise okul örgütlerini geliştirme gayretlerinde zaman içinde her öğrencinin öğrenme çıktılarını bir şekilde geliştireceğini düşündükleri okul örgütünün tanımlamasını yapan “gelişen okul” un hususiyetlerinin listesini yapmışlardır. Yapılan listenin en baş sırasında paylaşılan liderliğe yer veren liderliğin türlü kaynakları bulunmaktadır.

Görüldüğü üzere öncelikle “paylaşım” düşüncesinden kaynaklanan kaynağı da 1954 yılındaki Gibb’in araştırmalarına uzanan “paylaşılan liderlik” tarzı kahraman olan bir liderlik görüşüne karşı çıkmaktadır.

Harris’in (2003: 317) paylaşılan liderlik anlayışında; bir örgütte yer alan her bireyin lider olduğu ya da lider olmasının zorunlu olduğu anlamı yer almaz; paylaşılan liderlik, bir örgütte sürdürülen eylemlerin, faaliyetlerin ve gücün dağıtılmasının paylaşılması durumudur. Paylaşılan liderlikte özellikle vurgulanan esas nokta; herhangi bir örgütte yer alan bireylerin karşılıklı bilgi ve tecrübelerine güvenen, bir karar alınırken ona katılımında aktif bir rol üstlenen, değişimle yeniliğe açık olan, üretici aynı zamanda düşüncelerini paylaşmaya yatkın olan kişilerin meydana getirdiği “çoklu liderlik” yaklaşımıdır (Gronn, 2000: 334). Bu anlayışının gerek oluşabilmesi gerekse de uygulanabilmesi için birtakım temel hususiyetlerin örgütlerde bulunması gerekmektedir. Örgütlerde paylaşılan liderliğe uyumlu bir hava elde etmek için gerekli özellikler şu şekilde sıralanmaktadır (Castaneda, 2010, akt. Aslan ve Ağiroğlu-Bakır, 2015b):

- Çalışanlarla daima iletişimde olunmalıdır.
- Çalışanların daha geniş bir açıdan görmelerinin sağlanması önemlidir.

- Örgüt faydasına yönelik faaliyet gösteren bireylere ödüller verilmelidir.
- Çalışanların örgüt tarafının belirlediği esasa dayalı vizyon ve misyonu bildiklerine ve bu doğrultudaki hedefleri benimsediklerine güven duyulmalıdır.
- Çalışanların birbirlerini daha yakından tanımasına ve samimi münasebetler kurmalarına katkı sağlayacak örgütsel bir iklim oluşturulmalıdır.
- Örgütte süreklilik sağlanmalıdır.

Paylaşılan liderlik kavramı üzerine çalışan bir diğer araştırmacı Flessa (2009, akt. Aslan ve Ağıroğlu-Bakır, 2015b) ise, paylaşılan liderliğin genellikle birlikte yapılan aynı zamanda değişimin gerçekleştirilmesinden yalnızca bir bireyin mesul tutulmadığı; bireye dayalı olmaktan ziyade örgüte dayalı olan yaklaşım şeklinde görülmesinin lüzumunu (Heller ve Firestone, 1995, akt. Sivri ve Beycioğlu, 2017) vurgulamaktadır. Paylaşılan liderlik Flesa’ya göre, bireysel faaliyetlerden ziyade ilişkilere dönük bir grup etkinliğidir. Bir modelden ziyade, uygulamaları incelemede kullanılan algıya dayalı bir mercektir ya da belirleme vasıtası olarak kabullenilmektedir. Bu bağlamda müştereklik esasına dayalı olan paylaşılan liderlik, örgütlerde liderliğin ayrı bireyler ve konumlar üstünde hatta ötesinde genişletilmesi aynı zamanda da ulaşılan neticelerin bölümlerinin tamamından pek çoğunun bulunması halidir. Gronn(2000) ise Flesa ile aynı şekilde paylaşılan liderlik kavramını “tamam olanın kendi parçalarından çok daha büyük olduğu” tasviriyle ifade etmektedir.

Duignan (2007, akt. Aslan ve Ağıroğlu-Bakır, 2015a) da, mevcut alanyazından edindikleri doğrultusunda paylaşılan liderlik kavramına yönelik şu tespitlerde bulunmuştur:

- Liderlik denilen olgu bir bireyin üstesinden geleceğinden daha fazlasıdır.
- Zekâ seviyeleri ne derecede olursa olsun bütün karar almaya yönelik süreçleri yalnızca bir iki bireyin idaresine sunmaktansa; başka başka bilgilere ve ferasete haiz olan daha fazla bireyin idaresine sunmak oldukça güvenli bir durumdur.
- Hiçbir birey yalnız olarak daha yerinde kararı verme yolunu bilemez.
- Gerek gelişim gerekse de değişim sürecinde alınması gereken kararlara katılan bireylerin; bu kararları daha fazla sahiplenme ve içten bağlılık hissi geliştirdikleri gözlemlenmiştir.
- Süreçlere katıldıklarında bireylerin kendilerini daha kıymetli buldukları ve bunun neticesinde de, uzmanlaşmış bir örgütte lüzumlu olan çalışanların birbirlerine güven duymaları durumunun geliştiği görülmüştür.

- Etkili liderliğin esasında samimi münasebetler bulunur. Bileşenlerin kendilerini kıymetli hissetmedikleri aynı zamanda da bir parçası olarak görmedikleri örgütlerin kültüründe güven hissi oluşamaz. Zira münasebet yok ise hem etkileme hem de liderlik yok demektir.

Temelinde işbirliği olgusu yer alsa da paylaşılan liderliğin özünde bunun üzerinde bir anlayış yer almaktadır. Zira paylaşmaya dayalı liderlik kavramı, ortaklaşa ve takım faaliyetini çoğaltmak adına gerçekleştirilen aktiviteden ziyade; tüm yapılanların nihayetinde meydana gelen bir paylaşım olmaktadır. Ayrıyeten işteki birliği çoğaltmaya ilişkin aktiviteler, yalnızca elemanların katılım seviyeleri ve yeterliliklerin müsait olması ve pek çok içte ve dışta olan etmenin tesiriyle paylaşılan bir liderliği oluşturabilirler. Teorik açıdan paylaşılan liderliğin esasını daha gözle görülür ve net bir biçimde sergilemek ayrıca buna göre liderlikteki paylaşımaya yönelik stiller üzerinde konuşmak adına sahada yer alan birtakım yazarlar konu üzerinde sınıflandırma yaparak çeşitli modellemeler geliştirmişlerdir. Paylaşılan liderliğe yönelik oldukça kapsamlı ve detaylı bilgiye vakıf olabilmek adına paylaşılan liderlikle alakalı olan bazı yaklaşımlar tetkik edilmiştir (Ağiroğlu-Bakır, 2013).

2.5.1. Peter Gronn’a Göre Paylaşılan Liderlik

Peter Gronn paylaşılan liderlik anlayışının kaynağını iki türde farklı eylemlere dayandırmaktadır. Bu eylemleri de toplamlı (additive) ve bütüncül (holistic) şeklinde adlandırmaktadır. Paylaşım unsurunun toplamlı biçimi, örgütte bulunan her bireyin liderlik gayretlerine de değer vermek ve onları önemsemek için daha çok gayret göstererek veya hiç gayret göstermeden liderlik uygulamalarında ayrı bireylerin bulunduğu eş güdümlü hale dönüştürülmemiş bir liderlik stilini belirtmektedir. Spillane ise bütüncül yaklaşımdan örgütteki her kaynağın, pek çoğunun veya birkaçının arasındaki şuurlu bir biçimde yönetilen işbirlikçi münasebetler olarak söz etmektedir. Bu şekildeki bir yaklaşım ise örgüt için liderlerin tamamının parça parça olmaktan ziyade bir katkı sağlayacağını savunmaktadır (Harris, 2009).

Gronn (2002: 657) paylaşım esaslı olan bu liderliğin herkesin birlikte el ele vererek gerçekleştirdiği yapı kısmını üç bölümde incelemiştir:

- İçinden gelen bir işbirliği: Ara sıra da olsa değişik örgütsel düzeylerden olan başka başka kabiliyetlerle bilgisel kapasitesini elinde bulunduran kişilerin, gruplaşmayla, uzmanlıklarını ihtiva eden ve vazifenin sürdürülmesi için kararlılığı sağlamaya yardım eden bir havuz oluşturmastır.
- Girişimci olan çalışma ilişkileri: Bu biçim paylaşılan liderlik zamanla ilerledikçe ortaya çıkar. İki veya daha çok eleman birbirine güvenir ayrıca yakın çalışma münasebetleri geliştirir. Aynı zamanda da onların münasebetlerinden meydana gelen paylaşılan rollerdeki bariz bir liderliktir.
- Kurumlaşmış uygulama: Burada Gronn, sözü edilen müessese ve toplulukların daha bariz söylemiyle, biçimlendirilmiş yapıyı tasarlayanlar veya fazlasıyla sistemli bir adapte yöntemiyle yükselişe geçenler şeklinde tanımlamasını yapar.

Woods ve diğerlerinin ifadesince (2003) Gronn'nun çalışması; paylaşıma dayanan liderliğe yönelik olarak kavramla ilgili izahat getirmek için yapılmış çalışmaların en gelişmiş girişimini oluşturmaktadır. Liderliğe ilişkin üzerinde durduğu asıl nokta, belirli bir alakanın işbirlikçi bir hareketidir. Gronn, bu çalışmasıyla gelecekte paylaşılan liderliğin ilerlemesi, tesirleri ve gerçekleştirilme sıklığı üstünde yapılacak olan çalışmalara yardım edecek bir pencere açmıştır. Netice itibariyle, liderlik örgütün her üyesi tarafından değişik zamanlarda paylaşılmaktadır. Liderliğin paylaşımıysa bireylerin liderlik rollerinde bilgi havuzuna grup olarak ne eklediğidir.

Gronn'nun liderliğin tanımını yapma gayretinde olmasından ve paylaşılan liderliğe yönelik düşüncelerinden anlaşılacağı üzere, tek adam liderlik çeşidi yalnız başına liderliği izah etmeye yeterli olamamaktadır. Paylaşılan liderlik modelinin, yalnız tek liderin etkisini silerek, kişilerin ayrı vaziyetlerde liderliğe has rolleri alarak hem kendisinin dışındakilerin hem de örgütlerinin başarıma potansiyelini çoğaltmasına yardım ettiği ifade edilebilmektedir. Kısaca bu husus bizleri Peter Gronn'un mevcut modeli bu iki türün hususiyetlerini ihtiva eden hibrit- melez (hybrid) kavramlarıyla kesiştirdiği noktaya getirmektedir (Yılmaz, 2013).

Gronn, liderlik tarzı olarak değerlendirdiği ve önceden de tek adam liderlik türüne seçenек olarak öne sürdüğü liderlik anlayışını sonradan da hibrit olarak belirttiği ikili bir yapı içinde izah etmektedir. Gronn'un ifade ettiğine göre hem odağa dayalı hem de paylaşıma dayalı liderliğin aşamalarının bir karışımı olmaktadır. Liderliğin, yeri geldiğinde bir tarafında bir adamın, başka tarafında da paylaşılan liderliğin uç hudutlarının yer aldığı iki noktanın arasında bulunan bir mevki olduğunu söyler. Böylesine bir model ise, iki türde

bulunan özellikleri ihtiva eden hibrit adını verdiği kavramla manalandırmaktadır (Baloğlu, 2011).

Gronn (2009, akt. Kılıçoğlu, 2018), liderlik olgusunun oldukça olağan bir tanımlaması için liderliğin hakikatlerini bilgilendirici bir perspektifle sunmaya çalışmaktadır. Bunun da sadece melez (hybrid) esaslı bir anlayışla imkân dâhilinde olacağını ifade etmektedir. Paylaşılan liderliğin kaynağına dikkatlice bakıldığında büyük oranda tek adam/ kahraman düşüncesinin yerine ileri sürüldüğü görülebilmektedir. Paylaşılan liderliğe karşı hissedilen merak ve heves, yerini aldığı daha önceki yaklaşımın değerlerinin incelenmesini sağlamaktadır. Paylaşılan liderliğin meydana gelişi önemli oranda odak liderliğe karşı bir tepkisel davranış olduğundan, belki birtakım emir vericiler bu tek bireye odaklı anlayışı yeniden canlandırmak adına kutuplaşabilmektedirler. Böylesi bir durum içinde liderlik, grubun başka elemanları arasında dağılan ve bir tarafında da yalnızca tek bir bireyin olduğu iki kutbun arasında bir noktada yer almalıdır. Hibrit liderlik dediğimiz kavram eski olmayan bir liderlik tarzını ileri sunmamaktadır. Yalnızca elde olan vaziyetin tekrardan görüşülmesi ve eski olmayan bir perspektif edinilmesi yöntemidir. Melezlik (hybridity) liderliğin bulunduğu ve tüm örgütsel bağlamlarda gittikçe bir başka ihtimalin de gerçekleşebilmesine olanak tanımaktadır. Liderlikteki bu melez olan anlayışı ayrıca onun ehemmiyeti gelecek zamanlarda yönetim sahasında yepyeni bir çalışma konusu oluşturabilmektedir.

2.5.2. Spillane'ye Göre Paylaşılan Liderlik

Spillane ve diğerlerinin paylaşılan liderlik tanımlaması, liderlerin bulunduğu ve belirli vazifeler için oluşturulan belli başlı muhtevaları olan diğer bireylerle etkileşim halinde çalıştıkları etkinlikler şeklindedir, aynı zamanda onların paylaşılan liderliği gerek belirli vazifelerin yapılmasını gerekse de bu vazifelerin gerçekleştirilmesinde lider ve takip edenler arasındaki iletişimi ihtiva etmektedir (Robinson, 2008).

Paylaşılmış liderlikle kişiler hem kendilerinin hem de diğerlerinin hareketleri karşısında dayanak oluştururlar. Spillane açısından hem üye hem de liderler arasındaki dayanışmalar; karşılıklı (yayılmış) mesuliyet, toplanmış mesuliyet ve ardışık mesuliyet biçiminde olabilmektedir. Bu mesuliyet çeşitlerinin gerektirdiği liderliğin paylaşım şekilleri de şöyle olabilmektedir (Spillane, 2005) :

- İşbirliğine dayalı paylaşım: İster zaman isterse de mekân bakımından farklı olmayacak biçimde iş gören birden fazla liderin beraber iş görmesini esas alırken diğer yönden herhangi bir bilimsel nitelikteki toplantıyı beraber idare etmek yahut da basketbol oyunu sırasında oyuncuların her birinin basket atmak için oyundaki diğerleriyle ilişki kurmalarının gerekli olmasına benzemektedir. Yani bu paylaşım iki ya da daha çok kişinin aynı liderlik görevlerini yerine getirmek için hem zaman hem de mekân bakımından beraber çalışmasıyla meydana gelmektedir.
- Ortaklaşa paylaşım: Aynı zamanda, ancak farklı bir mekânda çalışan iki ya da daha çok sayıdaki liderin, liderliği sürdürmesi esasına dayalıdır. Bu paylaşımın uygulanmasında liderler müstakil çalışmalarına karşın uygulamalar müsterektir. Uygulamayı sürdürebilmek için de ortak olarak çalışmaya gereksinim duyulmaktadır. Yani iki ya da daha çok bireyin liderlik vazifelerini yapabilmek için birbirlerine bağımlı lakin ayrı biçimde çalışmasıyla meydana gelmektedir.
- Eş güdümlenmiş paylaşım: Belli bir sıra ile ve farklı yer ve zamanda yapılması gerekli olan liderlik uygulamalarını ihtiva eder. Buradaki bağılıksa, 4x4 bayrak koşusundaki yarışlar gibidir. Başarım beraber oluşturulmasına karşın belli bir sıraya dayalıdır. Yani iki ya da daha çok kişinin bir liderlik vazifesini yerine getirmek için dizi halinde çalışmasıyla ortaya çıkmaktadır.

Spillane'ye (2005) göre paylaşılan liderlik şu şekilde izah edilmektedir:

- Buzdağının sadece görünen tarafı paylaşılan liderliktir. Liderliğe yönelik bu görünmeyen tarafta liderler, elemanlar ve vaziyetler arasındaki etkileşimler yer alır. Paylaşılan bir bakış açısından liderlik, tüm bu bileşenlerin arasında yer alan etkileşimlerin toplamından meydana gelen parçalardır veya uygulamaların toplamından daha fazlasıdır.
- Liderlik, diğerleri tarafından gösterilen eylemlerle meydana gelen olası vaziyetlere dayalıdır. Beraber yapılan etkinliklerin bir eseridir. Bu eser, yalnızca bir grup veya etkileşim tarafından meydana çıkarılabilir.
- Bazı eğitimci bireylerin tartıştığı gibi paylaşılan liderlik, yalnızca bir anlam meselesi (semantik) ya da liderlikteki durumsallık kuramı değildir. Paylaşılan liderlik tarzı lider-eleman ve elemanların birbirleriyle etkileşimlerinden kaynaklanmaktadır.

- Liderliğe yönelik uygulama yalnızca tek liderin bilgisiyle maharetinden fazlası aynı zamanda da paylaşılma perspektifi bireyler ve yer aldıkları vaziyetlerin karşılıklı tesir etmesidir.
- Paylaşılmış liderlikle kişiler birbirlerinin hareketleri arasında bir dayanışma oluşturmakta ve bu şekilde liderlik gerçekleşmektedir.
- Liderliğin uygulanmasının yönünü yalnız tek liderin görevi, aldığı rol ve neler gerçekleştirdiğinden ziyade liderle lideri takip edenlerin münasebeti gösterir.
- Liderlik bir örgüt içinde farklı fakat diğerinden kopmayacak bir şekilde iş gören iki yahut ikiden fazla bireye yayılabilir. Böylece liderlik diğer bireylerle, türlü durum ve yapılarla olağan bir biçimde hem iletişim hem de karşılıklı etki halindedir.
- Paylaşımsal perspektiften liderliğin, karşılıklı etkilemede bulunan unsurların - lider ve lideri takip edenler ile vaziyetler- tamamından meydana geldiğini söylemek mümkündür. Sistemin kendisi mevcut parça ve uygulamaların tamamının bir araya gelmesiyle meydana geldiğinden, bunlar birlikte algılanmalıdır.

2.5.3. Richard Elmore'a Göre Paylaşılan Liderlik

Elmore'a (2000) göre liderlik diğerlerini etkileyebilme ve bir vizyonunun olmasından öte bir kavramdır. Okul örgütlerinin gelişmesi, mevcut değişime uyum gösterebilmeleri yalnızca bir bireyin gücünü aşan birçok yönü olan karmaşık bir iş olmaktadır. Buradan hareketle liderliği bir konuma vermektense okul örgütünde paylaşmalı aynı zamanda da liderlik, çoklu liderliğin uygulamaları içerisinde yer almalıdır. Bu açıdan Elmore (2000) bir öğrencinin öğrenme eyleminden okul örgütünü ve okul sistemlerini mesul tutmaktadır. Paylaşılan liderlik yaklaşımını da okul örgütünün bu ana vazifelerinden biri olan öğrencinin öğrenme eylemine yardım eden bir liderlik türü olarak ilişkilendirilmelidir.

Elmore'un (2000) paylaşılan liderlik anlayışına göre, ortaya çıkan değişikliklere ve öğretime dayalı gelişmelere uyumlu ve etkili olabilmek için örgütte paylaşım esaslı etkili bir liderliğe gereksinim duyulmaktadır. Bu liderlik çeşidinin, hiyerarşinin en zirve noktasında yer alan ve kendi hedefleri için okul örgütünün birliğini kullanan bir kahraman liderin olmadığı,

bilakis onun “paylaşılan liderlik” olduğu gönül rahatlığı içinde söylenebilmektedir (Camburn, Rowan ve Taylor, 2003, akt. Beycioğlu ve Aslan, 2012).

Paylaşılan liderlik üzerinde fikirsel çıkarımlarda bulunulurken mevcut takımları bozmadan yapmak gerekir. Elmore paylaşılan liderliği, müşterek kültürle tutarlı hale getirilen örgütlerin rehberlik gösterilerek yönlendirilmesi yollarına benzetir. Paylaşılan liderlik müşterek amaç ya da değerlerle vazifeye ne şekilde bakılacağı arasında birleştiricidir. Liderlik dediğimiz kavram diğerlerini etkileyebilmenin daha da ilerisinde yer alan bir kavramdır. Eğitim örgütlerinin gelişmesi, mevcut değişimlere adapte olabilmesi yalnızca bir kişiyle olabilecek bir husus olmadığı gibi bir o kadar da karışık bir durumdur. Bu şekilde değerlendirdiğimizde liderlik tek bir kişiye sunulmaktansa eğitim örgütünde yer alan diğer çalışanlar tarafından da paylaşılmalı ve çoklu liderlik uygulamalarına dâhil olmalıdır (Elmore, 2000).

Elmore (2000) eğitim örgütlerinde öğrenmeyi ve yanı sıra öğretimi geliştirmeyi hedef olarak belirlemiş paylaşımcı liderlik için birtakım kaideler de belirlemiştir. Elmore’nin belirlemiş olduğu bu kaidelerin ilk sırasında yer alan husus liderlikle amaç, uygulama ve başarıyı artırmaktır. Gelişme, kişiler ve grupların aynı zamanda da ikisinin, daimi sürekli öğrenmesini lüzumlu kılar. Diğer bir kaide ise, öğrenme durumunun genelinin faydasına uygun, “müşterek iyi” şeklinde değerlendiren bir ortam belirlemek paylaşım esaslı liderlikte oldukça mühimdir. Son kaidesi de liderlerin, diğerlerinin benimsemesini istedikleri değer ve davranışlara model olmalarıdır. Paylaşılan liderliğin esasında öğrenme bulunduğundan liderin arzu ettiği öğrenmenin gerçekleşebilmesi için model olması gerekmektedir.

2.6. Paylaşılan Liderlik mi Yoksa Dağıtımsal Liderlik mi?

NCSL (National College for School Leadership) liderlik üzerine okullarda çalışma yapan, daha fazla nasıl gelişim ve fayda sağlanabilir sorusuna cevap arayan İngiltere’nin bir devlet kuruluşudur. Paylaşılan liderlik kavramı, uluslararası ve ulusal alanyazında dağıtılmış, dağıtımsal, paylaşılan liderlik kavramları olarak bilinçli ya da bilinçsiz birbirlerinin yerine kullanılmaktaysa da NCSL bir tanımlama yapma ihtiyacı duymuş ve bu konuda ayırım yapmıştır. Buna göre dağıtılmış liderlik, yetki verme aracını kullanarak sorumlulukların ast konum veya kurullara resmi veya gayri resmi uygulamalarla açık olarak ya da uygulamalarla dağıtılmasıdır. Dağıtımsal liderlik, liderin diğer çalışanların gerekli olan yer ve zamanda

sürece olumlu katkı sağlama arzusunu harekete geçirme davranışı yönündeki uygulamaları olup organizasyonun tümünün liderlik toplumu etiketiyle özdeşleşmesidir. Paylaşılan liderlik, organizasyon sürecinde karşılıklı etkileşime dayanan sosyal ilişkilerle üyelerin konumlarından çok organizasyona katkılarıyla ön plana çıktığı ortak hareketin vurgulandığı olgudur. Ayrıca alanyazında yapılan araştırmalarda dağıtılmış liderlik olgusuyla anlatılmak istenen davranışın sadece liderliğin dağıtılması rolünü üstlenen yönetici konumundaki çalışanın davranışıyla başarılamayacağını, ast konumundaki çalışanların gönüllü davranışlarıyla yetenek ve kabiliyetleri doğrultusunda liderlik fonksiyonlarını paylaşmasının liderlik olgusunun çerçevesini çizeceğini belirtmektedir. Dolayısıyla paylaşılan liderlik tanımında ortak davranışın ön plana çıktığını vurgulamaktadır (NCSL, 2004, akt. Yener, 2016).

NCSL'nin yapmış olduğu bu çalışmada Spillane'nin (2001) yapmış olduğu çalışmaya da vurgu yapılarak, Spillane'nin 2001 yılında bir okulda liderlik olgusunun ortaya çıkarılmasına ilişkin yaptığı çalışmada katılımcı öğretmenlerin % 80'inin okuldaki öğretime yönelik davranışların okul yönetimleri tarafından değil, diğer öğretmenlerin paylaşımı ve çabasıyla olduğunu belirtmişlerdir. Bu da organizasyonda liderlik olgusunun yöneticinin liderliği dağıtma davranışından daha çok diğer çalışanların yetenek ve kabiliyetlerini organizasyon genelinde paylaşmasıyla başarıldığını göstermektedir.

Bennet (2003) Dağıtılmış (Distributed) ve Dağıtımsal (Distributive) Liderlik olgularını sorgulamış, dağıtılmış liderlik davranışını yöneticinin organizasyona bir iyiliği olarak yorumlamış, dağıtımsal liderliği ise liderliğin dağıtılması davranışını yerine getirirken liderliğin otorite ve inisiyatifi de elinde bulundurması olarak yorumlamıştır. Dağıtılmış liderliğin, organizasyonda yönetici kademesinde bulunan bireyin bireysel davranışından doğamayacağı, organizasyon içinde uzmanlık ve yaratıcılığı oluşturan daha yoğun bir etkileşim ve ilişkiyi gerektirdiği iddia edilmiş olup “Yapmak” davranışı değil “Diğerleriyle Yapmak Davranışı”nın ön plana çıktığı söylenmiştir (Woods vd.2003). Paylaşılan liderlik olarak ifade edilen “distributed leadership” kavramı üzerine ülkemizdeki eğitimle ilgili alanyazında da oldukça kısa zaman öncesinde bir tartışması yapılmıştır. Alanyazında yer alan araştırmalarda “paylaşılan liderlik” kavramı (Aslan ve Ağıroğlu-Bakır, 2015a; Beycioğlu, 2010; Özer ve Beycioğlu, 2013; Uslu ve Beycioğlu, 2013) şeklinde bulunmasına rağmen, belki de bu kavramın olduğu gibi çevirisi yapılmasının da tesiriyle Türkiye'deki

birtakım çalışmada “dağıtılmış liderlik” şeklinde (Oğuz, 2010; Yılmaz ve Turan, 2015) ya da “dağıtımçı liderlik” tamlaması (Baloğlu, 2011, 2012; Baloğlu ve Karadağ, 2011; Özdemir, 2012) biçiminde kendini göstermektedir. Lakin Gronn’un (2000) da altını çizdiği üzere mevcut kavram herhangi birine tesir etmeden ya da liderliğin diğer çalışanlara dağıtılmasından daha çok grup hareketleri içinde elemanların etkileşiminde kaynaklanan bir olgu şeklinde değerlendirilmektedir. Emir verme, kontrol altında tutma ya da bir bireyin birtakım vazife ve yetkileri başkasına dağıtması şeklindeki kavramlarla uyuşmayan “distributed leadership”, tamlaması yazarlarca kişiler arası işbirliği ve etkileşimin müşterek eseri olarak düşünülen paylaşılan liderlik irdelenmektedir.

Ağiroğlu-Bakır (2013) “Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki” adlı çalışmasını yabancı alanyazında “The Analysis of Relationship Between The Teachers’ Perceptions Of the Distributed Leadership and Organizational Commitment” olarak adlandırmıştır. Kaynaklarına bakıldığında kullanmış olduğu kaynakların büyük bir bölümü “Distributed Leadership” kavramının kullanıldığı isimlerden oluşmaktadır. Beycioğlu ve diğerlerinin (2012), “Paylaşılan Liderlik ve Örgütsel Güven” adlı çalışmasının İngilizce adı “Distributed Leadership and Organizational Trust: The Case of Elementary Schools” şeklinde olup, bu çalışmanın kaynaklarına bakıldığında büyük çoğunlukla “Distributed Leadership” kavramına atıfta bulunulduğu görülmektedir. Bostancı’nın (2012) “Paylaşılan Liderlik Algısı Türkçe Ölçeğinin Uyarlaması” adlı araştırmasının İngilizce adı “Turkish Adaptation of the Shared Leadership Perception Scale” olmasına rağmen kaynaklarına bakıldığında, aynı tanıma atıf yaptığı kaynaklarda da “Distributed Leadership” kavramının kullanılmış olduğu görülecektir. Uslu ve Beycioğlu’nun (2013) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık ve Paylaşılan Liderlik Rollerini Arasındaki İlişki” adlı çalışmasının İngilizce adı “The Relationship Between Organizational Commitment of the Elementary School Teachers and The Distributed Leadership Roles of Principals” şeklinde olup, kaynaklarındaki kavramlarda yine “Distributed Leadership” adı kullanılmıştır. Yılmaz’ın (2013) “İlkokul Öğretmenlerinin Paylaşılan Liderlik Davranışları” adlı çalışmasının İngilizce adı “Distributed Leadership Behaviours among Elementary School Teachers” olup, kaynaklarında “Distributed Leadership” kavramına atıfta bulunulmuştur. Taşdan ve Oğuz’un (2013) “İlköğretim Öğretmenleri için Dağıtımçı Liderlik Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması” adlı çalışmasının İngilizce adı “Validity and Reliability Study of Distributed Leadership Scale for Primary School Teachers” olup, kaynaklarına bakıldığında

“Distributed Leadership” kavramına atıfta bulunulmuştur. Baloğlu’nun (2011) “Dağıtıcı Liderlik” adlı çalışmasının İngilizce adı “Distributive Leadership” olup, kaynaklarında “Distributive Leadership” kavramına atıfta bulunulmuştur. Yukarıdaki Türkçe alanyazındaki çalışmalara bakıldığında, Paylaşılan liderlik kavramının kullanıldığı görülmekle beraber bu araştırmalar incelendiğinde neden bu adın seçildiğinin belirtilmediği görülmektedir. Liderliğin yönetici eksenli bir davranış olduğu düşünülürse ve yönetici tarafından paylaşılması veya dağıtılması kavramları arasında ayırım yapmak gerekirse, astların bu liderlik tipindeki rolünün de sorgulanması gerekmektedir. Bu liderlik tipinde dağıtıcı sıfatındaki yöneticinin, sorumluluğu dağıttığı algısı ast bakımından daha itici bir tavır olarak algılanabilir. Sorumluluğu ve yetkiyi paylaşma ifadesi biraz daha içten, samimi bir algı oluşturabilir. Dağıtmak tek taraflı bir davranış ve yöneticinin kadirşinaslığı, iyi niyeti, astlara karşı iyiliği olarak görülmekle beraber paylaşmak kelimesi bir etkileşim içermektedir.

Türk Dil Kurumu’nun (2020) güncel Türkçe Sözlüğüne başvurulduğunda paylaşılmış ve dağıtılmış sözcüklerinin anlamı olmamakla beraber dağıtmak sözcüğünün anlamları;

1. Toplu halde bulunan insanları birbirlerinden uzaklaştırmak ya da ayırmak olarak. "Düşman ordusunu çil yavrusu gibi dağıtırlardı." - Y. K. Beyatlı
2. Belirli nispete yönelik bölüştürme işi, pay etme, tevzi etme. "Cebinden cüzdanını çıkarıp çocukları için harçlık dağıttı." - L. Tekin
3. Herhangi bir şeyi farklı farklı kişilere verme. "Selamlar dağıtarak telaşsız ve yorgun bana doğru yürüyordu." - R. H. Karay
4. Bir şeyin ya da bir yerin var olan düzenini bozma. "Odayı dağıtmak. Kâğıtları dağıtmak."
5. İletme, ulaştırma.
6. Yenilgiye uğratma.
7. Bir topluluğun mevcut varlığına son verme, feshetme. "Kooperatifi dağıttılar."
8. Kurulu bir düzeni bozma.
9. Etkisini ve gücünü azaltma, giderme.
10. Ne yaptığını bilemeyecek kadar içerek kendinden geçme.

11. Çeşitli nedenlerle kendini koyuverme, beklenmeyen davranışlarda bulunma olarak ifade edilmektedir.

Paylaşmak sözcüğünün anlamı ise;

1. Aralarında bölüşme, pay etme, üleşme. "İçtikleri su ayrı gitmez, her derdini onunla paylaşırdı." - H. Topuz

2. Benimseme, onaylama "Saçları kesilince kafası daha da küçük görünen çocuğa, ortak bir sırrı paylaşıyorlarmış gibi muzipçe göz kırptı." - E. Şafak şeklinde verilmiştir. Paylaşmak sözcüğünün ikinci anlamı liderlik tanımıyla yan yana konulduğunda daha mantıklı ve anlamlı durmaktadır.

2.7. Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik

Topluma liderlik yapan örgütlerden biri olan okul örgütleri, çağın getirdiği pek çok değişimden etkilenmektedir. Günümüz okul örgütlerinde, artık geçmişin klasik algısına dayanan liderliğin götürülebileceğini düşünmek pek de imkân dâhilinde görülmemektedir. Çağın okul örgütlerinin liderlerinden beklenen şey, okul örgütlerini dönüştürmeleri, onları geliştirmeleri ve okul örgütüyle toplumunu, bu hedeflere yönelik işbirliği ve paylaşım esaslı biçimlendirmeleri olmaktadır. Liderlik özelliğine sahip olanların herhangi bir unsuru ne şekilde ve neden yaptığına yönelik zengin bir görüşü benimsemektense gerçekleştirdikleri tek unsurun neyden ibaret olduğuna vakıf olmak liderliğe yönelik algımızda noksanlığa neden olacaktır. Liderlik olgusu yalnızca bireylerin sahip oldukları konum gereği bireysel mümessilliğin hükmettiği bir çerçevede incelenemez, zira liderlik yalnızca bu statüdekilerin neyi bilip neyi bilmediği değil, bireylerin ve toplumun birbirlerine yönelik bağımlılığının meydana getirdiği etkileşim içindeki ağ örgüsünde etkinliklerin ne şekilde paylaştırıldığı ile alakalı bir durumdur (Özer ve Beycioğlu, 2013) .

Eğitim hayatımızın en önemli yapı taşı olan okul örgütleri, bu örgütler için karar alırken ve okul örgütünü yönetirken birlikte çalışmakta olan veli, öğrenci, müdür ve öğretmenlerin görev aldığı karmaşık yapılar olmaktadır (Cameron, 2005). Okul örgütleri insanı eğitme yönünde hizmette bulunan örgütlerimizdir. Kaliteli bir şekilde eğitim hizmetinde bulunabilmek ancak iyi düzeyde bir örgütlenmeyle imkân dâhilinde olmaktadır (İnandı ve Özkan, 2006). Okul örgütlerinin yalnızca bir kişinin yönetmesinin mümkün olamayacağı şekilde karmaşık ve bir o kadar da önemli yapıda olması, okul örgütlerindeki

öğretme rolünü alan öğretmenlerin vazife ve mesuliyetlerini özveri ile icra etmekle birlikte liderlik özelliklerini öne çıkarmaları, okul örgütlerinin gayelerini en üst seviyede yerine getirerek “Etkili Okul” olmalarını sağlayabilmek adına adeta bir mecburiyeti gerekli kılmaktadır (Turan, 2010). Çünkü değişimle oluşan koşullara ve kültürel farklılıklara göre liderliğe bakış açısı sürekli değişmektedir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Okul örgütlerinde müdürlerin örgütün hedeflerini verimli bir biçimde yerine getirebilmeleri, yönetim görevlerinin dışında, daima değişen ve gelişen koşullara adapte olabilmeleri için paylaşıma dayalı bir liderlik yaklaşımını benimsemeleri günümüzde vazgeçilmez bir durum haline gelmektedir.

Günümüzde okul örgütlerinin liderliği, eğitimde politik bir öncelik olmuştur. Okul örgütlerinin liderliği, gerek okulların iklimi gerekse de okulların sosyal çevresini, okul çalışanlarından en mühimi olan öğretmenlerin motivasyon ve potansiyeline tesir ederek başarı elde etmesinde mühim bir paya sahiptir. Ayrıyeten etkili bir okul liderliği eğitimde hem etkinliği hem de eşitliği iyileştirmenin önemli bir vasıtası olmuştur. Böylece, günümüz şartlarında okul liderliğinden umulan mesuliyet ve hesapverebilirliğin çoğalması, okul içinde ve çevresinde liderliğin paylaşımını kısaca paylaşımcı liderliği lüzumlu hale getirmektedir. Paylaşım esaslı liderlik iyi bir şekilde uygulandığında, okul örgütünün vizyonuna ulaşabilmesinde oldukça etkili bir araç olmaktadır (Özmuşul, 2018:95). Ayrıyeten bütün örgütlerin ortaya çıkışı müşterek gayelere, aynı zamanda da paylaşılan değerlere sahiplenmeyi gerektirmektedir. Örgütlere mevcudiyet kazandıran gayeler açık ve net olmalı, herkes tarafından tanınmalı ve daima denetlenmelidir. Müdürlerin öncelikli gerçekleştireceği işi değer, gaye ve hedefler üzerinde fikir edinmek, bu fikirleri ortaya çıkarmak ve örnek teşkil etmek olmalıdır. Bütün örgütlerin diğerlerinden ayrı bilgi ve yetenekleri olan ve oldukça da değişik işler yapan bireyleri bulunmaktadır (Mayrowetz, 2008). Okul örgütlerinin müdürleri, ister eğitim politikalarını tespit edenlerce isterse de saha araştırmacıları ve uygulayıcılarca, okul reformuna yönelik çalışmalarında kilit bir rol üstlendiklerini göstermektedir (West-Burnham ve Altınışik, 2009: 2). Bu rolün en mühimi ise öğretmenlerin motive edilerek öğrenci başarısının arttırılması olmaktadır. Bu motivasyonda da liderliğin paylaşılmasının etkileri büyük olmaktadır.

Pek çok organizasyonda da uygulanmasının önemli görüldüğü paylaşılan liderliğin, çağımız okullarında da ehemmiyeti artmıştır. Bilhassa çağımız koşullarında okullardan birçok alanda, ekonomik, bürokratik, teknolojik, akademik, psikolojik, sosyal, sağlık ve güvenlik

gibi, beklentiler yer almaktadır. Her konuda yalnız başına karar alan “kahraman bir lider”den ziyade kararları müşterek alan yani liderliğini diğerleriyle paylaşan bir yönetim tarzı daha çok ehemmiyet arz etmektedir. İnsanın zekâsı, her konuda detayları yakalayamayabilir. Keza yönetici de teknik donanım bakımından yetersiz kalabilir (Yıldırım, 1989). Bu açıdan baktığımızda kararları almada yalnız olan birinin yine bu kararlarında yanlışlık yapma ihtimali de artabilmektedir. Ayrıca kararı alan şahsın okulun yönetiminde bulunduğunu düşünürsek okul örgütünün gerek toplumsal gerekse de psikolojik açıdan zarar görmesi kaçınılmaz bir husus olarak karşımıza çıkabilmektedir. Bu nedenle de, karar alma noktasında okul örgütlerinin yönetiminde paylaşım esaslı bir tavır sergilenmesi daha yerinde bir husustur.

Geleceğe yönelik olarak organizasyonları hazırlayabilmek için liderlik konusunda birtakım bilindik mitlerden uzak olmak gerekmektedir. Yalnızca bir şahsın çıkıp da kendi dışındakileri kurtarmasına dayalı bazı kahramansal sembollerden beslenen zirvede (tepe yönetici, CEO gibi) bir liderlik tarzı bu tip mitlerin mahsulüdür. Bundan dolayı pek çok kurumun yöneticisi gibi okul yöneticisi de organizasyonda itinalı bir denge sağlamalı, okulun öğretmenlerinden oluşan ekiplerin yaratıcılığını ve risk alabilme rahatlığını desteklerken gereken müdahalelerde de bulunabilmelidir (akt. Özmuş, 2018:95).

Paylaşımaya dayanan liderlik davranışı organizasyonlarda insanların konumları, ilgileri, eğilimleri, uzmanlıkları, yeteneklerine göre birtakım farklılıkları olduğu düşüncesiyle, çalışanların bu farklılıklarının yönetici tarafından algılanması, tespit edilmesi, insanların ve organizasyonun faydası için kullanılması diğer çalışanlarla hedefe giden süreçte etkileşimli bir çalışma ortamı kurulmasını ifade etmektedir. ABD ve Avrupa’nın birçok ülkesi öğretim kurumlarında paylaşılan liderlik olgusunu bir eğitim politikası olarak uygulamakta buna ilişkin ulusal seviyede talimat ve yönergeler yayınlamakta, eğitim programları düzenleyerek geleceklerine yön verecek nesillerin eğitimini iyileştirmeye çalışmaktadırlar (Yener, 2014).

Günümüz dünyasında okul örgütlerinin vazifelerine yönelik beklentilerden en mühimi, artık demokrasiyi benimsemiş, yaratıcı özellikleri bulunan, üretken, eleştirel bakabilen ve farklı açılardan bakabilen ve düşünen, öğrenme kavramını öğrenmiş olan, sorunlara yönelik çözüm geliştirebilen, insanlara saygılı olabilen ve farklı fikirlere hoşgörü içinde bakabilen mesuliyet bilinci gelişmiş bireyler yetiştirmesidir (Aydın, 2009: 1). Beklenen bu vazife ise; ancak okul örgütlerinde çok iyi eğitilerek paylaşım, değişim ve

gelişime açık, kendi mesleğinden olanlarla ve okul müdürüyle işbirliği ve dayanışma içinde olan, eğitim ve öğretime dayalı her öğrendiğini ve bildiğini diğer çalışanlarla paylaşmaya hevesli öğretmenler vasıtasıyla gerçekleşmektedir. Ayrıca hem belirli yapıların hem de kültürel engellerin yok edildiği günümüzde, örgüte ilişkin gelişme üzerinde oldukça büyük bir etkiyi barındıran ve liderliğin birbirinden ayrı rolleri aşarak her üyeye ulaştığı, her üye tarafından paylaşıldığı bir liderlik türü olan paylaşılan liderliğe ilişkin zemin hazırladığı görülmektedir (Firestone ve Martinez, 2007; Harris, 2009, akt. Balyer, 2016).

Zamanla karmaşıklığı çoğalan eğitim dünyasında, oldukça önemli olan liderlik yüksek bilgi birikimi, alanında uzman olma, yeni istekleri sunabilmek adına esnekliği zorunlu kılmaktadır. 21. asrın öğrenme isteklerini klasik bir okul ve bu doğrultudaki yönetim anlayışı karşılayamamaktadır. Bugün geçerliliğini koruyan okul yaklaşımı, yeni, yanıtlayıcı, bütünleştirici ve müşterek bir liderliği, kısaca paylaşılan liderliği gerekli kılmaktadır (Harris ve Spillane, 2008: 31-32).

Paylaşım esaslı bir liderliğe geçiş, verilen kararların verilme şeklini ve ekip elemanları arasındaki münasebeti değiştirir. Bu değişim, hem bürokratik mevkielelerin hem de resmi (formal) münasebetin farklılaşması manasını taşır. Paylaşılan liderlik, mevcut eğitim politikalarıyla ne derece desteklenirse desteklensin, önemli olan husus müdürün şahsına mahsus liderliğidir (Özmuş, 2018). Diğer bir şekilde ifade edersek, paylaşılan bir liderliğin eğitime yönelik geliştirilen politikalarla desteklenmesi ya da üst makamlarca zikredilmesi kâfi değildir; okul yöneticisinin paylaşılan liderlik tarzını kendi içinde hazmetmesi, kısaca kendine has belirlediği liderlik anlayışıyla bir bütün haline getirmesi uygun olanıdır.

Yılmaz (2013) okullarda yönetici-öğretmen ilişkisinin değişime uğradığını, klasik üst yöneticiliğinden ziyade paylaşım esaslı ve esnek bir iletişimin gündeme gelmeye başladığını ifade etmektedir. Ayrıca günümüzde küreselleşmeyle birlikte rekabetin de giderek artmasıyla ziyadeleşen belirsizlik, liderliğe yönelik hissedilen ihtiyaçla birlikte, örgütlerin ne tür bir liderliği benimseyeceğini doğru ve yerinde bir kararla belirlemesini zorunlu kılmaktadır (Tağraf ve Çalman, 2009). Aynı zamanda okul örgütlerinde yenileşmeye dönük teşebbüslerin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi, bu eğitimin uygulamasını ifa eden öğretmenlerin de bu hareketler dizisine dâhil olmasına ve öğretmenler adına yeni tutumlar meydana getirilmesine bağlı olmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin de liderliğe

yönelik tutumlarına destek verilmesi aynı zamanda öğretmenlerde de liderlik tutumlarının meydana getirilebilmesi oldukça fonksiyonel bulunmaktadır (Beycioğlu, 2010).

Alınan kararlarda daha iyi neticeler elde edilebilmesi için kararlara herkesin katılımı sağlanmalıdır. Buradaki asıl sorun “alınacak kararlara ne zaman, kimin ve hangi oranda” katılacağıdır. Bilhassa okulda alınan kararlara katılımı beklenenlerin en başında öğretmenler bulunmaktadır. Okulda yetersiz politika ve yerinde olmayan emirlerin olmaması için öğretmenlerin de hem mesleki hem özel hususlardaki tecrübe ve bilgileri önemsenmeli ve göz önünde bulundurulmalıdır (Yıldırım, 1989).

Eğitimde kutsal bir vazife üstlenen öğretmenlerimizin öğretmenlik görevlerini ifa ederken duygusal yapıları üzerinde en yüksek etkiyi oluşturabilecek olan liderlik davranışının bilinmesi büyük bir önem arz etmektedir. Keza, liderlik büyük ölçüde bir etkileme sürecidir (Kaya, 1984: 107). Bu süreçte eğitim örgütlerinde liderliğin okul çalışanları tarafından paylaşılmasının okulun en önemli paydaşı olan öğretmenler üzerinde olumlu bir etki yapacağı düşünülmektedir. Bu açıdan liderlik tarzlarından biri olarak karşımıza çıkan paylaşılan liderliğin öğretmenler üzerinde olumlu bir etki yapacağı bu noktada da öğretmenlerin örgütün asıl liderini etkileyeceği sezilmektedir. Zira Spillane’e göre liderlik sadece kendini takip edenleri etkileme değil, aynı zamanda da kendini takip edenlerden etkilenme işidir. Bu tanıma göre paylaşım tüm çalışanların ortak çabası ile gerçekleşecektir. Çünkü gelecekte kimse gereken tüm kritik yetenekleri tek başına elinde bulunduramayacağı gibi yönetimde liderliğin paylaşılması yaklaşımı da kaçınılmaz olacaktır (Barutçugil, 2015: 42).

Harris (2004) paylaşılan liderlikle öğretmen güdülenmesinde bir artış olduğunu bunun da sınıftaki öğrenme, öğretme gibi geliştirmenin esas belirleyicileri olduğunu ifade etmektedir. Ayrıyeten paylaşılan liderlik tarzının okul örgütlerinde en etkili biçimde işleyebilmesi için güven, destek ve karşılıklı olarak fikirlerin sunulmasının önemini vurgulamıştır.

Paylaşılan liderlik, örgütsel amacı gerçekleştirmek için paydaşların yetenekleri nispetinde gönüllülük esasına dayanan işbirliğiyle kişiselleştirilmiş mesuliyet şuuruna dayanan bir liderlik tarzıdır (Aslan ve Ağiroğlu-Bakır, 2014). Paylaşılan liderlik tarzının örgüt için yararlarına bakıldığında; grup dayanışmasının kolaylaştığı, grup içi çatışmanın çözülmesi için gerekli becerilere sahip olduklarını gördüklerinden grup üyeleri arasında yanlış anlamaların azaldığı ve ekip başarısının arttığı görülmektedir (Kocolowski, 2010). Uslu

ve Beycioğlu'na (2013) göre de okul örgütlerinin müdürlerinin paylaşılan liderlik davranışları, öğretmenlerin kendi şahsiyetlerine ilişkin güvenlerini ayrıca örgütlerine yönelik bağlarını müspet yönde etkilemektedir. Clarke (2012) ise paylaşılan liderliğin uygulandığı örgütlerde, çalışanların etkin performans gösterdiği sonucuna ulaşmıştır (Akt. Yener, 2014).

Günümüz değişken ve esnek çalışma ortamında yöneticilerin gözlem yapmadan faydalı bilgiye ulaşması imkânsızdır. Bu gözlem sayesinde okul içinde kendi alanlarında diğer liderlere ulaşılabilir ve liderlik rolleri anlaşılabilir. Okulun sosyal ve kurumsal yapısını anlamadan, paylaşımsal liderlik oluşturulamaz. Kendine güven, sosyallik, uyum, yardımlaşma gibi kişisel özellikler lideri diğerlerinin içinde öne çıkararak liderin arkasında bir izleyenler grubu oluşturur (Spillane ve Sherer, 2004).

Paylaşılan liderlik diye nitelendirmekte olduğumuz bu liderlik türü hem örgütün hem de örgütü meydana getiren topluluğun kendini geliştirmesine yardımcı olan hedef, ideal ve değerler noktasında odaklanmaktadır (Genç, 2010; Woods ve diğ. 2003, akt. Sivri ve Beycioğlu, 2017). Lider olarak paylaşılan liderliği benimseyen yöneticiler ise çalışan bireylere değerlere ve hissiyata yönelik bir bağ ile sarılmakta aynı zamanda da eşitlik, hakkaniyet ve hürriyet gibi değer yargılarını kullanarak kendini takip edenlerin maneviyatlarını ve güdülenme düzeylerini yükseltmektedirler (Leithwood, 2003, akt. Töremen ve Yasan, 2010).

Paylaşılan bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde liderlikle ilgili uygulamaların bir liderin kendine ait kararı üzerinden ziyade, bireylerin etkileşimleriyle biçimlendiği belirtilmektedir. Bu yöndeki perspektif, mesuliyet hissini alakalı karar alıcılardan büyük topluluklara ve toplumsal münasebetlere yönlendirmesi sebebiyle esasen klasik hiyerarşiye ve bürokrasiye dayanan örgüt tipine yönelik korkusuzca yapılan bir başkaldırıdır (Spillane ve diğerleri, 2004: 3). Süreç olarak paylaşılan liderlik oldukça etkindir. Böylece çalışanlar arasındaki karşılıklı etkileme, müşterek iş görme düşüncesini ayrıca fonksiyonel karar alma sürecini içine alan ve örgütün hudutlarını baskılayarak bütün sistemde yer alan bir yaklaşımdır. Konu üzerinde eğitimsel liderlik bakımından durulduğunda velilerin ve öğrencilerin, öğretmen ve yönetimdekilerin hatta çevrede bulunan halkın da sürece dâhil olması lüzumu fark edilmektedir (Bolden, Petrov ve Gosling, 2009: 257).

Okul örgütlerinde müdürler kendilerini tek mesul birey olarak tek başına, dışlanmış ve yalnız bir biçimde duyumsadıklarında oldukça dar bir çerçeveden liderliğe göz atmış

bulunacaklardır. Bundan dolayı müdürler liderlik kavramını hem öğretme hem de okul örgütünün başka paydaşlarıyla hür bir biçimde paylaşacak kadar kendini güvende hissetmelidir. Böylece, yer aldıkları eğitim kurumlarında mesuliyet üstlenmede oldukça gönüllü olan öğrencilerle aileleri, bilhassa da öğretmenlerin bulunduğu bir eğitim kurumu oluşturulabilir (Oplatka, 2016).

Ayrıca velinin de, okulun yönetimine dâhil edilmesi okul örgütlerinde demokrasinin varlığının gösterilmesinde ve geliştirilmesinde önemli bir rol üstlenecektir. Üstelik bu husus velinin bir hakkıdır. Zira okulun işleyişine dâhil olmak, okulun kurallarını bilmek ve genel olarak eğitim üzerine belirlenen politikaları öğrenmek bu haklar arasında bulunmaktadır (Kartal, 2008). Velilerin okulun işleyişiyle alakalı bilgilendirilmesi, bu hususta daha şeffaf bir yaklaşımda bulunulması öğrenci motivasyonunun yükseltilmesinde mühim bir kazanım sağlayacaktır. Öğrenci ihtiyaçlarının giderilmesi açısından toplumda yer alan paydaşların şuurlu ve sorumlu hissetmeleri sağlanmalıdır (Kapusuzoğlu, 2008). Bununla birlikte okul örgütlerinde insani hak ve özgürlüklere saygılı ve daha demokrat bir hava oluşturmada öğrencilerin de okulun etkinlik ve karar alma süreçlerinde yer alarak işbirliğinde bulunulması büyük bir önem arz etmektedir (Kepenekçi, 1999). Netice itibarıyla okul örgütlerinde alınacak kararlarda yöneticilerin, öğrencilerin düşünce ve görüşlerini sorması dönütleri değerlendirmeye alması okul yönetiminin daha olumlu bir hale getirilmesini değil; bununla birlikte öğrencilerin şahsiyetlerini daha değerli hissetmelerini ve sorumluluk duygusunu geliştirmelerini de sağlamaktadır.

Beycioğlu ve Aslan'a (2010) göre okul yöneticilerinin, gittikçe karmaşıklaşan eğitim örgütlerinin yapısında, yalnızca kendilerinin liderlik mesuliyetlerini yerine getirmeleri fazlasıyla güç olmaktadır. Bu durumla okul örgütlerinde liderliğin yeniden yapılandırılarak paylaşılması ve ekibe dayalı davranışa dönüştürülmesiyle baş edilebilecektir. Yılmaz'a (2013) göre paylaşım esaslı bir liderlikle eğitim örgütlerinin amaçlarının yerine getirilmesi basitleşmekte, eğitim örgütünün yöneticileri ile üyelerinin samimiyete dayalı münasebetlerde bulunmasıyla iletişim daha da iyi geliştirilmektedir. Çünkü yöneticilerinin paylaşılan tarzda liderliğe dönük davranışlarını gösterdiği okullarda öğretmenler, yöneticilerine yönelik olumlu duygular geliştirmektedirler. Bu durum da okulda başarının artmasına sebep olmaktadır (Sarıçiçek, 2014).

Gronn (2000) paylaşılan liderlik anlayışının okul örgütlerinde lider ve izleyenleri arasındaki ayrımın berraklığını yitirdiği başka bir kuvvet yapısı arz ettiğini ifade eder ve Engestrom'un etkinlik kuramının üstüne kurulu bir etkinlik kuramı sunmaktadır. Gronn'a göre etkinlik kuramına dayanan liderlik yaklaşımı, daha müşterek olma üstüne kurulu bir unsurdur. Bu yaklaşımda, örgüt üyelerinin bizzat içinde bulundukları birtakım çalışmaların ilerleyişinde, liderlik adına sunulan fırsatlar mevcut olmaktadır.

Okul örgütlerindeki liderliğin geliştirilmesi adına İngiltere ile Galler'de var olan politikaların yeniden ele alınması ayrıca paylaşılan liderlik yaklaşımının benimsenmesi düşüncesi ağırlık kazanmıştır. Ulusal Kolej okul örgütlerindeki liderlik için, NCSL'ye dâhil ettiği okul örgütlerinde yürüttüğü liderlik uygulamaları aktivitelerinde paylaşılan liderliğe özel ve oldukça da fazla bir yer ayırmaya başlamıştır. Okul örgütlerinde liderlik için Ulusal Akademi İngiltere'de yapılan mühim araştırmaları esas alarak okul örgütlerinde paylaşılan liderliğe yönelik beş nokta tanımlamıştır (Oplatka, 2016):

- Şahsına güvenen ayrıca tevazu sahibi yöneticilik: Bireysel bir mevkiye gereksinim hissetmeden yeryüzünde oldukça güçlü bir tesir oluşturma dileği;
- Yapının açık/anlaşılır olması ve takip edilebilirliği: ‘‘Eyleme dönüştürmek adına rızasını isteme’’nin olabilmesini sağlamaktan dolayı ihtiyaç duyulan mesuliyetlerin tanımlanması;
- Liderlikle ilgili potansiyeline yönelik mevduat: Takımın her elemanında etkisel bir liderliğin inanç, değer aynı zamanda da hususiyetlerini ortaya çıkarma;
- İtimat esaslı ortam: Yoğun bir cesareti, tartışmaları ve ikilileşmeleri azaltmak;
- Bir dönüm noktası: Okul örgütü tarihinde ortaya çıkan ve paylaşılan liderliğin takamülüne hız kazandıran belirli faaliyet ve olaylar.

Alanyazında yapılan araştırmalara göz attığımızda paylaşılan liderlik, farklı türlerdeki örgütlerde yer alan liderliğin tabiatının anlaşılabilmesi açısından çözümlemeli bir çerçeve sunmaktadır. Spillane ve diğerleri (2004) paylaşım esaslı bakış açısının okul örgütlerinin tasarım sürecindeki meseleleri gidermek için okullardaki liderlerce ileri sürülen yapısal tekliflerin bir vasıta olarak kullanılabileceğini ifade etmektedir. Bu şekilde değerlendirdiğimizde, paylaşılan liderlik okul örgütünün içinde ya da okul örgütleri arasında liderliğe yönelik uygulamalarla sunduğu perspektifle hem tanı hem de tasarım vasıtası olarak hizmette bulunabilmektedir. Benzer bir perspektifle liderliğin ne şekilde paylaşılacağı ve

liderliğin bu paylaşımının herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığı hususunda şöyle bir durup fikretmek için de okul örgütlerine fırsat vermektedir.

Hughes ve Pickaral (2013: 1-2) isimli araştırmacılar paylaşılan bir liderliğin okul örgütlerindeki tesirini şöyle özetlemektedirler:

- Olumlu bir şekilde okul iklimi meydana getirmek için mühim unsurların; yetkilendirme, özgün olma, katılım gösterme, öz yeterlilik ve güdülenme benzeri öğrenmeye yardım eden etkenlerin olması.
- Paylaşılan liderliğin; ailelerle öğrenciler, öğretmenlerle müdürler ve diğer paydaşların sorunları çözmek için birlikte çalıştığında ortaya çıkması.
- Birlik ve beraberlik içerisinde bulunan bir okul iklimi oluşturma için beraber çalışmanın öğrenci başarısını da çoğaltması ve böylece beraber çalışan hem gençlerin hem de yetişkinlerin bulunduğu paylaşılan liderliğin sürdürüldüğü bir okulun da, öğrenci merkezli bir okul olması.
- Paylaşılan liderliği, yalnızca bir bireyin başarıyı yönlendirmesinden ziyade, ekibin diğer elemanlarıyla birlikte pozitif bir okul iklimi meydana getirmek için mesuliyetleri paylaşmaya çağırması, karar vermesi ayrıca gücün paylaşılmasında da resmiyetteki liderden başka paylaşım esaslı bir şekle dönüşme demek olması.
- Öğretmenlerin paylaşılan liderlikle gelen paylaşılan mesuliyetler yoluyla örgüte aitliğinin daha çok gelişmesi.

Liderliğin yalnızca bir bireyi aşarak paylaşıldığı aynı zamanda da okul örgütünde bulunan öteki paydaşların da mesuliyet aldığı, herkesin aktif şekilde yer alarak dönem dönem liderlik rolünü sırtlandığı okul örgütleri bazı müşterek özelliklere sahiptirler. Lambert (2002: 38, akt. Uslu ve Beycioğlu, 2013) isimli araştırmacı böylesi okul örgütlerinin sahip olduğu mühim özellikleri şu şekilde ifade etmektedir:

- Pek çok ailenin ve öğrencinin de içinde bulunmasıyla müdür ve öğretmenler, okul örgütündeki çalışma, etkin bir çalışma, yukarı yöne doğru olarak öğrenme ve çalışma ekiplerine aynı zamanda öğrenmeyi merkeze alan grupların toplanmalarına denk bir şekilde hem öğrenenler hem de liderleri statüsünde beraber dâhil olurlar.
- Müşterek bir vizyon dengeli ve uyumlu bir programın yapılmasıyla neticelenir. Katılan bireyler esas düşünce ve yargılarını ortaya koyarlar, ayrıca herkes şahsını

ithaf etsin diyerek mevcut değer ve yargıları müşterek vizyon içinde bir araya getirirler. Kurumun her elemanı daima “Bu öğretime yönelik uygulamanın bizdeki vizyonla nasıl bir alakası vardır?” sualini sorarlar.

- Sorgulamaya dayalı bilgi kullanımı alınan kararları ve yapılacak uygulamaları yönlendirir. Üretilerek paylaşılan bilgi de okul örgütünün güç noktasıdır. Öğretmenler ve öğrencilerle müdür hatta aileler yanıtlar almak ve başka sualler belirlemek adına verileri inceler. Birlikte fikirlerini yansıtırlar. Yine birlikte tartışır birlikte analiz eder, hep birlikte planlar ve eyleme dönüştürürler.
- Roller ve hareketler yoğun bir katılımı, ayrıca işbirliğini ve ortaklaşa mesuliyeti yansıtır. Beraber yapılan her işte yer alanlar yansıtmaya, karşılıklı konuşma ve sorgulama yoluyla kelime hazinelerinin seviyelerini aşarlar. Böylece “Ben okulumdaki her öğrenci ve yetişkinin öğrenmesi adına mesuliyet paylaşımında bulundum.” duygusu oluşur.
- Yansıtıcı uygulamayla daima yeniliğe yol açılır. Yansıtmayla katılımcılar bir şeyi ne şekilde gerçekleştirdiklerini, nelerin eski olmadığını, nelerin çok daha güzel yöntemler sunduğunu yeniden değerlendirirler. Bunların dışında günlük yazarak, karşılıklı konuşma ve ağ iletişimiyle fikirlerini yansıtırlar.
- Öğrenci başarısı bu okul örgütlerinde yüksektir veya sürekli gelişiordur. Bununla birlikte liderlik bağlamında da “öğrencilerin başarıları” mevcut testlerden aldığı puanlardan daha çoğunu belirtmektedir; şahsını tanıma, toplumsal olgunlaşma, bireysel gevşeklik ve özel hayattaki gelişimini de dâhil etmektedir. Ayıryeten din, ırk, cinsiyet, ekonomik ve toplumsal yapısına has farklı özellikler sergileyen öğrenciler karşısında başarıya dönük farkı kapatmaya da yönelir.

Liderliğin ne şekilde etkili uygulanabileceğine yönelik fikirler ileri sürmeyi ve bunun okul örgütlerinde gerçekleşmesini sağlamayı gaye edinen paylaşılan liderlik yaklaşımını, her eğitim örgütü adına kurtuluşun bir reçetesi gibi değerlendirmek şüphesiz doğru olmamaktadır. Zira yalnızca bir tane en iyi hem örgütsel hem de yönetsel anlayış bulunmamaktadır. Ne var ki, liderliğe yönelik örgütsel analizleri daha derinlemesine yapmak ve bu analizlerden birkaç çıkarımda bulunmak gayesiyle paylaşılan liderlikten bir vasıta olarak yararlanılabilmektedir. Böylesine bir vasıta, liderliği bambaşka bir açıdan görmemizi, daha önce kullanılmamış bir yol haritası çizmemizi ve okul örgütlerindeki liderliğin arka sıralarında kalmış taraflarını öne almamızı sağlayabileceği gibi; okul örgütünü geliştirmedeki

ufak gayretleri, hevesleri ve klasik liderlik perspektifiyle görülemeyen uygulamaları daha net görmemizi de sağlayabilmektedir (Spillane, 2006: 8-10). Sosyo-ekonomik ve siyasallık yönünden çok yönlü çalışmaların yapıldığı okul örgütlerindeki yöneticilerin belli başlı birtakım hususiyetlere haiz olmaları istenmektedir. Şüphesiz ki sadece yöneticiliğe dair hususiyetleri, bulundukları kurumların arzu edilen gelişmeyi göstermekte ve ileriye gitmek şartlarını yerine getirmekte aynı zamanda da tüm bunlar adına lazım olan iletişimin sistemsel ağını meydana getirmekte yetersiz kalmaktadır.

Paylaşılan liderliğin mevcut anlayışında, yönetimdekiler kadar öğretmenlerde de liderliğin olması gerektiği düşüncesi esas teşkil etmektedir. Paylaşılan liderlik anlayışında tüm paydaşların müşterek katkıda bulunmaları için işbirliğinde olmaları ehemmiyet arz etmekle birlikte, her uygulamanın işbirliğine dayalı olması gibi bir mecburiyeti de bulunmamaktadır (Spillane, 2006: 20-21). Zaman zaman da normal koşullar altında beraber çalışmayan ya da fazlaca bir arada bulunmayan bireyler, okul örgütündeki bir kriz esnasında beraber çalışmaya çağırılabilirler. Hem yeni hem de aciliyeti söz konusu olan bu hususu gözden geçirerek çözümlmek için öğretmenlerle yöneticilerden oluşan bir komite / takım kurulabilmektedir. Bu husus da liderlik olgusunun yeni koşullarda ve tekrardan paylaşımının yapılması manasını taşımaktadır (Spillane, 2006: 45-47). Liderlik üzerine devam eden araştırmaların büyük bir kısmı, paylaşılan liderlik olgusunun eğitim örgütlerindeki niteliğin çoğalmasına katkı sağladığı ve eğitim örgütlerinin öğrenmeyi öğrenmiş kurumlara çevrilmesinde yardımcı olduğu düşüncesini kanıtlamaktadır. Liderlik olgusunun sadece atanmışlara has bir özellik olamayacağı; onların dışında alanında uzmanlaşan, bilgisi, tecrübe ve büyük bir kapasitesi olan bütün çalışanlara onlar için en yerinde olan zamanlarda olanakların sunulması gerekliliği (Elmore, 2000) düşüncesi üstüne inşa edilen paylaşılan liderlik, sözü edilen tarafla kuram ve uygulama bakımından liderlikle alakalı alan yazında mühim bir konum edinme çabasıdır. Örgütte yer alanların bilgi ve tecrübelerine karşılıklı güven duyan, alınan kararlara dâhil olma sürecinde etkin rol alan, yeniliğe ve değişmeye açık, üretici aynı zamanda fikirsel paylaşımlara uygun kişilerin meydana getirdiği (Gronn, 2000: 334; Harris, 2003: 317) bir liderlik tarzı olan paylaşılmış liderlik yaklaşımının okul örgütlerinde kullanılması büyük bir önem arz etmektedir.

Paylaşılan liderlik, organizasyonlarda liderliğin, tüm çalışanlarca etkileşim içinde tüm çalışanları dâhil edecek biçimde ifa edilmesidir (Spillane, 2005). Bu şekilde liderliğin yönetim kadrosundakileri, öğretmenleri, velileri ve öğrencileri, ayrıca okuldaki öteki çalışan

bireyleri, toplumun ilgili diğer kurum ve yapılarını dâhil edecek biçimde etrafa yayılması gerçekleşmektedir (Arrowsmith, 2007). Çeşitli seviye ve uzmanlık alanlarında birbirinden ayrı çalışan bireylerin liderliğe yönelik roller alabildiği “birden fazla lider” fikriyatıyla paylaşılan liderlik, yalnızca bir lider olur görüşünü değiştirmektedir (Harris, 2008; Spillane, 2006). Genellikle güç dediğimiz olgunun yönetim tarafından diğer çalışanlarla paylaşımıyla anlamdaş olarak nitelendirilen paylaşılan liderliğin merkez noktasında, okul örgütlerindeki liderliğin yalnızca bir bireye verilmiş olan resmîyete dayalı bir vazife olmadığı fikriyatı yer almaktadır (Beycioğlu, 2009). Müdürlerin ve öğretmenlerin birbirlerinden etkilenmeleriyle eğitime yönelik yaptırımların hedeflerini belirleyen, ayrıca okul örgütlerinin gelişmesini ve öğrencilerin başarılarını çoğaltan işbirliği esaslı liderlik rollerinden kasıt paylaşılan liderliğe dönük roller olarak ifade edilmektedir (Gronn, 2002, Spillane ve Orlina, 2005, akt. Özer ve Beycioğlu, 2013). Özetle paylaşılan bir liderlik diye nitelendirdiğimiz bu liderlik türü okul örgütlerinde liderlik vazifesinin pek çok bireyi dâhil edecek biçimde yerine getirilmesidir (Spillane, 2005).

Görüldüğü üzere paylaşılan liderlikle okul örgütlerinde yer alan yönetici, öğretmen, veli, öğrenci ve diğer çalışanların değişen rolleri öne çıkmaktadır. Paylaşım esaslı bir perspektifle eğitimsel değişimlere uyum sağlama ve okul örgütlerinin çağın gereklerine uygun bir seviyeye kavuşması önemli bir rol üstlenmektedir. Paylaşılan liderliğin sürdürülmesiyle okul örgütlerinde müdürlerin diğer paydaşlarla daha samimi ve yakın münasebetler geliştirerek oldukça etkin olması sağlanabilmektedir. Okul müdürünce yetki verilen öğretmenler, müdürlerinin bu şekilde bir paylaşıma girmesiyle görevli oldukları okul örgütüne ve yöneticilerine karşı pozitif düşünceler geliştirebilirler. Böylece okul ve öğrenci başarısını çoğaltmada kilit noktalardan biri olarak vazifesine devam edilebilir.

2.8. Akademik İyimserlik

Eğitim araştırmacılarının, politika yapımcıların ve okul reformcularının karşılaştığı zorluklardan biri, okulların öğrenci başarısını artıran özelliklerini belirlemektir (Smith ve Hoy, 2007:556). Öğrencilerin akademik başarısına etki eden bu özellikleri araştırmak 1960’lı yılların başından beri okul etkililiği araştırmalarının merkezinde yer almaktadır (Tepe, 2018: 40). Bu çalışmalardan en dikkat çekicisi olarak Coleman’ı (1994) görmekteyiz. Coleman (1994), bir okulun özelliklerinin öğrenci başarısını açıklamada çok az önemli olduğu bulgusuyla eğitimcileri şaşırtarak okulların öğrenci performansı üzerinde sadece

ihmal edilebilir bir etkiye sahip olduğunu ve öğrenci öğrenimindeki çeşitliliğin çoğunun aile geçmişindeki farklılıkların bir ürünü olduğunu savunmaktadır (Hoy, Tarter ve Woolfolk-Hoy, 2006: 425). Coleman'ın (1994) okullarla ilgili dönüm noktası niteliğindeki bu çalışması okul özelliklerinin öğrencilerin başarısına yönelik ihmal edilebilir etkilere sahip olduğu neticesine varmakta; başarı üzerinde sosyoekonomik durum gibi sosyal faktörlerin baskın bir etkiye sahip olduğu (Smith ve Hoy, 2007:556) görüşünü ileri sürmektedir.

Eğitim araştırmacılarının Coleman'ın (1994) akıl almaz sonucuna sistematik olarak meydan okumaya başlaması yaklaşık on yıl sürmüştür (Smith ve Hoy, 2007: 556). O zamandan beri birçok araştırmacı Coleman'ın (1994) iddialarını çürüttü ve öğrenci geçmişi ve sosyoekonomik durum etkilerinin ötesinde akademik başarı ile tutarlı bir şekilde ilişkilendirilen okulların belirli özelliklerine ve farklı etkilerine işaret ettiler (Bevel ve Mitchell, 2012: 773). Edmonds (1979), Coleman'ın (1994) vardığı sonuçlara itiraz edenlerden ilki olarak karşımıza çıkmaktadır (Hoy, Tarter ve Woolfolk-Hoy, 2006: 425). Edmonds'un (1979) etkili okul özellikleri listesi - güçlü müdür liderliği, öğrenci başarısı için yüksek beklentiler, temel becerilere vurgu, düzenli bir ortam ve sık sistematik değerlendirme - okulun önemini göstermeye çalışan bir okul etkililiği hareketinin temeli olarak kendini göstermiştir (Akt. Smith ve Hoy, 2007: 556). Etkili okul özellikleri - güçlü yönetici liderlik, öğrenci başarısı için yüksek beklentiler, temel becerilere vurgu, düzenli bir ortam ve öğrencilerin sık ve sistematik değerlendirilmesi Coleman'ı (1994) çürütmüş gibi görünmektedir (Hoy, Tarter ve Woolfolk-Hoy, 2006: 425). Bununla birlikte, yakın zamana kadar bu iddiaları destekleyen ampirik kanıtlar çok azdı (Bevel ve Mitchel, 2012:774). İyi okullar, iyi yöneticilerin ürünü olarak görülmektedir. Bağlantı ne kadar basit görünse de, öğrenci başarısı üzerindeki doğrudan idari etkilerin deneye dayalı gösterimleri oldukça zor olmaktadır (Hoy, Tarter ve Woolfolk-Hoy, 2006: 425).

Coleman'ın (1994) çalışmasını duyurduğu andan itibaren Edmonds dışında başka araştırmacılar da Coleman'ın iddialarını çürüterek okulların öğrenci başarısı üzerindeki etkilerine dikkat çeken ve hem okullar hem de öğretmenler üzerinde okul başarısını araştıran çalışmalar yapmışlardır (Hoy, Tarter ve Woolfolk-Hoy, 2006; Smith ve Hoy, 2007; Woolfolk-Hoy, Hoy ve Kurz, 2008). Coleman'ın (1994) çalışmasında her yönüyle yanılmış olabileceğini söylemek pek de doğru olmaz. Nitekim sonradan gerçekleştirilen çalışmalarda sosyoekonomik durumla öğrenci başarısının ilişkisi inkâr edilmemiştir. Ne var ki sosyoekonomik özellikler kontrol edildikten sonra dahi öğrenci başarısı ve okul etkililiği ile

ilgili şu üç örgütsel özelliğın etkileri açıkça ortaya koyulmuştur: kolektif öğretmen etkinliğı, güven ve akademik vurgu (Bevel ve Mitchell, 2012: 773-774; Hoy, Tarter ve Woolfolk-Hoy, 2006: 425;). Bu özellikleri kısaca şu ifadelerle açıklamak mümkündür (Woolfolk-Hoy, 2012:92, akt. Tepe, 2018: 40): Kolektif okul etkililiğı (Akademik öz yeterlik); *"bu okuldaki öğretmenler en zor öğrencilere bile ulaşabilirler ve onların başarılı olmasını sağlayabilirler."* Güven; *"Bu okuldaki öğretmenler öğrencilerine güvenirler."* Akademik vurgu; *"Okul performansını artırabilmek için yüksek akademik hedefler belirlenmelidir."*

Akademik vurgu, kolektif yeterlilik ve güven okul özellikleridir; yani kolektif mülklerdir. Her biri öğrenci başarısı ile ilgilidir, öyle ki sosyoekonomik durum ve okul seviyesi kontrol edildiğinde dahi aynıdır. Üstelik yapılan araştırmalar, akademik vurgunun, kolektif yeterlik inançlarının ve güveninin okulun normatif ve davranışsal ortamına yön verdiğini göstermektedir. Özetle, bu üç kolektif özellik - yeterlik, güven ve akademik vurgu - sadece doğası ve işlevi bakımından değıl, bunun yanı sıra öğrencilerin başarısına yönelik güçlü ve pozitif etkilerine göre de benzetilmektedir (Smith ve Hoy, 2007: 559).

Bu üç özelliğın, akademik iyimserliğın genel özelliğının davranışsal, bilişsel ve duyuşsal yönlerini temsil ettiğini savunuyoruz. Okul çapında açık bir akademik başarı hedefiyle ortaya çıkan akademik vurgu, davranışsal bileşeni temsil eder. Kolektif yeterlik veya fakültenin bir bütün olarak öğretim görevinde başarılı olabileceğı inancı, bilişsel bileşeni temsil eder. Öğretim üyeleri, veliler ve öğrenciler arasındaki güven duyuşsal bileşeni temsil eder (McGuigan ve Hoy, 2006:205). Bu yeni yapı, iyimserlik, pozitif psikoloji, akademik iyimserlik, toplumsal sermaye ve tüm öğrenciler için başarıda fark yaratan kolektif okul özellikleri üzerine yapılan araştırmalardan ortaya çıkmaktadır (Beard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2010: 1136). Belirtilen özellikler birleşerek akademik iyimserlik adı verilen bir kavramı ortaya atmakta ve bu kavramın başlangıç noktasını da pozitif psikoloji alanında yapılan çalışmalar teşkil etmektedir.

Kolektif düzeydeki çalışmaya dayalı olarak bireysel öğretmen akademik iyimserliğı, kavramsal köklerinde örgütsel karşılığına benzer bir yapı olarak görülüyor. Yapı, sağık, umut ve tatmin gibi insan deneyimi alanlarına bakmak için geleneksel hastalık ve patolojiye odaklanmanın ötesine geçen pozitif psikoloji üzerine genel çalışmadan gelişir; yani akademik iyimserliğın kökeni insancıl psikolojiye dayanır (Beard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2010: 1136). Kaynağı insani psikoloji olan akademik iyimserlik kavramının teorik temellerinde Bandura'nın (1986, 1997) sosyal, bilişsel ve öz yeterlilik teorileri Coleman'ın toplumsal

sermaye teorisi (1994), Hoy ve meslektaşlarının iklim ve kültür üzerinde işleri (Hoy, Tarter, Kottkamp, 1991) ve Seligman'ın (1998) öğrenilmiş iyimserlik çalışması yer almaktadır. Akademik iyimserlik; toplumsal sermaye, iyimserlik, pozitif psikoloji ve kolektif okul özellikleriyle ilgili araştırmalar sonucunda ortaya çıkan bir alan olup bu alan tüm öğrencilerin başarılı olmasını hedeflemesi bakımından bir farklılık oluşturmuştur (Akt. Beard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2010: 1136).

Bu bağlamda özellikle pozitif psikoloji kavramının amacını bilmenin gerekli olduğu düşünülmektedir. Buna yönelik olarak bu kavrama izahat getiren araştırmacılardan biri de Seligman'dır. Seligman'a göre pozitif psikolojinin amacı, yaşamdaki kötü şeyleri onarıp en iyi nitelikleri oluşturmakla meşgul psikoloji alanına bir yenilik getirmektir; öznel düzeyde pozitif psikoloji öznel deneyimle ilgili olup; geçmiş (refah ve doyum), bugün (süreç, sevinç mutluluk) ve gelecekle ilgili (iyimserlik, umut, inanç) yapıcı bilişsel durumları içermektedir (Seligman, 2002: 3).

Okullardaki geleneksel başarı görüşü, başarının yetenek ve motivasyonun bir işlevi olduğudur; yetenekli ve motive olanlar yüksek başarı gösterenlerdir. Seligman (2006) ise üçüncü bir başarı faktörü olarak iyimserliği sunar. Başarıda yetenek veya motivasyon kadar iyimserliğin de önemli olduğunu savunur. Dahası, iyimserlik öğrenilebilir ve geliştirilebilir diye düşünür (Akt. Woolfolk-Hoy, Hoy ve Kurz, 2008: 831). İyimserlik kavramı, belli bir duruma yönelik pozitif beklentiler şeklinde tanımlanmaktadır (Çağlar, 2014: 97). İyimserlik herhangi bir ferde has özelliktir ve ferdin içinde olduğu durumun öznel ve pozitif bir şekilde yorumlanmasıdır. Bununla birlikte iyimserlik, olumsuz durumlardan kaçınma ve tedbir alma; olay, durum veya kişilerin pozitif yanları üzerine eğilme; geleceğe yönelik olarak da olumlu beklentiler içerisinde olabilme kabiliyetidir (Kümbül Güler ve Emeç, 2013: 131). İyimserlik kavramı yalnızca Seligman 'a göre değil başka araştırmacılara göre de başarıdaki önemli üç nitelikten biri olmaktadır. Smith ve Hoy (2007) da iyimserliği başarının ana unsurları olarak görmektedir. İyimserlik, başarıdaki üçüncü ana faktördür; yetenek ve motivasyonla birlikte güçlü bir etkidir. İyimserlik zayıflık ve çaresizlik gibi patolojik durumlar yerine güç ve direnç gibi potansiyellere odaklandığı için güçlü bir motivasyon kaynağıdır (Smith ve Hoy, 2007: 566). Zira iyimser olanlar neticeleri ellerinden geldiğince pozitif değerlendirirler. Bunun içindir ki gayelerine ulaşabilmek adına çok daha fazla gayret gösterirler (Carver ve Scheier, 1998, akt. Çağlar, 2014: 97).

Akademik iyimserlikte öğretmenlerin inançları ve olumlu duygular, özellikle iyimserlik belirgin olmalıdır çünkü iyimser bir sınıf ortamında, öğretmenler öğrenciler için öğrenme fırsatları yaratmaya ve olumlu etkileşimleri teşvik etmeye odaklanırlar (MacPherson ve Carter, 2009: 60). Akademik iyimserliğin olduğu bireylerin müşterek özelliklerine baktığımızda onların iyimser olduğu görülmektedir; mevcut vaziyet ve olayların pozitif taraflarına odaklanırken gelecekle alakalı fikir ve beklentileri de pozitif olmaktadır. Aynı zamanda iyimser kişilikleri bulunan eğitimcilerin akademik açıdan öz yeterliği bulunan paydaşları ile güven duygularının yüksek ek olarak da akademik vurgunun olduğu görülmektedir. İyimserliği bulunan kişiler öğrencilere yüksek yalnız ulaşılabilir amaçlar belirleyerek onları devamlı güdüleyen ve öğrencilerin başarısıyla gururlanan bireylerdir (Bozkurt ve Ercan, 2017: 252) .

Akademik iyimserlik kavramı; hem akademik açıdan başarının mühim olduğu hem de öğrencilerin başarılı olabilecek kapasitede bulunduğu ve bunlara yönelik olarak veli ve öğrencilerle işbirliği içinde olabileceklerine dair eğitim elemanlarının birlikte hissettiği bir inanıştır (McGuigan ve Hoy, 2006: 207). Akademik iyimserlik kavramına ferdi olarak bakıldığında ise; bir öğretmenin, her öğrencinin akademik olarak başarımlarında farklılık oluşturabileceğine dair inanması şeklinde tanımlanabilmektedir. Yeterlik duygusu, veli ve öğrencilere yönelik güven hissiyatıyla öğrenciler için hem pozitif hem de iddialı bir öğrenme havası oluşturmaya odaklanıp öğretmenlerin akademik iyimserlik duygusunu ortaya çıkarmakta (Woolfolk-Hoy, Hoy ve Kurz, 2008: 822), diğer taraftan öğretmenlerin müşterek yeterliği, güven hissi ve akademik vurgusuyla okulların akademik iyimserliğini inşa etmektedir. Akademik iyimserlik de öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak ve okullarda en iyi olanı açıklamak ve geliştirmek için uğraşır. Bu durum okul liderleri ve öğretmenler için süreci belirler. Bu süreçte olumlu düşünce ve iyimserliğin potansiyeline dokunarak hayal kırıklığı ve yenilgilerden uzak durmak prensipleri olacaktır (Smith ve Hoy, 2007).

Akademik iyimserlik; McGuigan ve Hoy (2006: 205) tarafından akademik açıdan başarının ehemmiyetinin vurgulandığı, okulların öğrencilerin başarması için gereken yardımların yapıldığı ayrıca bu çabada öğrencilerin de velilerin de kendileriyle ortak bir çalışma yapacaklarına güvenilebileceğine dair öğretim üyeleri arasında paylaşılan bir inanç olarak tanımlanmıştır. Kısaca, öğrencilerin akademik olarak başarılı olacağına dair okul çapında bir güvendir. Akademik iyimserlik kavramının mevcut olduğu öğretmenler, öğrencilerinin benzersiz kişiler olduğunu, olanak sunulması durumunda her öğrencinin

başarabileceğini, öğrenci ve aileye güven hissedilmesini ve onlarla ortak bir çalışmada bulunulabileceğini farz eder (Yılmaz ve Kurşun, 2015: 37).

Akademik iyimserlik bir öğretmenin öğrenmeyi vurgulayarak öğrencilerin akademik performansında fark yaratabileceğine dair olumlu bir inanç, süreç içinde öğrenci ve ebeveynlerle iş birliği yapmaya güvenmek, öğrencilerin zorlukların üstesinden gelmek için kendi kapasitelerine inanarak başarısızlığa karşı azim ve dirençle tepki göstermelerini sağlamaktır (Woolfolk-Hoy, Hoy ve Kurz, 2008: 822). Bu düşüncelerin öğretmenler arasında ortak inanç olarak algılanması kısacası öğrencilerin akademik olarak başarılı olabileceğine dair okul çapında bir güvendir (McGuigan ve Hoy, 2006: 204).

Öğrencilerde başarıya dönük olumlu neticeler elde etmenin yolu, onların başarabileceklerine yönelik bir inanç taşıma ve her öğretmenin bu şekilde düşünerek aynı inancı taşımasını sağlamaktır. Zira okullarda her öğrencinin başarabilmesi için kendilerine güvenmeleri ve inanmalarının yanı sıra onların başarabileceğine öğretmenlerinin de inanması başarı kavramına direk tesir etmektedir. Literatürde diğerlerinin bireyin başarabileceğine yönelik güvenini ve inanmasını ifade eden “*akademik iyimserlik*” mefhumudur (Yılmaz ve Kurşun, 2015: 49). Akademik iyimserlik, öğrenci başarısı ile ilgilenen, kararlı, enerjik, esnek ve vicdanlı öğretmenleri tanımlayarak bunu baskı ve cezalardan ziyade iş birliği ve iletişim yoluyla gerçekleştirir (Woolfolk-Hoy, Hoy ve Kurz, 2008: 831). Öğretmenin inançları ve olumlu duyguları, özellikle iyimserlik açık olmalıdır. İyimser bir sınıfta, öğretmenler öğrenciler için öğrenme fırsatları yaratmanın yanı sıra olumlu etkileşimleri teşvik etmeye odaklanır (MacPherson ve Carter, 2009: 60). Öğretmenlerin akademik iyimserliğe yönelik inancı; yine kendilerinin mesuliyetlerini, gayretlerini ve hoşgörülerini artırarak öğrencilerin başarısını yükseltecektir.

Akademik iyimserlik terimine bir başka cazibe, öğrenilebileceği fikridir; karamsar bir okul iyimser olabilir. Akademik iyimserlik adını, birleşik özelliklerinin hepsinin iyimserlik ifade ettiği ve şekillendirilebilir olduğu inancından alır (Hoy, Tarter ve Woolfolk-Hoy, 2006: 432). Bu kavram öğrenilebilir, böylece başarı artarak daha iyi bir performans sergilenir. Akademik iyimserlik ile başarı arasındaki ilişki karşılıklıdır, iyimserlik başarıyı kolaylaştırır, ancak başarı iyimserliği güçlendirir ve geliştirir. Bu iki kavram sadece uyumlu değil aynı zamanda birbirini tamamlayıcı niteliktedir (Smith ve Hoy, 2007: 565).

2.8.1. Akademik İyimserlik Kavramının Alt Boyutları

Öğretmenlerin güçlü bir yeterlilik duygusuna sahip olduğu, öğrencilerine ve ebeveynlerine güvendikleri ve herkes için akademik başarıya vurgu yapan öğrenci merkezli oluşturdukları sınıflar mevcuttur. Bu sınıflarda disiplin, karşılıklı saygı ve sınıfa ait aidiyet duygusu ile sürdürülür. Bu sınıfların akademik iyimserliğe sahip olduğu belirlenmiştir (MacPherson ve Carter, 2009: 60). Bu açıdan akademik iyimserlik bir farklılık oluşturabilir; ayrıca bu kavram inanç vurgulayarak öğrencilerin akademik performansına, öğretmenlere ve ebeveynlere güvenerek öğrencileri öğrenme sürecinde işbirliği yapmaya hem öğrencilere hem de kendi kapasitesine inanarak zorlukların üstesinden gelmeye başarısızlığa direnç göstererek sebat etmeye tepki vermesini (Woolfolk-Hoy, Hoy ve Kurz, 2008: 822) sağlamaktadır.

Okulların akademik iyimserliği güven, öz yeterlik ve akademik vurgudan meydana gelen kolektif bir yapı şeklindedir; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönleri içerir. Öz yeterlik, bir okuldaki öğretmenlerin bir bütün olarak çabalarının öğrenciler üzerinde olumlu etkisi olacağına dair öğretmenlerin algısıdır. Öz yeterlik bir inanç veya beklenti olup, bilişseldir. Akademik vurgu, öğrenme ve okullarda belirli davranışlar üzerine odaklanmaktır. Güven, duygusaldır (Beard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2010: 1136; Woolfolk-Hoy, Hoy ve Kurz, 2008: 822-823).

Öz yeterlik, akademik vurgu ve güven akademik iyimserliğin kilit unsurları olup; akademik iyimserliğe ait bu üç boyut arasındaki ilişkiler, her biri arasındaki unsurla fonksiyonel bir biçimde diğerlerine bağlanan üçlü etkileşim kümesi halinde grafiksel sunulmuştur. Hem ebeveynlere hem de öğrencilere öğretmenlerin güven duyması, öğretmen yeterliliği duygusunu isteklendirir ve öğretmen yeterliliği duygusu güveni pekiştirir ve artırır. Benzer şekilde, öğretmen ebeveynlere güvendiğinde, ebeveynler tarafından zayıflatılmayacağına güvenerek yüksek akademik standartlar belirleyebilir ve bunun karşılığında yüksek akademik standartlar güvenini pekiştirir (Woolfolk-Hoy, Hoy ve Kurz, 2008). Böylelikle okul öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri olacak eylemleri düzenleme ve uygulama kabiliyetine sahip olduğuna inandığında, akademik başarı vurgulanır ve akademik vurgu, kuvvetli bir kolektif etkinlik duygusunu artırır. Kısaca, akademik iyimserliğe ait tüm unsurlar beraber güçlü ilişkiler kurarak okullarda akademik iyimserlik kültürünü oluşturmak için etkileşime girerler (Hoy, Tarter ve Woolfolk-Hoy, 2006: 431; Smith ve Hoy, 2007: 560).

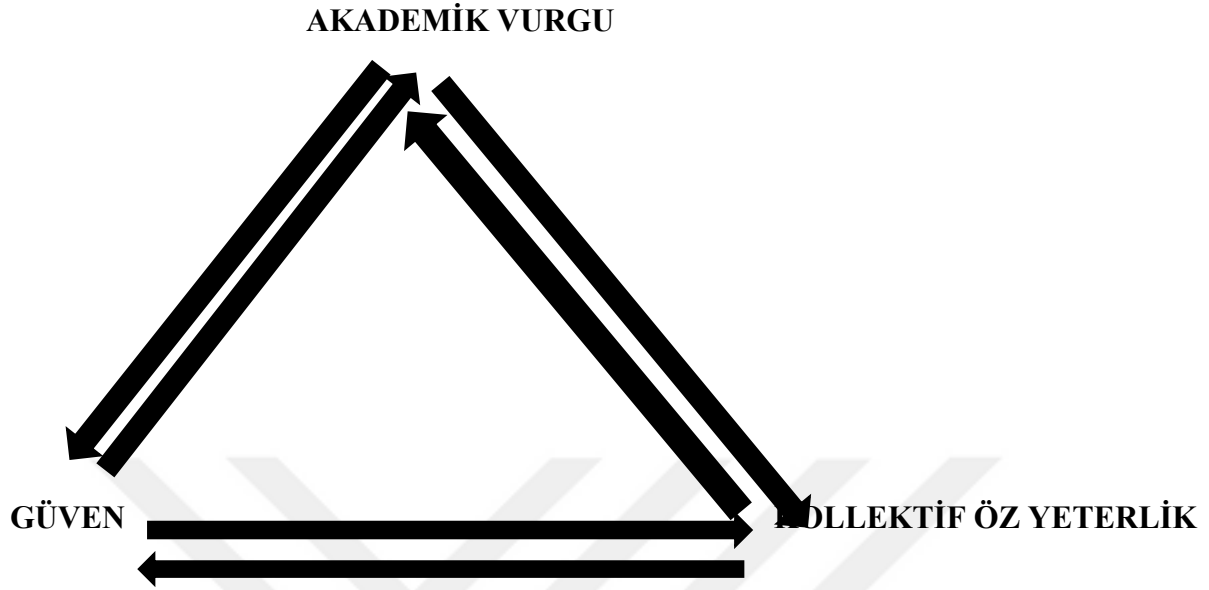
Akademik iyimserliğin algısını oluşturan faktörler karşılıklı etkileşime girerek, öğretmenlerin farklı yönlerini temsil ederler. Öz yeterlik öğretmenlerin kişisel yönünü temsil

eder, güvenilir bir çevre oluşabilmesi için öğretmenin öğrenci ve veliye güvenmesi gerekir, başarıyı belirleyen davranışları oluşturabilmek için ise akademik vurgu önemlidir (Çoban ve Demirtaş, 2011: 322). Akademik vurgu, öz yeterlik ve güven akademik iyimserliğin davranışsal, bilişsel ve duyuşsa boyutları olup birlikte ele alındığında okulların bu üç özelliği öğrencinin akademik başarısı ile bağlantılı bir iyimserlik hissi oluşturur (McGuigan ve Hoy, 2006: 205).

Bilhassa bir öğretmenin akademik iyimserlik duygusunu, birbiriyle yakından ilişkili üç kavramdan oluşan gizli bir yapı olarak görmekteyiz; öğretmen yeterlilik duygusu, öğretmenlerin öğrencilere ve ebeveynlere olan güveni ve öğretmenlerin öğrenciler için olumlu ve zorlayıcı bir akademik ortam kurmaya odaklanmasıdır. Özetle, akademik iyimserliğin tüm unsurları birbirleriyle işlevsel ilişkiler içindedir ve sınıfta bireysel bir akademik iyimserlik duygusu oluşturmak için etkileşim halindedir (Woolfolk-Hoy, Hoy ve Kurz, 2008). Öğretmenler, ebeveynlere güven hissettiklerinde ve bu güveni ifade ettiklerinde, ebeveynlerin öğrencilerin akademik açıdan başarılarına katkısının olacağına dair yeterlik duygusunu yükseltebilirler. Bu şekilde ebeveynlerin, öğrencilerin akademik başarısı için, katkıda bulunmalarını sağlayarak onları yüreklendirebilirler. Ebeveynlerin öğrencilerinin akademik açıdan başarımlarını sağlamak adına gayret etmeleri, öğretmenle ortak bir çalışma içerisinde olmaları da öğretmenlerin başarımadaki hedefine ulaşmasında büyük bir yardım sağlayabilmektedir.

Kolektif yeterlik, güven yetisi ve akademik vurgu bu çalışmada analiz edilen niteliklerdir. Algılanan bu nitelikler, bir grubun tüm bireysel algılamaları içinde, bireye dayalı olanlarına karşın, kendini gösteren örgütsel davranışlar şeklinde değerlendirilmektedir; özetle belirtilen değişkenler öğretmenlerin bireysel niteliklerinin basit bir biçimde toplamından daha fazlası olarak grup seviyesindeki niteliklerinden meydana gelmektedir (Çoban ve Demirtaş, 2011: 323-324). Yeterlik, güven ve akademik vurgu yalnızca içgüdülerinde ve işlevlerinde değil bununla birlikte hem güçleri hem de öğrenci başarılarına yönelik olumlu etkileri hususunda da benzerlerdir. Bu kavramlar pek çok açıdan müşterektir; nitekim bu üç niteliğin, akademik iyimserlik adı altında ayırt edilmiş olması olumlu bir şekilde akademik çevre oluşturmak için, bir araya getirilmiş biçimde bir davrandıklarını göstermektedir (Hoy, Tarter ve Woolfolk-Hoy, 2006: 430-431). Bu üç boyut arasındaki karşılıklı nedensel ilişki Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1. Akademik iyimserliğin üç boyutu arasındaki karşılıklı nedensel ilişki



Kaynak: Hoy, Tarter ve Hoy, 2006: 432

2.8.2. Kolektif Yeterlik (Öz Yeterlik)

Öğretmenlerin yeterlik duygusu, bir öğretmenin “zor veya motivasyonu olmayan öğrenciler arasında bile öğrenci katılımı ve öğreniminde istenen sonuçları elde etme kabiliyetine ilişkin yargıları” olarak tanımlanan (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998: 202, akt. Woolfolk-Hoy, Hoy ve Kurz, 2008: 822), öğrenci başarısıyla ilgili birkaç öğretmen özelliğinden biri olmaktadır. Yeterlik yapılması gereken herhangi bir işi ya da vazifeyi etkili bir biçimde ifa edebilmek için kişide bulunması gerekli olan niteliklerdir. Kavram bir eğitimcinin bakış açısıyla değerlendirildiğinde eğitimcinin üzerine düşen vazife ve mesuliyetlerini yapabilmesi için kendinde bulunması gereken bilgi, birikim, yetenek, anlayış ve davranışlardır (Çoban, 2010: 13). John White, “Reddetme” isimli eserinde, alanlarında diğerlerinden ayrı bir üstünlüğe sahip olan kişilerin en çarpıcı özelliğinin, öz yeterlik duygusu ve işlerinin değerine yönelik kesin bir inançları olduğunu canlı bir şekilde sunmuştur. Bu kendine yönelik olan kuvvetli inanç sistemi, belki de çalışmalarının defalarca reddedilmesini geçersiz kılmalarına imkân sağlamıştır (Bandura, 1994: 3).

Akademik öz yeterlik ile öğretmenlerin akademik okul performansı arasındaki ilişkiyi ilk tespit eden araştırmacı Bandura’dır (McGuigan ve Hoy, 2006: 208). Öz yeterlik algısı,

bireylerin hayatlarına tesir eden olaylar üzerinde etkililiği belirlenmiş performans düzeyleri üretme becerileri hakkındaki inançlarıdır. Bu şekilde tanımlanan öz yeterlik inancı, bireylerin ne şekilde bir hissiyat yaşadığını, nasıl düşündüğünü, kendini nasıl güdülediğini ve ne biçimde bir davranış sergilediğini gösterir. Böylesi inançlar, belirtilen bu şekildeki farklı tesirleri dört temel süreç aracılığıyla üretir. Bunlar bilişsel, duyuşsal, güdüsel, seçim süreçleridir (Bandura, 1994: 1).

Yeterlik inançları, kasıtlı bir eylem rotası arayışı olan insan failliğinde merkezi mekanizmalardır. Bireylerin ve grupların olumlu bir yeterlik duygusu olmadan harekete geçme olasılığı düşüktür. Yeterlik inançlarının gücü, bireylerin ve okulların gelecek planları ve eylemleri hakkında yaptıkları seçimleri etkilemektedir (Hoy, Tarter ve Woolfolk-Hoy, 2006: 428). Bandura (1997), insanların saldırgan eylemler yoluyla yaşamları üzerinde kontrol uyguladıklarını teorileştirir. İnsanlar hareket eder, bu eylemler üzerinde düşünür ve davranışlarını buna göre değiştirir. Bu süreç boyunca, öğretmenler ortaya çıkan olaylarla başa çıkmak için proaktif olarak zihinsel planlar oluşturur ve sosyal bilişsel teoride yeterlik duygusu, insan failliğinde önemli rol oynar (Akt. Woolfolk-Hoy, Hoy ve Kurz, 2008: 822). Kuvvetli bir yeterlik algısı, bireyin başarısını ve refahını pek çok açıdan geliştirir. Yeteneklerinde üst seviyede bir teminata sahip kişiler, güç vazifelere kaçınılması zorunlu olan tehditler olarak değil, halledilmesi gerekli olan güçlükler şeklinde yaklaşırlar. Böylesine tesirli bir bakış açısı, içsel ilgiyi ve faaliyetlere derin bir şekilde odaklanmayı teşvik eder. Kendilerine zorlayıcı hedefler koyarlar ve onlara güçlü bir bağlılık gösterirler. Başarısızlık karşısında çabalarını çoğaltır ve sürdürürler. Başarısızlıklardan veya aksaklıklardan sonra yeterlik duygusunu çabucak kurtarırlar. Başarısızlığı, yetersiz çaba veya edinilebilir bilgi ve becerilerin yetersizliğine bağlarlar. Tehdit edici durumlara, üzerlerinde kontrol uygulayabileceklerine dair güvence ile yaklaşırlar. Bu kadar tesirli bir bakış açısı bireysel başarıları da getirir, ayrıca hem stresi hem de depresyona yönelik savunmasızlığı azaltır (Bandura, 1994: 1).

Kolektif yeterlik, öğretmen yeterlik duygusu kavramının bir grup tezahürüdür. Öğretmen yeterlik duygusunun çağdaş kavramsal kökleri, Bandura'nın insan failliğine odaklanarak öğretmen yeterlik yapısının gelişimine katkıda bulunan sosyal bilişsel teorisinde yatmaktadır. Bandura'ya göre, insan seçimleri kişisel faktörlerin (bilişsel, duygusal veya biyolojik durumlar), çevresel faktörlerin ve davranışların bir kombinasyonuna dayanmaktadır. Bandura, öz yeterlik kavramını “bireyin verilen kazanımlara sahip olmak

için gerekli eylem yollarını organize etme ve yürütme yeteneği” olarak tanımlamaktadır. Genel bir özellik olan benlik saygısının aksine, öz yeterlik belirli durumlara veya bağlamlara özgüdür. Örneğin, bir kişinin dağcılık için yüksek öz-yeterliği olabilirken istatistikler için düşük öz-yeterliği olabilir (McGuigan ve Hoy, 2006: 207).

Öz yeterlik kavramı manasını kolektif algılamalardan almış bir okul niteliğidir. Kavramsal olarak bireysel bir şekilde ölçütlere indirgenemezse de öğretmenlerce tek tek yaşanır. Mesela bir öğretmen ferdi olarak epeyce etkisiz dahi olsa, okulda yer alan diğer öğretmenlerin öz yeterlik konusunda kuvvetli algılamalar paylaşma durumuna göre performans sergileyebilir. Diğer bir ifadeyle her bir öğretmenin bireysel etkililiği okulun kolektif etkililiğine dayalı olarak azalabilir veya güçlenebilir. Bundan dolayı öz yeterlik kavramı öğrencinin başarısını yükselten birçok öğretmen davranışını müspet bir şekilde etkileyebilir. Öğretmenler başarılı neticeler almak, öğretim becerilerinin ne şekilde uygulandığını görebilmek adına rol modellere gereksinim duyarlar. Hem meslektaşlarının başarılarını hem de başka okulların başarı hikâyelerini gözlemleyen öğretmenler daha başarılı olmak için yeteneklerine dair inançları geliştirirler. Böylece bireysel olarak öğretimsel etkililik kolektif etkililiği teşvik eder diğer yandan da döngüsel olarak bireysel öğretim etkililiğini yeniden kuvvetlendirir. Artan öz yeterliğin neticeleri, güç hedeflerin kabulü, öğretmenlerin yoğun çaba göstermeleri ve güçlüklerin üstesinden gelmek ve daha çok başarmak için gayretlerine devam etmek olacaktır. Aksine bir durum da doğrudur. Zayıflayan öz yeterlik duygusu, gayretlerin azalmasına ve işler zorlaşıp kötü gittiğinde vazgeçmeye neden olabilir (Hoy, Sweetland ve Smith, 2002: 82-91).

Öz yeterliğin, sosyoekonomik düzey ve diğer demografik değişkenler kontrol edildiğinde öğrenci başarısı ile ilişkili olduğu görülmektedir (Smith ve Hoy, 2007: 558). Öz yeterlik duyguları yüksek olduğunda öğretmenler öğrencilerine ulaşabileceklerine inanırlar ve olumsuz dış etkenlerin üstesinden gelebileceklerini düşünürler (Hoy, Sweetland ve Smith, 2002: 81). Öz yeterliliğe sahip olan ve bunu akranları arasında tanımlayan öğretmenler, olumlu ve etkili eğitim deneyimleri oluştururlar ve bu şekildeki öğretmen yeterlik inançları öğretmen davranışlarını etkiler ve bu da öğrenci başarısını etkiler (Kirby ve DiPaola, 2011: 545). Fakülte'nin güçlü bir kolektif yeterlik hissine sahip olduğu okullar gelişirken, fakültenin kolektif yeterlikleri hakkında ciddi şüpheleri olan okullar azalmıştır veya çok az

akademik ilerleme göstermiştir. Devam eden araştırmalar, öğrenci başarısını açıklamada kolektif etkinliğin önemi konusunda destek sağlamıştır (McGuigan ve Hoy, 2006: 208).

2.8.3. Güven

Güven, diğerinin kendi çıkarına en iyi şekilde hareket edeceği inancı açısından birinin diğerine karşı savunmasızlığıdır (Hoy, Tarter ve Woolfolk-Hoy, 2006: 429). Güven, literatürde ekonomi, örgütsel bilim, psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, antropoloji, tarih ve sosyobiyoloji gibi farklı bakış açıları ve disiplinlerce incelenmiştir (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999; Lewicki ve Bunker, 1996). Lewicki ve Bunker (1996, akt. Tepe, 2018: 48) bunu üç ana kategoriye ayırır:

- (1) güvendeki bireysel farklılıklara odaklanan kişilik teorileri;
- (2) kurumsal özellikleri vurgulayan sosyolojik ve ekonomik teoriler
- (3) güveni besleyen veya azaltan kişiler arası ilişkilere odaklanan sosyal-psikolojik teoriler.

Toplumda önemli rol oynayan kurumlar olan okullarda güven ortamının olması, eğitim için bir araya gelen insanlara belirlenen hedeflere ulaşma konusunda ortak bir amaç sağlar (Tepe, 2018:48). Güvenli bir sınıfta kökten davranım değişiklikleri gerçekleşmekte ve emniyetli olan bu havanın şartsız duygudaşlık, dürüstlük ve saygı benzeri olmazsa olmaz üç esas hususiyeti yer almaktadır. Böyle sınıf ortamlarında öğrenciler özgür olarak düşüncelerini sunabilmede, bilgiyi özümsemede ve tekrardan şekillendirmede daha da başarılı olmaktadır (Çoban ve Demirtaş, 2011: 323).

Ebeveynlere ve öğrencilere karşı güven duygusu öğrencilerin başarısı ile alakalı olan üç tane okul özelliğinden biridir. Ebeveynlere ve öğrencilere karşı güven duygusu hem kolektif yeterlik hem de akademik vurguyla benzer şekildeki kolektif bir okul niteliğidir. Her ne kadar ebeveynlere olan güvenle öğrencilere olan güvenin farklı mefhumlar olduğu düşünülse dahi pek çok faktör analizi farklı olmadıklarını göstermektedir (Hoy, Tarter ve Woolfolk-Hoy, 2006: 430).

Akademik iyimserliğin duygusal bir yönü olan öğrencilere ve ebeveynlere güvenin öğrenmeyi geliştirdiği bulunan çok önemli bir özelliktir. Dahası güven, öğrenci başarısı ile pozitif yönde ilişkilendirilmiştir ve sosyoekonomik durumu kontrol ederken bile öğrenci başarısının güçlü bir göstergesi olabilir (Goddard ve diğerleri, 2007; Tschannen-Moran ve

Hoy, 2000, akt. Kirby ve DiPaola, 2011: 545). Başarılı olmak için her ortamın üyeleri birbirine güvenmelidir. Tschannen-Moran (2009), güveni “bir tarafın diğerinin yardımsever, güvenilir, yetkin, dürüst ve açık olduğuna dair güvene dayalı olarak diğerine karşı savunmasız olma istekliliği” olarak tanımlamıştır (Akt. MacPherson ve Carter, 2009: 61). Sınıfa güven, hem öğretmen hem de öğrencileri arasında karşılıklı bir saygı ve destek duygusu uyandırır; sınıfın dışında öğretmenler ve ebeveynler arasında karşılıklı güveni teşvik eder (MacPherson ve Carter, 2009: 61). Güven; öğrencilerin başarılı olabilmeleri adına bir öğretmenin kendi dışında okuldaki bireylere -gerek öğrencilerine gerekse öğrencilerin ebeveynlerine- karşı emin olma hissi ve onlarla ortak bir çalışma gerçekleştirebileceğine dair duyulan güçlü bir inançtır, diyebiliriz.

Akademik iyimserliğin bir boyutu olan güven, aynı zamanda akademik iyimserliğin gerek öğretmen gerek öğrenci gerekse de ebeveynler arasındaki duygusal bir bileşenidir. Güven boyutu ile öğretmenlerin öğrencilerine ve öğrencilerin ebeveynlerine güvenmesini belirtir. Bununla birlikte güven boyutuyla öğretmenler, okulda öğrencilerin değer gördüğü ve ebeveynlerin okula sağladıkları kazanımların da bir değer taşıdığı fikrini taşır. Öğretmenlerin bir grup olarak okulun öğrencilerine ve ailelerine duydukları güvenin, öğrenci başarısını, hatta sosyoekonomik sınıfı hesaba kattığı da gösterilmiştir. Bazı akademisyenler, güvenin, öğrencilerin öğrenmesinde fark yaratan önemli bir okul özelliği olduğunu iddia etmişlerdir (McGuigan ve Hoy, 2006: 208). Öğretmenler tarafından güvendikleri öğrenciler için yüksek beklentiler belirlenir ve öğretmenler öğrenme sürecinde destek için ebeveynlere güvenirler (MacPherson ve Carter, 2009: 61). Sınıflar, okullar ve daha geniş topluluk, ortak bir değerler kümesine karşı sorumluluk ve paylaşım duygusu ile birbirine bağlı ortamlardır. Başarılı olmak için her ortamın üyeleri birbirine güvenmelidir.

2.8.4. Akademik Vurgu

Akademik vurgu hem sınıf hem de okul düzeyinde okulun normatif ve davranışsal çevresini tanımlamaktadır. Hoy ve arkadaşları (1991), akademik vurgunun öğrenci başarısı ile pozitif ve anlamlı yönde ilişkili olduğunu gösteren ilk araştırmacılarıdır (Akt. McGuigan ve Hoy, 2006: 205). Akademik vurgu okuldaki öğrencilerin başarısına destek veren veya öğrencilerin yüksek performans sergilemeleri için baskılayan mühim bir örgütsel niteliklidir (Smith ve Hoy, 2007: 557). Akademik vurgu, öğrenme işlevinin gerçekleşeceği yerin düzeni,

akademik başarının okulca tanımının yapılması, onaylanması, önem verilmesi ve bütün bunlar için öğretmen, öğrenci ve ebeveynlerle ortak bir çalışma gerçekleştirilmesi, ayrıca öğrencilerin başarabilmeleri adına güdülenmesidir (Yılmaz ve Kurşun, 2015: 37).

Akademik vurgunun, bazı durumlarda münasip olan akademik vazifelere öğrencileri dâhil etmek için uygun yöntemler arama derecesi diye de adlandırıldığı olur (Beard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2010: 1137). Akademik vurgu, öğrencilerin akademik açıdan başarılı olmaları için öğretmenlerin gereken faaliyetlere öğrencilerinin etkin bir biçimde katılmalarını sağlamadır. Bunun yanında zamanı verimli ve etkili kullanmalarına çalışma ve derslikleri uygun öğrenme ortamları haline getirmedir. Yine öğrencide bir etki meydana getirecek şekilde ders anlatma ve konuyla alakalı ödevler verme, verilen ödevleri takip etmeyi gösterme ve bunda ısrar etme düzeyidir. Akademik vurgunun yüksek olduğu öğretmenler ebeveynleri de öğrencilerin akademik açıdan çalışmaları için yardım etmeleri hususunda tesir edebilir. Öğretmenin öğrencilerinin başarısı adına tüm bu çalışmaları yaptığını gören ebeveynler hem öğrencilere hem de öğretmene yardımcı olma durumunda çaba harcayabilirler. Böylelikle öğretmendeki akademik vurgu öğrencileri ve velileri de etkiler (Ergen ve Elma, 2020: 1224).

Bir okulun akademik basını, etkili okul araştırmasının vurgulandığı bir dizi yönü yakalar. Akademik basın, okulun akademik mükemmellik arayışı tarafından yönlendirilme derecesidir. Böyle okullarda öğretmenler hem yüksek hem de ulaşılabilir amaçlar koyarlar, öğrencilerinin başarılı olma yeteneklerine okul ortamının düzenli ve ciddi olduğuna inanırlar; öğrenciler, öğretmenler ve müdürlerin hepsi akademik başarıya saygı duyar ve başarı için çalışır. Akademik basın, okulun kolektif bir özelliğidir; bir okulun normatif ve davranışsal ortamını ifade eder. Böylece hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin çabaladığı bir okul iklimi oluşur. Öğrenciler başarılı oldukları zaman diğer öğrencilerden, öğretmenlerden ve velilerden aldıkları saygı ile daha çok motive olurlar. Öğretmenler de öğrenci başarısı için sorumluluk kabul ederler ve geçici aksaklıkların uzamasına engel olurlar. Böylece akademik araştırmalara yönelik güçlü bir yönlendirme yalnızca öğretmenin bireysel olarak performansını artırmakla kalmaz, diğer öğretmenler arasında da paylaşılan bir inanç modeli geliştirir (Hoy, Sweetland ve Smith, 2002: 79-80).

2.9. Paylaşılan Liderlik İle Okul Akademik İyimserlik İlişkisi

Akademik iyimserlik bir öğretmenin öğrenmeyi vurgulayarak öğrencilerin akademik performansında fark yaratabileceğine dair olumlu bir inanç, süreç içinde öğrenci ve ebeveynlerle iş birliği yapmaya güvenmek, öğrencilerin zorlukların üstesinden gelmek için kendi kapasitelerine inanarak başarısızlığa karşı azim ve dirençle tepki göstermelerini sağlamaktır. Akademik iyimserliğin tüm unsurları birbirleriyle işlevsel ilişkiler içindedir ve sınıfta bireysel bir akademik iyimserlik duygusu oluşturmak için etkileşim halindedir (Woolfolk-Hoy, Hoy ve Kurz, 2008).

Öğretmenler, ebeveynlere güven hissettiklerinde ve bu güveni ifade ettiklerinde ebeveynlerin öğrencilerin akademik açıdan başarılarına katkısının olacağına dair yeterli duygusunu yükseltebilirler. Bu şekilde ebeveynlerin, öğrencilerin akademik başarıları için katkıda bulunmalarını sağlayarak onları yüreklendirebilirler. Ebeveynlerin öğrencilerinin akademik açıdan başarılarını sağlamak adına gayret etmeleri, öğretmenle ortak bir çalışma içerisinde olmaları da öğretmenlerin başarımadaki hedefine ulaşmasında büyük bir yardım sağlayabilmektedir. Bu doğrultuda okullarda öğrenci başarılarıyla bu denli ilişkisi olan akademik iyimserlik kavramının öğretmenlerce benimsenmesi büyük önem arz etmektedir. Akademik iyimserliğe dair yapılan pek çok araştırmada da bu durum görülmektedir (Beard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2010; Bevel ve Mitchell, 2012; Çağlar, 2013; Çoban, 2010; Çoban ve Demirtaş, 2011; Hoy ve Kurz, 2008; Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006; Kirby ve DiPaola, 2011; Malloy, 2012; Mascall, Leithwood, Strauss ve Sacks, 2008, 2009; McGuigan ve Hoy, 2006; Nelson, 2012; Özdemir ve Kılınç, 2014; Sezgin ve Erdoğan, 2015; Smith ve Hoy, 2007; Woolfolk-Hoy, Hoy ve Kurz, 2008; Yıldız, 2011; Yılmaz ve Kurşun, 2015).

Paylaşılan liderlik ise son dönemlerde eğitim sahasındaki liderlik çalışmalarına yön verecek yeni bir bakış açısı sunmaktadır. Süreç olarak paylaşılan liderlik oldukça etkindir. Böylece çalışanlar arasındaki karşılıklı etkileme, müşterek iş görme düşüncesini ayrıca fonksiyonel karar alma sürecini içine alan ve örgütün hudutlarını baskılayarak bütün sistemde yer alan bir yaklaşımdır. Konu üzerinde eğitimsel liderlik bakımından durulduğunda velilerin ve öğrencilerin, öğretmen ve yönetimdekilerin hatta çevrede bulunan halkın da sürece dâhil olması lüzumu fark edilmektedir (Bolden, Petrov ve Gosling, 2009: 257). Paylaşılan liderliğe yönelik uygulama ise yalnızca tek liderin bilgisi ile tecrübesi değil, bireyler ve içerisinde oldukları vaziyetlerin etkileştiği paylaşımcı bir bakış açısıdır. Liderlerin, takip edenlerin ve içerisinde bulundukları vaziyetlerin etkileşiminin bir eseridir (Spillane, 2005). Okullarında paylaşımcı bir liderlik uygulamalarına yer verilen öğretmenlerin akademik açıdan iyimser düşüncelere sahip olacakları, yapılan çalışmalarda (Mascall, Leithwood, Strauss ve Sacks, 2008) belirtilmektedir. Bu açıdan paylaşılan liderlik ile okul akademik iyimserliği arasında doğru orantılı bir ilişkinin varlığı öngörülmektedir. Birçok araştırmada okul akademik iyimserliklerinin okuldaki başarısına yönelik pozitif tesirlerin olduğu, ayrıca öğretmen başarısını da destekler nitelikte olduğu ifade edilmektedir (Harris, 2004; Hoy ve Sweetland, 2001). Okul yöneticilerinin öğretmen başarılarını destekleyen etkili bir örgütsel yapının okul başarısı üzerinde pozitif bir etki oluşturabileceğini anlaması önemli görülmektedir. Eğitim

örgütlerinde akademik iyimserliğin yükseltilmesine destek veren okul yöneticileri, aynı zamanda okulun başarısına da katkıda bulunmuş olacaktırlar.

2.10. İlgili Araştırmalar

2.10.1. Paylaşılan Liderlikle İlgili Araştırmalar

Yener (2016) araştırmasında özel ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik davranışının işten ayrılma niyetine olan etkisinde psikolojik rahatlık algısının aracı değişken rolünü incelemiştir. Araştırmanın verileri Konya ilinde görev yapan 326 öğretmenden ve yöneticiden toplanmıştır. Araştırmada Özer ve Beycioğlu (2013) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş olan Paylaşılan Liderlik Davranışları Ölçeği ve Edmondson (1999) tarafından geliştirilen Psikolojik Rahatlık Algısı Ölçeği Türkçe'ye çevrilerek kullanılmıştır. Ayrıca Şenyüz'ün (2003) geliştirdiği İşten Ayrılma Niyeti Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları paylaşılan liderlik davranışının psikolojik rahatlık algısını arttırdığını göstermiştir. Yine araştırma sonuçlarına göre olumlu psikolojik rahatlık algısının da yerleşmiş olduğu organizasyonlarda yüksek iş yüküne rağmen hissedilen iş stresinin psikolojik rahatlık algısının yerleşmemiş olduğu organizasyonlara nazaran daha düşük olduğunu göstermiştir.

Oldaç (2016) yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında paylaşılan liderlik, kolaylaştırıcı okul yapısı, mesleki işbirliği, akademik iyimserlik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın verileri toplam 40 okuldan 23053 öğrenci ve 426 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırmanın verileri Özer ve Beycioğlu (2013) tarafından geliştirilen Paylaşılan Liderlik Ölçeği, Hoy ve Sweetland (2001) tarafından geliştirilen Buluç (2009) tarafından Türkçeye uyarlanıp Özer ve Dönmez (2013) isimli araştırmacılarca psikometrik özelliklerinin yeniden değerlendirilmiş versiyonu kullanılan Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeği, Demir (2014) tarafından geliştirilen Öğretmen Liderliği Kültürü Ölçeği ve Hoy, Tarter ve Woolfolk-Hoy (2006) tarafından geliştirilip Çoban ve Demirtaş (2011) isimli araştırmacılarca Türkçeye uyarlanan Okulların Akademik İyimserlik Ölçeği'nden elde edilmiştir. Sonuç olarak paylaşılan liderlik değişkeninin diğer okul seviyesi değişkenlerle beklenen yönde ikili ilişkide olduğu ortaya çıkmıştır.

Sivri ve Beycioğlu (2017) okullardaki paylaşılan liderliğe yönelik deneysel araştırmaları incelemişlerdir. Araştırmaları 2005-2015 yılları arasını kapsamaktadır. Bu

çalışmayla amaçları ilgili yıllarda eğitim kurumlarındaki paylaşılan liderlik uygulamalarıyla alakalı olarak ortaya çıkan bazı kritik suallere cevap bulabilmektir. Araştırmacılar Scopus, ERIC ve Web of Science veri tabanlarında tarama yaparak paylaşılan liderlikle ilgili 766 yayınlanmış araştırmayı incelemişlerdir. Analizini yapacakları çalışmaların seçilmesini sistemli hale getirmek gayesiyle beş aşamadan meydana gelen ve her aşamada kademeli bir şekilde sınırlandırma gerektiren yöntem belirlemişlerdir. Paylaşılan liderlik araştırmalarının merkezindeki en önemli suallerden biri liderliğin paylaşımının öğrenci performansına pozitif yönde bir etkisinin olup olmamasıydı. Araştırma sonuçlarına göre okullardaki paylaşılan liderlikle öğrenci performansı arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır.

Kösterelioğlu (2017) çalışmasında, lise öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algılarının akademik iyimserlik ve örgütsel vatandaşlık düzeylerini tahmin etme yeteneklerini araştırmıştır. Araştırmanın verileri 321 lise öğretmeninden toplanmıştır. Araştırmanın verileri Hoy, Tarter ve Hoy (2006) tarafından geliştirilen Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Akademik İyimserlik Ölçeği, Wood (2005) tarafından geliştirilen ve Bostancı (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Paylaşılan Liderlik Ölçeği ve Hoy tarafından geliştirilen ve Taştan ve Yılmaz (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Örgütsel Vatandaşlık Ölçeği'nden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda akademik iyimserlik algısının en güçlü yordayıcısının paylaşılan liderliğin duygusal destek boyutu olduğu, örgütsel vatandaşlık davranışının ise paylaşılan liderliğin görevlerin ortak olarak tamamlanması boyutu olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ile genel akademik iyimserlik algısı ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasında önemli pozitif korelasyonlar keşfedilmiştir.

Bostancı, Gidiş, Uğurlu ve Dilsiz (2018) yaptıkları çalışmalarında ilkökul öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları ile örgütsel güven ve işe karşı olumlu duygu durumlarını incelemişlerdir. Araştırmanın verileri Manisa ilinde görev yapan 340 ilkökul öğretmeninden toplanmıştır. Araştırmanın verileri Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği, İşe Karşı Olumlu Duygu Ölçeği ve Örgütsel Güven Ölçeğinden elde edilmiştir. Wood'un (2005) geliştirdiği Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği'ni Bostancı (2012) Türkçe'ye uyarlamıştır. Daboval, Comish ve Swindle ve Gaster (1994) isimli araştırmacılar tarafından geliştirilen Örgütsel Güven Ölçeği, Polat (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Yine Staw, Sutton ve Pelled (1994) isimli araştırmacılarca geliştirilen İşe Karşı Olumlu Duygu Ölçeği, Bostancı (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre

öğretmenlerin paylaşılan liderlik uygulamalarının, örgütsel güven düzeylerinin ve işe karşı olumlu duygu düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Paylaşılan liderliğin alt boyutlarının var olma durumu ile öğretmenlerin hem örgütsel güven düzeyleri hem de işe karşı olumlu duygu durumları arasında anlamlı pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Kısaca okullarda paylaşılan liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ve işe karşı duygu durumları arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler bulunmaktadır.

Şarbay ve Bostancı (2018) okullarda paylaşılan liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın verileri ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 457 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırmanın verileri Bostancı (2012) tarafından geliştirilen Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği ile Tösten ve Özgan (2014) isimli araştırmacıların Türkçe'ye uyarladığı Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği'nden elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre paylaşılan liderlik uygulamalarına yönelik öğretmen algılarının, paylaşılan liderliğin bazı boyutlarında, çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

Miles (2018) yaptığı doktora tez çalışmasında, bir okulun geri dönüş iyileştirme müdahale modelinde yerleşik bir paylaşılan liderlik çerçevesinin personel algılarını ve bu modelin öğrenci başarısındaki büyümeye katkıda bulunduğu algılanan faktörlerini araştırmıştır. Öğrenci başarısını etkilediği düşünülen paylaşılan bir liderlik çerçevesinin faktörleri etrafındaki kanıtları üçgenlemek için rastgele seçilen katılımcılarla odak grup görüşmeleri yapılmış ve 31 yanıt verenin %71'i öğretmen ve %29'u eğitim destek personelidir. Araştırmanın verileri bir okulun paylaşılan liderlik uygulamalarında hazır bulunuşluğunu ve bağlılığını değerlendirmek için Connecticut Eyaleti Eğitim Bakanlığı (CSDE) tarafından geliştirilen Dağıtılmış Liderliğe Hazırlık Ölçeği'nden elde edilmiştir (Gordon, 2005). Araştırma sonucunda öğretmenleri hem resmi hem de gayri resmi liderlik rollerinde paylaşılan bir karar verme sürecinin parçası olmaları için güçlendiren bir okul kültürü geliştirmenin, öğrenci başarısını desteklemek ve öğretimsel gelişim için bir başarı alanı olduğu ve devam ettirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Aksoy ve Bostancı (2019) okullardaki paylaşılan liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın verileri Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği ve Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği'nden elde edilmiştir. Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği'ni,

Bostancı (2012) Türkçe'ye uyarlamıştır. Örgütsel Sinizm Ölçeği ise Sağır ve Oğuz (2012) isimli araştırmacılarca geliştirilmiştir. Araştırmanın verileri Denizli'de ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 407 öğretmenden toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin paylaşılan liderlik uygulamalarına ilişkin algı düzeyleri yüksektir. Okullarda paylaşılan liderliğin cinsiyet ve aynı okulda çalışma süreleri değişkenlerine göre aynı olduğu görülürken mesleki kıdem, okuldaki öğretmen sayısı ve çalışılan okul düzeyi değişkenlerine göre, anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna karşın öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri düşüktür. Ayrıca okullardaki paylaşılan liderlik uygulamalarının öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerini tüm okul düzeylerinde anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür.

Aizenberg ve Oplatka (2019) okul öncesi öğretmen-yöneticilerinin mesleki izolasyon duygularını araştırmayı ve iş yerindeki izolasyonlarının kökenlerini ve başa çıkma yöntemlerini keşfetmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın verilerini 25 okul öncesi öğretmen-yönetici oluşturmaktadır. Mevcut çalışmada, araştırmacının araştırma aracı olduğu ve görüşmenin gündelik konuşmadan doğrudan sorgulamaya doğru sırayla ilerlediği yarı yapılandırılmış ve geriye dönük derinlemesine görüşmeler kullanılmıştır. Nitel olarak yapılan çalışma paylaşılan liderlik ve pedagoji yönlerine sahip profesyonel stratejilerin en etkili olduğu sonucunu göstermiştir.

Cobanoğlu (2021) çalışmasında, okulların paylaşılan liderlik, çalışanları güçlendirme ve yenilikçilik düzeyleri değişkenlerinin birbirleriyle ilişkisini ve yordayıcı durumlarını öğretmenlerin algılarına göre incelemiştir. Araştırmanın verileri 532 ilkokul öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırmanın verileri Wood (2005) tarafından geliştirilen ve Bostancı (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Paylaşılan Liderlik Ölçeği, Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen Col (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Çalışan Güçlendirme Ölçeği ve Scott ve Bruce (1994) tarafından geliştirilen Çalışkan ve diğerleri (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Yenilikçi Davranış Ölçeği'nden elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ilkokullarda paylaşılan liderlik, çalışan güçlendirme ve yenilikçilik düzeyleri “kısmen yüksek” bulunmuştur. Okulun paylaşılan liderliği ile çalışanların yetkilendirilmesi ve öğretmenlerin yenilikçiliği arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki çıkmıştır. Ayrıca, paylaşılan liderlik ve çalışanların yetkilendirilmesi öğretmenlerin yenilikçiliğini öngörmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin yenilikçiliklerini artırmak için liderliğin

paylaşıldığı bir okul ortamının oluşturulması ve öğretmenleri desteklemek ve onları yetkilendirmek için karar alma süreçlerine dâhil etmek önemli görülmüştür.

2.10.2. Akademik İyimserlikle İlgili Araştırmalar

Biroğul ve Deniz (2017) yaptıkları çalışmalarında branş öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile mesleki benlik saygılarını incelemişlerdir. Araştırmanın verileri 16 ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 303 branş öğretmeninden toplanmıştır. Araştırmanın verileri Arıcak (1999) tarafından geliştirilen Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği ile Akademik İyimserlik Ölçeği'nden elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; cinsiyet ve mezuniyet değişkenleri öğretmenlerin akademik iyimserlik alt boyutları puan ortalamaları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmazken üstlerinden takdir gören öğretmenlerin akademik iyimserlik alt boyutları puan ortalamaları takdir görmeyen öğretmenlere göre anlamlı biçimde farklılık göstermektedir. Ayrıca okul ortamından memnuniyet duyan öğretmenlerin akademik iyimserlik alt boyutları kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgu puan ortalamaları memnun olmayan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Bozkurt ve Ercan (2017) akademisyenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile performansları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın verileri Düzce Üniversitesi'nde çalışan 230 akademisyenden toplanmıştır. Araştırmanın verileri akademik iyimserlik eğilimi ile ilgili ölçek Çoban (2010) tarafından yapılan bir çalışmadaki Akademik İyimserlik Ölçeği ile Çöl tarafından 2011 yılında yapılan bir çalışmadan alınan Performans Düzeyleri Ölçeği'nden alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda akademisyenlerin akademik iyimserliği ile performans düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz ve Yıldırım (2017) çeşitli değişkenlere (eğitim düzeyi, branş, okulun yerleşim yeri) göre öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın verileri Hoy (2006) tarafından geliştirilen, Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okul Akademik İyimserlik Ölçeği'nden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin branşlarına akademik iyimserliğin toplam puan ortalaması ve akademik vurgu alt boyutu

puan ortalaması arasında sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık gözlemlendiği tespit edilmiştir.

Hong (2017) tarafından yapılan araştırmanın temel amacı, okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği, okul akademik iyimserliği, öğretmenlerin akademik iyimserliği ve öğretmenlerin mesleki bağlılığı arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmanın verileri Taiwan’da bulunan 20 lisede görev yapan 367 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmanın verileri Bass (1985), Nir ve Kranot (2006) ve Podsakoff ve diğerleri (1990) referans alınarak geliştirilen Müdürlerin Dönüşümcü Liderlik Ölçeği, Hoy ve arkadaşları tarafından geliştirilen Okul akademik İyimserlik Ölçeği ve Öğretmen Akademik İyimserlik Ölçeğinden elde edilmiştir. Araştırmaya göre okul akademik iyimserliği, öğretmenlerin akademik iyimserliği üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Müdürlerin dönüşümcü liderliği ve öğretmenlerin akademik iyimserliği, öğretmenlerin mesleki bağlılığı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

Boz (2018) okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın verileri 1097 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmanın verileri Hoy, Tarter, Woolfolk Hoy (2006) isimli araştırmacılarca geliştirilen ve Çoban’ın (2010) Türkçe’ye uyarladığı Okulların Akademik İyimserlik Ölçeği ile Dean, Brandes ve Dharwadkar (1998) isimli araştırmacılarca geliştirilen ve Kalağan’ın (2009) Türkçe’ye uyarladığı Örgütsel Sinizm Ölçeği’nden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda okulların akademik iyimserliğinin “orta düzeyde” olduğu ve okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyi arasında ise negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Gökler ve Taştan (2018) öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada veriler Sümer ve Sümer (2005) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan Büyük Beşli Envanteri ile Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından uyarlaması gerçekleştirilmiş olan Okul Akademik İyimserlik Ölçeği’nden elde edilmiştir. Araştırmanın verileri lisede görev yapan 400 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul akademik iyimserliği arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yıldırım ve Yılmaz (2018) öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın verileri 332 ortaokul

öğretmeninden toplanmıştır. Araştırmada veriler Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından geliştirilen Okul Akademik İyimserlik Ölçeği ve öğretmenlerin öğretim stillerini tespit edebilmek için Grasha-Reichmann Öğretim Stili Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri ile akademik iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Çalık ve Tepe (2019) ortaokul öğretmenlerinin okul etkililiği ile kolaylaştırıcı okul yapısı ve akademik iyimserlik arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın verileri 1151 ortaokul öğretmeninden toplanmıştır. Araştırmanın verileri Hoy ve Ferguson (1985) tarafından geliştirilerek, araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okul Etkililiği Ölçeği, Hoy'un (2006) geliştirdiği Sezgin ve Erdoğan (2015) isimli araştırmacıların Türkçe'ye uyarladığı Akademik İyimserlik Ölçeği ve Hoy ve Sweetland (2000) tarafından geliştirip Buluç'un (2009) Türkçe'ye uyarladığı Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği'nden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda akademik iyimserliğin okul etkililiğinin anlamlı yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Durmaz (2019) yapmış olduğu lisansüstü tez çalışmasında okulların akademik iyimserliği ile okul müdürlerinin mentorluk rolleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın verileri 404 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırmanın verileri Wayne K. Hoy'un (2006) geliştirdiği ve Çoban'ın (2010) Türkçe'ye uyarladığı Okulların Akademik İyimserliği Ölçeği ile Yılmaz, Kurlun ve Köksal'ın (2015) geliştirdiği Okul Müdürlerinin Mentorluğu Ölçeği'nden elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; okul yöneticilerinin kişilik gelişimi, mesleki gelişimi ve kariyer gelişimi arttıkça öğretmenlerin kendi yeterliklerine olan inancı, öğrencilerinin başarılarına ilişkin olumlu tutum ve davranışları artmaktadır.

Goree (2019) hazırlamış olduğu doktora tez çalışmasında öğretmenlerde daha fazla akademik iyimserliği ve farkındalığı teşvik etmek için farkındalık müdahalelerinin etkisini incelemiştir. Araştırmanın verileri 107 eğitim çalışanından elde edilmiştir. Araştırma kapsamında tüm katılımcılar, akademik iyimserliğin üç yapısını teşvik etme girişimlerinde bir farkındalık müdahalesi almıştır. Bunlar; öğretmen öz yeterliliği, öğretmenin ebeveynlere ve öğrencilere güveni ve dikkatlilikle birlikte akademik vurgudur. Araştırmanın verileri Beard ve arkadaşlarının (2010) Öğretmen Akademik İyimserlik Ölçeği'nden elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda, kısa müdahalelerin bile öğretmen öz-yeterliği ve akademik vurgu üzerinde ölçülebilir bir etkisi olabileceğini, buna karşın güven ve farkındalık gibi diğer yapıların etkilenmesinin daha zor görüldüğü öne sürülmüştür.

Tseng ve Fan (2019) araştırmalarında, ilköğretim okullarında müdürlerin olumlu liderliği, öğretmenlerin akademik iyimserliği ve okul etkililiği arasındaki mevcut durumu ve ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın verileri 1208 eğitimciden toplanmıştır. Araştırmada ilköğretim okullarında müdür olumlu liderlik, öğretmenlerin akademik iyimserliği ve okul etkililiği arasındaki mevcut durumu ve ilişkiyi araştırmak amaçlanmıştır. Hedeflere ulaşmak için, çalışmada müdürlerin olumlu liderliği, öğretmenlerin akademik iyimserliği ve okul etkililiğinin mevcut durumu hakkında bir anket araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim okullarında müdürün olumlu liderliğinin, öğretmenlerin akademik iyimserliği ve okul etkililiğinin mevcut durumunun iyi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul müdürünün olumlu liderliğinin, öğretmenin akademik iyimserliği üzerinde aracılık etkisine sahip olduğu ve okul etkililiği üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu da belirlenmiştir.

Ergen ve Elma (2020) yapmış oldukları çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın verileri 638 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Araştırmada veriler Akademik İyimserlik Ölçeği, Mesleki Bağlılık Ölçeği ve Yüksel (2013) tarafından geliştirilen Sınıf Yönetimi Ölçeği'nden elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin “Çoğu zaman” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile akademik iyimserlikleri; akademik iyimserlikleri ile mesleki bağlılıkları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karakaş, Bektaş ve Öğdem (2021) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin örgütsel bağlılıklarına etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın verileri 253 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmanın verileri Balay (2000) tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Yıldız (2011) tarafından uyarlanan Akademik İyimserlik Ölçeği'nden elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre örgütsel bağlılık alt boyutlarıyla

akademik iyimserlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca akademik iyimserliğin örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan model, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizi üzerinde duruldu.

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin algılarına göre paylaşılan liderlik ve okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli “iki ve ikiden fazla sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir” (Karasar, 2019: 81). Ayrıca öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ve okul akademik iyimserliğine yönelik algı düzeyinin belirlenmesi açısından genel tarama modeline dayalı betimsel yöntem kullanılmıştır. Betimsel tarama konu edilen kişi, olay veya nesnenin kendi şartları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılarak herhangi bir biçimde değiştirilmeden ve etkilemeden gözlenerek tespit edilmesidir (Karasar, 2019). Ayrıca bu araştırmada öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve okullarda akademik iyimserlik algılarının cinsiyet, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, branş ve okul türü değişkenleri açısından anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi açısından nedensel karşılaştırmalı desen kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırmalı araştırma, var olan bir durumun ya da olayın nedenlerini etkileyen değişkenleri ya da bir etkinin sonuçlarını belirlemeye yönelik yapılan bir araştırma türüdür (Büyüköztürk, 2012).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Niğde ili Merkez ilçede bulunan resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturdu. Niğde ili Merkez ilçede toplam 23 ortaöğretim kurumu ve bu okullarda görev yapan toplam 900 öğretmen bulunmaktadır. Zaman, maddi imkân ve araştırma olanaklarının kısıtlılığı nedeniyle örneklem alma ihtiyacı duyuldu. Karasar’a (2019:107) göre örneklem, belirlenmiş belirli kurallar çerçevesinde seçilen ve seçildiği evreni temsil noktasında yeterli görülen küçük

kümedir. Bu araştırmada evrendeki her bireyin örneklem içerisinde bulunmasında eşit ve bağımsız olma olasılığı bulunan basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Balcı, 2001: 95). Araştırmanın örneklemini 23 okuldaki 285 öğretmen oluşturmaktadır. Örnekleme ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kadın	112	39,3
	Erkek	173	60,7
Öğrenim düzeyi	Önlisans	11	3,9
	Lisans	188	66,0
	Lisansüstü	86	30,2
Branş	Sosyal	153	53,7
	Sayısal	64	22,5
	Meslek	68	23,9
Mesleki kıdem	1-10 yıl	42	14,7
	11-20 yıl	105	36,8
	21 ve üzeri yıl	138	48,4
Okul türü	Anadolu Lisesi	71	24,9
	Fen lisesi	41	14,4
	Anadolu İmam Hatip	47	16,5
	Anadolu Meslek	98	34,4
	Diğer	28	9,8
Toplam		285	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere; araştırmaya katılan öğretmenlerin %39.3’ü (112) kadın, % 60.7’si (173) erkektir. Öğrenim düzeylerine göre dağılımları %3.9’u (11) önlisans, %66’sı (188) lisans, %30.2’si ise (86) yüksek lisanslıdır. Alanlarına göre dağılımları %53.7’si (153) sosyal, %22.5’i (64) sayısal, %23.9’u (68) meslek grubundandır. Öğretmenlerin %14.7’si (42) 1-10 yıl, %36.8’i (105) 11-20 yıl, %48.4’ü (138) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin okul türüne göre dağılımı ise %24.9’u (71) Anadolu lisesi, %14.4’ü (41) Fen

lisesi, %16.5'i (47) Anadolu İmam Hatip, %34.4'ü (98) Anadolu Meslek ve %9.8'i (28) diğer liseler şeklindedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Yapılan bu araştırmada veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği” ve “Okul Akademik İyimserlik Ölçeği” ile toplandı.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile cinsiyet, öğrenim düzeyi, branş, mesleki kıdem ve okul türü değişkenlerine ait veriler toplandı.

3.3.2. Ölçeklere İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik

Ölçeklerle ilgili geçerlik ve güvenirlik çalışmaları aşağıda verilmiştir.

3.3.2.1. Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği

Öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarını belirlemek amacıyla Wood (2005) tarafından geliştirilen, Bozkurt-Bostancı (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek kullanıldı. Ölçek “görevlerin ortak tamamlanması” (9 madde), “karşılıklı beceri geliştirme” (2 madde), “çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim” (4 madde), “duygusal destek” (3 madde) şeklinde dört boyutludur. Ölçek 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 4'lü likert olarak kesinlikle doğru değil (1), genellikle doğru değil (2), genellikle doğru (3) ve kesinlikle doğru (4) şeklinde derecelendirilmiştir. Bu araştırmada ölçeğe yönelik algıların değerlendirmesinde aralıklar “1-1,74 Kesinlikle doğru değil, 1.75-2.4 Genellikle doğru değil, 2.5-3.24 Genellikle doğru, 3.25-4.00 Kesinlikle doğru” şeklinde kullanılmıştır.

Bozkurt-Bostancı (2012) tarafından ölçeğin dilsel eşdeğerlik çalışması 32 İngilizce öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Dilsel eşdeğerliliğe yönelik yapılan analizinde, hem Türkçe hem de İngilizcesi bulunan formlarda “görevlerin ortak tamamlanması” isimli boyutunda .73, diğer bir boyutu olan “karşılıklı beceri geliştirme” de ise .72, “çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim” isimli boyutunda .83 ve sonuncu olan “duygusal destek” boyutunda ise .77 olarak olumlu bir yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bundan dolayı ölçeğin dilsel eşdeğerlilik açısından uygun olduğu kabul edilmiştir.

Bozkurt-Bostancı (2012) ölçeğin geçerlik ve güvenirliğini 232 ortaöğretim öğretmeninden alınan veriler ışığında gerçekleştirmiştir. Güvenirlik çalışmalarında toplamda $\alpha = .91$, boyutlar açısından da $\alpha = .74$ ile $\alpha = .88$ arasında değişen Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık katsayıları ölçeğin ve her bir alt boyutun iç tutarlılığına sahip olduğunu göstermiştir. Bu araştırmada ölçeğin cronbach alpha değeri .901 olarak belirlenmiştir. Bozkurt-Bostancı (2012) ölçeğin boyutlarında .40-.73 arasında olan madde-toplam korelasyonlarından maddelerin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğunu belirlemiştir. Yine ölçeğin toplam puanlarının % 27'lik alt-üst grupların madde puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmada kullanılan “t” testi sonuçlarına göre de % 27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklara ilişkin “t” değerlerinin anlamlı olarak değiştiği görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin uyum değerleri “GFI= .90, AGFI = .87, CFI = .95, NFI = .94, RMR = .025 ve RMSEA = .055 dir. Chi-square (χ^2) =220.30, df=129, $\chi^2 /df= 1.53$, $p=.00$ ” şeklinde bulunmuştur. Ölçekteki boyutlar arası korelasyonun ise .44 ile .84 arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin uyum iyiliği değerlerinin istenen düzeyde olmasından geçerliliğinin doğrulandığı anlaşılmıştır (Bozkurt-Bostancı, 2012).

3.3.2.2. Okul Akademik İyimserlik Ölçeği

Öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının tespit edilmesi amacıyla Hoy vd. (2006) tarafından geliştirilen, Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından Türkçe'ye çevirisi ve uyarlaması yapılan 19 maddelik ölçek formu kullanıldı. Hoy vd. (2006) tarafından geliştirilen formda 30 madde yer almaktadır. Ölçek formu Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanırken İngilizce'den Türkçe'ye tercüme ve Türkçe'den İngilizce'ye tercüme yöntemi kullanılmıştır. Çoban ve Demirtaş (2011) 98 öğretmenle yapmış olduğu faktör analizinin sonucunda maddelerin orijinalinde olduğu gibi üç faktöre ayrıldığını görmüştür. Ancak orijinalinde yer alan 11 maddeyi düşük yük değerleri alması veya içerik açısından diğer boyutlara kayması nedeniyle ölçekten çıkarmıştır. Bu maddelerin ölçekten çıkarılmasıyla ölçek 19 maddeden oluşmuştur.

Ölçek “kesinlikle katılmıyorum (1), kısmen katılıyorum (2), orta düzeyde katılıyorum (3), çoğunlukla katılıyorum(4), kesinlikle katılıyorum (5)” şeklinde 5'li likert olarak değerlendirilmektedir. Bu araştırmada ölçeğe yönelik algıların değerlendirilmesinde aralıklar “1-1.79 Kesinlikle katılmıyorum, 1.80-2.59 Kısmen katılıyorum, 2.60-3.39 Orta düzeyde katılıyorum, 3.40-4.19 Çoğunlukla katılıyorum, 4.20-5.00 Kesinlikle katılıyorum” şeklinde

kullanılmıştır. Ölçek üç boyutludur. Bunlar öz yeterlilik, güven ve akademik vurgudur. Ölçekten alınan en düşük değer 19, en yüksek değer ise 95'tir. Ölçeğin öz yeterlik boyutunda yer alan maddeler olumsuzdur ve tersten puanlanmaktadır. Ölçeğin güven boyutu toplam varyansın %37.75'ini, akademik vurgu boyutu %10.22'sini, öz yeterlik boyutu %8.94'ünü açıklamaktadır. Üç boyutun açıkladığı kümülatif varyans oranı ise %56.92'dir. Bununla birlikte ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayıları (α) incelenmiştir. Bu katsayı Öz Yeterlik faktörü için .68, Güven faktörü için .89, Akademik Vurgu faktörü için .86 ve ölçeğin tümü için .85 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan iç tutarlık katsayıları, ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Çoban ve Demirtaş, 2011). Bu araştırmada ölçeğin cronbach alpha değeri .897 olarak belirlenmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Gerekli veri toplama izinleri alındıktan sonra çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden öğretmenlerden veriler online olarak toplanmıştır (Veri toplama linki: <https://forms.gle/ixokaYprzJhfXhqC9>). Veri toplama linklinin ulaştığı öğretmenlerden 295'i ilgili linkteki ölçekleri doldurmuşlardır. Toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve analiz aşamasına geçilmiştir. Verilerde uç değer olduğu belirlenen 10 katılımcıya ait veriler çıkartılmış ve analizler 285 kişiye ait verilerle gerçekleştirilmiştir. Verilerin tek değişkenli normal dağılım sağlayıp sağlamadığına bakılmıştır. Bu amaçla verilerin skewnees ve kurtosis değerleri incelenmiştir.

Skewness (.002 ile 1.243) ve kurtosis (.058 ile 1.006) değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olması nedeniyle verilerin tek değişkenli normal dağılımı sağladığı kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Daha sonra verilerin çok değişkenli normal dağılımı sağlayıp sağlamadığını belirlemek için Mahalanobis değerleri incelenmiş ve verilerin çok değişkenli normal dağılımı sağladığı görülmüştür. Bununla birlikte verilerde çoklu bağlantılık sorunu incelenmiştir. Çoklubağlantılık için bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyonlara bakılmış ve en düşük korelasyonun .20, en yüksek korelasyonun .71 olduğu belirlenmiştir. Bu değerlerin .80'den düşük olması çoklu bağlantılık olmadığını göstermiştir. Verilerdeki tolerans değerinin .20'den büyük (.391 ile .911 arasında) , VIF değerinin 10'dan düşük (1.097 ile 2.559 arasında), durum indeks değerinin 30'dan düşük (en yüksek 22.299) olması nedeniyle verilerde çoklubağlantılık sorunu olmadığı belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2012). Verilerde otokorelasyon bulunup bulunmadığını belirlemek için Durbin-Watson değerleri

incelenmiş, bu değerin .235 ile 1.795 arasında olması nedeniyle verilerde otokorelasyon bulunmadığı belirlenmiştir (Seçer, 2017). Analizler için gerekli olan bu varsayımların incelenmesinin ardından araştırmanın alt problemleri doğrultusunda analiz işlemlerine geçilmiştir. Verilerin analizinde öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve akademik iyimserlik algılarının düzeyini belirlemek için betimsel istatistik analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin kişisel değişkenler açısından paylaşılan liderlik ve akademik iyimserlik algılarında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenlerinde bağımsız örneklem t testi; alan, mesleki kıdem ve okul türü değişkenlerinde Tek Yönlü ANOVA analizi kullanılmıştır. Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve akademik iyimserlik algıları arasında ilişkinin bulunup bulunmadığını incelemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısının akademik iyimserliğin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını incelemek için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ve akademik iyimserliğe yönelik algılarının ne düzeyde olduğu; paylaşılan liderlik ve akademik iyimserliğin cinsiyet, öğrenim düzeyi, branş, mesleki kıdem ve okul türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı; paylaşılan liderlik ve akademik iyimserlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ve paylaşılan liderlik algısının akademik iyimserlik algısının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığına dair bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ve akademik iyimserliğe yönelik algılarının düzeyini belirlemek için betimsel istatistik analizi yapılarak elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderliğe ve Akademik İyimserliğe Yönelik Algı Düzeyleri

	Öz Yeterlik	Güven	Akademik Vurgu	Görevlerin Ortak Tamamlanması	Karşılıklı Beceri Geliştirme	Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim	Duygusal Destek	Toplam Akademik İyimserlik	Toplam Paylaşılan Liderlik
$\bar{x}$	22.20	25.56	26.35	28.86	6.47	11.09	10.07	74.12	56.51
$\bar{x}/K$	4.44	3.65	3.76	3.20	3.23	2.77	3.35	3.90	3.13
ss	3.01	5.44	5.97	5.68	1.38	2.54	1.82	11.84	9.22
Min.	12.00	9.00	7.00	9.00	2.00	4.00	5.00	41.00	22.00
Max.	25.00	35.00	35.00	36.00	8.00	16.00	12.00	95.00	72.00

Tablo 2 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin paylaşılan liderlik ölçeğinde algılarının ortalamasının 56.51 (ss=9.22) olduğu; ölçeğin alt boyutları içinse görevlerin ortak tamamlanması alt boyutunda 28.86 (ss=5.68), karşılıklı beceri geliştirme alt boyutunda 6.47 (ss=1.38), çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim alt boyutunda 11.09 (ss=2.54) ve duygusal destek alt boyutunda 10.07 (ss=1.82) olduğu görülmektedir. Buna göre çalışmaya katılan öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısının orta düzeyin üzerinde olduğu söylenebilir.

Yine Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin akademik iyimserlik ölçeğinde algılarının ortalamasının 74.12 (ss=11.84) olduğu; ölçeğin alt boyutları içinse öz yeterlik alt boyutunda

22.20 (ss=3.01), güven alt boyutunda 25.56 (ss=5.44) ve akademik vurgu alt boyutunda 26.35 (ss=5.97) olduğu görülmektedir. Buna göre çalışmaya katılan öğretmenlerin akademik iyimserlik algısının orta düzeyin üzerinde olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve akademik iyimserliğe yönelik algılarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmış ve bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Akademik İyimserlik Algısının Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonucu

Ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	Sd	T	p
Görevlerin ortak tamamlanması	Kadın	112	28.70	6.05	283	-.385	.70
	Erkek	173	28.97	5.43			
Karşılıklı beceri geliştirme	Kadın	112	6.36	1.54	204,238	-1.044	.29
	Erkek	173	6.54	1.27			
Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim	Kadın	112	11.00	2.62	283	-.487	.62
	Erkek	173	11.15	2.49			
Duygusal destek	Kadın	112	9.85	2.07	197,260	-1.559	.12
	Erkek	173	10.21	1.63			
Toplam paylaşılan liderlik	Kadın	112	55.92	10.17	207,691	-.828	.40
	Erkek	173	56.89	8.55			
Öz yeterlik	Kadın	112	22.37	3.04	283	.773	.44
	Erkek	173	22.09	2.99			
Güven	Kadın	112	24.83	5.57	283	-1.818	.07
	Erkek	173	26.03	5.32			
Akademik vurgu	Kadın	112	25.94	5.96	283	-.934	.35
	Erkek	173	26.62	5.99			
Toplam akademik iyimserlik	Kadın	112	73.16	11.87	283	-1.108	.26
	Erkek	173	74.75	11.81			

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda; ölçeğin alt boyutları görevlerin ortak tamamlanması ($t=-.385$, $p>.05$), karşılıklı beceri geliştirme ($t=-1.044$, $p>.05$), çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ($t=-.487$, $p>.05$), duygusal destek($t=-1.559$, $p>.05$) ve toplam paylaşılan liderlik ($t=-.828$, $p>.05$) için anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

Yine Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda; ölçeğin alt boyutları öz yeterlik ($t=.773$, $p>.05$), güven ($t=-1.818$, $p>.05$), akademik vurgu ($t=-.934$, $p>.05$) ve toplam akademik iyimserlik ($t=-1.108$, $p>.05$) için anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve akademik iyimserlik algılarının öğrenim düzeyi değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmış ve bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Akademik İyimserlik Algısının Öğrenim Düzeyine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonucu

Ölçek	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Görevlerin ortak Tamamlanması	Lisans ve altı	199	28,66	5,85	283	-.919	.35
	Lisansüstü	86	29,33	5,26			
Karşılıklı beceri geliştirme	Lisans ve altı	199	6,47	1,42	283	.004	.99
	Lisansüstü	86	6,47	1,30			
Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim	Lisans ve altı	199	10,95	2,61	283	-1.330	.18
	Lisansüstü	86	11,39	2,34			
Duygusal destek	Lisans ve altı	199	10,09	1,87	283	.186	.85
	Lisansüstü	86	10,04	1,71			
Toplam paylaşılan liderlik	Lisans ve altı	199	56,19	9,54	283	-.895	.37
	Lisansüstü	86	57,25	8,42			
Öz yeterlik	Lisans ve altı	199	22,06	3,28	231.018	-1.416	.15
	Lisansüstü	86	22,53	2,23			
Güven	Lisans ve altı	199	25,34	5,66	185.674	-1.092	.27
	Lisansüstü	86	26,06	4,88			
Akademik vurgu	Lisans ve altı	199	25,97	6,01	283	-1.628	.10
	Lisansüstü	86	27,23	5,82			
Toplam akademik iyimserlik	Lisans ve altı	199	73,38	12,30	186.354	-1.708	.08
	Lisansüstü	86	75,83	10,56			

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının öğrenim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda; ölçeğin alt boyutları görevlerin ortak tamamlanması ($t=-.919$, $p>.05$), karşılıklı beceri geliştirme ($t=.004$, $p>.05$), çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ($t=-1.330$, $p>.05$), duygusal destek ($t=.186$, $p>.05$) ve toplam paylaşılan liderlik ($t=-.895$, $p>.05$) için anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

Yine Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının öğrenim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda; ölçeğin alt boyutları öz yeterlik ($t=-1.416$, $p>.05$), güven ($t=-1.092$, $p>.05$), akademik vurgu ($t=-1.628$, $p>.05$) ve toplam akademik iyimserlik ($t=-1.708$, $p>.05$) için anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve akademik iyimserlik algılarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü ANOVA testi yapılmış ve bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Akademik İyimserlik Algısının Branşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonucu

Ölçek	Branş	N	$\bar{X}$	ss	Sd	F	p	Anlamlı fark olan gruplar
Görevlerin ortak tamamlanması	(A)Sosyal	153	29.02	5.75	2	.139	.86	
	(B)Sayısal	64	28.60	6.41	188.090			
	(C)Meslek	68	28.75	4.76				
	Toplam	285	28,86	5,68				
Karşılıklı beceri geliştirme	(A)Sosyal	153	6.38	1.46	2	4.405	.01	Sosyal-Meslek, Sayısal-Meslek
	(B)Sayısal	64	6.25	1.46	282			
	(C)Meslek	68	6.89	1.02	284			
	Toplam	285	6,47	1,38				
Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim	(A)Sosyal	153	11.20	2.53	2	1.990	.13	
	(B)Sayısal	64	10.54	2.34	282			
	(C)Meslek	68	11.35	2.69	284			
	Toplam	285	11,09	2,54				
Duygusal destek	(A)Sosyal	153	10.07	1.79	2	.636	.53	
	(B)Sayısal	64	9.89	2.04	282			
	(C)Meslek	68	10.25	1.68	284			
	Toplam	285	10,07	1,82				
Toplam paylaşılan liderlik	(A)Sosyal	153	56.69	9.64	2	.802	.43	
	(B)Sayısal	64	55.29	10.32	186.606			
	(C)Meslek	68	57.25	6.84				
	Toplam	285	56,51	9,22				
Öz yeterlik	(A)Sosyal	153	22.00	3.25	2	.886	.41	
	(B)Sayısal	64	22.57	2.76	282			
	(C)Meslek	68	22.30	2.63	284			
	Toplam	285	22,20	3,01				
Güven	(A)Sosyal	153	25.37	5.51	2	.254	.77	
	(B)Sayısal	64	25.95	5.22	282			
	(C)Meslek	68	25.61	5.54	284			
	Toplam	285	25,56	5,44				
Akademik vurgu	(A)Sosyal	153	26.39	6.17	2	1.787	.16	
	(B)Sayısal	64	27.32	5.53	282			
	(C)Meslek	68	25.36	5.86	284			
	Toplam	285	26,35	5,97				
Toplam akademik iyimserlik	(A)Sosyal	153	73.77	12.49	2	.922	.39	
	(B)Sayısal	64	75.85	10.38	282			
	(C)Meslek	68	73.29	11.61	284			
	Toplam	285	74,12	11,84				

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının branşa göre farklılaşp farklılaşmadığına dair yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonucunda; ölçeğin alt boyutları olan görevlerin ortak tamamlanması ($F=.139$, $p>.05$), çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ($F=1.990$, $p>.05$), duygusal destek ($F=.636$, $p>.05$) ve toplam paylaşılan liderlik ($F=.802$, $p>.05$) için anlamlı olarak farklılaşmadığı görülürken, karşılıklı beceri geliştirme ($F=4.405$, $p<.05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir.

Karşılıklı beceri geliştirme alt boyutundaki gruplar arası farklılaşmanın kaynağını tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda; sosyal ile meslek ve sayısal ile meslek alanındaki öğretmenler arası anlamlı farkın olduğu ve bu farkın meslek alanındaki öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir.

Yine Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının branşa göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonucunda; ölçeğin alt boyutları olan öz yeterlik ($F=.886$, $p>.05$), güven ($F=.254$, $p>.05$), akademik vurgu ($F=1.787$, $p>.05$) ve toplam akademik iyimserlik ($F=.922$, $p>.05$) için anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve akademik iyimserlik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü ANOVA testi yapılmış ve bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Akademik İyimserlik Algısının Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonucu

Ölçek	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p
Görevlerin ortak tamamlanması	(A)1-10 yıl	42	28.66	6.68	2	.238	.78
	(B)11-20 yıl	105	29.17	5.23	282		
	(C)21 ve üzeri	138	28.69	5.70	284		
	Toplam	285	28,86	5,68			
Karşılıklı beceri geliştirme	(A)1-10 yıl	42	6.21	1.45	2	1.155	.31
	(B)11-20 yıl	105	6.44	1.37	282		
	(C)21 ve üzeri	138	6.57	1.37	284		
	Toplam	285	6,47	1,38			
Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim	(A)1-10 yıl	42	11.30	2.66	2	1.306	.27
	(B)11-20 yıl	105	11.33	2.62	282		
	(C)21 ve üzeri	138	10.84	2.42	284		
	Toplam	285	11,09	2,54			
Duygusal destek	(A)1-10 yıl	42	10.00	2.18	2	.094	.92
	(B)11-20 yıl	105	10.04	1.75	126.770		
	(C)21 ve üzeri	138	10.12	1.77			
	Toplam	285	10,07	1,82			
Toplam paylaşılan liderlik	(A)1-10 yıl	42	56.19	11.04	2	.232	.79
	(B)11-20 yıl	105	57.00	8.87	282		
	(C)21 ve üzeri	138	56.23	8.92	284		
	Toplam	285	56,51	9,22			
Öz yeterlik	(A)1-10 yıl	42	21.59	3.49	2	3.240	.05
	(B)11-20 yıl	105	22.77	2.48	126.838		
	(C)21 ve üzeri	138	21.95	3.16			
	Toplam	285	22,20	3,01			
Güven	(A)1-10 yıl	42	24.73	6.13	2	.617	.54
	(B)11-20 yıl	105	25.58	4.93	282		
	(C)21 ve üzeri	138	25.80	5.60	284		
	Toplam	285	25,56	5,44			
Akademik vurgu	(A)1-10 yıl	42	25.02	6.85	2	1.386	.25
	(B)11-20 yıl	105	26.34	5.27	282		
	(C)21 ve üzeri	138	26.77	6.17	284		
	Toplam	285	26,35	5,97			
Toplam akademik iyimserlik	(A)1-10 yıl	42	71.35	14.97	2	1.356	.32
	(B)11-20 yıl	105	74.69	10.05	111.641		
	(C)21 ve üzeri	138	74.53	11.99			
	Toplam	285	74,12	11,84			

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının mesleki kıdeme göre farklılaşp farklılaşmadığına dair yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonucunda; ölçeğin alt boyutları görevlerin ortak tamamlanması ($F=.238$, $p>.05$), karşılıklı beceri geliştirme ($F=1.155$, $p>.05$), çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ($F=1.306$, $p>.05$), duygusal destek ($F=.094$, $p>.05$) ve toplam paylaşılan liderlik ($F=.232$, $p>.05$) için anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

Yine Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin akademik iyimserlik algısı puanlarının mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonucunda; ölçeğin alt boyutları öz yeterlik ($F=3.240$, $p>.05$), güven ($F=.617$, $p>.05$), akademik vurgu ($F=1.386$, $p>.05$) ve toplam akademik iyimserlik ($F=1.356$, $p>.05$) için anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve akademik iyimserlik algılarının okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü ANOVA testi yapılmış ve bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.



Tablo 7. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Akademik İyimserlik Algısının Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonucu

Ölçek	Okul türü	N	$\bar{X}$	S.s.	Sd	F	P	Anlamlı fark olan gruplar
Görevlerin ortak tamalanması	(A)Anadolu Lisesi	71	28.73	5.92	4 181.225	4.746	.00	A-C, B-C, C-D
	(B)Fen Lisesi	41	27.63	6.09				
	(C)Anadolu İmam Hatip	47	31.93	3.44				
	(D)Anadolu Meslek	98	27.98	5.65				
	(E)Diğer	28	28.92	6.04				
	Toplam	285	28,86	5,68				
Karşılıklı beceri geliştirme	(A)Anadolu Lisesi	71	6.33	1.65	4 225.991	.882	.44	
	(B)Fen Lisesi	41	6.26	1.41				
	(C)Anadolu İmam Hatip	47	6.74	1.09				
	(D)Anadolu Meslek	98	6.52	1.34				
	(E)Diğer	28	6.53	1.20				
	Toplam	285	6,47	1,38				
Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim	(A)Anadolu Lisesi	71	10.46	2.48	4 280 284	4.551	.00	A-C, C-D
	(B)Fen Lisesi	41	10.75	2.22				
	(C)Anadolu İmam Hatip	47	12.34	2.63				
	(D)Anadolu Meslek	98	10.96	2.54				
	(E)Diğer	28	11.50	2.31				
	Toplam	285	11,09	2,54				
Duygusal destek	(A)Anadolu Lisesi	71	10.11	1.81	4 280 284	4.463	.00	B-C, C-D
	(B)Fen Lisesi	41	9.68	1.88				
	(C)Anadolu İmam Hatip	47	10.93	1.50				
	(D)Anadolu Meslek	98	9.71	1.90				
	(E)Diğer	28	10.39	1.49				
	Toplam	285	10,07	1,82				
Toplam paylaşılan liderlik	(A)Anadolu Lisesi	71	55.64	10.20	4 199.779	5.740	.00	A-C, B-C, C-D
	(B)Fen Lisesi	41	54.34	9.83				
	(C)Anadolu İmam Hatip	47	61.95	6.41				
	(D)Anadolu Meslek	98	55.19	8.57				
	(E)Diğer	28	57.35	8.88				
	Toplam	285	56,51	9,22				
Öz yeterlik	(A)Anadolu Lisesi	71	22.52	2.66	4 280 284	2.857	.02	C-E
	(B)Fen Lisesi	41	22.34	2.83				
	(C)Anadolu İmam Hatip	47	22.80	2.92				
	(D)Anadolu Meslek	98	22.09	2.90				
	(E)Diğer	28	20.57	4.04				

	Toplam	285	22,20	3,01				
	(A)Anadolu Lisesi	71	25.53	5.63				
	(B)Fen Lisesi	41	27.24	5.64				
Güven	(C)Anadolu İmam Hatip	47	27.10	5.26	4 280	4.144	.00	B-D, C-D
	(D)Anadolu Meslek	98	24.01	5.03	284			
	(E)Diğer	28	26.03	5.16				
	Toplam	285	25,56	5,44				
	(A)Anadolu Lisesi	71	26.40	6.12				
	(B)Fen Lisesi	41	31.68	3.19				A-B, A-D,
Akademik vurgu	(C)Anadolu İmam Hatip	47	28.42	4.87	4 218.547	22.98 8	.00	B-C, B-D, B-E, C-D, D-E
	(D)Anadolu Meslek	98	22.94	5.41				
	(E)Diğer	28	26.89	4.99				
	Toplam	285	26,35	5,97				
	(A)Anadolu Lisesi	71	74.46	12.22				
	(B)Fen Lisesi	41	81.26	9.20				
Toplam akademik iyimserlik	(C)Anadolu İmam Hatip	47	78.34	10.65	4 280	11.14 5	.00	A-B, A-D, B-D, C-D
	(D)Anadolu Meslek	98	69.05	10.81	284			
	(E)Diğer	28	73.50	12.06				
	Toplam	285	74,12	11,84				

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonucunda; ölçeğin alt boyutlarından karşılıklı beceri geliştirme ($F=.882$, $p>.05$) için anlamlı olarak farklılaşma olmadığı; diğer alt boyutlar olan görevlerin ortak tamamlanması ($F=4.746$, $p<.05$), çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ($F=4.551$, $p<.05$), duygusal destek ($F=4.463$, $p<.05$) için ve toplam paylaşılan liderlik ($F=5.740$, $p<.05$) için anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Gruplar arası farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Dunnet C testi sonucunda görevlerin ortak tamamlanması alt boyutu için Anadolu İmam Hatip Lisesi ile Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ve Anadolu Meslek Lisesi arasında Anadolu İmam Hatip Lisesi lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Scheffe testine göre çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim alt boyutu için Anadolu İmam Hatip Lisesi ile Anadolu Lisesi ve Anadolu Meslek Lisesi arasında Anadolu İmam Hatip Lisesi lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Scheffe testine göre duygusal destek alt boyutu için Anadolu İmam Hatip Lisesi ile Fen Lisesi ve Anadolu Meslek Lisesi arasında Anadolu İmam Hatip Lisesi lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Dunnet C testine göre toplam paylaşılan liderlik ölçeği için Anadolu İmam

Hatip Lisesi ile Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ve Anadolu Meslek Lisesi arasında Anadolu İmam Hatip Lisesi lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Yine Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonucunda; ölçeğin alt boyutları öz yeterlik ($F=2.857$, $p<.05$), güven ($F=4.144$, $p<.05$), akademik vurgu ($F=22.988$, $p<.05$) ve toplam akademik iyimserlik ($F=11.145$, $p<.05$) için anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Gruplar arası farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda öz yeterlik alt boyutu için Anadolu İmam Hatip Lisesi ile Diğer liseler arasında Anadolu İmam Hatip Lisesi lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Scheffe testine göre güven alt boyutu için Anadolu Meslek Lisesi ile Fen Lisesi ile Anadolu İmam Hatip Lisesi arasında Anadolu Meslek Lisesi aleyhine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Dunnet C testine göre akademik vurgu alt boyutu için Fen Lisesi ile Anadolu lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi ve Diğer liseler arasında Fen Lisesi lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Akademik vurgu alt boyutunda Anadolu Meslek Lisesi ile Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Diğer liseler arasında Anadolu Meslek Lisesi aleyhine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Scheffe testine göre toplam akademik iyimserlik ölçeği için Anadolu Meslek Lisesi ile Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi arasında Anadolu Meslek lisesi aleyhine; Fen Lisesi ile Anadolu Lisesi arasında Fen Lisesi lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve akademik iyimserlik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunup bulunmadığını belirlemek için korelasyon analizi yapılmış ve bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Akademik İyimserlik Algıları Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Sonucu

	Görevlerin ortak tamamlanması	Karşılıklı beceri geliştirme	Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim	Duygusal destek	Toplam paylaşılan liderlik	Öz yeterlik	Güven	Akademik vurgu	Toplam akademik iyimserlik
Görevlerin ortak tamamlanması	1								
Karşılıklı beceri geliştirme	.71**	1							
Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim	.28**	.26**	1						
Duygusal destek	.69**	.65**	.20**	1					
Toplam paylaşılan liderlik	.94**	.79**	.53**	.78**	1				
Öz yeterlik	.31**	.29**	.14*	.29**	.33**	1			
Güven	.41**	.30**	.12*	.32**	.39**	.31**	1		
Akademik vurgu	.39**	.28**	.06	.33**	.37**	.28**	.69**	1	
Toplam akademik iyimserlik	.47**	.35**	.12*	.39**	.45**	.54**	.89**	.89**	1

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

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları ile akademik iyimserlik algıları arasında ($r=.45$, $p<.01$) orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Akademik iyimserliğin özyeterlik boyutu ile paylaşılan liderliğin görevlerin ortak tamamlanması ($r=.31$, $p<.01$) alt boyutu arasında orta düzeyli pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Akademik iyimserliğin özyeterlik boyutu ile paylaşılan liderliğin karşılıklı beceri geliştirme ($r=.29$, $p<.01$), çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ($r=.14$, $p<.05$) ve duygusal destek ($r=.29$, $p<.01$) boyutları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Akademik iyimserliğin güven alt boyutu ile paylaşılan liderliğin görevlerin ortak tamamlanması ($r=.41$, $p<.01$), karşılıklı beceri geliştirme ($r=.30$, $p<.01$) ve duygusal destek ($r=.32$, $p<.01$) alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Akademik iyimserliğin güven alt boyutu ile paylaşılan liderliğin çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ($r=.12$, $p<.05$) alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Akademik iyimserliğin akademik vurgu boyutu ile paylaşılan

liderliğin görevlerin ortak tamamlanması ($r=.39$, $p<.01$) ve duygusal destek ($r=.33$, $p<.01$) boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Akademik iyimserliğin akademik vurgu alt boyutu ile paylaşılan liderliğin karşılıklı beceri geliştirme ($r=.28$, $p<.01$) alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Akademik iyimserliğin akademik vurgu alt boyutu ile paylaşılan liderliğin çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ($r=.06$, $p>.05$) alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının akademik iyimserliğin özyeterlik boyutundaki algılarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış ve bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Akademik İyimserliğin Özyeterlik Boyutunun Paylaşılan Liderlik Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Ölçek	Değişken	B	Standart hata	β	T	P
Özyeterlik	Sabit	15,922	1,116		14,261	,000
	Görevlerin ortak tamamlanması	,077	,048	,145	1,608	,109
	Karşılıklı beceri geliştirme	,200	,185	,092	1,084	,279
	Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim	,065	,070	,055	,933	,352
	Duygusal destek	,204	,136	,124	1,492	,137
R= .342 R^2 = .117 F(4,280)= 9.252 p=.000						

Tablo 9’a göre öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları akademik iyimserliğin özyeterlik boyutu algılarını anlamlı olarak yordamaktadır. ($R=.342$, $R^2=.117$, $p<.01$). Öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları akademik iyimserliğin özyeterlik algılarına yönelik varyansın yaklaşık %12’sini açıklamaktadır. Yordayıcı değişkenlerin önem sıralaması görevlerin ortak tamamlanması ($\beta= .145$), duygusal destek ($\beta= .124$), karşılıklı beceri geliştirme ($\beta= .092$), çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşimdir ($\beta= .055$). Bununla birlikte paylaşılan liderlik boyutları tek başına akademik iyimserliğin özyeterlik boyutunun anlamlı bir yordayıcısı değildir ($p>.05$).

Öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının akademik iyimserliğin güven boyutundaki algılarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış ve bulgular Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Akademik İyimserliğin Güven Boyutunun Paylaşılan Liderlik Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Ölçek	Değişken	B	Standart hata	β	T	P
Güven	Sabit	13,336	1,953		6,829	,000
	Görevlerin ortak tamamlanması	,348	,083	,363	4,174	,000
	Karşılıklı beceri geliştirme	,015	,323	,004	,048	,962
	Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim	,006	,122	,003	,048	,962
	Duygusal destek	,201	,239	,068	,843	,400
R= .416 R^2 = .173 F(4,280)= 14.689 p=.000						

Tablo 10’a göre öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları akademik iyimserliğin güven boyutu algılarını anlamlı olarak yordamaktadır. ($R=.416$, $R^2=.173$, $p<.01$). Öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları akademik iyimserliğin güven algılarına yönelik varyansın yaklaşık %17’sini açıklamaktadır. Yordayıcı değişkenlerin önem sıralaması görevlerin ortak tamamlanması ($\beta= .363$), duygusal destek ($\beta= .068$), karşılıklı beceri geliştirme ($\beta= .004$), çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşimdir ($\beta= .003$). Bununla birlikte paylaşılan liderlik boyutlarından sadece görevlerin ortak tamamlanması akademik iyimserliğin güven boyutunun anlamlı bir yordayıcısıdır ($t= 4.174$, $p<.05$). Paylaşılan liderliğin diğer alt boyutları tek başına akademik iyimserliğin güven boyutunun anlamlı bir yordayıcısı değildir ($p>.05$).

Öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının akademik iyimserliğin akademik vurgu boyutundaki algılarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış ve bulgular Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Akademik İyimserliğin Akademik Vurgu Boyutunun Paylaşılan Liderlik Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Ölçek	Değişken	B	Standart hata	β	T	P
Akademik vurgu	Sabit	13,836	2,154		6,424	,000
	Görevlerin ortak tamamlanması	,363	,092	,345	3,952	,000
	Karşılıklı beceri geliştirme	-,160	,357	-,037	-,448	,654
	Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim	-,109	,134	-,046	-,809	,419
	Duygusal destek	,425	,263	,130	1,615	,108
R= .408 R^2 = .167 F(4,280)= 14.005 p=.000						

Tablo 11’ye göre öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları akademik iyimserliğin akademik vurgu boyutu algılarını anlamlı olarak yordamaktadır. (R =.408, R^2 =.167, p <.01). Öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları akademik iyimserliğin akademik vurgu algılarına yönelik varyansın yaklaşık %17’sini açıklamaktadır. Yordayıcı değişkenlerin önem sıralaması görevlerin ortak tamamlanması (β = .345), duygusal destek (β = .130), çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim (β = -.046) ve karşılıklı beceri geliştirmedir (β = -.037). Bununla birlikte paylaşılan liderlik boyutlarından sadece görevlerin ortak tamamlanması akademik iyimserliğin akademik vurgu boyutunun anlamlı bir yordayıcısıdır (t = 3.952, p <.05). Paylaşılan liderliğin diğer alt boyutları tek başına akademik iyimserliğin akademik vurgu boyutunun anlamlı bir yordayıcısı değildir (p >.05).

Öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının akademik iyimserlik algılarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış ve bulgular Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Akademik İyimserlik Ölçeği Toplamının Paylaşılan Liderlik Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Ölçek	Değişken	B	Standart hata	B	T	P
Toplam akademik iyimserlik	Sabit	43,094	4,102		10,505	,000
	Görevlerin ortak tamamlanması	,787	,175	,378	4,500	,000
	Karşılıklı beceri geliştirme	,056	,679	,007	,082	,934
	Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim	-,038	,256	-,008	-,148	,883
	Duygusal destek	,830	,501	,128	1,655	,099
R= .479 R ² = .229 F(4,280)= 20.811 p=.000						

Tablo 12’ye göre öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları akademik iyimserlik algılarını anlamlı olarak yordamaktadır. ($R=.479$, $R^2=.229$, $p<.01$). Öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları akademik iyimserlik algılarına yönelik varyansın yaklaşık %23’ünü açıklamaktadır. Yordayıcı değişkenlerin önem sıralaması görevlerin ortak tamamlanması ($\beta= .378$), duygusal destek ($\beta= .128$), çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ($\beta= -.008$) ve karşılıklı beceri geliştirmedir ($\beta= .007$). Bununla birlikte paylaşılan liderlik boyutlarından sadece görevlerin ortak tamamlanması akademik iyimserliğin anlamlı bir yordayıcısıdır ($t= 4.500$, $p<.05$). Paylaşılan liderliğin diğer alt boyutları tek başına akademik iyimserliğin anlamlı bir yordayıcısı değildir ($p>.05$).

5. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç

Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin algılarına göre paylaşılan liderlik ile okul akademik iyimserlik ilişkisini belirlemektir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin okullardaki paylaşılan liderlik algılarının orta düzeyin üstünde olduğu görülmüştür. Sarıçiçek'in (2014) gerçekleştirdiği bir çalışmada da okullarda öğretmenlerin paylaşılan liderliğe yönelik algılarıyla ilgili sorulara “çoğunlukla” cevabı verdikleri görülmektedir. Ayrıca Ağiroğlu-Bakır (2013), Aslan ve Ağiroğlu-Bakır (2014), Bostancı, Gidiş, Uğurlu ve Dilsiz (2018), Şarbay ve Bostancı (2018), Yılmaz (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmaların sonucunda da, okullarda öğretmenlerin paylaşılan liderliğe yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Görülen o ki öğretmenler günümüz şartlarında, özellikle de teknolojik gelişmelerle birlikte birbiriyle daha çok iş birliği içinde olabilmektedirler. Buna neden olarak, Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’nın belirlediği yasal düzenlemelerde bulunan zümre ve şube öğretmen kurullarının, diğer komisyon çalışmalarının ve benzeri faaliyetlerin paylaşılan liderlik algısını destekler nitelikte olması, paylaşılan liderlik için gereken ortamı hazırlaması ve okullarda bu şekilde yer alması gösterilebilir.

Araştırmada paylaşılan liderliğin okullardaki uygulanma durumuna ilişkin cinsiyet değişkenine göre öğretmen algılarında hem toplam ölçekte hem de tüm alt boyutlarda farklılaşma olmadığı yani benzer olduğu görülmüştür. Şarbay ve Bostancı (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da benzer sonuçlara varıldığı, okullarda öğretmenlerin paylaşılan liderliğe yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte Arslan ve Ağiroğlu-Bakır (2014) gerçekleştirdikleri araştırmada paylaşılan liderlik algısının erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlere göre yüksek olduğunu vurgulamışlardır.

Bu araştırmada öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre ölçeğin tüm alt boyutları ve toplam paylaşılan liderlik için anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durumun nedeni görevinde yeni olan öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda belirli bir hiyerarşik yapıya maruz kalmadan etkin bir biçimde

diğerleriyle iletişime geçebildikleri ve mesleki kıdem bakımından ileri seviyedeki öğretmenlerin mesleğinde yeni olanlara karşı daha olumlu davranış göstermeleri ve yardımsever bir tavır sergiliyor olmaları olabilir. Nitekim Uslu ve Beycioğlu (2013) ile Yılmaz'ın (2013) gerçekleştirdiği araştırmalar bu araştırmayı destekler niteliktedir. Her iki araştırma da paylaşılan liderliğin okullardaki uygulamasının öğretmen algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucunu ifade etmektedir. Ne var ki Şarbay ve Bostancı (2018) gerçekleştirdikleri araştırmada, mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısının görevlerin birlikte tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme ve duygusal destek alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, lakin çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim boyutunda anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaştıkları görülmektedir. Aslan ve Ağiroğlu-Bakır (2014) ise, öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı, mesleki kıdem bakımından düşük olan öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısının da düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada okul türü değişkenine göre paylaşılan liderliğin alt boyutu olan karşılıklı beceri geliştirme için anlamlı olarak farklılaşma olmadığı fakat diğer alt boyutları olan görevlerin ortak tamamlanması, çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim, duygusal destek ve toplam paylaşılan liderlik için anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Ayrıca görevlerin ortak tamamlanması alt boyutu için Anadolu İmam Hatip Lisesi ile Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ve Anadolu Meslek Lisesi arasında Anadolu İmam Hatip Lisesi lehine anlamlı bir farklılık bulunurken çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim alt boyutu için Anadolu İmam Hatip Lisesi ile Anadolu Lisesi ve Anadolu Meslek Lisesi arasında Anadolu İmam Hatip Lisesi lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yine duygusal destek alt boyutu için Anadolu İmam Hatip Lisesi ile Fen Lisesi ve Anadolu Meslek Lisesi arasında Anadolu İmam Hatip Lisesi lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Toplam paylaşılan liderlik ölçeği için de Anadolu İmam Hatip Lisesi ile Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ve Anadolu Meslek Lisesi arasında Anadolu İmam Hatip Lisesi lehine anlamlı farklılık sonucuna ulaşılmıştır. Buna yönelik olarak Anadolu İmam Hatip Lisesi öğretmenlerinin birbirleriyle olan iletişimlerinin diğer okullara nazaran farklı olduğunu düşünebiliriz. Şarbay ve Bostancı'nın (2018) çalışmalarında da araştırmaya benzeyen sonuçlar görülmüş, okul türüne göre anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının öğrenim düzeyi değişkenine göre ölçeğin alt boyutları görevlerin ortak tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme, çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim, duygusal destek ve toplam paylaşılan liderlik için anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Çınar (2015) da gerçekleştirdiği araştırmada, paylaşılan liderlik algısının öğretmenler arasında öğrenim düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Paylaşılan liderlik algılarının branş değişkenine göre görevlerin ortak tamamlanması, çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim, duygusal destek ve toplam paylaşılan liderlik için anlamlı olarak farklılaşmadığı görülürken, karşılıklı beceri geliştirme alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Karşılıklı beceri geliştirme alt boyutundaki gruplar arası farklılaşmanın kaynağında; sosyal ile meslek ve sayısal ile meslek alanındaki öğretmenler arası anlamlı farkın olduğu ve bu farkın meslek alanındaki öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir. Bununla ilgili olarak meslek öğretmenlerinin, özellikle Anadolu Meslek Liselerinde yer alan atölye derslerinde, usta-çırak ilişkisini sergilediğini ve bu durumun karşılıklı beceri geliştirme alt boyutuyla paylaşılan liderliğin önemini ifade ettiğini söyleyebiliriz.

Araştırmada öğretmenlerin akademik iyimserlik algısının orta düzeyin üzerinde olduğu görülmüştür. Alanyazında araştırmancının bu sonucuna benzer araştırma sonuçları bulunmaktadır. Gökler ve Taştan'ın (2018) araştırmasında öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Çoban ve Demirtaş (2011), Özdemir ve Kılınç (2014) ve Hong'un (2017) gerçekleştirdikleri araştırmalarda benzer sonuçlar görülmektedir. Bahsi geçen çalışmalarda araştırmacılar öğretmenlerin orta düzeyin üzerinde akademik iyimserliğe sahip olduklarını söylemektedirler.

Araştırmada akademik iyimserlik algılarının cinsiyet, öğrenim düzeyi, branş ve mesleki kıdem değişkenleri açısından ölçeğin alt boyutları olan öz yeterlik, güven, akademik vurgu ve toplam akademik iyimserlik için anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Cinsiyet değişkeni açısından araştırmancının bu sonucuyla paralellik ve farklılık arz eden araştırma sonuçları bulunmaktadır. Karaçam ve Pulur (2016) yaptıkları araştırmada kadın beden eğitimi öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeylerinin erkek beden eğitimi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Aynı şekilde Kurt ve Bostancı (2018) akademik iyimserliğin alt boyutlarından olan öz yeterlik alt boyutunda kadın

öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek puan aldıklarını belirleşmişlerdir. Biroğul ve Deniz (2017) ise yaptıkları araştırmada cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin akademik iyimserliklerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığını görmüşlerdir. Araştırma sonuçlarındaki bu farklılığın nedeninin örneklem gruplarının farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrenim düzeyi değişkeni açısından araştırmanın sonuçlarıyla paralel araştırma sonuçları bulunmaktadır. Kurt ve Bostancı (2018) çalışmalarında öğrenim düzeyi değişkeninin öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarında anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığını tespit etmiştir. Aynı şekilde Biroğul ve Deniz'in (2017) yaptıkları araştırmada da öğrenim düzeyi değişkeninin öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarında anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı görülmüştür. Yılmaz ve Yıldırım'ın (2017) araştırmalarında akademik iyimserliğin öz yeterlik ve güven alt boyutlarının puan ortalamasında öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Yine Yılmaz ve Yıldırım'ın (2017) aynı araştırmasında öğretmenlerin branşlarına göre akademik iyimserliğin toplam puan ortalaması ve akademik vurgu alt boyutu puan ortalaması arasında sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu araştırmada akademik iyimserliğin tüm alt boyutlarında bir farklılık gözlenmeme nedeni olarak araştırma yapılan okulların öğrenim düzeylerinin aynı olmasını söyleyebiliriz. Zira Çoban'ın 2010 yılında gerçekleştirdiği araştırmasında da akademik iyimserliğin tüm alt boyutlarında, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine kıyasla öz yeterlik algılarında kendilerini daha fazla yeterli hissettikleri görülmektedir. Mesleki kıdem değişkeni açısından araştırmanın bu sonucuyla paralellik gösteren ve çelişen araştırma sonuçları bulunmaktadır. Kurt ve Bostancı (2018) kıdem değişkeninin öğretmenlerin akademik iyimserlik üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit etmişlerdir. Çağlar (2013) araştırmasında akademik vurgu alt boyutunda 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Aynı şekilde Biroğul ve Deniz (2017) de 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin akademik vurgu puan ortalamalarının 16-20 ve 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırmada okul türüne göre toplam akademik iyimserlik için anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Güven alt boyutu için Anadolu Meslek Lisesi ile Fen Lisesi ile Anadolu İmam Hatip Lisesi arasında Anadolu Meslek Lisesi aleyhine anlamlı farklılık bulunmuştur. Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Fen Lisesi türünden okullarda öğrenim gören öğrencilerin belli hedeflerinin olması ve velilerin bu doğrultuda okulla yakından ilgili

olmasının öğretmenlerin güven duygusunu etkileyebileceği düşünülmektedir. Akademik vurgu alt boyutu için Fen Lisesi ile Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi ve diğer liseler arasında Fen Lisesi lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Fen Liselerinin öğrenci alımının belli bir sınava dayalı olması, en başarılı öğrencilerin arasından seçilerek gelmesi öğretmenlerin de kendilerini geliştirmelerini sağlayabilir. Ayrıca Fen Liselerinde görev yapan öğretmenlerinin bu bilinç çerçevesinde ortak hareket etmekte ve kendilerini güncellemekte oldukları söylenebilir. Bu hususun akademik vurgu alt boyutunda Fen Liseleri lehine bir sonuç çıkmasını sağladığı düşünülebilir. Aynı şekilde akademik vurgu alt boyutunda Anadolu Meslek Lisesi ile Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve diğer liseler arasında Anadolu Meslek Lisesi aleyhine anlamlı farklılık bulunmuştur. Toplam akademik iyimserlik ölçeği için Anadolu Meslek Lisesi ile Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi arasında Anadolu Meslek lisesi aleyhine; Fen Lisesi ile Anadolu Lisesi arasında Fen Lisesi lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Okullarda öğrenci, veli ve öğretmen iş birliği düzeyi, öğrencilerin geleceğe yönelik eğitimsel beklentileri gibi faktörler akademik iyimserliğin okul türlerinde farklılaşmasına neden olabilir.

Araştırmada öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları ile akademik iyimserlik algıları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Mascall, Leitwood, Starrus ve Sacks (2009) da akademik iyimserlikle liderlik arasındaki ilişkiyi tartışmışlar ve araştırmada, akademik iyimserlikle paylaşılan liderlik arasında pozitif yönlü bir ilişkinin varlığını belirtmişlerdir. Benzer bir çalışma da Kösterelioğlu'ya (2017) ait olup araştırmada paylaşılan liderlik ile alt boyutları ve genel akademik iyimserlik algısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları toplam akademik iyimserlik ve alt boyutlarına ilişkin algılarını anlamlı olarak yordamıştır. Bununla birlikte paylaşılan liderlik boyutlarından sadece görevlerin ortak tamamlanması akademik iyimserlik ile alt boyutları olan güven ve akademik vurgunun anlamlı bir yordayıcısıdır. Özdemir ve Kılınç (2014) etkili bürokratik okul yapısının öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini anlamlı bir biçimde yordadığını tespit etmiştir. Araştırmalarından elde edilen bu sonucu ise öğretmenlerin yetki ve sorumluluklarının geniş olduğu, meslektaşları ile işbirliğinin teşvik edildiği etkili bürokratik okul yapılarında görev yapan öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin yüksek olmasının beklenen bir sonuç olduğu şeklinde açıklamaktadır. Hong'a (2017) göre

yöneticiler; olumlu akademik iyimserlik ortamı kurarak, akademik başarıları vurgulayarak, güven duygusunu arttırarak, öğretmenlerin kollektif etkinliğini yüksek düzeyde tutarak öğretmenlerin akademik iyimserliklerini arttırabilir.

Öğretmenlerin okullarda kararlar alınırken bu süreçlere katılmaları, müşterek bir vizyon oluşturmaları, sorumlulukları topluca onamaları ve üstlenmeleri, diğer paydaşlarla işbirliği içinde ilişkiler kurmaları, hem bireysel hem de mesleki açıdan gelişime destek olmaları, çalışan profilini geliştirmeleri ve benzeri etkileri nedeniyle paylaşılan liderliğin öğretmenleri pozitif yönden etkilediği düşünülmekte ve gerek etkili bir iletişim gerekse de bilgileri paylaşımında teşvik edici olması ve güncel bilgi ve becerilerin öğrenilmesini kolaylaştırması (Geoghegan & Farrington, 1995; Scott & Caress, 2005, akt. Kösterelioğlu, 2017) gibi nedenlerle paylaşılan liderlikle akademik iyimserlik arasında pozitif yönlü bir ilişkinin varlığı anlaşılabilir. Paylaşılan liderliğin yukarıda zikrettiğimiz pozitif taraflarının gerek psikolojik gerekse de davranışsal açıdan öğretmenleri etkilediği ve akademik iyimserliklerini etkilediği ve akademik iyimserliklerine mühim derecede katkı sağladığı söylenebilir.

5.2 Öneriler

Araştırmanın bu kısmında, araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

1. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları orta düzeyin üzerinde bulunmuştur. Öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının üst düzeye yükseltilmesi için öğretmenlerin okul yönetimindeki karar alma süreçlerine daha fazla katılımı sağlanabilir.
2. Araştırmada öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları ile akademik iyimserlik algıları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bundan dolayı paylaşılan liderlik anlayışının etkisiyle okullarda algılanan akademik iyimserlik üzerine okul yöneticilerinin farkındalıkları arttırılabilir. Ayrıca okul yöneticileri öğretmenlere yönetimde vereceği görevlerle onlara duygusal destek sağlayarak motivasyonlarını yükseltebilir bu da akademik iyimserliklerine katkı sağlayabilir ve okulun verimlilik düzeyi arttırılabilir.

3. Araştırmada öğretmenlerin akademik iyimserlik algısının orta düzeyin üzerinde olduğu görülmüştür. Bu nedenle okuldaki akademik iyimserlik düzeyinin yükseltilebilmesi için okulun amaçları, değerleri, iklimi ve kültürünün müşterek bir vizyonla çalışanlarca paylaşılması adına okul yöneticileri daha fazla gayret göstermelidir.
4. Bu araştırmada paylaşılan liderlik algısının öğretmenlerin akademik iyimserlikleri üzerine etkisi araştırılmış ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının akademik iyimserlik algılarını anlamlı olarak yordadığı görülmüştür. Benzer bir çalışma veli ve öğrenciler üzerinde de yapılabilir. Zira hem okul içiyle hem de okulun çevresiyle iletişim ve etkileşim içinde olmasıyla başarıya odaklı işbirliğinin sağlanması gerekli görülmektedir. Okullarda öğretmenlerin liderlik uygulamaları bir misal olarak düşünülebilir. Mühim olan husus liderliğin tek bir bireye ait olan bir unsur olmaktan çıkarılarak imkân dâhilinde öğretmen, veli ve öğrencilere hatta daha geniş çevrelere ulaştırmanın her okul tarafından bilimsel bir yönteminin bulunmasıdır.
5. Araştırmada akademik iyimserliğin güven alt boyutu algılarında Anadolu Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin diğer lise türlerine göre aleyhte bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu duruma yönelik olarak Anadolu Meslek Lisesi öğretmenlerine mesleki motivasyon seminerleri düzenlenmesi düşünülebilir. Bu seminerler öğretmenlerin mesleklerini icra ederken güven duygularının artmasında etkili olabilir.
6. Araştırmada akademik iyimserliğin akademik vurgu alt boyutunda Anadolu Meslek Lisesi öğretmenleri aleyhine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu okullarda görev yapan tüm öğretmenlere özel olarak hazırlanmış akademik hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir, ayrıca özellikle meslek dersleri öğretmenlerinin branşlarında güncel gelişmeleri yakından takip edebilmeleri ve öğrencilere hedef belirleyebilmeleri adına, özel sektörle iş birliği içinde olacakları özel protokoller oluşturularak faydalanabilecekleri kurslar ve etkinlikler düzenlenebilir. Ulusal ve uluslararası mesleki eğitime yönelik yarışmalara katılımları teşvik edilebilir.
7. Araştırmada akademik iyimserliğin toplam algısında Anadolu Meslek Lisesi öğretmenleri aleyhine bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna istinaden okul, veli ve öğretmen iş birliğinin sağlanması ve gelişmesi adına velilere yönelik eğitim seminerleri düzenlenebilir. Böylece velilerin okulla bir bağ kurabileceği, bu durumun

da öğrencileri olumlu yönden etkileyeceği ve öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarını yükseltebileceği düşünülmektedir.



KAYNAKÇA

- Acar, H. (2002). *Eğitim yöneticileri nasıl yetiştirilmeli?* 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 191, Ankara.
- Ağiroğlu-Bakır, A. (2013). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin analizi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Ağiroğlu- Bakır, A. ve Aslan, M. (2014). Paylaşılan liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 56-71.
- Aizenberg, M. and Oplatka, I. (2019). From professional isolation to effective leadership: preschool teacher-directors' strategies of shared leadership and pedagogy. *Teachers and Teaching*, 25(8), 994-1013. Doi: [10.1080/13540602.2019.1688287](https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1688287)
- Akan, D. ve Kılıç, M. E. (2018). Dağıtımçı liderliğe ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5 (3), 22-40.
- Akçakaya, M. (2010). *21. Yüzyılda yeni liderlik anlayışı*. Ankara: Adalet Yayınevi.
- Aksoy, E. ve B-Bostancı, A. (2019). Öğretmenlerin okullardaki paylaşılan liderlik uygulamalarına yönelik algıları ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 3(4), 49-59.
- Arıcak, O. T. (1999). *Grupla psikolojik danışma yoluyla benlik ve mesleki benlik saygısının geliştirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arrowsmith, T. (2007). Distributed leadership in secondary schools in england: The impact on the role of the headteacher and other issues. *Management in Education*, 21, 21-27.
- Aslan, M. ve Ağiroğlu-Bakır, A. (2014). Resmi ve özel okul öğretmenlerinin paylaşılan liderliğe ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 117-142.
- Aslan, M. ve Ağiroğlu-Bakır, A. (2015a). Okul örgütlerinde paylaşılan liderlik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(1), 1-24.

- Aslan, M. ve Ağiroğlu-Bakır, A. (2015b). Okullarda paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık etkileşimi: Nitel bir çalışma. *Electronic International Journal of Education, Arts, and Science*, 1(2), 1-30.
- Ayas, A. (2013). Eğitimle ilgili temel kavramlar. H. Özmen ve D. Ekiz. (Editörler). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi, ss. 2-12.
- Aydın, M. (1991). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydın, İ. (2008). *Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Aydın, R. (2009). *Öğretmenin liderlik becerileri*. <http://www.edebياهو.com/makale/91/ogretmenin-liderlik-becerileri> adresinden 22.05.2020’de alındı.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. (6. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Balcı, A. (2001). *Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Bakan, İ. ve Büyükeşe, T. (2010). Liderlik türleri ve güç kaynaklarına ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12 (19), 73-84.
- Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baloğlu, N. (2011). *Dağıtımçı liderlik dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı*. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Baloğlu, N. (2012). Değerler temelli liderlik ile dağıtımçı liderlik arasındaki ilişkiler: Okul müdürünün davranışını değerlendirmeye dönük nedensel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1367-1378.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2009). Ruhsal liderlik üzerine teorik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 165-190.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2011). Dağıtımçı liderlik: Okullarda yönetiminin yeniden yapılandırması sürecinde dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.

- Balyer, A. (2016). Öğretmen liderler: öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. *Elementary Education Online*, 15(2), 391-407.
- Bandura, A. (1994). Öz yeterlik. V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behaviour içinde* (Cilt 4, s. 71-81). New York: Akademik Basın. (H. Friedman'da yeniden basılmıştır [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998). <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html> adresinden alınmıştır.
- Barutçugil, İ. (2015). *Liderlik*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond Expectations*. New York: The Free Press.
- Beard, K. S., Hoy, W. K. and Woolfolk-Hoy, A. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1136-1144.
- Beatriz, P., Deborah, N. and Hunter, M. (2008). *Improving school leadership, policy and practice*. OECD Publishing, Paris.
- Bennis, W. G. and Townsend, R. (1989). *On becoming a leader* (Vol. 36). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bevel, R. K. and Mitchell, R. M. (2012). The effects of academic optimism on elementary reading achievement. *Journal of Educational Administration*, 50(6), 773-787.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme*, Yayımlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Beycioğlu, K. (2010). Kitap inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(2), 302-303.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 191-223.
- Beycioğlu, K., Özer, N. ve Uğurlu, C. T. (2012). Distributed leadership and organizational trust the case of elementary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3316-3319.

- Biroğul, H. K. ve Deniz, M. E. (2017). Farklı branş öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Elementary Education Online*, 16(2), 814-825.
- Bolden, R., Petrov, G. and Gosling, J. (2009). Distributed leadership in higher education: Rhetoric and reality. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(2), 257-277.
- Bostancı, A. B. (2012). Paylaşılan liderlik algısı ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *International Journal of Human Sciences*, 9(2).
- Bostancı A. B. (2013). The role of positive emotion towards work as a mediator in the relationship between organizational responsiveness towards teachers and isolation in professional life. *Educational Research and Reviews*, 8(8), 367-373.
- Bostancı, A. B., ve Kurt, Ş. (2018). Öğretmenlerin politik yetileri ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 119-135.
- Bostancı, A. B, Gidiş, Y., Uğurlu, E. ve Dilsiz, F. (2018). Okullardaki paylaşılan liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ve işe karşı olumlu duygu durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(27), 285-297.
- Boz, A. (2016). *Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile okulların akademik iyimserlik ve öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Boz, A. (2018). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki. *Atlas International Refereed Journal On Social Sciences*, 4(14), 1393-1405.
- Bozkurt-Bostancı, A. (2012). Paylaşılan liderlik algısı ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1619-1632.
- Bozkurt, Ö. ve Ercan, A. (2017). Akademik iyimserlik ile performans arasındaki ilişkinin akademisyenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(13), 251-263.
- Bozkurt-Bostancı, A., Gidiş, Y., Uğurlu, E. ve Dilsiz, F. (2018). Okullardaki paylaşılan liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ve işe karşı olumlu duygu durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Turkish Studies*, 13 (27), 285-297.

- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71–86.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyükçolak, K. (1997). *Bilgi çağında liderlik*. 21.Yüzyılda Liderlik Sempozyumu. (5–6 Haziran 1997). Bildiriler Kitabı. Tuzla-İstanbul: Deniz Harp Okulu Basımevi
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Çağlar, Ç. (2013). Akademik iyimserlik düzeyinin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 260-273.
- Cafoğlu, Z. (1992). Başarılı okul yönetiminde liderlik. *Eğitim Dergisi*, 1, 49–57.
- Cameron, H. D. (2005). Teachers working in collaborative structures: A case study of a secondary school in the USA. *Educational Management Administration Leadership*, 33(3), 311-330.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-112.
- Cobanoğlu, N. (2021). The relationship between shared leadership, employee empowerment and innovativeness in primary schools: A structural equation modeling. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 327-339. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.327>
- Col, G. (2004). *Güçlendirme ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gebze Teknik University, Kocaeli.
- Coleman, J. S. (1994) *Foundations of social theory*, The Belknap Press of Harvard University Press: Cambridge.
- Crowther, F., Kaagan, S. S., Ferguson, M. and Hann, L. (2002). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. California, CA: Sage.
- Çağlar, Ç. (2014). Okulların akademik iyimserlik düzeyleri ile değişime açıklık düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(1), 94-113.
- Çalık, T. (2003). *Performans yönetimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Çalık, T. ve Tepe, N. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul etkililiği ile kolaylaştırıcı okul yapısı ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1471-1480.

- Çalışkan, A., Akkoç, I. ve Turunç, O. (2019). Yenilikçi davranış: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(1), 94-111. <http://doi.org/10.29131/uiibd.562196>
- Çelik, V. (2001). *Geleceğin okul liderleri*. 2000 Yılında Türk Millî Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu. Ankara: Başkent Öğretmen Evi.
- Çemberci, Y. (2003). *Eğitim yöneticilerinin liderlik davranışları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çınar, A. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik algısı: Gerçek mi? Olabilir mi? Hayal mi?*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Çoban, D. (2010). *Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Çoban, D. ve Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 317-348.
- Demir, K. (2014). Öğretmen liderliği kültürü ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elementary Education Online*, 13(2), 334-344.
- Durmaz, Y. (2019). *Okulların akademik iyimserliği ile okul müdürlerinin mentorluk rolleri arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-384.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington: The Albert Shanker Institute.
- Erçetin, S. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Erdem, B. ve Sayılğan, Ö. (2011). Ataerkil ve anaerkil toplumun tarihsel savaşımının Avatar filmi bağlamında incelenmesi. *Arel Üniversitesi İletişim Çalışmaları Dergisi*, 1(1).
- Eren, E. (1998). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınevi.

- Ergen, Y. ve Elma, C. (2020). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 1222-1239.
- Ergun, T. (1981). *Türk kamu yönetiminde önderlik davranışı*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayını.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Eser-Çakır, S. (2019). *Liderlik tarzlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi: Ankara ili Altındağ ilçesi örneği*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Genç, N. (2010). Yeni kamu hizmeti yaklaşımı, *Türk İdare Dergisi*, 466, 145-159.
- Gordon, Z. V. (2005). *The effect of distributed leadership on student achievement*, Unpublished Doctoral Dissertation. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses database (UMI No. 305368206).
- Goree, J. M. (2019). *Testing an intervention to foster academic optimism in teachers* Unpublished Doctoral Dissertation. California State University, Fresno.
- Gökler, R. ve Taştan, N. (2018). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 333-358.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management & Administration*, 28(3), 317–338.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13, 423–51.
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*. 46(2), 141 – 158.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*. 23(3), 313-324.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration Leadership*, 32, 11-24
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 172-188.
- Harris, A. (2009). *Distributed leadership: Different perspectives*. London: Springer

- Harris, A. and Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management In Education*, 22(1), 31-34.
- Hong, F. Y. (2017). Antecedent and consequence of school academic optimism and teachers' academic optimism model. *Educational Studies*, 43(2), 165-185. Doi: 10.1080/03055698.2016.1248902
- Hoy, W. K. and Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 296–321. <http://doi.org/10.1177/00131610121969334>
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. and Woolfolk-Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R. and Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38, 77-93.
- Hughes, R. (2009). Time for leadership development of achievement in high schools: Thnutrition work force. *Public Health Nutrition*, 12 (1), 1029-1029.
- Hughes, W. and Pickaral, T. (2013). School climate and shared leadership. *National School Climate Center -A School Climate Practice Brief*, 1 (1), 1-4.
- İnandı, Y. ve Özkan, M. (2006). Resmi ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derece öğretim liderliği davranışları göstermektedir? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 123-149.
- Jacobs, G. E. (2010). *The relationship between distributed leadership as practiced by principals and the organizational commitment of the teachers*. Unpublished Doctoral Dissertation. Georgia Southern University, Georgia.
- Kabadayı, R. (1982). *Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ve öğretmenlerin güdülenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2008). Okula dayalı yönetimde denetim sisteminin işlevselliği ve katkısının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(16), 143-155.

- Karaçam, A., ve Pulur, A. (2016). Beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algısı, akademik iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve fiziksel saygı düzeylerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-22.
- Karakaş, A., Bektaş, F. ve Öğdem, Z. (2021). Öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin örgütsel bağlılıklarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 49-72.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16, 443-465.
- Kartal, S. (2008). İlk ve ortaöğretim kurumlarında velinin okul yönetimine katılımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 23-30.
- Kaya, K. Y. (1984). *Eğitim yönetimi, kuram ve Türkiye’deki uygulama*. Ankara: Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye’deki uygulama*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Set Ofset.
- Kepenekçi, Y. K. (1999). İnsan hakları eğitiminde okul ve sınıf havasının rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(3), 353-361.
- Kesken, J. ve Ayyıldız, A. N. (2008). Liderlik yaklaşımlarında yeni perspektifler: Pozitif ve otantik liderlik. *Ege Akademik Bakış*, 8 (2), 729-754.
- Kılıçoğlu, D. (2018). Dağıtılmış liderlikten hibrit liderliğe: eğitim örgütlerinde liderliğin değişen görünümü. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 2(3), 243-257.
- Kırpık-Canpolat, A. N. (2019). *Okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kirby, M. M. and DiPaola, M. F. (2011). Academic optimism and community engagement in urban schools. *Journal of Educational Administration*, 49 (5), 542-562.
- Kocolowski, M. D. (2010). Shared leadership: Is it time for a change? *Emerging Leadership Journeys*, 3(1), 22-32.
- Korkmaz, M. (2006). Liderlik uygulamalarının içsel okul değişkenleri ile öğrenci çıktı değişkenlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 503-529.

- Korkmaz, E. ve Gündüz, H. B. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 123-153.
- Kösterelioğlu, M. A. (2017) The effect of teachers' shared leadership perception on academic optimism and organizational citizenship behaviour: A Turkish case. *International Journal of Leadership in Education*, 20(2), 246-258. Doi: 10.1080/13603124.2015.1066868
- Kurt, Ş. (2018). *Öğretmenlerin politik yetileri ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Kümbül-Güler, B. ve Emeç, H. (2013). Yaşam memnuniyeti ve akademik başarıda iyimserlik etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(2), 129-149.
- Leithwood, K., Mascall, B. and Strauss, T. (2009). New perspectives on an old idea: A short history of the old. In C. Leithwood, B. Mascall & T. Strauss, (Ed.). *Distributed leadership according to the evidence*. (1-15). Newyork ve London: Routledge.
- Liontos, L. B. (1993). Transformational leadership. *Educational Leadership*, (20), 34–38
- MacPherson, K. and Carter, C. (2009). Academic optimism: The possible benefits over current discipline policies. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 2(1). 59-69.
- Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T. and Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal Of Educational Administration*, 46(2), 214-228.
- Mascall, B., Leitwood, K., Strauss, T. and Sacks, R. (2009). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Studies in Educational Leadership*, 7, 81–100.
- Mayrowetz, D. (2008). Making sense of distributed leadership: Exploring the multiple usages of the concept in the field. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 424-435.
- McGuigan, L. and Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203-229.
- Mergal, B. G. (2003). *Managing change: Concepts & approaches*. http://www.aiias.edu/academics/s_gs/info,2003.

- Miles, K. (2018). *Shared leadership perceptions in a turnaround elementary school*. Unpublished Doctoral Dissertations. University of Portland, Oregon.
- Nir, A. E. and N. Kranot. (2006). School principal's leadership style and teachers' self-efficacy. *Planning and Changing*, 37, 205–218.
- Oğuz, E. (2010). Dağıtılmış liderlik. Memduhoğlu, H. B. ve Yılmaz, K. (Ed.), *Yönetimde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Pegem A, ss. 157-174.
- Oldaç, Y. İ. (2016). *Paylaşılan liderlik, kolaylaştırıcı okul yapısı, mesleki işbirliği, akademik iyimserlik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Oplatka, I. (2016). *Eğitim yönetiminin mirası*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ömürgönülşen, M. ve Sevim, L. (2005). Reddin'in üç boyutlu liderlik teorisinin liderlik literatüründeki yerinin irdelenmesi ve ampirik bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi*, 2(2), 91-103.
- Özdemir, M. (2012). Dağıtımçı liderlik envanterinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 575-598.
- Özdemir, S. ve Kılınç, A. (2014). Bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(1), 1-23.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özer, N. ve Dönmez, B. (2013). Kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeğinin Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin yeniden değerlendirilmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(4), 57–68.
- Özer, N. ve Beycioğlu, K. (2013). Paylaşılan liderlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *İlköğretim Online*, 12 (1), 77-86.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2018). *Örgütsel davranış*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Özmuş, M. (2018). Okul yönetiminde karar sürecine öğrenci, veli ve personelin katılması: Paylaşımçı liderlik bakımından bir analiz. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(2), 94-108.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual*. McGraw-Hill Education (UK).
- Parlar, H. (2014). *Tüm yönleriyle okul geliştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H. and Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *The Leadership Quarterly*, 1(2), 107–142.

- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kocaeli.
- Robert, L. P. and You, S. (2013). *Are you satisfied yet? Shared leadership, trust and individual satisfaction in virtual teams* (461–466). Fort Worth, TX: iSchools. iConference 2013 Proceedings. doi:[10.9776/13255](https://doi.org/10.9776/13255)
- Robinson, V. M. J. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 241-256.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Yayıncılık.
- Sağır, T. ve Oğuz, E. (2012). Öğretmenlere yönelik örgütsel sinizm ölçeğinin geliştirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1094-1106.
- Sarıçiçek, L. (2014). *Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesindeki ilkokullarda öğretmen görüşlerine göre paylaşılan liderlik ve okul iklimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Scott, S. G. and Bruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace. *Academy of Management Journal*, 37(3), 580-607.
- Seçer, İ. (2017). *Spss ve lisrel ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Positive psychology, positive prevention, and positive therapy*. In C. R. Snyder and S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3–9). New York: Oxford University Press.
- Serrat, O. (2009). *Distributing Leadership*. Cornell University International Publications (10, 2009). Cornell University ILR School.
- Sezgin, F. and Erdoğan, O. (2015). Academic optimism, hope and zest for work as predictors of teacher self-efficacy and perceived success. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 7-19.
- Sivri, H. ve Beycioğlu, K. (2017). Okullardaki paylaşılan liderliğe ilişkin ampirik araştırmaların incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 135-163.
- Smith, P.A. and Hoy, W.K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools, *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568.

- Solok, S. (1997). *Liderlik ve bir liderde bulunması gereken özellikler*. 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu. (5 – 6 Haziran 1997). Bildiriler Kitabı. İstanbul. Deniz Harp Okulu basımevi, 2, 404 – 406.
- Spillane, J. P. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30 (1), 23-28.
- Spillane, J. P., Halverson, R. and Diomand, J. (2004). Towards a theory of school leadership practice: Distributed leadership. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1), 3-34.
- Spillane, J. P. and Sheer, J. Z. (2004). *A distributed perspective on school leadership: Leadership practice as stretched over people and place*. Preliminary Draft Prepared For Presentation at The Annual Meeting of The American Education Association. San Diego, 1-41.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69, 143-157.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spreitzer, G. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.
- Staw B.M., Sutton R.L. and Pelled L.H.(1994). Employee positive emotion and favorable outcomes at the workplace. *Organization Science*, 5(1),51-71.
- Sümer, N. ve Sümer, H. C. (2005). Beş faktör kişilik özellikleri ölçeği (Yayınlanmamış çalışma).
- Şarbay, B. ve Bostancı, A. (2018). Okullarda paylaşılan liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 1-21.
- Şenyüz, P. B. (2003). *Örgütsel bağlılığa etki eden faktörler ve örgütsel bağlılık ile işten ayrılma eğilimi ilişkisi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Kocaeli.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Şişman, M. (2003). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Taşdemir, İ. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson Education.
- Tabak, A. (2005). *Lider ve takipçileri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

- Tağraf, H. ve Çalman, İ. (2009). Ohio üniversitesi liderlik modeline göre oluşan liderlik biçimlerinin işletmelerin ihracat performansı üzerine etkisi ve Gaziantep ilinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(2), 135-154.
- Taşdan, M. ve Oğuz, E. (2013). İlköğretim öğretmenleri için dağıtımçı liderlik geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(11), 103- 124.
- Taştan, M. and Yılmaz, K. (2008). Organizational citizenship and organizational justice scales' adaptation to Turkish. *Education and Science*, 33, 87–96.
- Tepe, N. (2018). *Kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Töremen, F. ve Yasan, T. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri: Malatya ili örneği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 27-39.
- Tösten, R. ve Özgan, H. (2014). Pozitif psikolojik sermaye ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *EKEV Akademi Dergisi*, 18(59), 429-442.
- Tseng, J. M. and Fan, C. W. (2019). A study on the relationship between principals' positive leadership, and school effectiveness in elementary schools: Teacher academic optimism as mediator. *School Administrators*, 121, 33-52.
- Tuncer, T. (2020). *Okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının örgüt kültürüne etkisi: Isparta ili örneği*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Turan, S. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Turan, S. ve Acat, M. B. (2003). *Preparing Turkish school leaders for the twenty first century: A model for administrator preparation programs*. The Second Annual Global Leadership Forum, June 5-8, 2003, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu (2020). Güncel Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 06.06.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Türker, Y. (2019). *Okul müdürlerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin sosyal ve duygusal zekâlarına etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Uslu, B. ve Beycioğlu, K. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile müdürlerin paylaşılan liderlik rolleri arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 323-345.
- Wahlstrom, K. L. and Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495.
- West-Burnham, J. ve Altınışik, S. (2009). *Okul liderliği eğitiminde farklı seçenekler. Okul liderliği anlayışında değişim zamanı*. Yenilikçi, Gelişen ve Paylaşılan Liderlik Konferansı (Çalıştay 2 Raporu). Ankara: MEB Genel Müdürlüğü ve OECD Genel Müdürlüğü.
- Wood, M. S. (2005). Determinants of shared leadership in management teams. *International Journal of Leadership Studies*, 1(1), 64-85.
- Woods, P.A., Bennet, N., Harvey, J. A. and Wise, C. (2003). *Distributed leadership: A review of literature*. UK: National College for School Leadership.
- Woolfolk-Hoy, A., Hoy, W. K. and Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821-835.
- Yener, S. (2014). *Özel ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik davranışı ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide psikolojik güvenlik algısının aracı değişken ilişkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yener, S. (2016). Özel ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik davranışı ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide psikolojik rahatlık algısının aracı değişken ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırma Dergisi*, 16(32), 168-187.
- Yıldırım, İ. (1989). Okul örgütlerinde karar verme ve karara katılma. *Eğitim ve Bilim*, 13(73), 18-24.
- Yıldırım, A. ve Yılmaz, E. (2018). Öğretmenlerin okullardaki akademik iyimserlik algılarının tercih ettikleri öğretim stilleri açısından incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(3), 1623-1633.

- Yıldız, G. (2011). *Akademik iyimserlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanabilirliğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Yılmaz, A. İ. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşımsal liderlik davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, D. ve Turan, S. (2015). Dağıtılmış liderliğin okullardaki görünümü: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 93-126.
- Yılmaz, E. ve Kurşun, A. T. (2015). Okul kültürü ile akademik iyimserlik arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 46-69.
- Yılmaz, E. ve Yıldırım, A. (2017). Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1215-1224.
- Yüksel, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin algılarına göre paylaşılan liderlik ile okul akademik iyimserlik ilişkisini belirlemektir. Ölçeklere verilecek cevaplar araştırmanın verilerini oluşturacaktır. Ölçek maddelerinden size en uygun olanını işaretleyiniz. Verilen yanıtlar bilimsel amaçla ve yalnızca bu araştırma için kullanılacaktır. İsminizi yazmanıza gerek yoktur. Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız ve her soru için tek bir seçenek işaretleyiniz.

Araştırmaya katılım gönüllülük esasına göredir. İlk bölüm kişisel bilgilerden oluşmaktadır. İkinci ve üçüncü bölümlerde ise Paylaşılan Liderlik ve Akademik İyimserlik ölçekleri bulunmaktadır.

Ölçeklere vereceğiniz samimi cevaplar araştırmanın güvenilirliğinin sağlanmasında çok önemli bir yere sahiptir. Şimdiden katılımınız için çok teşekkür ederim.

Emine COŞKUN YURTYAPAN

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim
Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyet () Kadın () Erkek
2. Öğrenim düzeyi () Ön lisans () Lisans () Lisansüstü
3. Branş () Sosyal Bilimler (Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya,
Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Psikoloji, Felsefe,
Müzik, Beden Eğitimi, Resim, PDR vb.)

() Sayısal Bilimler (Fizik, Kimya, Matematik, Biyoloji vb.)

() Meslek Dersleri (İmam Hatip, Mesleki Eğitim alan öğrt.)
4. Kıdem () 1-10 yıl arası () 11-20 yıl arası () 21-30 yıl arası

() 31 yıl ve üzeri

5. Okul Türü () Anadolu Lisesi () Fen Lisesi

() Anadolu İmam Hatip Lisesi

() Anadolu Meslek Lisesi

() Diğer Liseler

Okul Akademik İyimserlik Ölçeği

AKADEMİK İYİMSERLİK ÖLÇEĞİ					
	Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Eğer bir öğrenci öğrenmek istemezse buradaki öğretmenler onunla ilgilenmeyi bırakırlar.	1	2	3	4	5
2. Bu okuldaki öğretmenler başarılı sonuçlar ortaya çıkarmak için gerekli yeteneklere sahip değildir.	1	2	3	4	5
3. Bu okuldaki öğretmenler disiplin problemleriyle baş edebilecek becerilere sahip değildir.	1	2	3	4	5
4. Bu okulda öğrenciler güvenlikleri hakkında endişe duydukları için öğrenmeleri zordur.	1	2	3	4	5
5. Okulun bulunduğu çevredeki uyuşturucu madde ve alkol kullanımı gibi kötü alışkanlıklar buradaki öğrencilerin öğrenmelerini zorlaştırıyor.	1	2	3	4	5

6. Bu okuldaki öğrenci velilerinin sözlerine güvenilir.	1	2	3	4	5
7. Bu okuldaki öğretmenler ailelerin kendilerine destek olacaklarına inanırlar.	1	2	3	4	5
8. Bu okuldaki öğrenciler birbirlerini önemser.	1	2	3	4	5
9. Bu okuldaki öğretmenler ailelere güvenir.	1	2	3	4	5
10. Öğretmenler ailelerin onlara anlattıklarına inanabilirler.	1	2	3	4	5
11. Bu okuldaki öğrenciler yaptıkları çalışmalara göre dikkate alınır.	1	2	3	4	5
12. Bu okuldaki öğrencilerin aileleri, çocuklarını yetiştirmek konusunda iyidir.	1	2	3	4	5
13. Bu okuldaki öğretmenler, öğrencilerinin akademik olarak başarılı olma becerilerine sahip olduklarını düşünür.	1	2	3	4	5
14. Öğrenciler, onlar için koyulan hedefleri başarabilir.	1	2	3	4	5
15. Bu okuldaki öğrenme ortamı oldukça düzenlidir.	1	2	3	4	5
16. Akademik başarı okul tarafından tanımlanır ve kabul görür.	1	2	3	4	5
17. Öğrenciler bir önceki çalışmadan daha ileri gidebilmek için daha sıkı çalışırlar.	1	2	3	4	5
18. Öğrenciler iyi not alabilmek için ekstra çaba sarf ederler.	1	2	3	4	5
19. Öğrenciler iyi not alan arkadaşlarına saygı gösterirler.	1	2	3	4	5

Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği

Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği	Kesinlikle Doğru Değil	Genellikle Doğru Değil	Genellikle Doğru	Kesinlikle Doğru
1.Okulun her çalışanı, okul için amaç belirlemede rol oynar.	1	2	3	4
2.Okulun her çalışanı, okul vizyonunu şekillendirmeye yardımcı olur.	1	2	3	4
3.Okulda her çalışan, okuldaki sorunların tespit, teşhis ve çözülmesine yardımcı	1	2	3	4
4.Okulun her çalışanı, diğer çalışanlarca değerlendirilir ve onlara karşı sorumludur.	1	2	3	4
5.Okul çalışanları, okulu etkileyen kararları vermede işbirliği yaparlar.	1	2	3	4
6.Her okul çalışanı, okulun önceliklerine göre kaynakların nasıl dağıtılacağına karar vermede söz sahibidir.	1	2	3	4
7.Okuldaki çalışanlar, okulda bir problemle karşılaşıldığında en iyi hareket tarzına karar verilmesinde paylaşımda bulunurlar.	1	2	3	4
8.Okuldaki her çalışan, (kişisel sorumluluk alanı dışında olsa da) okulun yükümlülüklerini yerine getirmesini garantiye almak için söze karışır.	1	2	3	4
9.Her okul çalışanı, bütün çalışanlar işlerinde daha etkili çalışabilsinler diye bilgi paylaşımında bulunur.	1	2	3	4
10.Okul çalışanları, genellikle okuldaki diğer iş arkadaşlarından önemli meslek becerilerini öğrenirler.	1	2	3	4
11.Okul çalışanları, birbirlerine meslek becerilerini geliştirmek için yardım ederler.	1	2	3	4
12.Okulda üstün asta hükmettiği ast-üst düzeni (hiyerarşi) vardır.	1	2	3	4
13.Okul içinde kullanılan “meslek ünvanları”na rağmen, her çalışan diğerlerine “eşit”olarak görülür.	1	2	3	4
14.Okulda, diğer çalışanların ne yapacağına karar veren bir kişi vardır.	1	2	3	4
15.Bu okul için iyi bir slogan “Herkes (her erkek/kadın) kendisi için vardır”	1	2	3	4
16.Okul çalışanları okuldaki zor zamanlarda birbirlerini cesaretlendirirler.	1	2	3	4
17.Okul çalışanları diğerlerine tahammül gösterirler.	1	2	3	4
18.Okul çalışanları arasında ilişkisel ve mesleki bağ vardır.	1	2	3	4

← Re: ölçek izni

Gönderen, Güvenilir gönderenler listenizde bulunmadığından bu iletideki içeriğin bir bölümü engellendi.
hasan.demirtas@inonu.edu.tr adlı gönderenden gelen içeriğe güveniyorum.

HD HASAN DEMİRTAŞ <hasan.demirtas@inonu.edu.tr>
24.06.2020 Çar 11:03
Kime: Siz

 akademik iyimserlik ölçeği izn...
225 KB

Değerli Meslektaşım,
Öncelikle ilgin için teşekkür ediyorum. "Okulların Akademik İyimserliği Ölçeğini" çalışmada kullanabilirsin. Ölçek etkidir. Kolay gelsin.

emine <emine.yurtyapan@hotmail.com>, 23 Haz 2020 Sal, 13:07 tarihinde şunu yazdı:
Merhaba Sayın Hocam,
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Eğitim Yönetimi bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışmamda "Okulda Akademik İyimserlik Ölçeği"nizden yararlanmak istiyorum. İzninizi almak istiyorum.
Emine Coşkun Yurtyapan

--
Hasan Demirtaş (Doç. Dr.)
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü EYD
B Blok Kat:1 No:120

Windows'u Etkinleştir
Windows'u etkinleştirmek için Ayar

Posta - emine - Outlook - Google Chrome

outlook.live.com/mail/0/deeplink?version=2020070601.02&popoutv2=1

Yanıtla | Sil | Gereklessiz | Engelle | ...

Re: ölçek izni

Gönderen, Güvenilir gönderenler listenizde bulunmadığından bu iletideki içeriğın bir bölümü engellendi. aynurbb@gmail.com adlı gönderenden gelen içeriğe güveniyorum.

AB Aynur Bozkurt <aynurbb@gmail.com>
8.07.2020 Çar 20:36
Kime: Siz

Emine, tabii ki kullanabilirsin. Tezin de başarılar dilerim. Selam ve sevgilerimle.

emine <emine.yurtyapan@hotmail.com>, 8 Tem 2020 Çar, 19:12 tarihinde şunu yazdı:
Merhaba Sayın Hocam,
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Eğitim Yönetiminde yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışmamda "Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği" nizi izin verirsiniz kullanmak istiyorum. Saygılarımla.

Emine Coşkun Yurtyapan

--
Doç. Dr. Aynur B.BOSTANCI
Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Yönetimi A.B.D

Associate Professor Dr. Aynur B.BOSTANCI
Usak University, Faculty of Education.
Department of Educational Administration

Yanıtla | İlet

Windows'u Etkinleştir
Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar'a gidin.

Aramak için buraya yazın

18:46
9.07.2020



T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 69972237-302.08.01-E.54944
Konu : Emine Coşkun YURTYAPAN-
Araştırma İzni

09/12/2020

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 12/11/2020 tarihli ve 98862767-302.08.01-E.51070 sayılı yazınız.
b) Niğde Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 23/11/2020 tarihli ve 61900286-603.01-E.17065642 sayılı yazısı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Emine COŞKUN YURTYAPAN' ın, Dr. Öğr. Üyesi Suzan CANLI danışmanlığında yürüttüğü olduğu "Paylaşılan Liderliğin Akademik İyimserliğe Etkisi" konulu tezi kapsamında dilekçesinde belirttiği okullarda görevli ortaöğretim öğretmenlerine uygulama yapmasının uygun görüldüğüne dair Niğde İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün ilgi b)' de kayıtlı yazısı ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Cahit Tağı ÇELİK
Rektör Yardımcısı

Ek:İlgi b) yazı ve ekleri (6 sayfa)

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres:Merkez Yerleşke Dış Yolu 51240 Niğde
Telefon:3882252707 Faks:3882252701
e-Posta:oidb@ogu.edu.tr Elektronik Ağ:www.ogu.edu.tr

İlgi İkt. Canset ÇİÇEK
Uzman: Bilgiyaar İşletmeni
Tel No: 0 388 225 2707

ARAŞTIRMA SAHİBİ

130

