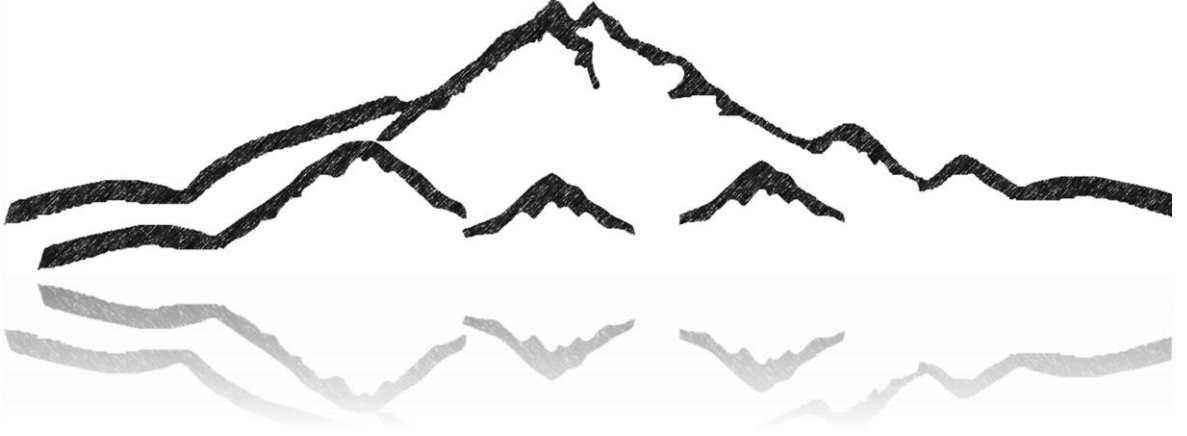




**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**



**OKUL MÜDÜRLERİNİN
KOLAYLAŞTIRICI LİDERLİK YAPISININ
OKUL KÜLTÜRÜNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**Hazırlayan
Tuğba YAŞAR**

Yüksek Lisans Tezi

**HAZİRAN 2023
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN
KOLAYLAŞTIRICI LİDERLİK YAPISININ
OKUL KÜLTÜRÜNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**Hazırlayan
TUĞBA YAŞAR**

**Danışman
DR. ÖĞR. ÜYESİ MEHMET İZZETTİN YILMAZER**

**Haziran 2023
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel etik kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir bilimsel çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Tuğba YAŞAR

İmza

YÖNERGEYE UYGUNLUK

Okul Müdürlerinin Kolaylaştırıcı Liderlik Yapısının Okul Kültürüne Etkisinin İncelenmesi adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Tuğba YAŞAR

Danışman

**Dr. Öğr. Üyesi Mehmet İzzettin
YILMAZER**

KABUL VE ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Tuğba YAŞAR'ın hazırladığı **Okul Müdürlerinin Kolaylaştırıcı Liderlik Yapılarının Okul Kültürüne Etkisinin İncelenmesi** başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları Ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı	Prof. Dr. Recep ÖZKAN	
Jüri Üyesi (Danışman)	Dr. Öğr. Üyesi M. İzzettin YILMAZER	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Mustafa GÜÇLÜ	

Bu tez Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından ... / ... / tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca ... / ... / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Hüseyin ARAK
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Tez döneminde beni danışmanlığına kabul edip yarı yolda bırakmayan ve bu süreçte bilgi, tecrübe ve önerileriyle her daim bana yol gösteren çok kıymetli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Mehmet İzzettin YILMAZER'e saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca desteğini esirgemeyen ve bana yol gösteren değerli hocalarım Prof. Dr. Remzi KILIÇ ve Prof. Dr. Mustafa ÇELEBİ'ye çok teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimime başlamama vesile olan ve süreci tamamlamam için elinden geleni yapan arkadaşım Dr. Ayşe KOÇ'a , yüksek lisans eğitiminde ders ve tez döneminde sınıf arkadaşım olmalarından büyük mutluluk duyduğum ve desteğini her an hissettiğim Esmâ TURAL'a ve Ayşen TOKAY'a teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca çalışmamda verilerin toplanması sırasında emeği geçen idareci ve öğretmen arkadaşlarıma ayrı ayrı teşekkürlerimi sunarım.

Tüm eğitim hayatım boyunca maddi-manevi beni destekleyen çok kıymetli annem ve babama, beni manevi olarak destekleyen kız ve erkek kardeşime, yüksek lisans eğitimim boyunca göstermiş olduğu fedakarlık ve her türlü desteğinden ötürü eşim Fatih YAŞAR'a ve onlara ayıracağım zamanı daraltıp tez yazdığım süreçte sabırları ile beni destekleyen sevgili kızlarım Büşra Reyhan ve Azra Betül'e derin sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Tuğba YAŞAR

Haziran 2023, KAYSERİ

ÖZ
OKUL MÜDÜRLERİNİN KOLAYLAŞTIRICI LİDERLİK YAPISININ OKUL
KÜLTÜRÜNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Tuğba YAŞAR

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Haziran, 2023

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet İzzettin YILMAZER

Bu araştırmanın amacı Kayseri ilinde resmi okullarda görev yapmakta olan öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin kolaylaştırıcı liderlik yapılarının okul kültürüne etkisini incelemektir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kayseri ilinde resmi ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan 874 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri; kişisel bilgi formu, Terzi'nin (2005) "Örgüt Kültürü Ölçeği" ve Töremen'in (2004) "Kolaylaştırıcı Liderlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Çeşitli değişkenlere göre öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik algıları ve okul kültürü algılarının nasıl değiştiği, kolaylaştırıcı liderlik ve okul kültürü arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik algıları eğitim durumları, mesleki kıdem, çalışılan okuldaki hizmet süresi, çalışılan okulun bulunduğu yerleşim yeri, çalışılan okulda eğitim gören öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermezken; cinsiyet, görev yapılan okul kademesi ve çalışılan okulda bulunan öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin okul kültürü algıları ise eğitim durumları, çalışılan okuldaki hizmet süresi, çalışılan okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermemektedir. Bunun yanında cinsiyet, görev yapılan okul kademesi, mesleki kıdem, çalışılan okulda eğitim gören öğrenci sayısı ve çalışılan okulda bulunan öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre kolaylaştırıcı liderlik ile okul kültürü arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Okul kültürü algılarının daha olumlu olabilmesi için okul müdürlerine otoriter yönetim anlayışı yerine kolaylaştırıcı liderlik anlayışıyla yöneticilik yapmaları önerilmektedir.

Okul müdürlerinin bu alanda kendini geliştirmeleri ve arklı bir bakış açısına sahip olabilmeleri için bakanlık okul idarecilerine yönelik eēitimler düzenleyebilir.

Anahtar sözcükler: kolaylaştırıcı liderlik, liderlik, okul, okul kültürü, okul müdürü



ABSTRACT
**EXAMINING THE EFFECT OF SCHOOL PRINCIPALS' FACILITATING
LEADERSHIP STRUCTURE ON SCHOOL CULTURE**

Tuğba YAŞAR

Erciyes University, Institute of Educational Sciences

Master's Thesis, June, 2023

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Mehmet İzzettin YILMAZER

The aim of this research is to examine the effect of school principals' facilitating leadership structures on school culture according to the opinions of teachers working in public schools in Kayseri. The research is in relational screening model. The sample of the research consists of 874 teachers working in schools in Kayseri in the 2021-2022 academic year. Research data were collected using personal information form, “Organizational Culture Scale” by Terzi (2005) and “Facilitating Leadership Scale” by Töremen (2004). The collected data were analyzed with the SPSS program. It was examined how teachers' perceptions of facilitating leadership and school culture changed according to various variables, and whether there was a significant relationship between facilitating leadership and school culture. According to the results of the research, facilitating leadership perceptions of the teachers differs significantly according to the variables of gender, school level and the number of teachers in the schools. Teachers' perceptions of school culture differs significantly according to the variables of gender, school level, professional seniority, the number of students and the number of teachers in the schools. According to the results of the research, there is a high level of positive correlation between facilitating leadership and school culture. In order for the perceptions of school culture to be more positive, school principals are recommended to lead with a facilitating leadership approach instead of an authoritarian management approach. The Ministry may organize trainings for school administrators so that they can improve themselves and have a different perspective in this area.

Keywords: facilitative leadership, leadership, school, school culture, school principal

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK.....	ii
KABUL VE ONAY	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xvii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Önemi	3
1.3.Araştırmanın Amacı/ Alt Amaçları	4
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar	5
BÖLÜM II.....	6
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Lider ve Liderlik.....	6
2.2. Liderlik ve Yöneticilik	7
2.3. Liderlik Yaklaşımları	8
2.3.1. Geleneksel liderlik yaklaşımları	8
2.3.1.1. Büyük adam ve özellikler teorisi	8
2.3.1.2. Davranışsal liderlik teorileri.....	9
2.3.1.2.1. Ohio State Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi çalışmaları	9
2.3.1.2.2. Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matrisi.....	9
2.3.1.2.3. X ve Y teorisi	11
2.3.1.2.4. Likert'in dört sistem modeli.....	11
2.3.1.3. Durumsal liderlik teorileri.....	12
2.3.1.3.1. Fiedler'in Durumsallık Kuramı.....	12

2.3.1.3.2. Vroom-Yetton'un durumsallık kuramı	12
2.3.1.3.3. Evans ve House'un yol-amaç teorisi.....	13
2.3.1.3.4. William J. Reddin'in 3 boyutlu liderlik kuramı	13
2.3.2. Yeni liderlik yaklaşımları	13
2.3.2.1. Karizmatik liderlik	13
2.3.2.2. Etik liderlik	14
2.3.2.3. Etkileşimci (işlemci-transaksiyonel) liderlik	14
2.3.2.4. Dönüşümcü (transformasyonel) liderlik	14
2.3.2.5. Otantik liderlik	15
2.3.2.6. Hizmetkar liderlik	15
2.3.2.7. Ruhsal liderlik	15
2.3.2.8. Öğretimsel liderlik	16
2.3.2.9. Vizyoner liderlik	16
2.4. Kolaylaştırıcı Liderlik	16
2.4.1. Kolaylaştırıcı liderlerin rolleri ve okul ortamına yansımaları	17
2.4.1.1. Gruplarını bir liderler topluluğu haline getirme.....	17
2.4.1.2. Grup üyelerine hareket yeteneği verme	17
2.4.1.3. Yetkilendirme.....	18
2.4.1.4. Ortak vizyon geliştirebilme.....	18
2.4.1.5. İşbirlikçi iletişimci olma ve katılımcı karar verme	18
2.4.1.6. Evrak işleri yerine insanlarla ilgilenme.....	19
2.4.1.7. Bireylerin potansiyelini maksimum düzeyde kullanma.....	19
2.4.1.8. Sonuçlara, sürece ve ilişkilere odaklanma	20
2.4.1.9. Planlama ve kaynak sağlama	20
2.4.1.10. İlerlemeyi izleme ve kontrol etme.....	21
2.4.1.11. Eğitim ve gelişime imkan sağlama ve teşvik etme	22
2.4.1.12. Her an yardıma hazır olma.....	22
2.4.1.13. Başarıyı kutlama.....	22
2.4.1.14. Geri dönüt verme.....	23
2.4.2. Kolaylaştırıcı liderlik vasıfları	23
2.4.2.1. Sezgisel düşünme	23
2.4.2.2. Empati kurabilme	23
2.4.2.3. İyi dinleme yeteneği.....	24

2.4.2.4. Esnek yapıda olabilme	24
2.4.2.5. Hevesli olma.....	24
2.4.2.6. Çatışma çözme becerisi.....	25
2.4.2.7. Çeşitliliğe değer verme	25
2.4.2.8. Olumlu taraflara odaklanma.....	25
2.2. Örgüt Kültürü ve Okul Kültürü	25
2.2.1. Kültür	25
2.2.2. Örgüt ve örgüt kültürü	26
2.2.3. Okul kültürü.....	26
2.2.3.1.Okul kültürünün oluşturulmasında liderlerin rolü	27
2.3. İlgili Çalışmalar	28
2.3.1. Kolaylaştırıcı liderlik kavramı ile ilgili yapılan çalışmalar	28
2.3.2. Farklı liderlik türlerinin okul kültürüne etkisini konu alan çalışmalar	30
2.3.3. Okul kültürünü konu alan çalışmalar.....	32
BÖLÜM III	34
YÖNTEM.....	34
3.1. Araştırma Modeli	34
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	34
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları.....	35
3.3.1. Kişisel bilgiler.....	35
3.3.2. Kolaylaştırıcı liderlik ölçeği	36
3.3.3. Okul kültürü ölçeği	36
3.4.Veri Analiz Teknikleri.....	37
3.5.Verilerin Değerlendirilmesi.....	37
BÖLÜM IV	39
BULGULAR	39
4.1. Araştırma Grubunun Demografik Özellikleri	39
4.2. Öğretmenlerin Okul Kültürü ve Alt Boyutlarını Algıları.....	45
4.3. Öğretmenlerin Okul Kültürü ve Alt Boyutlarını Algılarının Demografik Özelliklere Bağlı Olarak Değişimi	46
4.3.1. Öğretmenlerin okul kültürü ve alt boyutlarını algılarının cinsiyete bağlı olarak değişimi.....	46
4.3.2. Öğretmenlerin okul kültürü ve alt boyutlarını algılarının görev yapılan okul kademesine bağlı olarak değişimi.....	47

4.3.3. Öğretmenlerin okul kültürü ve alt boyutlarını algılarının eğitim durumuna bağlı olarak değişimi.....	51
4.3.4. Öğretmenlerin okul kültürü ve alt boyutlarını algılarının mesleki kıdemine bağlı olarak değişimi.....	52
4.3.5. Öğretmenlerin okul kültürü ve alt boyutlarını algılarının çalışılan okuldaki hizmet süresine bağlı olarak değişimi.....	55
4.3.6. Öğretmenlerin okul kültürü ve alt boyutlarını algılarının çalışılan okulun bulunduğu yerleşim yerine bağlı olarak değişimi.....	57
4.3.7. Öğretmenlerin okul kültürü ve alt boyutlarını algılarının çalışılan okulda eğitim gören öğrenci sayısına bağlı olarak değişimi	59
4.3.8. Öğretmenlerin okul kültürü ve alt boyutlarını algılarının çalışılan okulda bulunan öğretmen sayısına bağlı olarak değişimi.....	62
4.4. Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Liderlik ve Alt Boyutlarını Algıları	65
4.5. Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Liderlik ve Alt Boyutlarını Algılarının Demografik Özelliklere Bağlı Olarak Değişimi	67
4.5.1. Öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik ve alt boyutlarını algılarının cinsiyete bağlı olarak değişimi.....	67
4.5.2. Öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik ve alt boyutlarını algılarının görev yapılan okul kademesine bağlı olarak değişimi.....	68
4.5.3. Öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik ve alt boyutlarını algılarının eğitim durumuna bağlı olarak değişimi	71
4.5.4. Öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik ve alt boyutlarını algılarının mesleki kıdemine bağlı olarak değişimi.....	72
4.5.5. Öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik ve alt boyutlarını algılarının çalışılan okuldaki hizmet süresine bağlı olarak değişimi.....	74
4.5.6. Öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik ve alt boyutlarını algılarının çalışılan okulun bulunduğu yerleşim yerine bağlı olarak değişimi.....	76
4.5.7. Öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik ve alt boyutlarını algılarının çalışılan okulda eğitim gören öğrenci sayısına bağlı olarak değişimi.....	78
4.5.8. Öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik ve alt boyutlarını algılarının çalışılan okulda bulunan öğretmen sayısına bağlı olarak değişimi.....	80
4.6. Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Liderlik Algıları ve Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişki	83
BÖLÜM V	87
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	87
5.1. Sonuç ve Tartışma	87

5.1.1. Öğretmenlerin okul müdürlerinin kolaylaştırıcı liderlik yapısını algılarına ilişkin sonuç ve tartışma	87
5.1.2. Öğretmenlerin okul kültürü algılarına ilişkin sonuç ve tartışma	90
5.1.3. Okul müdürlerinin kolaylaştırıcı liderlik yapısının okul kültürüne etkisine ilişkin sonuç ve tartışma	93
5.2. Öneriler.....	95
5.2.1. Uygulayıcılara öneriler	95
5.2.2. Politika yapıcılara öneriler.....	95
5.2.3. Araştırmacılara öneriler	96
KAYNAKÇA.....	98
EKLER.....	103
EK 1:Kayseri İlinde Görev yapan Öğretmen Sayıları.....	103
EK 2: “Okul Kültürü Ölçeği”	104
EK 3: ”Kolaylaştırıcı Liderlik Ölçeği”	105
EK 4:”Kolaylaştırıcı Liderlik Ölçeği” İzni	106
EK 5: “Okul Kültürü Ölçeği” İzni.....	107
EK 6: Kişisel Bilgi Formu.....	108
EK 7: Etik Kurul Proje Onay Formu.....	109
EK 8: MEB Araştırma Değerlendirme Formu.....	110
EK 9: MEB Araştırma İzni.....	111
ÖZGEÇMİŞ	112

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Kolaylaştırıcı Liderlik Ölçeğine İlişkin Güvenilirlik İstatistikleri	36
Tablo 2 Okul Kültürü Ölçeğine İlişkin Güvenilirlik İstatistikleri.....	37
Tablo 3 Ölçek Yorumlamada Kullanılan Puan Aralıkları.....	38
Tablo 4 Araştırma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılım.....	39
Tablo 5 Araştırma Grubunun Çalıştığı Okulların Özelliklerine İlişkin Dağılım	42
Tablo 6 Okul Kültürü Ölçeği Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	45
Tablo 7 Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Cinsiyet Faktörüne Göre t-Testi Sonuçları.....	46
Tablo 8 Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Görev Yapılan Okul Kademesi Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri.....	48
Tablo 9 Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Görev Yapılan Okul Kademesine Göre ANOVA Testi Sonuçları	48
Tablo 10 Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Görev Yapılan Okul Kademesine İlişkin Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	50
Tablo 11 Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	51
Tablo 12 Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri.....	52
Tablo 13 Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	53
Tablo 14 Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Mesleki Kıdemine İlişkin Post-Hoc LSD Testi Sonuçları	54
Tablo 15 Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri.....	55
Tablo 16 Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	56
Tablo 17 Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Çalışılan Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri	57
Tablo 18 Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Çalışılan Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	58
Tablo 19 Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Çalışılan Okulda Eğitim Gören Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri	59

Tablo 20 Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Çalışılan Okulda Eğitim Gören Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	60
Tablo 21 Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Çalışılan Okulda Eğitim Gören Öğrenci Sayısına İlişkin Post-Hoc LSD Testi Sonuçları	61
Tablo 22 Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Çalışılan Okulda Bulunan Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri	63
Tablo 23 Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Çalışılan Okulda Bulunan Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	63
Tablo 24 Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Çalışılan Okulda Bulunan Öğretmen Sayısına İlişkin Post-Hoc LSD Testi Sonuçları	65
Tablo 25 Kolaylaştırıcı Liderlik Ölçeği Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	66
Tablo 26 Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Liderlik Algılarının Cinsiyet Faktörüne Göre t-Testi Sonuçları.....	67
Tablo 27 Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Liderlik Algılarının Görev Yapılan Okul Kademesi Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri.....	68
Tablo 28 Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Liderlik Algılarının Görev Yapılan Okul Kademesi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	69
Tablo 29 Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Liderlik Algılarının Görev Yapılan Okul Kademesine İlişkin Post-Hoc LSD Testi Sonuçları	70
Tablo 30 Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Liderlik Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	71
Tablo 31 Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Liderlik Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri.....	72
Tablo 32 Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Liderlik Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	74
Tablo 33 Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Liderlik Algılarının Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri.....	75
Tablo 34 Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Liderlik Algılarının Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	76
Tablo 35 Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Liderlik Algılarının Çalışılan Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri	77

Tablo 36 Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Liderlik Algılarının Çalışılan Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	78
Tablo 37 Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Liderlik Algılarının Çalışılan Okulda Eğitim Gören Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri	79
Tablo 38 Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Liderlik Algılarının Çalışılan Okulda Eğitim Gören Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	80
Tablo 39 Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Liderlik Algılarının Çalışılan Okulda Bulunan Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri	81
Tablo 40 Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Liderlik Algılarının Çalışılan Okulda Bulunan Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	82
Tablo 41 Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Liderlik Algılarının Çalışılan Okulda Bulunan Öğretmen Sayısına İlişkin Post-Hoc LSD Testi Sonuçları	83
Tablo 42 Kolaylaştırıcı Liderlik Ölçeği ve Okul Kültürü Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	84

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matrisi	10
Şekil 2 Araştırma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı	40
Şekil 3 Araştırma Grubunun Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	41
Şekil 4 Araştırma Grubunun Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı.....	41
Şekil 5 Araştırma Grubunun Çalıştığı Okuldaki Hizmet Süresine Göre Dağılımı	42
Şekil 6 Çalışılan Okulların Kademeye Göre Dağılımı.....	43
Şekil 7 Çalışılan Okulların Bulunduğu Yerleşim Yerlerine Göre Dağılımı	43
Şekil 8 Çalışılan Okulların Eğitim Gören Öğrenci Sayısına Göre Dağılımı	44
Şekil 9 Çalışılan Okulların Okulda Bulunan Öğretmen Sayısına Göre Dağılımı	44



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ARGE	: Araştırma-Geliştirme
KL	: Kolaylaştırıcı Liderlik
LSD	: Least Significant Difference/En Küçük Önemli Fark



BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsanoğlu ömür boyu öğrenebilen ve kendini geliştirebilen bir varlıktır. İlk öğrenme ortamı ailesi olan bireylerin yıllar boyu eğitim öğretim gördüğü yer ise okullardır. Bireylerin, dolayısı ile toplumların gelişmesinde ve şekillenmesinde o çok büyük öneme sahip olan okullar idareci, öğretmen, öğrenci ve yardımcı personeller gibi unsurlardan oluşur. Bir okulda bu unsurların birbirleri ile ne derece uyumlu oldukları, iletişimlerinin nasıl ve ne şekilde olduğu, birbirlerine okulun işleyişinde ne derece yardımcı oldukları ve buna benzer etkenler okulun kültürünü şekillendirir. Bir okulun kültürel yapısının asıl belirleyicisi, okulun duvarları, sıraları gibi fiziksel şartları değil; onun içindeki idareci, öğretmen ve öğrencilerin birbirleri ile iletişimleridir (Sezgin, 2010). Okulların idareciliğini yapan okul müdürlerinin öğretmen ve öğrenciye yaklaşımlarının okul kültürünün en büyük belirleyicilerinden olduğu söylenebilir.

1.1. Problem Durumu

21.yy'da akıl almaz bir hızla ilerleyen teknoloji ile birlikte okullardan beklentiler de değişmiştir. Bu değişime ayak uydurulması, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yeniliklere açık olmaları ve kendilerini sürekli geliştirmeleri ile mümkündür. Sadece klasik eğitim yöntemlerinin kullanıldığı, bilginin öğretmen tarafından aktarılıp öğrenci tarafından alınıp ezberlendiği bir okul ortamı çağın gereksinimlerini elbette karşılayamaz. Okullar artık okuduğunu, öğrendiğini içselleştiren; edindiği bilgileri anlamlandırıp analiz-sentez yapabilen öğrenciler yetiştirebilmelidir. Bir okulun öğrencilerine 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan

dijital kullanma becerisi, bilgi okuryazarlığı, sosyal özellikler, bilişsel becerileri, medya okuryazarlığı gibi becerileri kazandırması beklenmektedir.

Stoll (1998), gerçek gelişimin ancak okulların kendi içinden gelebileceğinin, bunun da ancak ortak değerler, inançlar, normlar, sosyal ilişkiler ve ortak duygularla başarılabileceğinin altını çizmiştir. Bir öğretmenin, öğrencilerini çağa ayak uyduracak şekilde yetiştirebilmesi için öncelikle kendisini sürekli geliştirmesi, yetiştirmesi gerekmektedir. Bununla birlikte okullardaki öğrenme ortamlarının öğrencilerin aktif olarak eğitim-öğretime katılabileceği, öğrendiği bilgileri analiz edip, anlamlandırıp, sorgulayıp, sentez yapabileceği şekilde yeniden düzenlendiği yerler olması gerekmektedir. Öğrencinin öğrenebilmesi ve öğrendiği bilgiyi hayata geçirip yenilikler üretebilmesi için, öğretmenin öğretirken öğrenen ve sürekli kendini geliştiren bir yapıya sahip olması gerekir. Öğretmenlerin öğrencilerini yetiştirirken sergiledikleri tutumlar, gelişimleri de okul müdürlerinin idarecilik vasıfları ile çok yakından ilişkilidir. Bu bağlamda okul müdürlerinin liderlik yapıları her zamankinden çok daha fazla önem arz etmektedir.

Literatüre bakıldığında liderliğin tanımı araştırma yapanın bakış açısına, yürütülen politikalara ve dünya meselelerine göre zaman içinde çok değişime uğramıştır. 1900'lerin başından 21. yüzyıla kadar farklı faktörlerin etkisi ile liderlerden beklenenler değişmiş bu doğrultuda da farklı liderlik tanımları yapılmıştır. Northouse (2021) 1900'lerin başından bu yana yapılan çalışmalardan faydalananarak liderlik kavramının zaman içindeki yolculuğunu araştırmıştır. Bu yolculukta başlangıçta merkezi bir güç ve kontrol odaklı liderlik söz konusu iken zamanla daha işbirlikçilik ve hedefler için grup üyeleri ile karşılıklı iletişim ve etkileşimin ön plana çıktığı liderlik tanımları ortaya çıkmıştır.

Okullar, yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışlarına göre başarı ortaya koyarlar. Bir okulun oluşturmuş olduğu okul kültürünün, istenilen hedefe ulaşılmasında çok büyük belirleyiciliği vardır. Okul kültürünün güçlü/zayıf; olumlu/olumsuz olmasında da okul müdürünün etkisi çok büyüktür. Mendels (2012) etkili bir okul müdürünün yapması gerekenleri: Okul ve öğrencileri için yüksek standartlarda bir başarı vizyonu belirlemek; verimli bir etkileşimin hakim olduğu, güvenli, işbirlikçi bir eğitim ortamı oluşturmak; öğretmen ve velilerin de okulun idaresinde söz sahibi olmasını sağlamak; öğretmenlerini kendi alanlarında en iyisi olmaları için desteklemek, öğrencilerini de öğrenirken en yüksek performansı

göstermeleri için teşvik edici olmak; okulun gelişimi için elindeki insan kaynaklarını, verileri ve süreci en iyi şekilde yönetmek şeklinde sıralamıştır.

Okul müdürlerinin sergilediği liderlik türü okul kültürünün oluşumunda etkilidir. Bu liderlik türlerinden biri de Kolaylaştırıcı Liderliktir. Kolaylaştırıcı liderlere göre güç, baskı ile okuldaki öğrenme ve çalışma ortamını düzenlemeye çalışan güç değildir, aksine iş birliği, yardımlaşma, fikir alışverişi ile paylaşılan güçtür. Kolaylaştırıcı liderler despot bir liderlik anlayışı yerine değerlerin paylaşıldığı güven temelli bir yaklaşım benimserler. Çalışanlarının motivasyonu onlar için önemlidir. İş birliği yaparak gücü paylaşır ve her bireyi işin içine dahil ederler (Töremen ve Karakuş, 2008). Kolaylaştırıcı liderliğin okul kültürü üzerinde olumlu etkilerinin olduğu düşünülmektedir. Bu düşünce araştırmanın problem cümlesinin belirleyicisi olmuştur. Okul müdürlerinin kolaylaştırıcı liderlik yapılarının okul kültürüne etkisinin incelenmesi araştırmanın problemi olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte çeşitli değişkenler açısından okul kültürü ve kolaylaştırıcı liderlik algılarının değişimi analiz edilmesi de alt problemleri oluşturmıştır..

1.2. Araştırmanın Önemi

Bir toplumun gelişmesi, sahip olunan insan kaynaklarını en iyi şekilde yetiştirilmesine, bu da eğitim sistemlerine yapılan yatırımlara bağlıdır. Eğitim sistemine yapılan fiziksel ve donanımsal yatırımlar tek başına yeterli değildir. Bunun yanında eğitim sisteminin yürütücüsü olan öğretmenlerin ve idarecilerin de yetiştirilmesi gerekmektedir. Bir öğretmenin mesleki gelişimi, klasik eğitim-öğretim yöntemleri dışında yöntemleri kullanabilmesi, okulunda kendini gerçekleştirebilmesi okul müdürünün liderlik yapısına bağlıdır. Bu çalışmada liderlik türlerinden Kolaylaştırıcı liderlik türü incelenmiştir. Çalışma sonunda elde edilecek sonuçlar, okul müdürlerinin kolaylaştırıcı yapılarının okul kültürünü nasıl etkilediği, öğretmenlerin mesleki gelişimine ne derece katkıda bulunduğu, öğrencilerin, eğitim-öğretimlerini nasıl ve ne yönde etkilediği konularına katkıda bulunacağı için önem arz etmektedir. Elde edilen bulgular ışığında ortaya konan önerilerin eğitim reformlarına ışık tutacağı düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde Kolaylaştırıcı Liderlik kavramı ile ilgili yapılan çalışmaların yakın geçmiş zamanda başladığı görülmektedir. Yurtdışında 40 yıllık bir geçmişe dayanan çalışmalar Türkiye’de

henüz çok daha yakın tarihlerde görülmektedir. Bu alanda yapılmış olan çalışmalara katkı sağlayacak olması da araştırmanın önemini artırmaktadır.

1.3.Araştırmanın Amacı/ Alt Amaçları

Bu araştırmada okul müdürlerinin kolaylaştırıcı liderlik yapılarının okul kültürüne etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki problem ve alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin okul kültürü ve okul kültürü alt boyutları algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik ve kolaylaştırıcı liderlik alt boyutları algıları ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin okul kültürü ve okul kültürü alt boyutları algılarında
 - a) Cinsiyete,
 - b) Görev yapılan okul kademesine,
 - c) Mezuniyetine,
 - d) Mesleki kıdemine,
 - e) Çalıştığı okuldaki hizmet süresine,
 - f) Çalıştığı okulun bulunduğu yerleşim yerine,
 - g) Çalıştığı okulda eğitim gören öğrenci sayısına,
 - h) Çalıştığı okulda bulunan öğretmen sayısına göre anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik ve kolaylaştırıcı liderlik alt boyutları algılarında
 - a) Cinsiyete,
 - b) Görev yapılan okul kademesine,
 - c) Mezuniyetine,
 - d) Mesleki kıdemine,
 - e) Çalıştığı okuldaki hizmet süresine,
 - f) Çalıştığı okulun bulunduğu yerleşim yerine,
 - g) Çalıştığı okulda eğitim gören öğrenci sayısına,
 - h) Çalıştığı okulda bulunan öğretmen sayısına göre anlamlı bir fark var mıdır?

5. Öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik algıları ile okul kültürü algıları arasında ilişki var mıdır?

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada belirlenen örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır. Araştırma için veri toplamada kullanılan “Kolaylaştırıcı liderlik ölçeği” ve “Okul kültürü ölçeği”nin araştırma problemini aydınlatmak için yeterli olduğu varsayılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin samimiyetle anket sorularını cevaplandırığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- Yapılan bu araştırmanın örneklemini Kayseri ilindeki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 874 öğretmenden oluşmaktadır.
- Araştırma verileri 2021-2022 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır.
- Araştırma, “Okul kültürü ölçeği” ve “Kolaylaştırıcı liderlik ölçeği” ile toplanan verilerden elde edilen bulgular ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Okul kültürü: Okul idarecileri, öğretmenler, öğrenciler çalışan personelin ortak olarak oluşturduğu, paylaşılan değerler, inançlar, normlar bütünüdür (Terzi, 2019).

Kolaylaştırıcı Liderlik: Okul yönetiminde herkesin fikirlerine değer veren, bunun bir getirisi olarak liderliği paylaşan, işleri her anlamda kolaylaştıran, çalışanlarının mesleki gelişimleri için onları destekleyen liderlik biçimidir (Töremen ve Karakuş, 2008).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilk olarak liderlik kavramı, liderlik kavramının tarihsel gelişimi ve değişimi, liderlik çeşitleri açıklanmaya çalışılmıştır. Sonraki kısımda örgüt kültürü ve okul kültürü kavramları açıklanmaya çalışılmıştır. Son kısımda ise liderlik türleri ve okul müdürlerinin yaklaşımlarının okul kültürü üzerine etkisini konu alan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Lider ve Liderlik

İnsanlık tarihinin başlangıcından bu yana iletişim halinde olan, bir arada yaşayan, sosyalleşen insanoğlu işlerini daha verimli yönetmek, kargaşadan kurtulup düzen içinde yaşayabilmek için bir lidere ihtiyaç duymuştur. Bu yönüyle liderlik kavramının tarihsel gelişimi insanoğlunun yaradılışıyla başlamıştır denilebilir. Her dönemde önemini koruyan bu ihtiyaç Lider ve Liderlik üzerine yapılan araştırmaların da kesintisiz olarak devam etmesinin sebebi olmuştur. İnsanlık tarihinin ilk zamanlarında, liderliğin belirleyicisi grubu koruyabilecek güç ve cesarete sahip olma özelliği iken, zaman içinde değişen dünya düzeniyle liderliğin belirleyicisi de değişmiş ve çeşitlilikler göstermiştir. 21. Yüzyıl modern toplumunda ve teknoloji çağında gruplar liderlerinden bilgili, yetenekli kendini çağın değişim hızına göre sürekli yenileyebilme ve grubun amaçlarına ulaşmak için etki gücü ile bireyleri peşinden sürükleyebilme özelliklerine sahip olmalarını beklemektedir.

Literatür incelendiğinde lider ve liderlik kavramlarının çok farklı açılardan ele alındığı görülmektedir. Bu farklılığın bir yönünü zaman içinde liderlikten beklenenlerin değişimi, bir yönünü de liderliğin çok farklı boyutlarda ele alınmış olması oluşturmaktadır. Uzun yıllardır liderlik ve etkili liderliğin nasıl yapılabileceği

üzerine çalışmalar yapmakta olan Kousez ve Posner (2006), liderlerden beklenen davranış ve uygulamaları beş temel maddede toplamışlardır:

- Gidilecek yolu modelleme: Grubun ortak değerleri ve idealleri çerçevesinde rol model olmalıdır. Liderini model olarak gören bireyler yapılacak işlerin hem nasıl yapılacağını hem de yapılabilirliğini görmüş olacaktır.
- Grubun ortak vizyonu için ilham kaynağı olma: Hedeflere olan inancını her zaman tazelemeli, heyecanını hiç yitirmeden grubun ortak vizyonuna her bireyi dahil edebilmeli ve onlara bu yolda ilham verici olmalıdır.
- Sürece meydan okuma: Her zaman fırsatları araştırmalı, yeni durumlarda risk almaktan kaçınmamalı ve böylelikle deneyimlerini artırmalıdır. Sürekli bir gelişim çabası içinde olmalıdır.
- Her adımda cesaretlendirici olma: Lider, grup üyelerini bireysel başarılarından katkılarından ötürü takdir etmelidir. Topluluk ruhu oluşturarak paylaşılan değerler, kazanılan zaferler kutlanmalıdır. Böylelikle bireyler yeni adımlar atmak için kendilerinde cesaret bulabileceklerdir.
- Grup üyelerini harekete geçirici olma: Bireylere güven vererek, işleri kolaylaştırarak ve iş birliğini her adımda vurgulayarak grup üyelerini güçlendirmeli ve onların yetkinliğini artırmalıdır. Kendini güçlü hisseden ve yetkinliği artan bireyler harekete geçme konusunda daha aktif hale gelecektir.

2.2. Liderlik ve Yöneticilik

Liderlik ve yöneticilik benzer kavramlar gibi görüldüğünden birbirine karıştırılmakta, birbirinin yerine kullanılmaktadır. Literatüre bakıldığında farklı yaklaşımlarla ikisinin her ne kadar benzerlikleri olsa da birbirinden ayrıştığı görülmektedir. Liderler içinde bulundukları grup üyelerini motive eder, etkiler ve bir amaca ulaşmak için onları yönlendirir. Liderlik için bir makamda olmak gerekmemektedir. Yöneticilikte ise bir makamın verdiği yetkilerle belirli bir işin yapılması ve yaptırılması söz konusudur. Bir yönetici liderlik özelliklerini de taşıyor olabilir ancak her yönetici aynı zamanda bir lider değildir. Liderler grup üyelerini motive ederek etkileyerek bir işi yaptırırken, yöneticilerin böyle bir motivasyon sağlamadan belli kurallar çerçevesinde işin yapılmasını sağlaması söz konusudur (Bennis, 1994, akt. Kippenbergers, 2002)

Kussy (1995), okullardaki idarecilerin bir yönetici olmaktan çok, bir eğitim lideri olması gerektiğini vurgular. Böylelikle bir okulun ortak vizyonuna ulaşma konusunda daha başarılı olabilecek, öğretmenlerine destek verip rehberlik edebilecektir. Okulların yöneticileri muhakkak liderlik vasıflarını taşıyan kişiler olmalıdır. Çünkü çok karmaşık bir yapıya sahip olan okullar ancak başında bulunduğu gruba hevesle iş yaptırabilen, öğretmenlerini dinleyip onların yanında olduğunu ve ortak bir hedefe koştuklarını hissettirebilen bir lider tarafından yönetilirse başarıya ulaşabilirler.

2.3. Liderlik Yaklaşımları

Liderlik yaklaşımları 1900'li yılların başından bu yana incelenmektedir. İnsanoğlunun liderlere ihtiyacı kesintisiz olarak devam etmiştir. Bu ihtiyaçlardaki değişim zamanla yeni liderlik yaklaşımlarının ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

2.3.1. Geleneksel liderlik yaklaşımları

Geleneksel liderlik yaklaşımları kendi içinde üç başlık altında incelenebilir. Bunlardan ilki Büyük Adam ve Özellikler teorisidir. İkincisi Davranışsal Liderlik teorileridir. Sonuncusu ise Durumsal Liderlik teorileridir (Kippenberger, 2002).

2.3.1.1. Büyük Adam ve Özellikler teorisi

İlk olarak ortaya atılan liderlik teorisi Büyük Adam teorisidir. Bu teoriye göre liderler kendilerinde bulunan özellikleri doğuştan getirirler. Liderlik özellikleri asla sonradan kazanılabilecek özellikler değildir. Bu teorinin temelleri İskoçlu tarihçi Thomas Carlyle tarafından 1841'de yapmış olduğu çalışmaya dayandırılmaktadır. Liderlik özelliklerinin kalıtımla geldiğini iddia eden bu teori geçerliliğini yirminci yüzyılın ortalarına kadar korumuştur (Kippenberger, 2002).

Özellikler teorisi liderlerin sahip oldukları bedensel, demografik ve kişisel özellikler üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu teoriye göre başarılı bir lideri diğerlerinden farklı kılan özellikleri mevcuttur. Kişilerin bir grupta lider olmalarını sağlayan, onların sahip oldukları bu özelliklerdir. Bu konu üzerine yapılan araştırmalar etkili ve başarılı bir liderin sahip olduğu özellikleri ortaya koymayı amaçlamıştır (Aykan, 2002). Liderlik için tek başına yeterli olmayan bu özelliklerin önemi de göz ardı

edilemez. Özellikler teorisinin literatürde önemli bir yeri vardır ve bugün hala yapılan çalışmalara ışık tutmaya devam etmektedir.

2.3.1.2. Davranışsal liderlik teorileri

II. Dünya Savaşı'ndan sonra Özellikler teorisinin liderliği açıklamada yetersiz kaldığını düşünen araştırmacılar liderlerin davranışları üzerinde yoğunlaşmışlardır. Davranışsal liderlik araştırmacıları, bir liderin özelliklerinin neler olduğu sorusunu bırakıp, liderin davranışlarıyla ilgilenmişlerdir. Bu yaklaşımlar nasıl etkili lider olunacağını üzerinde yoğunlaşmışlardır (Kippenbergers, 2002). Davranışsal liderlik türlerinin bazıları aşağıda açıklanmıştır.

2.3.1.2.1. Ohio State Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi çalışmaları

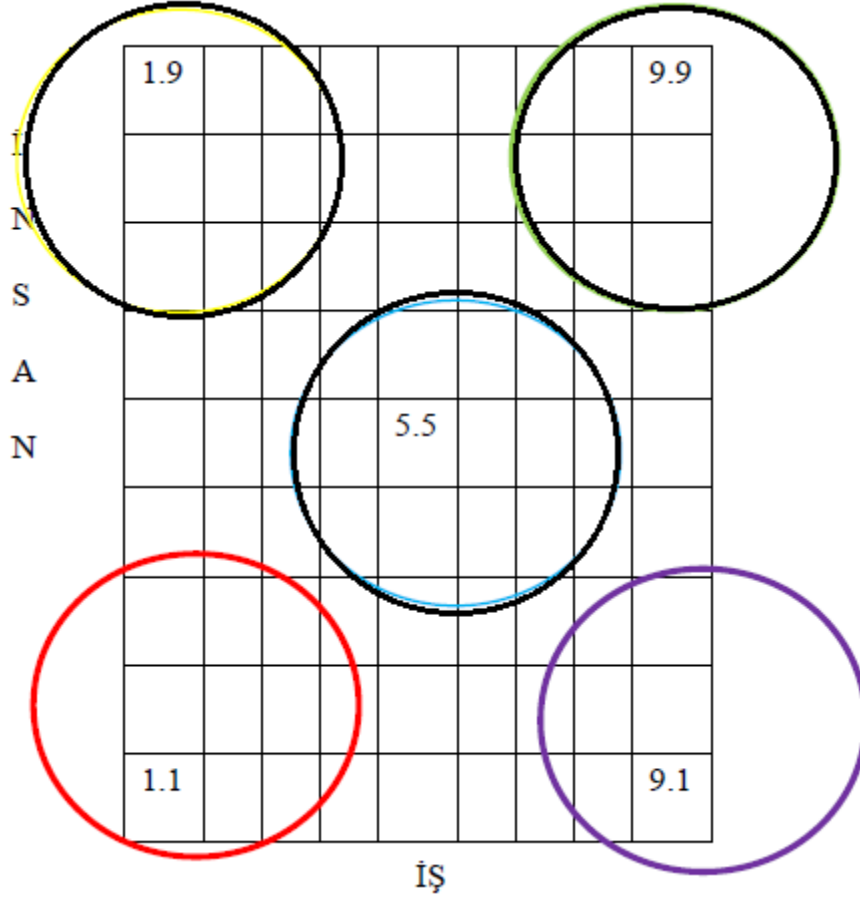
1950'li ve 1960'lı yıllar boyunca Ohio Devlet Üniversitesi ve Michigan Üniversitesindeki araştırmacılar hangi davranışların en iyi sonuca ulaştırdığını araştıran bir dizi çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmalarda kendilerine hassas yaklaşım güven veren, fikirlerine ve duygularına karşı saygılı olan, çalışanlarını görevlendirmeden önce iş tanımını iyi yapan, grup rollerini ayrıntılı açıklayan, disiplinli bir şekilde ilerleyen ve işin bitimi için net hedefler koyan lider davranışları karşısında grup üyelerinin nasıl hissettikleri ve bu davranışları sergileyen liderleri tercih edip etmediklerini araştırmışlardır. Çalışmalar sonucunda insanların görev odaklı liderlerdense, ilişki odaklı liderleri tercih ettikleri görülmüştür (Kippenberger, 2002, s. 20).

2.3.1.2.2. Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matrisi

Yönetimsel Izgara veya Liderlik Izgarası olarak da bilinen bu model 1960'ların başında Robert Blake ve Jane Mouton tarafından geliştirilmiştir. Yatay ve dikeyde 1-9 arası bulunan gözenekler ve toplamda 81 gözeneği bulunan bir matris oluşturulmuştur. Bu matriste yatay eksenle yapılan işe verilen önem düzeyini yani bir liderin bir görevi en iyi nasıl başaracağına karar verirken verimliliği ve yüksek üretkenliği, somut hedefleri vurgulama derecesini gösterir. Dikey eksenle ise çalışanlara verilen önem düzeyini yani bir liderin görevini en iyi nasıl yerine getireceğine karar verirken aynı zamanda grup üyelerinin kişisel gelişimlerini ihtiyaçlarını, ilgi alanlarını ne derece göz önünde bulundurduğunu gösterir.

Şekil 1

Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matrisi



Not. İktisadi ve İdari Bilimlerde Kavramsal ve Uygulamalı Araştırmalar (s. 129) F. Çelebi, 2020, Duvar Yayınları'ndan alınmıştır.

Şekil 1'de Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matrisinde oluşan beş liderlik tarzının nasıl oluştuğu görülmektedir:

- Zayıf liderlik (1.1): Bu tür liderler hem işe karşı hem de çalışanlarına karşı oldukça ilgisizdir. İşin yürümesi için en alt seviyede performans sergilerler.
- Otoriter liderlik (9.1): Bu tür liderler için öncelikli olan iştir. Çalışanlar ise geri plandadır. Çalışanların hisleri, ihtiyaçları göz ardı edilir, en iyi işin ortaya konması için onlardan en yüksek düzeyde verim almak amaçlanır.
- Şehir kulübü liderliği (1.9): Çalışanların hisleri, ihtiyaçları birincil önceliklidir. Olumlu ilişkiler kurulur ve böylelikle çalışanlardan en iyi verim almak hedeflenir.

- Grup liderliği (9.9): Hem işe hem de çalışanlara ilgi en üst düzeydedir. Lider ve grup üyeleri arasında yüksek düzeyde iş birliği ve takım çalışması söz konusudur.
- Dengeli liderlik (5.5): Bu liderlikte çalışanların morali yüksek tutulmaya çalışılarak onların işi yapması sağlanmaya çalışılır. Bu tür liderler hem iş hem de kişilerle ilgili konularda yeterli değildir.

2.3.1.2.3. X ve Y teorisi

X ve Y Teorisi, adını Douglas McGregor'la birlikte duyurmuştur. X tipi yönetimde yapılacak iş tanımlanmıştır. Sıkı bir disiplin, denetim ve ceza vardır. İnsanın doğası gereği tembel bir yapıya sahip olduğu ve bu yüzden de ancak bu yöntemlerle bir işin yaptırılabilmesine inanılır. Y tipi yönetim ise bunun aksine insanın birlikte çalıştığı grubu benimseyip hedeflere ulaşma konusunda aidiyet duygusu ile birlikte kendi içinden gelerek elinden geleni yapacağı, bir dış güç olmadan işine odaklanacağı ve sonuca ulaşacağı düşünülür. Bu sebeple yöneticiler çalışanlarına güvenmeli ve Y tipi teoriyi benimsemelidirler. Bu tercih onları başarılı bir yöneticilik sürecine götürecektir (McGregor, 1960).

2.3.1.2.4. Likert'in Dört Sistem Modeli

Likert yapmış olduğu çalışmalar sonucunda liderlik yaklaşımlarını dört grupta toplamıştır (Bakan ve Bulut, 2004):

- Sistem 1- Sömürücü yöneticiler: Sorumluluk, yöneticilerin elindedir. Yöneticiler çalışanlarına güvenmezler. İşler emir-komuta ile yürütülür. Takım çalışması veya iletişim çok azdır ve motivasyon tehditlere dayanır.
- Sistem 2- Yardımsever Yöneticiler: Sorumluluk, yönetsel düzeydedir. Yöneticilerin çalışanlarına olan güveni usta-çırak ilişkisindeki güvene benzer. Takım çalışması veya iletişim çok azdır ve motivasyon bir ödül sistemine dayanır.
- Sistem 3- Danışmanlık: Sorumluluk, geniş bir alana yayılmıştır. Yöneticiler çalışanlarına önemli ölçüde ama tam olmayan bir güven duyarlar. Ekip çalışması yeterli düzeydedir. Çok yönlü iletişim mevcuttur. Motivasyon, ödüllere ve işe katılıma dayanır.

- Sistem 4- Katılımcı: Sorumluluk paylaşılmıştır. Yöneticilerin çalışanlarına karşı yüksek düzeyde güveni vardır. Yüksek düzeyde ekip çalışması, iletişim ve katılım vardır. Likert modelinde bu dört farklı liderlik davranışları farklı değişkenler açısından birbiri ile kıyaslanmıştır.

2.3.1.3. Durumsal liderlik teorileri

Özellikler ve davranışçı yaklaşımların liderliği açıklamada yetersiz kaldığını düşünen bazı araştırmacılar durumsal liderlik kavramı üzerinde çalışmalarını sürdürmüşlerdir. Durumsal yaklaşımlarda liderin karşılaştığı durumlara nasıl tepki vereceği, ne yapacağı, nasıl davranacağı, olayların gidişatına nasıl yön vereceği üzerinde durmuşlardır. Bu yaklaşıma göre etkili özellik veya davranış diye tanımlanan ve başarıya ulaştıracağı düşünülen özellik ve davranışlar her zaman, mekan ve durumda başarıyı ve etkililiği getirmez. Bunun için liderin o andaki durumu ve süreci yönetme becerisi önemlidir. Bu yüzden de her durum kendine özgüdür. Bir durum için geçerli ve yeterli olan bir davranış başka bir alanda ve durumda olayı çözmeye yetmeyebilir. Bu yaklaşımda liderlik; lider, bireyler ve mevcut şartlar arasındaki ilişkilerden oluşan süreci içerir (Demir vd. 2010).

2.3.1.3.1. Fiedler'in Durumsallık Kuramı

Liderliği durumsallık açısından ilk ele alan araştırmacı Fred Fiedler'dir. Fiedler'a göre liderliğin etkinliğinin belirleyicisi, liderlik stili ve liderlik durumu arasındaki uygunluktur. Fiedler'in durumsallık teorisine göre her zaman geçerli olan mükemmel bir liderlik stili bulunmamaktadır (Buluç, 2021).

2.3.1.3.2. Vroom-Yetton'un Durumsallık Kuramı

Bu kuram diğer adıyla Normatif Karar Teorisi olarak adlandırılır. Diğer durumsal kuramlardan farklı olarak liderlerin karar verme sürecini ele alır. Bu modele göre dört temel karar verme metodu vardır. İlk metot 'otokratik model'dir. Lider grup üyelerini ya karar alma sürecine hiç katmaz ya da çok az katar. İkincisi 'danışma'dır. Bu metotta grup üyelerine danışılır ama kararı yine lider verir. Üçüncüsü 'grup'tur. Bu metotta uzlaşma esastır. Sonuncusu ise 'katılım'dır ve her bireyi karar alma sürecine dahil eder (Nahavandi, 2009).

2.3.1.3.3. Evans ve House'un Yol-Amaç Teorisi

Bu teoriye göre liderler grubun hedefine ulaşması için onlara bir yol haritası çizme konusunda yardımcı olmalıdırlar. Grup üyelerine rehberlik edilmesi ve onların motivasyonunun sağlanması son derece önemlidir. Liderler bu kuramda mevcut duruma göre farklı liderlik stilleri sergileyerek durumu yönetirler; emir verici/yönlendirici, destekleyici, katılımcı ve başarı yönelimli olabilirler (Öztürk, 2020).

2.3.1.3.4. William J. Reddin'in 3 Boyutlu Liderlik Kuramı

Ohio State liderlik davranışlarını görev ve ilişki yönelimli olmak üzere iki boyutta ele almıştır. Reddin bu iki boyuta bir de etkililik boyutunu eklemiştir. Bu teoriye göre her durumda etkili olabilen bir liderlik davranışı yoktur. Reddin'e göre etkili tek bir liderlik tarzı yoktur, lider kendini çeşitli durumlara göre çok farklı liderlik tarzlarına bürünmüş olarak bulur (Öztürk, 2020). Etkililik, herhangi bir durumda liderin doğru liderlik stilini seçip, o anda seçilen stilin uygulanması ile ortaya çıkardığı bir durumdur.

2.3.2. Yeni liderlik yaklaşımları

1980 sonrası gelişen liderlik yaklaşımları yeni liderlik yaklaşımları olarak isimlendirilir. Geleneksel liderlik yaklaşımlarının yetersiz görülmesi ile birlikte yapılan çalışmalar modern liderlik kuramlarının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu yaklaşımlar liderliği farklı açılardan ele almışlardır. Yeni yaklaşımları eskilerden farklı kılan en önemli yönü liderler ile liderlik ettikleri bireyler arasındaki ilişkiyi inceliyor olmasıdır (Bozkurt ve Göral, 2013).

2.3.2.1. Karizmatik liderlik

Birçok araştırmacı tarafından incelenmiş olan karizmatik liderliği House & Baetz (1979, akt. Conger ve Kanungo, 1987) Kişisel yeteneklerinin gücüyle izleyenleri üzerinde derin ve olağanüstü etkiler yaratma yeteneğine sahip liderler olarak tanımlamışlardır. Shamir vd. (1993), bu liderlerin hangi davranışları sergilediği, hangi yönleri ile diğer insanlardan farklılaştığı ve karizmatik liderlerin ortaya çıkmasını sağlayan şartların neler olduğu üzerine çalışmalar yapmışlardır. Bu

alışmalarıyla karizmatik liderlerin takipçileri üzerinde derin bir etkiye sahip oldukları sonucuna varmışlardır. Takipçiler sorgusuz sualsiz liderlerinin peşinden gider, itaat eder ve onlara olan inançları tamdır. Bu liderlerin diğerklerine göre insanları motive edebilme yetenekleri son derece kuvvetlidir. Heyecanlı yapıdadırlar ve izleyenlerine örnek olurlar.

2.3.2.2. Etik liderlik

Etik liderlik kavramı, iş dünyasında etik olmayan davranışların doğurduğu sıkıntılarla birlikte ortaya çıkmıştır. Liderliğın evrensel değerkere sahip olmasının gerekliliğı üzerinde durur. Etik liderler doğruluk, dürüstlük, adil olma özelliklerine sahip olan ve bu değerklerle doğru eylemleri gerçekleştirmeyi amaç edinmiş bireylerdir (Walumbwa vd. 2011). Etik liderler gücünü etik ilkelerden alır. İzleyenlerine karşı hoşgrl, samimidirler. Her bireye karşı adil davranırlar.

2.3.2.3. Etkileşimci (işlemci-transaksiyonel) liderlik

Etkileşimli liderler izleyenlerinin hedefe ulaşması için onları para, statü gibi pekiştirelerle motive eder. Gerçekleşmesi beklenen hedefe ulaşıldığında karşılığında elde edilecek ödül baştan net olarak belirlenir. Belirlenen hedefe ulaşıldığında ödül, ulaşamadığında ise yaptırımlar söz konusudur. Bu liderler takipçilerinin sosyal ihtiyaçlarını karşılayarak ve uygun ödüllendirmeler yaparak retkenliğı artırmayı hedefler. Geçmiş ve geleneklere bağımlı bir liderlik tarzıdır. Etkileşimci lider takipçilerinin hedeflere ulaşması için onlara yardım eder; takipçileri de ona itaat eder çünkü bunun bireysel fayda sağılayacağının farkındadırlar (İşcan, 2006).

2.3.2.4. Dönüşümcü (transformasyonel) liderlik

Bu kavram, ilk kez Burns tarafından 1978 yılında etkileşimsel liderlik kavramı ile birlikte ortaya atılmıştır. Dönüşümcü liderler takipçilerine odaklanır, onlara güvenir ve çift yönlü iletişim kurarlar. Demir ve Okan (2008), dönüşümcü lideri takdir gören, saygı duyulan ve kendisine güvenilen lider olarak tanımlamışlardır. Bu liderler zorlukların üstesinden gelir; takipçilerine güven verir. Amaçların, bağılılığın öneminin ve alınan kararların etik sonuçlarını takipçilerine vurgular. Böyle bir lideri takip edenler de onu model alıp liderlerine benzemeye çalışırlar. Dönüşümcü liderler, değışimin gerekliliğine inanırlar ve etkin olarak

değişimi başlatırlar. Başlattıkları değişime rehberlik edecek ileri görüşlülüğe sahiptirler ve bu değişim için nelere ihtiyaç olduğunu tanımlayabilen liderlerdir (Keçecioğlu, 2003).

2.3.2.5. Otantik liderlik

Otantik olma bir kişinin duygu, düşünceleri ile o kişinin davranışlarının tutarlı olması anlamına gelir. Otantik liderlik etik ve ahlaki değerlere dayalı bir liderlik yaklaşımıdır. Otantik liderler kendine güvenen ve iyimser liderlerdir. İlişkilerinde şeffaftırlar, güven ve bağlılık oluştururlar. Kapsayıcı yapıları ve olumlu etik iklimleri teşvik ederler. Böylelikle takipçilerinin öz farkındalığını artırarak, yaptıkları işi anlamlandırmalarını ve bağlılıkla bu işi yapmalarını sağlamış olurlar (Avolio ve Gardner, 2005). Bu liderler kendilerinin güçlü ve zayıf yönlerini bilirler, içten ve samimi davranırlar.

2.3.2.6. Hizmetkar liderlik

Hizmetkar liderlik türü Robert K. Greenleaf tarafından ortaya atılmıştır. Hizmetkar liderlikte lider her şeyden önce hizmetkardır. Lider çalışanlarına hizmet eder, çalışanlarının ihtiyaçları kendi ihtiyaçlarından önceliklidir (Akyüz ve Eren, 2013). Bu liderler bencillikten uzak, kendinden önce çalışanlarını düşünen bireylerdir.

2.3.2.7. Ruhsal liderlik

Ruhsal liderlik işyerlerindeki mekanikleşme sonucu ortaya çıkmış bir yaklaşımdır. Ruhsallık sevgi, sabır, hoşgörü, sorumluluk duygusu, affetme, uyumlu olma, şükretme gibi özellikleri barındır ve bu özellikler kişinin kendisine ve çevresine mutluluk getirir. Ruhsal liderlik etik değerler, dürüstlük, adalet gibi üstün değerlere sahiptir. Bu liderlik yaklaşımı beden, us, duygu ve ruh olmak üzere dört temel üzerine kurulmuştur. Bu dört temel aynı zamanda insanın da özünü oluşturur. Liderler bireylere yaklaşımlarında bu faktörleri göz önünde bulundurdukları takdirde verim elde edebilirler (Baloğlu ve Karadağ, 2009).

2.3.2.8. Öğretimsel liderlik

Öğretim liderliği, bir okul müdürünün öğrenci başarısını artırmak ve eğitim öğretimin gelişmesini sağlamak için yaptığı ve bu konuda diğer personele yetki verdiği eylemleri kapsar (Debevoise, 1984, akt. Chell, 1995). Chell iyi bir öğretim liderinin yapması gerekenleri: eğitimin amacının belirlenmesi; okul çapında hedefler belirlenmesi, öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli kaynakların sağlanması; öğretmenlerin denetlenmesi ve değerlendirilmesi, personel geliştirme programlarının koordine edilmesi ve öğretmenlerle ve öğretmenler arasında çok yönlü ve olumlu ilişkilerin oluşturulması şeklinde sıralamıştır. Öğretim liderliği doğrudan eğitim öğretimin iyileştirilmesi, daha kaliteli hale getirilmesi ile ilişkili olması onu diğer liderlik biçimlerinden ayırır. Çağın gereklerine uygun öğrenci yetiştirilebilmesi ancak kendini iyi yetiştirmiş, öğretimsel liderlik özelliklerine sahip öğretmen ve okul idarecileri ile mümkün olabilir (Ayık ve Şayir, 2014).

2.3.2.9. Vizyoner liderlik

Vizyoner liderlikte lider, gelecekle ilgili hayaller kurar, kararlar alır ve bu hedeflere ulaşmak için paylaşılan bir vizyon oluşturur. Vizyoner liderler geleceğe yönelik belirsizlikleri ortadan kaldırmada çok başarılıdır. Bu liderler izleyenlerine ilham verir ve onları motive ederler. Bulut ve Uygun'a (2010) göre Vizyoner liderler olayları farklı bakış açılarıyla ve çok yönlü ele alır; değişime açıktır. Yargılama, analiz ve sentez yapma ve stratejik düşünebilme yeteneğine sahiptir; yeniliklere açıktır ve kendini sürekli geliştirme eğilimi içindedir; risk almaktan korkmaz ve tüm bunlarla beraber mütevazı bir lider olmaktan geri durmaz.

2.4. Kolaylaştırıcı Liderlik

Dunlap ve Goldman (1991, akt. Conley ve Goldman 1994), kolaylaştırıcı liderlik tanımını yaparken başlangıç noktası olarak kolaylaştırıcı güç kavramını seçmişlerdir. Buna göre kolaylaştırıcı bir lider elinde bulunan gücü baskı ile iş yaptırmak için değil, işleri kolaylaştırmak için kullanan liderdir. Bir okulda bulunan lider kolaylaştırıcı lider olma yolunda ise kolektif çalışmayı destekler, problem çözücüdür ve performansları geliştirmek için elinden geleni yapar. Kolaylaştırıcı liderin nihai amacı, grup üyelerine güvendiğini her an hissettirip onlara yetki ve

sorumluluk vererek liderliği paylaşmaktır. Böylelikle katılımcı, duyarlı ve kendi kendini yöneten, neyi neden yaptığını bilen kişilerden oluşan organizasyonlar ortaya çıkmış olur (Bens, 2007).

2.4.1. Kolaylaştırıcı liderlerin rolleri ve okul ortamına yansımaları

Alanyazında farklı kaynaklarda kolaylaştırıcı liderlerin rollerine yer verilmiştir. Aşağıda bu rollerin başlıcalarına değinilmiştir. Kolaylaştırıcı liderlik rollerinin okul ortamlarına nasıl yansıtılabileceği açıklanmıştır.

2.4.1.1. Gruplarını bir liderler topluluğu haline getirme

Kolaylaştırıcı liderler, liderliği ve gücü grubun tüm üyeleriyle paylaşırlar. Liderliğin ve otoritenin bir kişide olduğu topluluklarda, bireyler zorlanarak ya da zorlanmadan sadece söyleneni yapar itaat eder ama fırsat bulduğunda işi olması gerektiği gibi yapmayabilir. Bu bireylerin sorumluluk almadan sadece emre itaat ederek işi bitirmeye odaklanmasındandır. Halbuki etkili liderler asıl gücün ellerindeki gücü paylaşmak olduğunu fark etmiş kişilerdir (McEwan, 2003).

Gücü paylaşmayı ilke edinmiş eğitim liderleri bu işi nasıl yapacakları bilirler, okulun tüm paydaşlarını yetkilendirir, özgürce hareket etmeleri için her türlü deşteği imkanı sağlar ve önlerindeki engelleri kaldırır. Okullarda bulunan tüm personel, veli ve ğrenci bu liderler topluluğunun bir parçasıdır. Paylaşılan liderlikte her birey öğrenmenin sorumluluğunu alır, yaptığı işi neden yaptığının farkındadır, neyi nasıl yapacağını bilir ve aidiyet duygusu son derece yüksektir.

2.4.1.2. Grup yelerine hareket yeteneği verme

Kolaylaştırıcı lider, liderlik yaparken gücünü baskı yaparak kullanan değildir, bunun yerine elindeki gücü paylaşır ve böylelikle grup üyelerine hareket yeteneği vermiş olur. Dayatma ile işleri yaptırmak yerine çalışanlarının fikirlerini dinler ve işleri yürütürken onların yol ve yöntemlerini paylaşmasına, uygulamasına imkan sağlar (Kouzes ve Posner, 2006). Okullarda kolaylaştırıcı liderler ğretmenlerinin işlerine hakim olmasını sağlar, eğitim öğretimde yapılan planlamalarda öğretmenlerin fikirlerini dinler ve onlara kendi işlerini yürütmeleri için hareket kabiliyeti verir. Bir yol yöntem belirleyip her öğretmenin bunları kullanmasını dayatmaz.

2.4.1.3. Yetkilendirme

Kolaylaştırıcı liderlerin bir özelliği de grup üyelerine yetki vererek işleri yürütmeleridir. Yetkinin paylaşıldığını gören grup üyeleri işlerine daha bir sıkı sarılır ve yetkiyi kullanarak işlerini başarılı bir şekilde sonuçlandırmak için enerjilerini ve yeteneklerini tümüyle ortaya koyarlar. Okullarda yetkilendirilmiş olan öğretmenler karşılaştıkları durumlarda, çözmeleri gereken bir problem karşısında bunun için gerekli becerilere sahip oldukları inancındadırlar. Yetkilendiren ve bunu öğretmenlerine hissettiren bir okul müdürü hem okulun işleyişini hem de öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmış olur. Böylelikle problemler hızlıca ve yerinde çözüme kavuşur. Yapılacak olan işler kolaylaştırıcılık sayesinde zamanında yoluna konulur. Yetkinin kendisiyle paylaşıldığını bilen öğretmen, okulunun vizyonunu gerçekleştirmek ve ortak hedeflere ulaşmak için her an heveslidir. Yapacağı işlerde, alacağı kararlarda okul müdürünün kendisini destekleyeceğini ve aldığı kararlara saygılı olacağını bilir. Yetkilendirmenin yapıldığı okullarda öğretmenlerin motivasyonu ve kendilerine güvenleri daha yüksektir.

2.4.1.4. Ortak vizyon geliştirebilme

Ortak vizyon belirleme, kolaylaştırıcı liderin grup üyelerini varılmak istenen hedeflere ulaştırmak için sahip olması gereken kilit özelliklerden biridir. Bu liderlik tarzını benimseyen lider belirlediği bir vizyonu dayatma ile grup üyelerine benimsetme yolunu seçmez, aksine grubun vizyonunu grup üyelerinin katılımı ile belirler (Bens, 2007; Hord, 1992; Lashway, 1995). Kolaylaştırıcı okul müdürleri okulun vizyonunu tüm paydaşlarla belirleme yolunu tercih eder. Vizyon belirlemede söz sahibi olduğunu, kendi fikirlerine kıymet verildiğini bilen öğretmenler birlikte geliştirdikleri bu vizyonu gerçekleştirmek için ellerinden geleni yaparlar. Hord (1992), bir okulun paydaşlarının bireysel çabalarını ortak amaç ve hedefler etrafında buluşturabilmenin ancak okul vizyonunun iş birliğiyle geliştirilmesi ile mümkün olacağını belirtmiştir.

2.4.1.5. İşbirlikçi iletişimci olma ve katılımcı karar verme

Kolaylaştırıcı lider grup üyeleri ile iletişim kurarken işbirlikçi iletişim yöntemini tercih eder. Bu iletişimin çift yönlü olması anlamına gelir. Böylelikle

paylaşılan bilgilerin güvenilirliği artmış olur. Karmaşık projeler için iş birliğini çok iyi kavrayabilen ve yürütebilen grup üyelerinin varlığı çok önemlidir. Bunun gerçekleşmesi, grup üyelerinin iletişiminin çok iyi olması, birbirini çok iyi tanınması, herkesin kabiliyetlerinin farkına varılmış olması, böylelikle görev alanlarının netleşmesi ile sağlanmış olur (Bens, 2007).

Okullarda müdürler işbirlikçi iletişimci olmalıdırlar. Öğretmenler böyle bir okulda kendilerini emir-komuta zincirinde hissetmezler. Aksine iletişim iki yönlü olduğunu ve paylaşmak istedikleri bir durum, fikir ya da problemleri olduğunda dinlenileceklerini bilirler. Böylelikle kendilerini vaktinde ifade ederler. Bu da problemlerin karmaşıklaşmadan çözüme kavuşması ihtimalini artırır. Bunun yanında okuluna katkı sağlamak yeni projeler üretmek için iletişime geçmek isteyen bir öğretmen fikirlerinin saygıyla dinlenileceğini, söyleyeceklerinin havada kalmayacağını bilir. Farklı görüş ve fikirlere değer veren, iletişimi çift yönlü sağlayan ve katılımcı karar alınmasına her daim ortam hazırlayan bir okul müdürü okulun gelişmesine, hedeflere ulaşılmasına maksimum katkı sağlamış olur. McEwan (2003), kolaylaştırıcıların görev odaklı meslektaşlarına göre daha farklı önceliklere sahip olduğunu belirtir. Onlar yüksek derecede etkili olmalarının ve okullarının misyonunu gerçekleştirebilmenin sırrını bir işin yapılması değil insanlarla birlikte olunması olarak açıklarlar.

2.4.1.6. Evrak işleri yerine insanlarla ilgilenme

Kolaylaştırıcı liderler insanların ortamda olduğu vakti onlarla değerlendirmenin kıymetinin farkındadırlar ve bu sebepten çalışanlarının olmadığı vakitlerde evrak işlerini halletmenin yolunu bulurlar. Kolaylaştırıcı okul yöneticileri eğitim öğretim sürecinde odalarının kapılarının kapalı olmasına tahammül edemezler. Kapılarının açık olması; insanlara, iletişim yolunun her zaman açık olduğunu mesajını vermenin en güzel yoludur. Etkili liderlere göre kaliteli zaman insanlarla birlikte geçirilen zamandır.

2.4.1.7. Bireylerin potansiyelini maksimum düzeyde kullanma

Kolaylaştırıcı lider grup üyelerinin işleyişe maksimum katkı sağlamasına imkân tanır. Maksimum katkı sağlamanın başlangıç noktası karar alma sürecine kişilerin katılımını sağlamaktır. Karar alma sürecinde söz sahibi olan grup üyeleri

becerilerini, vakitlerini enerjilerini maksimum seviyede harcayarak gruba katkıda bulunacaklardır. Bu da liderler topluluğunu son derece geliştiren özelliklerinden biridir. Kararlar grup üyeleriyle birlikte alınmıyorsa bu otoriter bir idarenin varlığının göstergesidir. Otoriter rejimim hakim olduğu bir ortamın oluşması istenmiyorsa; liderler, grup üyelerini karar alma sürecine dahil etmeli ve onların maksimum katkı sağlamalarına olanak tanınmalıdır (Töremen ve Karakuş, 2008).

2.4.1.8. Sonuçlara, sürece ve ilişkilere odaklanma

Kolaylaştırıcı liderler denge odaklı liderlerdir. Sadece sonuç odaklı, süreç odaklı ya da sadece ilişki odaklı olmak yerine bu üç önemli noktaya birden odaklanırlar. Onlar için hem sürecin işleyişi hem insan ilişkileri hem de sonuçta ortaya çıkan ürün aynı derecede önem arz eder.

Okullarda bu dengenin sağlanması için müdürler, sürecin her an farkındadır, öğretmen performanslarını takip eder, onları destekler. Süreç içinde ortaya çıkan olumsuzlukları hemen fark edip ne yapılması gerekiyorsa yapar. İstenilen öğrenci başarısının ya da davranışının ortaya çıkması bir taraftan süreç içinde gösterilecek gayrete, verilecek emeğe; öte yandan öğretmen, öğrenci ve veli ilişkilerinin ve iletişimlerin olumlu ve yapıcı olmasına bağlıdır. Başarılı bir kolaylaştırıcı okul müdürü bu üç önemli unsurun dengesini kurar.

2.4.1.9. Planlama ve kaynak sağlama

Kolaylaştırıcı liderler ortak hedefler ve amaçlar doğrultusunda planlamalarını yaparlar. Planlama yaparken grup üyeleri ile her zaman iletişim halinde olurlar ve onları da bu sürece dahil ederler. Başarının yakalanabilmesi hedeflere ulaşılabilmesi için kolaylaştırıcı lider, görkemli bir plan yapmak yerine güçlü bir evrimsel karaktere sahip plan yapmayı tercih etmelidir. Evrimsel planlama, kıt kanaat idare etmeyi sağlayacak bir yaklaşım değil, vizyona doğru ilerlemede neyin işe yarayıp neyin yaramadığına dair doğrudan deneyime dayanan tutarlı, akıllı adaptasyondur (Hord, 1992). Kolaylaştırıcı liderler çalışanlarına kaynak sağlama noktasında hiçbir zaman yetersiz kalmazlar. İhtiyaçları karşılamak, eksikleri gidermek için ellerinden geleni yaparlar.

Stratejik planlamalarını esnek bir yapıda ve öğretmenlerin katılımıyla hazırlayan okul müdürleri aniden ortaya çıkabilecek zorluklara, problem durumlarına

karşı diğer idarecilere göre yola bir adım önde başlamış olurlar. İş birliği içinde, herkesin planlamaya dahil olduğu ve böylelikle her duruma hazırlıklı bir kadro ile yola çıkmış olduklarından bireyler daha emin adımlarla ilerlerler. Okullarda kolaylaştırıcı liderler eğitim-öğretim için gereken her türlü kaynağı sağlamak için hazırdırlar. Eğitim liderlerinin, nelerin ihtiyaç olduğunu belirlemede ve ihtiyaçları sağlamada zaman kaybetmemesi, sınıfları ve eğitim ortamlarını sık sık ziyaret edip farkındalıklarını artırması ile yakından ilişkilidir (Brandt, 1987; Peterson, 1984, akt. Hord, 1992). Bu yüksek farkındalığı yakalamış liderler eğitim-öğretimin en verimli seviyeye ulaşması ve başarının yakalanması için kaynak teminine gereken bütçeyi ayırırlar.

2.4.1.10. İlerlemeyi izleme ve kontrol etme

Kolaylaştırıcı liderlerin rollerinden biri de ilerlemeyi izleme ve kontrol etmedir. Bu sayede liderler gruplarında her an ne olup bittiğinin farkındadırlar. Bu farkındalık grubun yaptığı işleri yakından takip etme işlerin içinde bizzat bulunma ile elde edilir.

Okullarda kolaylaştırıcı liderlerin ilerlemeyi izleme ve kontrol etme rolü bir yandan planların ve müfredatın ne derece uygulanabildiğini, hedeflere ne derece ulaşılabilirdiğini gözlemlemeyi; diğer yandan da yapılan anlık gözlemler ve takipler sayesinde süreç içinde ortaya çıkan problemleri hızlıca fark edip çözüme ulaştırmeyi içerir. Bir okulda planlamalar ne kadar kaliteli yapılmış olursa olsun yine süreç içinde problemlerin ortaya çıkması kaçınılmazdır. Planların sekteye uğramadan uygulanmaya devam etmesi için ortaya çıkan bu problemlere vakit kaybetmeden müdahale edilmeli ve problemler büyümeden çözüme kavuşturulmalıdır. Bu da ancak sürekli izleme ve kontrol mekanizmasını işletmekle mümkün olur. Kolaylaştırıcı liderler sürekli izleme ve kontrol etme rollerini yerine getirdikleri ölçüde problemlerin çözüme erişmesi hızlanır. Düzenli olarak gözlem yapan izleyen ve kontrol eden liderler sayesinde daha ilk aşamada fark edilen sorunlar büyümemiş olur. Bu liderler problemleri öğrencileri düzenli olarak takip ederler, onların bulunduğu sınıfları sık sık ziyaret ederler. Sınıflarda, okul koridorlarında neler olduğunun farkında olmak için zaman ayırırlar. Resmi yollarla bilgi toplamanın yanında sınıf ziyaretleri, toplantılara katılım, öğretmenlerin anlık sohbetlerine dahil olmak gibi gayri resmi yollarla da bilgi edinirler (Hord, 1992).

2.4.1.11. Eğitim ve gelişime imkan sağlama ve teşvik etme

Hızla gelişen çağımızda kolaylaştırıcı liderlerin önemli rollerinden biri de personelin eğitim ve gelişimine imkan sağlamaktır (DeBevoise, 1984, akt. Hord, 1992). Etkili liderler, resmi ve gayri resmi verileri kullanarak eğitim ve gelişim için personelin ihtiyaçlarını belirlerler (Little, 1982, akt. Hord, 1992). Okul müdürleri de hem personeline hem de dolayısıyla okullarına yatırım yapmak için öngörülü olmalı ve öğretmenlerinin gerek hizmet içi eğitimlerle gerek Araştırma Geliştirme (ARGE) çalışmaları ile kendilerini geliştirme çabalarını desteklemelidir. Bununla da yetinmeyip öğretmenlerini bu eğitimlere katılmaları için cesaretlendirmeli, onları teşvik etmeli, eğitimler için ortam ve zaman ayarlama konusunda yardımcı olmalıdır. 21. Yüzyılda kendini her yönden geliştiren ve çağı yakalamaya azimli öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bu ihtiyacın giderilmesi, öğretmenlerinin eğitim ve gelişimini destekleme rolünü gerçekleştiren kolaylaştırıcı müdürlerin varlığıyla mümkün olacaktır.

2.4.1.12. Her an yardıma hazır olma

Her an yardıma hazır olma rolünü gerçekleştiren liderler, grup üyelerine ihtiyaç ve istediklerini diledikleri anda dile getirebilecekleri mesajını vermiş liderlerdir. Hord (1992), kolaylaştırıcı liderlerin önemli rollerinden birinin de her an yardıma hazır olmak olduğunu ifade eder. Burada önemli olan yardımın her zaman devam edecek olmasıdır. Kaynak sağlanması, eğitim materyallerinin temini, personelin eğitimi ve geliştirilmesi gibi ihtiyaçlar tek seferlik ihtiyaçlar değildir. Süreç içinde bu ihtiyaçlar sürekli olarak açığa çıkacaktır. Kolaylaştırıcı müdürlerin olduğu okullarda öğretmenler her an kendilerine yardımcı olacak ve ihtiyaçlarına cevap verecek bir idarecinin varlığını bildiklerinden bu okullarda eğitim-öğretim ihtiyaçların giderilmemesinden ötürü sekteye uğramaz.

2.4.1.13. Başarıyı kutlama

Kolaylaştırıcı liderlerin bir rolü de başarıyı kutlamadır. Bireysel ya da grup olarak elde edilen başarıların kutlanması motivasyonu artırır. Grup üyelerini çalışmaya ve üretmeye teşvik eder. Okullarda da elde edilen başarıların kutlanması öğretmenlerin onurlandırılması anlamına gelir. Ortak hedeflere ulaşma yolunda okul

başarısı için emeğini esirgemeyen öğretmenler ve öğrencilerin başarıları kutlandığında, bu hem başarıyı elde edenleri onurlandırır, motivasyonlarını artırır hem de diğerlerinin çalışma gayretini artırmış olur.

2.4.1.14. Geri dönüt verme

Kolaylaştırıcı liderler işlerin bitiminde ortaya çıkan başarıları da yanlışları da grup üyeleri ile birlikte değerlendirerek geri dönüt sağlarlar. Bu da işleri kolaylaştırmanın bir yoludur. Geri dönüt verme sürecinde grup üyeleriyle birlikte nasıl daha iyi olunabilir sorusunun cevabı bulunmaya çalışılır. Bu da benzer hataların tekrar edilmesinin önüne geçeceğinden işler kolaylaşmış olur.

Okullarda bu rolün yansımaya baktığımızda elde edilen başarı/başarısızlıklar değerlendirilirken okul paydaşları nasıl başarının artırılabilceği, istendik davranışların nasıl daha iyi kazandırılabilceği üzerine beyin fırtınası yapmış olur. Eğitim-öğretim sürecinde yapılan hataların tekrar etmemesi için neler yapılabileceği fark edilir. Bunun bir diğer getirisi de öğretmenlerin hesap verebilir olduğunun farkındalığının ve sorumluluk bilincinin artmasına katkı sağlamasıdır (Bens, 2007).

2.4.2. Kolaylaştırıcı liderlik vasıfları

Kolaylaştırıcı liderler önderlik ettiği grubun önünü açan, işleri kolaylaştıran liderlerdir. Ortak bir hedefe ulaşmak için herkesin bir ekip halinde çalışmasını sağlamayı amaçlarlar. Bu liderlere ait vasıflar aşağıda başlıklar halinde verilmiştir.

2.4.2.1. Sezgisel düşünme

Kolaylaştırıcı liderler değerlendirme yapmadan ve karar vermeden önce sezgisel düşünürler. Olayları çok yönlü bakış açıları ile değerlendirirler. Olası tüm sonuçları göz önüne alarak karar verirler. Bu da onların empati kurabilmelerini kolaylaştırmış olur.

2.4.2.2. Empati kurabilme

Empatik bir lider, grup üyeleri ile etkileşimde bulunurken güler yüzlüdür, karşısındakine saygı duyar ve onun duygularını ve görüşlerini anlayıp, takdir eder. Böylelikle kolaylaştırıcı liderin empati kurma özelliği grup üyelerine daha sağlıklı ve

sıcak bir çalışma ortamı sağlar. Bu ortamda çalışanlar herhangi bir olayda önyargıyla karşılaşmayacaklarını bilirler ve kendilerini güvende hissederler. Bu güven çalışma ortamını gerilmeden verimli iş üretilen bir ortam haline getirecektir.

2.4.2.3. İyi dinleme yeteneği

İyi bir dinleyici olmak, karşısındakini dinlemeyi ve dinlediğini ona hissettirmeyi gerektirir. İyi dinlenildiğini hisseden bir çalışan, lideri tarafından kabul edildiğini ve ne iletmeye çalıştığının tam olarak anlaşıldığını hisseder. İyi dinleme yeteneğine sahip bir liderinin olduğunu bilen çalışanlar, bir problemleri olduğunda karşısında onu dinleyip anlayacak ve ardından çözüm üretecek birinin varlığını bildiğinden sıkıntılarını hemen giderip tekrar işlerine odaklanabilirler.

2.4.2.4. Esnek yapıda olabilme

Kolaylaştırıcı liderler aniden ortaya çıkan olaylarda ya da ihtiyaçlarda sabit fikirli olmazlar. Bu onların esnek olabilme özelliklerinin getirisiidir. Gereken her anda ve durumda sabit fikirli olmak yerine yeni fikirlere açıktırlar. Bu da grubun gelişmesine ve problemlerin çözülmesine hızlıca imkan sağlar. Ayrıca liderinin bu özelliği sayesinde grup üyeleri kendilerini kısıtlanmış hissetmezler. Kısıtlayıcı olmayan bir ortamda çalışanlar özgürce fikirlerini belirtir ve yeni fikir üretmeye ve paylaşmaya hevesleri hiçbir zaman kırılmaz. Yukl ve Mahsud (2010), “Esnek ve uyumlu Liderlik neden önemlidir” adlı çalışmalarında liderlerin her durumu nasıl teşhis edeceklerinin ve bu durumlarda nasıl hareket edileceğine karar verme yeteneklerinin öneminden bahsetmişlerdir. Bu yetenek esnek yapıda olabilmeyeyle alakalıdır.

2.4.2.5. Hevesli olma

Bir çalışma ortamının canlı ve üretken olması liderlerin yaklaşımları ile çok yakından ilişkilidir. Kolaylaştırıcı lider bu ortamı yakalayabilmek için her zaman heveslidir. Lider kendisi hevesli olması ile birlikte grup üyelerini de heveslendirir, söz ve davranışları ile onların heveslerini kırmaz.

2.4.2.6. Çatışma çözme becerisi

Geleneksel idareciler çatışmadan kaçınma eğilimi gösterirken, kolaylaştırıcı liderlerin çatışma çözme becerileri son derece yüksektir. Çatışma çıkar çıkmaz müdahale ederler. Bu müdahalede çatışanlarla birebir görüşüp çatışma çözme yolunu tercih etmezler. Bunun yerine tarafları bir araya getirir, onlara duygularını güvenle dışa vurmalarını sağlayan bir dizi adım sunarlar (Bens, 2007). Böylelikle taraflar kendilerini açıkça ifade edebilecekleri bir ortamda bulmuş ve aynı zamanda sakin bir ortamda karşı tarafı dinleyip anlamaya çalışmış olurlar. Böylelikle kolaylaştırıcı liderler çatışmaların hızlıca çözüme kavuşması için ortam hazırlamış olurlar.

2.4.2.7. Çeşitliliğe değer verme

Kolaylaştırıcılar, bireylerin tek düze bir yapıda robotlaşmış bir şekilde iş yapmalarını istemezler. Bunun yerine onların çeşitliliklerinden memnun olurlar ve bunun kıymetini bilirler. Böylelikle her bireyin potansiyelini açığa çıkarmada çok önemli bir adım atmış olurlar (McEwan, 2003, s. 63).

2.4.2.8. Olumlu taraflara odaklanma

McEwan (2003) etkili liderlerin olumsuzluklar yerine olumlu durumlara odaklandığını; zayıf yönler yerine güçlü yönler üzerine vurgu yapmayı ve olmayan, bitmeyen işler yerine işleyen işler üzerinde durmayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Bu tercihlerinin negatif ve etkisiz bir personelde bile pozitif yönlü gelişimi sağlamada çok işe yaradığını ifade etmiştir. Kolaylaştırıcı liderler olumluya yönelme özellikleri ile iyi ilişkiler geliştirir ve verimi artırır.

2.2. Örgüt Kültürü ve Okul Kültürü

Bu bölümde öncelikle kültür kavramı açıklanmıştır. Sonrasında toplum kültürünün bir alt kültürü olan örgüt kültürü kavramına yer verilmiştir. Son olarak da okul kültürü ve okul liderleri üzerinde durulmuştur.

2.2.1. Kültür

Kültür kavramı farklı bilim dallarında çok farklı tanımlara sahiptir. Kültür hem davranışları yönlendiren ve kısıtlayan yapılar, rutinler ve kurallar bütünüdür

hem de bizi her zaman çevreleyen dinamik bir olgudur. Bu olgu bir taraftan başkalarıyla olan etkileşimimizle oluşurken bir taraftan da lider davranışları ile şekillenmektedir (Schein, 2010). Bolman ve Deal (2017) kültürü, öncekilerin sonrakilere aktardığı bilgi ve birikimler bazında bir ürün, yeni gelenlerin bu kültürü sürekli yenilemeleri ve yeniden oluşumu sağlamaları açısından da bir süreç olarak değerlendirmiştir. Kültür, sosyal bir organizasyonun içinde bulunanlar için gerçekliği tanımlar, onlara destek verir, kimlik kazanmalarına yardımcı olur ve aynı zamanda mesleki gelişimleri için bir çerçeve oluşturur (Stoll, 1998).

2.2.2. Örgüt ve örgüt kültürü

Kurum ya da kişiler ortak bir amacı veya eylemi gerçekleştirmek için bir araya gelerek örgütleri oluştururlar. Koçel (2001) örgütü, belirli bir amaç için bir araya gelmiş bireylerin faaliyetlerinin koordine edilmesini ve uyumunu sağlayan bir mekanizma olarak tanımlamıştır. Örgüt kültürünün de çok farklı tanımları yapılmıştır. Bu tanımlamaların genelinde ortak değerlerin, inançların benimsenmiş olması gerekliliğinden ve bir örgütün örgüt olabilmesi için ortak olarak uyulan kuralların varlığından söz edilmiştir (Çelik, 2000; Schein, 2010; Terzi, 2000). Bir örgütün kültürü ne denli güçlü ise örgüt üyelerinin bağlılığı ve örgütün amaçlarına ulaşmak için gösterdikleri çaba ve özveri de o denli yüksektir (Schein, 2010).

2.2.3. Okul kültürü

Okul kültürü terimi genellikle bir okulun işleyişinin her yönünü şekillendiren ve etkileyen inançları, algıları, ilişkileri, tutumları ve yazılı ve yazılı olmayan kuralları ifade eder. Bununla birlikte, aynı zamanda öğrencilerin fiziksel ve duygusal güvenliği gibi daha somut konuları, sınıfların ve kamusal alanların düzeni veya bir okulun ırksal, etnik, dilsel veya kültürel çeşitliliği kucaklama ve kutlama derecesini de kapsar (School culture, 2013). Peterson ve Deal'a (1998) göre okul kültürü; normların, değerlerin, inançların geleneklerin, insanların birlikte çalıştıkça, problemlere birlikte göğüs gerdikçe, zorluklarla yüzleştikçe zaman içinde oluşan ritüellerin altında gizlidir.

Her okulun kültürü kendine özgüdür. Bu kültürün belirleyicisi okulun fiziksel şartlarından ziyade öğretmen-öğrenci-idareci iletişimi ve etkileşimidir. Kültür fiziksel mevcudiyeti gözlemlenemeyen soyut bir kavramdır. Ancak bir okuldan

beklentilerinizi ve okulun kapısından girdiğiniz anda o okulla ilgili hislerinizi tanımladığı için önemlidir (Haberman, 2017). Okul kültürü, okulların işleyişinin nasıl değiştirileceği, eğitimsel ve davranışsal sonuçların nasıl geliştirileceği, iyileştirileceği gibi konularda gösterilen çabaların merkezinde bir kavram haline gelmiştir (Martindale, 2018). Okul kültürü bir okulun gelişimini çok etkiliyor olmasına rağmen aynı zamanda bir o kadar da ihmal edilen bir kavramdır (Stoll, 1998). Okul kültürü, eğitimdeki en karmaşık ve en önemli kavramlardan biridir. Bir okulda her yönden başarı elde etmek ve bu kültürü oluşturan bireylerin bedensel ve ruhsal sağlığını korumak için okul kültürü kavramı çok iyi anlaşılmalı ve bu kavramın eğitimdeki önemi göz ardı edilmemelidir.

2.2.3.1. Okul kültürünün oluşturulmasında liderlerin rolü

Müdürlerin okul kültürünü değiştirmesi ne kadar mümkünse, okul kültürünün de müdürü değiştirme ve mevcut kültüre uydurması o derece mümkün olabilir. Müdürlerin kültürü değiştirme çabaları her zaman başarıyla sonuçlanmayabilir, hayal kırıklığı ile de sonuçlanabilir (Oumer ve Kejela, 2017). Nasıl ki okul müdürleri kültürü şekillendirebiliyorsa, kültürler de benzer şekilde okuldaki idarecileri şekillendirebilir (Terzi, 2019). Her okulun kendi kültürüne, kendi kimliğini yansıtan özüne ihtiyacı vardır. Bir dereceye kadar okul kültürleri müdürlerin tarzını ve kişiliğini yansıtır (Bennett, 2002).

Peterson ve Deal (1998) okul liderlerinin kültürü şekillendirirken yaptığı önemli işleri sıralamışlardır. Öncelikle okul liderleri kültürü yeniden şekillendirmeye başlamadan önce mevcut kültürü derinlemesine okurlar. Böylelikle nasıl yol alması gerektiğinin farkında olurlar. İkinci olarak, liderler öğrenci merkezli hareket etmek ve onlar için en iyi olanı bulmak amacıyla temel değerleri ortaya çıkarır ve ifade ederler. Okul müdürleri için kültürün hangi yönlerinin yıkıcı hangi yönlerinin yapıcı olduğunu belirlemek önemlidir. Son olarak da olumlu unsurları pekiştirip olumsuz ve işe yaramayan unsurları değiştirerek olumlu bir bağlam oluştururlar.

Liderler kültürü şekillendirirken hal, hareket ve söylemleri ile örnek olup temel değerlerin pekiştirilmesini sağlar; okulun misyonunu anlamlandırır; örnek şahsiyetlerin hayatlarından kesitlerle bireyleri motive eder; kültürü oluşturan paydaşların başarılarını ve öğrenciye ve amaca hizmet etmek için çalışan personelin çabasını kutlar; öğrencilerin başarı hikayelerini sürekli anlatır, onları onurlandırır ve

odak noktasında olmalarını sağlar; okulun kalbini ve ruhunu desteklemek için ritüelleri ve gelenekleri gözlemlerler. Bir okul liderinin bu ve benzeri yol-yöntemlerle kültürü şekillendirmesi, olumlu bir okul kültürü oluşturmak için önemli çabalarındandır.

Mendels (2012), Wallece Vakfının yayınlamış olduğu rapora göre etkili okul liderliği için yapılabilecekleri şunlardır:

- Tüm öğrenciler için yüksek standartlara dayalı akademik başarı vizyonu oluşturmak,
- İş birliği, güven duygusu ve verimli bir etkileşimin hakim olduğu eğitime elverişli bir iklim oluşturmak,
- Öğretmenlerin ve diğer yetişkinlerin liderlik ruhunu geliştirerek onların da okulun vizyonunu geliştirmek için ellerinden geleni yapmasını sağlamak,
- Öğretimin iyileştirilmesi için öğretmenlerin en iyi öğretimi yapmalarını ve öğrencilerinden öğrenmek için ellerinden gelenin en iyisini yapmalarını sağlamak,
- Okulun gelişmesini sağlamak için insanları, verileri ve süreci en iyi şekilde yönetmek.

Etkili okul liderleri mevcut okul kültürünün kendisini değiştirmesi yerine daha iyi bir eğitim-öğretim ortamı için okul kültürünü değiştirmeyi tercih ederler. Üzerlerine düşen her türlü çabayı gösterirler. Böylelikle öğrencileri ve öğretmenleri için gerçek bir fark ortaya koyarlar.

2.3. İlgili Çalışmalar

Literatür incelendiğinde Kolaylaştırıcı liderliğin okul kültürüne etkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak kolaylaştırıcı liderlik kavramını konu edinen çalışmalar mevcuttur. Bunun yanında farklı liderlik türlerinin ya da okul müdürü yaklaşımlarının okul kültürüne etkisini konu alan çok sayıda çalışma yapılmıştır. Kolaylaştırıcı liderlik ve okul kültürü kavramları ile ilgili yapılan çalışmalardan bir kısmı ayrı başlıklarda aşağıda sunulmuştur.

2.3.1. Kolaylaştırıcı liderlik kavramı ile ilgili yapılan çalışmalar

Altun (2016), yüksek lisans tezi olarak yaptığı çalışmada okul müdürlerinin kolaylaştırıcı liderlik rolleri ile öğretmenlerin mesleki gelişimi arasındaki ilişkiyi

incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Malatya ilinde görev yapan 402 lise öğretmeni oluşturmuştur. İlişkisel tarama modelinde olan araştırmada veri toplama aracı olarak Töremen'in "Kolaylaştırıcı Liderlik Ölçeği" ile Bilge vd. tarafından Türkçeye uyarlanmış olan "Öğretmenlerin Mesleki Gelişme Davranışları Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde tek yönlü varyans analizi, korelasyon ve hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin kolaylaştırıcı liderlik yapılarının, örgütün yetiştirilmesi ve geliştirilmesine destek olması, okullarda uyum ve iş birliğini geliştirmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunması, öğrenmeyi kolaylaştırması açısından önem arz ettiği görülmüştür. Sonuç olarak okul müdürlerinin kolaylaştırıcı yapılarının öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunduğu görülmüştür.

Jones vd. (2013) Kolaylaştırıcı liderliğin kapsayıcı uygulama sistemlerinin gelişimine katkısını incelemişlerdir. Çalışma Güney Batı Florida'daki Biri bölge müfettişi diğeri ilkokul öğretmeni olmak üzere iki eğitim liderinin katkısı ile gerçekleştirilmiştir. En iyi uygulamaların ışığında etkili okul değişimi için kolaylaştırılmış süreçlerin geliştirilmesi araştırılmıştır. Jones bu çalışmada iki gerçek hayat örneğinin kolaylaştırılmış liderliğin yasalaşmasının bir çerçevesini göstermek için paylaşıldığını ifade etmiştir. Bu iki örnekte tanımlanan liderler, değişim sağlayarak değişimi kolaylaştırmıştır. Öğretmenlerin her türlü gelişimi sağlanmış, karar alma süreçlerine katılımları sağlanmıştır. Bütüncül bir okul yaklaşımı içinde proje, başarılı bir şekilde yürütülmüştür. Sonuç olarak bir proje dahilinde yürütülen bu çalışmada Kolaylaştırıcı liderlik süreci, sınıflarda ve okullarda yeni kapsayıcı programların geliştirilmesi için uygulayıcıları desteklemiştir. Bu proje ile kolaylaştırıcı liderlik örnekleri sayesinde bir okul liderinin uygulayıcılar için nasıl uygun mesleki öğrenime erişim sağlayarak sürekli değişime destek olabileceği görülmüştür. Yapılan gözlem ve görüşmeler sonucunda bu makaleye konu olan her iki örneğin de kolaylaştırıcı liderlikle yürütülen kapsayıcı uygulamaları dünyanın ötesine taşımada olumlu bir etkiye sahip olmakta başarılı olduğu görülmüştür. Kolaylaştırıcı liderlik süreci ile, uygulayıcılar sınıflarda ve okullarda değişim için aktörler olmuş ve yeni kapsayıcı programların geliştirilmesi desteklenmiştir. Etkili bir kapsayıcı eğitimde her kademede belirli bir duyarlılığa sahip paydaşları belirlemek ve eğitime dahil etmek için kolaylaştırıcı liderliğin esnekliğine duyulan ihtiyaç çok önemli görülmüştür. Kapsayıcı eğitimin önemini vurgulayan bu

makalede, aynı zamanda kolaylaştırıcı liderlik ile yürütülen kapsayıcı eğitim uygulamalarının nasıl çok daha başarılı olduğu üzerinde durulmuştur.

Nordick vd. (2019) “The Principal’s Role in Developing Collective Teacher Efficacy: A Cross-Case Study of Facilitative Leadership” isimli çalışmayı yapmıştır. Bu araştırmada kolektif öğretmen yeterliğini geliştiren müdürlerin tutum, uygulama ve davranışlarının keşfedilmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri 24 okul müdürü ile yapılan görüşmelerle elde edilmiştir. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Bir okul müdürü olan Nordick, bu çalışmaya kendi okulunda bulunan öğretmenlerin kolektif etkinliğini geliştirme arayışına girmesi ile başladıklarını ifade etmiştir. Bu çalışmaya katılan müdürler iki önemli nokta üzerinde düşünmeye davet edilmiştir. Bu noktalardan biri, bir okul müdürü olarak kolektif öğretmen etkinliklerini kolaylaştırmak için neler yapılabileceği, diğeri ise okullarında kolektif öğretmen etkinliği ile ilgili bir deneyimlerini tanımlamaları olmuştur. Böylelikle katılımcılardan gelen fikirlerle kolaylaştırıcı liderlerin neler yapabileceği, işlerin nasıl kolaylaştırılabileceği üzerine zengin bir içerik oluşturulmuştur. Görüşmelerden elde edilen verilerin her biri içerik analizi yapılarak analiz edilmiş, sonrasında her bir görüşme için elde edilen analizlerin birbiri ile ilişkisini incelemek için çapraz durum analizi yapılmıştır. Yapılan bu analizlerle kolektif öğretmen etkinliğinin geliştirilmesinin, destekleyici ilişkiler, işbirlikçi yapıda olma ve kendini sürekli geliştiren bir uzmanlık gibi özellikleri barındıran kolaylaştırıcı liderlik vasıflarına sahip müdürlerin ortak tutum, uygulama ve davranışları ile mümkün olduğu sonucuna varılmıştır.

2.3.2. Farklı liderlik türlerinin okul kültürüne etkisini konu alan çalışmalar

Akan ve Yalçın (2015), Erzincan ilinde ilk ve orta kademedeki öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin hangi liderlik stillerini gösterdiklerinin ve bunun öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını ne derecede ve ne yönde etkilediğini araştırmışlardır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın örneklemini 515 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak liderlik stilleri ölçeği ve örgütsel bağlılık ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verilerine göre okuldaki idarecilerin genellikle dönüşümcü liderlik yapısında olduğu, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenler en yüksek

katılımı içselleştirme boyutuna gösterirken en az katılımı özdeşleştirme boyutuna göstermişlerdir. Öğretmenler uyum bağlılığına katılımı ise orta düzeydedir. Dönüşümcü liderlik ile örgütsel bağlılık arasında ilişki pozitif yönde ve anlamlı olarak saptanmıştır. Aynı şekilde iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki de pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki sergilediği görülmüştür. Veri analizler sonucuna göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

Kolukırık (2019), yüksek lisans tezi olarak yürüttüğü araştırmasında öğretmen algılarına göre, yönetim süreçlerinde okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarını incelemiştir. Genel tarama modelinde yapılan bu araştırmanın örneklemini Ankara İli Altındağ İlçesindeki resmi ortaokullarda görev yapan 392 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri Erdem ve Meriç tarafından geliştirilen “Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada kayırmacılık davranışları planlama, örgütleme, koordinasyon ve değerlendirme olmak üzere dört süreçte incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre bu dört süreç için de okul öğretmen algıları “hiçbir zaman” düzeyindedir. Cinsiyete göre değişimi incelendiğinde; erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerin yöneticiler tarafından kayırıldığını düşündüğü ortaya çıkmıştır. Okul türüne göre değişimi incelendiğinde ise örgütleme ve değerlendirme süreçlerinde imam hatip ortaokulu öğretmenlerinin kayırmacılık algısının ortaokul öğretmenlerinden yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Özgenel ve Dursun (2020), “Okul Müdürlerinin Paternalist Liderlik Davranışlarının Okul Kültürüne Etkisi” adı altında yaptıkları araştırmada öğretmen algılarına göre müdürlerin Paternalist liderlik yaklaşımlarının (baba şefkati ve ilgi ile sıkı bir disiplinin aynı anda gösterildiği liderlik türü) okul kültürüne etkisinin incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinin Beylikdüzü ilçesinde farklı kademelerde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Dağlı ve Ağalday tarafından geliştirilen “Okul Müdürlerinin Paternalist Liderlik Davranışları Ölçeği” ile Terzi tarafından geliştirilen “Okul Kültürü Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizi yapılırken tek yönlü varyans analizi, t-Testi, basit regresyon analizleri ve korelasyon yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarının öğretmenler tarafından “orta düzeyde” algılandığı tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları ile okul kültürünün bürokratik boyutu arasında pozitif yönde ve düşük

düzeyde ilişki tespit edilmiş; diğer okul kültürü boyutlarıyla babacan liderlik davranışları arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları okul kültürünün bürokratik boyutunu olumlu yönde ve düşük düzeyde yordadığı sonucuna varılmıştır.

2.3.3. Okul kültürünü konu alan çalışmalar

Çevik ve Köse (2017) Kahramanmaraş ilinde öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının motivasyon düzeyleri ile ilişkisinin nasıl ve ne düzeyde olduğunu araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini Kahramanmaraş'ta resmi okullarda çalışan 313 öğretmen oluşturmuştur. Veriler Motivasyon Ölçeği ve Okul Kültürü ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda bu iki değişken arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Özdemir (2012) “İlköğretim Okullarında Okul Kültürü ile Örgütsel Sağlık Arasındaki İlişki” adlı çalışmasını 2009 yılında Ankara ilinde görev yapan 281 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Veri toplamada Okul Kültürü Ölçeğini ve Okul Örgütsel Sağlık Ölçeğini kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okullarda görev kültürünün baskın olduğu ortaya çıkmıştır. Okul kültürünün destek kültürü, bürokratik kültürü ve görev kültürü boyutlarının her biri okul sağlığının akademik önem boyutunu olumlu yönde ve anlamlı düzeyde yordamakta olduğunu tespit etmiştir. Aynı zamanda okul kültürünün destek kültürü ve başarı kültürü boyutlarıyla okul sağlığının mesleki liderlik ve kaynak desteği boyutları arasında da olumlu ilişkinin varlığı saptanmıştır. Öğretmenlerin moralinin tek anlamlı yordayıcısının destek kültürü olarak bulunmuş olması öğretmenlerin destek gördüğü okullarda çok daha motivasyonlu çalıştığını saptaması açısından önemlidir.

Seylim (2022), “Öğretmenlerin okul çevresine uyum düzeyleri ve okul kültürü algılarıyla işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişki” başlıklı doktora tezi çalışmasını karma araştırma olarak yürütmüştür. Örneklemini nicel boyutta Ankara ilinden seçilen 396 öğretmen, nitel boyutunda ise 15 öğretmen oluşturmuştur. Çok boyutlu olan bu araştırmanın çalışmamızla ortak yönü okul kültürünü konu alması olup bu alanda okul yöneticilerinin öğretmenlerin okul kültürü algısında, işten ayrılma niyetlerinde ve okul çevresine uyumunda önemli derecede rol oynadığı sonucuna varılmıştır.

Okul kültürünü konu edinen çalışmalardan bir de Sezgin (2010)'ın “Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bir Yordayıcısı Olarak Okul Kültürü” başlıklı çalışmasıdır. Araştırma örneklemini Ankara ilinde çalışan 270 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Örgütsel Bağlılık ve Okul Kültürü Ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda öğretmenlerin duygusal bağlılık ve normatif bağlılık biçimlerinin destek kültürü, başarı kültürü ve görev kültürü boyutlarının her biri ile olumlu yönde ilişkili bulunmuştur. Devam bağlılığı ise bürokratik kültür boyutu ile olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişkilidir. Yapılan regresyon analizi sonucunda ise destek kültürü ve görev kültürü değişkenlerinin öğretmenlerin duygusal bağlılığını ve normatif bağlılığını olumlu yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı ortaya koyulmuştur. Devam bağlılığı boyutunun tek anlamlı yordayıcısının bürokratik kültür boyutu olduğu görülmüştür. Başarı kültürünün öğretmenlerin örgütsel bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı ortaya çıkmıştır.

Yıldırım (2019), “Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlığı ile okul kültürü arasındaki ilişki” adlı yüksek lisans çalışması da okul kültürünü konu almıştır. Bursa ilinden aldığı 402 öğretmenden oluşan örneklem ile yürütmüştür. Okul kültürü ile örgütsel adanmışlık arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmış ve sonuç olarak okul kültürü ve alt boyutlarının örgütsel adanmışlığın birer yordayıcısı olduğuna ulaşmıştır.

Yurttaş (2022), “Ortaokul müdürlerinin liderlik stilleri, okul kültürü ve okul dinamizmi arasındaki ilişkiler” adlı doktora tezi çalışması da ilgili çalışmalar arasındadır. Araştırmanın örnekleminin 2018-2019 yılında İzmir ilinde görev yapan 747 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda okul dinamizmine en yüksek düzeyde etki eden unsurların yöneticilerin liderlik stilleri ile birlikte görev kültürü olduğudur. Bürokratik kültürün ise okul dinamizmini en düşük düzeyde yordamaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde ilk olarak araştırma modeline yer verilmiştir. Ardından araştırmanın evren-örnekleme açıklanmıştır. Sonraki bölümlerde ise veri toplama süreci ve araçları, veri analiz teknikleri ve verilerin değerlendirilmesine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup değişkenler arasındaki korelasyon tespit edilmeye çalışılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2019). Araştırmanın problem cümlesi “Okul müdürlerinin kolaylaştırıcı liderlik yapısının okul kültürüne etkisinin incelenmesi”dir. İlişkisel tarama modelinde yapılan bu çalışmada “okul müdürlerinin kolaylaştırıcı liderlik yapısı” değişkeni ile “okul kültürü algısı” arasında bir korelasyon olup olmadığı, varsa ne yönde ve hangi derecede olduğu araştırılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kayseri İlinde MEB’e bağlı resmi ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma evreninin tespiti için Kayseri MEM İstatistik Birimi ile elektronik posta yoluyla iletişime geçilmiş ve resmi okullarda görev yapan öğretmen sayısının 17,535 olduğu bilgisine ulaşılmıştır (Ek 1). Araştırmanın örneklemini gönüllülük esasına göre araştırmaya katkıda bulunan 874 öğretmen oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Veri toplama sürecinden önce literatür taraması ile benzer içerikli çalışmalar incelenmiştir. Bu inceleme sonrasında Terzi'nin (2005) "Okul Kültürü Ölçeği" (Ek 2) ile Töremen'in (2004) "Kolaylaştırıcı Liderlik Ölçeği" (Ek 3) araştırma için uygun bulunmuştur. Elektronik posta ile iletişim kurularak ölçek izinleri alınmıştır (Ek 4, Ek 5). Ayrıca araştırmacı tarafından bu ölçeklerle birlikte katılımcılara uygulanmak üzere kişisel bilgiler formu (Ek 6) oluşturulmuştur. Alınan ölçek izinleriyle birlikte önce Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kuruluna başvuru yapılmış ve Etik Kurul Onayı (Ek 7) alınmıştır. Sonrasında Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne araştırma izni için başvuru yapılmış ve araştırma izni (Ek 8) ve Valilik Oluru (Ek 9) alınmıştır. Başvurularda verilerin Google form üzerinden toplanacağı belirtilmiştir.

Araştırmanın verileri Kayseri ilindeki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır. Katılımcılara gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve gönüllük esasına dayalı olarak anketi doldurmaları sağlanmıştır. Google formda oluşturulan anketin ilk kısmı Kişisel bilgiler kısmı, ikincisi kısım Kolaylaştırıcı Liderlik Ölçeği, üçüncü kısım ise Okul Kültürü Ölçeğidir.

3.3.1. Kişisel bilgiler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini ve çalıştıkları okulların özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış bir ankettir. Bu anketin hazırlanması sürecinde daha önce yapılmış benzer çalışmalar incelenmiş araştırma için gerekli olduğu düşünülen bağımsız değişkenlere göre sorular oluşturulmuştur. Ankette katılımcıların cinsiyeti, görev yaptıkları okul kademesi, eğitim düzeyleri, mesleki kıdemleri, çalışılan okuldaki hizmet süreleri, çalışılan okulun bulunduğu yerleşim yeri, çalışılan okulda eğitim gören öğrenci sayısı ve bu okulda bulunan öğretmen sayısı değişkenleri hakkında soru maddeleri oluşturulmuştur. Soruların daha kolay cevaplanabilmesi ve veri analizi yaparken kolaylık sağlaması açısından cevaplar uygun aralıklar oluşturularak çoktan seçmeli hale getirilmiştir.

3.3.2. Kolaylaştırıcı liderlik ölçeği

Bu araştırmada kolaylaştırıcı liderliğin okul kültürüne etkisi araştırılırken Töremen (2004) tarafından geliştirilmiş olan “Kolaylaştırıcı Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 28 sorudan oluşan 1-5 arasında ‘hiçbir zaman’ dan ‘her zaman’a doğru artan 5’li Likert tipinde bir ölçektir. Faktör analizi ölçeğin dört boyutu olduğunu göstermiştir. Töremen bu boyutları “iş birliği”, “anlayış”, “koordinasyon” ve “katılım” olarak isimlendirmiştir, ölçek geliştirme çalışmaları sonucunda Cronbach alpha katsayısını 0,87 olarak hesaplanmıştır. Araştırmamızda toplanan veriler sonucunda hesaplanan Cronbach alpha katsayısı ise 0,96 olarak hesaplanmış ve Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Kolaylaştırıcı Liderlik Ölçeğine İlişkin Güvenilirlik İstatistikleri

Cronbach's	Ölçeğin Standart Ögelere Dayalı	Ölçekteki Madde
Alpha	Cronbach Alfası	Sayısı
0,96	0,96	28

3.3.3. Okul kültürü ölçeği

Bu araştırmada kolaylaştırıcı liderliğin okul kültürüne etkisi araştırılmıştır. Araştırmada Terzi (2005) tarafından geliştirilmiş olan “Okul Kültürü Ölçeği” kullanılmıştır. Terzi okul kültürü sınıflamasını yaparken Destek kültürü, Bürokratik kültür, Başarı kültürü ve Görev kültürü sınıflamalarını esas almıştır:

Destek kültürü bireylerin iş birliği içinde, birbirlerine destek olarak işleri yürütmesi esastır. Bu kültürde bireyler karşılıklı olarak birbirlerine güvenirlir ve dürüst davranırlar. Ayrıca çok yönlü iletişim söz konusudur.

Bürokratik kültüre sahip örgütlerde bireysel ilişkilerden ziyade yöneticilerin örgüt üzerindeki kontrolü ve işlerin yürütülmesi esastır. İşler en ince ayrıntısına kadar tanımlanır, işlerin yürütülmesi için kurallar ve standartlar belirlidir. Bu kural ve standartların takip edilmesi sağlanmaya çalışılır.

Başarı kültürünün baskın olduğu kültürlerde ise kurallardan ziyade hedefe ulaşılması birinci önceliktir. Bireysel sorumluluk çok önemlidir. Problemler bir şekilde çözüme kavuşturulur ve başarıyla işini tamamlayan bireyler desteklenir.

Görev kültürünün hakim olduğu kültürler iş merkezlidir. Önemli olan bireysel amaçlar değil örgütsel amaçlardır. Her şey o doğrultuda yürütülür ve amaca ulaşılması için görevlerin tamamlanması esastır.

Terzi'nin (2005) ölçek geliştirme çalışmaları sonucunda 29 maddeden oluşan Okul Kültürü Ölçeği; Destek, Başarı, Bürokratik ve Görev kültürü boyutları olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, 1-5 arasında 'hiçbir zaman'dan 'her zaman'a doğru artan 5'li Likert tipindedir. Terzi, faktör analizinin yorumlanabilir olduğuna ilişkin hesaplanan KMO değerini 0,83; Bartlett değerini ise 2238,28 olarak bulmuş ve bu değerlerin Okul Kültürü Ölçeği'nin geçerliğinin yüksek düzeyde olduğunu gösterdiğini belirtmiştir. Ölçeğin bütün olarak Cronbach alpha katsayısı ise 0,84 olarak hesaplanmıştır. Araştırmamızda toplanan veriler sonucunda hesaplanan Cronbach alpha katsayısı ise 0,90 olarak hesaplanmış ve Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Okul Kültürü Ölçeğine İlişkin Güvenilirlik İstatistikleri

Cronbach's	Ölçeğin Standart Öğelere Dayalı	Ölçekteki Madde
Alpha	Cronbach Alfası	Sayısı
0,90	0,90	29

3.4. Veri Analiz Teknikleri

Araştırma verilerinin toplanması sürecinde uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler, araştırma amacına ulaşabilmek için SPSS 23.00 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ilk önce kişisel bilgiler kısmındaki değişkenlerin analizi yapılmıştır. Frekans ve yüzde hesaplamalarına yer verilmiştir. Verilerin analizi yapılırken t-Testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testi sonucunda tespit edilen farklılıkların hangi gruplar arasında oluştuğunu bulmak için ise Post-Hoc LSD testi yapılmıştır.

3.5. Verilerin Değerlendirilmesi

Araştırmada kullanılan ölçekler 5'li likert tipi ölçeklerdir. Bu ölçeklerden alınan puanların yorumlanması için Aralık genişliği= $Ranj/Grup$ sayısı formülü ile $4/5=0,80$ olarak alınmıştır. Puan aralıkları Tablo 3'te verilmiş ve veriler bu puan aralıklarına göre yorumlanmıştır.

Tablo 3*Ölçek Yorumlamada Kullanılan Puan Aralıkları*

Algı düzeyleri	Puan aralığı
Hiçbir zaman	1,00-1,80
Nadiren	1,81-2,60
Bazen	2,61-3,40
Çoğu zaman	3,41-4,20
Her zaman	4,21-5,00

Veriler değerlendirilirken anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Bununla birlikte anlamlılık düzeyi 0,01 ve 0,001 olan sonuçlar da belirtilmiştir. Pearson korelasyon analizi sonuçları incelenirken r değeri 0,30-0,70 arasında ise iki değişken arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu, 0,70 değerinden büyük ise yüksek; 0,30'dan küçük ise de düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlama yapılmıştır (Büyüköztürk vd., 2020).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde okul müdürlerinin kolaylaştırıcı liderlik algılarının okul kültürüne etkisini belirlemek amacıyla Kayseri ilindeki 2021-2022 eğitim öğretim yılında resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Bu bulgulara ilişkin açıklama ve yorumlamalara yer verilmiştir.

4.1. Araştırma Grubunun Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik özelliklerin frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 4'te verilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde kadın katılımcıların daha fazla olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük oranda lisans mezunu olduğu bunun yanında lisansüstü mezunlarının oranının da yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 4'te bulunan demografik özellikler şekiller üzerinde daha ayrıntılı olarak yorumlanmıştır.

Tablo 4

Araştırma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılım

Demografik Özellikler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	554	63,4
	Erkek	320	36,6
Eğitim Durumu	Lisans	750	85,8
	Lisansüstü	124	14,2
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	64	7,3
	6-10 yıl	155	17,7
	11-15 yıl	211	24,1

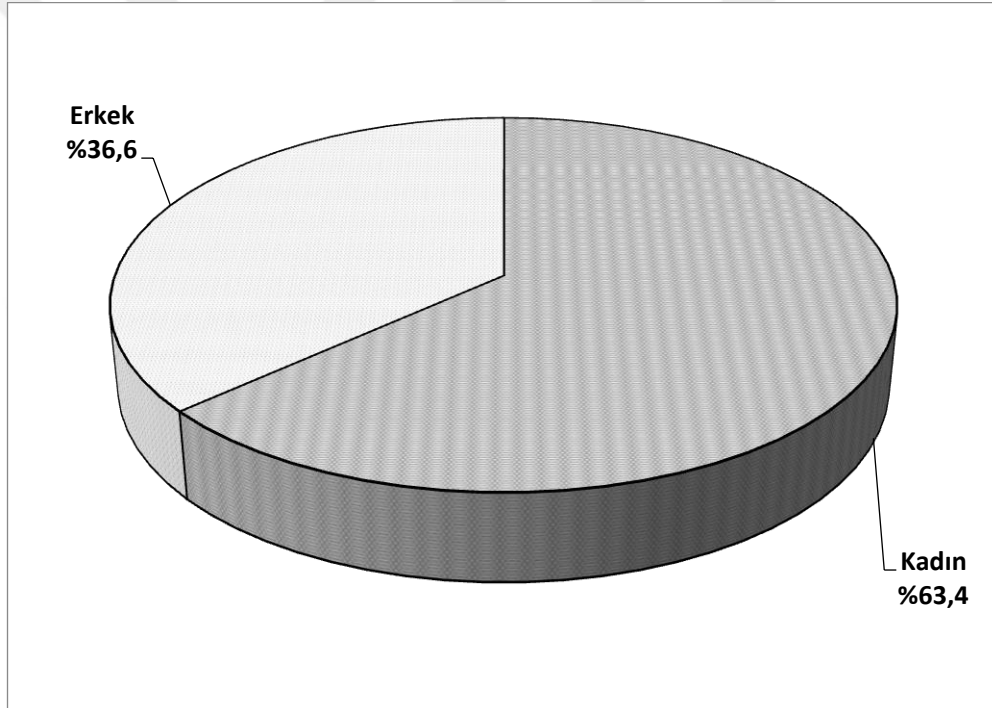
Tablo 4 (devamı)

Demografik Özellikler	Gruplar	f	%
Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi	1-5 yıl	456	52,2
	6-10 yıl	254	29,1
	11-15 yıl	88	10,1
	16 yıl ve üzeri	76	8,7

Şekil 2’de katılımcıların cinsiyete göre dağılımı gösterilmiştir. Katılımcıların %63,4’ünü kadın öğretmenler oluşturmaktadır. %36,6’sını ise erkek öğretmenler oluşturmaktadır.

Şekil 2

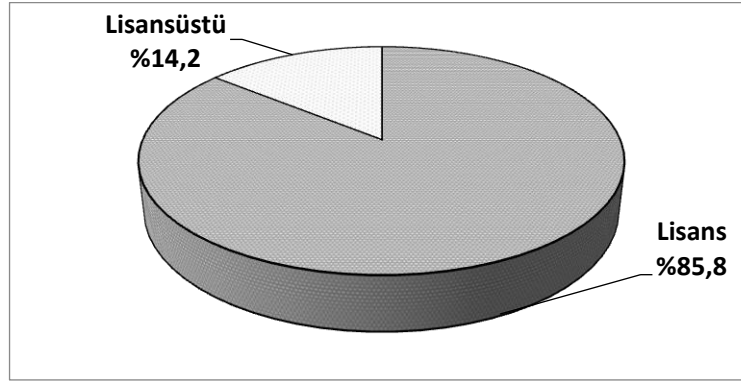
Araştırma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı



Şekil 3’te araştırma grubunun eğitim durumunu gösteren grafik verilmiştir. %85,8’inin lisans mezunu olduğu görülmektedir. Lisansüstü mezunları ise %14,2 dilimi oluşturmaktadır.

Şekil 3

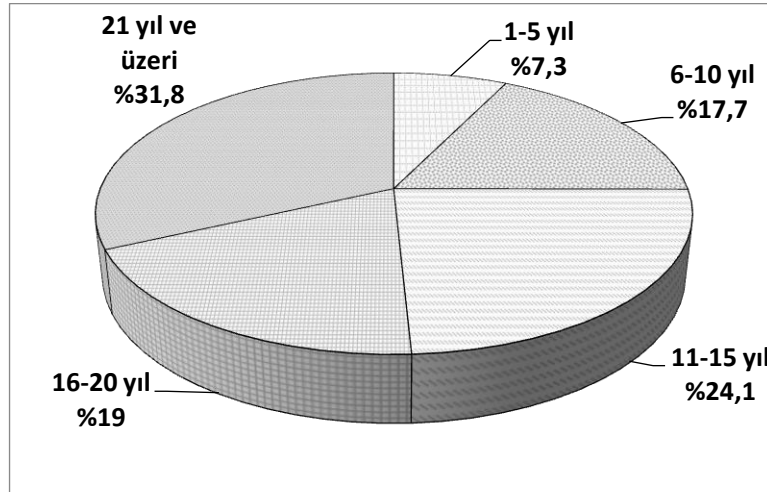
Araştırma Grubunun Eğitim Durumuna Göre Dağılımı



Şekil 4'te araştırmaya katılanların mesleki kıdemlerine göre dağılımları verilmiştir. Grafik incelendiğinde en yüksek yüzdeliğin %31,8 ile 21 yıl ve üzerinde hizmet veren öğretmenlere ait olduğu söylenebilir. Bu durum katılımcıların %84,2'sinin (Tablo 5) il merkezinde çalışıyor olması ve kıdemi fazla olan öğretmenlerin de genelde il merkezinde çalışıyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. En az yüzdeliği ise %7,3 ile 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler oluşturmaktadır.

Şekil 4

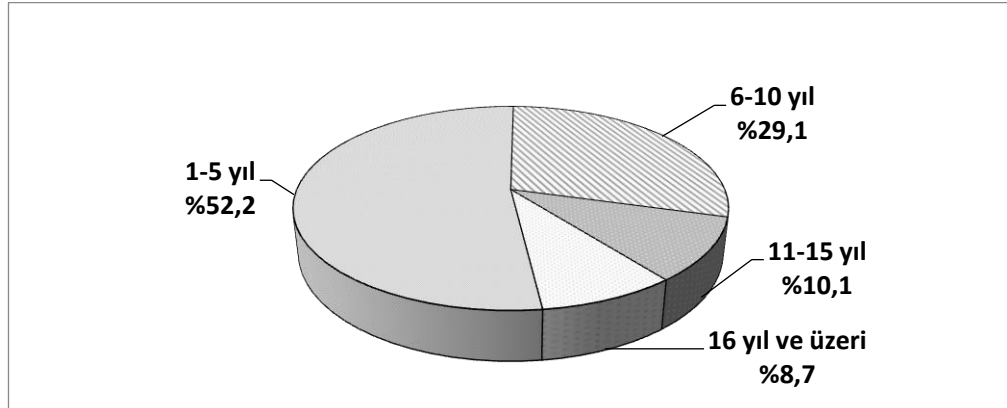
Araştırma Grubunun Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı



Çalışılan okuldaki hizmet süreleri açısından grubun dağılımı Şekil 5'te verilmiştir. Grafiğe bakıldığında öğretmenlerin yarıdan fazlasının okullarında henüz 1-5 yıl arasında bulunmuş oldukları görülmüştür. Okulundaki hizmet süresi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenler ise %8,7'lik dilimi oluşturmaktadır.

Şekil 5

Araştırma Grubunun Çalıştığı Okuldaki Hizmet Süresine Göre Dağılımı



Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı okullara ilişkin değişkenler açısından dağılımları incelenmiştir. Frekans ve yüzdelik dağılımlar Tablo 5’te verilmiştir. Tablo 5’te bulunan demografik özellikler şekiller üzerinde daha ayrıntılı olarak yorumlanmıştır.

Tablo 5

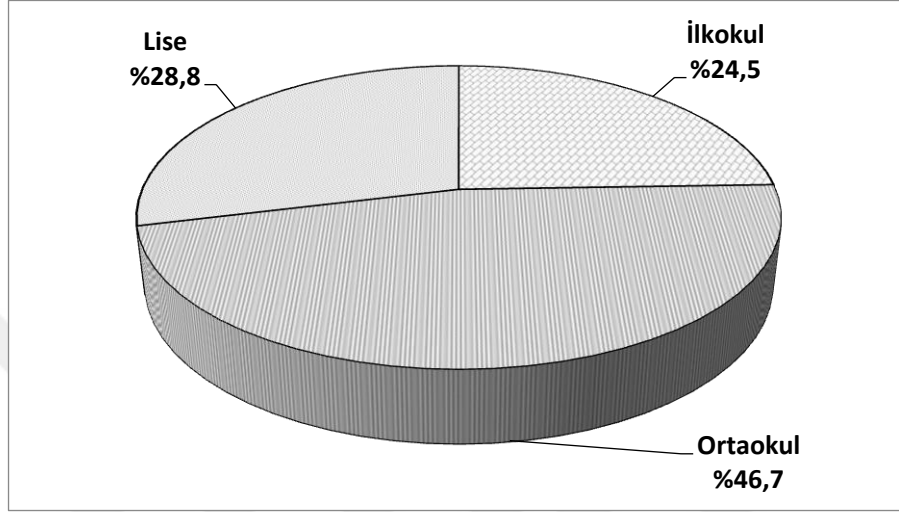
Araştırma Grubunun Çalıştığı Okulların Özelliklerine İlişkin Dağılım

Okullara İlişkin Özellikler	Gruplar	f	%
Görev Yapılan Okul Kademesi	İlkokul	214	24,5
	Ortaokul	408	46,7
	Lise	252	28,8
Çalışılan Okulun Bulunduğu	İl Merkezi	736	84,2
Yerleşim Yeri	İlçe Merkezi	106	12,1
	Köy/Kasaba	32	3,7
Çalışılan Okulda Eğitim Gören Öğrenci Sayısı	1-200	56	6,4
	201-500	133	15,2
	501-1000	306	35
	1001-1500	291	33,3
	1501 ve üzeri	88	10,1
Çalışılan Okulda Bulunan Öğretmen Sayısı	1-20	98	11,2
	21-40	216	24,7
	41-60	254	29,1
	61 ve üzeri	306	35

Şekil 6'da katılımcıların çalıştıkları okul kademesine göre dağılımları verilmiştir. Öğretmenlerin %46,7'si ortaokullarda çalışmaktadır. %24,5'i ilkokul, %28,8'i ise liselerde görev yapmaktadır.

Şekil 6

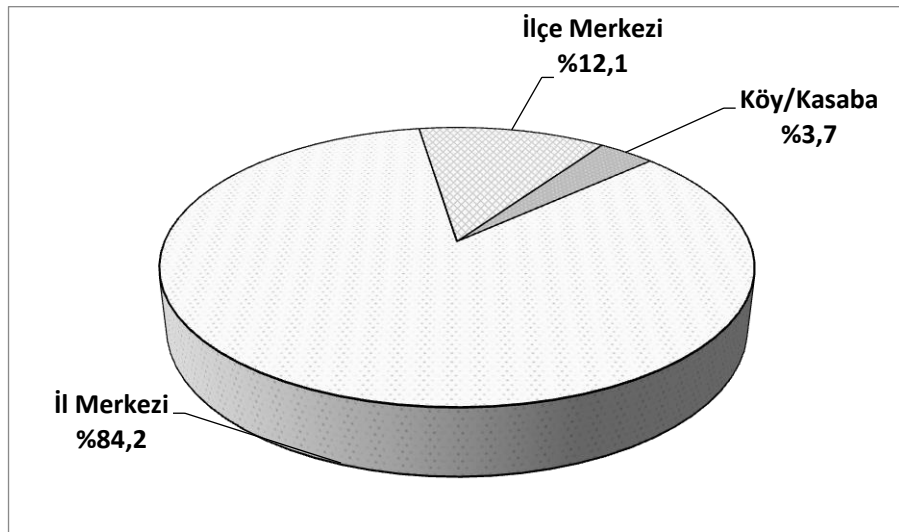
Çalışılan Okulların Kademeye Göre Dağılımı



Şekil 7'de ise katılımcıların çalıştıkları okulların yerleşim yerine göre dağılımları verilmiştir. Öğretmenlerin %84,2'sinin il merkezinde olduğu görülmektedir. %3,7'si ise köy/kasabada görev yapmaktadır.

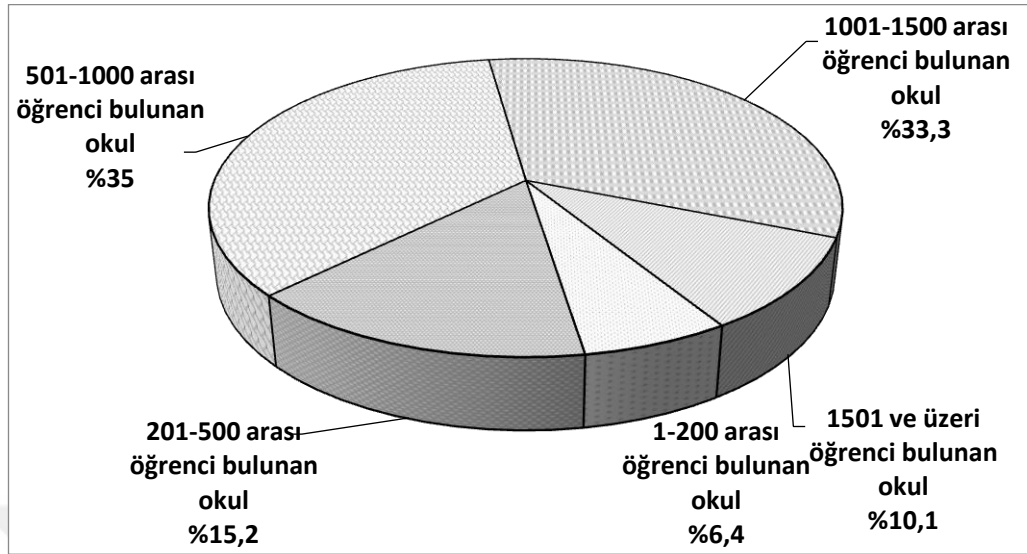
Şekil 7

Çalışılan Okulların Bulunduğu Yerleşim Yerlerine Göre Dağılımı



Şekil 8

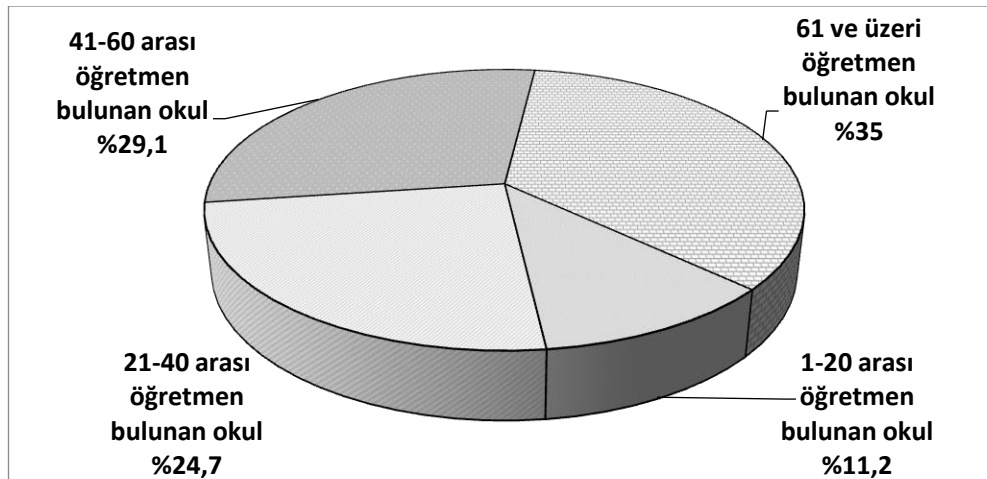
Çalışılan Okulların Eğitim Gören Öğrenci Sayısına Göre Dağılımı



Şekil 8’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %10,1’lik kısmı öğrenci sayısı 1501 ve üzeri olan çok kalabalık okullarda görev yapmaktadır. 501-1000 aralığında öğrenci bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin ise %35’lik bir dilimi oluşturduğu görülmüştür.

Şekil 9

Çalışılan Okulların Okulda Bulunan Öğretmen Sayısına Göre Dağılımı



Şekil 9’da görüldüğü gibi katılımcıların %11,2’lik kısmı öğretmen sayısı 1-20 arasında olan okullarda görev yapmaktadır. Bu dilimi %24,7 ile 21-40 arası öğretmen bulunan okullarda görev yapanlar takip etmektedir. En yüksek oranı ise %35’lik dilimle 61 ve üzeri öğretmen bulunan okullarda görev yapanlar oluşturmaktadır.

4.2. Öğretmenlerin Okul Kültürü ve Alt Boyutlarını Algıları

Katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin okul kültürü ve alt boyutlarını algılarına ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6’da gösterilmiştir. Tablo 6’daki bulgular incelendiğinde katılımcıların okul kültürü algılarının ölçek genelinde ($\bar{X}=3,47$) “çoğu zaman” düzeyinde olduğu görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında öğretmenlerin görev kültürü alt boyutu algıları ($\bar{X}=3,69$) “çoğu zaman” düzeyindedir. Diğer alt boyutlara kıyasla en olumlu algının bu boyutta olduğu görülmektedir.

Tablo 6

Okul Kültürü Ölçeği Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>
Başarı	874	3,59	0,80
Destek	874	3,61	0,71
Görev	874	3,69	0,66
Bürokrasi	874	3,11	0,68
Okul kültürü toplam	874	3,47	0,50

Okullarda öğretmenlerin görevlerini yerine getirmek için yüksek düzeyde çaba harcadığı, hedefe ulaşmak için gerekli tedbirlerin alındığı ve disiplinli bir çalışma ortamının olduğu söylenebilir. Destek kültürü alt boyutu ikinci sırada olmakla birlikte ($\bar{X}=3,61$) “çoğu zaman” düzeyindedir. Bu da okul ortamlarında öğretmenlerin çoğu zaman olumlu bir çalışma ortamında görevlerini yaptığı, birbirlerine destek oldukları ve okul idarecileri tarafından desteklendikleri şeklinde yorumlanabilir. Başarı kültürü alt boyutu ($\bar{X}=3,59$) da görev ve destek kültürü alt boyutları gibi “çoğu zaman” düzeyinde algılanmaktadır. Bu bulgulardan okullarda öğrenci ve öğretmenlerin başarılarına kıymet verildiği, başarının artırılması için okullarda desteğin sağlandığı şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin bürokrasi alt boyutu algıları ($\bar{X}=3,11$) ise “bazen” düzeyindedir. Bu algı okullarda bürokratik ilişkilerin yüksek düzeyde olmadığı, katı kurallar ve sert önlemlerle öğretmenlerin bunaltılmadığı, öğretmen ve idarecilerin iletişimi çift yönlü kurmaya çalıştığı okul ortamlarına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Alt boyutlardaki standart sapmalara bakıldığında cevaplardaki öğretmen görüşlerinin görev kültürü alt

boyutunda ($ss=0,66$) birbirine daha benzer olduğu, başarı kültürü alt boyutunda ($ss=0,80$) ise görüşlerin farklılaştığı görülmektedir.

4.3. Öğretmenlerin Okul Kültürü ve Alt Boyutlarını Algılarının Demografik Özelliklere Bağlı Olarak Değişimi

Bu bölümde öğretmenlerin okul kültürü ve alt boyutlarını algıları önce katılımcıların demografik özelliklerinden cinsiyet, görev yapılan okul kademesi, eğitim durumları, mesleki kıdem, çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkenleri açısından incelenmiştir. Sonra katılımcıların çalıştıkları okullara ilişkin çalışılan okulun bulunduğu yerleşim yeri, çalışılan okulda eğitim gören öğrenci sayısı ve çalışılan okulda bulunan öğretmen sayısı değişkenleri açısından incelenmiştir. Veriler tablo halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

4.3.1. Öğretmenlerin okul kültürü ve alt boyutlarını algılarının cinsiyete bağlı olarak değişimi

Öğretmenlerin okul kültürü ve alt boyutlarını algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan t-Testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre okul kültürü toplam puanında cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın ($p<0,05$) bulunduğu görülmüştür. Kadın öğretmenlerin okul kültürü algıları ($\bar{X}=3,51$) erkek öğretmenlere ($\bar{X}=3,40$) göre daha olumludur.

Tablo 7

Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Cinsiyet Faktörüne Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Başarı Kültürü	Kadın	554	3,63	0,79	1,60	0,11
	Erkek	320	3,54	0,83		
Destek Kültürü	Kadın	554	3,65	0,68	2,08	0,038*
	Erkek	320	3,55	0,75		
Görev Kültürü	Kadın	554	3,75	0,63	3,35	0,001**
	Erkek	320	3,59	0,69		
Bürokrasi Kültürü	Kadın	554	3,14	0,70	1,60	0,11

Tablo 7 (devamı)

Alt Boyutlar	Grup	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Okul Kültürü Toplam	Erkek	320	3,06	0,63	2,96	0,003*
	Kadın	554	3,51	0,47		
	Erkek	320	3,40	0,54		

*p<0,05, **p<0,01

Başarı kültürü ve bürokrasi kültürü alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark ($p>0,05$) görülmemiştir. Kadın ve erkek öğretmenlerin başarı ve bürokrasi kültürü algıları yakın düzeydedir. Bu da kadın ve erkek öğretmenlerin okul başarısı için aynı şekilde çabaladığı, okul yöneticilerin cinsiyet ayrımı yapmadan öğretmen çalışma ve başarılarını benzer düzeyde desteklediği şeklinde yorumlanabilir. Yine aynı şekilde okullardaki okul idarecilerinin bürokratik ilişkilerde okulun işleyişi için uygulanan hiyerarşik düzeni ve kuralları cinsiyet farkı gözetmeden uyguladığı söylenebilir. Destek kültürü alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın ($p<0,05$) olduğu ve kadın öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}=3,65$) bu boyutta da erkek öğretmenlerden ($\bar{X}=3,55$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılığın öğretmenler arası ilişkiler boyutu düşünüldüğünde kadın öğretmenlerin duygusal olması, okuldaki öğretmen arkadaşları ile derinliklerini daha rahat paylaşarak rahatladıkları için okulda duygusal boyutta destek gördüklerini hissettikleri ve kendilerini rahatlatmış ve bu alt boyutu erkek öğretmenlere göre daha olumlu algıladığı düşünülebilir. Diğer yandan okul idarecileri açısından kadın öğretmenlere pozitif ayrımcılık yapıldığı için kadın öğretmenlerin algısı daha olumlu olmuş olabilir. Görev kültürü alt boyutunda ise anlamlı fark çok daha yüksek düzeydedir ($p<0,01$). Kadın öğretmenlerin görev kültürü algısının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olması kadın öğretmenlerin verilen görevlerin tamamlanmasında ve kuralları algılayışında daha disiplinli olmasından kaynaklanıyor olabilir.

4.3.2. Öğretmenlerin okul kültürü ve alt boyutlarını algılarının görev yapılan okul kademesine bağlı olarak değişimi

Öğretmenlerin görev yapılan okul kademesine göre okul kültürü ve alt boyutlarını algılarının belirlenmesi amacı ile Tablo 8’de betimsel istatistik değerleri verilmiştir. Tablo 8’e bakıldığında ölçek genelinde, başarı kültürü ve destek kültürü

alt boyutlarında ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin okul kültürü algısı diğer kademelerde görev yapanlardan daha olumludur. İlkokul, ortaokul ve lise kademelerinin her birinde bürokrasi kültürü alt boyutunda algıların ($\bar{X}=3,01$ - $\bar{X}=3,07$ - $\bar{X}=3,27$) “bazen” düzeyinde olmakla birlikte liselerdeki bürokrasi kültürü algısının diğer kademelerden yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bütün alt boyutlarda ve okul kültürü toplam puanında tüm kademelerde öğretmenlerin algıları “çoğu zaman” düzeyindedir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Görev Yapılan Okul Kademesi Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Alt Boyutlar	Grup	n	$\bar{X}$	ss
Başarı Kültürü	İlkokul	214	3,73	0,78
	Ortaokul	408	3,57	0,83
	Lise	252	3,51	0,77
Destek Kültürü	İlkokul	214	3,71	0,68
	Ortaokul	408	3,63	0,71
	Lise	252	3,51	0,71
Görev Kültürü	İlkokul	214	3,71	0,62
	Ortaokul	408	3,72	0,65
	Lise	252	3,63	0,71
Bürokrasi Kültürü	İlkokul	214	3,01	0,63
	Ortaokul	408	3,07	0,71
	Lise	252	3,27	0,63
Okul Kültürü Toplam	İlkokul	214	3,50	0,48
	Ortaokul	408	3,46	0,497
	Lise	252	3,46	0,514

Öğretmenlerin okul kültürü ve alt boyutlarını algılarının görev yapılan okul kademesine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile ANOVA testi yapılmıştır. Sonuçları Tablo 9’da verilmiştir. Tablo 9’da görüldüğü üzere öğretmenlerin okul kültürü algılarında anlamlı bir fark görülmezken alt boyutlara bakıldığında başarı kültürü ($p<0,05$), destek kültürü ($p<0,01$) ve bürokrasi kültürü ($p<0,001$) alt boyutlarında anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Bu

anlamli farklılıkların hangi kademeler arasındaki farktan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Post-Hoc LSD testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Görev Yapılan Okul Kademesine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Başarı Kültürü	Gruplar	5,58	2	2,80	4,35	0,013*
	arası					
	Gruplar	558,97	871	0,642		
	İç					
	Toplam	564,55	873			
Destek Kültürü	Gruplar	4,82	2	2,41	4,86	0,008*
	arası					
	Gruplar	431,78	871	0,50		
	İç					
	Toplam	436,60	873			
Görev Kültürü	Gruplar	1,46	2	0,73	1,67	0,19
	arası					
	Gruplar	379,71	871	0,44		
	İç					
	Toplam	381,16	873			
Bürokrasi Kültürü	Gruplar	8,95	2	4,48	10,00	0,001**
	arası					
	Gruplar	389,69	871	0,45		
	İç					
	Toplam	398,64	873			
Okul Kültürü	Gruplar	0,201	2	0,10	,41	0,67
	arası					
	Gruplar	214,94	871	0,25		
Toplam	İç					
	Toplam	215,14	873			

*p<0,05, **p<0,01

Tablo 10'daki bulgulara göre başarı kültürü alt boyutundaki anlamlı farklılığın ilkokullardan kaynaklandığını göstermektedir. İlkokullardaki başarı kültürü algısı ($\bar{X}=3,73$) hem ortaokullardan ($\bar{X}=3,57$) hem de liselerden ($\bar{X}=3,51$) daha yüksektir. Bu farklılık, ilkokullarda sınıf öğretmenlerinin aynı öğrenciyi 4 yıl boyunca okutması, onlarla ilgilenmesi, öğrenciyi çok daha iyi tanıyabilmesi ve eksikleri giderme konusunda daha avantajlı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Destek kültürü alt boyutunda görülen anlamlı farklılığın sebebi ise hem ilkokul ($\bar{X}=3,71$) hem de ortaokuldaki ($\bar{X}=3,63$) destek kültürü algılarının liselerden ($\bar{X}=3,51$) daha yüksek olmasıdır. Bürokrasi kültürü alt boyutundaki anlamlı farklılığın ise liselerdeki algının ($\bar{X}=3,27$) ilkokul ($\bar{X}=3,01$) ve ortaokullara ($\bar{X}=3,07$) göre daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Bu farklılığın sebebi araştırılırken destek ve bürokrasi kültürü alt boyutları aynı anda göz önüne alınabilir. İlkokul ve ortaokul kademesindeki öğrencilerin henüz çocuk yaşta olmasından ötürü ortaya çıkarabilecekleri problemler daha çocuksu ve daha kolay baş edilebilir cinstendir. Bu yüzden daha az kuralla idare edilebilirler. Bunun yanında lise öğrencilerinin davranış problemleri çok ciddi boyutlara ulaşabilmektedir. Bu problemlerle başa çıkılabilmesi ancak çok daha sıkı ve disiplinli bir eğitimle mümkün olacaktır. Bu disiplinin her an uygulanma zorunluluğunun olduğu liselerde destek kültürü algısı zayıflamakta ve bürokrasi kültürü algısı da artmaktadır yorumu yapılabilir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Görev Yapılan Okul Kademesine İlişkin Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Görev yapılan okul kademesi (I)	Görev yapılan okul kademesi (J)	Ortalamalar farkı (I-J)	p
Başarı Kültürü	İlkokul	Ortaokul	0,15	0,023*
	İlkokul	Lise	0,21	0,004*
Destek Kültürü	İlkokul	Lise	0,20	0,002*
	Ortaokul	Lise	0,12	0,037*
Bürokrasi Kültürü	Lise	İlkokul	0,26	0,001*
	Lise	Ortaokul	0,20	0,001*

*p<0,05, **p<0,01

4.3.3. Öğretmenlerin okul kültürü ve alt boyutlarını algılarının eğitim durumuna bağlı olarak değişimi

Öğretmenlerin okul kültürü ve alt boyutlarını algılarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için t-Testi yapılmıştır. Testin sonuçları Tablo 11’de verilmiştir. Okul kültürü toplam puanına ve alt boyutlara bakıldığında ortalamaların birbirine çok yakın değerler olduğu görülmektedir. Tablo 11’deki *p* değerlerine bakıldığında öğretmenlerin okul kültürü algılarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Buradan lisans ya da lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin okul başarısını artırmak için benzer düzeyde çaba harcadığı yorumu yapılabilir. Benzer şekilde eğitim durumu değişkeni görev algısında bir farklılık oluşturmamaktadır. Okul ortamlarında destek kültürünün mezuniyet değişkenine bağlı olmadığı görülmektedir. Bürokrasi kültüründeki algının yakın düzeylerde olmasına bakılarak okul müdürlerinin eğitim durumu değişkenine bağlı olmaksızın her öğretmeninden aynı düzeyde kurallara uymasını beklediği yorumu yapılabilir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Başarı Kültürü	Lisans	750	3,60	0,82	0,56	0,58
	Lisansüstü	124	3,56	0,73		
Destek Kültürü	Lisans	750	3,63	0,72	1,15	0,25
	Lisansüstü	124	3,55	0,65		
Görev Kültürü	Lisans	750	3,69	0,65	0,42	0,67
	Lisansüstü	124	3,67	0,71		
Bürokrasi Kültürü	Lisans	750	3,11	0,67	-0,38	0,71
	Lisansüstü	124	3,13	0,73		
Okul Kültürü	Lisans	750	3,47	0,50	0,60	0,55
Toplam	Lisansüstü	124	3,44	0,48		

p*<0,05, *p*<0,01

4.3.4. Öğretmenlerin okul kültürü ve alt boyutlarını algılarının mesleki kıdemine bağlı olarak değişimi

Öğretmenlerin mesleki kıdeme göre okul kültürü ve alt boyutlarını algılarının belirlenmesi amacı ile Tablo 12’de betimsel istatistik değerleri verilmiştir. Betimsel istatistik değerleri incelendiğinde 1-5 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin okul kültürü toplam puanında ve alt boyutların her birinde algılarının diğer gruplardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Başarı, görev, destek kültürü alt boyutları ve okul kültürü toplam puanlarına bakıldığında her grupta öğretmenlerin algılarının “çoğu zaman” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bürokrasi kültürü alt boyutunda ise öğretmenlerin algıları her bir grupta “bazen” düzeyindedir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Alt Boyutlar	Grup	n	$\bar{X}$	ss
Başarı Kültürü	1-5 yıl	64	3,85	0,73
	6-10 yıl	155	3,56	0,85
	11-15 yıl	211	3,53	0,84
	16-20 yıl	166	3,59	0,85
	21 yıl ve üzeri	278	3,60	0,73
Destek Kültürü	1-5 yıl	64	3,77	0,58
	6-10 yıl	155	3,56	0,74
	11-15 yıl	211	3,58	0,77
	16-20 yıl	166	3,63	0,69
	21 yıl ve üzeri	278	3,62	0,67
Görev Kültürü	1-5 yıl	64	3,78	0,62
	6-10 yıl	155	3,61	0,73
	11-15 yıl	211	3,644	0,66
	16-20 yıl	166	3,68	0,60
	21 yıl ve üzeri	278	3,75	0,66

Tablo 12 (devamı)

Alt Boyutlar	Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>
Bürokrasi Kültürü	1-5 yıl	64	3,32	0,72
	6-10 yıl	155	3,13	0,78
	11-15 yıl	211	3,08	0,75
	16-20 yıl	166	3,04	0,60
	21 yıl ve üzeri	278	3,13	0,58
Okul Kültürü Toplam	1-5 yıl	64	3,65	0,41
	6-10 yıl	155	3,44	0,58
	11-15 yıl	211	3,43	0,47
	16-20 yıl	166	3,45	0,48
	21 yıl ve üzeri	278	3,49	0,48

Öğretmenlerin okul kültürü ve alt boyutlarını algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile ANOVA testi yapılmıştır. Testin sonuçları Tablo 13'te verilmiştir. Tablo 13'te de görüldüğü gibi öğretmenlerin okul kültürü algıları alt boyutlarda mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermezken, okul kültürü toplam puanı incelendiğinde mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 13

Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	<i>sd</i>	Kareler ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Başarı Kültürü	Gruplar arası	5,24	4	1,31	2,04	0,09
	Gruplar içi	559,31	869	0,64		
	Toplam	564,55	873			
Destek Kültürü	Gruplar arası	2,26	4	0,56	1,13	0,34
	Gruplar içi	434,35	869	0,50		
	Toplam	436,60	873			
Görev Kültürü	Gruplar arası	2,10	4	0,75	1,72	0,14
	Gruplar içi	378,17	869	0,4		
	Toplam	381,16	873			

Tablo 13 (devamı)

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Bürokrasi Kültürü	Gruplar arası	3,94	4	0,98	2,17	0,07
	Gruplar içi	394,71	869	0,45		
	Toplam	398,64	873			
Okul Kültürü	Gruplar arası	2,72	4	0,68	2,78	0,03*
	Gruplar içi	212,42	869	0,24		
	Toplam	215,14	873			

*p<0,05, **p<0,01

Farklılığın hangi gruplar arası oluştuğunun tespitini yapmak için LSD testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 14'te verilmiştir. LSD testi sonuçlarına bakıldığında farkın mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerden kaynaklandığı görülmektedir. Kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin okul kültürü algıları diğer tüm gruplardan daha yüksektir. Bu bulguya dayanarak göreve yeni başlayan öğretmenlerin başarıya ulaşmak için daha fazla çaba harcadığı, görevlerini yerinin getirmek için daha azimli olduğu, okulda diğer gruplara göre daha çok destek gördüğü ve kurallara daha bağlı oldukları yorumu yapılabilir.

Tablo 14

Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Mesleki Kıdemine İlişkin Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Mesleki kıdem (I)	Mesleki kıdem (J)	Ortalamalar farkı (I-J)	p
Okul Kültürü	1-5 yıl	6-10 yıl	0,21	0,004*
Toplam	1-5 yıl	11-15 yıl	0,22	0,002*
	1-5 yıl	16-20 yıl	0,20	0,007*
	1-5 yıl	21 yıl ve üzeri	0,16	0,023*

*p<0,05, **p<0,01

4.3.5. Öğretmenlerin okul kültürü ve alt boyutlarını algılarının çalışılan okuldaki hizmet süresine bağlı olarak değişimi

Öğretmenlerin çalışılan okuldaki hizmet süresine göre okul kültürü ve alt boyutlarını algılarının belirlenmesi amacı ile Tablo 15’te betimsel istatistik değerleri verilmiştir. Betimsel istatistik değerleri incelendiğinde öğretmenlerin okul kültürü algılarının çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre bürokrasi kültürü alt boyutunda tüm gruplarda “bazen” düzeyinde olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlarda ve okul kültürü toplam puanındaki algılar ise her grupta “çoğu zaman” düzeyindedir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Alt Boyutlar	Grup	n	$\bar{X}$	ss
Başarı Kültürü	1-5 yıl	456	3,59	0,85
	6-10 yıl	254	3,59	0,71
	11-15 yıl	88	3,66	0,80
	16 yıl ve üzeri	76	3,51	0,85
Destek Kültürü	1-5 yıl	456	3,58	0,74
	6-10 yıl	254	3,65	0,63
	11-15 yıl	88	3,68	0,70
	16 yıl ve üzeri	76	3,63	0,77
Görev Kültürü	1-5 yıl	456	3,64	0,65
	6-10 yıl	254	3,75	0,61
	11-15 yıl	88	3,70	0,64
	16 yıl ve üzeri	76	3,74	0,84
Bürokrasi Kültürü	1-5 yıl	456	3,11	0,70
	6-10 yıl	254	3,08	0,68
	11-15 yıl	88	3,21	0,61
	16 yıl ve üzeri	76	3,13	0,59

Tablo 15 (devamı)

Alt Boyutlar	Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	ss
Okul Kültürü	1-5 yıl	456	3,45	0,52
Toplam	6-10 yıl	254	3,48	0,44
	11-15 yıl	88	3,54	0,46
	16 yıl ve üzeri	76	3,47	0,60

Öğretmenlerin okul kültürü ve alt boyutlarını algılarının çalışılan okuldaki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile ANOVA testi yapılmıştır. Testin sonuçları Tablo 16'da verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin okul kültürü ve alt boyutlarını algılarının çalışılan okuldaki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	<i>sd</i>	Kareler ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Başarı Kültürü	Gruplar arası	0,98	3	0,33	0,50	0,68
	Gruplar içi	563,57	870	0,65		
	Toplam	564,55	873			
Destek Kültürü	Gruplar arası	1,26	3	0,42	0,84	0,47
	Gruplar içi	435,34	870	0,50		
	Toplam	436,60	873			
Görev Kültürü	Gruplar arası	2,33	3	0,78	1,780	0,15
	Gruplar içi	378,84	870	0,44		
	Toplam	381,16	873			
Bürokrasi Kültürü	Gruplar arası	1,30	3	0,43	0,95	0,42
	Gruplar içi	397,34	870	0,46		
	Toplam	398,64	873			
Okul Kültürü	Gruplar arası	0,62	3	0,21	0,84	0,47
Toplam	Gruplar içi	214,52	870	0,25		
	Toplam	215,14	873			

p*<0,05, *p*<0,01

Okul kültürü algısının bu değişkene göre farklılık göstermiyor olması yeni gelen öğretmenlerin okul ortamlarına hızlıca adapte olabildiğini göstermektedir denilebilir. Buradan okul müdürlerinin ve öğretmenlerin okula yeni gelen öğretmenlerle yıllardır aynı okulda görev yapan öğretmenlere yaklaşımlarının benzer olduğu yorumu yapılabilir. Diğer taraftan okulda yeni göreve başlayan öğretmenler ve uzun zamandır aynı okula emek veren öğretmenlerin okul başarısını artırmak ve görevlerini yerine getirmek için benzer düzeyde çaba harcadığı söylenebilir.

4.3.6. Öğretmenlerin okul kültürü ve alt boyutlarını algılarının çalışılan okulun bulunduğu yerleşim yerine bağlı olarak değişimi

Öğretmenlerin çalışılan okulun bulunduğu yerleşim yerine göre okul kültürü ve alt boyutlarını algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Tablo 17’de betimsel istatistik değerleri verilmiştir. Betimsel istatistik değerleri incelendiğinde ölçek genelinde ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin okul kültürü algısının ($\bar{X}=3,50$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bürokrasi kültürü alt boyutunda her bir gruptaki algı “bazen” düzeyinde iken il merkezinde çalışan öğretmenlerin algısı ($\bar{X}=3,13$), ilçe merkezinde ($\bar{X}=3,01$) ve köy/kasabada ($\bar{X}=3,06$), çalışan öğretmenlerin algılarından daha yüksektir. Buradan il merkezlerinde bulunan okullarda daha sıkı bir disiplin ve bürokrasinin işlediği sonucuna ulaşılabilir. Başarı, görev ve destek kültürü alt boyutlarında her grupta öğretmen algıları “çoğu zaman” düzeyindedir.

Tablo 17

Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Çalışılan Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Alt Boyutlar	Grup	n	$\bar{X}$	ss
Başarı Kültürü	İl merkezi	736	3,58	0,81
	İlçe merkezi	106	3,70	0,69
	Köy/kasaba	32	3,66	1,07
Destek Kültürü	İl merkezi	736	3,60	0,70
	İlçe merkezi	106	3,69	0,65
	Köy/kasaba	32	3,63	1,02

Tablo 17 (devamı)

Alt Boyutlar	Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	ss
Görev Kültürü	İl merkezi	736	3,68	0,68
	İlçe merkezi	106	3,79	0,54
	Köy/kasaba	32	3,58	0,70
Bürokrasi Kültürü	İl merkezi	736	3,13	0,67
	İlçe merkezi	106	3,01	0,66
	Köy/kasaba	32	3,06	0,89
Okul Kültürü	İl merkezi	736	3,47	0,50
Toplam	İlçe merkezi	106	3,50	0,41
	Köy/kasaba	32	3,45	0,69

Öğretmenlerin okul kültürü ve alt boyutlarını algılarının çalışılan okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile ANOVA testi yapılmıştır. Testin sonuçları Tablo 18’de verilmiştir. Tablo 18’deki değerler incelendiğinde öğretmenlerin okul kültürü ve alt boyutlarını algılarının çalışılan okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 18

Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Çalışılan Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	<i>sd</i>	Kareler ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Başarı Kültürü	Gruplar arası	1,49	2	0,75	1,15	0,32
	Gruplar içi	563,06	871	0,65		
	Toplam	564,55	873			
Destek Kültürü	Gruplar arası	0,79	2	0,40	0,79	0,45
	Gruplar içi	435,81	871	0,50		
	Toplam	436,60	873			
Görev Kültürü	Gruplar arası	1,47	2	0,73	1,68	0,19
	Gruplar içi	379,70	871	0,44		
	Toplam	381,16	873			

Tablo 18 (devamı)

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Bürokrasi	Gruplar arası	1,43	2	0,72	1,57	0,21
Kültürü	Gruplar içi	397,21	871	0,46		
	Toplam	398,64	873			
Okul Kültürü	Gruplar arası	0,13	2	0,077	0,27	0,77
Toplam	Gruplar içi	215,01	871	0,25		
	Toplam	215,14	873			

*p<0,05, **p<0,01

4.3.7. Öğretmenlerin okul kültürü ve alt boyutlarını algılarının çalışılan okulda eğitim gören öğrenci sayısına bağlı olarak değişimi

Öğretmenlerin çalışılan okulda eğitim gören öğrenci sayısına göre okul kültürü ve alt boyutlarını algılarının belirlenmesi amacı ile Tablo 19’da betimsel istatistik değerleri verilmiştir. Tablo 19 incelendiğinde bürokrasi kültürü alt boyutu dışında tüm alt boyutlarda ve ölçek genelinde 201-500 arası öğretmen bulunan okullardaki algıların diğer gruplardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak okul kültürünün en iyi olduğu okulların ne çok kalabalık ne de çok az öğrenciye sahip okullar olduğu söylenebilir. Bürokrasi kültürü alt boyutunda tüm gruplarda öğretmen algıları “bazen” düzeyinde iken diğer alt boyutlar ve ölçek genelinde okul kültürü algısı “çoğu zaman” düzeyindedir.

Tablo 19

Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Çalışılan Okulda Eğitim Gören Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Alt Boyutlar	Grup	n	$\bar{X}$	ss
Başarı Kültürü	1-200 arası	56	3,61	0,93
	201-500 arası	133	3,78	0,76
	501-1000 arası	306	3,60	0,79
	1001-1500 arası	291	3,51	0,79
	1501 ve üzeri	88	3,54	0,86

Tablo 19 (devamı)

Alt Boyutlar	Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>
Destek Kültürü	1-200 arası	56	3,66	0,91
	201-500 arası	133	3,76	0,65
	501-1000 arası	306	3,63	0,68
	1001-1500 arası	291	3,54	0,69
	1501 ve üzeri	88	3,57	0,75
Görev Kültürü	1-200 arası	56	3,64	0,67
	201-500 arası	133	3,74	0,65
	501-1000 arası	306	3,66	0,67
	1001-1500 arası	291	3,72	0,63
	1501 ve üzeri	88	3,62	0,75
Bürokrasi Kültürü	1-200 arası	56	3,03	0,82
	201-500 arası	133	3,03	0,71
	501-1000 arası	306	3,11	0,65
	1001-1500 arası	291	3,19	0,66
	1501 ve üzeri	88	3,03	0,64
Okul Kültürü	1-200 arası	56	3,45	0,60
Toplam	201-500 arası	133	3,53	0,44
	501-1000 arası	306	3,47	0,50
	1001-1500 arası	291	3,46	0,46
	1501 ve üzeri	88	3,41	0,59

Öğretmenlerin okul kültürü ve alt boyutlarını algılarının çalışılan okulda eğitim gören öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile ANOVA testi yapılmıştır. Testin sonuçları Tablo 20’de verilmiştir. ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin okul kültürü algılarının çalışılan okulda eğitim gören öğrenci sayısına göre başarı kültürü ($p<0,05$) ve destek kültürü ($p<0,05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir.

Tablo 20

Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Çalışılan Okulda Eğitim Gören Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Başarı	Gruplar arası	6,71	4	1,68	2,61	0,03*
Kültürü	Gruplar içi	557,84	869	0,64		
	Toplam	564,55	873			
Destek	Gruplar arası	4,87	4	1,22	2,45	0,05*
Kültürü	Gruplar içi	431,73	869	0,50		
	Toplam	436,60	873			
Görev	Gruplar arası	1,58	4	0,40	0,91	0,46
Kültürü	Gruplar içi	379,58	869	0,44		
	Toplam	381,16	873			
Bürokrasi	Gruplar arası	3,57	4	0,89	1,96	0,10
Kültürü	Gruplar içi	395,07	869	0,46		
	Toplam	398,64	873			
Okul	Gruplar arası	0,93	4	0,23	0,94	0,44
Kültürü	Gruplar içi	214,21	869	0,25		
Toplam	Toplam	215,14	873			

*p<0,05, **p<0,01

Bu farkın hangi gruplar arasındaki aralıktan kaynaklandığını bulmak için LSD testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 21’de verilmiştir. LSD testi sonuçları incelendiğinde başarı kültürü alt boyutunda 201-500 arası öğrenci bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarının 501-1000, 1001-1500 ve 1501 ve üzeri sayıda öğrencisi olan okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Buradan da öğrenci sayısının 201-500 aralığında olduğu okullarda öğretmenlerin öğrenci ile daha birebir ilgilenebildiği, kalabalık olmayan sınıflarda eğitim-öğretim yapmanın ve öğrenci başarısını artırmanın daha kolay olacağı bu yüzden bu okullardaki öğretmenlerin başarı kültürü algısının daha yüksek olmuş olabileceği yorumu yapılabilir.

Tablo 21

Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Çalışılan Okulda Eğitim Gören Öğrenci Sayısına İlişkin Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Okulda eğitim gören öğrenci sayısı (I)	Okulda eğitim gören öğrenci sayısı (J)	Ortalamalar farkı (I-J)	p
Başarı kültürü	201-500	501-1000	0,18	0,033*
	201-500	1001-1500	0,27	0,002*
	201-500	1501 ve üzeri	0,23	0,033*
Destek kültürü	201-500	1001-1500	0,22	0,003*

*p<0,05, **p<0,01

Diğer taraftan öğrenci sayısı arttıkça okullarda öğrenci ve okul başarısı için hedefe ulaşmanın zorlaştığı yorumu yapılabilir. Destek kültürü alt boyutundaki farklılık ise 201-500 arası öğrencisi bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin algısının 1001-1500 arası öğrencisi bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Bu durumun kalabalık okullarda ortaya çıkan problemlerin fazlalığı, kalabalıktan ötürü iletişim kurmanın zorlaşması gibi sebeplerden ötürü ortaya çıkıyor olabileceği söylenebilir. Öğretmenlerin kalabalık okullarda destek gördüklerini hissetmeleri, kalabalık olmayan okullara göre daha zor oluyor olabilir.

4.3.8. Öğretmenlerin okul kültürü ve alt boyutlarını algılarının çalışılan okulda bulunan öğretmen sayısına bağlı olarak değişimi

Öğretmenlerin çalışılan okulda bulunan öğretmen sayısına göre okul kültürü ve alt boyutlarını algılarının belirlenmesi amacı ile Tablo 22’de betimsel istatistik değerleri verilmiştir. Tablo 22’ye bakıldığında 21-40 arası öğretmen bulunan okullardaki destek kültürü alt boyutu algılarının ($\bar{X}=3,73$), görev kültürü algılarının ($\bar{X}=3,76$) ve ölçek genelinde okul kültürü algılarının ($\bar{X}=3,52$), diğer gruplardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum 21-40 arası öğretmen bulunan okulların daha ideal okullar olduğu ve bu okullardaki okul kültürünün daha olumlu algılandığı şeklinde yorumlanabilir. 61 ve üzeri öğretmen bulunan okullarda çalışanların algıları

başarı kültürü ($\bar{X}=3,51$), destek kültürü ($\bar{X}=3,46$), görev kültürü ($\bar{X}=3,60$) ve ölçek genelinde okul kültürü ($\bar{X}=3,40$) algıları diğer gruplardan daha olumsuzdur.

Tablo 22

Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Çalışılan Okulda Bulunan Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Alt Boyutlar	Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>
Başarı Kültürü	1-20	98	3,72	0,80
	21-40	216	3,71	0,82
	41-60	254	3,54	0,81
	61 ve üzeri	306	3,51	0,78
Destek Kültürü	1-20	98	3,70	0,78
	21-40	216	3,73	0,68
	41-60	254	3,66	0,66
	61 ve üzeri	306	3,46	0,71
Görev Kültürü	1-20	98	3,62	0,65
	21-40	216	3,76	0,61
	41-60	254	3,76	0,62
	61 ve üzeri	306	3,60	0,72
Bürokrasi Kültürü	1-20	98	3,02	0,74
	21-40	216	3,06	0,68
	41-60	254	3,18	0,68
	61 ve üzeri	306	3,12	0,64
Okul Kültürü Toplam	1-20	98	3,48	0,51
	21-40	216	3,52	0,48
	41-60	254	3,51	0,45
	61 ve üzeri	306	3,40	0,53

Öğretmenlerin okul kültürü ve alt boyutlarını algılarının çalışılan okulda bulunan öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 23'te verilmiştir. Tablo 23'teki değerler incelendiğinde öğretmenlerin okul kültürü algılarının okulda bulunan öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık ($p<0,05$) gösterdiği görülmektedir.

Alt boyutlarda ise başarı, destek ve görev kültürü alt boyutlarında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir.

Tablo 23

Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Çalışılan Okulda Bulunan Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Başarı	Gruplar arası	6,95	3	2,32	3,62	0,01*
Kültürü	Gruplar içi	557,60	870	0,64		
	Toplam	564,55	873			
Destek	Gruplar arası	11,15	3	3,72	7,60	0,001**
Kültürü	Gruplar içi	425,45	870	0,49		
	Toplam	436,60	873			
Görev	Gruplar arası	4,95	3	1,65	3,82	0,01*
Kültürü	Gruplar içi	376,21	870	0,43		
	Toplam	381,16	873			
Bürokrasi	Gruplar arası	2,74	3	0,91	2,01	0,11
Kültürü	Gruplar içi	395,90	870	0,46		
	Toplam	398,64	873			
Okul	Gruplar arası	2,65	3	0,88	3,62	0,01*
Kültürü	Gruplar içi	212,49	870	0,24		
Toplam	Toplam	215,14	873			

*p<0,05, **p<0,01

Bu farklılıkların hangi gruplar arasında oluştuğunu tespit etmek için LSD testi yapılmış ve sonuçları Tablo 24’te verilmiştir. Başarı alt boyutunda oluşan anlamlı farklılık 1-20 ve 21-40 arası öğretmen bulunan okullarda çalışanların algısının 61 ve üzeri öğretmen bulunanlardan fazla olması aynı zamanda 21-40 arası öğretmen bulunan okullarda çalışanların algılarının 61 ve üzeri öğretmen bulunan okullardaki algıdan fazla olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Bu durumdan, okullar kalabalıklaştıkça öğretmenlerin başarıyı artırmak için gösterdikleri çabanın azaldığı sonucu çıkarılabilir. Bunun sebebi öğretmenlerin “ben uğraşsam da bir başka öğretmen uğraşır” şeklinde rahat davranması olabilir. Aynı zamanda kalabalık

okullarda öğrenci ile birebir ilgilenme ihtimali diğer okullara göre çok daha zor olduğundan bu durum başarı odaklı çalışmayı azaltıyor olabilir. Destek ve görev kültürü alt boyutlarına bakıldığında farklılığın genel sebebinin bu alt boyutta da 61 ve üzeri öğretmen bulunan okullarda çalışanların algılarının öğretmen sayısı daha az olan gruplara göre daha düşük olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Ölçek genelinde okul kültüründe oluşan farklılığın sebebinin hem 21-40 arası öğretmen bulunan hem de 41-60 arası öğretmen bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul kültürü algısının 61 ve üzeri öğretmen bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul kültürü algısından yüksek olması olduğu görülmektedir. Buradan okullardaki öğretmen sayısı arttıkça, okul kültürü algısının zayıfladığı yorumu yapılabilir.

Tablo 24

Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Çalışılan Okulda Bulunan Öğretmen Sayısına İlişkin Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Okulda görev yapan öğretmen sayısı (I)	Okulda görev yapan öğretmen sayısı (J)	Ortalamalar farkı (I-J)	p
Başarı kültürü	1-20	61 ve üzeri	0,20	0,029*
	21-40	41-60	0,17	0,026*
	21-40	61 ve üzeri	0,20	0,006*
Destek kültürü	1-20	61 ve üzeri	0,23	0,004*
	21-40	61 ve üzeri	0,27	0,001**
	41-60	61 ve üzeri	0,20	0,001**
Görev kültürü	21-40	61 ve üzeri	0,16	0,007*
	41-60	61 ve üzeri	0,15	0,006*
Okul kültürü	21-40	61 ve üzeri	0,13	0,004*
toplam	41-60	61 ve üzeri	0,11	0,008*

*p<0,05, **p<0,01

4.4. Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Liderlik ve Alt Boyutlarını Algıları

Katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik ve alt boyutlarını algılarına ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 25'te gösterilmiştir. Tablo 25'teki bulgular incelendiğinde katılımcıların ölçek

genelinde kolaylaştırıcı liderlik algılarının ($\bar{X}=3,45$) “çoğu zaman” düzeyinde olduğu görülmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde iş birliği ($\bar{X}=3,43$), katılım ($\bar{X}=3,50$) ve koordinasyon ($\bar{X}=3,60$) alt boyutlarını algılarının “çoğu zaman” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 25

Kolaylaştırıcı Liderlik Ölçeği Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	<i>n</i>	$\bar{X}$	ss
İş birliği	874	3,43	0,88
Anlayış	874	3,26	0,49
Katılım	874	3,50	0,88
Koordinasyon	874	3,60	0,93
Kolaylaştırıcı liderlik toplam	874	3,45	0,74

En olumlu algı koordinasyon alt boyutundadır. Buradan okul idarecilerinin okulun amacına ulaşabilmek için ortamların düzenlenmesinde, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için onları desteklemede, yeni gelişim ve teknolojilere ayak uydurmak adına okul ortamlarının yeniden düzenlenmesinde öğretmenlerin yanında oldukları ve çoğu zaman olumlu tutum sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir. Koordinasyon alt boyutunun ardından katılım alt boyutu gelmektedir. Katılım alt boyutunun da “çoğu zaman” düzeyinde olması okullarda otoriter bir idarecilik anlayışının nadiren görüldüğü; bunun yerine öğretmenlerin fikirlerine değer verildiği, düşüncelerini açıkça ifade etme cesareti gösterebildikleri ve uygulamaya koyabildikleri bir okul ortamına sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin anlayış alt boyutu algı düzeyleri ($\bar{X}=3,26$) “bazen” düzeyindedir. Bu algı okul ortamlarında öğretmenlerin kendilerine daha anlayışlı yaklaşım sergilenmesini istediklerinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Alt boyutlardaki standart sapmalara bakıldığında cevaplardaki öğretmen görüşlerinin anlayış alt boyutunda (ss=0,49) birbirine daha benzer olduğu, koordinasyon alt boyutunda (ss=0,93) ise görüşlerin farklılaştığı görülmektedir.

4.5. Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Liderlik ve Alt Boyutlarını Algılarının Demografik Özelliklere Bağlı Olarak Değişimi

Bu bölümde öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik ve alt boyutlarını algıları önce katılımcıların demografik özelliklerinden cinsiyet, görev yapılan okul kademesi, eğitim durumları, mesleki kıdem, çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkenleri açısından incelenmiştir. Sonra katılımcıların çalıştıkları okullara ilişkin çalışılan okulun bulunduğu yerleşim yeri, çalışılan okulda eğitim gören öğrenci sayısı ve çalışılan okulda bulunan öğretmen sayısı değişkenleri açısından incelenmiştir. Veriler tablo halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

4.5.1. Öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik ve alt boyutlarını algılarının cinsiyete bağlı olarak değişimi

Öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik ve alt boyutlarını algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan t-Testi sonuçları Tablo 26’da verilmiştir. Tablo 26’ya bakıldığında anlayış alt boyutunda kadın öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik algılarının ($\bar{X}=3,29$) erkek öğretmenlerden ($\bar{X}=3,21$) yüksek olduğu ve anlamlı derecede fark oluşturduğu görülmektedir. Bu farklılığın sebebi okul müdürlerinin pozitif ayrımcılık yaparak kadın öğretmenlere kolaylaştırıcı liderlik vasıflarını daha yüksek düzeyde sergiliyor olması olabilir.

Tablo 26

Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Liderlik Algılarının Cinsiyet Faktörüne Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
İş birliği	Kadın	554	3,45	0,87	0,86	0,39
	Erkek	320	3,40	0,89		
Anlayış	Kadın	554	3,29	0,47	2,20	0,03*
	Erkek	320	3,21	0,53		
Koordinasyon	Kadın	554	3,61	0,93	0,19	0,85
	Erkek	320	3,60	0,93		

Tablo 26 (devamı)

Alt Boyutlar	Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Katılım	Kadın	554	3,50	0,88	-0,12	0,91
	Erkek	320	3,50	0,89		
Kolaylaştırıcı	Kadın	554	3,46	0,73	0,65	0,52
Liderlik Toplam	Erkek	320	3,43	0,76		

p*<0,05, *p*<0,01

4.5.2. Öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik ve alt boyutlarını algılarının görev yapılan okul kademesine bağlı olarak değişimi

Öğretmenlerin görev yapılan okul kademesine göre kolaylaştırıcı liderlik ve alt boyutlarını algılarının belirlenmesi amacı ile Tablo 27’de betimsel istatistik değerleri verilmiştir. Tablo 27’de öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik algılarının görev yapılan okul kademesine göre değişimine bakıldığında tüm kademelerdeki öğretmenlerin algılarının “çoğunlukla” düzeyinde olmakla birlikte, ortaokul ($\bar{X}$ =3,41) ve liselerde ($\bar{X}$ =3,42) görev yapan öğretmenlerin algılarının “bazen” değerine çok yakın bir algı düzeyinde bulundukları görülmektedir. Ölçek geneline ve tüm alt boyutlara bakıldığında ilkokul öğretmenlerinin kolaylaştırıcı liderlik algılarının diğer kademelerde görev yapan öğretmenlerin algılarından yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 27

Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Liderlik Algılarının Görev Yapılan Okul Kademesi Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Alt Boyutlar	Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>
İş birliği	İlkokul	214	3,52	0,83
	Ortaokul	408	3,38	0,92
	Lise	252	3,43	0,84
Anlayış	İlkokul	214	3,33	0,48
	Ortaokul	408	3,24	0,50
	Lise	252	3,23	0,50

Tablo 27 (devamı)

Alt Boyutlar	Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	ss
Koordinasyon	İlkokul	214	3,70	0,94
	Ortaokul	408	3,57	0,96
	Lise	252	3,58	0,86
Katılım	İlkokul	214	3,64	0,85
	Ortaokul	408	3,47	0,90
	Lise	252	3,42	0,86
Kolaylaştırıcı liderlik toplam	İlkokul	214	3,55	0,72
	Ortaokul	408	3,41	0,77
	Lise	252	3,42	0,71

Öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik ve alt boyutlarını algılarının görev yapılan okul kademesine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 28’de verilmiştir. Tablo 28’deki değerler incelendiğinde öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik algılarının görev yapılan okul kademesine göre anlayış ve katılım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir.

Tablo 28

Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Liderlik Algılarının Görev Yapılan Okul Kademesi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İş birliği	Gruplar arası	2,60	2	1,30	1,70	0,18
	Gruplar içi	665,99	871	0,77		
	Toplam	668,59	873			
Anlayış	Gruplar arası	1,62	2	0,81	3,32	0,04*
	Gruplar içi	212,11	871	0,24		
	Toplam	213,73	873			

Tablo 28 (devamı)

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Koordinasyon	Gruplar arası	2,89	2	1,44	1,68	0,19
	Gruplar içi	749,23	871	0,86		
	Toplam	752,12	873			
Katılım	Gruplar arası	6,27	2	3,14	4,07	0,02*
	Gruplar içi	671,28	871	0,77		
	Toplam	677,56	873			
Kolaylaştırıcı liderlik toplam	Gruplar arası	2,95	2	1,48	2,69	0,07
	Gruplar içi	477,90	871	0,55		
	Toplam	480,85	873			

*p<0,05, **p<0,01

Tablo 29

Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Liderlik Algılarının Görev Yapılan Okul Kademesine İlişkin Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Görev yapılan okul kademesi (I)	Görev yapılan okul kademesi (J)	Ortalamalar farkı (I-J)	p
Anlayış	İlkokul	Ortaokul	0,10	0,020*
	İlkokul	Lise	0,10	0,023*
Katılım	İlkokul	Ortaokul	0,17	0,020*
	İlkokul	Lise	0,22*	0,007*

*p<0,05, **p<0,01

Bu farkın hangi gruplar arasındaki farktan kaynaklandığını bulmak için LSD testi yapılmış ve bulunan değerler Tablo 29’da verilmiştir. LSD testi sonuçları incelendiğinde anlayış ve katılım alt boyutlarındaki farklılığın her ikisinde de ilkökul kademesinde çalışan öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik algılarının hem ortaokul hem de lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin algılarından yüksek olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Bu farklılığın ilkökullarda her öğretmenin sadece tek

bir sınıfın öğrencileri ile muhatap olması ve sürekli aynı öğrenci ile birlikte olmanın kitleyi çok daha iyi tanıma, problemleri daha kolay çözüme gibi avantajlar getirmesi gibi sebeplerden ilkokullarda okul idarecilerinin daha yüksek düzeyde kolaylaştırıcı liderlik vasıflarını sergileyebildikleri yorumu yapılabilir.

4.5.3. Öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik ve alt boyutlarını algılarının eğitim durumuna bağlı olarak değişimi

Öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik ve alt boyutlarını algılarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 30’da verilmiştir. Tablo 30’daki değerler incelendiğinde öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik ve alt boyutlarını algılarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Buradan okul idarecilerinin öğretmenlerin eğitim durumuna bakarak farklı bir muamelede bulunmadığı, bu sebeple öğretmenlerin eğitim durumlarına göre algılarında farklılık oluşturacak bir durumun söz konusu olmadığı yorumları yapılabilir

Tablo 30

Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Liderlik Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	n	$\bar{X}$	ss	t	p
İş birliği	Lisans	750	3,44	0,89	1,24	0,22
	Lisansüstü	124	3,34	0,77		
Anlayış	Lisans	750	3,26	0,50	0,56	0,58
	Lisansüstü	124	3,24	0,45		
Koordinasyon	Lisans	750	3,61	0,95	0,79	0,43
	Lisansüstü	124	3,54	0,80		
Katılım	Lisans	750	3,52	0,89	1,51	0,13
	Lisansüstü	124	3,39	0,85		
Kolaylaştırıcı liderlik toplam	Lisans	750	3,46	0,75	1,15	0,25
	Lisansüstü	124	3,38	0,66		

*p<0,05, **p<0,01

4.5.4. Öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik ve alt boyutlarını algılarının mesleki kıdemine bağlı olarak değişimi

Öğretmenlerin mesleki kıdeme göre kolaylaştırıcı liderlik ve alt boyutlarını algılarının belirlenmesi amacı ile Tablo 31’de betimsel istatistik değerleri verilmiştir. Tablo 31’e bakıldığında öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik algıları mesleki kıdeme göre incelendiğinde 6-10 yıl arası kıdemde olanların ($\bar{X}=3,32$) algıları “bazen” düzeyinde iken, diğer grupların algıları “çoğunlukla” düzeyindedir. Benzer değerler iş birliği, koordinasyon ve katılım alt boyutlarında da görülmekle birlikte değerler birbirine yakındır. Anlayış alt boyutunda ise mesleki kıdem fark etmeksizin her grubun algısının “bazen” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca Kolaylaştırıcı liderlik ölçeği genelinde ve tüm alt boyutlarda 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin algıları diğer gruplardan daha fazladır. Bu durumdan okul müdürlerinin göreve yeni başlayan öğretmenlere destek oldukları, diğer gruplara kıyasla yeni başlayan öğretmenlere karşı kolaylaştırıcı liderlik vasıflarını daha fazla sergiledikleri yorumu yapılabilir.

Tablo 31

Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Liderlik Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Alt Boyutlar	Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>
İş birliği	1-5 yıl	64	3,59	0,86
	6-10 yıl	155	3,31	1,01
	11-15 yıl	211	3,42	0,94
	16-20 yıl	166	3,42	0,87
	21 yıl ve üzeri	278	3,47	0,74
Anlayış	1-5 yıl	64	3,30	0,48
	6-10 yıl	155	3,18	0,55
	11-15 yıl	211	3,27	0,51
	16-20 yıl	166	3,24	0,49
	21 yıl ve üzeri	278	3,29	0,46

Tablo 31 (devamı)

Alt Boyutlar	Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	ss
Koordinasyon	1-5 yıl	64	3,74	1,02
	6-10 yıl	155	3,45	1,05
	11-15 yıl	211	3,59	0,97
	16-20 yıl	166	3,61	0,94
	21 yıl ve üzeri	278	3,67	0,79
Katılım	1-5 yıl	64	3,52	0,90
	6-10 yıl	155	3,36	0,94
	11-15 yıl	211	3,50	0,95
	16-20 yıl	166	3,48	0,89
	21 yıl ve üzeri	278	3,58	0,77
Kolaylaştırıcı liderlik toplam	1-5 yıl	64	3,54	0,76
	6-10 yıl	155	3,32	0,83
	11-15 yıl	211	3,45	0,80
	16-20 yıl	166	3,44	0,74
	21 yıl ve üzeri	278	3,50	0,63

Öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik ve alt boyutlarını algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 32’de verilmiştir. Tablo 32’deki değerler incelendiğinde öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik ve alt boyutlarını algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulgular okul müdürlerinin kolaylaştırıcı liderlik vasıflarını mesleki kıdem farkı gözetmeksizin her öğretmene benzer şekilde sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 32

Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Liderlik Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
İş birliği	Gruplar arası	4,48	4	1,12	1,47	0,21
	Gruplar içi	664,11	869	0,76		
	Toplam	668,59	873			
Anlayış	Gruplar arası	1,43	4	0,36	1,46	0,21
	Gruplar içi	212,30	869	0,24		
	Toplam	213,73	873			
Koordinasyon	Gruplar arası	6,21	4	1,55	1,81	0,13
	Gruplar içi	745,91	869	0,86		
	Toplam	752,12	873			
Katılım	Gruplar arası	4,72	4	1,18	1,53	0,19
	Gruplar içi	672,83	869	0,77		
	Toplam	677,56	873			
Kolaylaştırıcı liderlik	Gruplar arası	3,72	4	0,93	1,70	0,15
	Gruplar içi	477,13	869	0,55		
toplam	Toplam	480,85	873			

*p<0,05, **p<0,01

4.5.5. Öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik ve alt boyutlarını algılarının çalışılan okuldaki hizmet süresine bağlı olarak değişimi

Öğretmenlerin çalışılan okuldaki hizmet süresine göre kolaylaştırıcı liderlik ve alt boyutlarını algılarının belirlenmesi amacı ile Tablo 33'te betimsel istatistik değerleri verilmiştir. Tablo 33'te göre öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik algıları görev yapılan okuldaki hizmet sürelerinin farklılığından etkilenmemekte ve her grupta “çoğunlukla” düzeyinde algılamaktadır. Değerler birbirine çok yakın olmakla birlikte okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ölçek genelinde tüm alt boyutlarda diğerlerinden daha düşüktür.

Tablo 33

Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Liderlik Algılarının Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Alt Boyutlar	Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>
İş birliği	1-5 yıl	456	3,39	0,93
	6-10 yıl	254	3,48	0,82
	11-15 yıl	88	3,44	0,83
	16 yıl ve üzeri	76	3,48	0,78
Anlayış	1-5 yıl	456	3,23	0,50
	6-10 yıl	254	3,28	0,48
	11-15 yıl	88	3,29	0,51
	16 yıl ve üzeri	76	3,31	0,49
Koordinasyon	1-5 yıl	456	3,56	1,0
	6-10 yıl	254	3,66	0,87
	11-15 yıl	88	3,62	0,83
	16 yıl ve üzeri	76	3,69	0,82
Katılım	1-5 yıl	456	3,45	0,93
	6-10 yıl	254	3,54	0,81
	11-15 yıl	88	3,48	0,87
	16 yıl ve üzeri	76	3,67	0,82
Kolaylaştırıcı liderlik toplam	1-5 yıl	456	3,41	0,79
	6-10 yıl	254	3,49	0,70
	11-15 yıl	88	3,46	0,70
	16 yıl ve üzeri	76	3,54	0,67

Öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik ve alt boyutlarını algılarının çalışılan okuldaki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 34'te verilmiştir. ANOVA testi sonuçlarına göre öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik ve alt boyutlarını algılarının çalışılan okuldaki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Buradan okul müdürlerinin öğretmenlerin okula verdiği emeğe göre öğretmene değer yüklediği yorumu yapılabilir. Yıllardır aynı okulda görev yapan öğretmen ile okula yeni gelmiş bir öğretmene benzer şekilde kolaylaştırıcı liderlik vasfı sergilediği söylenebilir.

Tablo 34

Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Liderlik Algılarının Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
İş birliği	Gruplar arası	1,78	3	0,59	0,77	0,51
	Gruplar içi	666,81	870	0,77		
	Toplam	668,59	873			
Anlayış	Gruplar arası	0,89	3	0,30	1,22	0,30
	Gruplar içi	212,8	870	0,25		
	Toplam	213,73	873			
Koordinasyon	Gruplar arası	2,28	3	0,76	0,88	0,45
	Gruplar içi	749,84	870	0,86		
	Toplam	752,12	873			
Katılım	Gruplar arası	4,03	3	1,34	1,74	0,16
	Gruplar içi	673,53	870	0,77		
	Toplam	677,56	873			
Kolaylaştırıcı liderlik	Gruplar arası	1,97	3	0,66	1,19	0,31
	Gruplar içi	478,88	870	0,55		
toplam	Toplam	480,85	873			

*p<0,05, **p<0,01

4.5.6. Öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik ve alt boyutlarını algılarının çalışılan okulun bulunduğu yerleşim yerine bağlı olarak değişimi

Öğretmenlerin çalışılan okulun bulunduğu yerleşim yerine göre kolaylaştırıcı liderlik ve alt boyutlarını algılarının belirlenmesi amacı ile Tablo 35'te betimsel istatistik değerleri verilmiştir. Tablo 35'te öğretmenlerin ölçek genelinde, iş birliği, koordinasyon ve katılım alt boyutlarında kolaylaştırıcı liderlik algıları çalıştıkları okulun köy/kasaba, ilçe ya da ilde bulunmasına göre değişmemiş ve “çoğu zaman” düzeyinde olmuştur. Anlayış alt boyutunda ise her grupta bu algının “bazen” düzeyinde olduğu görülmüştür. Değerler birbirine çok yakın olmakla birlikte ölçek genelinde, iş birliği, anlayış ve koordinasyon alt boyutlarında ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin algılarının diğerlerinin algılarından yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 35

Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Liderlik Algılarının Çalışılan Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Alt Boyutlar	Grup	n	$\bar{X}$	ss
İş birliği	İl merkezi	736	3,40	0,87
	İlçe merkezi	106	3,56	0,86
	Köy/kasaba	32	3,55	0,93
Anlayış	İl merkezi	736	3,25	0,49
	İlçe merkezi	106	3,34	0,45
	Köy/kasaba	32	3,29	0,62
Koordinasyon	İl merkezi	736	3,59	0,92
	İlçe merkezi	106	3,71	0,93
	Köy/kasaba	32	3,58	1,13
Katılım	İl merkezi	736	3,48	0,88
	İlçe merkezi	106	3,57	0,85
	Köy/kasaba	32	3,67	0,97
Kolaylaştırıcı liderlik	İl merkezi	736	3,43	0,74
	İlçe merkezi	106	3,54	0,72
toplam	Köy/kasaba	32	3,52	0,85

Öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik ve alt boyutlarını algılarının çalışılan okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 36'da verilmiştir. ANOVA testi sonuçlarına göre öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik ve alt boyutlarını algılarının çalışılan okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 36

Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Liderlik Algılarının Çalışılan Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
İş birliği	Gruplar arası	2,69	2	1,35	1,76	0,17
	Gruplar içi	665,90	871	0,77		
	Toplam	668,59	873			
Anlayış	Gruplar arası	0,84	2	0,42	1,72	0,18
	Gruplar içi	212,88	871	0,24		
	Toplam	213,73	873			
Koordinasyon	Gruplar arası	1,25	2	0,62	0,72	0,49
	Gruplar içi	750,87	871	0,86		
	Toplam	752,12	873			
Katılım	Gruplar arası	1,82	2	0,91	1,17	0,31
	Gruplar içi	675,74	871	0,78		
	Toplam	677,56	873			
Kolaylaştırıcı liderlik	Gruplar arası	1,40	2	0,70	1,27	0,28
	Gruplar içi	479,45	871	0,55		
toplam	Toplam	480,85	873			

*p<0,05, **p<0,01

4.5.7. Öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik ve alt boyutlarını algılarının çalışılan okulda eğitim gören öğrenci sayısına bağlı olarak değişimi

Öğretmenlerin çalışılan okulda eğitim gören öğrenci sayısına göre kolaylaştırıcı liderlik ve alt boyutlarını algılarının belirlenmesi amacı ile Tablo 37’de betimsel istatistik değerleri verilmiştir. Tablo 37’ye bakıldığında ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda 201-500 öğrenci bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik algılarının diğer gruplardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Buradan orta büyüklükte okulların ortamlarının çok büyük ya da çok küçük okullara göre daha ideal okul ortamları olduğu, okul müdürlerinin kolaylaştırıcı liderlik vasıflarını bu tür orta büyüklükte okullarda daha rahatlıkla sergileyebildiği, öğretmenlerin bu tür okullarda işlerini daha rahat yürüttüğü yorumu yapılabilir.

Tablo 37

Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Liderlik Algılarının Çalışılan Okulda Eğitim Gören Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Alt Boyutlar	Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>
İş birliği	1-200 arası	56	3,50	0,90
	201-500 arası	133	3,54	0,93
	501-1000 arası	306	3,42	0,86
	1001-1500 arası	291	3,39	0,87
	1501 ve üzeri	88	3,40	0,82
Anlayış	1-200 arası	56	3,27	0,57
	201-500 arası	133	3,37	0,45
	501-1000 arası	306	3,24	0,50
	1001-1500 arası	291	3,24	0,48
	1501 ve üzeri	88	3,20	0,56
Koordinasyon	1-200 arası	56	3,52	1,07
	201-500 arası	133	3,76	0,96
	501-1000 arası	306	3,63	0,91
	1001-1500 arası	291	3,55	0,92
	1501 ve üzeri	88	3,53	0,88
Katılım	1-200 arası	56	3,57	0,95
	201-500 arası	133	3,67	0,87
	501-1000 arası	306	3,51	0,84
	1001-1500 arası	291	3,40	0,90
	1501 ve üzeri	88	3,49	0,90
Kolaylaştırıcı	1-200 arası	56	3,46	0,81
liderlik	201-500 arası	133	3,58	0,76
toplam	501-1000 arası	306	3,45	0,72
	1001-1500 arası	291	3,39	0,74
	1501 ve üzeri	88	3,41	0,74

Öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik ve alt boyutlarını algılarının çalışılan okulda eğitim gören öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile ANOVA testi yapılmıştır. Testin sonuçları

Tablo 38’de verilmiştir. ANOVA testi sonuçlarına göre öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik ve alt boyutlarını algılarının çalışılan okulda eğitim gören öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 38

Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Liderlik Algılarının Çalışılan Okulda Eğitim Gören Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
İş birliği	Gruplar arası	2,52	4	0,63	0,82	0,51
	Gruplar içi	666,07	869	0,77		
	Toplam	668,59	873			
Anlayış	Gruplar arası	2,15	4	0,54	2,20	0,07
	Gruplar içi	211,58	869	0,24		
	Toplam	213,73	873			
Koordinasyon	Gruplar arası	5,02	4	1,25	1,46	0,21
	Gruplar içi	747,10	869	0,86		
	Toplam	752,12	873			
Katılım	Gruplar arası	7,20	4	1,80	2,33	0,05
	Gruplar içi	670,36	869	0,77		
	Toplam	677,56	873			
Kolaylaştırıcı liderlik toplam	Gruplar arası	3,52	4	0,88	1,60	0,17
	Gruplar içi	477,33	869	0,55		
	Toplam	480,85	873			

*p<0,05, **p<0,01

4.5.8. Öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik ve alt boyutlarını algılarının çalışılan okulda bulunan öğretmen sayısına bağlı olarak değişimi

Öğretmenlerin çalışılan okulda bulunan öğretmen sayısına göre kolaylaştırıcı liderlik ve alt boyutlarını algılarının belirlenmesi amacı ile Tablo 39’da betimsel istatistik değerleri verilmiştir. Tablo 39’a bakıldığında ölçek genelinde ve alt boyutlarda kolaylaştırıcı liderlik algısının en düşük olduğu grubun 61 ve üzeri öğretmen olan okullar olduğu görülmektedir. En yüksek algının ise 1-20 arası öğretmen bulunan okullarda görülmektedir.

Tablo 39

Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Liderlik Algılarının Çalışılan Okulda Bulunan Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Alt Boyutlar	Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>
İş birliği	1-20	98	3,57	0,86
	21-40	216	3,51	0,92
	41-60	254	3,40	0,86
	61 ve üzeri	306	3,35	0,86
Anlayış	1-20	98	3,32	0,51
	21-40	216	3,32	0,49
	41-60	254	3,29	0,46
	61 ve üzeri	306	3,17	0,51
Koordinasyon	1-20	98	3,67	1,00
	21-40	216	3,67	0,97
	41-60	254	3,65	0,89
	61 ve üzeri	306	3,50	0,90
Katılım	1-20	98	3,66	0,91
	21-40	216	3,61	0,87
	41-60	254	3,47	0,87
	61 ve üzeri	306	3,39	0,88
Kolaylaştırıcı liderlik toplam	1-20	98	3,56	0,77
	21-40	216	3,53	0,76
	41-60	254	3,46	0,71
	61 ve üzeri	306	3,35	0,74

Öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik ve alt boyutlarını algılarının çalışılan okulda bulunan öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 40'ta verilmiştir. ANOVA testi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin çalışılan okulda bulunan öğretmen sayısına göre kolaylaştırıcı liderlik algılarının anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Aynı zamanda anlayış ve katılım alt boyutlarında da anlamlı farklılık görülmektedir.

Tablo 40

Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Liderlik Algılarının Çalışılan Okulda Bulunan Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
İş birliği	Gruplar arası	5,27	3	1,76	2,30	0,08
	Gruplar içi	663,33	870	0,76		
	Toplam	668,59	873			
Anlayış	Gruplar arası	3,87	3	1,29	5,35	0,001*
	Gruplar içi	209,86	870	0,24		
	Toplam	213,73	873			
Koordinasyon	Gruplar arası	5,41	3	1,80	2,10	0,1
	Gruplar içi	746,71	870	0,86		
	Toplam	752,12	873			
Katılım	Gruplar arası	8,80	3	2,94	3,82	0,01*
	Gruplar içi	668,75	870	0,77		
	Toplam	677,56	873			
Kolaylaştırıcı liderlik	Gruplar arası	5,22	3	1,74	3,19	0,02*
	Gruplar içi	475,63	870	0,55		
toplam	Toplam	480,85	873			

*p<0,05, **p<0,01

Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için LSD testi yapılmış ve çıkan sonuçlar Tablo 41’de verilmiştir. LSD testi sonuçları incelendiğinde anlayış alt boyutundaki farklılığın 1-20, 21-40 ve 41-60 aralığında öğretmen bulunan okullardaki öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik algılarının 61 ve üzeri öğretmen bulunan okullardaki öğretmenlerin algılarından yüksek olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Katılım alt boyutu ve kolaylaştırıcı liderlik toplamına bakıldığında farkın yine 1-20, 21-40 aralığında öğretmen bulunan okullardaki öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik algılarının 61 ve üzeri öğretmen bulunan okullardaki öğretmenlerin algılarından yüksek olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Bu bulgulardan öğretmen sayısı çok fazla olan okullardaki kolaylaştırıcı liderlik algısının diğer okullara göre düşük olmasının okullarda yaşanan problemlerin fazlalığı, kalabalık okulları idare etmenin zor olmasından kaynaklı

olarak müdürlerin kolaylaştırıcı liderlik vasıflarını daha az sergileyebildikleri yorumu yapılabilir.

Tablo 41

Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Liderlik Algılarının Çalışılan Okulda Bulunan Öğretmen Sayısına İlişkin Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Okulda görev yapan öğretmen sayısı (I)	Okulda görev yapan öğretmen sayısı (J)	Ortalamalar farkı (I-J)	p
Anlayış	1-20	61 ve üzeri	0,15	0,007**
	21-40	61 ve üzeri	0,15	0,001**
	41-60	61 ve üzeri	0,12	0,003**
Katılım	1-20	61 ve üzeri	0,27	0,009**
	21-40	61 ve üzeri	0,22	0,006**
Kolaylaştırıcı liderlik toplam	1-20	61 ve üzeri	0,20	0,019*
	21-40	61 ve üzeri	0,17	0,008**

*p<0,05, **p<0,01

4.6. Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Liderlik Algıları ve Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik algıları ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 42’de gösterilmiştir. Tabloda görüldüğü üzere Kolaylaştırıcı Liderlik ve Başarı Kültürü arasında ($r=0,76$, $p<0,001$) yüksek düzeyde olumlu bir ilişki bulunmuştur. Kolaylaştırıcı Liderlik ile Destek Kültürü ($r=0,68$, $p<0,001$) ve Görev Kültürü ($r=0,55$, $p<0,001$) alt boyutları arasında orta düzeyde olumlu bir ilişki vardır. Okul müdürleri kolaylaştırıcı liderlik özelliklerini ne kadar çok ortaya koyarsa o okuldaki okul kültürü algısı da o denli yüksek olacaktır. Bu ilişkilerin en yükseği Kolaylaştırıcı Liderlik ve Başarı Kültürü arasındadır ($r=0,76$, $p<0,001$). Başarı kültürü ile kolaylaştırıcı liderlik alt boyutları arasındaki korelasyona bakıldığında bir okul müdürünün işleri kolaylaştırma çabası arttıkça bunun en fazla okul başarısının artmasını olumlu etkilediği yorumu yapılabilir. Fikirleri dinlenen, şahsi ya da okul işleyişinde bir problemle karşılaştıklarında okul müdürlerinin bu problemi çözmek

için elinden geleni yapacağına inanan ve kendilerine değer verildiğini hisseden öğretmenlerin okul başarısını artırmak için daha özverili çalıştığı söylenebilir.

Kolaylaştırıcı Liderlik ile Bürokrasi Kültürü alt boyutu arasında ise negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir ($r = -0,03$, $p = 0,35$). Bu bulgu da bir liderin aynı anda hem bürokratik ilişkilerle hem de kolaylaştırıcı liderlik özellikleri ile yöneticilik yapamayacağını göstermektedir denilebilir. Kolaylaştırıcı liderlik sergileyen müdürlerin olduğu okullarda öğretmenler baskıcı kuralları, otoriter rejimi hissetmezler denilebilir.

Okul kültürü ile kolaylaştırıcı liderlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelediğimizde her birinde anlamlı ve orta düzeyde olumlu bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu ilişkiler en yüksek düzeyde olandan başlanarak sıralandığında anlayış ($r = 0,66$, $p < 0,001$), koordinasyon ($r = 0,62$, $p < 0,001$), iş birliği ($r = 0,61$, $p < 0,001$), katılım ($r = 0,59$, $p < 0,001$) şeklindedir. Her biri yakın değerler olmakla birlikte okul kültürüne en yüksek düzeyde etki eden özelliğin okul müdürlerinin anlayışlı olması özelliği olduğu görülmektedir.

Tablo 42

Kolaylaştırıcı Liderlik Ölçeği ve Okul Kültürü Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.

		KL İş birliği	KL Anlayış	KL Koordinasyon	KL Katılım	KL Toplam
Okul Kültürü Destek	<i>r</i>	0,62**	0,64**	0,61**	0,66**	0,68**
	<i>p</i>	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	<i>n</i>	874	874	874	874	874
Okul Kültürü Bürokrasi	<i>r</i>	-0,02	0,11**	-0,03	-0,11**	-0,03
	<i>p</i>	0,50	0,001	0,35	0,001	0,35
	<i>n</i>	874	874	874	874	874
Okul Kültürü Görev	<i>r</i>	0,50**	0,52**	0,56**	0,48**	0,55**
	<i>p</i>	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	<i>n</i>	874	874	874	874	874

Tablo 42 (devamı)

		KL İş birliği	KL Anlayış	KL Koordinasyon	KL Katılım	KL Toplam
Okul Kültürü Başarı	<i>r</i>	0,71**	0,66**	0,71**	0,74**	0,76**
	<i>p</i>	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	<i>n</i>	874	874	874	874	874
Okul Kültürü Toplam	<i>r</i>	0,61**	0,66**	0,62**	0,60**	0,66**
	<i>p</i>	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	<i>n</i>	874	874	874	874	874
KL İş birliği	<i>r</i>	1	0,76**	0,87**	0,85**	0,94**
	<i>p</i>		0,00	0,00	0,00	0,00
	<i>n</i>		874	874	874	874
KL Anlayış	<i>r</i>		1	0,76**	0,76**	0,85**
	<i>p</i>			0,00	0,00	0,00
	<i>n</i>			874	874	874
KL Koordinasyon	<i>r</i>			1	0,88**	0,96**
	<i>p</i>				0,00	0,00
	<i>n</i>				874	874
KL Katılım	<i>r</i>				1	0,95**
	<i>p</i>					0,00
	<i>n</i>					874

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Öğretmenler için okuldaki işleyiş, faaliyetlerin organizasyonu, takım çalışması, mesleki gelişimlerinin desteklenmesi gibi özelliklerin her biri çok kıymetlidir. Bunlar öğretmenlerin motivasyonunu artıran ve olumlu okul kültürü algısını yükselten özelliklerdir. Bu özelliklerle birlikte öğretmenler için en önemli olan müdürlerinin anlayışlı olmasıdır, yorumu yapılabilir. İki ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında okul kültürü destek alt boyutu ile en olumlu ilişkinin orta düzeyde ve kolaylaştırıcı liderlik katılım alt boyutu arasında ($r=0,66$, $p<0,001$) olduğu görülmektedir. Buradan öğretmenlerin desteklendiğini hissetmesine etkisinin en fazla olduğu liderlik özelliklerinin okul müdürlerinin öğretmenlerine fikirlerini özgürce ifade etme ortamı sağlayıp, onları uygulama imkanı vermesi; böylelikle

okulun idaresini öğretmenlerin katılımı ile sağlaması olduğu söylenebilir. Okul kültürü görev alt boyutu ile en olumlu ilişki kolaylaştırıcı liderlik koordinasyon alt boyutu arasındadır ($r=0,56$, $p<0,001$). Bu bulguya göre okul müdürlerinin düzenlediği etkinliklerle öğretmenlerin çalışma ortamlarına renk katabilme, öğretmenlere mesleki gelişimleri için onları destekleyebilme, yeniliklere açık olarak öğretmenlerin önlerini açabilme ve onlara yeni deneyim fırsatları sunma gibi özelliklerinin öğretmenlerin görev algısının yükselmesine en çok katkısı olan özellikler olduğu söylenebilir. Okul kültürü başarı alt boyutu ile en olumlu ve yüksek düzeyde ilişkinin yine kolaylaştırıcı liderlik katılım alt boyutu arasında ($r=0,74$, $p<0,001$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul başarısını artırma çabalarına en çok katkıyı sağlayan liderlik özelliklerinin öğretmenlerinin işlerini yaparken kendi doğru bildikleri yol ve yöntemle en verimli çalışmayı sergilemelerine fırsat vermek ve okulun işleyişinde söz sahibi olmalarını sağlamak olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde ilk olarak sonuç ve tartışma başlığı altında araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak çıkarılan sonuçlara yer verilmiştir. Sonuçların literatürdeki benzer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılmaları yapılmıştır. Son bölümünde ise okul kültürlerinin daha olumlu hale gelebilmesi için uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, Kayseri ilinde resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin okul kültürü ve kolaylaştırıcı liderliği nasıl algıladıkları saptanmıştır. Çeşitli değişkenlere göre bu algıların değişip değişmediği ve okul müdürlerinin kolaylaştırıcı liderlik yapılarının öğretmenlerin okul kültürü algısını ne yönde ve ne derece etkilediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Sonuçlar aşağıdaki başlıklar altında verilmiş ve literatürdeki benzer çalışmaların sonuçlarıyla birlikte tartışılmıştır.

5.1.1. Öğretmenlerin okul müdürlerinin kolaylaştırıcı liderlik yapısını algılarına ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçek genelinde kolaylaştırıcı liderlik algısı ($\bar{X}=3,45$) “çoğu zaman” düzeyindedir. Alt boyutlarda en düşük algı ($\bar{X}=3,26$) “bazen” düzeyinde anlayış alt boyutunda; en olumlu algı ise ($\bar{X}=3,60$) “çoğu zaman” düzeyinde koordinasyon alt boyutundadır. Buradan öğretmenlerin idarecilerinden daha anlayışlı olmalarını beklediği/istediği sonucu çıkarılabilir. Diğer yandan öğretmen algılarına göre koordinasyon boyutunda okul müdürlerinin öğretmenlerinin

gelişmesi, okul ortamlarının düzenlenmesi, etkinlik ve çalışmaların en güzel şekilde yürütülmesi için ellerinden gelen çabayı gösterdikleri yorumu yapılabilir.

Kolaylaştırıcı okul müdürleri öğretmenlerine karşı her alanda anlayışlı ve destekleyici yapıya sahiptir. Otoriter bir güç kullanımı yerine gücü paylaşarak okulu öğretmenleri ile birlikte yönetme, onları da yönetime dahil etme çabası içindedir. Literatürde kolaylaştırıcı liderliği konu alan çalışmalar çok sınırlıdır. Bu bölümde yapılacak tartışmalar da bu sebeple sınırlı kalmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik ve alt boyutlarını algıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik algıları eğitim durumları, mesleki kıdem, çalışılan okuldaki hizmet süresi, çalışılan okulun bulunduğu yerleşim yeri, çalışılan okulda eğitim gören öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermezken; cinsiyet, görev yapılan okul kademesi ve çalışılan okulda bulunan öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik algısı anlayış boyutunda cinsiyete göre kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu algının farklılaşması okul müdürlerinin kadın öğretmenlere pozitif ayrımcılık sergiliyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bununla birlikte kadın öğretmenler dertlerini erkek öğretmenlere göre daha kolay paylaşıyor olabilir. Paylaşımları sonucu problemleri çözülen kadın öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik algılarının daha yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik algısı görev yapılan okul kademesine göre anlayış ve katılım alt boyutlarında ilkökul öğretmenleri lehine farklılaşmaktadır. İlkokul öğretmenlerinin sınıflarının kendilerine ait olması, yapılacak her türlü etkinlik ve faaliyette onlara özerk bir alan oluşturmaktadır. Bu da okul müdürlerinin ilkökul öğretmenlerine destek olacakları zaman işlerini kolaylaştırmaktadır. Diğer bir deyişle ilkökul öğretmenlerinin bir organizasyonu yapması ve destek alması diğer kademelere göre daha kolaydır. Bunun yanında ilkökullarda ortaya çıkan davranış problemlerinin ortaokul ve liselere nispeten daha basit problemler olması, okul müdürlerinin problemlerin çözülmesinde diğer kademelere nispeten ilkökullarda daha hızlı destek olmasını sağlamaktadır. Bu ve benzeri durumların anlayış ve katılım alt boyutlarında ilkökul öğretmenlerinin algısının daha olumlu olmasına sebep olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik algısı eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buradan okul müdürlerinin kolaylaştırıcı liderlik özelliklerini ortaya koyarken eğitim durumu değişkenini bir etken olarak ortaya koymadığı görülmektedir. Müdürlerin lisans ya da lisansüstü mezunu ayrımı yapmadan her öğretmene benzer davranışları sergilediği yorumu yapılabilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik algısı mesleki kıdeme ve çalışılan okuldaki hizmet süresine göre farklılaşmamaktadır. Bu durum okul müdürlerinin mesleki kıdem ve okuldaki hizmet süresi farkını gözetmeksizin kolaylaştırıcı liderlik vasıflarını her öğretmene benzer şekilde sergilediğini gösterir. Bu değişkenlerin okul müdürlerinin kolaylaştırıcı liderlik özelliklerini ortaya koyma düzeyini farklılaştıracak değişkenler olmadığı sonucu çıkarılabilir. Bunun yanında her öğretmene aynı şekilde yaklaşan okul müdürlerinin öğretmenlerinden kıdem ve okuldaki hizmet süresi farkını gözetmeden okulun iş ve işleyişinde aynı performans ve çabayı sergilemesini beklediği yorumu yapılabilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik algısı çalışılan okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı düzeyde değişmemektedir. Buradan köy/kasabada bulunan okulların şartlarına göre kolaylaştırılan işlerle ilçe ve il merkezinde bulunan okulların şartlarına göre kolaylaştırılan işler değişse bile her müdürün kendi okulunun şartlarına göre öğretmenlerinin işlerini kolaylaştırmak için benzer düzeyde davranış sergilediği, çabaladığı yorumu yapılabilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik algısı çalışılan okulda eğitim gören öğrenci sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmazken, çalışılan okulda bulunan öğretmen sayısına göre farklılık göstermektedir. Bu farklılığın ölçek genelinde, anlayış ve katılım alt boyutlarının her birinde 61 ve üzeri sayıda öğretmen bulunan okullar aleyhine gerçekleştiği görülmektedir. Öğrencisi çok kalabalık okullarda anlamlı düzeyde farklılık oluşmazken, öğretmen sayısı çok fazla olan okullarda kolaylaştırıcı liderlik algısının zayıflaması, büyük okullarda bu algının asıl belirleyicisinin öğretmen sayısı olduğunu ortaya koymaktadır. Buradan öğrenci sayısı çok fazla da olsa öğretmen sayısı azaldığında okul müdürlerinin her öğretmene bireysel olarak ulaşma ihtimalinin arttığı, onların dertlerinin daha rahat dinleyip okul işleyişlerinde onlara daha fazla kolaylaştırıcı liderlik vasfı sergileyebildiği yorumu yapılabilir. Ölçek genelinde ve alt boyutlarda en olumlu

algının 1-20 arası ve 21-40 arası öğretmen bulunan okullarda ortaya çıktığı görülmüştür. En olumsuz algı ise 61 ve üzeri öğretmen bulunan okullardadır. Buradan okul müdürlerinin çok kalabalık olmayan okullarda kolaylaştırıcı liderlik özelliklerini daha fazla ortaya koyabildiği ve böylelikle daha olumlu bir algının oluştuğu sonucu çıkmaktadır.

5.1.2. Öğretmenlerin okul kültürü algılarına ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçek genelinde okul kültürü algısı ($\bar{X}=3,47$) “çoğu zaman” düzeyindedir. Alt boyutlarda en düşük algı bürokrasi alt boyutunda ($\bar{X}=3,11$) “bazen” düzeyindedir. Diğer alt boyutlardaki algı “çoğu zaman” düzeyindedir. En olumlu algı ise görev kültürü ($\bar{X}=3,69$) boyutundadır. Bu boyutun ardından destek kültürü ve başarı kültürü gelmektedir. Buradan okullarda öğretmenlerin görevlerini yerine getirmek için yüksek düzeyde çaba harcadığı, hedefe ulaşmak için gerekli tedbirlerin alındığı ve disiplinli bir çalışma ortamının olduğu, okul ortamlarının katı kuralcı ve dayatmacı bir yaklaşım yerine destekleyici yaklaşım sergileyen müdürler tarafından yönetildiği, öğretmenlerin hem arkadaşları hem de idarecileri tarafından destek gördüğü ve kendini rahat hissettiği bir çalışma ortamına sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Benzer çalışmalar incelendiğinde okul kültürlerinde en olumlu algılanan boyutun görev kültürü alt boyutu, en düşük düzeyde algılanan boyutun ise bürokrasi kültürü alt boyutu olarak tespit edildiği çalışmalar mevcuttur (Özdemir, 2012; Özgenel ve Dursun, 2020; Seylim, 2022; Sezgin, 2010; Yıldırım, 2019; Yurttaş, 2022). Bu çalışmalar araştırmanın güvenilirliğini desteklemektedir. Terzi’nin (2005) çalışması en yüksek düzeyde algılanan boyutun görev kültürü alt boyutu olmasıyla çalışmamızla uyumluluk gösterirken, en düşük algılanan boyutun destek kültürü olarak tespit edilmiş olmasıyla çalışmamızla farklılık göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin okul kültürü ve alt boyutlarını algıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul kültürü algıları eğitim durumları, çalışılan okuldaki hizmet süresi, çalışılan okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermemektedir. Bunun yanında cinsiyet, görev yapılan okul kademesi, mesleki kıdem, çalışılan okulda eğitim gören öğrenci sayısı ve çalışılan okulda bulunan öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul kültürü algısı ölçek genelinde, destek ve görev kültürü alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farklılık incelendiğinde kadın öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Kadınların destek kültürü algılarının daha olumlu olmasının hem idarecilerin kadın öğretmenlere pozitif ayrımcılık yapması hem de kadın öğretmenlerin birbirleri ile dertlerini paylaşma ve okul ortamlarında birbirlerine destek olma gibi özellikleri erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde sergilemesiyle ortaya çıktığı sonucuna ulaşılabilir. Görev kültürü algılarının yüksek olması ise kadın öğretmenlerin hedeflerine ulaşmak ve verilen bir vazifeyi yapmak için daha sıkı bir disiplinle çalıştığı şeklinde yorumlanabilir. Bu da kadın öğretmenlerin daha kuralcı bir yapıya sahip olmasından kaynaklanıyor olabilir. Özgenel ve Dursun (2020) sonuçlarımızın tersine erkek öğretmenlerin görev kültürü algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Terzi (2005) çalışma sonuçları bürokratik ve görev kültürü alt boyutlarında kadın öğretmenlerin algılarının anlamlı düzeye yakın düzeyde bir farklılık oluşturacak şekilde daha yüksek olduğudur. Yurttaş (2022) da aynı şekilde bu iki boyutta anlamlı düzeyde kadın öğretmenler lehine farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Cinsiyete göre okul kültürü algıları bazı boyutlarda çalışmamızın sonuçları ile benzerlik gösterirken bazı boyutlarda çalışmamızla ayrılmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul kültürü algısı başarı, destek ve bürokrasi alt boyutlarında görev yapılan okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Başarı kültürü alt boyutunda ilkokul öğretmenlerinin algısı ortaokul ve lise öğretmenlerinin algısından daha yüksektir. Bu farklılığın sebebinin ilkokullarda öğretmenlerin aynı öğrenci ile çok daha uzun zaman birlikte olması ve olağanda sınıf öğretmenlerinin değişmeden 4 yıl aynı öğrenciyle ilgilenmesi olduğu sonucuna varılabilir. Destek kültürü alt boyutunda ise ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algıları lise öğretmenlerinin algılarından daha yüksektir. Bürokrasi kültürü alt boyutuna bakıldığında ise bu durumun aksine lise öğretmenlerinin algılarının ilkokul ve ortaokul öğretmen algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu iki alt boyutun sonuçları birlikte değerlendirildiğinde; liselerde öğrenci yaş aralığı ve davranış problemlerinin büyümesinden ötürü daha sıkı bir disiplin anlayış ve işleyişinin gerekliliği daha otoriter bir ortamın oluşmasına sebep olmaktadır. Bu durum beraberinde lise öğretmenlerinde daha düşük bir destek

kültürü algısı ve daha yüksek bir bürokrasi kültürü algısı oluşturmaktadır. Özgenel ve Dursun (2020) çalışmalarında anaokulu ve ilkokul öğretmenlerinin başarı kültürü algılarının ortaokul ve lise öğretmenlerinin algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bürokrasi kültürü alt boyutunda lise öğretmenleri ile anaokulu öğretmenleri arasında anlamlı bir fark oluşmuş olmakla birlikte lise öğretmenlerini bürokratik kültür alt boyutundaki algıları diğer kademelerinden hepsinden fazladır. Aynı şekilde destek kültürüne bakıldığında en düşük algı lise öğretmenlere aittir. Seylim'in (2022) elde ettiği sonuçlara göre de destek boyutunda en yüksek algı ilkokul, en düşük algı lise kademesinde; bürokratik kültür boyutunda en yüksek algı lise, en düşük algı ilkokul kademesindedir. Bu sonuçlar çalışmamızı desteklemektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul kültürü algısı öğretmenlerin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Seylim'in (2022) elde ettiği benzer sonuç çalışmamızın güvenilirliğine katkı sağlamaktadır. Bunun yanında araştırma sonucumuz Yurttaş'ın (2022) elde ettiği sonuçlarla ayrılmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul kültürü algısı ölçek genelinde mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Buradan yeni göreve başlayan öğretmenlerin daha heyecanlı, başarıya ulaşmak için daha azimli ve disiplinli olduğu hem meslektaşları hem de okul müdürleri tarafından uyum sürecinde destek gördükleri ve kendilerini yalnız hissetmediği yorumu yapılabilir. Seylim (2022) de çalışmasında 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının tüm boyutlarda diğer kıdemlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç çalışmamızı desteklemektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul kültürü algısı çalışılan okuldaki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuç Yıldırım'ın (2019) çalışma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Terzi (2005) 10 yıl üzeri süredir, benzer şekilde Yurttaş (2022) 8 yıl ve üzeri üredir aynı okulda görev yapanların algısının daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu sonuçlar çalışmamızın sonucu ile ayrılmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul kültürü algısı çalışılan okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bir okulun köy/kasaba, ilçe ya da il merkezinde bulunması okul kültürü algısında farklılık

oluşturacak bir değişken değildir. Bu algının asıl belirleyicisinin okul kültürünün paydaşları olan öğrenci-öğretmen ve idarecilerin olduğu yorumu yapılabilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul kültürü algısı çalışılan okulda eğitim gören öğrenci sayısına göre başarı kültürü ve destek kültürü alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar incelendiğinde 201-500 arası öğrenci bulunan okullardaki algıların daha kalabalık öğrenci bulunan okullardaki algılardan yüksek olduğu görülmektedir. En olumlu okul kültürü algılarının ne çok az ne de çok fazla öğrenci olan okullarda olduğu görülmektedir. Yani okulların ideal öğrenci sayısı 201-500 arasındadır sonucuna ulaşılabilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul kültürü algısı çalışılan okulda bulunan öğretmen sayısına göre bürokrasi kültürü alt boyutu dışında tüm alt boyutlarda ve ölçek genelinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bulgular incelendiğinde farklılığın asıl sebebinin 61 ve üzeri öğretmen bulunan okullardaki algının diğer boyutlardan daha düşük olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Öğretmen sayısı çok fazla olan okullarda problemlerin artması, ilişkilerin daha yüzeysel bir hale gelmesiyle destek kültürü algısını zayıflatmaktadır. Aynı zamanda bu okullarda okul müdürlerinin öğretmenleri ile birebir iletişim kurması ve onlara destek olabilmesi ihtimali de oldukça zayıflamaktadır, bu da destek kültürünü zayıflatan diğer bir etken olmaktadır. Çok kalabalık okullarda öğretmenlerde iş birliği içinde yapılacak bir görevi “Ben yapmasam da bir başkası nasıl olsa yapar.” duygusu ağır basabilmekte bu sebeple başarı ve görev kültürü algısı düşebilmektedir. Alt boyutlarda farklı sebeplerle oluşan zayıf okul kültürü algıları ölçek geneline yansımakta ve çok kalabalık okullarda okul kültürü algısı zayıflamaktadır.

5.1.3. Okul müdürlerinin kolaylaştırıcı liderlik yapısının okul kültürüne etkisine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırma sonuçlarına göre kolaylaştırıcı liderlik ile okul kültürü arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Alt boyutlara bakıldığında kolaylaştırıcı liderlik ile görev, destek, başarı kültürü alt boyutlarında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ilişki varken bürokrasi kültürü alt boyutuyla negatif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Okul kültürü ile kolaylaştırıcı liderlik alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında da ise her birinde anlamlı ve yüksek düzeyde olumlu bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul kültürü ile en yüksek düzeyde ilişki anlayış alt

boyutundadır. Sonra sırasıyla koordinasyon, iş birliği ve katılım alt boyutları ile anlamlı ve yüksek düzeyde ilişkinin var olduğu görülmektedir. Kolaylaştırıcı okul müdürleri katı kurallarla otoriter bir yönetim sergilemeyi tercih etmezler. Araştırma sonuçlarımız ortaya çıkan bu pozitif yönlü ilişkinin öğretmenlerin katı kuracı olmayan, anlayışlı okul müdürleri ile beraber çalıştığında her yönden okullarını daha çok benimsediği, okul başarısını artırmak için dört elle işlerine sarıldığını, bu tarz okullarda desteklendiklerini daha çok hissettiklerini ve daha huzurlu bir çalışma ortamında olduklarını ortaya koymaktadır. Kolaylaştırıcı okul müdürlerinin, öğretmenlerine kendilerini değerli hissettirebilme, onları her anlamda destekleyebilme ve bunu onlara gösterebilme özellikleri çok yüksektir. İdarecisi tarafından değer gördüğünü hisseden bir öğretmenin kendini gerçekleştirme görev, destek ve başarı kültürlerindeki olumlu algısının yükselmesine sebep olmaktadır. Diğer taraftan okul müdürleri kolaylaştırıcı liderlik vasıflarını ne derece yüksek sergilerlerse bürokrasi kültürü algısı da o derece zayıflamaktadır. Kolaylaştırıcı liderler otoriter bir yönetim anlayışını benimseyen liderler değildir. Bunun aksine paylaşılan liderliği tercih ederler. Kolaylaştırıcı liderlik ile otoriter bir liderlik anlayışı aynı anda uygulanması söz konusu olmayan liderlik türleri olduğundan bürokrasi alt boyutu ile negatif yönde bir ilişki çıkması beklenen bir durumdur.

Altun (2016), yüksek lisans tezi olarak yaptığı çalışmada okul müdürlerinin kolaylaştırıcı liderlik rollerinin öğretmenlerin mesleki gelişimini yüksek düzeyde olumlu yönde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Jones vd. (2013) kolaylaştırıcı liderlik ile yürütülen kapsayıcı uygulama sistemlerinin çok daha başarılı sonuçlar elde ettiğini ortaya koymuştur. Yapılan bu analizlerle kolektif öğretmen etkinliğinin geliştirilmesinin, destekleyici ilişkiler, işbirlikçi yapıda olma ve kendini sürekli geliştiren bir uzmanlık gibi özellikleri barındıran kolaylaştırıcı liderlik vasıflarına sahip müdürlerin ortak tutum, uygulama ve davranışları ile mümkün olduğu sonucuna varılmıştır. Nordick vd. (2019), çapraz vaka çalışması olarak kolektif öğretmen yeterliliğini geliştirmede müdürün rolünü araştırmışlar ve kolektif öğretmen yeterliliğinin geliştirilmesinin, destekleyici ilişkiler, işbirlikçi yapıda olma ve kendini sürekli geliştiren bir uzmanlık gibi özellikleri barındıran kolaylaştırıcı liderlik vasıflarına sahip müdürlerin ortak tutum, uygulama ve davranışları ile mümkün olduğu sonucuna varmışlardır. Bu çalışmaların sonuçları çalışmamızın sonuçları ile tutarlılık göstermekte ve çalışmamızı desteklemektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılara öneriler

- a) Okul müdürlerinin kolaylaştırıcı liderlik yapısının okul kültürü ile yüksek derecede pozitif yönlü ilişkisi göz önüne alındığında okul müdürlerine otoriter yönetim biçimleri yerine çift yönlü iletişimin kullanıldığı, yetkilendirme ile yönetimin paylaşıldığı, öğretmenlerinin fikirlerine değer verip onlara fikirlerini özgürce uygulamaya geçirebileceği ortamların sağlandığı bir idarecilik anlayışı ile okulları yönetmeleri önerilmektedir.
- b) Kolaylaştırıcı liderlik ile ilişkisi en yüksek düzeyde olan okul kültürü alt boyutu başarı kültürüdür. Kolaylaştırıcı liderler eğitime ve gelişime imkan sağlayan liderlerdir. Bir öğretmenin okul işleyişinde işleri ne derece kolaylaştırılır ise o derecede okul başarısı için harcadığı çaba artmaktadır. Aynı zamanda bir öğretmenin kendi alanında daha iyi olması demek öğrencilerini daha iyi yetiştirebilmesi, onlara daha faydalı olabilmesi demektir. Okul müdürleri bu gerçeği göz önünde bulundurarak öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için başvurmak istediği hizmet içi eğitimlerinin, ARGE faaliyetlerinin destekleyicisi, teşvik edicisi olmalıdırlar. Okul müdürlerine, okul başarısını artırmak için öğretmenlerine karşı sergiledikleri kolaylaştırıcı liderlik vasıflarını artırmaları önerilmektedir.
- c) Kolaylaştırıcı liderlik alt boyutlarında en düşük algılanan anlayış alt boyutudur. Buradan her alanda öğretmenlerin müdürlerinden daha fazla anlayış beklediği ortaya çıkmaktadır. Okul müdürlerine öğretmenlerine daha dostça davranmaları, öğretmenlerin kendi düşüncelerini ifade etmelerine ve bu düşüncelerini uygulamalarına daha fazla imkan sağlamaları, yeni fikirlerle birlikte değişime daha açık olmaları tavsiye edilmektedir.

5.2.2. Politika yapıcılara öneriler

- d) Araştırma sonuçlarına göre kolaylaştırıcı liderlik ile okul kültürü arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Bu pozitif yönlü ilişki göz önüne alındığında bakanlık okul müdürlerinin otoriter yönetim anlayışları yerine daha farklı bakış açıları geliştirebileceği eğitimler düzenleyebilir.

- e) Araştırma sonuçlarına göre mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin okul kültürü algısı ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda diğer kıdemlere sahip öğretmenlerden daha yüksektir. Buradan mesleki kıdem arttıkça heyecan ve hevesin azaldığı bazı işlerin rutine bağlandığı sonucu çıkarılabilir. Bakanlık, öğretmenlerinin mesleki canlılıklarını korumak için eğitimler düzenlemeli, teknolojik gelişmeleri takip etmeleri ve öğretmenlerinin çağın gerisinde kalmamaları için tedbirler almalıdır. İsteğe bağlı yapılan eğitimlerde sadece kendini geliştirmek isteyen öğretmenler ilerlemekte ama sistemin içinde bunu kendi rızası ile yapmayan öğretmenler her anlamda yerinde saymaktadır. Bu yüzden düzenlenecek eğitimlerin tüm öğretmenlerin motivasyonları sağlanarak yaz tatilinde ve katılım zorunlu tutularak tüm öğretmenlere yapılacak şekilde planlanması tavsiye edilmektedir.
- f) Okul kültürü algıları ve kolaylaştırıcı liderlik algıları okullarda bulunan öğrenci sayıları ve öğretmen sayıları değişkenlerine göre incelendiğinde öğretmen sayısı 40'ın üzerine; öğrenci sayısı 1000'in üzerine çıktığında genel olarak bu algıların zayıfladığı görülmektedir. Buradan kalabalık okullarda okul kültürünün, başarı, görev, destek kültürlerinin zayıfladığı, müdürlerin öğretmenleri ile iletişiminin zorlaştığı, onların dertlerini dinleme ve problem çözmede yetersiz kaldığı sonuçları çıkmaktadır. Eğitim-öğretimden beklenen performansın gerçekleştirilebilmesi ve daha olumlu okul ortamlarının varlığının sağlanabilmesi için Bakanlığın okul sayılarını daha hızlı artırmak üzere politika geliştirmesi tavsiye edilmektedir.

5.2.3. Araştırmacılara öneriler

- g) Kolaylaştırıcı liderliği konu alan araştırmalar çok sınırlı sayıdadır. Bu konuda yapılacak yeni araştırmalar sonuçların karşılaştırılmasını sağlayıp güvenilirliği artırabilir.
- h) Araştırma Kayseri iliyle sınırlıdır. Farklı illerden alınacak örneklemelerle yapılacak araştırmalar kapsamı genişletebilir.
- i) Bu konu üzerine yapılacak nitel çalışmalar ile araştırma sonuçlarının nedenlerine ışık tutulması sağlanabilir.

- j) Bu araştırma kolaylaştırıcı liderliğin okul kültürü üzerine etkisini incelemektedir. Öğretmen algılarına göre belirlenmiş olan kolaylaştırıcı liderlikle birlikte okul müdürlerinin öğretmenlerden beklentilerini ele alan çalışmalar yapılabilir. Bunların arasındaki ilişkiler incelenerek idareci-öğretmen ilişkilerinin çift yönlü araştırılması sağlanabilir.



KAYNAKÇA

- Altun, M. (2016). *Okul müdürlerinin kolaylaştırıcı liderlik rolleri ile öğretmenlerin mesleki gelişimi arasındaki ilişki (Malatya İli örneği)* (Tez No. 439940) [Yüksek Lisans tezi, Zirve Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akan, D. ve Yalçın, S. (2015). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6(11), 123-150.
<https://doi.org/10.17755/esosder.263221>
- Akyüz, B. ve Eren, M. Ş. (2013). Hizmetkâr liderlik davranışlarının eğitim sektörü üzerindeki etkisine yönelik teorik bir çalışma. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 8(2), 191-205.
- Ayık, A. ve Şayir, G. (2014). Okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Electronic Journal Of Social Sciences*, 13(49), 253-279. <https://doi.org/10.17755/esosder.39460>
- Aykan, E. (2002). *Girişimcilik ve girişimcilerin liderlik davranışları (Kayseri’de bir uygulama)* (Tez No. 122003) [Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Avolio, B. J. ve Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The leadership quarterly*, 16(3), 315-338. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.001>
- Bakan, İ. ve Bulut, Y. (2004). Yöneticilerin uyguladıkları liderlik yaklaşımlarına yönelik algılamaları: Likert’in yönetim sistemleri yaklaşımı’na dayalı bir alan çalışması. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, (31), 151-176.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2009). Ruhsal liderlik üzerine teorik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 165-190.
- Bennett, D. (2002). *The school of the future; key issues for school leaders*. Educational Leaders. <https://www.educationalleaders.govt.nz/Leading-change/Future-schools-and-innovation/The-school-of-the-future-key-issues-for-school-leaders>
- Bens, I. (2007). The ten essential processes of facilitative leaders. *Global business and organizational excellence*, 26(5), 38-56.
<https://doi.org/10.1002/joe.20163>
- Bolman, L. G. ve Deal, T. E. (2017). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership* (6. ed.). John Wiley & Sons.
<https://doi.org/10.1002/9781119281856>

- Bozkurt, Ö. ve Göral, M. (2013). Modern liderlik tarzlarının yenilik stratejilerine etkisini belirlemeye yönelik bir çalışma. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 13(4), 1-14.
- Buluç, B. (2021). Geleneksel liderlik yaklaşımları. İçinde N. Güçlü (Ed.), *Eğitim yönetiminde liderlik* (ss. 39-62). Pegem Akademi.
<https://doi.org/10.14527/9786053184010>
- Bulut, Y. B. ve Uygun, S. (2010). Etkin bir yönetim için vizyoner liderliğin önemi: Hatay'daki kamu kurumları üzerinde bir uygulama/Importance of visionary leadership for an active administration: an application in public institutions in Hatay. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 29-47.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.
<https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Chell, J. (1995). *Introducing principals to the role of instructional leadership*. SSTA Research in Brief.
- Conger, J. A. ve Kanungo, R. N. (1987). Toward a behavioral theory of charismatic leadership in organizational settings. *Academy of management review*, 12(4), 637-647. <https://doi.org/10.2307/258069>
- Conley, D. T. ve Goldman, P. (1994). *Facilitative leadership: How principals lead without dominating*. OSSC Bulletin.
- Çelebi, F. (2020). İş mi insan mı? yönetim tarzı matrisi ve öğrenciler üzerinde bir araştırma. İçinde F. Çelebi (Ed.), *İktisadi ve idari bilimlerde kavramsal ve uygulamalı araştırmalar* (ss. 125-143). Duvar Yayınları.
- Çelik, V. (2000). *Örgüt kültürü ve yönetimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Çevik, A. ve Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelemesi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(2), 996-1014.
- Demir, C., Yılmaz, M. K. ve Çevirgen, A. (2010). Liderlik yaklaşımları ve liderlik tarzlarına ilişkin bir araştırma. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 2(1), 129-152.
- Demir, H. ve Okan, T. (2008). Etkileşimsel ve dönüşümsel liderlik: Bir ölçek geliştirme denemesi. *İstanbul İktisadi Enstitüsü Dergisi*, 19(61), 72-90.
- Haberman, M. (2017, December 6). Why school culture matters, and how to improve it. *Huffpost*. https://www.huffpost.com/Michael-Haberman/why-school-culture-matter_b_3047318.html

- Hord, S. (1992). Facilitative leadership: the imperative for change. Southwest Educational Development Laboratory.
- İşcan, Ö. F. (2006). Dönüştürücü/etkileşimci liderlik algısı ve örgütsel özdeşleşme ilişkisinde bireysel farklılıkların rolü. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 6(11), 160-177.
- Jones, P., Forlin, C. ve Gillies, A. (2013). The contribution of facilitated leadership to systems development for greater inclusive practices. *International Journal of Whole Schooling*, 9(1), 60-74.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Keçecioğlu, T. (2006). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. Sistem yayıncılık.
- Kippenberger, T. (2002). *Leadership express*. Capstone Publishing.
- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği*. Beta Yayınları.
- Kolukırık, L. (2019). *Okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarına ilişkin öğretmen algıları (Ankara ili Altındağ ilçesi örneği)* (Tez No. 545500) [Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kouzes, J. M. ve Posner, B. Z. (2006). *The leadership challenge* (Vol. 3). John Wiley and Sons.
- Kussy, K. W. (1995). *The superintendent's role in the transformation of instruction*. Teachers College, Columbia University.
- Lashway, L. (1995). Can instructional leaders be facilitative leaders?. *Educational Management*, 98(1), 135-140.
- Martindale, T. M. (2018). *School leadership: Positive school culture* (Tez No. 10813029) [Doktora tezi, Alliant International University]. Proquest.
- McEwan, E. K. (2003). *Ten traits of highly effective principals: From good to great performance*. Corwin Press.
- McGregor, D. (1960). Theory X and theory Y. *Organization theory*, 358(374), 5-9.
- Mendels, P. (2012). The effective principal: 5 pivotal practices that shape instructional leadership. *The Learning Professional*, 33(1), 54-58.
- Nahavandi, A. (2009). *The art and science of leadership*. (7. ed.). Pearson Prentice Hall.
- Nordick, S., Putney, L. G. ve Jones, S. H. (2019). The principal's role in developing collective teacher efficacy: A cross-case study of facilitative leadership. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 13(4), 248-260.

- Northouse, P. G. (2021). *Leadership, theory and practice* (9th ed.). Sage publications.
- Oumer, J. ve Kejela, M. (2017). Improving school leadership: Principals orientation and culture in primary schools of ambo town, Oromia regional state, Ethiopia. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 5(6), 6-25. <https://doi.org/10.20431/2347-3134.0506002>
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 599-620.
- Özgenel, M. ve Dursun, İ. E. (2020). Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarının okul kültürüne etkisi. *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(4), 284-302. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2020.361>
- Öztürk, İ. (2020). Liderliğe özellikler yaklaşımı, davranışçı yaklaşım ve durumsallık yaklaşımı. K. Yılmaz (Ed.), *Liderlik kuram-uygulama-araştırma* (ss. 7-42). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786257052252>
- Peterson, K. D. ve Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational leadership*, 56(1), 28-31.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. John Wiley & Sons.
- School culture. (2013, November 25). The glossary of educational reform. Şubat 3 2022 tarihinde <https://www.edglossary.org/school-culture/> adresinden erişilmiştir.
- Seylim, E. (2022). *Öğretmenlerin okul çevresine uyum düzeyleri ve okul kültürü algılarıyla işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişki* (Tez No. 737561) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 142-159.
- Shamir, B., House, R. J. ve Arthur, M. B. (1993). The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept based theory. *Organization science*, 4(4), 577-594. <https://doi.org/10.1287/orsc.4.4.577>
- Stoll, L. (1998). School culture. *School Improvement Network's Bulletin*, 9, 9-14. <https://doi.org/10.18296/set.0805>
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt kültürü*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43), 423-442.
- Terzi, A. R. (2019). *Okul kültürü*. Detay Yayıncılık.

- Töremen, F. (2004). A study of facilitative leadership behavior and its role in the success of schools. *International Journal of Educational Reform*, 13(3), 295-306. <https://doi.org/10.1177/105678790401300308>
- Töremen, F. ve Karakuş, M. (2008). Okullarda işleri kolaylaştırma çabası: Okul yönetiminde kolaylaştırıcı liderlik. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 1-11.
- Yıldırım, E. (2019). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlığı ile okul kültürü arasındaki ilişki* (Tez No. 553793) [Yüksek Lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yukl, G. ve Mahsud, R. (2010). Why flexible and adaptive leadership is essential. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(2), 81-93. <https://doi.org/10.1037/a0019835>
- Yurttaş, A. (2022). *Ortaokul müdürlerinin liderlik stilleri, okul kültürü ve okul dinamizmi arasındaki ilişkiler* (Tez No. 722998) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Walumbwa, F. O., Mayer, D. M., Wang, P., Wang, H., Workman, K. ve Christensen, A. L. (2011). Linking ethical leadership to employee performance: The roles of leader-member exchange, self-efficacy, and organizational identification. *Organizational behavior and human decision processes*, 115(2), 204-213. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2010.11.002>

EKLER

EK 1:Kayseri İlinde Görev yapan Öğretmen Sayıları



İSTATİSTİK

Alıcı: ben

21 Şub 2022 10:13



Sayın Tuba YAŞAR;

22.02.2022 tarihli e-postanız ile talep edilen İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze bağlı İlkokul, Ortaokul ve Lise kademelerinde ki resmi okullarda görev yapan öğretmen sayıları ekte gönderilmiştir.
İyi çalışmalar dileriz.

KAYSERİ İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
STRATEJİ GELİŞTİRME ŞUBE MÜDÜRLÜĞÜ
İstatistik Birimi

Öğretmen Sayıları				
Satır Etiketleri	İlkokul	Ortaokul	Ortaöğretim	Genel Toplam
AKKIŞLA	15	21	14	50
BÜNYAN	104	145	162	411
DEVELİ	311	375	322	1.008
FELAHİYE	14	16	8	38
HACILAR	60	76	72	208
İNCESU	127	151	120	398
KOCASINAN	1.480	1.829	1.725	5.034
MELİKGAZİ	1.918	2.616	2.724	7.258
ÖZVATAN	5	7	25	37
PINARBAŞI	72	96	93	261
SARIOĞLAN	43	45	54	142
SARIZ	17	24	28	69
TALAS	520	604	487	1.611
TOMARZA	90	122	94	306
YAHYALI	144	210	168	522
YEŞİLHISAR	55	61	66	182
Genel Toplam	4.975	6.398	6.162	17.535

EK 2: “Okul Kültürü Ölçeği”

	OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ	HİÇBİR ZAMAN	NADİREN	BAZEN	ÇOĞUNLUKLA	HER ZAMAN
1	Programda belirlenen işleri yapmak birinci önceliklidir	1	2	3	4	5
2	Diğer okullardan daha “iyi” olmak için çalışmak esastır.	1	2	3	4	5
3	İlk defada doğruyu yapmak amaçlanır	1	2	3	4	5
4	Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için yeterince çaba harcanır.	1	2	3	4	5
5	Teknolojik gelişmeler takip edilir.	1	2	3	4	5
6	Herkes öğrencilerin akademik başarısı için çalışır.	1	2	3	4	5
7	İnsanlar birbirini sever.	1	2	3	4	5
8	Kıdemli olmak ayrıcalıklı olmak demektir.	1	2	3	4	5
9	Herkes uygulamalarla ilgili görüşlerini açıkça ifade edebilir.	1	2	3	4	5
10	Mesleki gelişim için her türlü fırsat sağlanır.	1	2	3	4	5
11	Çalışanlar sevinçlerini ve üzüntülerini paylaşır.	1	2	3	4	5
12	Hiyerarşiye önem verilir.	1	2	3	4	5
13	Kural ihlaline karşı sert önlemler alınır.	1	2	3	4	5
14	Yöneticiler, sık sık, kurallara uyulmasını hatırlatır .	1	2	3	4	5
15	Kuralsızlıkların önlenmesi için sıkı denetim söz konusudur.	1	2	3	4	5
16	Birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için duygusu hakimdir.	1	2	3	4	5
17	Mesleki amaçlar için çalışmak takdir gören bir davranıştır.	1	2	3	4	5
18	İnsanlara değer verilir.	1	2	3	4	5
19	Otoriter bir yönetim anlayışı vardır.	1	2	3	4	5
20	İşlerle ilgili çok fazla toplantı yapılır	1	2	3	4	5
21	Başarılı öğretmen ve öğrenciler ödüllendirilir.	1	2	3	4	5
22	En büyük ödül bir işi başarmaktır.	1	2	3	4	5
23	Hiç kimse yönetimle ters düşmek istemez.	1	2	3	4	5
24	Kişisel duygu ve düşünceler paylaşılır.	1	2	3	4	5
25	Herkes işini iyi yapmanın karşılığını alır.	1	2	3	4	5
26	Yanlış kimin yaptığı değil, sonuçları tartışılır.	1	2	3	4	5
27	Herkes birbirinin fikir ve görüşlerine saygılıdır.	1	2	3	4	5
28	Kişisel bilgi ve yetenekler saygı görür.	1	2	3	4	5
29	İnsanlar arasında ilişkiler resmidir.	1	2	3	4	5

EK 3: "Kolaylaştırıcı Liderlik Ölçeği"

KOLAYLAŞTIRICI LİDERLİK ÖLÇEĞİ		HİÇBİR ZAMAN	NADİREN	BAZEN	ÇOĞUNLUKLA	HER ZAMAN
İŞBİRLİĞİ	1 Okul yöneticisi okulda işbirliğini vurgular.	1	2	3	4	5
	2 Okul yöneticisi yeni düşüncelerini öğretmenlerle birlikte dener.	1	2	3	4	5
	3 Okul yöneticisi yetkiden daha çok etki gücünü kullanır.	1	2	3	4	5
	4 Okul yöneticisinin uygulamaları herkes için ayındır, adildir.	1	2	3	4	5
	5 Okul yöneticisi öğretmenlere geniş zaman ayırır.	1	2	3	4	5
	6 Okul yöneticisi öğretmenlere yeni öğretim yöntemler konusunda yardımcı olur.	1	2	3	4	5
	7 Okul yöneticisi öğretmenlere öğrenci problemlerinin çözümünde yardım eder.	1	2	3	4	5
ANLAYIŞ	8 Okul yöneticisi okuldaki bireysel çabalarımıza destek verir.	1	2	3	4	5
	9 Okul yöneticisi okuldaki öğretmenlere dostça davranır.	1	2	3	4	5
	10 Okul yöneticisi okulda öğretmenlere yersiz müdahaleler yapar.	1	2	3	4	5
	11 Okulumuzda öğretmenler arasında yüksek düzeyde uyum vardır.	1	2	3	4	5
	12 Okul yöneticisi öğretmenlerin işlerini en iyi buldukları yöntemlerle yapmalarını kabul eder.	1	2	3	4	5
	13 Okul yöneticisi öğretmenlerin düşüncelerini uygulama isteklerini hoş karşılamaz.	1	2	3	4	5
	14 Okul yöneticisi değişime açıktır.	1	2	3	4	5
KOORDİNASYON	15 Okul yöneticisi düzenlediği etkinliklerle okul kültürünü şekillendirmeye çalışır.	1	2	3	4	5
	16 Okul yöneticisi okuldaki öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine fırsat sunar.	1	2	3	4	5
	17 Okul yöneticisi okuldaki öğretmenlerin performanslarını geliştirmelerine yardım eder.	1	2	3	4	5
	18 Okul yöneticisi okulun kaynaklarını artırmak ve korumak için çaba gösterir.	1	2	3	4	5
	19 Okul yöneticisi öğretmenlerin rahatça çalışmaları için gerekli ortamı hazırlar.	1	2	3	4	5
	20 Okul yöneticisi yenilik ve gelişmeleri okula yansıtır.	1	2	3	4	5
	21 Okul yöneticisi öğretmenler arasında güven ortamını oluşturmaya çabalar.	1	2	3	4	5
KATILIM	22 Okul yöneticisi alınan kararlarda öğretmenlerinin görüşlerine başvurur.	1	2	3	4	5
	23 Okul yöneticisi astlarını yetkilendirmede tutucu değildir.	1	2	3	4	5
	24 Öğretmenler gerektiğinde okul yöneticisiyle rahatlıkla görüşebilirler.	1	2	3	4	5
	25 Okul yöneticisi öğretmenlerin önerdiği kararları uygulamaya koyar.	1	2	3	4	5
	26 Bu okulda her öğretmen kendini etkili hisseder.	1	2	3	4	5
	27 Öğretmenler okulda kendilerini özgür hisseder.	1	2	3	4	5
	28 Okul yöneticisi öğretmenlerin işlerini en iyi buldukları yolla yapmalarını kabullenir.	1	2	3	4	5

EK 4:”Kolaylaştırıcı Liderlik Ölçeği” İzni

← Kolaylaştırıcı Liderlik Ölçeği Hakkında

T T U B A ↶ ↷ →
18 Kas 2021 Per 09:23
Kim: [Redacted]
Merhaba Sayın Hocam,
Erciyes Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Okul Müdürlerinin Kolaylaştırıcı Liderlik Yapısının Okul Kültürüne Etkisinin İncelenmesi konulu tez çalışmamda geliştirmiş olduğunuz Kolaylaştırıcı Liderlik Ölçeğini izniniz olursa kullanmak istiyorum.
Saygılarımla,
Tuğba YAŞAR

DT [Redacted] ↶ ↷ → ...
18 Kas 2021 Per 09:26
Kime: Siz
Tuba hanım merhaba kullanabilirsiniz, iyi çalışmalar diliyorum.
Prof. Dr. Fatih TÖREMEN



EK 5: “Okul Kültürü Ölçeği” İzni

Okul Kültürü Ölçeği Hakkında



TUBA



Gönderen:

Gönderildi: 18 Kasım 2021 Perşembe 12:18

Kime:

Konu: Okul Kültürü Ölçeği Hakkında

Merhaba Sayın Hocam,
Erciyes Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Okul Müdürlerinin Kolaylaştırıcı Liderlik Yapısının Okul Kültürüne Etkisinin İncelenmesi konulu tez çalışmamda geliştirmiş olduğunuz Okul Kültürü Ölçeğini izniniz olursa kullanmak istiyorum.

Saygılarımla,
Tuğba YAŞAR



Ali Rıza Te

18 Kas 2021 Per 13:16



Kime: Siz

Sn. Tuğba Yaşar,
Bahse konu ölçeğimi yüksek lisans tezinizde akademik teamüller gereği veri toplama aracı olarak kullanabilirsiniz.
Şunu belirtiyim ki ölçekten toplam bir puan hesaplanamaz. Her alt boyut için ayrı ayrı hesaplamalısınız.
Başarılar dilerim.

Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

EK 6: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışma Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında Dr. Öğr. Üyesi Mehmet İzzettin YILMAZER danışmanlığında Yüksek Lisans tez çalışması olarak yürütülmektedir.

Bu araştırmanın amacı ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin kolaylaştırıcı liderlik yapılarının okul kültürüne etkisini incelemektir.

Bu çalışma sonunda elde edilecek sonuçlar, okul müdürlerinin kolaylaştırıcı liderlik yapılarının okul kültürüne, öğretmenlerin mesleki gelişimin, öğrencilerin eğitim-öğretim durumlarına katkısını ortaya koyacağı için önem arz etmektedir.

Araştırmanın evrenini Kayseri’de MEB’e bağlı resmi ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Bu çalışmaya zaman ayırdığınız ve katkıda bulunduğunuz için teşekkür ederim.

Herhangi bir sorunuz/ belirtmek istediğiniz görüşünüz olur [REDACTED] adresinden ulaşabilirsiniz.

Tuğba YAŞAR

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu ankette vereceğiniz cevaplar gizli kalmakla beraber sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır.

Açıklama: Aşağıdaki maddelerden size uygun olanın yanına **X** işareti koyarak belirtiniz.

Cinsiyetiniz	() Kadın	() Erkek			
Görev yaptığınız okul kademesi	() İlkokul	() Ortaokul	() Lise		
Mezuniyetiniz	() Lisans	() Yüksek lisans	() Doktora		
Mesleki kıdeminiz	() 1-5 yıl	() 6-10 yıl	() 11-15 yıl	() 15-20 yıl	() 21 yıl ve üzeri
Çalıştığınız okuldaki hizmet süreniz	() 1-5 yıl	() 6-10 yıl	() 11-15 yıl	() 16 yıl ve üzeri	
Çalıştığınız okulun bulunduğu yerleşim yeri	() İl merkezi	() İlçe merkezi	() Köy/Kasaba		
Çalıştığınız okulda eğitim gören öğrenci sayısı	() 0-200	() 201-500	() 501-1000	() 1001-1500	() 1501 ve üzeri
Çalıştığınız okulda bulunan öğretmen sayısı	() 0-20	() 21-40	() 41-60	() 61 ve üzeri	

EK 7: Etik Kurul Proje Onay Formu

BAŞVURU NO: 432

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU PROJE ONAY FORMU

Projenin Adı	"Okul Müdürlerinin Kolaylaştırıcı Liderlik Yapısının Okul Kültürüne Etkisinin İncelenmesi"		
Projenin Niteliği	Yüksek Lisans/Uzmanlık/Doktora Tezi		
Proje Araştırmacıları	Tuğba YAŞAR Mustafa ÇELİKTEN	(Sorumlu Araştırmacı) (Danışman)	
Sorumlu Araştırmacının Haberleşme Bilgileri	Tuğba YAŞAR (Sorumlu Araştırmacı)		No:19/5
E-posta adresi:			

KARAR:

Etik Kurulumuza başvuran *Tuğba YAŞAR*'ın, "*Okul Müdürlerinin Kolaylaştırıcı Liderlik Yapısının Okul Kültürüne Etkisinin İncelenmesi*" adlı çalışması değerlendirilerek aşağıdaki sonuca ulaşılmıştır.

- Proje etik açıdan uygun bulunmuştur. ☒
- Projenin etik açıdan geliştirilmesi gerekmektedir. ☐
- Proje etik açıdan uygun bulunmamıştır. ☐

30/11/2021

	ADI SOYADI	İMZA
Etik Kurul Başkanı	Prof. Dr. [Redacted]	[Redacted]
Etik Kurul Başkan Yrd.	Prof. Dr. [Redacted]	[Redacted]
Üye	Prof. Dr. [Redacted]	[Redacted]
Üye	Prof. Dr. [Redacted]	[Redacted]
Üye	Prof. Dr. [Redacted]	[Redacted]
Üye	Prof. Dr. [Redacted]	[Redacted]
Üye	Prof. Dr. [Redacted]	[Redacted]
Üye	Prof. Dr. [Redacted]	[Redacted]
Üye	Doç. Dr. [Redacted]	[Redacted]

EK 8: MEB Araştırma Değerlendirme Formu

Form: 2

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

Adı Soyadı	Tugba YASAR
Kurumu / Üniversitesi	Erciyes Üniversitesi
Araştırma Yapılacak İl	Kayseri
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Tüm ilçelerdeki resmi ilköğretim, ortaokul ve resmi liselerde görev yapan öğretmenlerin katılımıyla
Araştırmanın Konusu	Okul müdurlerinin kolaylaştırıcı liderlik yapışın okul kültürüne etkisinin incelenmesi
Üniversite / Kurum Onayı	
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Yüksek Lisans Tezi
Veri Toplama Araçları	Görüşme Formu Görüşme sonuçları Okul kültür ölçeği Kolaylaştırıcı Liderlik ölçeği
Görüş İstenecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgili araştırmanın uygulanmasına engel bir durum olmadığına, olf birliğyle karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği / Oyçokluğu ile Alınmıştır.
Muhallif Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi:

KOMİSYON



Komisyon Başkanı
Üzeyir KARAKUŞ
Şube Müdürü



Halil ÖZTÜRK
Psikolojik Danışman



Rahmi DANIŞMENT
Psikolojik Danışman

EK 9: MEB Araştırma İzni



T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-47882400-602.04.01-40518460
Konu : Araştırma Uygulama İzni Hk.
Tuğba YAŞAR
TC: 51883377956

04/01/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : (a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı (2020/2) Genelgesi.
(b) Erciyes Üniversitesi Rektörlüğünün 24/12/2021 tarihli ve 171028 sayılı yazısı.

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Tuğba YAŞAR'ın "Okul Müdürlerinin Kolaylaştırıcı Liderlik Yapısının Okul Kültürüne Etkisinin İncelenmesi" konulu araştırma talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri incelenmiş olup, ilgi (a) genelge doğrultusunda söz konusu araştırmanın 2021-2022 eğitim öğretim yılında ilimiz Tüm ilçelerindeki resmi ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin katılımıyla, kurum faaliyetlerini aksatmadan, pandemi kurallarına uyulması kaydıyla, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir. Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınızı arz ederim.

Ayhan TELTİK
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:
- İlgi(b)Yazı ve Ekleri (27 Sayfa)
- Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)

OLUR
Dr. Abdullah KALKAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Gültepe Mah. Talas Bulv. No:1/b Melikgazi/KAYSERİ

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (352) 330 11 25

Bilgi için: İsmail ERCİYAS

E-Posta: yuksekokretimyurdisi38@meb.gov.tr

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: <http://kayseri.meb.gov.tr>

Faks:3523209503

Bu cvrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 253a-8f0f-3eeb-b4b7-145c kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı:	Tuğba YAŞAR
Uyruğu:	Türkiye Cumhuriyeti

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	Erciyes Üniversitesi	2023
Lisans	Marmara Üniversitesi	06.07.2007
Lise	Edremit Anadolu Lisesi	15.06.2003

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2012-Halen	Milli Eğitim Bakanlığı	Öğretmen

YAYINLAR

Yaşar, T. Ve Yılmaz, M. İ. (2022). Öğretmenlerin kolaylaştırıcı liderlik algılarının görev yapılan okulda bulunan öğretmen sayısına bağlı olarak değişiminin incelenmesi. İçinde 13. Uluslararası Sosyal Beşeri Ve Eğitim Bilimleri Kongresi (ss. 677).