



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL MÜDÜRLERİNİN PAYLAŞILAN LİDERLİK
YAKLAŞIMI İLE OKULLARDA ÖRGÜTSEL
SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK ARASINDAKİ İLİŞKİ

GÜLDEN ÇALIŞKAN TÜYLÜ

İzmir
2022

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL MÜDÜRLERİNİN PAYLAŞILAN LİDERLİK
YAKLAŞIMI İLE OKULLARDA ÖRGÜTSEL
SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK ARASINDAKİ İLİŞKİ

GÜLDEN ÇALIŞKAN TÜYLÜ

DANIŞMAN
Doç. Dr. Semiha ŞAHİN

İzmir
2022

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Okul Müdürlerinin Paylaşılan Liderlik Yaklaşımı ile Okullarda Örgütsel Sürdürülebilirlik Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

15/09 /2022

GüldeŒ ÇALIŞKAN TÜYLÜ



Tarih: 14/10/2022

Tez Başlığı:

Okul Müdürlerinin Paylaşılan Liderlik Yaklaşımı ile Okullarda Örgütsel Sürdürülebilirlik Arasındaki İlişki

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam **145** sayfalık kısmına ilişkin, **14/10/2022** tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezinin **benzerlik oranı % 18'dir**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı

Kullanım Kılavuzunu okudum

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15)

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30)

<input type="checkbox"/> Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, <input type="checkbox"/> Kaynakça hariç, <input type="checkbox"/> Alıntılar dâhil, <input type="checkbox"/> Altı (6) kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	<input type="checkbox"/> Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, <input checked="" type="checkbox"/> Kaynakça dâhil, <input checked="" type="checkbox"/> Alıntılar dâhil.
---	---

EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı.

EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd içinde.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Gülden Çalışkan TÜYLÜ

Öğrenci No : 2017950033

Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri

Programı : Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği

Statüsü : Yüksek Lisans Doktora

ÖĞRENCİ

DANIŞMAN

Gülden ÇALIŞKAN TÜYLÜ

14.10.2022

Doç. Dr. Semiha ŞAHİN

14.10.2022

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu () işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: _____ veya _____) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Çok büyük hayallerle başladığım ve bu süreçte karşılaştığım tüm zorluklara rağmen beni destekleyen, bana inanan ve yanımda olan herkese teşekkürlerimi sunuyorum. Başta çok değerli danışmanım, ilham kaynağım sayın Doç. Dr. Semiha ŞAHİN' e ve derslerime giren birbirinden kıymetli hocalarıma teşekkür ederim. Çalışmama yaptığı büyük katkıları için doktora öğrencisi sayın Yavuz Kamil ŞEVİK' e teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitim sürecinin en başından çok zorlu olacağını bildiği halde bir an bile bana olan inancını kaybetmeyen, sevgili eşim Mehmet Yunus TÜYLÜ' ye, benim bu zorlu sürecimden en çok etkilenen minik kızım Öykü'ye, bana eğitimin önemini daha çok küçük yaşlardayken aşılamaaya çalışan, ilk öğretmenim anneme, hayatım boyunca yoldaşım olan, yoluma her daim ışık tutan ablama teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca bana desteğini esirgemeyen okul idareme, çalışma arkadaşlarıma, öğrencilerime ve hayatımda yer etmiş beni her daim dinleyen ve destekleyen tüm dostlarıma teşekkür ederim.

İyi ki varsınız.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	xi
ABSTRACT.....	xiii
BÖLÜM I 1	
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç ve Önem.....	6
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri.....	7
1.4. Sınırlılıklar	8
1.5. Tanımlar.....	8
BÖLÜM II	
2.1.KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1.1. Paylaşılan Liderlik.....	9
2.1.1.1 Paylaşılan Liderlik Modelleri.....	12
2.1.2.1. Peter Gronn'un Paylaşılan Liderlik Modeli.....	12
2.1.2.2. James Spilliane'nin Paylaşılan Liderlik Modeli.....	13
2.1.2.3. Richard Elmore'un Paylaşılan Liderlik Modeli.....	14
2.1.3. Okullarda Paylaşılan Liderlik.....	15
2.1.4. Paylaşılan Liderliğin Alt Boyutları.....	16
2.1.2. Örgütsel Sürdürülebilirlik.....	18
2.1.2.1. Sürdürülebilirliğin Ortaya Çıkışı.....	18
2.1.2.2. Örgütsel Sürdürülebilirliğin Ortaya Çıkışı.....	19
2.1.2.3. Sürdürülebilirlik Kavramı.....	20
2.1.2.4. Örgütsel Sürdürülebilirlik Kavramı.....	22
2.1.2.5. Örgütsel Sürdürülebilirlik Modelleri.....	23
2.1.2.6. Örgütsel Sürdürülebilirlik Alt Boyutları.....	29
2.1.2.7. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Sürdürülebilirlik.....	32
2.1.3. Paylaşılan Liderlik ve Örgütsel Sürdürülebilirlik İlişkisi.....	33
2.2.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	34
2.2.1. Yurt İçinde Paylaşılan Liderlikle İlgili Yapılan Çalışmalar	34
2.2.2. Yurt Dışında Paylaşılan Liderlikle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	38
2.2.3. Yurt İçinde Örgütsel Sürdürülebilirlikle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	39

2.2.4. Yurt Dışında Örgütsel Sürdürülebilirlikle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	41
BÖLÜM III	
YÖNTEM.....	44
3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni	44
3.2. Evren / Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar.....	44
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları.....	44
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	45
3.3.2. Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği.....	45
3.3.3. Örgütsel Sürdürülebilirlik Ölçeği.....	46
3.3.4. Ölçme Araçlarının Güvenlik Analizi.....	48
3.4. Verilerin Analizi.....	48
3.5. Örnekleme Ait Betimleyici İstatistikler.....	51
BÖLÜM IV	
BULGULAR.....	54
4. Bulgular ve Yorum.....	54
4.1. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Paylaşılan Liderlik Davranışlarının Dağılımını Betimlemeye İlişkin Bulgular.....	54
4.2. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okullarda Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarının Dağılımını Betimlemeye İlişkin Bulgular.....	56
4.3. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik Algısı ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Bulguları.....	60
4.3.1. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bulguları	60
4.3.2. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Bulguları.....	61
4.3.3. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Bulguları.....	63
4.3.4. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Bulguları.....	64
4.3.5. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bulguları.....	67
4.3.6. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Bulguları.....	69

4.3.7. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Çalışılan Okuldaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Bulguları.....	70
4.3.8. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Bulguları.....	73
4.4. Öğretmenlerin Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Bulguları.....	74
4.4.1. Öğretmenlerin Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bulguları.....	75
4.4.2. Öğretmenlerin Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Bulguları.....	75
4.4.3. Öğretmenlerin Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Bulguları.....	79
4.4.4. Öğretmenlerin Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Bulguları.....	80
4.4.5. Öğretmenlerin Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bulguları.....	82
4.4.6. Öğretmenlerin Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Bulguları.....	86
4.4.7. Öğretmenlerin Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Bulguları.....	87
4.4.8. Öğretmenlerin Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Bulguları.....	89
4.5. Öğretmenlerin Algıladıkları Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutları ile Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutları Düzeylerinin Arasındaki İlişkilere ve Etkilere Ait Bulgular.....	90
4.5.1. Öğretmenlerin Algıladıkları Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutları ile Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarının Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular.....	91
4.5.2. Öğretmenlerin Algılarına Göre Paylaşılan Liderlik Düzeyinin Örgütsel Sürdürülebilirliğe Etkisine İlişkin Bulgular.....	92
4.5.3. Öğretmenlerin Algıladıkları Paylaşılan Liderlik Alt Boyutlarının Örgütsel Sürdürülebilirliğe Etkisine İlişkin Bulgular.....	93
BÖLÜM V	
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	96

5.1. Alt problemlere ilişkin Sonuç ve Tartışma.....	96
5.1.1. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına Ait Algı Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	96
5.1.2. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına Ait Algı Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	100
5.2.3. Paylaşılan Liderlik ve Örgütsel Sürdürülebilirliğin İlişkisine Ait Sonuçlar	104
5.3. Öneriler.....	105
KAYNAKÇA.....	107

EKLER

EK 1. Öğrencinin Akademik Özgeçmişi	116
EK 2. Uygulama İzinleri	117
EK 3. Etik İzin.	118
EK 4. Okul İzinleri.....	119
EK 5. Ölçme Araçlarının Uygulanma İzinleri	120
EK 6. Kullanılan Ölçekler.....	122

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Liderlik Teori ve Yaklaşımları.....	10
Tablo 2. Otokratik Liderlik ile Demokratik Liderliğin Karşılaştırılması.....	15
Tablo 3. Ekonomik, Sosyal ve Çevresel Sürdürülebilirlik Göstergeleri.....	25
Tablo 4. Örgütsel sürdürülebilirliğe ilişkin anahtar kelimeler.....	32
Tablo 5. Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Maddeler.....	45
Tablo 6. Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği Aritmetik Ortalama Değerlendirmede Kullanılan İfadeler.....	46
Tablo7. Örgütsel Sürdürülebilirlik Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Maddeler.....	47
Tablo 8. Örgütsel Sürdürülebilirlik Ölçeği Aritmetik Ortalama Değerlendirmede Kullanılan İfadeler.....	47
Tablo 9. Cronbach's Alpha Katsayısı İçin Güvenirlilik Düzeyleri.....	48
Tablo 10. Paylaşılan Liderlik Algısı ve Örgütsel Sürdürülebilirlik Ölçeklerinin Güvenirlilik Katsayısı.....	48
Tablo 11. Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeğine Ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları.....	49
Tablo 12. Örgütsel Sürdürülebilirlik Ölçeğine Ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları.....	50
Tablo 13. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	51
Tablo 14. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	51
Tablo15. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler.....	51
Tablo 16. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	52
Tablo 17. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	52

Tablo 18. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	52
Tablo 19. Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Yılı Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	53
Tablo 20. Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeğine ve Alt Boyutlarına Yönelik Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Katılım İfadeleri.....	53
Tablo 21. Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği İfadelerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	54
Tablo 22. Örgütsel Sürdürülebilirlik Ölçeğine ve Alt Boyutlarına Yönelik Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Katılım İfadeleri.....	55
Tablo 23. Örgütsel Sürdürülebilirlik Ölçeği İfadelerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	57
Tablo 24. Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına Ait Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi.....	57
Tablo 25. Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına Ait Yaş Değişkenine Göre Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	60
Tablo 26. Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına Ait Yaş Değişkenine Göre F Testi Sonuçları.....	62
Tablo 27. Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına Ait Medeni Durum Değişkenine Göre t Testi.....	63
Tablo 28. Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına Ait Medeni Durum Değişkenine Göre t Testi.....	64
Tablo 29. Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına Ait Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Puanların Betimsel İstatistikleri.....	65
Tablo 30 Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına Ait Eğitim Düzeyi Değişkenine Değişkenine Göre F Testi Sonuçları.....	66
Tablo 31. Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına Ait Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	67
Tablo 32. Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına Ait Mesleki Kıdem Değişkenine Göre F Testi Sonuçları.....	69

Tablo 33. Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına Ait Branş Değişkenine Göre t Testi.....	70
Tablo 34. Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına Ait Okuldaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	71
Tablo 35. Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına Ait Okuldaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre F Testi Sonuçları.....	72
Tablo 36. Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına Ait Okul Türü Değişkenine Göre t Testi.....	74
Tablo 37. Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına Ait Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi.....	75
Tablo 38. Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına Ait Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi.....	76
Tablo 39. Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına Ait Yaş Değişkenine Göre F Testi Sonuçları.....	78
Tablo 40. Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına Ait Medeni Durum Değişkenine Göre t Testi.....	79
Tablo 41. Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına Ait Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	80
Tablo 42. Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına Ait Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	82
Tablo 43. Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına Ait Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	83
Tablo 44. Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına Ait Mesleki Kıdem Değişkenine Göre F Testi Sonuçları.....	85
Tablo 45. Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına Ait Branş Değişkenine Göre t Testi.....	86
Tablo 46. Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına Ait Çalışılan Okuldaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	87
Tablo 47. Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına Ait Çalışılan Okuldaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre F Testi Sonuçları.....	89
Tablo 48. Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına Ait Okul Türü Değişkenine Göre t Testi.....	90
Tablo 49. Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutları ile Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarının Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Korelasyon Analizi.....	91

Tablo 50. Paylaşılan Liderliğin Örgütsel Sürdürülebilirliğe Etkisinin Belirlenmesine Yönelik Doğrusal Regresyon Analizi.....	92
Tablo 51. Paylaşılan Liderliğin Alt Boyutlarının Örgütsel Sürdürülebilirliğe Etkisinin Belirlenmesine Yönelik Hiyerarşik Regresyon Analizi.....	93



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1:Paylaşılan Liderlik Modelleri.....	12
Şekil 2. Sürdürülebilirliğin eğitim sistemine entegrasyonu.....	27
Şekil 3.Sürdürülebilirliğin Değişim Ajanı Yaratmada Kolaylaştırıcı Faktörler.....	28



ÖZET

OKUL MÜDÜRLERİNİN PAYLAŞILAN LİDERLİK YAKLAŞIMI İLE OKULLARDA ÖRGÜTSEL SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK ARASINDAKİ İLİŞKİ

Bu çalışmanın amacı; kamu okullarında görev yapan okul müdürlerinin paylaşılan liderlik yaklaşımları ile okulların örgütsel sürdürülebilirliği arasındaki ilişkiyi incelemektir. Paylaşılan liderlik okul müdürünün okul içerisindeki görev ve sorumlulukları okulun paydaşları arasında yetenekleri doğrultusunda dağıtması, yönetim görevlerinin tek bir birey tarafından yürütülmemesi anlamına gelmektedir. Örgütsel Sürdürülebilirlik ise bir kurumdaki sosyal, çevresel, ekonomik, sosyal ve yönetsel faaliyetlerin devam ettirilebilmesine yönelik etkinlikleri içermektedir. Okullardaki birtakım faaliyetlerin devamlılığını sağlamadaki en önemli birim kuşkusuz ki okul yönetimidir. Okulların yöneticisi olan müdürlerin yapılacak etkinliklerde ya da alınacak kararlarda okul çalışanlarının fikirlerini almaları ve onları yönetim sürecine dahil etmeleri bir taraftan müdürlerin yükünü hafifletirken diğer taraftan çalışanların etkinliklerde daha istekli olmasını ve ortak karar alınarak yürütülen etkinliklerin devam etmesini isteyeceklerdir.

Araştırma ilişkisel tarama modelinde nicel yöntemle yapılmış ve araştırmanın evrenini İzmir ili Ödemiş ilçesinde görev yapmakta olan 919 ilkokul ve ortaokul düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmen oluşturmuştur. Seçkisiz örneklem yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemiyle örneklem seçilmiş ve örneklemini 232 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmada veri kaynağı olarak demografik özellikleri tespit etmede kullanılan kişisel bilgi formu, okul müdürlerinin paylaşılan liderlik yaklaşımını ölçmek için “Paylaşılan Liderlik Ölçeği” ve okullarda uygulanmakta olan örgütsel sürdürülebilirliği ortaya çıkarmak için “Örgütsel Sürdürülebilirlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın analizinde SPSS programı kullanılmış, tanımlayıcı istatistikleri analiz ederken frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki farkın belirlenmesinde T testi ve F testi ve regresyon analizi kullanılmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunu kadın öğretmenler oluştururken, ortaokullarda görev yapan ve branş öğretmeni olan öğretmenler çoğunluktadır. Ayrıca, araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin çoğu 31-40 yaş aralığında, evli ve lisans mezunudur. Örneklemin çoğunluğunu kıdemleri 11-15 ile 16-20 yıl arası olan öğretmenler oluştururken, bulunduğu okuldaki çalışma yılı 9 yıl ve üzeri olan öğretmenler oluşturmuştur.

Araştırmada, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ile örgütsel sürdürülebilirlik düzeyleri arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan regresyon analizi sonucunda paylaşılan liderlik bağımsız değişkeni, örgütsel sürdürülebilirlik bağımlı değişken algısındaki toplam varyansın %47,2'ini açıklamaktadır. Buradan yola çıkarak okul müdürlerinin işbirlikçi, destekleyici, etkileşime dayalı ve paylaşımcı bir liderlik anlayışı içinde çalışmalarının, okullarda örgütsel sürdürülebilirliğin gelişmesi üzerine olumlu bir etkisi olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Paylaşılan Liderlik, rgtsel Sürdürülebilirlik, Eğitim Kurumları, ğretmen



ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN SHARED LEADERSHIP APPROACH OF THE SCHOOL PRINCIPALS AND ORGANIZATIONAL SUSTAINABILITY IN SCHOOLS

The aim of this study is to examine the relationship between shared leadership approaches of school principals working in public schools and organizational sustainability of schools. The relational survey model was used in the research and the population of the research consisted of 919 teachers working in primary and secondary schools in Ödemiş, İzmir, while the sample consisted of 232 teachers.

In the study, the personal information form used to determine demographic characteristics, the "Shared Leadership Perception Scale" to determine the attitude levels of school principals about shared leadership, and the "Organizational Sustainability Scale" to reveal the organizational sustainability applied in schools were used as data sources in the study. In the study, the personal information form used to determine the demographic characteristics was used as the data source, and the SPSS program developed for social sciences was used to analyze the study. While analyzing descriptive statistics, frequency, percentage, mean and standard deviation were used. T test and F test were used to determine the difference between variables.

While the majority of the teachers participating in the study are female teachers, the teachers working in secondary schools and branch teachers are in the majority. In addition, most of the teachers who make up the sample of the research are between the ages of 31-40, married and have a bachelor's degree. The majority of the sample consisted of teachers whose seniority was between 11-15 and 16-20 years, while teachers with a working year of 9 years and above in their school.

In the research, a high level of statistically positive correlation was found between the shared leadership perception of teachers working in primary schools and their organizational sustainability levels. In addition, as a result of the regression analysis, the independent variable of shared leadership explains 47.2% of the total variance in the perception of organizational continuity dependent variable. From this point of view, the fact that school principals work in a collaborative, supportive, interactive and sharing leadership understanding will have a positive effect on the development of organizational sustainability in schools.

Keywords: Shared Leadership, Organizational Sustainability, Educational Organizations



BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu kısmında problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, varsayımlar konu ile ilgili kavram ve terimlerden bahsedilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Son yıllarda gelişen teknoloji ile, insanların bilgiye ulaşımı kolaylaşmış, daha çok araştıran bilgi sahibi olan insanların duyarlılık düzeyleri artmış bu da eğitimde farklı ihtiyaçlara yol açmıştır. Eski dönemlerdeki okullardaki baskıcı eğitim ve yönetim anlayışı yerini daha ılımlı, anlayışlı, insanların duygularını önemseyen bir anlayışa bırakmıştır. Okul yönetiminde yönetici ve yöneten arasındaki ayrıma vurgu yapan, yönetim ve planlama süreçleri ile uygulamayı birbirinden bağımsız biçimde ele alan ve okulun belli kural, ilke ve prosedürler çerçevesinde yönetimini esas alan bilimsel yönetim anlayışı yerini daha demokratik, paylaşımcı, katılımcı ve çok sesli bir anlayışa bırakmaktadır (Kılınç, 2018).

Okul müdürlerinin de gündün güne değişen ve karmaşıklaşan okulun ve çevrenin ihtiyaçlarını, tek başlarına tüm liderlik sorumluluklarını üstlenmeleri zordur. Bu sebeple okullarda, liderlik yapısının incelenip yapılandırılarak paydaşlara dağıtılması ve liderliğin takım halinde gerçekleştirilmesi gerektiğini önerilmektedir (Beycioğlu, 2010). Paylaşılan liderlik kavramının ilk ortaya koyulduğu yıllarda liderliğin bir grup faaliyeti olması gerektiği savunulmuştur. Okul liderliği, tek bir bireyin lider olarak görüldüğü yönetim şekli olan klasik anlayışının yerine, liderliğin okulda görev yapmakta olan tüm çalışanlar arasında dağıtıldığı ve çalışanların sahip olduğu bilgi, beceri ve uzmanlık alanlarından faydalanılarak liderliğin güçlendirildiği liderlik anlayışı yerleşmeye başlamıştır (Yılmaz ve Turan, 2015,). Doğrudan liderlik konumuna gelmiş bir liderlik anlayışının yanı sıra daha anlamlı gelişime ve değişime açık bir liderlik anlayışı geliştirmeyi hedeflemektedir.

Paylaşılan liderlik yaklaşımında her katılımcı liderlik görevlerinden sorumlu tutulur ve liderlik grup içerisindeki bireylerin sürekli etkileşim içinde olmasını gerektirir. “Paylaşılan liderlik birbirlerini etkileyen görev ve sorumlulukların paylaşıldığı ilişkisel ve işbirlikçi bir liderlik sürecidir. Liderliğin etki kaynağı grup ya da takım içinde herhangi bir yerde bulunabilmektedir” (Kocolowski, 2010; Lindsay, Day & Halpin, 2011, Bostancı, 2012;1620). Gelişen ve değişen dünyaya okulların ayak uydurabilmesi için okul toplumu içinde bulunan denetmenler, idareciler, öğretmenler, personel, aileler, öğrenciler ve okul çevresinde bulunan

diğer kurum ve kuruluşlar iş birliği içinde hareket etmeli, ortak bir yönetim sistemi içerisinde çağın gerekliliklerini yerine getirebilmelidir.

Hızlı bir şekilde değişen ve çeşitli alanlarda yeniliklerin yaşandığı dünyada, tüm canlıların temel amacı; çağın getirdiği yenilere ayak uydurarak, varlıklarını devam ettirmeye çalışmaktır. İnsanoğlu ilk çağlardan bu yana çevresiyle etkileşimde bulunarak varlığını devam ettirmek için çaba harcamış, uzun uğraşlardan sonra kurduğu dengenin bozulmaması için de elinden geleni yapmıştır. İnsanların varoluşundan gelen geleceğini risk almadan, sorunsuz bir şekilde devam ettirmek istemesi, sahip olduklarını kaybetme korkusu hissetmesi aslında sürdürülebilirlik kavramının insanlığın başlangıcından bu yana süregeldiğinin göstergesidir.

Sadece insanlar değil örgütler de belirlediği hedefler doğrultusunda varlığını koruyarak hayatta kalma mücadelesi vermekte ve bunu sağlamak için çeşitli strateji ve yöntemler belirlemektedirler. Bu süreçte örgütler çağın gerisinde kalmamak için sadece varlığını korumakla değil, hedeflerinden sapmayacak şekilde varoluşunu ileri götürmek ve geliştirmek için de çalışmalar yapmak durumunda kalmaktadırlar. Örgütsel varoluş, bir kurumun varlık sebebini anlama, kurumsal hedeflerinin ilerisine geçerek, kendini gerçekleştirme ve var oluşunu devam ettirebilme olarak tanımlanabilir (Sezen-Gültekin,2019). Örgütler varoluşlarını devam ettirebilmek planlama yaparken hem geçmişteki verim aldıkları etkinlikleri devam ettirmeye hem de örgütü bir üst seviyeye taşıyabilecek politikalar geliştirmeye ihtiyaç duymaktadırlar.

Bireylerin toplumsal yaşama hazır olması ve toplumun yaşayış tarzını özümsemesi, çevresindeki kuralları yaşamının bir parçası haline getirebilmesi, sadece okulun sorumluluğunda bir süreç olmasa da çevrede bulunan diğer toplumsal kurumlara göre okulun toplumun gelişimindeki payı büyük önem arz ettiği söylenebilir (Eroğlu, 2013). Bir toplumun en önemli kurumlarından olan okulların da varoluşunu devam ettirmesi ve istendik yönde geliştirmesi, o toplumu ileriye taşımak adına çok önemli bir hedefdir. Okullar toplumun mihenk taşıdır. Toplumun temelini oluşturan okulların örgütsel kültürünün oluşması, bir düzen içerisinde varlığını devam ettirebilmesi, onu geliştirebilmek için ön koşuldur diyebiliriz. Okul kültürü, inançlar, değerler, yargılar, davranış şekilleri, iklim ve çevresel faktörler gibi farklı değişkenlerden oluşmaktadır (Özdemir,2013). Okul kültürü toplum kurallarıyla iç içedir. Örgütsel kültüre sahip okullara varlıklarının anlamını, kurallarını, amaçlarını ve işleyişini belirli bir düzen içinde sürdürülebilen kurumlardır diyebiliriz. Okul kültürü, semboller, davranış düzenlemeleri, törenler, seremoniler, örgüt üyelerinin paylaştığı temel değerler ve inançlar yoluyla insanlar arasındaki iletişimi sağlamaktadır (Özdemir, 2013). Okullarda

sürdürülebilirliği sağlayabilmek için öncelikle okulun kültürünün oluşması, daha sonra bu yapının devam ettirilebilmesine yönelik hedefler oluşturulması gerekmektedir.

Sürdürülebilirlik sözlük anlamı olarak: Yenileşme, çeşitlendirme ve üretme işini devam ettirirken, ileriki zamanlarda varlığını ve alışkanlıklarını devam ettirebilme yeteneği olarak tanımlanır. Örgütsel sürdürülebilirlik; Bir kurumun yalnızca hedef çıktıları gerçekleştirmek için varlığını devam ettirmeye çalışmaktansa, bu hedeflere ulaşmak için çabalarla, sürdürülebilirlik mantığını örgütün bütün seviyeleri ile eşgüdümlü bir şekilde hareket ederek yerleştirmeye ve gelecek kurmaya çabalaması anlamına gelmektedir (Sezen-Gültekin,2019). Günümüzde sürdürülebilirlik sadece çevresel bir olgu olmaktan çıkmış sosyal ve ekonomik bir yapı içinde de değerlendirilmeye başlamıştır. Toplumsal hareketler, sosyal bağlar, yönetimle ilgili durumlar, konular üzerinde fikir birliğine ulaşma ve eğitim düzeyinin artması gibi konuları sosyal yönü ile ilgilirken; gelişme, büyüme ve kalkınma ekonomik sürdürülebilirlik ile ilgili kavramlar ile ilgilidir (Çelik Örucü,2015).

Çevresel, ekonomik ve sosyal sürdürülebilirlik boyutlarının örgütsel sürdürülebilirliği uzun vadede ele alan ana değerler ve evrensel kurallara dayalı davranışları göz önüne alarak düzenlenmesi yoluyla örgütsel sürdürülebilirlik, kurumun yapısı ile faaliyetlerini yönlendirmekte ve farklılıklara saygı duyarak, onların desteklenmesini sağlamaktadır (Cagnin, Loveridge ve Butler, 2005). Örgütsel sürdürülebilirliğin, bir örgütün varlığını sürdürmesi bakımından kurumsal anlamda üstünde durulması ve gelişmelere ayak uyduracak biçimde okulların sürdürülebilir kılınmasına yönelik çalışmalar yapılmasının önem arz edeceği düşünülmektedir (Sezen-Gültekin ve Argon, 2020).

Örgütlerdeki sürdürülebilirliğin en önemli özelliklerinden birisi örgütün, çalışanların davranışları üzerindeki etkisidir. İş görenin işine, örgütüne, diğer bireylerle ilişkilerine, örgütün hedefleri ve çıktılarına duyduğu bağlılık örgütsel Sürdürülebilirliği olumlu yönde etkilemektedir. Çalışanın örgütü benimsemesi ve varlığının devam etmesini istemesi o örgütün yönetimiyle yüksek oranda alakalıdır. Bir örgütün yönetimi o örgütün bağıntılı olduğu tüm alanlardaki faaliyetlerini önemli ölçüde etkiler. Örgütün etkileşimde bulunduğu sosyal, kültürel, çevresel ve ekonomik faaliyetlerdeki işleyişi belirleyen birim yönetimidir diyebiliriz. Çalışanların işini yerine getirmedeki gayretini, örgütsel faaliyetlerindeki istekliliğini ve sürecin devamlılığına katkısını, o örgütün lideri etkilemektedir. Bu bakımdan liderin çalışanların fikirlerini önemseydiği, tek karar organı olmadığı, işbirlikçi ve çağdaş yönetim şekilleri işe koşulduğunda, çalışanların kendi iş tanımları dışına çıkarak örgütün tüm etkinliklerine katılmak, örgütü geliştirmek ve ileriye

götürmek için daha çok çabalayacağı ve var olan uygulamalarda zaten söz sahibi olduğu için memnun olacağı ve bu uygulamaları sürdürmeyi isteyeceklerini söyleyebiliriz.

Örgütsel sürdürülebilirliği oluşturan alt boyutlar kültürel değerlerini oluşturan dil, inanç, değer, tutum, sembol, norm ve toplumsal sorumluluk, sosyal boyutu oluşturan okulların insan hakkı, eşitlik, özgürlük, sağlık güvenlik vb., ekonomik boyutu oluşturan kaynakların verimli kullanılması, tasarruf edilmesi ve aktarılması, çevresel boyutu oluşturan, ekolojik dengeyi sağlama, kirliliği önleme ,geri dönüşüm gibi faaliyetlere odaklansa da örgütsel sürdürülebilirlik kavramı bütünsel bir kavram olup yönetsel bir eylem içerir (Sezen-Gültekin, 2019).

Örgütsel sürdürülebilirlik, çevresel, sosyal, ekonomik, kültürel ve yönetsel olguların tamamının devamlılığı ile ilgilidir. Yönetsel düzenlemelerin sürdürülemediği durumlarda tam anlamıyla örgütsel sürdürülebilirlikten bahsedilemez. Örgütsel sürdürülebilirliğin alt boyutlarının tamamıyla ilişkili olan yönetsel sürdürülebilirliğin doğrudan paylaşılan liderlik ile ilgisi olduğu düşünülebilir. Birçok sorumluluğu yerine getirmekle yükümlü olan okullarda, tek bir liderin eğitim-öğretim sorumluluğunun yanında sürdürülebilirliği sağlamada zorlanacağı açıktır. Paylaşılan liderlikte paydaşların tamamı birbiri ile iletişim halindedir, birbirlerini etkiler ve yönlendirirler bu yolla grubun potansiyelini en üst düzeye çıkartıp ulaştıkları bu seviyeyi devam ettirmeyi amaçlarlar (Bostancı, 2012). Görev ve sorumlulukların çalışanlar arasında dağıtıldığı ve bunun kurumun kültürü haline geldiği durumlarda örgütsel sürdürülebilirliğin de sağlanabileceği düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, Ulus (2018) turizm işletmelerinde sürdürülebilirlik kavramını incelemiştir; Turhan, Özen ve Albayrak (2018) sürdürülebilirlik kavramını anlamaya yönelik bir çalışma yürütmüş Çöğenli (2019), kurumsal sürdürülebilirlik kavramı ile yenilikçiyi ilişkilendirmiş; Sezen-Gültekin (2019), yüksek öğretim kurumlarında örgütsel körlük, örgütsel sürdürülebilirlik ve örgütsel dayanıklılığın ilişkisini incelemiştir; Gedik (2020), sürdürülebilir kalkınma kavramı tarihsel evrimini ve çevresel, sosyal, ekonomik boyutları kavramsal olarak ele almıştır; Demirbilek ve Çetin (2021), çalışmalarında okul müdürlerinin sürdürülebilir yönetim davranışları incelenmiştir.

Paylaşılan liderlikle ilgili Bostancı (2012), paylaşılan liderlik algısı ölçeğini Türkçe 'ye uyarlamıştır; Uslu ve Beycioğlu (2013), ilkököl ve ortaokulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile müdürlerin paylaşılan liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeye; Ağıroğlu-Bakır (2013) kamu ve özel okullarda paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılığın ilişkiyi bulmaya; Yener (2014), paylaşılan liderlik tutumlarının psikolojik güvenlik algısına, işten ayrılma niyetine etkilerini incelemeye; Ağırdaş (2014), iş doyumunu ve dağıtımcı liderlik

arasındaki ilişkiyi tespit etmeye; Yılmaz ve Turan (2015), dağıtılmış liderliğin örgütsel destek algılarını ve örgütsel destek algılarının da okul başarısına etkilerini tespit etmeye; Bostancı, Gidiş, Uğurlu ve Dilsiz (2018), okullardaki paylaşılan liderlik uygulamalarına yönelik algıları ile örgütsel güven ve işe karşı olumlu duygu durumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya; Erol(2016), 'Paylaşılan Liderlik, aile katılımı ve okula bağlılık arasındaki ilişkiyi bulmaya; Koyuncuoğlu (2020), çalışmasında yükseköğretimde paylaşılan liderliğe yönelik araştırmalar yapmışlardır.

Alan yazın incelendiğinde, paylaşılan liderlikle ilgili yapılan araştırmaların sonucunda, yöneticilerin liderlik davranışlarının çalışanların motivasyonunu, bağlılığını ve örgüt kültürünü etkilediği sonucuna ulaşabiliriz. Okuldaki tüm paydaşların kendi yeterlilikleri dahilinde okul içerisinde alınacak kararlara katılması ve kendini yönetimde söz sahibi olarak görmesi çalışanların örgüte duydukları bağlılığı arttıracak, bu yolla motive olan bireyler tüm faaliyetlere katılmada istekli olacaklardır. Bu durum kurumda örgütsel kültürün oluşmasına ve iş bölümü yapmaya olumlu bir tutum geliştirilmesine yol açar. Çalıştığı kurumdan memnun olan çalışanlarsa okulun yönetimde değişiklik istemeyeceklerdir. Kendini çalıştığı okulun bir parçası olarak gören çalışanlar, sadece kültürün ve sosyal yönünün değil, okulun ekonomik çıkarlarını da gözeterek geri dönüşüm, kaynakların tasarruflu kullanımı, okulu ve çevresini temiz tutma gibi okula ekonomik fayda sağlayacak etkinliklere de gönüllü olarak katılmaya istekli olacaktır.

Yapılan çalışmalara bakıldığında ilkokul ve ortaokul düzeyindeki okullarda sürdürülebilirliğin tespitine yönelik çalışma yapılmadığı ve sürdürülebilirliğin genellikle tek boyutlu incelendiği okullara uyarlanmadığı görülmüştür. Dünya üzerindeki gelişmelere bakıldığında okulların birer örgüt olarak varlıklarını sürdürme çabasına girmesi zorunlu bir hal almaktadır. Paylaşılan liderlikle ilgili okullarda çalışmalar yapılırsa da paylaşılan liderlikle örgütsel sürdürülebilirliğin ilişkilendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Millî Eğitim Bakanlığının 2019-2023 stratejik planında da okullarda sürdürülebilirliğin tespit edilmesi veya sağlanmasına yönelik bir ifade bulunmazken sadece eğitimin sürdürülebilir ekonomik kalkınmadaki işlevi konusunda bir durum analizinden bahsedilmiştir. Sürdürülebilirliğin bu kadar önemli olduğu bir çağda Millî Eğitim Bakanlığının okulların sürdürülebilirliğini geliştirmeye yönelik planlama ve düzenleme yapmakta olan birimlerinin çalışmaları büyük önem arz etmektedir. Tüm bu sebepler göz önüne alındığında, bu çalışmanın, örgütsel sürdürülebilirlik kavramının ilkokul ve ortaokullarda ele alınarak, okulların birer eğitim örgütü olarak sürdürülebilir kılınmasına yönelik veri sağlanmasının yararlı olabileceği ve sürdürülebilirliği okullarda geliştirmenin liderliğin paylaşılması yolu ile

ilişkili olabileceği varsayılmaktadır. Söz konusu kavramların ilişkisini ve öğretmenlerin bu kavramlara yönelik algı düzeylerini tespit etmenin okullarda sürdürülebilirliği geliştirmeye yardım edebileceği düşünülmektedir.

1.2. Amaç ve Önem

Bu araştırmanın amacı, çağdaş liderlik yaklaşımlarından paylaşılan liderliğin, eğitim alanında sınırlı sayıda çalışma yapılmış olan fakat bir kurumun geçmişinin ve geleceğinin şekillendirilmesi bakımından çok önemli bir yer tutan örgütsel sürdürülebilirlik kavramı ile ilişkisi incelemektir. Alanyazına bakıldığında örgütsel sürdürülebilirlik kavramının çoğunlukla işletme odaklı ele alınması, toplumun merkezinde yer alan bir kurum olan İlköğretim düzeyindeki okullarda doğrudan bu alanda neredeyse hiçbir çalışma yapılmamış olması bu çalışmayı önemli kılmaktadır.

Örgütsel sürdürülebilirlik kavramı, Birleşmiş Milletler Kalkınma Programında 1970'lerden sonra sık sık gündeme gelmekle birlikte işletme odaklı olduğu için çoğunlukla çevresel ve ekonomik faaliyetlere odaklanmıştır. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalarında da çoğunluğu işletme odaklı olup çevresel ve ekonomik boyutları ele alırken son yıllarda yapılan çalışmalarda sosyal boyut da dahil edilmiştir (Sezen-Gültekin,2019). Okullar toplumun gelişimi için en önemli kurumlardan biridir ve değişen dünya koşullarına uyum sağlama bakımından sürdürülebilirliğin okullarda sağlanması gerekmektedir. Böylece toplumun her basamağına sürdürülebilirliğin ulaşması sağlanabilir. Bu bakımdan Sürdürülebilirliğin sadece çevresel ve ekonomik boyutlarda incelenmesi yetersiz kalacaktır. Sosyal, kültürel ve yönetsel boyutların da eğitim örgütlerine dahil edilmesi gereken boyutlardır. Sezen-Gültekin ve Argon' un (2020) yaptığı ölçek geliştirme ve doktora tezi çalışması dışında eğitim alanında çalışma bulunmamaktadır. Sezen-Gültekin'in (2019) çalışmasında yükseköğretim kurumlarını ele aldığı için ilköğretim ve ortaokul düzeyinde yapılacak bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Liderlikteki anlayışın yıllar içinde değişmesiyle, çalışanlara verilen değer artmış, yönetimde işbirlikçi, çağdaş, karşılıklı etkileşime dayalı liderlik türleri işe koşulmaya başlamıştır. Son yıllarda oldukça önem kazanan “paylaşılan liderlik” bu çağdaş yaklaşımlardan biridir. Paylaşılan liderlikle ilgili 2009'da yapılan “Türkiye’de okul liderliği anlayışında değişim zamanı: yenilikçi, gelişen ve paylaşılan liderlik” isimli konferansından sonra yapılan çalışmalar artmaya başlamış yurt içi ve yurt dışında çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Bostancı, 2012). Örgüt yöneticisinin çalışanları karar alma ve hedef belirleme gibi yönetsel etkinliklere dahil etmesi gelişen teknolojiye ve getirilen yeniliklere örgütün ayak uydurabilmesi bakımından önemli bir yaklaşım olan paylaşılan liderliğin eğitim örgütlerinde

yeni yeni çalışılmaya başlayan örgütsel sürdürülebilirlikle ilişkilendirildiği bir çalışma bulunmamaktadır. Bir örgütün yönetsel sürdürülebilirlik boyutunun, diğer (ekonomik, çevresel, sosyal ve kültürel sürdürülebilirlik) boyutların işleyişinde etkili olduğu düşünülürse, örgütte uygulanan liderlik yaklaşımının da örgütsel sürdürülebilirliğin alt boyutlarına önemli düzeyde etki edeceği beklenmektedir. Türkiye’de daha önce örgütsel sürdürülebilirliğin ilkökul ve ortaokulları düzeyinde incelenmemesi ve bu konunun ne yurt içi ne de yurt dışı çalışmalarda paylaşılan liderlik ile ilişkinin incelenmemesi göz önüne alındığında, çalışmanın sonraki çalışmalara ışık tutacağı hatta eğitim sistemine farklı bir bakış açısı sağlayacak olması bakımından önem arz etmektedir. Çeşitli kurumlarda ve alanlarda sürdürülebilirliğin bu kadar önemsenmeye başlaması ve sürdürülebilirliğe yönelik projeler yürütülmesine rağmen, kamu okullarında sürdürülebilirliğe yönelik çalışmalar yapılmaması eğitimin geleceğine yönelik büyük bir boşluğa sebep olmaktadır. Eğitim kurumlarında sürdürülebilirliğin sağlanması amacıyla eğitim politikalarında düzenlemeye gidilmesi bir gereklilik haline gelmiştir.

Söz konusu kavramlar arasındaki anlamlı bir ilişki olduğu yönündeki beklenti de bu kavramların birlikte incelenmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın okullarda örgütsel Sürdürülebilirliğin ve paylaşılan liderliğin sağlanması bakımından eksikliklerin tespit edilmesine yardımcı olacağı ve sonraki araştırmalara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Öğretmenlerin bakış açılarına göre okul müdürlerinin paylaşılan liderlik yaklaşımları ile örgütsel sürdürülebilirlik arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Alt Problemler:

1. Öğretmenlerin bakış açısına göre okul müdürlerinin paylaşılan liderlik davranışları nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Öğretmen algılarına göre okullarda örgütsel sürdürülebilirlik nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin paylaşılan liderlik yaklaşımı onların cinsiyet, branş, yaş, kıdem, medeni durum, okulda çalışma süresi ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen algılarına göre okullarda örgütsel sürdürülebilirlik onların cinsiyet, branş, yaş, kıdem, medeni durum, okulda çalışma süresi ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir göre farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmenlerinin algılarına göre paylaşılan liderlik ile örgütsel sürdürülebilirlik arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerinin algılarına göre paylaşılan liderlik yaklaşımı okullarda örgütsel sürdürülebilirliği anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1.4. Sınırlılıklar

-Bu çalışmanın örneklemi İzmir ili Ödemiş ilçesinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ilkokul ve ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.

- Araştırmaya okul yöneticileri ve okul personeli dâhil edilmemiştir. Araştırma kamu okullarında ilk ve ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.

-Bu çalışma çevresel, kültürel, sosyal, ekonomik ve yönetsel sürdürülebilirlik olmak üzere 5 alt boyuttan oluşan örgütsel sürdürülebilirlik ölçeği ve görevlerin birlikte tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme, çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ve duygusal destek olmak üzere 4 alt boyuttan oluşan paylaşılan liderlik ölçeği ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

“*Lider*, belirli şartlar altında belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere, çalışmaya istekli bireylerden oluşmuş bir grubu motive edebilme ya da etkileyebilme kabiliyeti olarak tanımlanmaktadır” (Özdemir, 2013; 132).

Liderlik, belirli bir amacı gerçekleştirmek amacı gerçekleştirmek için bir araya gelmiş bir topluluğu temsil etme, motive etme, ikna etme süreçlerini de içeren yönetsel bir olgudur (Kul, 2010; Küçüközkan, 2015).

Paylaşılan Liderlik; Bir grubun ya da örgütün üyelerinin karar verilen amaçlara ulaşmak için birbirlerine yardım etme, bilgi alışverişinde bulunma ve yönlendirme yoluyla örgütün paydaşları arasında dinamik ve etkileşime dayalı bir paylaşım süreci olarak tanımlanabilir (Pearce & Conger, 2003).

Sürdürülebilirlik; Bir davranışın veya durumun, çevresel, sosyal, kültürel ve ekonomik koşulların sona ermeden, farklılaşarak ve gelişerek devam ettirilebilmesidir (Çöğenli, 2019).

Örgütsel Sürdürülebilirlik; Bir kurumun varlığını, planlandığı yönde devam ettirebilmesi, ekonomik, çevresel, sosyal, kültürel ve yönetsel gibi alanlarda örgütün değişmeyen kontrollü bir sistemi olması ve tüm katılımcıların bu sistem içindeki görevini bilmesi, geleceğe yönelik hedefleri de bu çerçevede oluşturmasını ifade etmektedir (Sezen-Gültekin, 2019).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde çalışmada ele alınan çağdaş liderlik yaklaşımlarından paylaşılan liderlik ve örgütsel sürdürülebilirlik kavramlarına yönelik kuramsal çerçeve sunulmaktadır. Liderlik, bir örgütün belirlenen hedeflerine ulaşması amacıyla faaliyetlerin sürdürülmesi ve örgütte istendik yönde değişiklikler yapma açısından büyük önem arz etmektedir. Örgütün varlığını devam ettirebilmesi, liderlik faaliyetlerinin etkililiğiyle ilişkilidir.

2.1.1. Paylaşılan Liderlik

Bu kısımda paylaşılan liderlik kavramının nasıl çıktığı, paylaşılan liderlik kavramı, paylaşılan liderliğin boyutları, paylaşılan liderliğin özellikleri incelenmektedir. Alanyazında yapılan bazı çalışmalarda bu konu dağıtımcı liderlik başlığı altında incelenirken birtakım araştırmacı ise konuyu paylaşılan liderlik olarak ele almıştır.

Liderlik kelime anlamı olarak önderlik etmek, öncülük etmek anlamlarında kullanılır. Ayrıca bir örgütteki en üst düzey yetkili kişinin yaptığı işidir. Liderlik; belirli amaçlarla bir araya gelmiş bir gruptaki etkileşim, ikna etme, güç ilişkilerini yönetme, örgütün hedeflerine ulaşma, sağlıklı bir yapının oluşturulmasını ve bu davranışların tamamının birleşimidir (Güçlü, 2018). Liderlik; grubun geleceğini belirlemede en etkili unsurdur. Bu nedenle liderlik davranışlarının örgütün gelişiminde önemi büyüktür. Liderlik, lider konumundaki bireyin diğer bireyler tarafından takip edilmesi, düşüncelerinin önemsenmesi ve bir grubun geleceğini şekillendirebilecek kadar güvenilmesi diyebiliriz.

Liderlik kavramı zaman içinde çok fazla şekil değiştirerek günümüze kadar gelmiştir. İlk ortaya çıktığı zaman grubu yönetecek tek bir kişinin olduğu, bu kişinin de yeteneklerinin babadan oğula geçen, doğuştan getirilen, sonradan kazanılmayan özellikler olduğu düşünülmüştür. Lideri lider yapan onun özellikleridir. 1950'lerden sonra liderlerin davranışlarını odak haline getirmiştir. Liderlerin çalışanlarıyla iletişim biçimleri, planlama, örgüt hedeflerini belirleme gibi lider konumundaki yöneticinin var olan kişilik özelliklerinden ziyade yönetim sırasındaki etkinliklerine odaklanılmıştır. 1960'larda etkin olmaya başlayan Durumsallık Yaklaşımı ise liderin en uygun davranışının içinde bulunduğu koşula göre şekilleneceğini, hep aynı biçimde davranmanın doğru olmadığını liderlerin gerektiğinde kurallarından ödün vererek esneyebilmeleri gerektiğini savunur. Lider gerektiğinde emir veren gerektiğinde ise destekleyen bir tavırda bulunmalıdır. 1980'lere kadar etkili olan durumsallık teorisinden sonra daha modern, insancıl, çalışanlar arasında ast-üst ilişkisinin olmadığı çağdaş

liderlik yaklaşımları ortaya çıkmıştır (Sezgül, 2010). Yöneticilerin tüm paydaşların duygu ve düşüncelerini dikkate aldığı, yenilik yapmaktan korkmayan, anlayışlı, destekleyici, ılımlı, koşullara göre şekillenebilen, iş birliğine ve eşgüdümüne dayalı bir yönetim biçimidir.

Tablo 1

Liderlik Teorileri ve Araştırmalarındaki Eğilimler

Dönem	Yaklaşım	Ana tema
1940'ların sonuna kadar	Özellik	Lider doğulur; liderlik yaradılıştan gelen bir yetenektir.
1940'ların sonundan 1960'ların sonuna kadar	Tarz	Liderlerin yaptıkları; etkinliği liderin davranışlarıyla ilgilidir.
1960'ların sonunda 1980'lerin başına kadar	Durumsallık	Her şey koşullara bağlıdır; liderliğin etkinliği durumdan/bağlamdan etkilenir.
1980'lerin başlarından bu yana	Yeni liderlik (karizmatik/dönüştürücü liderlik)	Liderin vizyon ihtiyacı vardır, sadakat ve duygusal bağlılığı teşvik ederler.

Kaynak: Den Hartog, D. N., & Koopman, P. L. (2009). Örgütlerde Liderlik. D. S. Neil Anderson içinde, *Endüstri, İş ve Örgüt Psikolojisi El Kitabı* (s. 195-219). İstanbul: Literatür Yayıncılık, s.197.

Liderliğin paylaşılmasına ilişkin ilk görüşler 1950'lerde başlamıştır. Yöneticilerin problemleri kendi başına çözen, her konuda tek etkin kişi olması anlayışı değişmeye başlamıştır. Değişen ve gelişen teknoloji ile yönetici her alana tek başına hâkim olmakta güçlük çekmeye başlamış, yenilikçi fikirler karşısında yetersizlik yaşamaya başlamıştır. Bu durumda farklı bakış açılarına, farklı düşüncelere olan ihtiyacı arttırmıştır (Ağiroğlu-Bakır, 2013).

Eğitim ortamlarındaki geleneksel yönetim anlayışlarına göre, okul müdürü karar almada tek yetkili kişi olmuş. Okuldaki çalışanlara kararlara katılma, düşünce ve isteklerini belirtme olanağı sunulmamıştır. Uzun yıllar okul müdürlerinin Tek Adam Liderliğini sürdürmesi, okullarda bazı eksikliklerin fark edilmesine sebep olmuştur. Öğrencilerin, velilerin ve çevrenin okullardan devamlı taleplerde bulunması ve bu istek ve beklentilerin zaman içinde artması, okul müdürlerinin liderlik tarzlarını sorgulamasına neden olmuştur. Bu sorgulama ile, okul müdürleri liderlik davranışlarını değiştirmeye başlamış, okul yöneticilerinin daha paylaşımcı bir tavır içinde olmalarının gerekliliği anlaşılmıştır. Birçok farklı özellik ve yeterlikleri yönetmeyi gerektiren liderliğin, öğrenme, öğretme, program vb. uygulamaları etkili bir şekilde düzenleyebilmesi için bazı görev, yetki ve sorumlulukları paydaşlarına dağıtma, yardım alma, kaçınılmaz olmuştur (Harris, 2005).

Paylaşılan liderlik, yöneticilerin atanarak doğrudan işi tek başına yürütmenin ötesinde, liderlik ölçütlerini genişletmeyi ve daha derinsel bir liderlik algısı yaratmayı içerir. Paylaşılan liderlikte örgütteki tüm paydaşlar yönetimde söz hakkına sahiptir ve liderlik tüm çalışanların sürekli etkileşimleri ile devam ettirilir. Paylaşılan liderlik etkileşim içinde olmayı gerektiren görev ve sorumlulukların paydaşlar arasında dağıtıldığı bağlantılı ve işbirlikçi bir yönetsel süreçtir. Liderliğin etki alanı grup ya da takım içinde yönetim sürecine herhangi bir şekilde katılabilmektir (Kocolowski, 2010).

Okul yönetiminde yönetici ve yöneten arasındaki ayrıma vurgu yapan, yönetim ve planlama süreçleri ile uygulamayı birbirinden bağımsız biçimde ele alan ve okulun belli kural, ilke ve prosedürler çerçevesinde yönetimini esas alan bilimsel yönetim anlayışı yerini daha demokratik, paylaşımcı, katılımcı ve çok sesli bir anlayışa bırakmaktadır. Bu değişim kendini okul liderliği sürelerinde de hissettirmekte ve geleneksel okul müdürü odaklı liderlik anlayışı yerini okulda farklı bireylerin bilgi, beceri ve uzmanlığının işe koşulduğu liderlik yaklaşımına bırakmıştır (Özer ve Beycioğlu, 2013).

Paylaşılan liderlik, eğitim kurumlarının tüm paydaşlarına liderlik görevlerini atamasıdır. Gelişen ve demokratikleşen yönetim türleri okullarda kullanılmaya başlanmış, liderliğin bir kişinin yürütebileceği bir görev olmadığı anlaşılmıştır. Okul yöneticisinin, kurumun çalışanlarının bilgi, beceri ve deneyimlerinden yararlanarak, etkileşim içinde ortak bir yönetsel tavır sergilemesi kaçınılmazdır (Yılmaz, 2013).

1980’li yıllardan önce, çoğunlukla okul yöneticilerinin liderlik tutumlarını merkeze alan bilim insanları, daha sonraki yıllarda gündeme gelen “okula dayalı yönetim” ve “öğretmen kariyer basamakları” gibi faaliyetlerle ve okul çalışanlarının da yönetim sürecine dâhil edilmeye çalışılmasıyla beraber, çalışanların da yönetim sürecindeki görevleri üzerinde de çalışmalar yapmaya başlamışlardır (Özdemir, 2012). Daha sonraki yıllarda okullarda paylaşılan liderlik etkililiğini arttırarak, okul müdürleri, öğretmenler, veliler ve öğrencilerin, alınan kararlarda söz sahibi olduğu, katılımcı, iş birliğine ve etkileşime dayalı bir yönetim süreci olarak uygulanabileceği liderlik anlayışı ortaya çıkmıştır (Heck ve Hallinger, 2009).

Paylaşılan Liderlik için farklı tanımlar bulunmaktadır. Gronn(2002),örgütlerde uzmanlaşmanın artmasıyla birlikte, karşılıklı bağımlılığın, etkileşimin ve işbirliğinin liderliğin etkili bir şekilde sürdürülebilmesi amacıyla kişilerin uzmanlaştığı alanlara göre dağıtılması, Spillane, Halverson ve Diamond (2001), örgütte yapılması gereken eylemlerin uzmanlık alanlarına göre paylaşılması, sonrasında da çalışanların uzmanlıklarına göre yönettikleri işleri bir araya getirmeleri; Elmore (2000), bir kurumda çalışan paydaşların uzmanlaştıkları alanlara ait bilgi ve becerileri bir araya getirerek yararlanmak, farklı görüşlerin önemsendiği

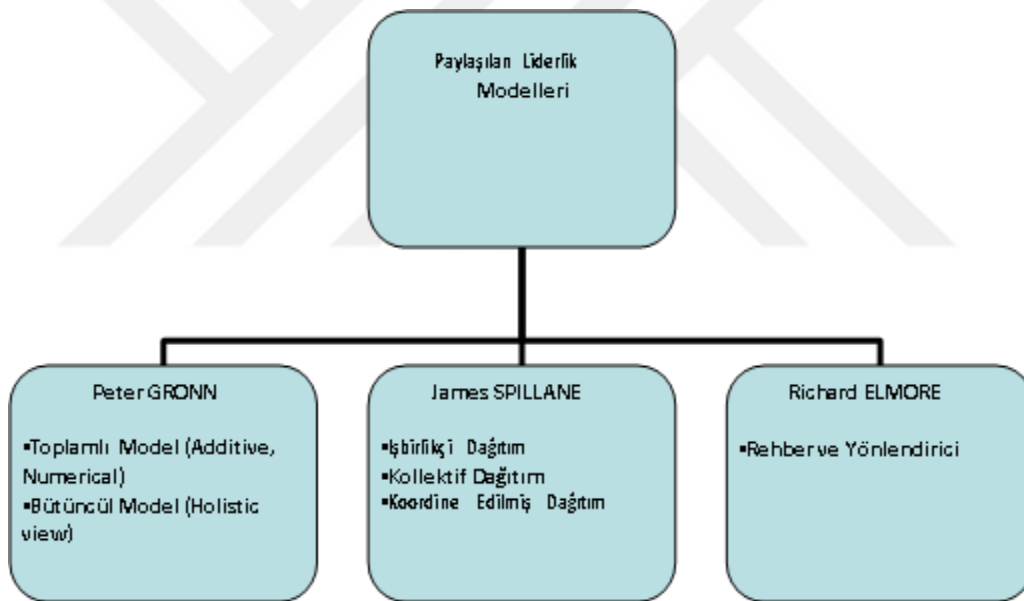
ve herkesin sahip olduğu bilgi ve beceriyi kullanma süreci olarak tanımlanmaktadır (Elmore, 2000).

Bu tanımlardan yola çıkarak, paylaşılan liderlik; bir örgütte tüm çalışanların karar verme sürecine dahil edilmesi, her bireyin kendi yeterlilikleri göz önüne alınarak fikirlerinin alınması ya da görevler verilmesi, çalışanların yönetimde söz sahibi olmalarıdır.

2.1.1.1 Paylaşılan Liderlik Modelleri

Alanyazın incelendiğinde, Peter Gronn, Richard Elmore ve James Spillane'nin paylaşılan liderlik modellerine yönelik modeller geliştirdikleri görülmektedir. Paylaşılan liderlikle ilgili örgütlerde liderliğin dağıtılması görüşünü savunarak, sistemlerin liderliği oluşturan parçalardan daha büyük olduğunu savunmuşlardır.

Şekil 1: Paylaşılan Liderlik Modelleri



Kaynak: (Erol,2016)

2.1.1.1.1. Peter Gronn'un Paylaşılan Liderlik Modeli

Gronn'a (2000) göre paylaşılan liderliği tanımlarken işlerinin tamamının onu oluşturulan kısımlardan daha fazla anlam ifade ettiğini savunmuştur. İşbirliğini liderliğin temeli olarak gören teorisyen, hem örgüt yöneticilerinin hem de çalışanların liderlik adına önemli çalışmalarda bulunabileceklerini savunmuştur. Gronn iki adet liderliği yayma modelinin olduğunu öne sürmüştür. Bunlar; Toplamlı (Additive) Model ve Bütüncül (Hollistic) Model olarak adlandırılmıştır. Toplamlı model de kendi içerisinde liderliği yayma (additive) ve uyumlaştırma (concertive) eylemleri olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Liderliği

yayma (additive), örgüt içinde üst-alt konumları dikkate almadan liderlik görevini örgüt paydaşları arasında paylaşmak olarak tanımlanabilirken, uyumlaştırma (concertive) ise çalışanlar arasında dağıtılan liderlik görevini birbirini olumlu etkileyecek şekilde düzenlemeyi ifade eder.

Toplamlı Model’de, kurum çalışanlarının sergiledikleri bireysel liderlik davranışlarının tamamı, paylaşılan liderlik davranışlarını oluşturmakta ve ihtiyaç duyulduğunda iş birliği ile ihtiyaçların karşılanabileceği bir durum olarak tanımlanmaktadır. Toplamlı Model’in özellikleri şu şekildedir:

- Liderlik, yalnızca birisiye ya da bir makama diğer çalışanlardan daha fazla yetki ve sorumluluk veren bir kavram değildir.
- Liderlik, kurumdaki bir çalışanın diğer çalışanlardan daha fazla yetkin olması değildir.
- Liderlik, kurum çalışanlarının farklı yönlerinin, örgütün çıkarı için kullanılması amacıyla değerlendirilebilmesidir (Yener, 2014).

Gronn 2009 yılında yaptığı çalışmalarda liderliğe yapılandırmacı liderliğe bütüncül bir şekilde bakarak, tek adam liderliği ve çoklu liderlik anlaşılışını sentezlemiş ve her iki liderlik anlayışının birbirini tamamladığı öne sürmüştür (Gronn,2009). Bütüncül liderliğe göre liderlik sorumlulukları, örgütün kurumsal ve sosyal yapısı içerisinde paylaşılmalıdır.

Paylaşılan Liderliğin Bütüncül model özelleri şu şekildedir:

- Örgüt çalışanlarının arasında oluşan karşılıklı iletişime ve anlayışa dayalı ilişki paylaşılan liderlik rollerin etkili bir şekilde paylaşılmasını sağlar.
- Örgütte meydana gelen yapı ve kurumla ilgili sorunlarda çalışanların ortak hareket etmesi yaşanan problemin üstesinden gelmek için tüm çalışanların sürece katılmasını ifade eder (Gronn,2002).

2.1.1.1.2. James Spillane’nin Paylaşılan Liderlik Modeli

Spillane, liderliği sosyal çevrenin etkileşimi ve insanların birbirleriyle olan ilişkisini temele alarak incelemiş, liderliği örgütün paydaşları arasında dağıtılmış bilinç olarak tanımlamıştır. Liderlik, formal lider konumundaki kişilerce gösterilebileceği gibi, informal bir şekilde de gösterilebilir. Liderlik, kurum çalışanlarının kendi içlerindeki etkileşim ile iç içedir (Spillane, 2005).

Spillane tek adam liderliğine karşı çıkmış, liderin tek kişinin elinde bulunmasının ve o kişinin kahraman konumunda olmasının doğru olmadığını savunarak, paylaşılan liderliğin kullanılması gerektiğini söylemiştir. Paylaşılan liderliği ise üç saçıyağının oluşturduğunu

savunmuştur. Bunlar; liderler, izleyenler ve koşullardır. Ancak bu üç öge aynı anda işe koşulduğu zaman paylaşılan liderlikten söz edilebileceği görüşündedir.

Spillane'a göre okul liderliği, meydana gelen yeniliklere ayak uydurabilmek için öğrenme ortamlarının düzenlemesi gerektiğini savunmuştur. Okul liderliği, sosyal çevrenin, kullanılan materyallerin ve kültürel kaynakların tanımlanması, edinilmesi, dağıtılması ve iş birliği ile kullanımıyla gerçekleşebilir. Paylaşılan liderlik, eğitim ortamlarında yenileşme sürecinde, okul çalışanlarına yol gösterir ve yönlendirir. Okuldaki yapılması gereken birçok işi kişisel olmaktan çıkararak bütünleştirir. Paylaşılan perspektif, resmi lider ve diğer örgüt üyeleri tarafından gerçekleştirilen liderlik uygulamalarının, tekrar tanımlanması gerektiğini savunur ve yönetim için farklı bakış açılarından yararlanıldığında yenileşme ve gelişme gösterilebileceğini görüşündedir. Eğitim liderliği hem resmi liderin hem de örgüt paydaşlarının yönetim sürecine katılımını gerektirmektedir (Spillane, Diamond ve Jita, 2003). Paylaşılan liderliği iki boyutta incelemiştir bu boyutlar; artı lider boyutu ve uygulama boyutudur. Artı lider boyutu, eğitim örgütlerinde liderliğin çok yönlü bireylere ihtiyaç duyduğunu savunur. Liderlik görevlerinin sorumluluğunu, resmi olarak okul yöneticisi olan bireylerle okul çalışanlarının etkileşimi oluşturabilir (Pitts ve Spillane, 2009). Uygulama boyutu ise formal liderin ve informal liderlerin ortak karar vererek kurumun yeniliklere yetişme ihtiyaçlarını karşılayabilmesidir.

2.1.1.1.3. Richard Elmore'un Paylaşılan Liderlik Modeli

Elmore (2000), klasik okul yönetim şekillerinin ihtiyaçları karşılamada yetersiz kaldığını ve hesap verebilirlik yönteminin okul yönetiminde önemli bir yer edinmesi gerektiğini savunmuştur. Hesap verebilirlik, üzerinde anlaşmaya varılmış amaçlar doğrultusunda, belirli bir davranışın ya da işin yapılmasına yönelik sorumluluğun üstlenilmesine ve bu durumun diğer kurumun tüm üyelerine anlatılması yükümlülüğünü içeren bir olgudur (Aktan, Akçakaya ve Dileyici, 2004). Elmore'a göre, okulları dönüştürmek, okul liderinin tek başına üstesinden gelemeyeceği kadar zorlu bir iş olduğu, liderlik sorumluluğunun okul çalışanları arasında paylaşılması gerekmektedir. Farklı yeterlilik ve becerilere sahip olan kişiler örgütün gereksinimlerini karşılayabilmek için birbirlerini tamamlayarak, iş birliği içinde çalışabilirler.

Okul yöneticisi okulun ihtiyaçlarına yönelik bilgi ve becerilerin etkili biçimde kullanılabilmesi için bir örgüt kültürü oluşturmalı ve çalışanlar bilgi ve becerileri göz önüne alınarak yönetimde söz sahibi olmalıdır. Ancak bu şekilde öğretimsel liderlikten söz edilebilir. Okuldaki başarıdan ya da başarısızlıktan sadece okul müdürünü sorumlu tutmak doğru değil

sürece katılan diğer bireylerin de yönetimde söz sahibi olması müdürün yükünü hafifletmekle birlikte başarının da artmasına yardımcı olabilecektir.

Paylaşılan liderlik, bir kurumda paydaşların sahip oldukları farklı bilgi, beceri ve yeterlilikleri bir araya getirilerek oluşturulan çoklu rehberlik ve yöneltme kaynağı olarak görülmektedir (Elmore, 2000).

2.1.1.3. Okullarda Paylaşılan Liderlik

Liderlik, otokratik (geleneksel) liderlik ve demokratik (çağdaş) liderlik olarak iki grupta incelenebilir. Otokratik liderlikte, lidere bulunduğu makamın yetkisini kullanarak tek karar verme organı olduğunu düşünür, başka kişilerin ya da makamların düşünce ve önerilerini önemsemez önemli olan sahip olduğu yetkidir. Demokratik liderler ise karar vermede tek yetkili değildir, iş birliğine, yardımlaşmaya önem verir ve süreçteki diğer kişilerin de düşüncelerini dikkate alır. Otokratik liderlik, örgüt lideri ile takipçileri arasında keskin bir çizgi ve hiyerarşi söz konusuysen, liderin örgütteki diğer çalışanların görüş ve önerilerine değer verdiği, ancak son kararı verme yetkisinin liderde olduğu, keskin bir hiyerarşinin yerine daha dostane bir iletişimin bulunduğu liderlik tarzı olarak ele alınmıştır. Aşağıda verilen tabloda birkaç özellik bakımından otokratik ve demokratik liderlik karşılaştırılmıştır.

Tablo 2

Otoriter, Demokratik, Serbest Bırakıcı Liderlerin Özellikleri

Otoriter Liderlik	Demokratik liderlik	Serbest bırakıcı liderlik
1. Tüm stratejiler önder tarafından tespit edilir	1. Tüm stratejiler önderin yönlendirmesi ile grup tartışması ve kararı ile belirlenir.	1. Liderin en az katılımı ile bireylere ve gruba kararlarında en geniş özgürlük tanınır.
2. Teknikler ve eylem stili her zaman güce sahip olan tarafından bildirilir	2. Tartışarak eylem perspektifi gelişmiştir. Gruptakiler hedefe giden basamakları görür ve teknik destek gerekirse önder iki ya da daha çok olanak önerir.	2. Önder tarafından farklı maddeler elde edilir ve kendisinden yalnızca bu bilgiler elde edilebilir.
3. Önder çoğu zaman görevleri ayarlar ve kime kimin destek vereceğini de söyler.	3. Kişiler kimle görev yapacaklarını seçmeye tek başına karar verir. Görevin nasıl sürdürüleceği, paylaşılacağı gruptakilere bağlıdır.	3. Önder asla müdahil olmaz.
4. Kişilerin görevlerini analiz ederken galip olan hep kendisidir. Aktif kişilere gösteri yapma haricinde yaklaşmaz	4. Övme ve yermesinde objektiftir. Olayları baz alır. Grupta samimiyetle çok görev almadan bulunur	4. Kendisine sorulmadı ise bireyler ile alakalı değerlendirmede bulunmaz.

Kaynak: (Okakın ve Tınaz, 1997, S.3).

Geleneksel görüŖe göre okulların doğal ve tek lideri olarak görölen okul müdürlerinin liderlik tarzlarının son yıllarda modern liderlik anlayışlarının artmasıyla başarılı ve etkili bir eğitim süreci için okul müdürünün tek başına tüm sorumluluğunun üstesinden gelmesinin mümkün olmadığı düşünölmektedir. Eğitim yönetimi, görev ve sorumlulukların çalışanlar arasında dağıtıldığı, kararların kurum çalışanları tarafından birlikte alındığı ve etkili iletişim ve yardımlaşmanın yüksek düzeyde önemsendiği demokratik liderliği gerektirmektedir” (Yörük ve Kocabaş, 2001).

Toplumun merkezinde bulunan okulların gelişen ve değişen dünyaya ve teknolojiye ayak uydurabilmesi gerekmektedir. Toplumun yenileşmeye yönelik ihtiyaçları arttıkça okullardan bu alanlardaki beklentiler de artmaktadır. Bu nedenle tek bir liderin okulun üzerindeki bu baskıyı hafifletmesi çok zordur. Yetkinliklerine göre okul paydaşlarının görüşleri alınmalı ve görevler çalışanlar arasında dağıtılmalı ve bu bağlamda düzenin sürdürülebilmesi için yerleşmiş bir okul kültürü oluşturulmalıdır. Eğitim örgütlerinin değişime ve yenileşme hareketlerine ayak uydurabilmesi için, okul çalışanlarının da liderin vereceği kararlarda söz sahibi olmaları gerekmektedir (Çolakoğlu, 2005).

Ekonomik, teknolojik, sosyal ve politik alanlardaki değişiklikler, velilerin ve toplumun okuldan beklentilerini arttırmıştır. Bu durumun üstesinden gelmek için okul müdürleri, öğretmenlerin ve velilerin arasındaki bağı korumayı ve sağlıklı bir iletişim ağı kurmayı işe koşmuşlardır. Günümüzde okul aile birliğinin okullardaki faaliyetleri artmış, bu durumda da öğrenci velilerini okuldan beklentilerini ve önerilerini daha rahat dile getirebilir duruma gelmiştir. Aynı şekilde öğretmenler ve okul yöneticileri de eğitim sürecinde ailelerden destek istemekte ve eşgüdüm içinde hareket etmenin başarılı sonuçlar doğuracağını düşünmektedirler. Liderliğin paylaşılmasının, eğitim örgütlerindeki tüm paydaşlar açısından faydalı olduğu düşünölmektedir. Paylaşılan liderlikte, okul yöneticisinin liderlik vasfı değişmez veya gücü azalmaz. Tam aksine, liderliğin paylaşıldığı durumlarda, okul yöneticisi okul çalışanlarına paylaşım halinde olduğu için daha etkin bir iletişim söz konusudur ve çalışanları yetenekleri doğrultusunda liderlik yetkisini paylaşmaları için görevlendirmektedir (Beycioğlu, 2010).

2.1.1.3. Paylaşılan Liderliğin Alt Boyutları

Kouzes ve Posner’e göre (1995) model olma, etkileme, zorluklarla başa çıkma, imkân tanıma ve cesaretlendirme boyutlarını içeren beş başlıkta incelenmiştir.

-Model Olma: İş görenlerin davranışlarını iyileştirmek için örnek davranışlar sergilemeyi ve onlara yol göstermeyi,

-Etkileme: Gelecek ile ilgili öngöründe bulunma ve kurum çalışanlarını ortak bir hedefe ulaşmak için harekete geçirmeyi,

-Zorluklarla başa çıkma: Karşılaştığı zorluklar karşısında dirençli ve güçlü olma riskleri göze alarak hedefe ulaşmaya çalışma, hata yapmaktan çekinmeme ve hatalardan ders çıkarmayı,

-İmkân tanıma: Kurumun hedeflerini gerçekleştirebilmek için fikir birliği sağlayabilme ve gücün dağıtıldığı ekipler oluşturmayı,

-Cesaretlendirme: Çalışanların motivasyonları sağlanarak kurumun hedeflerinin gerçekleştirilmesine katkı sağlamayı ifade etmektedir.

Spillane'e (2001) göre paylaşımcı liderliğin boyutları şu şekilde sınıflandırılmıştır;

1.Okul Örgütü: Öğretmenlere matematik ve okuma stratejilerinin öğretiminde ilkökul yönetimi ile iş birliği yapmaya izin veren formal yapıdır.

2.Okul Vizyonu: Okulda çalışan personelin ortak inançlarıdır. Öğretmenlerin bu vizyona, misyon belirlemede ve öğretim amaçlarını tespitinde katkısı vardır. Öğretmenler, okul vizyonunu açıkça belirleyebilirler. Okulun amaçları, bölgenin amaçları ile aynı doğrultuda olmalıdır.

3.Okul Kültürü: Okul iklimini tanımlayan soyut ilkelerdir. Öğretmenler, okul yönetimi tarafından liderlik edinmeleri için cesaretlendirilirler. Öğretmenler, sorunların çözümünde iş birliği halindedirler. Böylece hem kendi akranlarıncı hem de yönetim makamınca itibar görürler.

4. Öğretim programları: Bütün okul personeli bu programın geliştirilmesinde pay sahibidirler. Programlar, öğretmenlerin ve okul idaresinin analizleri sonucu değişebilir. Öğretmenler, özel öğretime ihtiyacı olan çocukları için matematik ve okuma öğretimini uzmanlarla, uzman eğitimcilerle ve öğretim asistanlarıyla müzakere ederler.

5.Artifaktlar: Öğretmenlerin ve okul yönetiminin bölgesel değerlendirme, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeleri, öğrenci çalışmaları, ders planları ve öğretim programlarını analizde kullandıkları araçlardır.

6.Öğretmen Liderler: Öğretmenlerin okulda liderlik rolü ile hizmet etmeleri için fırsatlar vardır. Okul liderleri, kendi resmi liderlik unvanları ile ya da bu olmaksızın öğretim programlarının geliştirilmesinde ve öğrenci başarısının artırılmasında diğer meslektaşları arasında etkiye sahiptirler.

7.Okul Müdürünün Liderliği: Matematik ve okuma öğretimi hakkında bilgi sahibi olmaktır. Okul yöneticisi öğretmenlerle birlikte matematik ve okuma toplantılarına katılır. Öğrenci başarısının artırılması konusunda tüm öğretmenleri cesaretlendirir.

Wood (2005) ise paylaşılan liderliği:

1) Görevlerin birlikte tamamlanması: Okulun her çalışanın amaç oluşturma, vizyon belirleme aşamalarına etkin katılımını, sorunların tespitinde ve çözümünde etkin rol almalarını, okulu etkileyen kararlara katılmalarını yani işbirliği içindeki bir çalışma ortamını ifade eder.

2) Karşılıklı beceri geliştirme: okul çalışanlarının iş arkadaşlarının mesleki becerilerini öğrenip o beceriyi geliştirmesine katkı sağlamalarıdır.

3) Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim: Okul çalışanları arasında bulunan hiyerarşi ve mesleki unvanlara rağmen her çalışanın diğer çalışanları eşit görmesi, tüm çalışanların yararının gözetilmesidir.

4) Duygusal Destek: Okul çalışanlarının birbirine destek olması, tahammül göstermesi ve aralarındaki bağı ifade eder.

Bu çalışmada paylaşılan liderliğin Wood'un (2005) belirttiği alt boyutların öğretmenlerin algularına göre okullarda ne düzeyde kullanılmakta olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

2.1.2. Örgütsel Sürdürülebilirlik

Bu kısımda örgütsel sürdürülebilirlik kavramının ortaya çıkışı, eğitim örgütlerinde örgütsel sürdürülebilirlik kavramı, örgütsel sürdürülebilirliğin boyutları, özelliklerinden bahsedilecektir.

2.1.2.1. Sürdürülebilirliğin Ortaya Çıkışı

Sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilirlik olguları, şu anda mevcut olan ve gelecekte ekonomi alanında yaşanabilecek eşitsizliklerin, çevresel dengesizliklerin ve sosyal sorunları anlamaya çalışılmasına, ele alınmasına ve azaltılmasına yardımcı olacak seçenekler olarak ortaya çıkmıştır (Lozano, 2008). Sürdürülebilirlik kavramı, 20. yüzyılın ilk dönemlerinden başlayarak günümüze kadar birçok konferans, antlaşma ve sözleşmede yerini almıştır. 1972 Stockholm Çevre ve İnsan Konferansı, 1980 Dünya Koruma Stratejisi, 1987 Ortak Geleceğimiz (Brundtland) Raporu, 1992 Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı, Rio Deklarasyonu, İklim Değişikliği Sözleşmesi, Biyolojik Çeşitlilik Sözleşmesi, Orman Prensipleri Antlaşması, Çölleşme Sözleşmesi, Gündem 21, 2002 Johannesburg Zirvesi gibi birçok raporda sürdürülebilirliğin gelecek nesiller için öneminden bahsedilmiştir (Eş, 2008).

Bu çalışmalar sonucunda birçok ülke sürdürülebilirlik kavramını ülkesinin gelecek hedefleri arasına koymuştur. Sürdürülebilirlik kavramının önemini anlaşılmasıyla bu alanda çeşitli çalışmalar yapılarak, var olan düzenin korunup geliştirilmesi amacıyla önce çevresel

alandaki daha sonra sosyal, ekonomik, kültürel ve yönetsel alanlarda çalışmalar yapılmaya başlamıştır.

Sürdürülebilirliğin işyerlerinde sağlanması amacıyla pek çok girişim gerçekleştirilmiştir. Bunlar: “ILO beyanı, BM İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, Çocuk Hakları ve İş İlkeleri, OECD Yeşil Büyüme Ölçüm Çerçevesi, Küresel Raporlama Girişimi (GRI) çerçevesi, SS 854000:2014 topluluklarda sürdürülebilirlik için yönetim sistemi, ISO 14001: 2015 çevre yönetim sistemleri ve ISO 9001: 2015 kalite yönetim sistemleri” (Ranängen, Cöster, Isaksson ve Garvare, 2018).

2015 yılında yapılan Birleşmiş Milletler toplantısı ile ‘2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi’ oluşturulmuştur. Buna göre, yoksulluk ve açlığı önleme, sağlıklı ve refah yaşam, eğitimde kalite, cinsiyet eşitsizliğinin kaldırılması, temiz suyun ve eşit sağlık hizmetlerinin sağlanması, temiz enerjinin uygun fiyatlı bir şekilde sağlanması, işte ve ekonomide büyüme, sanayi, yenilik ve altyapı, eşitsizliklerin azaltılması, sürdürülebilir kentler ve topluluklar, tüketim ve üretim kontrollü olması, iklim değişikliklerini engellemeye yönelik çalışmalar, su altındaki ve karadaki yaşam şartlarının iyileştirilmesi, barış, adalet ve güçlü kurumlar ve hedefler için ortaklıklar gibi maddeler OECD (2015) tarafından yayımlanmıştır (Sezen-Gültekin, 2019).

Sürdürülebilirlik kavramı 20. yüzyılın başlangıcından bu yana ilk olarak çevresel ve ekonomik anlamda, sonrasında ise sosyo-kültürel alanlarda literatürde yer almaya başlamıştır. Sürdürülebilirliğin dünya çapında oluşturulan raporlarda ve çalışmalarda yer alması, insanlık adına önemli bir kavram olduğunun göstergesidir diyebiliriz (Sezen-Gültekin, 2019).

2.1.2.2. Örgütsel Sürdürülebilirliğin Ortaya Çıkışı

20. Yüzyılın başlangıcından bu yana örgütsel sürdürülebilirlik, sosyal paydaş baskıları artması ile kurumun varlığını devam ettirebilme yeteneği olarak algılanmaya başlamıştır (Bıçakçı, 2012). 1922’de Rio De Janeiro’da toplanan BM Çevre ve Kalkınma Konferansında sürdürülebilir gelişme kavramının temelinde insanlığın bulunduğunu, herkesin refah bir yaşantı ve doğa ile uyum içinde varlığını sürdürme hakkı olduğundan bahsedilmiştir. 1987 yılında Birleşmiş Milletler’in yayımladığı “Brundtland Komisyon Raporu” “sürdürülebilir gelişme” kavramını ele alarak bu kavramın kurumlar için önemli bir hal almasına katkı sağlamıştır (Çöğenli, 2019).

Sürdürülebilirlik kavramı ilk zamanlarda kurumların sosyal, ekonomik ve çevresel meseleleri ile ilgili iken, son zamanlarda örgütler arasında rekabet konusu haline gelmiştir, örgütler sürdürülebilirliğin varlıklarını devam ettirebilmenin temelinde yer aldığını anlamışlardır.

Birçok ülkenin kabul ettiği raporlarda bulunan sürdürülebilir kalkınma kavramı şirketler tarafından benimsenmeye başlamış bu kavramda, kurumsal düzeye örgütsel sürdürülebilirlik ifadesiyle aktarılmıştır. Bu bağlamda şirketler örgütsel sürdürülebilirlik kavramına nasıl ulaşılabileceğine ilişkin çalışmalar yapmaya başlamışlardır. 130 ülkeden katılan 7.700'den fazla şirketin imzaladığı Birleşmiş Milletler Küresel İlkeler Sözleşmesi örgütsel alanda sürdürülebilirliğin önemsendiğini kanıtlar niteliktedir (Lozano, 2015).

Örgütsel sürdürülebilirlik, bir kurumun, çevrenin, ekonominin ve sosyal yaşamın uzun süreli temel değerler ve evrensel ilkelere dayanarak davranış oluşturması, hedef belirlemesi ve bu hedefleri gerçekleştirmek için düzenlemeler yapmasını esas alır. Jennings ve Zandbergen (1995), örgütsel bakış açısıyla sürdürülebilirliğe yaklaşan ilk sürdürülebilirlik araştırmacıları arasındadır. Söz konusu araştırmacılar, örgütsel sürdürülebilirliği destekleyen olgu ve etkinliklerin örgüt içinde nasıl işlendiği ve paylaşıldığını açıklamıştır (Jennings ve Zandbergen, 1995). Jennings ve Zandbergen'den sonra geliştirilen modeller çoğunlukla Sürdürülebilirliği tanımlamaya yönelik çalışmalar olmuştur. Örgütlerin örgütsel Sürdürülebilirliği daha iyi anlaşılmasına ve ilerletilmesine katkı sağlamak amacıyla Venn şeması, eş merkezli daireler, sürdürülebilirlik altıgeni gibi farklı modeller de mevcuttur. “Örgütsel sürdürülebilirliğin amacı, bir örgütün ürün ve hizmet yaşam döngüleri boyunca gerçekleştirdiği faaliyetlerin altında yatan doğal çevresel ve sosyal kısıtlamaları iş fırsatlarına dönüştürmek ve böylece sürdürülebilir refahın ilkelerine uygun şekillerde ekonomik zenginlik oluşturmaktır” (Cagnin, Loveridge ve Butler, 2005). Bu durum düşünüldüğünde günümüzde örgütsel sürdürülebilirlik sıra dışı bir olgu olmaktan çıkmış birçok şirket kamu ve özel kuruluş tarafından benimsenen temel bir ilke haline gelmiştir.

2.1.1.3. Sürdürülebilirlik Kavramı

Sürdürülebilirlik kavramının ilk olarak ne zaman ortaya atıldığı kesin bir biçimde bilinmese de bu kavramın temelinin “Orta Çağ'a” kadar uzandığı düşünülmektedir. Sürdürülebilirliğin tanımına bakıldığında; üretim ve yenileşmede devamlılık sağlanması olduğu söylenebilir. Sürdürülebilirlik köken bakımından Latince 'deki “sustenere” kelimesinden gelmektedir (Çöğenli,2019). Ayrıca sürdürülebilirlik kavramı önceki dönemlerde balıkçılık, toprak ve ormancılık gibi çevresel faaliyetlerde kullanılmıştır. 18. Yüzyıl da Almanya'da maden işçisi olarak çalışan Carlowitz madencilik sektöründe kerestelerden verimliliği arttıracak şekilde yararlanılması ve sürdürülebilir özelliklere sahip olması gerektiğini ifade etmiştir.

Sürdürülebilirlik sonraki dönemlerde çevre, bilim ve tarım alanlarında verimliliği arttırma kavramı ile ilişkilendirilmiş ve “engellere rağmen verimliliği arttırma” olarak

tanımlanmıştır (Becker, 1997). Sürdürülebilirlik kavramı farklı sektörlerde kullanıldığı için farklı anlamlarda kullanılmış ve Sürdürülebilirlik için pek çok tanım yapılmıştır. Soubbotina'ya göre sürdürülebilirlik; değişik kurumların hakları ve ihtiyaçlarını giderebilme açısından aynı şartlara sahip olunabilmesi olarak tanımlanmıştır (Soubbotina, 2004). Bıçakçı'ya (2012) göre sürdürülebilirlik; varlığını koruyabilme kapasitesi olarak tanımlanmıştır. Hicks (1962) ise maddi kazancı bir sürdürülebilirlik kavramı olarak inceler; eğer tüketim miktarı, ele geçen kazançtan daha fazla miktarda gerçekleşirse sürdürülebilirlikten söz edilemeyeceğini belirtmiştir (Hicks,1962).

Ramsey'e (2015) göre sürdürülebilirlik kavramının pek çok sayıda tanımı bulunmaktadır fakat sürdürülebilirliğin incelendiği faktörler sebebiyle tek bir tanıma sığdırılamayacağı, hangi alanda kavram ele alınıyorsa o alana göre sürdürülebilirliğin tanımının da değişeceği düşünülmektedir. Sürdürülebilirliğin kesin ve tek bir tanımının olmadığı kararına varılsa da kurumdan kuruma, ülkeden ülkeye farklılaşan, çevresel, sosyal ve yönetsel gibi konularda sürdürülebilirliğin tanımı ilgili konuya göre değiştirilmektedir. Bu bakımdan sürdürülebilirlik, çevresel, sosyal ve ekonomik boyutlarda uzun süreli istikrarı sağlamak amacıyla; gelecek nesillerin muhtemel ihtiyaç ve yeteneklerini ön görmeye çalışarak oluşturulmaya çalışılan bir sistem olarak görülebilir. Sürdürülebilirlik; bir durumun veya davranış biçiminin, çevreden etkilenmesine rağmen sona ermeden, değişerek ve gelişerek sürdürülebilmesi olarak tanımlanabilir (Çöğenli,2019).

Elkington (1998) sürdürülebilirlik kavramını şöyle açıklamıştır; “bir karar alınırken çevresel ve sosyal olguların ekonomik konularla birleştirilmesi ve düzleştirilmesi” dir (Elkington,1998). Sürdürülebilirliğin çoğunlukla çevresel, sosyal ve ekonomik açılardan inceleniyor olmasının nedeni (TBL) yaklaşımı olarak ele alınabilir. Ekonomist ve çevreci John Elkington'ın tarafından 1997'de geliştirdiği ‘üçlü alt çizgi (TBL)’ kavramı hem çevresel hem ekonomik hem de sosyal sürdürülebilirliğin en azından temel seviyesine ulaşması gerektiğini, bu üç kavramın ayrı ayrı incelendiğinde, istenen düzeyde ekolojik veya sosyal ekonomik sürdürülebilirliğin elde edilemeyeceğini belirtmektedir (McKenzie, 2004).

Sürdürülebilirlik, en genel anlamıyla, bir süreci veya olguyu zamana yenilmeden özünü koruyarak devam ettirebilme durumudur. Sürdürülebilirlik; kurumların, yasal ve çevresel kurallara uymak, örgütsel itibarlarını geliştirmek, verimliliğin arttırmasını ve devamlılığını sağlamak, maliyeti en aza indirmek ve kurum çalışanlarıyla etkili bir iletişim sağlamak için kullanılacak temel faktördür. Aslında işletme ve örgütlerin varlığını devam ettirebilmeleri için sürdürülebilirlik olmazsa olmaz bir koşuldur (Gedik, 2020).

Yapılan tanımlara bakıldığında, sürdürülebilirliği bir örgütün varoluşunun temel değerlerini çağın gerekliliklerinden etkilenerek, gelişerek ama özünden sapmadan gelecek dönemlere aktarmaktır diyebiliriz.

2.1.2.4.Örgütsel Sürdürülebilirlik Kavramı

Sürdürülebilirlik kavramında olduğu gibi örgütsel sürdürülebilirliğin de tek bir tanımı yoktur. Farklı alanlarda faaliyet gösteren kurumlar örgütsel sürdürülebilirliği tanımlarken hâkim oldukları alanlara yönelik tanımlamalar yapmaktadırlar. Örgütlerin amaç yönetimi, toplumsal uyum, işlevlerin çeşitlendirilmesi, eşgüdümleme gibi tanımlayıcı özelliklerinden biri de zaman için de sürdürülebilirlik (Aydın,2018). “Örgütlerin ortaya koydukları ürün, hizmet ve inovasyonların sürdürülebilirliğe katkı sunması ve inovasyon süreçlerinde sürdürülebilirliğin bir kültür haline gelmesi de günümüz küresel rekabet ortamında önemli bir örgütsel gerekliliği oluşturmaktadır” (Açıklım ve Kayabaşı, 2019).

Genel anlamda yapılan tanımlamalardan bazıları şunlardır; örgütsel sürdürülebilirlik, sürdürülebilir kalkınma kavramının kurum düzeyinde araştırılmasıdır (Turhan, Özen ve Albayrak, 2018). Örgütsel sürdürülebilirlik, bir kurumun, belirlenmiş bir amaç doğrultusunda etkinliklerini devamlı geliştirmek ve kurumu ileriye götürmek amacıyla gereken özelliklere sahip olmayı ifade etmektedir (Coblentz, 2002). Alberta Üniversitesinin çalışmalarına bakıldığında örgütsel sürdürülebilirlik, diğer sistemlerin düzenli olarak gelişmesini sağlayacak şekilde, ulaşılabilir kaynakları kullanarak gelişmeyi amaç edinen bir örgütü ifade etmektedir (Ulus, 2018).

Wolff, Suttentfield ve Binzen'nin (1991) bakış açısı incelendiğinde sürdürülebilirlik, kurumsal faaliyetlerin devamlılığı ve kurumun çevresindeki değişikliklere rağmen zamanla hizmet verme, hizmet alabilmek için istek oluşturma yeteneği ve kaynaklar üzerinde daha fazla kontrol sağlama yeteneği şeklinde üç ana bileşene sahiptir (Zemke, 2013) Sürdürülebilir bir örgütte, tanımlanmış bir hedef için örgüt içi etkinlikleri sürekli olarak geliştirmek ve kurum için ilerlemek için gerekli özelliklere sahip olmak anlamına gelmektedir (Coblentz, 2002).

Birleşmiş Milletler tarafından 1987 yılında yayımlanan ve “Brundtland Komisyon Raporu” ‘sürdürülebilir gelişme’ ifadesini açıklamış ve bu kavramın gelişmesi sağlamıştır. 20. Yüzyılın başından bu yana kurumsal sürdürülebilirlik, sosyal paydaş baskılarının artmasıyla birlikte örgütün hayatta kalabilme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Bıçakçı, 2012).

Bir kurumun yalnızca çıkarlarını korumak için varlığını sürdürmesi değil, kurumun genel amaçlarının yıllar içinde oluşmasını, sürdürülebilirlik mantığını kurumun bütün seviyeleri ile iletişim halinde bulunduğu çevreye de taşıyarak dengeli bir şekilde çalışmalarını

devam ettirmesi ve geleceğe yönelik düzenli bir sistem oluşturması çabasını ifade etmektedir (Sezen-Gültekin, 2019).

İşletmelerin sürdürülebilirlik arayışı, örgütsel sürdürülebilirlik teriminin meydana gelmesine sebebiyet vermiştir. Örgütsel sürdürülebilirlik, bir kurumun ticari hareketliliğinde ve çalışanlarıyla ilişkilerinde, sosyal ve çevresel olguların da dâhil edilmesiyle oluşmaktadır. Örgütsel sürdürülebilirlik, hesap verebilen, çevresel ve sosyal ilişkileri de içeren sadece ekonomi odaklı olmayıp bunun ötesinde geniş bir bakış açısı gerektirir. Örgütlerin ekonomik sorumluluğu, müşterilerin devamlılığını sağlama ve finansal durumu içerir. Sosyal sorumlulukları, toplum ile ilişkisi, ilişkide bulunduğu kişilerin ve toplulukların refah seviyeleri (örn: çalışanların sağlık sorunları, sosyal adalet, etik, iş birliği vb.) ile ilişkilidir. Çevreye karşı duydukları sorumluluk, çevreye ilişkin yaptığı düzenlemeler ve ekoloji sağlamak amacıyla yaptığı çalışmalar, çevreyi temiz tutmak ve korumak ve yenilenemeyen enerji kaynaklıklarının kullanımını arttırmak gibi faaliyetlerden oluşur (Ozanne ve diğerleri, 2016).

Özetle, son zamanlardaki bilimsel ve teknolojik gelişmelerle her şeyin hızla değişmesi, örgütlerin varlığını devam ettirememeye korkusunu da beraberinde getirmiştir. Örgütlerin geleceği birtakım kuralların, alışkanlıkların sürdürülmesiyle mümkündür. Örgütsel sürdürülebilirliğin amacının yalnızca çalışanların ve performanslarının devamlılığıyla bağlantılı değildir, çalışanların performansları ile kurumun etkinliklerinin en iyi biçimde devam ettirerek örgütsel devamlılığa katkı sağlamak olduğu unutulmamalıdır (Çöğenli, 2019). Sürdürülebilir örgütler, yalnızca çıkarlarını ve varoluşlarını korumak için değil; örgütün varlığını belirlenen amaçlar doğrultusunda devam ettirmeye çabalarken, örgütün bütün kademelerinde sürdürülebilirlik uygulamalarını özümsemeli ve bu mantığı dış dünyaya taşıyarak gelecek hedeflerini dengeli bir biçimde oluşturmak olarak tanımlanabilir.

2.1.2.5.Örgütsel Sürdürülebilirlik Modelleri

Yapılan araştırmalar incelendiğinde örgütsel sürdürülebilirlik kavramının ekonomik, çevresel ve sosyal olmak üzere üç boyutun merkeze alındığı Triple Bottom Line (TBL) yaklaşımına dayalı olarak incelendiği ve çoğu araştırmanın bu çerçevede yapıldığı görülmüştür. Fakat bu üç boyutun sürdürülebilirliği karşılamada yetersiz kaldığı görülmüş ve sonraki yıllarda daha insana dönük, kültür, liderlik, yönetim, insan ilişkileri, iş birliği, hesap verebilirlik gibi boyutlar da araştırmalara dahil edilmiştir.

Stead ve Stead modeli: Bu model işletmenin sürdürülebilirliğini uzun süreçlerde sağlayabilen bir içerik barındırmaktadır. Bu modele göre işletmeler toplumun bir parçası olarak görülmektedir ve işletmelerin sürdürülebilirliklerini sağlayabilmeleri için yapmaları gereken bazı davranışlar bulunmaktadır. İşletmeler bu davranışları gösterdikleri sürece hem

kazanç elde etmelerine hem de sorumluluklarını gerçekleştirmelerine imkân sağlamaktadır.

Bu davranışlar (Welford ve diğerleri, 1998):

- Bütünlük: Sürdürülebilirliğin sağlanabilmesi için yaşadığımız çevrede alt birimler birbirleri ile ilişki içinde olmalı ve denge içinde bir tavır sergilenmesi sağlanmalıdır.
- Gelecek Nesil: Yeni nesillerin kararlarını ve düşüncelerini dikkate almak, ekolojik ve ekonomik denge için önemli bir etkidir.
- Toplum: Ekolojii ve ekonomiyi dengede tutmayı sağlamanın yolları düşünüldüğünde toplumu oluşturan ögelere bir bütün olarak değer verilirse bu değerler nesilden nesile aktarılacaktır.
- Kalite: Ürünlerin ve hizmetlerin ülkeler arası belirlenmiş standartlara uygunluğu ve ihtiyaçları karşılayabilmesidir.
- Küçük Boyutluluk: Küçük ölçekli düşüncelerin ve fikirlerin kurumun alışkanlıklarının devam ettirile bilebilmesi bakımından büyük önem arz etmektedir.

Shrivastava ve Hart modeli: Bu model işletmelerin belirli bir vizyon ve misyona sahip olması gerektiğini öne sürerek sürdürülebilirliğin işletmeler için bir amaç haline gelmesi gerektiği görüşündedirler (Shrivastava, 1995).

Gladwin modeli: Gladwin ve arkadaşları işletmelerde güçlü bir dönüşümsel liderlik yapısının olması gerektiğini ve sosyal sürdürülebilirliği sağlamak amacıyla işletmelerin yeni baştan düzenlenmesi gerektiği görüşündedirler. Bu düzenlemede en dikkat edilmesi gereken faktör liderlik özelliklerine sahip olan çalışanların varlığıdır. Sürdürülebilirliği sağlayabilmek için örgütsel planlama ölçme ve değerlendirme gibi uzmanlıkların geliştirilmesi gerekmektedir (Gladwin ve diğerleri, 1995).

Callens ve Tyteca modeli: Callens ve Tyteca çoğunlukla ekonomik, sosyal ve çevresel olarak bilinen sürdürülebilirlik alanlarının üç şekilde ölçülebileceğini belirtmiştir. Bunlar; Ürün ve üretim süreci, Fabrika ve Firma ve şehir, ülke olarak gruplara ayrılmıştır. (Welford, 1998).

Tablo 3

Ekonomik, Sosyal ve Çevresel Sürdürülebilirlik Göstergeleri

	EKONOMİ K GÖSTERGE	SOSYAL GÖSTERGE	ÇEVRESEL GÖSTERGE	GENEL SÜRDÜRÜRÜLEBİLİRLİ K
--	--------------------------	--------------------	----------------------	----------------------------------

				GÖSTERGESİ
SEVİYE 1: ÜRÜNÜN ÜRETİM SÜRECİ	*Katmadeğer *Pazarpayı *Ekonomik varoluş süresi	*İşgücü yoğunluğu *Çalışma koşulları *Müşterinin memnun olması	*Yaşam sürecinin incelenmesi	
SEVİYE 2: FABRİKA FİRMA	*Katmadeğer *Karlılık *Pazarpayı *Marka imajı *Net üretim *Yıllık ciro *Sevkiyat değeri	*İşgücü yoğunluğu *Çalışma şartları *Verimlilik *İsdihtam *Ortalama ücret *İş Kazaları	*Çevrenin etkisinin değerlendirilmesi *Üretim ile ilgili faaliyetler *Performans ve Bilimsel göstergeler	*Sürdürülebilir kalkınma kayıtları
SEVİYE 3: ŞEHİR ÜLKE	*Gayrisafi milligelir	*Net ekonomik refah *İşsizlik	*Netulusalgeli r *Ulusal çevre hesapları	*Sürdürülebilir refah endeksi

Kaynak: Welford vd.(1998), Callens and Tyteca 1998 akt. Çöğenli 2019

Van Someren modeli: Van Someren bu modelde sürdürülebilirliğin çevresel boyutunu temele almıştır. Çevreyi ve doğayı korumaya yönelik etkinlikler yapılması gerektiğinden bahsedilmiş, materyallerin geri dönüştürülmesi ve tekrar kullanılması gerektiğini savunulmuş ve bu konuyla ilgili faaliyetler ve planlamalar yapmanın öneminden bahsedilmiştir. Bu modelde maliyetler azaltılarak elde bulunan maddelerin doğru değerlendirilmesi, ürün-süreç etkinliklerinin çeşitlendirilmesi ve iyileştirilmesi, atık maddelerin geri dönüştürülmesi gibi çevresel hedeflerden bahsedilmiştir (Kestane, 2016; Çöğenli, 2019).

Welford modelleri: Welford, Young ve Ytterhus (1998), örgütsel sürdürülebilirlikle ilgili iki ayrı model üzerinde çalışma yapmışlardır. Birinci modelde; örgütlerin sürdürülebilirliğinde etkili olan çevresel, ekonomik ve sosyal boyut üzerinden bir model üzerinde çalışmıştır. Geliştirdiği bu modelde gezegenimiz üzerinden çevresel boyut, kullandığımız ve satın aldığımız ürünler üzerinden ekonomik boyut ve örgüt içerisinde bulunan kişiler üzerinden de sosyal boyut ile ilgili çıkarımlarda bulunulmuştur. İkinci olarak geliştirdiği modeldeki temel amaç ise örgütün elde ettiği kazancın artırılması ve olumsuzlukların azaltılması olmuştur (Welford ve diğerleri, 1998).

Cagnin, Loveridge ve Butler (2005) olgunluk modeli; çalışmalarında sosyal, ekonomik ve çevresel sürdürülebilirlik boyutlarına farklı olarak üç farklı boyut daha önermişlerdir. Örgütsel sürdürülebilirlik çalışmalarında sosyal sürdürülebilirlik, ekonomik sürdürülebilirlik, çevresel sürdürülebilirliğe yanı sıra mekansal sürdürülebilirlik, kurumsal-politik sürdürülebilirlik ve kültürel sürdürülebilirlik boyutları üzerinde çalışmalar yapmışlardır.

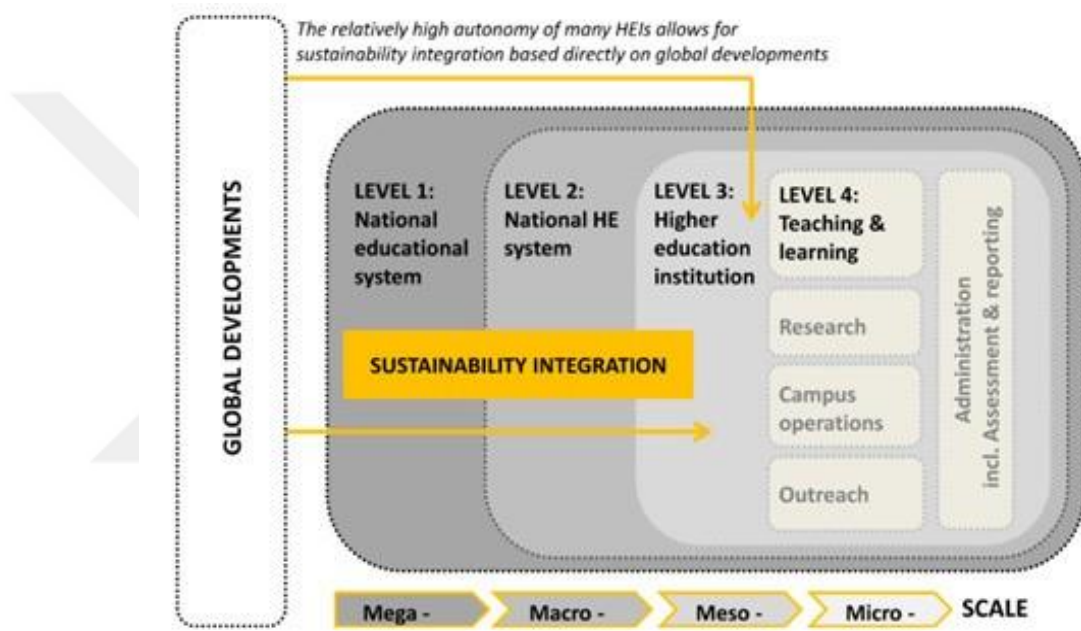
Lozano (2008) İki Aşamalı Sürdürülebilirlik Dengesi modeli; toplumun günümüzde ve gelecekte toplumsal devamlılığı sağlayabilmesi için bütüncül, devamlı ve birbiriyle etkileşim halinde olan ekonomik, çevresel ve sosyal boyutların kullanması gerektiği savunmuştur. Lozano modelinde, sürdürülebilirliği (1) geleneksel ekonomistlerin bakış açısı; (2) çevresel olmayan bozulma perspektifi; (3) bütünleştirici, yani ekonomik, çevresel ve sosyal boyutları kapsayan bakış açısı; (4) nesiller arası zaman boyutunu ele alan bakış açısı ve (5) holistik (bütünsel) bakış açısı boyutları açısından incelemektedir (Lozano, 2008).

Coblentz'e (2002) örgütsel sürdürülebilirliği kurumsal, finansal ve ahlaki olmak üzere üç gruba ayırmıştır. Bu üç kavramın da bir örgütün sürdürülebilmesi için var olması gerektiğini savunur. Örgütsel sürdürülebilirlik, misyonları, süreci, stratejik planları, yıllık planlamayı, proaktif ve esnek bir yönetim anlayışı gibi maddelerin oluşturduğu örgütsel sürdürülebilirlik; ihtiyaç duyulan maddi ve beşeri kaynakların temin edilmesiyle ilgili konularla ilgilenen finansal sürdürülebilirlik ve örgütün vizyonunu, kurumsal bağlılığını, kariyer geliştirme fırsatlarını, çalışanları hak ettiği kazancın sağlanması ve her birinin yetenekleri ölçüsünde ödüllendirilebilmesini, etik davranmayı ve etik algılamayı inceleyen ahlaki sürdürülebilirlik olarak üç boyut halinde incelenmiştir (Sezen-Gültekin,2019).

Tosti-Kharas, Lamm ve Thomas (2017) öne sürdüğü modele bakıldığında örgütsel sürdürülebilirlik, kurumlarda görev yapan bireylerin ekonomi odaklı olmasıyla örgütsel sürdürülebilirlikle ilgili görüşleri ve örgüt odaklı çalışanların örgütsel sürdürülebilirlikle ilgili inanç ve düşüncelerinin yapılacak bir araya gelmesinden oluşmaktadır (Sezen-Gültekin,2019).

Wikström'un (2010) gömülü teori modeli incelendiğinde sürdürülebilirliğe ilişkin üç farklı yaklaşımın ele alındığı görülmüştür. Bu yaklaşımlar çevresel-sosyal yaklaşım (geri dönüşüm, sosyal sorumluluk ve toplumu bilinçlendirme, devlet ile iş birliği içinde olma, çevre dostu araçları ve ürünleri kullanmaya teşvik); geleneksel işletme önlemleri (örgüt perpesktifi temelinde stratejik planlama, güçlü bir örgüt kültürü yönetimi ve örgütsel büyümeye çabası) ve bütünsel yaklaşım (hem ticari hem çevresel hem de sosyal yönler) olmak üzere üç boyuttur.

Kapitulčinová, AtKisson, Perdue ve Will (2018) tarafından geliştirilen model (Şekil 2.2) yükseköğretim kurumlarının özerkliğini sayesinde, dünya çapındaki gelişmeleri takip ederek sürdürülebilirliğin kurumlara entegre edilmesine izin verildiğinden bahsedilmiştir. Bu bakımdan eğitim sisteminde dört basamakla bu entegrasyon ele alınmıştır. Bu aşamalar “Seviye 1: Ulusal eğitim sistemi, Seviye 2: Ulusal yükseköğretim sistemi, Seviye 3: Yükseköğretim kurumları, Seviye 4: Öğretme ve öğrenme” şeklinde sıralanmıştır ve her seviyenin sonunda değerlendirmeler ve bu değerlendirmeleri rapora dökme aşamalarını içermektedir. İlgili model Şekil 2.’de sunulmuştur.



Şekil 2. Sürdürülebilirliğin eğitim sistemine entegrasyonu
Kaynak:(Kapitulčinová, AtKisson, Perdue ve Will, 2018)

Kapitulčinová, AtKisson, Perdue ve Will (2018) yukarıdaki çalışmaların devamı olarak “sürdürülebilirlik olgunlaşma eğrisi ”modelini ortaya koyarak yükseköğretim kurumlarının sürdürülebilirlik sürecinde hangi seviyede olduklarını tespit etmeye çalışmıştır. Bu modelde işletme odaklı üniversiteler başlangıç noktası olarak alınmış, sonrasında “uyanış=başlangıç, öncülük=uygulama, dönüşüm=kurumsallaşma” basamakları yer almıştır. Söz konusu aşamalar yükseköğretim kurumlarına sürdürülebilirliğin entegrasyon süreci olarak adlandırılabilir. Bu şekilde bir yükseköğretim kurumunun zaman içerisinde Sürdürülebilirlik oranları ve aşamaları izlenebilecektir.

Kapitulčinová, AtKisson, Perdue ve Will (2018) çalışmalarında kurumun sürdürülebilirlik kazanması için bazı kolaylaştırıcı faktörlere ihtiyaç olduğunu savunmuşlar ve buna bağlı olarak da 4 farklı model ve bir yöntem olarak incelemişlerdir. Değişim ajanını

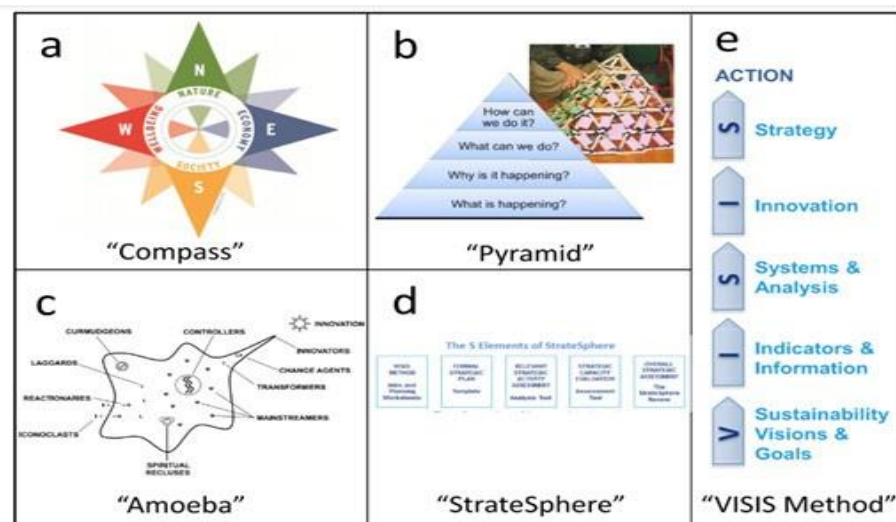
kolaylaştırıcı faktörleri, pusula (compass), piramit (pyramid), amip (amoeba), stratosfer (stratosphere) isimlerinde dört model ve eylem (VISIS method) adı verilen bir yöntem oluşturmaktadır.

Pusula modelinde “doğa, ekonomi, toplum ve refahı” ele alınmıştır. Piramit modelinde aşağıdan yukarıya “ne oluyor, neden oluyor, ne yapabiliriz, nasıl yapabiliriz” soruları sorulmaktadır. Piramit, grupları bir süreç boyunca yönlendirir, sürdürülebilirlik vizyonlarının tanımlamaya yardımcı olur. Amip modelinde yeni fikirlerin örgütlere tanıtılması için analiz ve planlama ve diğer sosyal sistemler işe koşullar cimrilerin, tembellerin, gericilerin ve ikon düşmanlarının faaliyetlerini bastırarak yaygınlaştırıcılar, dönüştürücüler, değişim ajanları ve yenilikçilerin üstünlük sağlanmasına çalışılmaktadır.

Stratosfer modelinde “giriş ve planlama çalışmaları, resmi stratejik plan taslağı, ilgili stratejik eylemlerinin değerlendirilmesi için analiz araçları, strateji kapasitesi değerlendirme araçları, bütünsel stratejik değerlendirme” incelenmektedir.

VISIS yönteminde ise sürdürülebilirlik vizyonu ve amaçları (V), belirleyiciler ve bilgi (I), sistemler ve analiz (S), yenilik (I), stratejiyi (S)” adımları ortaya konulmaktadır. Özetlemek gerekirse Kapitulčinová, AtKisson, Perdue ve Will (2018) tarafından belirtilen modeller ve yöntem uygulanmasının örgütlerin sürdürülebilirliğine olumlu etkisi olacağı bu nedenle modelde yer alan aşamaların her biri bir boyut olarak ele alınıp sırası ile uygulanabileceği düşünülmektedir.

Şekil 3. Sürdürülebilirliğin değişim ajanı yaratmada kolaylaştırıcı faktörleri



(Kapitulčinová, AtKisson, Perdue ve Will, 2018 akt. Sezen-Gültekin (2019))

Sürdürülebilir bir yönetim ortamı sağlayabilmek için eşitliğin sağlandığı, yoksulluğun azaltıldığı, barış ve hoşgörü içinde, çevrenin temiz tutulduğu ve kaynaklara sahip çıkılıp

korunduğu, sosyal gruplar arasında eşitliğin sağlandığı bir ortam oluşturulmalıdır (UNESCO, 2012).

Örgütsel sürdürülebilirlik, çevresel, ekonomik ve sosyal alt boyutlarının uzun bir zaman diliminde örgütün belirlediği değerler ve evrensel kurallar çerçevesindeki davranış düzenlemelerini içerir. Bu şekilde örgütsel sürdürülebilirlik, kurumun ve paydaşlarının yapısı ile eylemlerini yönlendirmekte ve farklılıklara saygılı davranarak, onları desteklemek gerektiğini savunmaktadır (Cagnin, Loveridge ve Butler, 2005). Örgütsel sürdürülebilirliğin, bir kurumun varlığını sürdürebilmesi bakımından örgütsel anlamda önemsenmesi ve değişen evrensel düzen içinde özellikle eğitim kurumlarının sürdürülebilir kılınması için çalışmalar yapılmasının önem arz edeceği düşünölmektedir (Sezen-Göltekin ve Argon, 2020).

2.1.2.6 Örgütsel Sürdürülebilirliğin Alt Boyutları

Kavram olarak örgütsel sürdürülebilirlik genellikle Triple Bottom Line (TBL) kuramına dayanarak ekonomik, sosyal ve çevresel sürdürülebilirlik olarak üç aşamada incelendiği; bazen de TBL yaklaşımının ilerisinde bir bakış açısıyla örgütlerin sürdürülebilirliğini “bütünleşme, davranış, iç-dış, geleceğe dönük, insan, insan kaynakları, insanlar arası ilişkileri, işletme faktörleri, iş modelleri, işlemler, holistik uygulamalar, hükümet politikaları, kapasite oluşturma, insanlar arası iletişim, kültür, liderlik, normatif, ortaklık çalışmaları, kurumsal dönüşüm, öznel olarak iyi hissetme, paydaş ve hesap verebilirlik, paylaşılan amaç, sistem anlayışı, sistem yapısı, strateji, sürdürülebilirlik politikalarının oluşturulması, sürdürülebilirlik politikasının uygulanması, teknik, yönetim” gibi yeni aşamaları da düşünölerek incelenmektedir (Sezen-Göltekin, 2019).

Eğitim dışındaki alanlarda genellikle Sürdürülebilirlik ekonomik, çevresel ve sosyal olarak üç aşamalı olarak incelenmiştir. Okulların bulunduğu toplumun kültürel alışkanlıklarından ve okul müdürü olan yöneticinin liderlik davranışlarından da etkileneceği düşünölerek Göltekin ve Argon eğitim örgütlerindeki örgütsel sürdürülebilirliği ekonomik, çevresel, sosyal, kültürel ve yönetsel sürdürülebilirlik olmak üzere beş alt boyutta incelemişlerdir:

1.Çevresel: Bu boyut çevreye faydalı olacak çalışmalar yaparak kurumun kendi kaynaklarını düzenleyebilmesi anlamına gelmektedir. Önemli toplumsal kurum olan okullarda çevreyi korumaya ve geliştirmeye yönelik yapılacak çevresel faaliyetler, halkı bilinçlendirme adına önem arz etmektedir. Bu boyut eğitim kurumlarında yapılmakta olan geri dönüşüm kampanyaları, doğanın korunması için düzenlenen sosyal sorumluluk projeleri, çevre kirliliğini giderme ve çevreyi temiz tutmaya yönelik faaliyetleri içerir.

Çevresel sürdürülebilirliğin temel kurallar verilmiştir (Moldan ve diğerleri.,2012):

- *Kaynakların etkili kullanımı yoluyla ekosistemlerin devamlılığını sağlamak,
- * Sahip olunan bilgiyi karar aşamasında kullanmak (göstergeler yoluyla ilerlemeyi ölçme),
- * Sosyal ve çevresel etkileşimi geliştirmek (yaşam kalitesini artırmak),
- * Çevrenin korunmasına yönelik evrensel etkinliklerde bulunmak (yönetimin ve iş birliğinin geliştirilmesi),
- * Geri dönüşüm faaliyetlerini düzenlemek,
- * Doğaya ve çevreye zarar verebilecek gaz ve atıkların salınmasını engellemek,
- * Yenilenemez kaynakları dikkatli kullanmak ve kullanımını azaltmak (yenilenebilir kaynakları daha fazla alanda işe koşturmak),
- * Faaliyetleri uzun süreli bir bakış açısıyla değerlendirme,
- * Geri dönüşleri önemsemek,
- * Farklı koşulları dikkate almak (zaman ve mekânda),
- * Esnek olmak (farklılaşan bir durumlara uyum sağlama, yaparak öğrenme),
- * Doğaya ve çevreye saygı duyma.

2.Kültürel: Eğitim kurumunun sahip olduğu nesilden nesile aktarılan değerleri, kültürel sembolleri ve kültürün ve bağlılığın devamını sağlamak için düzenli olarak yapılan etkinlikleri kapsar. Okulun amblemi, forması, yaptığı kutlama ve etkinlikler vb. kültürel faaliyetlerdir. Kültürel boyut sadece okul kültürünü değil okulun bulunduğu coğrafyadaki toplumun sahip olduğu kültürel miras, inanç, gelenek ve değerleri de içerir. Bu da her okulda aynı türden etkinliklerin uygun olamayacağını, okulun yıldan yıla, nesilden nesile aktaracağı değerlerin aynı zamanda içinde bulunduğu toplumun da kültürüne göre şekillendiğini göstermektedir.

3.Sosyal: Eğitim kurumlarının bünyesinde çalışan personel ve öğrenciler arasındaki sorunları gidermeye yardımcı olması, her bireye eşit davranılması ve gerektiğinde haklarının aranması, sağlıklı bir sosyal ortam elde etmek için yapılan çalışmalardır. Her bireye fırsat eşitliği sağlanabilmesi, özel ilgi ve yetenekleri olan bireylerin dikkate alınması, dışlanma gibi sosyal ilişkilerde yaşanabilecek sorunları önlemek için yapılacak etkinlik ve çalışmaları içerir. Sosyal sürdürülebilirliği genel anlamıyla, toplulukların olumlu bir şartlarda yaşaması ve bu şartlara ulaşabilecek bir süreci doğru yönlendirme olarak tanımlayabiliriz. Bu tanım, aşağıdaki ilkeleri içerir (Morelli, 2011):

- * Toplumsal hizmetlere ulaşmada eşitlik,
- * Nesiller arası eşitlik,

- * Başka kültürleri de önemseyen bir ilişkiler sistemi,
- * Vatandaşların, siyasi hayata katılımı,
- * Topluluk olma duygusu,
- * Toplumda sosyal sürdürülebilirlik bilincini oluşturma çabaları,
- * Bir toplumun mümkün olduğu kadar kendi kendine yetecek kadar ihtiyaçlarını karşılayabilecek sistemler,
- * Toplumun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik siyasi savunuculuk.

4.Ekonomik: Hali hazırda var olan kaynakların kullanımının etkili ve verimli bir şekilde sağlanmasıdır. Bu nedenle sürdürülebilirlik ve ekonomik kavramları birbiriyle doğrudan ilişkilidir (Köşker, Gürer,2020). Okulların tasarruf programları uygulayarak çalışanlarda ve öğrencilerde bilinçli tüketim faaliyetlerinin geliştirilmesi, okul bütçesinin etkili kullanılmasını ifade etmektedir. Her kurumda olduğu gibi okulların da varlıklarını devam ettirebilmeleri için finansal olanaklarını etkili kullanmaları gerekmektedir. Özellikle değişen ve gelişen dünyadaki teknolojik adımlara yetişebilmek ve eğitim kurumlarına bu yeni bilgileri de öğretme imkânı sağlayabilmek için okulların ekonomik istikrara önem vermeleri gerekmektedir.

Ekonomik sürdürülebilirlik ele alındığında, örgütlerin iç ve dış faaliyetlerini ve etkinlik alanlarını analiz etmek önemlidir. Ekonomik sürdürülebilirlik sağlayabilmek için aşağıdakileri göz önüne almak gerekmektedir (Doane ve MacGillivray, 2001):

- * Kurumların mali durumları,
- * Kurumların maddi olmayan varlıkları yönetme şekli,
- * Kurumların ekonomik faaliyetlere etkisi,
- * Kurumların sosyal ortama ve çevreye etkileri ve bunları yönetme biçimleri.

5.Yönetmel: Örgütsel sürdürülebilirliğin en önemli alt boyutlarından biri de yönetmel sürdürülebilirliktir. Sürdürülebilir kavramının ilk olarak ortaya çıktığı dönemlerde sürdürülebilirlik sadece çevresel, ekonomik ve sosyal anlamlarda ele alınmış, örgütün kültürel değerleri ve bir örgütün yönetilebilmesine dair boyutlar göz ardı edilmiştir. Fakat son yıllarda Sürdürülebilirliği sağlamadaki en temel ilke sayılabilecek yönetmel sürdürülebilirlik de alanyazında yerini almıştır. Bir örgütün işleyişinden sorumlu makamın o örgütteki faaliyetleri devam ettirebilme açısından en önemli noktada bulunur.

Sürdürülebilir yönetim sürecinde, kurumun çevresel faaliyetlerinin analiz edilmesi ve çevreye verilen zararın önlenmesi, insan haklarının korunması ve dezavantajlı guruplara yardımcı olunması ve hayatlarını kolaylaştırmak için alternatifler sunulması ve çalışanlar ve sosyal çevreyle sağlıklı bir iletişim kurulması, çalışanların örgütü duydukları bağlılıklarının

arttırılması, faaliyetlere istekli bir şekilde katılabilmeleri, çeşitlilik, sağlık, güvenlik gibi insanların benliklerine yönelik tehditlerden arınmış bir ortam sunulması, çalışanların çıkarlarını ve ihtiyaçlarını önemseyen liderlik ve yönetimde tüm paydaşların fikirlerini de dikkate almak zorundadırlar (Demirbilek, Çetin, 2021).

Yöneticilerin çalışanlarla iş birliği ve uyum içinde çalışmasını, süregelen ve başarılı faaliyetlerin sonraki yıllara aktarılmasını, kurumun amaçları doğrultusunda etkinlikler yapılmasını içerir. Çalışanların kurumun amaçlarını içselleştirmesi ve devam etmesini istemesi yönetsel sürdürülebilirliğin kuvvetli olduğunu gösterir.

Tablo 4

Örgütsel sürdürülebilirliğe ilişkin anahtar kelimeler

Alt boyut	Anahtar kelimeler
Çevresel sürdürülebilirlik	Geri dönüşüm, doğal yaşamın korunması, çevrenin/doğanın korunması, enerji/kaynak kullanımı, hava kirliliği, genel yaklaşım
Kültürel sürdürülebilirlik	Kültürün örgütsel yönleri (dil, din ve inançlar, değerler, normlar, semboller, tutumlar, örf ve adetler, yasalar, ahlak kuralları), kültürün toplumsal yönleri
Sosyal sürdürülebilirlik	İletişim, sosyal ortam, sağlık, güvenlik, insan hakları, eşitlik, özgürlük, saygı, toplumsal sorumluluk, genel yaklaşım
Ekonomik sürdürülebilirlik	Finansal yönetim, sermaye, tasarruf bilinci, genel yaklaşım
Yönetsel sürdürülebilirlik	Yönetsel farkındalık, hazır bulunuşluk, anlayış, yapı, uygulamalar, insan kaynakları uygulamaları

Kaynak: (Sezen Gültekin,2019:114)

Farklı farklı ele alınsa da örgütsel sürdürülebilirliğin boyutları birbiri ile yakın ilişkilidir diyebiliriz. Bir boyutta yapılan etkinlikler Sürdürülebilirliğin diğer bir boyutunu da etkileyebilmektedir. Örneğin, bir örgütün geri dönüşüme yönelik çalışmaları hem çevresel hem de ekonomik Sürdürülebilirliğe katkı sağlamaktadır.

2.1.2.7 Eğitim Örgütlerinde Sürdürülebilirlik

Stockholm'da 1972 yılında yapılan Birleşmiş Milletler Konferansı ile eğitimde sürdürülebilirlik ile ilgili tartışmalar uluslararası bir konu haline gelmiştir. Konferansta sunulan bildirinin 19. maddesinde, küçük yaşlardan itibaren çevre eğitimi konusu üzerinde durulmuş ve 1990 yılının Ekim ayında 40'a yakın ülkenin başkanları tarafından Talloires

Deklarasyonu'nun yazılmasıyla çevresel sürdürülebilirlik önemli bir konu olduğu anlaşılmıştır. Bu bildiri ile sürdürülebilir bir üniversitenin yapılması planlanmış ve mesleklere çevrenin korunmasına ve sürdürülebilirliğin sağlanmasına yönelik eğitim verilmesi; üniversitelerin kalkınma ve çevreyle ilgili araştırmalarında girişimci rolleri; kaynakların korunması ve atıkların azaltılmasına yönelik politikalar oluşturulması ve yabancı kurumlarla ortaklıklar kurulmasıyla ilgili öneriler sunulmuştur (Kramer, 2000'den akt. Cappellari, Stefano, Kuhl ve Lara, 2017).

“Eğitimsel alanda sürdürülebilirliğin sağlanmasında okul liderlerinin rolü önem teşkil etmektedir. Nitekim okul liderlerinin sürdürülebilirlik açısından en önemli görevi, okulda dezavantajlı gurupların korunması ve fırsat eşitliğinin sağlanmasıdır (Çetin ,2021).

Milli eğitim sistemine bakıldığında, ilk ve ortaöğretim kurumlarının çoğunun kamuya bağlı olması fakat yüksek öğrenim kurumlarının yarı özerk bir sistemlerinin bulunması, yüksek öğretim kurumlarındaki rekabet ortamından kaynaklı varoluşlarını sürdürme çabası içinde oldukları ve bu nedenle örgütsel sürdürülebilirliklerini sağlama gereksinimlerinin daha yüksek olduğu söylenilebilir. Fakat yüksek öğretim kurumları kadar olmasa da milli eğitim bakanlığın son zamanlarda yaptığı çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda kamu kurumlarında da sürdürülebilirliğe verilen önem artmıştır. Bakanlığa bağlı eğitim kurumlarının vizyon ve misyonları eğitim politikasına göre genel bir çatı altında belirlense de bu beklentileri karşılayabilmek ve varlığını bu doğrultuda devam ettirebilmek okulların sürdürülebilirlik çabasıyla ilgilidir. Her beş yılda bir yapılan stratejik planlarda okulların sürdürülebilirliklerini planlama amacı güdülmektedir.

2.1.3. Paylaşılan Liderlik ve Örgütsel Sürdürülebilirlik İlişkisi

Paylaşılan liderlikle ilgili yapılan araştırmaların sonucunda, yöneticilerin liderlik davranışlarının çalışanların motivasyonunu, bağlılığını ve örgüt kültürünü etkilediği görülmektedir. Paylaşılan liderliğin farklı düzeylerde ve gruplarda görülebilen etkileşimli ve ilişkiyel bir kavram olduğu söylenebilir (Koyuncuoğlu,2020). Çalışanların örgütün yönetim sürecine katılması birçok bakımdan olumlu sonucu beraberinde getirecektir. Uzman olduğu alanlarda fikri sorulan, dahil olacağı etkinliklerde kural belirleme aşamasında da bulunan birey hem o alanda daha fazla çalışmaya ve araştırmaya hevesli olacak hem de kendini yapılacak işlerden, alınacak kararlardan sorumlu hissedecektir. Bunun yanı sıra okulların lideri konumundaki müdürlerin iş yükü azalırken, çalışanlar ve yönetim arasında ast- üst ilişkisi yerine aynı amaca hizmet eden farklı basamaktaki çalışanlar halini alacaktır.

Paylaşılan Liderlik, örgütün hedeflediği bir amacı yerine getirme amacıyla tüm çalışanların uzman oldukları alanlarda, gönüllük ve iş birliği içinde diğer paydaşlarla devamlı

etkileşim halinde olarak özümsemiği sorumluluklarını yerine getirme bilincine dayalı çağdaş bir liderlik anlayışıdır. Örgütsel sürdürülebilirlik ise bu paydaşların ihtiyaçlarını ve çalıştıkları kurumun sosyal, ekonomik ve çevresel açıdan uzun vadeli hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik bir kavramdır. Sürdürülebilirliğin gerçekleşmesinde lider rolündeki bireyin etkili bir yönetim düzeni kurması da çok önemlidir. Örgüt kaynaklarını örgütün hedeflerini gerçekleştirmek için verimli bir biçimde kullanması, güvene dayalı bir ortam sağlamak için saydam olmayı, kaynakları eşit bir biçimde paylaşmayı, üst düzey inisiyatif ve sorumluluk almayı, savunduğu politikalarda tutarlı olmayı, hesap verebilirlik ve örgütün her seviyesinde yenilikçiliğin temele alınması gibi lider davranışlarına yansıyan yönetim unsurları, sürdürülebilir yönetimin ve kültürün gelişmesini kolaylaştırmaktadır (Argüden, 2016).

Eğitim alanında düşünüldüğünde paylaşılan liderliğin söz konusu olduğu okullarda çalışanların kurum yönetiminde az da olsa söz sahibi olacağından ve alınan kararlara yetkinliği ölçüsünde katılacağından çalıştığı kuruma bağlılık duyar ve bu durum da motivasyonu olumlu yönde etkiler. Çalıştığı okulda mutlu olan ve alınan kararlara katılan öğretmenler, özellikle okul kültürünün ve okulun sosyal yapısının devam etmesini ister. Yönetimden mutlu olan birey yönetim şeklinde değişiklik istemez. Kendini çalıştığı okulun bir parçası olarak gören çalışanlar, sadece kültürün ve sosyal yönünün değil, okulun ekonomik çıkarlarını da gözeterek geri dönüşüm, kaynakların tasarruflu kullanımı, okulu ve çevresini temiz tutma gibi okula ekonomik fayda sağlayacak etkinliklere de gönüllü olarak katılmaya istekli olur. Kendi yeterlilikleri doğrultusunda karar sürecine katılan birey, çalıştığı kuruma aidiyet duyacak ve okulun pek çok alandaki faaliyetlerinin değiştirilmemesini isteyerek, aksine var olan uygulamaların geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi için çaba harcayacaktır. Çalışanlar çevresel, kültürel, sosyal, ekonomik ve yönetsel alanlardaki uygulamaların devam etmesini isteyecektir. Böylece örgütün sürdürülebilirlik düzeyi artacak, yerleşmiş bir sistematiği olacaktır.

2.2.İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2.2.1.Yurt İçinde Paylaşılan Liderlikle İlgili Yapılan Çalışmalar

Paylaşılan liderlik kavramıyla ilgili, yurt içi literatürde çeşitli çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalarda paylaşılan liderlik kavramı; dağıtılmış liderlik (Oğuz, 2013; Yılmaz ve Turan, 2015), dağıtımcı liderlik (Taşdan ve Oğuz, 2013; Korkmaz ve Gündüz, 2011; Baloğlu, 2011; Özdemir, 2012) ve paylaşımcı liderlik (Korkmaz, 2011) ve paylaşılan liderlik (Beycioğlu, 2009; Bostancı, 2012; Ağıroğlu-Bakır ve Aslan, 2014; Aslan ve Ağıroğlu-Bakır, 2015; Koyuncuoğlu, 2020), isimleri verilerek incelenilmiştir.

Baloğlu (2011), “Dağıtımçı Liderlik Uygulamaları: Eklektik Bir Tasarım Çalışmasında” dağıtımçı liderlik olgusuna yönelik yeni bir bakış açısı oluşturmaya çalışmış ve var olan çalışmalardaki kavramları bütünleştirmeye ve daha geniş kapsamlı bir uygulama elde etmeye çalışmıştır. Ayrıca, liderliğin, hiyerarşiye bağlı kalmadan paylaştırılması yolu ile liderliği paydaşlar arasında paylaştırarak daha güçlü bir yapı oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir.

Korkmaz ve Gündüz (2011), “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri” adlı çalışmalarında, öğretmenlerin, %76 oranında ilkokul ve ortaokul müdürlerinin paylaşımcı liderlik davranışlarını kullandıklarını ve okul müdürlerinin örnek olma, etkileme, zorlukların üstesinden gelme, şans verme ve yüreklendirme gibi liderlik davranışlarını gösterdiklerine belirtmiştir.

Baloğlu (2012), değer temelli liderlik ve paylaşılan liderlik arasında.74 oranında olumlu ilişki tespit etmiş ve değer temelli liderliğin paylaşılan liderliğin boyutları olan takım çalışması boyutunu %41, destek boyutunu %47, vizyon oluşturma boyutunu %43 ve kontrol boyutunu %27 oranında açıkladığını söylemektedir. Bu sonuçtan yola çıkarak, değer temelli liderlik yaklaşımının görüldüğü kurumlarda, paylaşılan liderlik uygulamalarıyla da karşılaşılabilceği görülmüştür.

Beycioğlu, Özer ve Uğurlu (2012), çalışmalarında öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkilerini araştırmaktadırlar, öğretmenlerin okullarda paylaşılan liderlik davranışları gösterildiğinde okul yönetimine ve okulda görev yapmakta olan diğer çalışma arkadaşlarına karşı daha işbirlikçi ve güven dolu bir ilişki içinde olduklarını belirtmişlerdir.

Ağıroğlu-Bakır (2013) “Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin analizi” isimli araştırmasında, erkek öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca özel ilkokul ve ortaokulunda görev yapmakta olan öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının ve örgütsel bağlılıklarının, kamuya bağlı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Bostancı (2013), “Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Paylaşılan Liderliğin Gerçekleşmesini Yordama Düzeyi” isimli çalışmasında, örgütsel vatandaşlık davranışları düzeyinin paylaşılan liderliği olumlu yönde ve anlamlı olarak yordayıcılığının olduğunu; kişiye dönük örgütsel vatandaşlık davranışları alt boyutunun, kuruma dönük örgütsel vatandaşlık davranışlarına göre daha yüksek anlam ifade ettiği anlaşılmıştır.

Kılınç'ın (2013) çalışmasında, dağıtımçı liderlik ve paylaşılan okul vizyonu ile ilgili fikirler, iş birliği ve sorumluluğun dağıtılması ve öğrenci başarısına göre daha düşük oranda görülmektedir. Kılınç (2013), yaptığı araştırmadan çıkardığı sonuca göre eğitim örgütlerinde hala geleneksel liderlik yapısının var olduğunu belirtmiştir. Çağdaş liderlik anlayışına sahip okul müdürlerinin, dağıtımçı liderlik davranışları gösterdiklerini belirtilirken, gelenekselci yapıyla okulu yöneten yöneticilerin ise otokratik liderlik tutumları gösterdikleri anlaşılmıştır.

Uslu ve Beycioğlu (2013), "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları ile Müdürlerin Paylaşılan liderlik Rollerini Arasındaki İlişki" isimli çalışmalarında, öğretmenler açısından okul müdürlerinin paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılık alt boyutlarından 'duygusal bağlılık' ve 'normatif bağlılık' alt boyutları açısından bakıldığında, orta seviyede pozitif yönlü bir ilişki bulmuşlardır.

Yılmaz (2013), "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Paylaşılan Liderlik Davranışları" isimli yüksek lisans tezinde, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin müdürlerin paylaşılan liderlik davranışları gösterme düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ağırdaş (2014), iş doyumu ve dağıtımçı liderlik arasındaki ilişkiyi araştırdığı tezinde, öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin liderlik davranışlarının güçlü vizyon, destekleyici liderlik, öğretimsel destek ve denetim alt boyutları ile iş doyumu arasında orta düzeyde ilişki gösterdiklerini tespit etmiştir. Okul müdürlerinin en az seviyede gösterdikleri liderlik tutumunun ise öğretmenlerin örgütsel destek ihtiyaçlarının giderilmemesi olduğu ve uzun süreli yapılan planların önceden öğretmenlere paylaşılmaması olduğundan bahsedilmektedir. Araştırmanın sonucuna bakıldığında ilkokullarda okul müdürlerinin paylaşılan liderlik davranışı, öğretmenlerin iş doyumuyla pozitif yönde ilişkilidir ve öğretmenlerin iş doyumunu etkilemektedir.

Yener (2014), paylaşılan liderlik tutumlarının psikolojik güvenlik algısına pozitif etkisi olduğundan bahsederken, işten ayrılma niyetine ise olumsuz etkisi olduğunu vurgulamıştır.

Özdemir ve Demircioğlu (2014), tek bir kişinin yönetici koltuğunda oturduğu ve merkezîyetçilik anlayışının hâkim olduğu Türk okullarında, paylaşılan liderliğin öğretmenlerin psikolojik sözleşme algısı bakımından düşük düzeyde fakat anlamlı bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında, paylaşılan liderlik öğretmenlerin psikolojik sözleşme algısının bir yordayıcısı olduğunu belirtilmiştir.

Aslan ve Ağıroğlu-Bakır (2015), "Okullarda Paylaşılan Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Etkileşimi" isimli çalışmalarında, paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algısının özel okullarda resmi okullara kıyasla daha yüksek olduğunu, özel kurumlarda çalışan

öğretmenlerin algılarına göre okul müdürleri paylaşılan liderlik tutumunu daha çok sergilediklerini düşündükleri söylenebilir.

Yılmaz ve Turan (2015), “Dağıtılmış Liderliğin Okullardaki Görünümü: Bir Yapısal Eşitlik Modelleme Çalışması” isimli çalışmalarında, öğretmenlerin örgütsel güven algılarının dağıtılmış liderliği, dağıtılmış liderliğin örgütsel destek algılarını ve örgütsel destek algılarının da okul başarısını pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanında, öğretmenlerin dağıtılmış liderlik algılarının, örgütsel destek ve dolaylı olarak da okul başarısı üzerinde pozitif yönde etkisi bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, dağıtılmış liderlik ile örgütsel destek ve örgütsel güven arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşıırken, dağıtılmış liderlik ile okul başarısı arasında ise orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Örgütsel güven algısı yükseldikçe dağıtılmış liderliğin de yükseleceği, dağıtılmış liderlik algısı yükselince de kurumdaki örgütsel desteğin de yükseleceği, örgütsel destek algısının artmasının da okul başarısını yükselteceği tespit edilmiştir.

Erol(2016), “Paylaşılan Liderlik, Aile Katılımı ve Okula Bağlılık Arasındaki İlişki” isimli çalışmasında okul çalışanlarının algılarına göre paylaşılan liderlik tutumlarının sergilenmesi, okul çalışanlarının eşgüdüm içinde hareket etmeleri ve öğrenci velilerin de okul yönetimine fikir ve önerilerini sunması, idari işlerde yer alması, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine olumlu yönde katkı sağlayacaktır. Paylaşılan liderlik algısı ve aile katılımı ve desteği değişkenleri, okula bağlılık olgusu üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sivri ve Beycioğlu (2017), “Okullardaki Paylaşılan Liderliğe İlişkin Ampirik Araştırmaların İncelenmesi” başlıklı araştırmalarında yazarlar paylaşılan liderlikle ilgili 18 ülkede yapılan 43 ampirik araştırmayı incelemiş, içerik analizi sonucu elde edilen kavram ve temalar ile paylaşılan liderlik uygulamalarıyla ilgili bir takım önemli soruları cevaplandırmaya çalışmış ve gelecek çalışmalara ışık tutmayı hedeflemişlerdir.

Bostancı, Gidiş, Uğurlu ve Dilsiz (2018), “Okullardaki Paylaşılan Liderlik Uygulamaları ile Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri ve İşe Karşı Olumlu Duygu Durumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında öğretmenlerin, okullarda paylaşılan liderliğin yüksek oranda uygulandığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin örgütsel güven ve işe karşı olumlu duygu düzeyleri yüksek olarak tespit edilmiş ve okullarda paylaşılan liderliğin artırılmasını önermişlerdir.

Koyuncuoğlu (2020), “Yükseköğretimde paylaşılan liderlik” isimli çalışmasında yükseköğretimde, paylaşılan liderlik olgusunun getireceği fırsatlardan faydalanmak amacıyla kurumun düzenini ve faaliyetlerini bu yaklaşıma uygun bir biçimde tasarlaması gerektiği ve

üniversitelerde yalnızca birim yöneticilerin gelişimine odaklanmak yerine, birimlerin yönetim becerilerinin gelişimine önem verilmesi gerektiği diğer yandan da paylaşılan liderliğin etkili bir biçimde uygulanması ve gelişmesi için teşvik edici şartların oluşturulması için çalışması gerektiğini belirtmiştir.

Yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında paylaşılan liderliğin değişik okul düzeylerinde ve farklı değişkenlerle ilişkilendirildiği görülmüş fakat sürdürülebilirlik kavramıyla ilişkilendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Günümüz koşullarında okulların daha verimli işleyebilmesi için gereklilik haline gelen liderliğin paylaşılmasının, gelecek nesiller için büyük önem taşıdığı düşünülen örgütsel sürdürülebilirlikle ilişkilendirilmesinin eğitim sistemindeki çevresel, ekonomik, kültürel, sosyal ve yönetsel devamlılığın sağlanması bakımından büyük önem taşıdığı düşünülmektedir.

2.2.2.Yurt Dışında Paylaşılan Liderlikle İlgili Yapılan Çalışmalar

Leithwood ve Jantzi (2000), Okul müdürlerinin paylaşılan liderlik davranışları gösterilmesinde öğrencilerin öğrenme çıktılarının üzerinde olumlu etkisi olduğu *The Effects of Transformational Leadership on Organizational Conditions and Student Engagement with School*(Dönüşümsel Liderliğin Örgütsel Koşullara ve Okulla Öğrenci Bağlılığına Etkileri) isimli çalışmalarında öğretmenlerin liderlik faaliyetlerinde söz sahibi olmasının öğretmen etkililiğini, öğretmen ve öğrencilerin okula bağlılık seviyelerini ve öğrenci başarısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Spillane, Camburn ve Pareja (2007), *Taking a distributed perspective to the school principal's workday*.(Okul müdürlerinin çalışmalarına dağıtılmış bir bakış açısıyla bakma) isimli çalışmasında okulların işleyişinde görüşlerin paylaşıldığı bir bakış açısından yürüttükleri çalışmalarında, okullarda öncülük etme, kural koyma ve koyulan kuralları uygulama sorumluluğunun yerine getirilmesinin sadece resmi yöneticiler tarafından yerine getirilmediğini, öğretmenlerin de yönetim sürecine katıldıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Seashore Louis, Dretzke ve Wahlstrom (2010) *How does leadership affect student achievement?* (Liderlik öğrenci başarısını nasıl etkiler?) araştırmaya göre paylaşılan liderlik, okulların öğrenen bir örgüt olabilmesi için eğitim kapasitesinin yükseltmesine odaklanılırsa, öğrenci başarı oranlarının da yükseleceği ve olumlu yönde etkileneceğini ifade etmişlerdir.

Heikka ve Hujala (2013), "Early childhood leadership through the lens of distributed leadership", (Dağıtılmış liderlik merceğinden erken çocukluk liderliği) isimli çalışmalarında paylaşılan liderlik bakımından erken çocukluk liderliği adındaki çalışmalarında, Finlandiya'da paylaşılan liderlikle ilgili fikirlerin gelişmekte olduğunu, paylaşılmış liderliğin gerektirdiği uygulamaların okullarda çok az sayıda kullanıldığı, karşılıklı bağımlılığının eğitim

örgütlerinde kullanılmasının gerektiğini ve liderliğin bir kişinin yapabileceğinden çok daha fazla detaylı bir olduğu belirtilmiştir.

Ali ve Yangaiya (2015), “Distributed Leadership and Empowerment Influence on Teachers Organizational Commitment”(Dağıtılmış Liderlik ve Güçlendirmenin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Üzerinde Etkisi) başlıklı çalışmada Nijerya’da öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarıyla okul etkililiğinin arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, paylaşılan liderliğin okul etkililiği ile kabul edilebilir düzeyde bir ilişkisi olduğunu, bunun yanında öğretmenlerin örgütsel bağlılığının paylaşılan liderlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkide aracılık yaptığı ifade edilmiştir.

Mathurin (2021) Bu nitel tanımlayıcı çalışmanın amacı öğretmenlerin, müdürün paylaşılan liderlik yapısının, kültürel vizyon ve okulla ilgili karar alma süreçleri üzerindeki etkisini araştırmak ve nasıl tanımladıklarını belirlemektir. Tematik analiz görüşmelerden toplanan veriler ile ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki gibidir: İş birliği, Pastoral Destek, İletişim, Katılım, Rol Açıklık, İlişki, İş birliği, Sorumluluk, En iyi Karakter Özellikleri, Tutum, Mali Destek ve İyileştirmeler gibi temaların eğitim sürecine entegre edilmesi paylaşılan liderlik yapısı, kültürel vizyon ve okulla ilgili karar alma süreçlerine etkisini daha iyi sağlamaktadır.

Palmet (2022), “Shared Leadership and Organizational Capacity in a Title I School” isimli araştırma çalışması paylaşılan liderlik ve örgütsel sonuçlar arasındaki ilişkiyi bulmayı amaçlamaktadır. Bu araştırma düşük gelirli öğrencilerin okutulduğu kalabalık bir okulda yapılmıştır. Bulgulara bakıldığında paylaşılan liderlik ve işyeri etkileşiminin birbiriyle ilişkilidir. Okul mevcudu yükseldikçe okul müdürünün de görevinin artacağı bu nedenle bu tarz kalabalık okullarda liderliğin paylaşılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmalarda paylaşılan liderliğin öğrenci başarısından, örgütsel bağlılığa kadar pek çok değişken üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ve özellikle kalabalık okullarda bir gereklilik haline geldiği sonucu çıkarılabilir.

2.2.3. Yurt İçinde Örgütsel Sürdürülebilirlikle İlgili Yapılan Çalışmalar

Ulus (2018) “Managing Human Factors for Change towards Organizational Sustainability in Tourism Organizations” (Turizm İşletmelerinde Örgütsel Sürdürülebilirliğe Yönelik Değişim İçin İnsan Faktörlerini Yönetmek) isimli araştırmasında, değişime karşı direnç, kurum içi iletişim ve sürdürülebilirlik çalışmalarına bağlılık boyutlarının Türkiye’deki turizm işletmelerince nasıl sürdürüldüğünü incelemektedir. Buradan yola çıkarak, bu işletmelere ait sürdürülebilirlik raporları gibi örgütsel evrakları incelenmiş ve müdürleriyle yüz yüze görüşmeler yaparak bir vaka çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırmanın verilerin incelenmesi sonucunda söz konusu işletmelerin sürdürülebilirlik olgusunu kurumlarına

uygulamada farklı motivasyon düzeylerine sahip oldukları; bunun yanında insanlardan farklı çalışma şekilde de faydalanmak amacıyla bu işletmelerin farklı yönetsel stratejiler geliştirilmesi gerektiği ve eğitim yolu ile iletişimde bireysel engelleri aşarak sürdürülebilirlik çalışmalarında bağlılık oluşturmaya çabaladıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Turhan, Özen ve Albayrak (2018) “Kurumsal Sürdürülebilirlik Kavramı, Stratejik Önemi ve Sürdürülebilirlik Performansı Ölçümü” isimli çalışmalarında, örgütsel sürdürülebilirlik kavramıyla ilgili literatürde bulunan bilgileri toplayarak sürdürülebilirliğin tanımı, stratejik önemi ve sürdürülebilirlik performansının ölçümünü incelemiştir. Bu çalışmada sürdürülebilirliğin stratejik önemine yönelik örgüt kuramlarından farklı bakış açılarını bir araya getirilmiş ve sürdürülebilirlik ile ilgili var olan raporlar kullanarak sürdürülebilirlik performansını değerlendirmek için kullanılacak önemli göstergeler bir araya getirilmiştir. Bu çalışma, literatürde Sürdürülebilirliğin raporlanması ve performans değerlendirmeye yönelik eksikliklerin giderilmesi bakımından önem arz etmektedir.

Sezen-Gültekin (2019), “Yükseköğretimde örgütsel körlük ve örgütsel sürdürülebilirlik arasındaki ilişkide örgütsel dayanıklılığın aracı rolü” isimli çalışmasında araştırmacı, Sakarya Üniversitesi’nde çalışmakta olan akademisyenlerin bakış açılarına göre örgütsel körlük, örgütsel dayanıklılık ve örgütsel sürdürülebilirlik arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışan bir yapısal eşitlik modeli geliştirmeyi amaçlamaktadır. Yapılan araştırmanın sonucuna bakıldığında ulaşılan verilerin normallik, doğrusallık, uç değerler, çoklu doğrusal bağlantı ve örneklem hacmi bakımından yapısal eşitlik modelinin ön koşullarını yerine getirdiği sonucuna ulaşılmış ve kurulan yapısal eşitlik modeli test edilmiştir.

Gedik (2020), “Sosyal, Ekonomik ve Çevresel Boyutlarla Sürdürülebilirlik ve Sürdürülebilir Kalkınma” başlıklı çalışmasında sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilirliğin sosyal, çevresel ve ekonomik boyutları ile ilgili detaylı bir kuramsal çerçeve oluşturmuş ve sürdürülebilir kalkınmanın tarihi gelişimi ile ilgili detaylı bir araştırma ortaya koymuştur.

Demirbilek ve Çetin (2021), “Okul Müdürlerinin Sürdürülebilir Yönetim Davranışları” başlıklı çalışmalarında araştırmacıların amacı, kamuya bağlı görev yapan okullardaki okul müdürlerinin görüşleri yarı yapılandırılmış sorularla görüşme yoluyla okul müdürlerinin sürdürülebilir yönetim davranışlarının belirlenmeye çalışılmıştır. Buradan çıkan sonuçlar (1) örgütsel işleyişe yönelik davranışlar (2) ekonomik verimliliği arttırmaya yönelik davranışları (3) çevreye duyarlı olma amacıyla gerçekleştirilen davranışlar (4) koruma hassasiyeti gibi sürdürülebilir yönetimin alt boyutları belirlenmiş ve okullarda sürdürülebilir yönetim davranışlarının yürütülebilmesi için okul müdürlerinin sürdürülebilir yönetim davranışlarını gerekli görmeleri ve benimsemeleri sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların çoğunda örgütsel sürdürülebilirlik kavramının ticaret alanında yapıldığı, okullarda yapılan çalışmalarınsa temel eğitim düzeyine indirgenmediği görülmüştür. Yüksek öğretim kuruları için ve müdürlerin sürdürülebilirliğin önemini tespit etmeye yönelik yapılan çalışmalar olmasına rağmen, okullarda var olan örgütsel sürdürülebilirliği belirlemeye yönelik bir çalışma bulunmamaktadır. Okullarda sürdürülebilirliğin sağlanmasının gelecek nesiller için önemi düşünüldüğünde, bu çalışmanın yurt içi literatürdeki eksiliği gidermek açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

2.2.4.Yurt Dışında Örgütsel Sürdürülebilirlikle İlgili Yapılan Çalışmalar

Barnard ve Van der Merwe (2016) “Innovative Management for Organizational Sustainability in Higher Education” (Yükseköğretimde Örgütsel Sürdürülebilirlik İçin Yenilikçi Yönetim) isimli araştırmasında, Johannesburg Üniversitesi’nde geleceğe dair sürdürülebilir bir anlayış oluşturmayı, yönetime dair çalışmalarda yenilikçi bir bakış açısı yerleştirmeyi; şu şekilde örgütün ortamına ve zorlu şartlara uyum sağlamayı ve mücadele gerektiren durumlarda nasıl bir yol izlenmesi gerektiği göstermeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla, örgütsel yeniliğin ve sürdürülebilirliğin gerçekleşebilmesi için bütünsel ve disiplinler arası bir yaklaşım izlenerek alanyazın araştırması yapılmıştır. Bu yolla, üniversitenin gelecek hedefleri yenilikçi yönetim faaliyetlerini içeren bir çerçeve olarak incelenmiş; araştırmadan elde edilen veriler ve bilgiler ise stratejik hedeflere ulaşılmasındaki ilerlemeyi tespit etmek amacıyla ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuç, yükseköğretim kurumlarında sürdürülebilir kalkınmayı sağlamak amacıyla yenilikler düzenlenmesi, gerekli ve yeterli koşullar grubunun stratejik yönde belirleyici liderlik; düzenli, esnek ve kapsayıcı planlama; ortamı sürekli takip edebilmek için kültürel iklim anketleri düzenlenmesi; ilerlemenin devamlı olarak izlenmesi ve tüm işgücü arasında yeniliği teşvik etmek için gerekli olan stratejik çeviklik maddelerinden oluştuğunu tespit etmiştir.

Cappellari, Stefano, Kuhl ve Lara (2017) “Competences for Sustainability and Its Institutionalization Level in a Higher Education Institution” (Bir Yükseköğretim Kurumunda Sürdürülebilirlik Yeterlikleri ve Kurumsallaşma Düzeyi) isimli araştırmalarının amacı; sürdürülebilirliğin sağlanabilmesi için yeterlilikleri ve kurumsallaşma düzeyini, Brezilya’nın Paraná Merkezi Güney Bölgesi Devlet Üniversitesi Uygulamalı Sosyal Bilimler Bölümü (SESA) profesörlerinin bakış açılarıyla belirlemektir. Bu amaçla, anket kullanılarak nicel bir araştırma yapılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, sürdürülebilirlikle ilgili beş yetkinliği ölçen (sistemik düşünmeye odaklan; önleyici, normatif; kişilerarası stratejik) ve Tolbert ve Zucker (1999) modeline dayanan örgütselleşme düzeylerini (alışkanlık,

nesnelleştirme ve sedimantasyon) tespit etmek için Stefano ve Alberton (2015) tarafından geliştirilen ölçek uygulanmıştır. Ulaşılan verilere bakıldığında, ankete katılan kişilerin yaklaşık %70'inin üniversitenin sürdürülebilirliğe uygun olduğunu düşündükleri, fakat sürdürülebilirliğin kurumsallaşmasının henüz ilk düzeyinde (alışkanlık) olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Nawaz ve Koc (2018) "Development of a Systematic Framework for Sustainability Management of Organizations" (Örgütlerin Sürdürülebilirlik Yönetimi için Sistemik Bir Çerçeve Geliştirilmesi) başlıklı çalışmalarında, amaçları örgütlerin sürdürülebilirlik yönetimini sağlamak amacıyla sistemik bir çerçevenin geliştirmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için, sürdürülebilirliği yönetime dahil etmek için sürdürülebilirlikle ilgili yayımlanan uluslararası kılavuzları incelemişler, örgütsel düzeyde sürdürülebilirlik yönetiminin detaylı ve sistemik bir alanyazın taraması yapmışlardır. Bunun sonucunda, yönetim sistemlerinde sürdürülebilirliğin temel unsurlarını sistemik olarak gerçekleştirmek için gereken operasyonel parametrelerin ve bu parametrelerin karşılıklı ilişkilerinin büyük ölçüde göz ardı edildiği; ayrıca, sürdürülebilirlik değerlendirmesinin yönetim modellerine entegrasyonu da görmezden gelindiği tespit edilmiştir.

Bastas ve Liyanage (2019) "Integrated Quality and Supply Chain Management Business Diagnostics for Organizational Sustainability Improvement" (Örgütsel Sürdürülebilirlik İyileştirme için Entegre Kalite ve Tedarik Zinciri Yönetimi İş Teşhisi) başlıklı çalışmalarında, alanyazındaki mevcut modellerin bir değerlendirmesi yapmışlar; bu modellerin güçlü ve zayıf yönlerini inceleyerek ve sınırlamaları keşfetmişlerdir. Bu anlamda, örgütsel sürdürülebilirliksağlamak amacıyla gerekli gördükleri kalite ve tedarik zinciri yönetimi ilkelerini içeren kavramsal bir çerçeve düzenlemişlerdir. Bu şekilde, kalitenin yönetimi, tedarik zinciri ve örgütün sürdürülebilirliği için gerekli bir yol haritası ortaya koymuşlardır.

Weiss, Barth, Wiek, & Wehrden (2021) Drivers and Barriers of Implementing Sustainability Curricula in Higher Education - Assumptions and Evidence (Yükseköğretimde Sürdürülebilirlik Müfredatının Uygulanmasındaki İtici Güçler ve Engeller - Varsayımlar ve Kanıtlar) başlıklı çalışmada dünyanın dört bir yanındaki üniversiteler 133 vaka çalışması üzerinden ana itici güçleri ve engelleri sentezleyerek, bilgi boşluklarını tanımlanmış ve yükseköğretimde sürdürülebilirlik müfredatının uygulanmasına ilişkin öne çıkan varsayımlar elde edilmiştir. Bulgular bu tür bir uygulamanın, üniversitenin güçlü liderliği ile ilişkilendirmiştir; teşvik ve destek yoluyla mesleki gelişim, araştırma, kampüs

operasyonlarında sürdürülebilirliğin eşzamanlı uygulanması ve sosyal yardım; iç ve dış paydaşların katılımı itici güçler olarak tanımlanmıştır.

Kavalić , Nikolić , Radosav, Stanisavljev ve Pečujlija (2021). Influencing Factors on Knowledge Management for Organizational Sustainability (Örgütsel Sürdürülebilirlik için Bilgi Yönetimine Etki Eden Faktörler) Bu çalışmada örgütlerde bilgi yönetimi uygulama düzeyini ve kontrol değişkenlerinin bilgi yönetimi boyutlarına etkisini analiz etmektedir. Bulgular, bilgi yönetimi boyutlarının örgütsel düzeyler arasında farklılık gösterdiğini göstermektedir. Finansal performansın (karlılık, satış artışı, varlık artışı, pazar payı, belirli bir sektördeki rekabetçi konum, verimlilik ve maaşlar) bilgi yönetimi başarısının güvenilir bir göstergesi olduğu bulunmuştur.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde nicel yöntemle kurgulanmıştır. Karasar (2012) ilişkisel tarama modelini, iki ya da daha fazla sayıda değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve derecesini ölçmeyi amaçlayan bir araştırma modeli olarak tanımlamaktadır. Araştırma, öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları ile örgütsel sürdürülebilirlik kavramının ilişkisinin belirlenmesini amaçladığı için ilişkisel tarama modelinde incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişken örgütsel sürdürülebilirlik, bağımsız değişkeni paylaşılan liderliktir. Çalışma için elde edilen veriler kamuya bağlı ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanan “Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği” ve “Örgütsel Sürdürülebilirlik Ölçeği” ölçme araçlarıyla toplanmış ve SPSS programında analiz edilerek sözel sonuçlar haline getirilmiştir.

Bilimsel olarak yapılan araştırmalar iki başlıkta incelenmektedirler. Bunlar; nicel araştırmalar ve nitel araştırmalardır. Nicel araştırmalar, araştırma konularıyla ilgili olayları ve kavramları, sayısal verilere dökülebilecek, ölçülebilecek bir formata dönüştürebilecek şekilde düzenlenebildiği araştırma türüdür. Yapılan çalışmada, “Paylaşılan Liderlik Ölçeği” ve “Örgütsel Sürdürülebilirlik Ölçeği” ile elde edilen verilerin istatistik programına yüklenip analiz edilerek elde edilen sonuçların ise sözel olarak yorumlanmasıyla yapıldığı için nicel bir araştırma yöntemi kullanılmıştır.

3.2. Evren / Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında İzmir İlinin Ödemiş ilçesindeki köylerde ve ilçe merkezinde görev yapan resmi ilkokul ve ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. İzmir ili Ödemiş ilçesinde, 69 ilkokul ve ortaokul düzeyinde okul ve bu okullarda görev yapan 919 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmanın örnekleme, seçkisiz örneklem yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilmiş ve 30 okuldan 232 öğretmene evreni temsil etmek amacıyla ulaşılmıştır. Ölçekler Ödemiş ilçesine bağlı çeşitli resmi köy ve merkez okullarına uygulanmıştır.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Veri toplama aracı olarak 8 maddeden oluşan Kişisel Bilgi Formu, Örgütsel Sürdürülebilirliğe yönelik veri toplamada Sezen-Gültekin ve Argon tarafından 2020 yılında geliştirilen 39 maddeden oluşan Örgütsel Sürdürülebilirlik Ölçeği (ÖSÖ). Okul müdürlerinin

paylaşılan liderlik özelliklerini ölçmek için ise Wood (2005) tarafından geliştirilen ve 2012 yılında Aynur Bozkurt Bostancı tarafından Türkçe 'ye uyarlanan 18 maddeden oluşan Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Veriler, Ödemiş ilçesindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerden gönüllü olarak araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlere elden, basılı formlar uygulanarak elde edilmiştir.

3.3.1.Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerini tespit etmek amacıyla 8 maddeden oluşan kişisel bilgi formu cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, branşı, meslekteki hizmet yılı, bulunduğu okuldaki hizmet yılını ve okul türünü kapsamaktadır.

3.3.2.Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği

Wood (2005) tarafından geliştirilen ve 2012 yılında Aynur Bozkurt Bostancı tarafından Türkçe 'ye uyarlanan Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği 18 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmuştur. Alt boyutlar görevlerin birlikte tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme, çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ve duygusal destek olarak ayrılmıştır. Ölçek Türkçe 'ye uyarlanırken, maddelerin orijinal biçimde aktarıldığı belirtilmiştir.

Tablo 5.

Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeğinin Boyutlarına Ait Maddeler

Alt Boyutlar	Maddeler
Görevlerin Birlikte Tamamlanması	Md.1,Md.2,Md.3,Md.4,Md.5,Md.6,Md.7,Md.8,Md.9
Karşılıklı Beceri Geliştirme	Md.10, Md.11
Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim	Md.12, Md.13,Md.14,Md.15
Duygusal Destek	Md.16,Md.17,Md.18

Wood (2005) tarafından geliştirilen Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği 2012 yılında Bozkurt-Bostancı'nın Türkçeye uyarladığı hali kullanmıştır. Toplam 18 maddeden oluşan Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği, "görevlerin ortak tamamlanması" (9 madde), "karşılıklı beceri geliştirme" (2 madde), "çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim" (4 madde), "duygusal destek" (3 madde) olmak üzere dört adet alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek kesinlikle doğru değil (1), genellikle doğru değil (2), genellikle doğru (3) ve kesinlikle doğru (4) olmak üzere 4'lü Likert tipi derecelendirme ölçeği şeklindedir. Ölçeğin geçerliliği için madde faktör yükleri ve güvenilirlik katsayıları boyutlara göre; "görevlerin ortak tamamlanması" boyutu

madde aralığı .84-.35 ve $\alpha=.87$, “karşılıklı beceri geliştirme” boyutu madde faktör yük aralığı .82-.65 ve $\alpha = .75$, “çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim” boyutu madde faktör yük aralığı .92-.30 ve $\alpha = .71$, son boyut olan “duygusal destek” boyutunda da madde faktör yük aralığı .76-.40 ve $\alpha = .74$ olarak bulunmuştur. Güvenilirlik ölçek toplamında $\alpha= .91$, boyutlara göre $\alpha=74$ ile $\alpha=88$ arasında değişen Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık katsayılarına bakıldığında, Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeğinin her bir alt ölçeğinin iç tutarlığa sahip olduğu söylenebilmektedir (Bostancı, 2012).

Tablo 6

Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği Aritmetik Ortalama Değerlendirmede Kullanılan İfadeler

\bar{x}	Değerlendirme	Ölçek Katılım İfadesi
3,25 – 4,00	Çok Yüksek	Kesinlikle doğru
2,50 – 3,24	Yüksek	Genellikle doğru
1,75 – 2,49	Orta	Genellikle doğru değil
1,00 – 1,74	Düşük	Kesinlikle doğru değil

Ölçekte; “Kesinlikle doğru değil” (4), “Genellikle doğru değil” (3), “Genellikle doğru” (2), “Kesinlikle doğru” (1), şeklinde sıralanan dördümlü Likert tipi derecelendirme kullanılmıştır.

3.3.3. Örgütsel Sürdürülebilirlik Ölçeği

Örgütsel Sürdürülebilirliğe yönelik veri toplamada Sezen-Gültekin ve Argon tarafından 2020 yılında geliştirilen 39 maddeden oluşan Örgütsel Sürdürülebilirlik Ölçeği (ÖSÖ). Ölçek 39 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlara bakıldığında sırasıyla çevresel sürdürülebilirliğin 6 madde, kültürel sürdürülebilirliğin 5 madde, sosyal sürdürülebilirliğin 8 madde, ekonomik sürdürülebilirliğin 4 madde ve yönetsel sürdürülebilirliğin 16 maddeden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 7

Örgütsel Sürdürülebilirlik Ölçeğinin Boyutlarına Ait Maddeler

Alt Boyutlar	Maddeler
Çevresel Sürdürülebilirlik	Md.1, Md.2, Md.3, Md.4, Md.5, Md.6,
Kültürel Sürdürülebilirlik	Md.7 Md.8, Md.9, Md.10, Md.11,
Sosyal Sürdürülebilirlik	Md.12,Md.13,Md.14,Md.15, Md.16,Md.17, Md.18., Md.19 ,
Ekonomik sürdürülebilirlik	Md.20,Md.21,Md.22, Md.23
Yönetmel Sürdürülebilirlik	Md.24,Md.25,Md.26,Md.27,Md.28,Md.29, Md.30,Md.31,Md.32,Md.33,Md.34,Md.35 Md.36,Md.37, Md.38,Md.39

Araştırmada veri toplama aracı olarak *Örgütsel Sürdürülebilirlik Ölçeği (ÖSÖ)* Sezen-Gültekin ve Argon tarafından 2020 yılında geliştirilmiştir. 5’li Likert ölçektir aynı zamanda 39 madde ve 5 boyut bulunmaktadır. Kapsam geçerlik indeksleri alt boyutlarda .74 ile .86 arasında değişmekteyken, ölçeğin geneli için .81 düzeyindedir. Kapsam geçerliği hem alt boyutlarda hem de ölçeğin genelinde 56’nın üstünde kaldığı için istatistiksel olarak anlamlıdır. “Cronbach alpha iç tutarlık katsayılarının ölçeğin tümüne bakıldığında .98, çevresel sürdürülebilirlik alt boyutuna bakıldığında .88; kültürel sürdürülebilirlik alt boyutu için .91, sosyal sürdürülebilirlik alt boyutu için .92, ekonomik sürdürülebilirlik alt boyutu için .85 ve yönetmel sürdürülebilirlik alt boyutu için .97 şeklinde olduğu görülmüştür” (Sezen-Gültekin ve Argon , 2020).

Tablo 8.

Örgütsel Sürdürülebilirlik Ölçeği Aritmetik Ortalama Değerlendirmede Kullanılan İfadeler

\bar{x}	Değerlendirme	Ölçek Katılım İfadesi
4,20 – 5,00	Çok Yüksek	Kesinlikle Katılıyorum
3,40 – 4,19	Yüksek	Katılıyorum
2,60 – 3,39	Orta	Kararsızım
1,80 – 2,59	Düşük	Katılmıyorum
1,0 -1,79	Çok Düşük	Kesinlikle Katılmıyorum

Ölçekte; “Kesinlikle Katılıyorum” (5), “Katılıyorum” (4), “Kararsızım” (3), “Katılmıyorum” (2), “Kesinlikle Katılmıyorum” (1) şeklinde sıralanan beşli Likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 195 ve en düşük puan 39’dur.

3.3.4. Ölçme Araçlarının Güvenirlik Analizi

Araştırmada kullanılan ölçek formlarının iç tutarlılıklarının incelenmesi amacıyla Cronbach’s Alpha tekniğine başvurulmuştur. Test sonucunda elde edilen Cronbach’s alfa değeri (α) testin iç tutarlılığının göstergesi olarak kabul edilir ve ölçek ifadeleri Tablo 9’ daki gibi aralıklandırılır (George ve Mallery, 2010, akt. Şevik, 2019):

Tablo 9

Cronbach’s Alpha Katsayısı İçin Güvenirlik Düzeyleri

Cronbach’s Alpha Katsayısı	Düzeyi
$\alpha < 0,50$	Kabul edilemez
$0,50 < \alpha < 0,60$	Zayıf
$0,60 < \alpha < 0,70$	Kabul edilebilir
$0,70 < \alpha < 0,90$	İyi
$\alpha > 0,90$	Mükemmel

Tablo 9’a bakıldığında, 0,60’tan küçük değere sahip ölçeklerin araştırmada kullanılması uygun değildir. 0,60’tan büyük ve 0,70’ten küçük katsayılara sahip ölçekler ise kabul edilebilir düzeyde algılanırken bunun üzerinde sırasıyla “İyi” ve “Mükemmel” olarak kabul edilen 2 basamak bulunmaktadır.

Tablo 10

Paylaşılan Liderlik Algısı ve Örgütsel Sürdürülebilirlik Ölçeklerinin Güvenirlik Katsayısı

Ölçek	A	Madde Sayısı
Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği	0,912	18
Örgütsel Sürdürülebilirlik Ölçeği	0,978	39

Tablo 10’a göre, PLÖ $\alpha=0,912$ ve ÖSÖ $\alpha=0,978$ düzeyinde bir güvenilirliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu değerlere göre ölçeklerin mükemmel düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma için uygulan ölçek formları ile elde edilen veriler SPSS for Windows 23.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analiz sonucu Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeğinin ve Örgütsel Sürdürülebilirlik Ölçeğinin güvenilirliği Cronbach's Alpha katsayısı elde edilmiştir. Ölçek formunda demografik bilgilerin oluşturduğu kısımda bulunan cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, meslekteki hizmet yılı, branş, okuldaki hizmet yılı ve okul türü değişkenlerine ait tanımlayıcı frekans analiz sayıları ve yüzdeleri çıkartılarak analiz edilmiştir. Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeğinin ve Örgütsel Sürdürülebilirlik Ölçeğinin ifadelerine ait frekans (f), yüzde (%), ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (ss) değerleri Tablo 11 ve Tablo 12'de verilmektedir.

Araştırmada, ölçme araçları ile elde edilen verilerin analizinde kullanılan başka bir teknik de normallik testidir. Bu test, parametrik testlerde verilerin normal bir dağılıma sahip olup olmadığını belirleyen bir test tekniğidir. Çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerinin -1,96 ile +1,96 aralığında olması kullanılan testin dağılımının normal olduğunun göstermektedir (George ve Mallery, 2010; Gravetter ve Wallnau, 2014 akt. Şevik, 2019).

Tablo 11.

Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeğine Ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

	Ranj	Min.	Max.	\bar{x}	ss	Varyans	Skewness		Kurtosis	
							Çarpıklık	SE	Basıklık	SE
Gör.Bir.Tam	3,11	1,00	4,11	2,91	,636	,405	-,382	,160	,174	,318
Kar.Bec.Gel.	3,00	1,00	4,00	3,01	,657	,433	-,593	,160	1,032	,318
Çal.Ar.Mer.Ol. Et.	2,50	2,25	4,75	3,40	,591	,350	,427	,160	-,432	,318
Duy.Des.	3,67	1,00	4,67	3,22	,578	,335	-,491	,160	1,277	,318
Pay.Lid.	2,67	1,50	4,17	3,09	,499	,250	-,296	,160	-,022	,318

Tablo 11'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısına ait çarpıklık ve basıklık katsayıları dikkate alındığında; görevlerin birlikte tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme, çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ve paylaşılan liderlik algısı puan türünün çarpıklık ve basıklık katsayısının -1,96/+1,96 değerleri arasında yer aldığı, dolayısıyla verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 12

Örgütsel Sürdürülebilirlik Ölçeğine Ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

	Ranj	Min.	Max.	\bar{x}	ss	Varyans	Skewness	Kurtosis		
								Çarpıklık	SE	Basıklık
Çevresel S.	4,00	1,00	5,00	3,85	,745	,556	-,635	,160	,574	,318
Kültürel S.	4,00	1,00	5,00	3,80	,815	,665	-,702	,160	,568	,318
Sosyal S.	3,88	1,13	5,00	3,93	,776	,603	-,688	,160	,168	,318
Ekonomik S.	3,75	1,25	5,00	3,77	,847	,719	-,419	,160	-,353	,318
Yönetmel S.	4,00	1,00	5,00	3,94	,788	,622	-1,000	,160	1,471	,320
Örgütsel S.	3,79	1,21	5,00	3,89	,718	,516	-,671	,160	,449	,320

Öğretmenlerin örgütsel sürdürülebilirlik algısına ait çarpıklık ve basıklık katsayılarını gösteren Tablo 15 dikkate alındığında; çevresel, kültürel, sosyal, ekonomik, yönetmel sürdürülebilirlik ve örgütsel sürdürülebilirlik puan türünün çarpıklık ve basıklık katsayısının -1,96/+1,96 değerleri arasında yer aldığı, dolayısıyla verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

Elde edilen verilerin dağılımının normal olduğu tespit edildikten sonra, paylaşılan liderlik algısı ve örgütsel sürdürülebilirlik alt boyutları ve toplam puanlarının iki düzeye sahip değişkenler olan cinsiyet, medeni durum, okul türü ve branş değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin sınanması için t-testi kullanılmıştır. İki den fazla düzeye içeren yaş, eğitim düzeyi, meslekteki kıdem ve okuldaki hizmet süresi gibi değişkenlerin incelenmesi amacıyla Tek Yönlü Varyans analizi (F testi) uygulanmıştır. F testi sonucu elde edildikten sonra farklılığa neden olan grupların belirlemek amacıyla öncelikle Levene testi ile varyansların homojenliğe bakılmıştır. Varyanslar homojense Scheffe testi, değil ise Tamhane's T2 testinden yararlanılmıştır. Testlerde hata oranı ($\alpha=0,05$) belirlenmiş hata oranı $p < 0,05$ olduğunda ise durumlarda gruplar arası fark istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Paylaşılan liderlik algısı ve örgütsel sürdürülebilirlik arasındaki ilişki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi (r) ile tespit edilmiş ve paylaşılan liderlik algısının örgütsel sürdürülebilirliğe etkisini tespit etmek amacıyla doğrusal regresyon analizi (R^2) uygulanmıştır. Korelasyon analizinde hata oranı $\alpha=0,01$ olarak belirlenmiştir. Paylaşılan liderlik algısının alt

boyutlarının örgütsel sürdürülebilirliğe etkisine ulaşabilmek için hiyerarşik regresyon analizi uygulanmıştır.

3.5. Örneklemeye Ait Betimleyici İstatistikler

Araştırmanın bu kısmında, kişisel bilgiler formunda yer alan demografik bilgilere ait frekans ve yüzde değerlerinin olduğu tablolar verilmektedir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kadın	144	62,1
Erkek	88	37,9
Toplam	232	100,0

Tablo 13'e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %62,1'i kadın ve %37,9'u erkektir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin daha çok kadın öğretmenlerden oluştuğu ifade edilebilir.

Tablo 14

Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Yaş	<i>f</i>	%
20-30	14	6,0
31-40	106	45,7
41-50	74	31,9
51 ve üzeri	38	16,4
Toplam	232	100,0

Tablo 14'e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %6'sı 20-30 yaş, %45,7'si 31-40 yaş, %31,9'u 41-50 yaş ve %16,4'ü 51 yaş ve üzeridir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin daha çok 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerden oluştuğu ifade edilebilir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler

Medeni Durum	<i>f</i>	%
Bekâr	33	14,2
Evli	198	85,3
Toplam	232	100,0

Tablo 15'e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %14,2'si bekâr ve %85,3'ü evlidir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun evli olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Eğitim Düzeyi	<i>f</i>	%
Ön Lisans	11	4,7
Lisans	207	89,2
Lisansüstü	14	6,0
Toplam	232	100,0

Tablo 16'a göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %4,7'si ön lisans, %89,2'i lisans ve %6'sı lisansüstü mezundur. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin daha çok lisans mezunu öğretmenlerden oluştuğu ifade edilebilir.

Tablo 17

Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Hizmet Yılı	<i>f</i>	%
1-5 yıl	9	3,9
6-10 yıl	37	15,9
11-15 yıl	53	22,8
16-20 yıl	59	25,4
21-25 yıl	33	14,2
26 yıl ve üzeri	41	17,7
Toplam	232	100,0

Tablo 17'ye göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %3,9'u 1-5 yıl, %15,9'u 6-10 yıl, %22,8'i 11-15 yıl, %25,4'ü 16-20 yıl, %14,2'si 21-25 yıl ve %17,7'si 26 yıl ve üzeri süredir öğretmenlik yapmaktadır. Buna göre araştırmaya katılanların daha çok 11-15 ve 16-20 yıl arasında çalışan öğretmenlerden oluştuğu ifade edilebilir.

Tablo 18

Öğretmenlerin Branş Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Branş	<i>f</i>	%
Sınıf Öğretmeni	66	28,4
Branş Öğretmeni	166	71,6
Toplam	232	100,0

Tablo 18'e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %28,4'ü sınıf öğretmeni ve %71,6'sı branş öğretmenidir. Buna göre araştırmaya katılanların daha çok branş öğretmenlerinden oluştuğu ifade edilebilir.

Tablo 19

Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Yılı Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Okuldaki Hizmet Yılı	<i>f</i>	%
0-2 yıl	46	19,8
3-5 yıl	57	24,6
6-8 yıl	50	21,6
9 yıl ve üzeri	79	34,1
Toplam	232	100,0

Tablo 19'a göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %19,8'i 0-2 yıl, %24,6'sı 3-5 yıl, %21,6'sı 6-8 yıl ve %34,1'i 9 yıl ve üzeri süredir şu an çalışmakta oldukları okulda öğretmenlik yapmaktadır. Buna göre araştırmaya katılanların hâlihazırda çalıştıkları okullarda daha çok 9 yıl ve üzeri süredir görev yapan öğretmenlerden oluştuğu ifade edilebilir.

Tablo 20

Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Okul Türü	<i>f</i>	%
İlkokul	83	35,8
Ortaokul	149	64,2
Toplam	232	100,0

Tablo 20'e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %35,8'i ilkokulda ve %64,2'si ortaokulda görev yapmaktadır. Buna göre araştırmaya katılanların daha çok ortaokulda çalışan öğretmenlerden olduğu ifade edilebilir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında, örneklem grubunun kişisel bilgilerinin incelenmesi ve inceleme sonucu ulaşılan verilerin analizi sonucunda elde edilen verilere ve bu bulgulara yönelik tablolara ve yorumlara yer verilmektedir.

4. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde ölçme araçlarıyla ulaşılan bulgulara uygun istatistiksel analiz yöntemleri kullanılarak araştırmanın alt problemlerine cevap aranmaktadır.

4.1.Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Paylaşılan Liderlik Davranışlarının Dağılımını Betimlemeye İlişkin Bulgular

Bu bölümde ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin paylaşılan liderlik ve alt boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algı düzeyleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu amaca yönelik olarak ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algısı ölçeğinden aldıkları puanları betimleyen istatistikler Tablo 21 ve Tablo 22’de sunulmuştur.

Öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ve alt boyutlarına ait algılarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile katılım ifadeleri Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21

Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeğine ve Alt Boyutlarına Yönelik Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Katılım İfadeleri

Boyutlar	\bar{x}	Ss	Katılım İfadesi
Gör.Bir.Tam.	2,91	,636	Genellikle doğru
Kar.Bec.Gel.	3,01	,657	Genellikle doğru
Çal.Ar.Mer.Ol.Et.	3,40	,591	Kesinlikle doğru
Duy.Des.	3,22	,578	Genellikle doğru
Pay.Lid.Toplam	3,09	,499	Genellikle doğru

Paylaşılan liderlik ve alt boyutlarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde; öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları ($\bar{x}=3,09$), görevlerin birlikte tamamlanmasına dair algıları ($\bar{x}=2,91$), Karşılıklı beceri geliştirmeye dair algıları ($\bar{x}=3,01$), çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim algıları ($\bar{x}=3,40$) ve duygusal destek algıları ($\bar{x}=3,22$) olarak sıralanmıştır. Paylaşılan liderlik ortalamasının yüksek-genellikle doğru seviyesinde algılandığı görülmektedir. Buna göre en yüksek ortalama çalışanlar arası merkezi

olmayan etkileşim algıları boyutundayken en düşük ortalama görevlerin birlikte tamamlanmasına dair algıları oluşmuştur.

Tablo 22

Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği İfadelerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler	\bar{x}	ss
Md.1 Okulun her çalışanı, okul için amaç belirlemede rol oynar.	2,98	,837
Md.2 Okulun her çalışanı, okul vizyonunu şekillendirmeye yardımcı olur.	3,03	,832
Md.3 Okulda her çalışan, okuldaki sorunların tespit, teşhis ve çözülmesine yardımcı olur.	3,03	,770
Md.4 Okulun her çalışanı, diğer çalışanlarca değerlendirilir ve onlara karşı sorumludur.	2,85	,819
Md.5 Okul çalışanları, okulu etkileyen kararları vermede iş birliği yaparlar.	3,00	,778
Md.6 Her okul çalışanı, okulun önceliklerine göre kaynakların nasıl dağıtılacağına karar vermede söz sahibidir.	2,63	,868
Md.7 Okuldaki çalışanlar, okulda bir problemle karşılaşıldığında en iyi hareket tarzına karar verilmesinde paylaşımda bulunurlar.	3,02	,715
Md.8 Okuldaki her çalışan, (kişisel sorumluluk alanı dışında olsa da) okulun yükümlülüklerini yerine getirmesini garantiye almak için söze karışır.	2,76	,796
Md.9 Her okul çalışanı, bütün çalışanlar işlerinde daha etkili çalışabilsinler diye bilgi paylaşımında bulunur.	2,97	,794
Md.10 Okul çalışanları, genellikle okuldaki diğer iş arkadaşlarından önemli meslek becerilerini öğrenirler.	2,96	,705
Md.11 Okul çalışanları, birbirlerine meslek becerilerini geliştirmek için yardım ederler.	3,07	,696
Md.12 Okulda üstün asta hükmettiği ast-üst düzeni (hiyerarşi) vardır.	3,51	,958
Md.13 Okul içinde kullanılan “meslek unvanlarına rağmen, her çalışan diğerlerine “eşit” olarak görülür.	2,97	,829
Md.14 Okulda, diğer çalışanların ne yapacağına karar veren bir kişi vardır.	3,41	,897
Md.15 Bu okul için iyi bir slogan “Herkes (her erkek/kadın) kendisi için vardır” olurdu.	3,75	,850
Md.16 Okul çalışanları okuldaki zor zamanlarda birbirlerini cesaretlendirirler.	3,24	,664
Md.17 Okul çalışanları diğerlerine tahammül gösterirler.	3,18	,677
Md.18 Okul çalışanları arasında ilişkisel ve mesleki bağ vardır.	3,27	,615

Tablo 22’ e göre, öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısına ilişkin görüşlerinin ortaya konması amacıyla oluşturulan ölçek maddelerine katılımcıların tamamının cevaplandığı görülmüştür.

Ölçeğin geneli değerlendirildiğinde sırasıyla en yüksek puanı alan 3 madde; “Md.15 Bu okul için iyi bir slogan “Herkes (her erkek/kadın) kendisi için vardır” olurdu.” ($\bar{x}=3,75$), “Md.12 Okulda üstün asta hükmettiği ast-üst düzeni (hiyerarşi) vardır.” ($\bar{x}=3,51$) ve “Md.14 Okulda, diğer çalışanların ne yapacağına karar veren bir kişi vardır..” ($\bar{x}=3,41$) ve maddeleridir. En düşük puanı alan 3 madde ise “Md.6 Her okul çalışanı, okulun önceliklerine göre kaynakların nasıl dağıtılacağına karar vermede söz sahibidir.” ($\bar{x}=2,63$), “Md.8 Okuldaki

her çalışan, (kişisel sorumluluk alanı dışında olsa da) okulun yükümlülüklerini yerine getirmesini garantiye almak için söze karışır.” ($\bar{x}=2,76$) ve “Md.4 Okulun her çalışanı, diğer çalışanlarca değerlendirilir ve onlara karşı sorumludur.” ($\bar{x}=2,85$) maddeleridir.

Görevlerin birlikte tamamlanması boyutuna ait maddeler incelendiğinde en yüksek alan 2 madde aynı puana sahiptir; “Md.2 Okulun her çalışanı, okul vizyonunu şekillendirmeye yardımcı olur.” ($\bar{x}=3,03$) ve “Md.3 Okulda her çalışan, okuldaki sorunların tespit, teşhis ve çözülmesine yardımcı olur.” ($\bar{x}=3,03$) maddeleridir. En düşük puanı alan 2 madde ise “Md.6 Her okul çalışanı, okulun önceliklerine göre kaynakların nasıl dağıtılacağına karar vermede söz sahibidir.” ($\bar{x}=2,63$) ve “Md.8 Okuldaki her çalışan, (kişisel sorumluluk alanı dışında olsa da) okulun yükümlülüklerini yerine getirmesini garantiye almak için söze karışır.” ($\bar{x}=2,76$) maddeleridir.

Karşılıklı beceri geliştirme boyutuna ait maddeler incelendiğinde en yüksek puanı alan madde; “Md.11 Okul çalışanları, birbirlerine meslek becerilerini geliştirmek için yardım ederler..” ($\bar{x}=3,07$) maddesidir. En düşük puanı alan madde ise “Md.10 Okul çalışanları, genellikle okuldaki diğer iş arkadaşlarından önemli meslek becerilerini öğrenirler.” ($\bar{x}=2,96$) maddesidir.

Çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim boyutuna ait maddeler incelendiğinde en yüksek puanı alan madde; “Md.15 Bu okul için iyi bir slogan “Herkes (her erkek/kadın) kendisi için vardır” olurdu.” ($\bar{x}=3,75$) maddesidir. En düşük puanı alan madde ise “Md.13 Okul içinde kullanılan “meslek unvanlarına rağmen, her çalışan diğerlerine “eşit” olarak görülür” ($\bar{x}=2,96$) maddesidir.

Duygusal destek boyutuna ait maddeler incelendiğinde ise en yüksek puanı alan madde; “Md.18 Okul çalışanları arasında ilişkisel ve mesleki bağ vardır.” olurdu.” ($\bar{x}=3,27$) maddesidir. En düşük puanı alan madde ise “Md.17 Okul çalışanları diğerlerine tahammül gösterirler.” ($\bar{x}=3,18$) maddesidir.

4.2. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okullarda Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarının Dağılımını Betimlemeye İlişkin Bulgular

Bu kısımda ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sürdürülebilirlik ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerini incelenmek için ilkokul ve ortaokullarda öğretmenlerinin örgütsel sürdürülebilirlik ölçeğinden aldıkları puanlara ilgili istatistikler Tablo 23 ve Tablo 24’te verilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel sürdürülebilirlik ve alt boyutlarına ait algılarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile katılım ifadeleri Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23

Örgütsel Sürdürülebilirlik Ölçeğine ve Alt Boyutlarına Yönelik Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Katılım İfadeleri

Boyutlar	\bar{x}	Ss	Katılım İfadesi
Çevresel S.	3,81	,745	Katılıyorum
Kültürel S.	3,80	,815	Katılıyorum
Sosyal S.	3,93	,776	Katılıyorum
Ekonomik S.	3,77	,847	Katılıyorum
Yönetmel S.	3,94	,788	Katılıyorum
Örgütsel S. Toplam	3,89	,718	Katılıyorum

Örgütsel sürdürülebilirlik ve alt boyutlarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde; öğretmenlerin örgütsel sürdürülebilirlik algıları ($\bar{x}=3,89$), çevresel sürdürülebilirlik algıları ($\bar{x}=3,81$) kültürel sürdürülebilirlik algıları ($\bar{x}=3,80$) sosyal sürdürülebilirlik algılarının ($\bar{x}=3,93$) yüksek-katılıyorum seviyesinde olduğu görülmüştür. Ekonomik sürdürülebilirlik algısı ($\bar{x}=3,77$) Yönetmel sürdürülebilirlik algısı ise ($\bar{x}=3,94$) olarak tespit edilmiştir. Buna göre en yüksek ortalama yönetmel sürdürülebilirlik boyutundayken en düşük ortalama ekonomik sürdürülebilirlik boyutunda oluşmuştur.

Tablo 24

Örgütsel Sürdürülebilirlik Ölçeği İfadelerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Md.1 Kurumunuz çeşitli geri dönüşüm etkinlikleri (atık pil kutusu, kâğıt toplama vb.) düzenler.	4,40	,737
Md.2 Kurumunuz doğa dostu ürünler (ekolojik kâğıtlar, doğal temizlik malzemeleri, organik gıdalar vb.) kullanır.	3,37	1,15
Md.3 Kurumunuz doğanın korunması için sosyal sorumluluk projeleri (Doğaya Dokun, Denizlerimiz Mavi Kalsın vb.) yürütür.	3,58	1,07
Md.4 Kurumunuz kaynakların (elektrik, su, doğalgaz vb.) tasarruflu kullanımına ilişkin etkinliklerde bulunur.	3,95	,896
Md.5 Kurumunuz çevre kirliliği hakkında eğitimler (kirliliğin türleri, önlenmesi vb.) verir.	3,91	,945
Md.6 Kurumunuz çevre ile ilgili faaliyetlere (ağaç dikme, atık toplama vb.) aktif katılım sağlar.	3,90	,986
Md.7 Kurumunuz sahip olduğu kültürel değerlerinin yıldan yıla aktarılacağına inanır.	3,91	,956
Md.8 Kurumunuz kültürünü belirli simgeler (flama, rozet, arma vb.) aracılığı ile yaşatmaktadır.	3,60	1,04
Md.9 Kurumunuz kültürü geçmiş, bugün ve gelecek arasında bir köprü olarak görür.	3,93	,919
Md.10 Kurumunuz kuruluş yıldönümü gibi özel günlere ilişkin etkinlikler düzenleyerek kültürünü yaşatmaya çalışır.	3,74	1,09
Md.11 Kurumunuz geçmiş deneyimlerden faydalanmayı bir kültür haline getirmiştir.	3,84	,944
Md.12 Kurumunuz bünyesinde yeni işe başlayan çalışanlarının oryantasyonu için etkinlikler (tanışma toplantısı, işe uyum eğitimi vb.) düzenler.	3,61	1,11

Md.13 Kurumunuz öğrenciler arasında dışlama, yalnız bırakma eylemlerinin önüne geçmek için uygulamalar yapar.	3,94	,863
Md.14 Kurumunuz kişi istismarının (sömürü, ihmal vb.) önüne geçilmesi için eğitimler vererek farkındalık yaratır.	3,97	,862
Md.15 Kurumunuz toplumsal fayda için sosyal sorumluluk projeleri (engelliler, yaşlılar, yoksullar için etkinlikler)yürütür.	3,99	,902
Md.16 Kurumunuz her çalışanın eşit muamele görmesi adına çaba gösterir.	3,93	1,03
Md.17 Kurumunuz her öğrencinin eşit muamele görmesi adına çaba gösterir.	4,08	,946
Md.18 Kurumunuz şeffaf ve hesap verebilir bir yönetim anlayışına sahiptir.	3,97	,975
Md.19 Kurumunuz çalışanlarının değerlerine saygı duyar.	4,05	,977
Md.20 Kurumunuz bütçesini ihtiyaçları doğrultusunda etkili biçimde kullanır.	4,09	,866
Md.21 Kurumunuz etkili tasarruf programları (akıllı/fotoselli lamba, musluk vb.) uygular.	3,53	1,20
Md.22 Kurumunuz yerel ürün satın almaya teşvik etme gibi eylemlerle milli bilinç oluşturmaya çalışır.	3,64	1,07
Md.23 Kurumunuz bilinçli tüketim alışkanlığı kazandırılmasına yönelik etkinlikler (tasarruf eğitimi vb.) gerçekleştirir.	3,85	1,00
Md.24 Kurumunuz çalışmalarında paydaşları ile iş birliği içindedir.	3,94	,917
Md.25 Kurumunuz değişime uyum sağlayabilecek yenilikçi bir yapıya sahiptir.	3,93	,966
Md.26 Kurumunuz amaçları doğrultusunda varoluşunu sürdürmek için deneyimlerinden faydalanır.	3,99	,875
Md.27 Kurumunuz her koşulda amaçları doğrultusunda varoluşunu sürdürebilecek derecede dayanıklı bir yapıya sahiptir.	3,97	,904
Md.28 Kurumunuz çalışmalarının kesintiye uğramaması için paydaşlar arası bilgi alışverişi yapar.	3,95	,920
Md.29 Kurumunuz öğrencilerinin yetenek gelişimine yönelik fırsatlar sunar.	3,97	,934
Md.30 Kurumunuz çalışanları için sürdürülebilir hedefler ortaya koyar.	3,85	,997
Md.31 Kurumunuz çalışanları için kolay anlaşılabilir iş tanımlarına sahiptir.	3,89	,947
Md.32 Kurumunuz resmi görevler dışındaki işlerde gönüllü katılımı esas alır.	4,00	,967
Md.33 Kurumunuz sahip olduğu bilgilerinin geleceğe aktarılmasını sağlamak için örgütsel hafızasını(arşivini) etkili biçimde kullanır.	3,82	,936
Md.34 Kurumunuz amaçları doğrultusunda varoluşunu sürdürmesinde karşılaştığı engelleri aşabilme potansiyeline sahiptir.	3,96	,923
Md.35 Kurumunuz varlığını yaşatacak etkinlikleri özel gün ve haftalar dışında da önemser.	3,99	,951
Md.36 Kurumunuz amaçları doğrultusunda varoluşunu sürdürmeyi bir vizyon haline getirmiştir.	3,95	,905
Md.37 Kurumunuz yöneticilerimiz geleceğe şekil vermede isteklidir.	4,03	,953
Md.38 Kurumunuz yöneticilerimiz dünü, bugünü ve yarını birlikte değerlendirebilecek birikime sahiptir.	4,01	,958
Md.39 Kurumunuz yöneticilerimiz kurumumuzda işbirlikçi çalışma ortamı yaratır.	4,02	,998

Tablo 24'e göre, öğretmenlerin örgütsel Sürdürülebilirlik algısına yönelik görüşlerinin ortaya konması için oluşturulan ölçek maddelerini katılımcıların tamamının cevaplandığı görülmüştür.

Ölçeğin geneli değerlendirildiğinde sırasıyla en yüksek puanı alan 3 madde; "Md.1 Kurumunuz çeşitli geri dönüşüm etkinlikleri (atık pil kutusu, kâğıt toplama vb) düzenler." (\bar{x} =4,40), "Md.20 Kurumunuz bütçesini ihtiyaçları doğrultusunda etkili biçimde kullanır." (\bar{x} =4,09) ve "Md.17 Kurumunuz her öğrencinin eşit muamele görmesi adına çaba gösterir."

($\bar{x}=4,08$) maddeleridir. En düşük puanı alan 3 madde ise “Md.2 Kurumunuz doğa dostu ürünler (ekolojik kağıtlar, doğal temizlik malzemeleri, organik gıdalar vb.) kullanır.” ($\bar{x}=3,37$), “Md.21 Kurumunuz etkili tasarruf programları (akıllı/fotoselli lamba, musluk vb.) uygular.” ($\bar{x}=3,53$) ve “Md.3 Kurumunuz doğanın korunması için sosyal sorumluluk projeleri (Doğaya Dokun, Denizlerimiz Mavi Kalsın vb.) yürütür.” ($\bar{x}=3,58$) maddeleridir.

Çevresel sürdürülebilirlik boyutuna ait olan maddeler değerlendirildiğinde sırasıyla en yüksek puan alan 2 madde; “Md.1 Kurumunuz çeşitli geri dönüşüm etkinlikleri (atık pil kutusu, kâğıt toplama vb) düzenler.” ($\bar{x}=4,40$), “Md.4 Kurumunuz kaynakların (elektrik, su, doğalgaz vb.) tasarruflu kullanımına ilişkin etkinliklerde bulunur.” ($\bar{x}=3,95$) maddeleridir. En düşük puanı alan 2 madde ise “Md.2 Kurumunuz doğa dostu ürünler (ekolojik kağıtlar, doğal temizlik malzemeleri, organik gıdalar vb.) kullanır.” ($\bar{x}=3,40$) ve “Md.3 Kurumunuz doğanın korunması için sosyal sorumluluk projeleri (Doğaya Dokun, Denizlerimiz Mavi Kalsın vb.) yürütür.” ($\bar{x}=3,58$) maddeleridir.

Kültürel sürdürülebilirlik boyutuna ait olan maddeler değerlendirildiğinde sırasıyla en yüksek puan alan 2 madde; “Md.9 Kurumunuz kültürü geçmiş, bugün ve gelecek arasında bir köprü olarak görür.” ($\bar{x}=3,93$), “Md.7 Kurumunuz sahip olduğu kültürel değerlerinin yıldan yıla aktarılacağına inanır.” ($\bar{x}=3,91$) maddeleridir. En düşük puanı alan 2 madde ise “Md.8 Kurumunuz kültürünü belirli simgeler (flama, rozet, arma vb.) aracılığı ile yaşatmaktadır.” ($\bar{x}=3,60$) ve “Md.10 Kurumunuz kuruluş yıldönümü gibi özel günlere ilişkin etkinlikler düzenleyerek kültürünü yaşatmaya çalışır.” ($\bar{x}=3,74$) maddeleridir.

Sosyal sürdürülebilirlik boyutuna ait olan maddeler değerlendirildiğinde sırasıyla en yüksek puan alan 2 madde; “Md.17 Kurumunuz her öğrencinin eşit muamele görmesi adına çaba gösterir.” ($\bar{x}=4,08$), “Md.19 Kurumunuz çalışanlarının değerlerine saygı duyar.” ($\bar{x}=4,05$) maddeleridir. En düşük puanı alan 2 madde ise “Md.12 Kurumunuz bünyesinde yeni işe başlayan çalışanlarının oryantasyonu için etkinlikler (tanışma toplantısı, işe uyum eğitimi vb.) düzenler.” ($\bar{x}=3,61$) ve “Md.16 Kurumunuz her çalışanın eşit muamele görmesi adına çaba gösterir.” ($\bar{x}=3,93$) maddeleridir.

Ekonomik sürdürülebilirlik boyutuna ait olan maddeler değerlendirildiğinde en yüksek puan alan madde; “Md.20 Kurumunuz bütçesini ihtiyaçları doğrultusunda etkili biçimde kullanır.” ($\bar{x}=4,09$) dır. En düşük puanı alan madde ise “Md.21 Kurumunuz etkili tasarruf programları (akıllı/fotoselli lamba, musluk vb.) uygular.” ($\bar{x}=3,53$) ve “maddesidir.

Yönetmelik sürdürülebilirlik boyutuna ait olan maddeler değerlendirildiğinde sırasıyla en yüksek puan alan 2 madde; “Md.37 Kurumunuz yöneticilerimiz geleceğe şekil vermede isteklidir.” ($\bar{x}=4,03$), “Md.39 Kurumunuz yöneticilerimiz kurumumuzda işbirlikçi çalışma

ortamı yaratır.” ($\bar{x}=4,02$) maddeleridir. En düşük puanı alan 2 madde ise “Md.33 Kurumunuz sahip olduğu bilgilerinin geleceğe aktarılmasını sağlamak için örgütsel hafızasını(arşivini) etkili biçimde kullanır.” ($\bar{x}=3,82$) ve “Md.30 Kurumunuz çalışanları için sürdürülebilir hedefler ortaya koyar.” ($\bar{x}=3,85$) maddeleridir.

4.3. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik Algısı ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Bulguları

Bu bölümde öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ve alt boyutlarına ait algı düzeylerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, branş, okuldaki hizmet yılı ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmektedir. Bu amaca yönelik olarak öğretmenlerin görevlerin birlikte tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme, çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim, duygusal destek ve paylaşılan liderliğe ilişkin algılarının demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla t-testi ve F testi bulguları ve yorumları aşağıdaki tablolarda sunulmaktadır.

4.3.1. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bulguları

Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek maksadıyla yapılan t-testinin sonuçları Tablo 25’te sunulmaktadır:

Tablo 25

Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına Ait Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	sd	<i>p</i> *
Gör.Bir.Tam.	Kadın	144	2,84	,661	,055	-2,169	230	,031
	Erkek	88	3,03	,577	,061			
Kar.Bec.Gel.	Kadın	144	2,93	,672	,056	-2,493	230	,013
	Erkek	88	3,15	,612	,065			
Çal.Ar.Mer.Ol.Et.	Kadın	144	3,40	,579	,048	,008	230	,994*
	Erkek	88	3,40	,614	,065			
Duy.Des.	Kadın	144	3,18	,622	,051	-1,332	230	,184*
	Erkek	88	3,29	,494	,052			
Pay.Lid.Toplam	Kadın	144	3,03	,525	,043	-1,999	230	,047
	Erkek	88	3,17	,444	,047			

* $p < 0,05$

Tablo 25’e göre, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin görevlerin birlikte tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme, çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ve duygusal destek algısının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla t testi gerçekleştirilmiştir. Buna göre kadın ve erkek

öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($t_{(230)}=-1,999$; $p>0,05$).

Alt boyutlara bakıldığında ise kadın ve erkek öğretmenlerin görevlerin birlikte tamamlanması boyutu($t_{(230)}=-2,169$; $p<0,05$), karşılıklı beceri geliştirme ($t_{(651)}=-2,493$; $p<0,05$) boyutları arasında anlamlı bir farklılık görülürken, çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ($t_{(230)}=.008$; $p<0,05$) ve duygusal destek algıları($t_{(230)}=-1,332$; $p<0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Buna göre görevlerin birlikte tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme ve paylaşılan liderlik algısı boyutlarına istatistiksel olarak bakıldığında, erkek öğretmenlerin lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür.

4.3.2. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Bulguları

Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin yaş değişkenine göre betimsel istatistikleri Tablo 26'da yaş gruplarının farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan F testi sonuçları ise Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 26

Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına Ait Yaş Değişkenine Göre Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	Ss
Gör.Bir.Tam.	20-30	14	3,14	,602
	31-40	106	2,85	,661
	41-50	74	2,96	,583
	51 ve üzeri	38	2,93	,671
Kar.Bec.Gel.	20-30	14	3,25	,700
	31-40	106	2,97	,599
	41-50	74	3,08	,662
	51 ve üzeri	38	2,92	,775
Çal.Ar.Mer.Ol.Et.	20-30	14	3,42	,599
	31-40	106	3,42	,546
	41-50	74	3,41	,626
	51 ve üzeri	38	3,34	,656
Duy.Des.	20-30	14	3,35	,497
	31-40	106	3,19	,585
	41-50	74	3,29	,574
	51 ve üzeri	38	3,14	,593
Pay.Lid.Toplam	20-30	14	3,25	,455
	31-40	106	3,04	,509
	41-50	74	3,13	,481
	51 ve üzeri	38	3,05	,522

Tablo 26’da ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve alt boyutlarına ait elde edilen puanların yaş değişkenine göre ortalamaları ve standart sapmaları sunulmuştur. Paylaşılan liderlik puan ortalaması en yüksek olan grup, yaşı "20-30" ($\bar{x}=3,25$) olan öğretmenlerdir ve onları sırasıyla yaşı "41-50" ($\bar{x}=3,13$), "51 ve üzeri" ($\bar{x}=3,05$) ve "31-40" ($\bar{x}=3,04$) olan öğretmenler izlemektedir. Buna göre örneklemden paylaşılan liderlik puanı en düşük olan grup yaşı "31-40"’tır.

Görevlerin birlikte tamamlanması boyutunda puan ortalaması en yüksek olan grup yaşı "20-30" ($\bar{x}=3,14$) olan öğretmenlerdir. Onları, yaşı "41-50" ($\bar{x}=2,96$), "51 ve üzeri" ($\bar{x}=2,93$) ve "31-40" ($\bar{x}=2,85$) olan öğretmenler izlemektedir. Buna göre örneklemden yaşı "31-40" arasında olanların puan ortalamaları en düşüktür.

Karşılıklı beceri geliştirme boyutta puan ortalaması en yüksek olan grup yaşı "20-30" ($\bar{x}=3,25$) olan öğretmenler ve onları sırasıyla yaşı "41-50" ($\bar{x}=3,08$), "31-40" ($\bar{x}=2,97$) ve "51 ve üzeri" ($\bar{x}=2,92$) olan öğretmenler izlemektedir. Buna göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden yaşı "51 ve üzeri" olanların ortalamaları en düşüktür.

Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim boyutunda puan ortalaması en yüksek olan iki grubun ortalaması aynıdır, bunlar "20-30" ve "31-40" ($\bar{x}=3,42$) olan öğretmenler ve onları yaşı, "41-50" ($\bar{x}=3,41$) ve "51 ve üzeri" ($\bar{x}=3,34$) olan öğretmenler izlemektedir. Buna göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden yaşı "51 ve üzeri" arasında olanların puan ortalamaları en düşüktür.

Duygusal destek boyutunda yaşı "20-30" ($\bar{x}=3,35$) olan öğretmenlerin puan ortalaması en yüksek olan gruptur. Sonra sırasıyla yaşı "41-50" ($\bar{x}=3,29$), "31-40" ($\bar{x}=3,19$) ve "51 ve üzeri" ($\bar{x}=3,14$) olan öğretmenler takip etmektedir. Buna sonuca bakıldığında örneklemden yaşı "51 ve üzeri" olanların puan ortalamaları en düşüktür.

Tablo 27.

Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına Ait Yaş Değişkenine Göre F Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p*	Anlamlı Fark**
Gör.Bir.Tam.	Gruplar Arası	1,386	3	,462	1,142	,333	-
	Gruplar İçi	92,193	228	,404			
	Toplam	93,579	231				
Kar.Bec.Gel.	Gruplar Arası	1,588	3	,529	1,227	,300	-
	Gruplar İçi	98,343	228	,431			
	Toplam	99,931	231				
Çal.Ar.Mer.Ol.Et.	Gruplar Arası	,208	3	,069	,196	,899	-
	Gruplar İçi	80,641	228	,354			
	Toplam	80,849	231				
Duy.Des.	Gruplar Arası	1,019	3	,340	1,014	,387	-
	Gruplar İçi	76,358	228	,335			
	Toplam	77,377	231				
Pay.Lid.Toplam	Gruplar Arası	,745	3	,248	,995	,396	-
	Gruplar İçi	56,935	228	,250			
	Toplam	57,680	231				

* $p < 0,05$ **20-30 yaş (A), 31-40 yaş (B), 41-50 yaş (C), 51 ve üzeri yaş (D)

Tablo 27'e bakıldığında, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin “görevlerin birlikte tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme, çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ve duygusal destek” algısının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan F testi sonucunda, yaş gruplarının görevlerin birlikte tamamlanması ($F_{(3-228)}=1,142$; $p > 0,05$), karşılıklı beceri geliştirme boyutu ($F_{(3-228)}=1,227$; $p > 0,05$), çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ($F_{(3-228)}=,196$; $p < 0,05$), duygusal destek ($F_{(3-228)}=1,014$; $p < 0,05$) ve paylaşılan liderlik ($F_{(3-228)}=,995$; $p > 0,05$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.3.3. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Bulguları

İlkökul ve ortaokul okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testinin sonuçları Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28.

Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına Ait Medeni Durum Değişkenine Göre t Testi

Boyutlar	Medeni Durum	n	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	sd	P *
Gör.Bir.Tam.	Evli	198	2,92	,646	,045	-,094	229	,925
	Bekâr	33	2,93	,573	,099			
Kar.Bec.Gel.	Evli	198	3,00	,673	,047	-,549	229	,583
	Bekâr	33	3,07	,574	,100			
Çal.Ar.Mer.Ol.Et.	Evli	198	3,42	,603	,042	1,122	229	,263
	Bekâr	33	3,30	,522	,090			
Duy.Des.	Evli	198	3,23	,563	,040	,277	229	,782
	Bekâr	33	3,20	,676	,117			
Pay.Lid.Toplam	Evli	198	3,09	,502	,035	,209	229	,835
	Bekâr	33	3,07	,488	,085			

* $p < 0,05$

Tablo 28'e bakıldığında, ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin görevlerin birlikte tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme, çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ve duygusal destek algısının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen t testi sonucunda, bekâr ve evli öğretmenlerin görevlerin birlikte tamamlanması ($t_{(229)} = -,094$; $p > ,05$), karşılıklı beceri geliştirme ($t_{(229)} = -,549$; $p > ,05$), çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ($t_{(229)} = 1,122$; $p > ,05$) duygusal destek ($t_{(229)} = ,277$; $p > ,05$) paylaşılan liderlik ($t_{(229)} = ,209$; $p > ,05$) algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Genel olarak incelendiğinde, bekâr ve evli öğretmenlerin görevlerin birlikte tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme, çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim, duygusal destek ve paylaşılan liderlik algılarının birbirlerine benzer düzeyde olduğu görülmüştür.

4.3.4. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Bulguları

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre betimsel istatistikleri Tablo 29'da eğitim düzeyi farklı olan grupların farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan F testi sonuçları ise Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 29.

Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına Ait Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Puanların Betimsel İstatistikleri

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	Ss
Gör.Bir.Tam.	Ön Lisans	11	3,08	,497
	Lisans	207	2,92	,638
	Lisansüstü	14	2,64	,668
Kar.Bec.Gel.	Ön Lisans	11	2,86	,452
	Lisans	207	3,03	,672
	Lisansüstü	14	2,82	,540
Çal.Ar.Mer.Ol.Et.	Ön Lisans	11	3,36	,504
	Lisans	207	3,42	,610
	Lisansüstü	14	3,28	,323
Duy.Des.	Ön Lisans	11	3,24	,336
	Lisans	207	3,23	,595
	Lisansüstü	14	3,11	,482
Pay.Lid.Toplam	Ön Lisans	11	3,14	,391
	Lisans	207	3,10	,505
	Lisansüstü	14	2,88	,463

Tablo 31’de ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algısı ve alt boyutlarıyla ilgili elde edilen puanların eğitim durumu değişkenine göre ortalamaları ve standart sapmaları sunulmuştur. Paylaşılan liderlik algısı puanı ortalaması en yüksek olan grup eğitim durumu "Ön Lisans" ($\bar{x}=3,14$) olan öğretmenlerken "Lisans" ($\bar{x}=3,10$) ve "Lisansüstü" ($\bar{x}=2,88$) eğitim alan öğretmenler de sırasıyla onu takip etmektedir. Buna göre ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinden eğitim durumu "Lisansüstü" olanların paylaşılan liderlik algısı puan ortalamaları en düşüktür.

Öğretmenlerin görevlerin birlikte tamamlanması boyutunda puan ortalaması en yüksek olan grubun eğitim durumu "Ön Lisans" ($\bar{x}=3,08$) olan öğretmenler ve eğitim durumu "Lisans" ($\bar{x}=2,92$) ve "Lisansüstü" ($\bar{x}=2,64$) olan öğretmenlerdir. Buna göre örneklemden eğitim durumu "Lisansüstü" olanların öğretmenlerin görevlerin birlikte tamamlanması boyutu puanı ortalamaları en düşüktür.

Karşılıklı beceri geliştirme boyutunda puan ortalaması en yüksek olan grubun eğitim durumu "Lisans" ($\bar{x}=3,03$) olan öğretmenler ve onları sırasıyla eğitim durumu "Ön Lisans" ($\bar{x}=2,86$) ve "Lisansüstü" ($\bar{x}=2,82$) olan öğretmenler izlemektedir. Buna göre örneklemden karşılıklı beceri geliştirme boyutunda en düşük puan "Lisansüstü" eğitim gören öğretmenlerdir.

Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim boyutunda puan ortalaması en yüksek olan grubun eğitim durumu "Lisans" ($\bar{x}=3,42$) olan öğretmenler ve onları sırasıyla eğitim durumu "Ön Lisans" ($\bar{x}=3,36$) ve "Lisansüstü" ($\bar{x}=3,28$) olan öğretmenler izlemektedir. Buna göre örneklemden çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim boyutunda puan ortalaması en düşük puan "Lisansüstü" eğitim gören öğretmenlerdir.

Duygusal destek boyutta puan ortalaması en yüksek olan grup eğitim durumu "Ön Lisans" ($\bar{x}=3,24$) olan öğretmenler ve onları sırasıyla eğitim durumu "Lisans" ($\bar{x}=3,23$) ve "Lisansüstü" ($\bar{x}=3,11$) olan öğretmenler izlemektedir. Buna göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden duygusal destek boyutunda puan ortalaması en düşük puan "Lisansüstü" eğitim gören öğretmenlerdir.

Tablo 30.

Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına Ait Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre F Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p*	Anlamlı Fark**
Gör.Bir.Tam.	Gruplar Arası	1,377	2	,688	1,710	,183	-
	Gruplar İçi	92,202	229	,403			
	Toplam	93,579	231				
Kar.Bec.Gel.	Gruplar Arası	,891	2	,446	1,030	,359	-
	Gruplar İçi	99,040	229	,432			
	Toplam	99,931	231				
Çal.Ar.Mer.Ol.Et.	Gruplar Arası	,262	2	,131	,372	,690	-
	Gruplar İçi	80,587	229	,352			
	Toplam	80,849	231				
Duy.Des.	Gruplar Arası	,174	2	,087	,259	,772	-
	Gruplar İçi	77,203	229	,337			
	Toplam	77,377	231				
Pay.Lid.Toplam	Gruplar Arası	,650	2	,325	1,304	,273	-
	Gruplar İçi	57,030	229	,249			
	Toplam	57,680	231				

* $p < 0,05$

**Ön Lisans (A), Lisans (B), Lisansüstü (C)

Tablo 30'a göre, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin görevlerin birlikte tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme boyutu, çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim, duygusal destek ve paylaşılan liderlik algısının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan F testi sonucunda, eğitim durumu farklı grupların görevlerin birlikte tamamlanması boyutu ($F_{(2-229)}=1,710$; $p > 0,05$), Karşılıklı beceri geliştirme boyutu ($F_{(2-229)}=1,030$; $p > 0,05$), Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ($F_{(2-229)}=,372$; $p > 0,05$) Duygusal destek ($F_{(2-229)}=,259$; $p > 0,05$) ve paylaşılan liderlik ($F_{(2-229)}=1,304$; $p > 0,05$) algıları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4.3.5. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bulguları

Tablo 31’de ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin paylaşılan liderlik ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre istatistikleri; Tablo 32’de ise mesleki kıdem gruplarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan F testi sonuçları ise verilmiştir.

Tablo 31.

Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına Ait Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	Ss
Gör.Bir.Tam.	1-5 yıl	9	3,07	,314
	6-10 yıl	37	2,95	,649
	11-15 yıl	53	2,79	,653
	16-20 yıl	59	2,93	,718
	21-25 yıl	33	2,90	,548
	26 yıl ve üzeri	41	3,00	,597
Kar.Bec.Gel.	1-5 yıl	9	3,11	,740
	6-10 yıl	37	3,10	,636
	11-15 yıl	53	2,96	,595
	16-20 yıl	59	3,00	,710
	21-25 yıl	33	3,04	,616
	26 yıl ve üzeri	41	2,97	,715
Çal.Ar.Mer.Ol.Et.	1-5 yıl	9	3,75	,649
	6-10 yıl	37	3,47	,567
	11-15 yıl	53	3,33	,545
	16-20 yıl	59	3,41	,571
	21-25 yıl	33	3,43	,705
	26 yıl ve üzeri	41	3,35	,589
Duy.Des.	1-5 yıl	9	3,51	,444
	6-10 yıl	37	3,29	,531
	11-15 yıl	53	3,14	,586
	16-20 yıl	59	3,24	,674
	21-25 yıl	33	3,17	,613
	26 yıl ve üzeri	41	3,21	,444
Pay.Lid.Toplam	1-5 yıl	9	3,30	,358
	6-10 yıl	37	3,14	,503
	11-15 yıl	53	2,98	,509
	16-20 yıl	59	3,10	,559
	21-25 yıl	33	3,08	,464
	26 yıl ve üzeri	41	3,11	,444

Tablo 31’de ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin paylaşılan liderlik ve alt boyutlarına ait puanlarının meslekteki hizmet yılı değişkenine göre ortalamaları ve standart sapmaları

sunulmuştur. Paylaşılan liderlik puanı ortalaması en yüksek olan grubun meslekteki hizmet yılı "1-5" ($\bar{x}=3,30$) olan öğretmenlerdir sırasıyla meslekteki hizmet yılı "6-10" ($\bar{x}=3,14$), "26 yıl ve üzeri" ($\bar{x}=3,11$), "16-20" ($\bar{x}=3,10$), "21-25 yıl" ($\bar{x}=3,08$) ve "11-15 yıl" ($\bar{x}=2,98$) olan öğretmenler izlemektedir. Buna göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden meslekteki kıdemi "11-15 yıl" arasında olan öğretmenlerin puan ortalamaları en düşüktür.

Görevlerin birlikte tamamlanması boyutunda puan ortalaması en yüksek olan grup meslekteki hizmet yılı "1-5 yıl" ($\bar{x}=3,07$) olan öğretmenler onu sırasıyla "26 yıl ve üzeri" ($\bar{x}=3,00$) kıdemi olan öğretmenler izlerken, "6-10 yıl" ($\bar{x}=2,95$), "16-20" ($\bar{x}=2,93$), "21-25" ($\bar{x}=2,90$) ve "11-15" ($\bar{x}=2,79$) yıllık mesleki kıdemi olanların görevlerin birlikte tamamlanması boyutu puan ortalamaları en düşüktür.

Karşılıklı beceri geliştirme boyutu puan ortalaması en yüksek olan grup meslekteki hizmet yılı "1-5" ($\bar{x}=3,11$) olan öğretmenler ve onları sırasıyla meslekteki hizmet yılı "6-10" ($\bar{x}=3,10$), "21-25" ($\bar{x}=3,04$), "16-20" ($\bar{x}=3,00$), "26 yıl ve üzeri" ($\bar{x}=2,97$) "11-15 yıl" ($\bar{x}=2,96$) olan öğretmenler izlemektedir. Buna göre örneklemden mesleki kıdemi "11-15 yıl" olan öğretmenlerin karşılıklı beceri geliştirme boyutu puan ortalamaları en düşüktür.

Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim boyutunda "1-5" ($\bar{x}=3,75$) hizmet yılı olan grubun puan ortalaması en yüksektir. Devamında mesleki kıdemi "6-10" ($\bar{x}=3,47$), "21-25 yıl" ($\bar{x}=3,43$), "16-20" ($\bar{x}=3,41$) ve "26 yıl ve üzeri" ($\bar{x}=3,35$) ve "11-15" ($\bar{x}=3,33$) olarak en düşük puana doğru sıralanmıştır. Örneklemin mesleki kıdemi "11-15" arasında olanların, çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim boyutunun puan ortalamaları en düşüktür.

Duygusal destek boyutunda "1-5" ($\bar{x}=3,51$) hizmet yılı olan grubun puan ortalaması en yüksektir. Devamında mesleki kıdemler "6-10" ($\bar{x}=3,29$), "16-20 yıl" ($\bar{x}=3,24$), "26 yıl ve üzeri" ($\bar{x}=3,21$) ve "21-25" ($\bar{x}=3,17$) ve "11-15" ($\bar{x}=3,14$) olarak en düşük puana doğru sıralanmıştır. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemi "11-15" arasında olanların duygusal destek boyutunun puan ortalaması en düşüktür.

Tablo 32.

Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına Ait Mesleki Kıdem Değişkenine Göre F Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p*	Anlamlı Fark**
Gör.Bir.Tam.	Gruplar Arası	1,460	5	,292			
	Gruplar İçi	92,119	226	,408	,716,612		-
	Toplam	93,579	231				
Kar.Bec.Gel.	Gruplar Arası	,647	5	,129			
	Gruplar İçi	99,284	226	,439	,294,916		-
	Toplam	99,931	231				
Çal.Ar.Mer.Ol.Et.	Gruplar Arası	1,644	5	,329			
	Gruplar İçi	79,205	226	,350	,938,457		-
	Toplam	80,849	231				
Duy.Des.	Gruplar Arası	1,438	5	,288			
	Gruplar İçi	75,940	226	,336	,856,512		-
	Toplam	77,377	231				
Pay.Lid.Toplam	Gruplar Arası	1,093	5	,219			
	Gruplar İçi	56,587	226	,250	,873,500		-
	Toplam	57,680	231				

* $p < 0,05$ **1-5 yıl (A), 6-10 yıl (B), 11-15 yıl (C), 16-20 yıl (D), 21-25 yıl (E), 26 yıl ve üzeri (F)

Tablo 32'e göre ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerin görevlerin birlikte tamamlanması, Karşılıklı beceri geliştirme, Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim, duygusal destek ve paylaşılan liderlik algısının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla F testi yapılmıştır. Meslekteki kıdem gruplarının görevlerin birlikte tamamlanması ($F_{(5-226)} = ,716; p < 0,05$), karşılıklı beceri geliştirme ($F_{(5-226)} = ,294; p < 0,05$), çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ($F_{(5-226)} = ,938; p < 0,05$) duygusal destek ($F_{(5-226)} = ,856; p < 0,05$) ve paylaşılan liderlik algısı ($F_{(5-226)} = ,873; p < 0,05$) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4.3.6. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Bulguları

İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik ve alt boyutlarına ilişkin branş değişkenine göre algı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak amacıyla yapılan t-testinin sonuçları Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33.

Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına Ait Branş Değişkenine Göre t Testi

Boyutlar	Branş	n	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	sd	p*
Gör.Bir.Tam.	Sınıf	66	3,08	,537	,066	2,520	230	,012*
	Branş	166	2,85	,661	,051			
Kar.Bec.Gel.	Sınıf	66	3,04	,552	,068	,411	230	,681
	Branş	166	3,00	,696	,054			
Çal.Ar.Mer.Ol.Et.	Sınıf	66	3,39	,565	,069	-,313	230	,754
	Branş	166	3,41	,603	,046			
Duy.Des.	Sınıf	66	3,26	,491	,060	,590	230	,556
	Branş	166	3,21	,610	,047			
Pay.Lid.Toplam	Sınıf	66	3,17	,402	,049	1,685	230	,093
	Branş	166	3,05	,530	,041			

* $p < 0,05$

Tablo 33'e göre, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin görevlerin birlikte tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme boyutu, çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim, duygusal destek ve paylaşılan liderlik algısının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan t testi sonucunda, sınıf ve branş öğretmenlerinin karşılıklı beceri geliştirme ($t_{(230)=,411}$; $p > 0,05$), çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim, ($t_{(230)=-,313}$; $p > 0,05$), duygusal destek ($t_{(230)=,}$ $p > 0,05$ ve paylaşılan liderlik ($t_{(230)=,946}$; $p > 0,05$) algıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülürken, görevlerin birlikte tamamlanması ($t_{(230)=,2,520}$; $p > 0,05$), boyutunda anlamlı bir fark görülmüştür.

Paylaşılan liderlik puanlarına bakıldığında görevlerin birlikte tamamlanması boyutunda branş değişkenine göre sınıf öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

4.3.7. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Çalışılan Okuldaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Bulguları

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin paylaşılan liderlik ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin okuldaki hizmet yılı değişkenine göre betimsel istatistikleri Tablo 34'te; okuldaki hizmet yılı gruplarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan F testi sonuçları ise Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 34.

Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına Ait Okuldaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Boyutlar	Okuldaki Hizmet Yılı	N	\bar{X}	Ss
Gör.Bir.Tam.	0-2 yıl	46	3,07	,494
	3-5	57	2,83	,589
	6-8	50	2,73	,656
	9 yıl ve üzeri	79	3,00	,698
Kar.Bec.Gel.	0-2 yıl	46	3,17	,449
	3-5	57	2,99	,562
	6-8	50	2,83	,779
	9 yıl ve üzeri	79	3,06	,717
Çal.Ar.Mer.Ol.Et.	0-2 yıl	46	3,55	,651
	3-5	57	3,39	,593
	6-8	50	3,22	,537
	9 yıl ve üzeri	79	3,45	,565
Duy.Des.	0-2 yıl	46	3,33	,620
	3-5	57	3,21	,469
	6-8	50	3,06	,597
	9 yıl ve üzeri	79	3,27	,600
Pay.Lid.Toplam	0-2 yıl	46	3,23	,449
	3-5	57	3,03	,447
	6-8	50	2,90	,507
	9 yıl ve üzeri	79	3,15	,526

Tablo 34'te ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin paylaşılan liderlik ve alt boyutlarına ait puanlarının çalışılan okuldaki hizmet yılı değişkenine göre ortalamaları ve standart sapmaları sunulmuştur. Paylaşılan liderlik puanı ortalaması en yüksek olan grup hizmet yılı "0-2" ($\bar{x}=3,23$) olan öğretmenlerdir ve onları sırasıyla okuldaki hizmet yılı "9 yıl ve üzeri" ($\bar{x}=3,15$), "3 -5" ($\bar{x}=3,03$) ve "6-8" ($\bar{x}=2,90$) olan öğretmenler takip etmektedir. Örneklemdeki en düşük paylaşılan liderlik puan ortalaması olan öğretmen grubunun okuldaki hizmet yılı "6-8"dir.

Görevlerin birlikte tamamlanması boyutunda puan ortalaması en yüksek grubun hizmet yılı "0-2" ($\bar{x}=3,07$) olan öğretmenler ve onları sırasıyla çalışılan okuldaki hizmet yılı "9 yıl ve üzeri" ($\bar{x}=3,00$), "3-5" ($\bar{x}=2,83$) ve "6-8" ($\bar{x}=2,73$) olan öğretmenler takip etmektedir. Buna göre örneklemde çalışılan okuldaki hizmet yılı "6-8 yıl" arasında olanların görevlerin birlikte tamamlanması boyutu puanı ortalamaları en düşüktür.

Karşılıklı beceri geliştirme boyutta puan ortalaması en yüksek olan grubun hizmet yılı "0-2" ($\bar{x}=3,17$) olan öğretmenler ve sırasıyla çalışılan okuldaki hizmet yılı "9 yıl ve üzeri" ($\bar{x}=3,06$), "3-5" ($\bar{x}=2,99$) ve "6-8" ($\bar{x}=2,83$) olan öğretmenler izlemektedir. Buna göre

örneklemeden çalışılan okuldaki hizmet yılı "6-8yıl" arasında olanların karşılıklı beceri geliştirme boyutu puanı ortalamaları en düşüktür.

Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim boyutta puan ortalaması en yüksek olan grubun hizmet yılı "0-2" ($\bar{x}=3,55$) olan öğretmenler ve onları sırasıyla çalışılan okuldaki hizmet yılı "9 yıl ve üzeri" ($\bar{x}=3,45$), "3-5" ($\bar{x}=3,39$) ve "6-8" ($\bar{x}=3,22$) olan öğretmenler takip etmektedir. Buna göre örneklemeden çalışılan okuldaki hizmet yılı "6-8yıl" arasında olanların çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim boyutu puanı ortalamaları en düşüktür.

Duygusal destek en yüksek olan grubun hizmet yılı "0-2" ($\bar{x}=3,33$) olan öğretmenler ve onları sırasıyla çalışılan okuldaki hizmet yılı "9 yıl ve üzeri" ($\bar{x}=3,27$), "3-5" ($\bar{x}=3,21$) ve "6-8" ($\bar{x}=3,06$) olan öğretmenler takip etmektedir. Buna göre örneklemeden okuldaki hizmet yılı "6-8yıl" arasında olanların duygusal destek boyutu puanı ortalamaları en düşüktür.

Tablo 35.

Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına Ait Okuldaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre F Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p*	Anlamlı Fark**
Gör.Bir.Tam.	Gruplar Arası	3,939	3	1,313	3,339	,020*	A>C
	Gruplar İçi	89,640	228	,393			
	Toplam	93,579	231				
Kar.Bec.Gel.	Gruplar Arası	3,088	3	1,029	2,424	,067	-
	Gruplar İçi	96,843	228	,425			
	Toplam	99,931	231				
Çal.Ar.Mer.Ol.Et.	Gruplar Arası	2,857	3	,952	2,784	,042*	A>C
	Gruplar İçi	77,993	228	,342			
	Toplam	80,849	231				
Duy.Des.	Gruplar Arası	2,130	3	,710	2,152	,095	-
	Gruplar İçi	75,247	228	,330			
	Toplam	77,377	231				
Pay.Lid.Toplam	Gruplar Arası	3,187	3	1,062	4,444	,005*	A>C, D>C
	Gruplar İçi	54,493	228	,239			
	ve üzeri (D)Toplam	57,680	231				

* $p < 0,05$ **0-2 yıl (A), 3-5 yıl (B), 6-8 yıl (C), 9 yıl

Tablo 35'e göre, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin görevlerin birlikte tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme, çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim, duygusal destek ve paylaşılan liderlik algısının okuldaki hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan F testi sonucunda, okuldaki hizmet yılı gruplarının karşılıklı beceri geliştirme ($F_{(3-228)}=2,424$; $p > 0,05$) ve duygusal destek ($F_{(3-228)}=2,152$; $p > 0,05$) algıları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ayrıca, okuldaki hizmet yılı gruplarından görevlerin birlikte tamamlanması ($F_{(3-228)}=3,339$; $p < 00,05$) çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ($F_{(3-228)}=2,784$;

$p < 0,05$) ve paylaşılan liderlik ($F_{(3-228)} = 4,444$; $p < 0,05$) puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu işlemten sonra F testi ile belirlenen anlamlı farklılığın kaynaklandığını tespit etmek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır.

F testi sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, görevlerin birlikte tamamlanması ($F_{(3-228)} = 3,339$; $p < 0,05$) çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ($F_{(3-228)} = 2,784$; $p < 0,05$) ve paylaşılan liderlik ($F_{(3-228)} = 4,444$; $p < 0,05$) varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

Görevlerin birlikte tamamlanması boyutu puanlarının okuldaki hizmet yılı değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını saptamak için uygulanan post-hoc Scheffe testi sonucunda 0-2 yıl arası ile 6-8 arası gruplarda 0-2 yıl grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p < 0,05$). Diğer alt gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim boyutu puanlarının okuldaki hizmet yılı değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını saptamak için uygulanan post-hoc Scheffe testi sonucunda 0-2 yıl arası ile 6-8 arası gruplarda 0-2 yıl grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Diğer alt gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Paylaşılan liderlik puanlarının okuldaki hizmet yılı değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla uygulanan post-hoc Scheffe testi sonucunda 0-2 yıl arası ile 6-8 yıl arası gruplarda 0-2 yıl grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($p < 0,05$). 9 yıl ve üstü gruplarla arası ile 6-8 yıl arası gruplarda 9 yıl ve üstü grupların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p < 0,05$). Diğer alt gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

4.3.8. Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Bulguları

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin paylaşılan liderlik ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testinin sonuçları Tablo 36'de sunulmuştur.

Tablo 36.

Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına Ait Okul Türü Değişkenine Göre t Testi

Boyutlar	Okul Türü	n	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	sd	P *
Gör.Bir.Tam.	İlkokul	83	3,06	,544	,059	2,810	199,7	,005*
	Ortaokul	149	2,83	,670	,054			
Kar.Bec.Gel.	İlkokul	83	3,06	,545	,059	,847	230	,398
	Ortaokul	149	2,98	,712	,058			
Çal.Ar.Mer.Ol.Et.	İlkokul	83	3,41	,594	,065	,176	230	,860
	Ortaokul	149	3,40	,591	,048			
Duy.Des.	İlkokul	83	3,23	,544	,059	,195	230	,846
	Ortaokul	149	3,22	,598	,049			
Pay.Lid.Toplam	İlkokul	83	3,17	,434	,047	1,993	198,3	,048*
	Ortaokul	149	3,04	,528	,043			

* $p < 0,05$

Tablo 36'ya göre, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerinin görevlerin birlikte tamamlanması ,karşılıklı beceri geliştirme, çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim, duygusal destek ve paylaşılan liderlik algısının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen t testi sonucunda, sınıf ve branş öğretmenlerinin karşılıklı beceri geliştirme ($t_{(230)=,847}$; $p > 0,05$), çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim, ($t_{(230)=,176}$; $p > 0,05$) duygusal destek ($t_{(230)=,195}$; $p > 0,05$) algıları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilirken görevlerin birlikte tamamlanması ($t_{(199,7)=2,810}$; $p > 0,05$),) paylaşılan liderlik ($t_{(198,3)=,1,993}$; $p > 0,05$) boyutlarında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Sonuçlara bakıldığında, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görevlerin birlikte tamamlanması ve paylaşılan liderlik algısı boyutlarında istatistiksel olarak ilkokul lehine anlamlı farklılık görülmüştür.

4.4. Öğretmenlerin Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Bulguları

Bu bölümde öğretmenlerin örgütsel sürdürülebilirlik ve alt boyutlarına ait algı düzeylerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, branş, okuldaki hizmet yılı ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmektedir. Bu amaca yönelik olarak bu bölümde öğretmenlerin çevresel, kültürel, sosyal, ekonomik, yönetsel ve örgütsel sürdürülebilirliğe ilişkin tutumlarının demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla t-testi ve F testi bulguları ve yorumları aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

4.4.1. Öğretmenlerin Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bulguları

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sürdürülebilirlik ve alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan t-testinin sonuçları Tablo 37’de gösterilmiştir.

Tablo 37.

Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına Ait Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	sd	p*
Çevresel Sür.	Kadın	144	3,76	,771	,064	-2,369	230	,019*
	Erkek	88	3,99	,680	,072			
Kültürel Sür.	Kadın	144	3,73	,865	,072	-1,648	230	,101
	Erkek	88	3,91	,718	,076			
Sosyal Sür.	Kadın	144	3,86	,811	,067	-1,872	230	,062
	Erkek	88	4,06	,702	,074			
Ekonomik Sür.	Kadın	144	3,70	,845	,070	-1,713	230	,088
	Erkek	88	3,90	,842	,089			
Yönetmel Sür.	Kadın	144	3,87	,846	,070	-1,761	230	,080
	Erkek	88	4,06	,673	,072			
Örgütsel Sür. Toplam	Kadın	144	3,82	,756	,063	-1,973	230	,050
	Erkek	88	4,01	,637	,068			

* $p < 0,05$

Tablo 37’e göre, ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin çevresel sürdürülebilirlik, kültürel sürdürülebilirlik, sosyal sürdürülebilirlik, ekonomik sürdürülebilirlik, yönetmel sürdürülebilirlik ve örgütsel sürdürülebilirlik algısının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek maksadıyla uygulanan t testi sonucunda, kadın ve erkek öğretmenlerin kültürel sürdürülebilirlik ($t_{(230)} = -1,648$; $p < ,05$), sosyal sürdürülebilirlik ($t_{(230)} = -1,872$; $p < ,05$), ekonomik sürdürülebilirlik ($t_{(230)} = -1,713$; $p < ,05$), yönetmel sürdürülebilirlik ($t_{(230)} = -1,761$; $p < ,05$) ve örgütsel sürdürülebilirlik ($t_{(230)} = -1,973$; $p < ,05$) algıları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiş sadece çevresel sürdürülebilirlik ($t_{(230)} = -2,369$; $p < ,05$), boyutunda anlamlı bir fark görülmüştür.

Buna göre; erkek öğretmenlerin çevresel sürdürülebilirlik, boyutu için istatistiksel olarak erkek öğretmenlerin lehine anlamlı fark görülmüştür.

4.4.2. Öğretmenlerin Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Bulguları

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sürdürülebilirlik ve alt boyutlarına yönelik algılarının yaş değişkenine göre betimsel istatistikleri Tablo 38’de; yaş gruplarının

farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan F testi sonuçları ise Tablo 39'da sunulmuştur:

Tablo 38.

Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına Ait Yaş Değişkenine Göre Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Boyutlar	Yaş	n	\bar{X}	Ss
Çevresel Sür.	20-30	14	4,34	,674
	31-40	106	3,70	,791
	41-50	74	3,94	,611
	51 ve üzeri	38	3,88	,788
Kültürel Sür.	20-30	14	4,40	,792
	31-40	106	3,64	,856
	41-50	74	3,96	,633
	51 ve üzeri	38	3,71	,891
Sosyal Sür.	20-30	14	4,47	,620
	31-40	106	3,83	,800
	41-50	74	4,04	,772
	51 ve üzeri	38	3,82	,673
Ekonomik Sür.	20-30	14	4,46	,671
	31-40	106	3,67	,848
	41-50	74	3,90	,796
	51 ve üzeri	38	3,56	,863
Yönetmel Sür.	20-30	14	4,44	,631
	31-40	106	3,84	,804
	41-50	74	4,09	,720
	51 ve üzeri	38	3,76	,830
Örgütsel Sür. Toplam	20-30	14	4,43	,623
	31-40	106	3,77	,748
	41-50	74	4,01	,611
	51 ve üzeri	38	3,76	,752

Tablo 38'de ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerinin örgütsel sürdürülebilirlik ve alt boyutlarına ait puanlarının yaş değişkenine göre ortalamaları ve standart sapmaları sunulmuştur. Örgütsel sürdürülebilirlik puanı ortalaması en yüksek olan grup yaşı "20-30" ($\bar{x}=4,43$) olan öğretmenlerdir ve onları sırasıyla yaşı "41-50" ($\bar{x}=4,01$), "31-40" ($\bar{x}=3,77$) ve "51 ve üzeri" ($\bar{x}=3,76$) olan öğretmenler takip etmektedir analize bakıldığında ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden yaşı "51 ve üzeri" arasında olanların örgütsel sürdürülebilirlik puan ortalamaları en düşüktür.

Çevresel sürdürülebilirlik boyutunda ortalama puanı en yüksek grup yaşı "20-30" ($\bar{x}=4,34$) olan öğretmenlerdir, sırasıyla yaşı "41-50" ($\bar{x}=3,94$), "51 ve üzeri" ($\bar{x}=3,88$) ve "31-40" ($\bar{x}=3,70$) olan öğretmenler takip etmektedir. Buradan yola çıkarak ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden yaşı "31-40" arasında olanların çevresel sürdürülebilirlik puanı ortalamaları en düşüktür diyebiliriz.

Kültürel sürdürülebilirlik boyutunda ortalama puanı en yüksek olan grup yaşı "20-30" ($\bar{x}=4,40$) olan öğretmenlerdir, yaşı "41-50" ($\bar{x}=3,96$), "51 ve üzeri" ($\bar{x}=3,71$) ve "31-40" ($\bar{x}=3,64$) öğretmenler takip etmektedir. Buna göre ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinden yaşı "31-40" arasındakilerin kültürel sürdürülebilirlik puanı ortalamaları en düşüktür diyebiliriz.

Sosyal sürdürülebilirlik boyutunda ortalama puanı en yüksek olan grup yaşı "20-30" ($\bar{x}=4,47$) olan öğretmenlerdir, sırasıyla yaşı "41-50" ($\bar{x}=4,04$), "51 ve üzeri" ($\bar{x}=3,83$) ve "31-40" ($\bar{x}=3,82$) olan öğretmenler takip etmektedir. Buna göre, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinden yaşı "31-40" olanların sosyal sürdürülebilirlik puan ortalamaları en düşüktür.

Ekonomik sürdürülebilirlik boyutunda ortalama puanı en yüksek olan grup yaşı "20-30" ($\bar{x}=4,46$) olan öğretmenlerdir, sırasıyla yaşı "41-50" ($\bar{x}=3,90$), "31-40" ($\bar{x}=3,67$) ve "51 ve üzeri" ($\bar{x}=3,56$) olan öğretmenler takip etmektedir. Buradan yola çıkarak ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinden yaşı "51 ve üzeri" arasında olanların ekonomik sürdürülebilirlik puanı ortalamaları en düşüktür diyebiliriz.

Yöneltil sürdürülebilirlik boyutunda ortalama puanı en yüksek olan grup yaşı "20-30" ($\bar{x}=4,43$) olan öğretmenlerdir, sırasıyla yaşı "41-50" ($\bar{x}=4,01$), "31-40" ($\bar{x}=3,77$) ve "51 ve üzeri" ($\bar{x}=3,76$) olan öğretmenler takip etmektedir. Buradan yola çıkarak ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinden yaşı "51 ve üzeri" arasında olanların yöneltil sürdürülebilirlik puanı ortalamaları en düşüktür diyebiliriz.

Tablo 39.

Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına Ait Yaş Değişkenine Göre F Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p*	Anlamlı Fark**
Çevresel Sür.	Gruplar Arası	6,256	3	2,085	3,895	,010*	A>B
	Gruplar İçi	122,086	228	,535			
	Toplam	128,342	231				
Kültürel Sür.	Gruplar Arası	9,763	3	3,254	5,156	,002*	A>B, C>B, A>D
	Gruplar İçi	143,914	228	,631			
	Toplam	153,677	231				
Sosyal Sür.	Gruplar Arası	6,498	3	2,166	3,721	,012*	A>B, A>D
	Gruplar İçi	132,720	228	,582			
	Toplam	139,218	231				
Ekonomik Sür.	Gruplar Arası	10,590	3	3,530	5,179	,002*	A>B, A>D
	Gruplar İçi	155,401	228	,682			
	Toplam	165,991	231				
Yöneltil Sür.	Gruplar Arası	7,234	3	2,411	4,027	,008*	A>B, A>D
	Gruplar İçi	135,309	228	,599			
	Toplam	142,543	231				
Örgütsel Sür. Toplam	Gruplar Arası	7,119	3	2,373	4,826	,003*	A>B, A>D
	Gruplar İçi	111,140	228	,492			
	Toplam	118,260	231				

* $p < 0,05$ **20-30 yaş (A), 31-40 yaş (B), 41-50 yaş (C), 51 ve üzeri yaş (D)

Tablo 39'a göre, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin çevresel sürdürülebilirlik, kültürel sürdürülebilirlik, sosyal sürdürülebilirlik, ekonomik sürdürülebilirlik, yönetsel sürdürülebilirlik ve örgütsel sürdürülebilirlik algısının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan F testi sonucunda, yaş gruplarının çevresel sürdürülebilirlik ($F_{(3-228)}=3,895; p>0,05$), kültürel sürdürülebilirlik ($F_{(3-228)}=5,156; p>0,05$) sosyal sürdürülebilirlik ($F_{(3-228)}=3,721; p>0,05$) ekonomik sürdürülebilirlik ($F_{(3-228)}=5,179; p>0,05$) yönetsel sürdürülebilirlik ($F_{(3-228)}=4,027; p>0,05$) ve örgütsel sürdürülebilirlik ($F_{(3-228)}=4,826; p>0,05$) puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından F testi sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır.

Çevresel sürdürülebilirlik puanlarının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda 20-30 yaş arası ile 31-40 yaş arası gruplarda 20-30 yaş grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<,05$). Kültürel sürdürülebilirlik için yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda 20-30 yaş arası ile 31-40 yaş arası gruplarda 20-30 yaş grubu lehine, 41-50 yaş ile 31-40 arası gruplarda 41-50 lehine ve 20-30 yaş ile 51 yaş üstü gruplarda 20-30 yaş grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<,05$). Sosyal sürdürülebilirliğin yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda 20-30 yaş arası ile 31-40 yaş arası gruplarda 20-30 yaş grubu lehine, 20-30 yaş ile 51 yaş üstü gruplarda yine 20-30 yaş grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<,05$). Ekonomik sürdürülebilirlik için yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda 20-30 yaş arası ile 31-40 yaş arası gruplarda 20-30 yaş grubu lehine, 20-30 yaş ile 51 yaş üstü gruplarda yine 20-30 yaş grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<,05$). Yönetsel sürdürülebilirlik için yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda 20-30 yaş arası ile 31-40 yaş arası gruplarda 20-30 yaş grubu lehine, 20-30 yaş ile 51 yaş üstü gruplarda yine 20-30 yaş grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<,05$). Örgütsel sürdürülebilirlik için yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda 20-30 yaş arası ile 31-40 yaş arası gruplarda 20-30 yaş grubu lehine, 20-30 yaş ile 51 yaş üstü gruplarda yine 20-30 yaş grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<,05$).

4.4.3. Öğretmenlerin Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Bulguları

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sürdürülebilirlik ve alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan t-testinin sonuçları Tablo 40'da verilmiştir.

Tablo 40.

Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına Ait Medeni Durum Değişkenine Göre t Testi

Boyutlar	Medeni Durum	n	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	sd	P *
Çevresel Sür.	Evli	198	3,84	,739	,052	-,389	229	,698
	Bekâr	33	3,89	,801	,139			
Kültürel Sür.	Evli	198	3,81	,802	,057	,506	229	,613
	Bekâr	33	3,73	,907	,157			
Sosyal Sür.	Evli	198	3,94	,781	,055	,246	229	,806
	Bekâr	33	3,91	,749	,130			
Ekonomik Sür.	Evli	198	3,80	,848	,060	1,079	229	,282
	Bekâr	33	3,63	,831	,144			
Yönetmel Sür.	Evli	198	3,96	,787	,056	,710	229	,479
	Bekâr	33	3,85	,813	,143			
Örgütsel Sür. Toplam	Evli	198	3,90	,716	,051	,657	229	,512
	Bekâr	33	3,81	,740	,130			

* $p < 0,05$

Tablo 40'a göre, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin çevresel sürdürülebilirlik, kültürel sürdürülebilirlik, sosyal sürdürülebilirlik, ekonomik sürdürülebilirlik, yönetmel sürdürülebilirlik ve örgütsel sürdürülebilirlik algısının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla uygulanan t testi sonucunda, bekâr ve evli öğretmenlerin çevresel sürdürülebilirlik ($t_{(229)}=-,389$; $p > ,05$), kültürel sürdürülebilirlik ($t_{(229)}=-,506$; $p > ,05$), sosyal sürdürülebilirlik ($t_{(229)}=-,246$; $p > ,05$) ekonomik sürdürülebilirlik ($t_{(229)}=-1,079$; $p > ,05$) yönetmel sürdürülebilirlik ($t_{(229)}=-,710$; $p > ,05$) örgütsel sürdürülebilirlik ($t_{(229)}=-,657$; $p > ,05$) alguları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Sonuca bakıldığında, bekâr ve evli öğretmenlerin çevresel sürdürülebilirlik, kültürel sürdürülebilirlik, sosyal sürdürülebilirlik, ekonomik sürdürülebilirlik, yönetmel sürdürülebilirlik ve örgütsel sürdürülebilirlik algısının benzer düzeyde olduğu görülmüştür.

4.4.4. Öğretmenlerin Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Bulguları

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sürdürülebilirlik ve alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre betimsel istatistikleri Tablo 41’de; eğitim düzeyi açısından grupların farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan F testi sonuçları ise Tablo 42’te sunulmuştur.

Tablo 41.

Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına Ait Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	Ss
Çevresel Sür.	Ön Lisans	11	4,15	,496
	Lisans	207	3,83	,759
	Lisansüstü	14	3,78	,683
Kültürel Sür.	Ön Lisans	11	3,89	,467
	Lisans	207	3,80	,836
	Lisansüstü	14	3,70	,730
Sosyal Sür.	Ön Lisans	11	4,04	,531
	Lisans	207	3,94	,795
	Lisansüstü	14	3,79	,662
Ekonomik Sür.	Ön Lisans	11	3,93	,434
	Lisans	207	3,78	,873
	Lisansüstü	14	3,62	,691
Yönetmel Sür.	Ön Lisans	11	4,04	,369
	Lisans	207	3,95	,815
	Lisansüstü	14	3,74	,601
Örgütsel Sür. Toplam	Ön Lisans	11	4,03	,401
	Lisans	207	3,89	,739
	Lisansüstü	14	3,74	,598

Tablo 41’de ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sürdürülebilirlik ve alt boyutlarına için elde edilen puanlarının eğitim durumu değişkenine göre ortalamaları ve standart sapmaları alınmıştır. Örgütsel sürdürülebilirlik puanı ortalaması en yüksek olan grup eğitim durumu " Ön Lisans " ($\bar{x}=4,03$) olan öğretmenlerdir sonra sırasıyla eğitim durumu "Lisans" ($\bar{x}=3,89$) ve " Lisansüstü " ($\bar{x}=3,74$) olan öğretmenler izlemektedir. Buna göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden eğitim durumu " Lisansüstü " olanların örgütsel sürdürülebilirlik puan ortalamaları en düşüktür.

Çevresel sürdürülebilirlik, boyutunda puan ortalaması en yüksek olan grup eğitim durumu " Ön Lisans " ($\bar{x}=4,15$) olan öğretmenler ve onları sırasıyla eğitim durumu "Lisans" ($\bar{x}=3,83$) ve " Lisansüstü " ($\bar{x}=3,78$) olan öğretmenler izlemektedir. Buna göre ilkokul ve

ortaokul öğretmenlerinden eğitim durumu " Lisansüstü " olanların Çevresel sürdürülebilirlik puanı ortalamaları en düşüktür.

Kültürel sürdürülebilirlik boyutunda puan ortalaması en yüksek olan grup eğitim durumu " Ön Lisans " ($\bar{x}=3,89$) olan öğretmenler ve onları sırasıyla eğitim durumu " Lisans " ($\bar{x}=3,80$) ve " Lisansüstü " ($\bar{x}=3,70$) olan öğretmenler takip etmektedir Buna göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden eğitim durumu " Lisansüstü " olanların kültürel sürdürülebilirlik puanı ortalamaları en düşüktür.

Sosyal sürdürülebilirlik boyutunda puan ortalaması en yüksek olan grup eğitim durumu " Ön Lisans " ($\bar{x}=4,04$) olan öğretmenler ve onları sırasıyla eğitim durumu " Lisans " ($\bar{x}=3,94$) ve " Lisansüstü " ($\bar{x}=3,79$) olan öğretmenler takip etmektedir. Buna göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden eğitim durumu " Lisansüstü " olanların meslektaşlara sosyal sürdürülebilirlik ortalamaları en düşüktür.

Ekonomik sürdürülebilirlik boyutunda puan ortalaması en yüksek olan grup eğitim durumu " Ön Lisans " ($\bar{x}=3,93$) olan öğretmenler ve onları sırasıyla eğitim durumu " Lisans " ($\bar{x}=3,78$) ve " Lisansüstü " ($\bar{x}=3,62$) olan öğretmenler izlemektedir. Buna göre örneklem grubunun eğitim durumu " Lisansüstü " olanların meslektaşlarına göre ekonomik sürdürülebilirlik ortalamaları en düşüktür.

Yönetsel sürdürülebilirlik boyutunda puan ortalaması en yüksek olan grup eğitim durumu " Ön Lisans " ($\bar{x}=4,04$) olan öğretmenler ve onları sırasıyla eğitim durumu " Lisans " ($\bar{x}=3,95$) ve " Lisansüstü " ($\bar{x}=3,74$) olan öğretmenler takip etmektedir. Buna göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden eğitim durumu " lisansüstü olanların yönetsel sürdürülebilirlik ortalamaları en düşüktür.

Tablo 42.

Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına Ait Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre F Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p*	Anlamlı Fark**
Çevresel Sür.	Gruplar Arası	1,079	2	,540	,971	,380	-
	Gruplar İçi	127,263	229	,556			
	Toplam	128,342	231				
Kültürel Sür.	Gruplar Arası	,235	2	,118	,175	,839	-
	Gruplar İçi	153,442	229	,670			
	Toplam	153,677	231				
Sosyal Sür.	Gruplar Arası	,421	2	,211	,347	,707	-
	Gruplar İçi	138,797	229	,606			
	Toplam	139,218	231				
Ekonomik Sür.	Gruplar Arası	,590	2	,295	,409	,665	-
	Gruplar İçi	165,401	229	,722			
	Toplam	165,991	231				
Yöneltil Sür.	Gruplar Arası	,698	2	,349	,559	,573	-
	Gruplar İçi	141,845	229	,625			
	Toplam	142,543	231				
Örgütsel Sür. Toplam	Gruplar Arası	,522	2	,261	,503	,606	-
	Gruplar İçi	117,738	229	,519			
	Toplam	118,260	231				

* $p < 0,05$

**Ön Lisans (A), Lisans (B), Lisansüstü (C)

Tablo 42'ye göre, ilkokul ve ortaokullarda çevresel sürdürülebilirlik, kültürel sürdürülebilirlik, sosyal sürdürülebilirlik, ekonomik sürdürülebilirlik, yönetsel sürdürülebilirlik ve örgütsel sürdürülebilirlik algısının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan F testi sonucunda, eğitim durumu farklı grupların çevresel sürdürülebilirlik ($F_{(2-229)} = ,971; p > 0,05$) kültürel sürdürülebilirlik ($F_{(2-229)} = ,175; p > 0,05$) sosyal sürdürülebilirlik ($F_{(2-650)} = ,347; p > 0,05$) ekonomik sürdürülebilirlik ($F_{(2-229)} = ,409; p > 0,05$) yönetsel sürdürülebilirlik ($F_{(2-229)} = ,559; p > 0,05$) ve örgütsel sürdürülebilirlik ($F_{(2-229)} = ,503; p > 0,05$) puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4.4.5. Öğretmenlerin Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bulguları

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sürdürülebilirlik ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre betimsel istatistikleri Tablo 43'te; mesleki kıdem gruplarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan F testi sonuçları ise Tablo 44'te sunulmuştur.

Tablo 43

Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına Ait Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Boyutlar	Hizmet Yılı	n	\bar{X}	Ss
Çevresel Sür.	1-5 yıl	9	4,11	,857
	6-10 yıl	37	3,86	,872
	11-15 yıl	53	3,58	,775
	16-20 yıl	59	3,79	,726
	21-25 yıl	33	4,11	,534
	26 yıl ve üzeri	41	4,00	,636
Kültürel Sür.	1-5 yıl	9	4,22	,628
	6-10 yıl	37	3,82	,988
	11-15 yıl	53	3,70	,858
	16-20 yıl	59	3,70	,786
	21-25 yıl	33	3,88	,771
	26 yıl ve üzeri	41	3,89	,687
Sosyal Sür.	1-5 yıl	9	4,38	,597
	6-10 yıl	37	4,02	,790
	11-15 yıl	53	3,72	,892
	16-20 yıl	59	3,93	,717
	21-25 yıl	33	4,05	,882
	26 yıl ve üzeri	41	3,95	,563
Ekonomik Sür.	1-5 yıl	9	4,13	,730
	6-10 yıl	37	3,90	,950
	11-15 yıl	53	3,61	,894
	16-20 yıl	59	3,72	,790
	21-25 yıl	33	3,96	,866
	26 yıl ve üzeri	41	3,72	,755
Yönetmel Sür.	1-5 yıl	9	4,29	,675
	6-10 yıl	37	4,04	,771
	11-15 yıl	53	3,79	,878
	16-20 yıl	59	3,86	,888
	21-25 yıl	33	4,12	,655
	26 yıl ve üzeri	41	3,96	,608
Örgütsel Sür. Toplam	1-5 yıl	9	4,25	,653
	6-10 yıl	37	3,97	,783
	11-15 yıl	53	3,71	,795
	16-20 yıl	59	3,83	,716
	21-25 yıl	33	4,04	,657
	26 yıl ve üzeri	41	3,93	,572

Tablo 43'te ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sürdürülebilirlik ve alt boyutlarına ait puanlarının meslekteki kıdem değişkenine göre ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir. Örgütsel sürdürülebilirlik puanı ortalaması en yüksek olan grup meslekteki hizmet yılı "1-5 yıl" ($\bar{x}=4,25$) olan öğretmenlerdir ve onları sırasıyla meslekteki hizmet yılı "21-25" ($\bar{x}=4,04$), "6-10 yıl" ($\bar{x}=3,97$), "26 yıl ve üzeri" ($\bar{x}=3,93$), "16-20 yıl" ($\bar{x}=3,83$) ve "11-15 yıl" ($\bar{x}=3,71$) olan öğretmenler izlemektedir. Veriler incelendiğinde

öğretmenlerinden meslekteki hizmet yılı "11-15 yıl " arasında olanların örgütsel sürdürülebilirlik puan ortalamaları en düşüktür.

Çevresel sürdürülebilirlik, boyutta puan ortalaması en yüksek olan grup meslekteki hizmet yılı "1-5" ve "21-25" ($\bar{x}=4,11$) olan öğretmenlerden oluşur. Sonrasında sırayla meslekteki hizmet yılı "26 yıl ve üzeri" ($\bar{x}=4,00$), "6-10yıl" ($\bar{x}=3,86$), "16-20" ($\bar{x}=3,79$) "11-15" ($\bar{x}=3,58$) olan öğretmenler takip etmektedir. Buna göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden meslekteki hizmet yılı "11-15" arasında olanların çevresel sürdürülebilirlik puanı ortalamaları en düşüktür.

Kültürel sürdürülebilirlik boyutunda puan ortalaması en yüksek olan grup meslekteki hizmet yılı "1-5" ($\bar{x}=4,22$) olan öğretmenler ve onları sırasıyla meslekteki hizmet yılı "26 yıl ve üzeri" ($\bar{x}=3,89$), "21 -25" ($\bar{x}=3,88$), "6-10" ($\bar{x}=3,82$) ,"11-15" ve "16-20" yıl çalışan öğretmenlerin ortalaması($\bar{x}=3,70$)tir. Buna göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden meslekteki hizmet yılı "11-15 " ve "16-20" arasında olanların kültürel sürdürülebilirlik puanı ortalamaları en düşüktür.

Sosyal sürdürülebilirlik boyutunda puan ortalaması en yüksek olan grup meslekteki hizmet yılı "1-5" ($\bar{x}=4,38$) olan öğretmenler ve onları sırasıyla meslekteki hizmet yılı "21-25" ($\bar{x}=4,05$), "6-10" ($\bar{x}=4,02$), "26 yıl ve üzeri" ($\bar{x}=3,95$) "16-20" ($\bar{x}=3,93$) ve "11-15" ($\bar{x}=3,72$), olan öğretmenler takip etmektedir. Bu durumda meslekteki hizmet yılı "11-15" arasında olan öğretmenlerin sosyal sürdürülebilirlik puanı ortalamaları en düşüktür.

Ekonomik sürdürülebilirlik boyutunda puan ortalaması en yüksek olan grup meslekteki hizmet yılı "1-5" ($\bar{x}=4,13$) olan öğretmenler ve onları sırasıyla meslekteki kıdemi "21-25" ($\bar{x}=3,96$), "6-10" ($\bar{x}=3,90$), "16-20" ($\bar{x}=3,72$) ,"26 yıl ve üstü" ($\bar{x}=3,72$) ve "11-15" ($\bar{x}=3,61$) olan öğretmenler ile devam etmiştir. Mesleki kıdemi"11-15yıl" olan öğretmenlerin paydaşlara ekonomik sürdürülebilirlik ortalamaları en düşüktür.

Yönetmel sürdürülebilirlik boyutunda puan ortalaması en yüksek olan grubun meslekteki kıdemi "1-5yıl" ($\bar{x}=4,29$) olan öğretmenler ve onları sırasıyla meslekteki hizmet yılı "21-25" ($\bar{x}=4,12$), "6-10" ($\bar{x}=4,04$), "26 yıl ve üzeri" ($\bar{x}=3,96$) ,"16-20" ($\bar{x}=3,86$) ve "11-15" ($\bar{x}=3,79$) olan öğretmenler takip etmektedir. Bu durumda öğretmenlerinden meslekteki kıdemi "11-15" arasında olanların Yönetmel sürdürülebilirlik puanı ortalamaları en düşüktür.

Tablo 44.

Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına Ait Mesleki Kıdem Değişkenine Göre F Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p*	Anlamlı Fark**
Çevresel Sür.	Gruplar Arası	7,705	5	1,541	2,887	,015*	E>C
	Gruplar İçi	120,637	226	,534			
	Toplam	128,342	231				
Kültürel Sür.	Gruplar Arası	3,251	5	,650	,977	,433	-
	Gruplar İçi	150,426	226	,666			
	Toplam	153,677	231				
Sosyal Sür.	Gruplar Arası	4,949	5	,990	1,666	,144	-
	Gruplar İçi	134,269	226	,594			
	Toplam	139,218	231				
Ekonomik Sür.	Gruplar Arası	4,530	5	,906	1,268	,279	-
	Gruplar İçi	161,461	226	,714			
	Toplam	165,991	231				
Yönetmel Sür.	Gruplar Arası	4,124	5	,825	1,335	,250	-
	Gruplar İçi	138,419	226	,618			
	Toplam	142,543	231				
Örgütsel Sür. Toplam	Gruplar Arası	4,090	5	,818	1,605	,160	-
	Gruplar İçi	114,170	226	,510			
	Toplam	118,260	231				

* $p < 0,05$ **1-5 yıl (A), 6-10 yıl (B), 11-15 yıl (C), 16-20 yıl (D), 21-25 yıl (E), 26 yıl ve üzeri (F)

Tablo 44'e göre, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin çevresel sürdürülebilirlik, kültürel sürdürülebilirlik, sosyal sürdürülebilirlik, ekonomik sürdürülebilirlik, yönetmel sürdürülebilirlik ve örgütsel sürdürülebilirlik algısının meslekteki hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için F testi uygulanmış ve meslekteki hizmet yılı gruplarının sadece çevresel sürdürülebilirlik ($F_{(5-226)}=2,887$; $p > 0,05$) algıları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ayrıca, meslekteki hizmet yılı gruplarının kültürel sürdürülebilirlik, ($F_{(5-226)} = ,977$; $p < 00,05$), sosyal sürdürülebilirlik ($F_{(5-226)}=1,666$; $p < 0,05$), ekonomik sürdürülebilirlik ($F_{(5-226)}=1,268$; $p < 0,05$), yönetmel sürdürülebilirlik ($F_{(5-226)}=1,335$; $p < 0,05$), örgütsel sürdürülebilirlik ($F_{(5-226)}=1,605$; $p > 0,05$) algıları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu işlemin ardından F testi sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır.

F testi sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için önce Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, çevresel sürdürülebilirlik ($p=3,276 > 0,05$) homojen olduğu saptanmıştır.

Çevresel sürdürülebilirlik puanlarının meslekteki hizmet yılı değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını bulmak amacıyla uygulanan post-hoc Scheffe testi sonucunda 21-25 yıl arası ile 11-15 yıl arası gruplarda 21-25 yıl grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p < ,05$). Diğer alt gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

4.4.6. Öğretmenlerin Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Bulguları

İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sürdürülebilirlik ve alt boyutlarıyla alakalı algı düzeylerinin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan t-testinin sonuçları Tablo 45'te sunulmuştur.

Tablo 45.

Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına Ait Branş Değişkenine Göre t Testi

Boyutlar	Branş	n	\bar{X}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	sd	p *
Çevresel Sür.	Sınıf	66	4,15	,537	,066	4,752	172,4	,000*
	Branş	166	3,72	,782	,060			
Kültürel Sür.	Sınıf	66	4,08	,649	,079	3,837	154,9	,000*
	Branş	166	3,69	,848	,065			
Sosyal Sür.	Sınıf	66	4,13	,651	,080	2,700	147,4	,008*
	Branş	166	3,86	,809	,062			
Ekonomik Sür.	Sınıf	66	4,05	,680	,083	3,537	154,2	,001*
	Branş	166	3,67	,884	,068			
Yönetmel Sür.	Sınıf	66	4,20	,504	,062	3,882	194,2	,000*
	Branş	166	3,84	,856	,066			
Örgütsel Sür. Toplam	Sınıf	66	4,14	,503	,062	4,069	176,4	,000*
	Branş	166	3,79	,766	,059			

* $p < ,05$

Tablo 46'ya göre, ilkokul ve ortaokul çevresel sürdürülebilirlik, kültürel sürdürülebilirlik, sosyal sürdürülebilirlik, ekonomik sürdürülebilirlik, yönetmel sürdürülebilirlik ve örgütsel sürdürülebilirlik algısının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen t testi sonucunda, sınıf ve branş öğretmenlerinin çevresel sürdürülebilirlik ($t_{(172,4)}=4,752$; $p > ,05$), kültürel sürdürülebilirlik ($t_{(154,9)}=3,837$; $p > ,05$) sosyal sürdürülebilirlik ($t_{(147,4)}=2,700$; $p > ,05$) ekonomik sürdürülebilirlik ($t_{(154,2)}=814$; $p > ,05$) yönetmel sürdürülebilirlik ($t_{(194,2)}=3,882$; $p > ,05$) algıları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Elde edilen sonuca göre tüm alt boyutlarda sınıf öğretmenlerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür.

4.4.7. Öğretmenlerin Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Okuldaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre İlişkin Bulguları

İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin okuldaki hizmet yılı değişkenine göre betimsel istatistikleri Tablo 46'da; çalışılan okuldaki hizmet yılı gruplarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan F testi sonuçları ise Tablo 47'de sunulmuştur.

Tablo 46.

Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına Ait Çalışılan Okuldaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Boyutlar	Okuldaki Hizmet Yılı	Hizmet n	\bar{X}	Ss
Çevresel Sür.	0-2 yıl	46	3,83	,785
	3-5 yıl	57	3,82	,753
	6-8 yıl	50	3,74	,844
	9 yıl ve üzeri	79	3,94	,645
Kültürel Sür.	0-2 yıl	46	3,96	,828
	3-5 yıl	57	3,80	,747
	6-8 yıl	50	3,60	,944
	9 yıl ve üzeri	79	3,83	,754
Sosyal Sür.	0-2 yıl	46	4,12	,670
	3-5 yıl	57	3,91	,724
	6-8 yıl	50	3,71	,945
	9 yıl ve üzeri	79	3,99	,726
Ekonomik Sür.	0-2 yıl	46	3,95	,803
	3-5 yıl	57	3,75	,822
	6-8 yıl	50	3,66	,944
	9 yıl ve üzeri	79	3,77	,826
Yönetmel Sür.	0-2 yıl	46	4,13	,764
	3-5 yıl	57	3,94	,661
	6-8 yıl	50	3,77	,889
	9 yıl ve üzeri	79	3,95	,805
Örgütsel Sür. Toplam	0-2 yıl	46	4,04	,704
	3-5 yıl	57	3,86	,640
	6-8 yıl	50	3,72	,832
	9 yıl ve üzeri	79	3,92	,690

Tablo 46'da ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sürdürülebilirlik ve alt boyutlarına ait puanlarının okuldaki hizmet yılı değişkenine göre ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir. Örgütsel sürdürülebilirlik puan ortalaması en yüksek olan grup çalışılan okuldaki hizmet yılı "0-2 yıl" ($\bar{x}=4,04$) olan öğretmenlerdir ve onları sırasıyla okuldaki hizmet yılı "9 yıl ve üzeri" ($\bar{x}=3,92$), "3-5yıl" ($\bar{x}=3,86$) ve "6-8yıl" ($\bar{x}=3,72$) olan öğretmenler

izlemektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerinden çalışılan okuldaki hizmet yılı "6-8 yıl" arasında olanların örgütsel sürdürülebilirlik puan ortalamaları en düşüktür.

Çevresel sürdürülebilirlik boyutunda puan ortalaması en yüksek olan grup çalışılan okuldaki hizmet yılı "9 yıl ve üzeri" (3,94) olan öğretmenler ve onları sırasıyla çalışılan okuldaki hizmet yılı "0-2" (\bar{x} =3,83), "3-5 yıl" (\bar{x} =3,82) ve "6-8 yıl" (\bar{x} =3,74) olan öğretmenler devam ettirmiştir. Sonuca bakıldığında öğretmenlerinden okuldaki hizmet yılı "6-8 yıl" arasında olanların çevresel sürdürülebilirlik puanı ortalamaları en düşüktür.

Kültürel sürdürülebilirlik boyutunda puan ortalaması en yüksek olan grup çalıştığı okuldaki hizmet yılı "0-2 yıl" (\bar{x} =3,96) olan öğretmenler ve onları sırasıyla çalıştığı okuldaki görev süreleri "9 yıl ve üzeri" (\bar{x} =3,83), "3-5 yıl" (\bar{x} =3,80) ve "6-8 yıl" (\bar{x} =3,60) olan öğretmenler takip etmektedir. Buradan yola çıkarak çalıştığı okuldaki hizmet yılı "6-8 yıl" arasında olan öğretmenlerin kültürel sürdürülebilirlik puanı ortalamaları en düşüktür.

Sosyal sürdürülebilirlik boyutunda puan ortalaması en yüksek olan grup "0-2 yıl" (\bar{x} =4,12) çalıştığı okulda görev yapan öğretmenler ve sırasıyla çalışılan okuldaki hizmet süresi "9 yıl ve üzeri" (\bar{x} =3,99), "3-5 yıl" (\bar{x} =3,91) ve "6-8 yıl" (\bar{x} =3,71) olan öğretmenler izlemektedir. Buna göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden çalıştığı okuldaki hizmet süresi "6-8 yıl" arasında olanların sosyal sürdürülebilirlik puanı ortalamaları en düşüktür.

Ekonomik sürdürülebilirlik boyutunda puan ortalaması en yüksek olan grup çalıştığı okuldaki hizmet süresi "0-2 yıl" (\bar{x} =3,95)'tir ve onları sırasıyla çalıştığı okuldaki hizmet süresi "9 yıl ve üzeri" (\bar{x} =3,77), "3-5" (\bar{x} =3,75) ve "6-8 yıl" (\bar{x} =3,66) olan öğretmenler takip etmektedir. Buna göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden ekonomik sürdürülebilirlik en düşük ortalamaya sahip grubun çalıştığı okuldaki hizmet süresi "6-8 yıl" dır.

Yönetmel sürdürülebilirlik boyutunda puan ortalaması en yüksek olan grup çalıştığı okuldaki hizmet süresi "0-2 yıl" (\bar{x} =4,13) olan öğretmenler ve onları sırasıyla çalışılan okuldaki hizmet süresi "9 yıl ve üzeri" (\bar{x} =3,95), "3-5 yıl" (\bar{x} =3,94) ve "6-8 yıl" (\bar{x} =3,77) olan öğretmenler takip etmektedir. Buna göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden çalıştığı okuldaki hizmet yılı "6-8 yıl" arasında olanların yönetmel sürdürülebilirlik puanı ortalamaları en düşüktür.

Tablo 47

Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına Ait Çalışılan Okuldaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre F Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p*	Anlamlı Fark**
Çevresel Sür.	Gruplar Arası	1,290	3	,430	,772	,511	-
	Gruplar İçi	127,051	228	,557			
	Toplam	128,342	231				
Kültürel Sür.	Gruplar Arası	3,340	3	1,113	1,688	,170	-
	Gruplar İçi	150,337	228	,659			
	Toplam	153,677	231				
Sosyal Sür.	Gruplar Arası	4,540	3	1,513	2,562	,056	-
	Gruplar İçi	134,678	228	,591			
	Toplam	139,218	231				
Ekonomik Sür.	Gruplar Arası	2,064	3	,688	,957	,414	-
	Gruplar İçi	163,927	228	,719			
	Toplam	165,991	231				
Yönetimsel Sür.	Gruplar Arası	3,212	3	1,071	1,736	,160	-
	Gruplar İçi	139,331	228	,617			
	Toplam	142,543	231				
Örgütsel Sür. Toplam	Gruplar Arası	2,671	3	,890	1,741	,159	-
	Gruplar İçi	115,589	228	,511			
	Toplam	118,260	231				

* $p < 0,05$ **0-2 yıl (A), 3-5 yıl (B), 6-8 yıl (C), 9 yıl ve üzeri (D)

Tablo 47'e göre, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin çevresel sürdürülebilirlik, kültürel sürdürülebilirlik, sosyal sürdürülebilirlik, ekonomik sürdürülebilirlik, yönetsel sürdürülebilirlik ve örgütsel sürdürülebilirlik algısının okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla uygulanan F testi sonucunda, çalışmakta olduğu okuldaki hizmet yılı gruplarının çevresel sürdürülebilirlik ($F_{(3-228)}=,772$; $p > 0,05$), kültürel sürdürülebilirlik ($F_{(3-228)}=1,688$; $p > 0,05$) sosyal sürdürülebilirlik ($F_{(3-228)}=2,562$; $p > 0,05$) ekonomik sürdürülebilirlik ($F_{(3-228)}=,957$; $p > 0,05$) yönetsel sürdürülebilirlik ($F_{(3-228)}=1,736$; $p > 0,05$) örgütsel sürdürülebilirlik ($F_{(3-228)}=1,741$; $p > 0,05$) algıları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4.4.8. Öğretmenlerin Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Bulguları

Öğretmenlerin örgütsel sürdürülebilirlik ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testinin sonuçları Tablo 48'de sunulmuştur.

Tablo 48

Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarına Ait Okul Türü Değişkenine Göre t Testi

Boyutlar	Okul Türü	n	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	sd	p *
Çevresel Sür.	İlkokul	83	4,10	,601	,066	4,249	207,1	,000*
	Ortaokul	149	3,71	,781	,064			
Kültürel Sür.	İlkokul	83	4,05	,731	,080	3,602	230	,000*
	Ortaokul	149	3,66	,828	,067			
Sosyal Sür.	İlkokul	83	4,12	,670	,073	2,882	197,8	,004*
	Ortaokul	149	3,83	,813	,066			
Ekonomik Sür.	İlkokul	83	4,02	,700	,076	3,548	204,7	,000*
	Ortaokul	149	3,64	,893	,073			
Yönetimsel Sür.	İlkokul	83	4,16	,625	,069	3,387	206,9	,001*
	Ortaokul	149	3,83	,843	,069			
Örgütsel Sür. Toplam	İlkokul	83	4,11	,580	,064	3,780	203,0	,000*
	Ortaokul	149	3,77	,759	,062			

* $p < 0,05$

Tablo 48'e göre, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin çevresel sürdürülebilirlik, kültürel sürdürülebilirlik, sosyal sürdürülebilirlik, ekonomik sürdürülebilirlik, yönetsel sürdürülebilirlik ve örgütsel sürdürülebilirlik algısının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacı ile uygulanan t testi sonucunda, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin çevresel sürdürülebilirlik ($t_{(651)}=4,249$; $p > 0,05$), kültürel sürdürülebilirlik ($t_{(651)}=3,602$; $p > 0,05$), sosyal sürdürülebilirlik ($t_{(651)}=2,882$; $p > 0,05$) ekonomik sürdürülebilirlik ($t_{(651)}=3,548$; $p > 0,05$), yönetsel sürdürülebilirlik ($t_{(651)}=3,387$; $p > 0,05$), ve örgütsel sürdürülebilirlik ($t_{(651)}=3,780$; $p > 0,05$) algıları arasında istatistikî olarak anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır.

Buna göre okul türü değişkeni ele alındığında örgütsel sürdürülebilirliğin tüm alt boyutlarında ilkokullar lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır.

4.5. Öğretmenlerin Algıladıkları Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutları ile Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere ve Etkilere Ait Bulgular

Bu bölümde ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algıladıkları paylaşılan liderlik ile alt boyutları ve örgütsel sürdürülebilirlik ile alt boyutları düzeyleri arasındaki ilişki ve etkileri analiz edilmektedir. Bu incelemeyi gerçekleştirmek için ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre paylaşılan liderlik ile alt boyutları ve örgütsel sürdürülebilirlik ile alt boyutları düzeyleri arasında ilişki ve etkileri incelemek için yapılan Pearson Çarpım Momentler

Korelasyon Analizi, Doğrusal Regresyon Analizi ve Hiyerarşik Regresyon Analizi bulguları ve yorumları aşağıdaki tablolarda sunulmaktadır.

4.5.1.Öğretmenlerin Algıladıkları Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutları ile Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarının Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algıladıkları paylaşılan liderlik ile alt boyutları ve örgütsel sürdürülebilirlik ile alt boyutları düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için yapılan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon analizi sonuçları Tablo 49’da verilmiştir. Araştırmada korelasyon katsayısı aralıkları aşağıda verildiği şekilde kullanılmıştır (Borg ve Gall’dan aktaran Karasar, 2016, s.300, Şevik, 2019):

0,20-0,35: zayıf

0,36-0,65: orta

0,66-0,85: yüksek

0,86-1,00: oldukça yüksek düzeyde bir ilişki şeklinde değerlendirilir.

Tablo 49

Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutları ile Örgütsel Sürdürülebilirlik ve Alt Boyutlarının Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Korelasyon Analizi

		Çevresel	Kültürel	Sosyal	Ekonomik	Yönetsel	Örgütsel Sürdürülebilirlik (Toplam)
Gör.Bir.Tam.	r	,515*	,545*	,653*	,570*	,611*	,648*
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Kar.Bec.Gel.	r	,432*	,416*	,451*	,470*	,571	,542*
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Çal.Ar.Mer.Ol.Et.	r	,245*	,209*	,364*	,274*	,321*	,334*
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Duy.Des.	r	,435*	,434*	,573*	,490*	,561*	,570*
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Pay.Lid. (Toplam)	r	,539*	,547*	,688*	,598*	,664*	,689*
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000

* $p < 0,01$

Tablo 49’a göre, görevlerin birlikte tamamlanması ile çevresel sürdürülebilirlik boyutu ($r = -,515$), kültürel sürdürülebilirlik ($r = -,545$), (sosyal sürdürülebilirlik ($r = -,653$)) ekonomik sürdürülebilirlik ($r = -,570$) yönetsel sürdürülebilirlik ($r = -,611$) ve örgütsel sürdürülebilirlik ($r = -,648$) arasında orta düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($p < 0,01$).

Karşılıklı beceri geliştirme ile çevresel sürdürülebilirlik ($r = -,432$), kültürel sürdürülebilirlik ($r = -,416$), sosyal sürdürülebilirlik ($r = -,451$) ekonomik Sürdürülebilirlik ($r = -$

,470) yönetsel sürdürülebilirlik ($r=-,571$) ve örgütsel sürdürülebilirlik($r=,542$) arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p < 0,01$).

Çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim ile çevresel sürdürülebilirlik ($r=-,245$), kültürel sürdürülebilirlik ($r=,209$), sosyal sürdürülebilirlik ($r=-,364$) ekonomik sürdürülebilirlik($r=-,274$) yönetsel sürdürülebilirlik($r=-,321$) ve örgütsel sürdürülebilirlik ($r=,334$) arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p < 0,01$).

Duygusal destek ile çevresel sürdürülebilirlik ($r=-,435$), kültürel sürdürülebilirlik ($r=,434$), sosyal sürdürülebilirlik ($r=-,573$) ekonomik sürdürülebilirlik ($r=-,490$) yönetsel sürdürülebilirlik ($r=-,561$) ve örgütsel sürdürülebilirlik($r=,570$) arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p < 0,01$).

Paylaşılan liderlik ile çevresel sürdürülebilirlik ($r=-,539$), kültürel sürdürülebilirlik ($r=,547$), sosyal sürdürülebilirlik ($r=-,688$) ekonomik sürdürülebilirlik($r=-,598$) yönetsel sürdürülebilirlik ($r=-,664$) ve örgütsel sürdürülebilirlik($r=,689$) arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p < 0,01$).

4.5.2. Öğretmenlerin Algılarına Göre Paylaşılan Liderlik Düzeyinin Örgütsel Sürdürülebilirliğe Etkisine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerinin algılarına göre paylaşılan liderlik düzeyinin örgütsel sürdürülebilirlik algılarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek için yapılan Doğrusal Regresyon analizi sonuçları Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50

Paylaşılan Liderliğin Örgütsel Sürdürülebilirliğe Etkisinin Belirlenmesine Yönelik Doğrusal Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p*
Örgütsel Sürdürülebilirlik (Sabit)	,841	,215		3,904	,000*
Paylaşılan Liderlik	,988	,069	,689	14,356	,000*
R=,689	R ² =,472				
F=206,090	p=,000*				

* $p < 0,01$

Öğretmenlerin algıladıkları Paylaşılan liderliğin, örgütsel sürdürülebilirliği yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 50’de sunulmuştur.

Tablo 50’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin algıladıkları paylaşılan liderlik düzeyinin örgütsel sürdürülebilirliği yordadığını gösteren regresyon modeli anlamlıdır ($R=,689$,

$R^2=0,475$, $F=206,090$, $p<0,01$). Paylaşılan liderlik bağımsız değişkeni, örgütsel sürdürülebilirlik bağımlı değişken algısındaki toplam varyansın %47,2'ini açıklamaktadır.

Regresyon analizi sonuçlarına göre örgütsel sürdürülebilirlik yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$\text{ÖRGÜTSEL SÜREKLİLİK} = ,841 + (,988 * \text{PAYLAŞILAN LİDERLİK PUANI})$$

4.5.3. Öğretmenlerin Algıladıkları Paylaşılan Liderlik Alt Boyutlarının Örgütsel Sürdürülebilirliğe Etkisine İlişkin Bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel sürdürülebilirlik alt boyutlarının (çevresel sürdürülebilirlik, kültürel sürdürülebilirlik, sosyal sürdürülebilirlik, ekonomik sürdürülebilirlik, yönetsel sürdürülebilirlik ve örgütsel sürdürülebilirlik algılarının) paylaşılan liderliğin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek için yapılan Hiyerarşik Regresyon analizi sonuçları Tablo 51'de sunulmuştur.

Tablo 51

Paylaşılan Liderliğin Alt Boyutlarının Örgütsel Sürdürülebilirliğe Etkisinin Belirlenmesine Yönelik Hiyerarşik Regresyon Analizi

Model		B	Standart Hata	β	t	p*	R ²
1.Model	Sabit	1,76	,170		10,383	,000	,418
	Gör.Bir.Tam.	,731	,057	,648	12,860	,000	
2.Model	Sabit	1,20	,203		5,902	,000	,465
	Gör.Bir.Tam.	,540	,069	,479	7,884	,000	
	Duy.Des.	,346	,075	,279	4,591	,000	
3.Model	Sabit	1,09	,206		5,304	,000	,476
	Gör.Bir.Tam.	,457	,076	,405	6,006	,000	
	Duy.Des.	,297	,077	,239	3,833	,000	
	Kar.Bec.Gel.	,170	,070	,156	2,442	,015	
4. Model	Sabit	,854	,248		3,447	,001	,481
	Gör.Bir.Tam.	,425	,078	,377	5,453	,000	
	Duy.Des.	,276	,078	,222	3,535	,000	
	Kar.Bec.Gel.	,180	,070	,165	2,581	,010	
	Çal.Ar.Mer.Ol.Et.	,109	,063	,089	1,724	,086	

* $p<0,01$

Tablo 51 model 1'e göre, görevi birlikte tamamlama algısının örgütsel sürdürülebilirliğe etkisini belirlemek üzere yapılan Hiyerarşik Regresyon analizi sonucunda, görevi birlikte tamamlama ($\beta=-0,648$, $p<0,01$) örgütsel sürdürülebilirliği anlamlı şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Örgütsel sürdürülebilirliğin %41,8'ini görevi birlikte tamamlama algısının açıkladığı ifade edilebilir ($R^2=0,418$). Regresyon analizi sonuçlarına göre örgütsel

sürdürülebilirliğin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir:

$$\text{ÖRGÜTSEL SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK} = 1,76 + (,731 * \text{GÖREVİ BİRLİKTE TAMAMLAMA PUANI})$$

Analizin ikinci adımında oluşturulan model 2’de duygusal destek algısı değişkeni dahil edilmiştir. Görevi birlikte tamamlama ve duygusal destek algısının örgütsel sürdürülebilirliğe etkisini belirlemek üzere yapılan Hiyerarşik Regresyon analizi sonucunda, görevi birlikte tamamlamanın ($\beta=-0,479$, $p<0,01$) ve duygusal desteğin ($\beta=-0,279$, $p>0,01$) örgütsel sürdürülebilirliği anlamlı şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Örgütsel sürdürülebilirliğin % 46,5’inin görevi birlikte tamamlama ve duygusal destek algısının açıkladığı ifade edilebilir ($R^2=0,465$). Regresyon analizi sonuçlarına göre örgütsel sürdürülebilirliğin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$\text{ÖRGÜTSEL SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK} = 1,20 + (,540 * \text{GÖREVİ BİRLİKTE TAMAMLAMA PUANI}) + (,346 + \text{DUYGUSAL DESTEK PUANI})$$

Analizin üçüncü adımında oluşturulan model 3’te karşılıklı beceri geliştirme algısı değişkeni dahil edilmiştir. Görevi birlikte tamamlama ve duygusal destek ve karşılıklı beceri geliştirme algısının örgütsel sürdürülebilirliğe etkisini belirlemek üzere yapılan Hiyerarşik Regresyon analizi sonucunda, görevi birlikte tamamlamanın ($\beta=-0,557$, $p<p<0,01$), duygusal desteğin ($\beta=,297$, $p<0,01$) ve karşılıklı beceri geliştirmenin ($\beta=,170$, $p>0,01$) örgütsel sürekliliği anlamlı şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Örgütsel sürekliliğin %47,6’nın görevi birlikte tamamlama ve duygusal destek ve karşılıklı beceri geliştirme algısının açıkladığı ifade edilebilir ($R^2=0,476$). Regresyon analizi sonuçlarına göre örgütsel sürekliliğin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir:

$$\text{ÖRGÜTSEL SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK} = 1,09 + (,457 * \text{GÖREVİ BİRLİKTE TAMAMLAMA PUANI}) + (,297 + \text{DUYGUSAL DESTEK PUANI}) + (,170 * \text{KARŞILIKLI BECERİ GELİŞTİRME PUANI})$$

Analizin dördüncü adımında oluşturulan model 4’te çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim algısı değişkeni dahil edilmiştir. Görevi birlikte tamamlama, duygusal destek, karşılıklı beceri geliştirme ve çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim algısının örgütsel sürdürülebilirliğe etkisini belirlemek üzere yapılan Hiyerarşik Regresyon analizi sonucunda, Görevi birlikte tamamlamanın ($\beta=-0,425$, $p<0,01$), duygusal desteğin ($\beta=-,276$, $p<0,01$) ve karşılıklı beceri geliştirmenin ($\beta=-0,180$, $p<0,01$) örgütsel sürdürülebilirliği anlamlı şekilde etkilediği ancak çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşimin ($\beta=,109$,

$p>0,01$) örgütsel sürdürülebilirliği anlamlı şekilde etkilemediği tespit edilmiştir. Örgütsel sürdürülebilirliğin % 48,1'inin görevi birlikte tamamlama, duygusal destek, karşılıklı beceri geliştirme ve çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim algısının açıkladığı ifade edilebilir ($R^2=0,481$). Regresyon analizi sonuçlarına göre örgütsel sürdürülebilirlik yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (metematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$\text{ÖRGÜTSEL SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK} = ,854 + (,425 * \text{GÖREVİ BİRLİKTE TAMAMLAMA PUANI}) + (,276 + \text{DUYGUSAL DESTEK PUANI}) + (,180 * \text{KARŞILIKLI BECERİ DEĞİŞTİRME PUANI}) + (,109 * \text{ÇALIŞANLAR ARASINDA})$$

Modeller oluşturulurken örgütsel sürdürülebilirlik ile değişkenlerden aralarında en yüksek korelasyonu veren değişkenle başlanmıştır. Görevi birlikte tamamlama değişkeni tek başına model 1'de örgütsel sürdürülebilirliğe ilişkin varyansın %41,8'ini açıklamaktadır. Model 2'de görevi birlikte tamamlama değişkeni kontrol edildiğinde duygusal destek değişkeni daha önce açıklanan varyansa %4,7 oranında katkı sağlamıştır. Model 3'te analize dâhil edilen karşılıklı beceri geliştirme değişkeni diğer değişkenler kontrol edildiğinde daha önce açıklanan varyansa %1,1 oranında katkı sağlamıştır. Model 4'te analize dahil edilen çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim değişkeninin modele anlamlı bir katkı sağlamadığı tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu kısmında; problem ve alt problemlere yönelik sonuçların ve yorumların açıklanmasına, alanyazında bulunan çalışmalarla karşılaştırılarak değerlendirilmesine ve uygulanabilirliğine yönelik öneriler yer almaktadır.

5.1. Alt Problemlere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde, çalışma kapsamında elde edilen bulgu ve yorumlara dayalı olarak çıkarılan sonuçların bir özetine ve bu sonuçlarla alanyazında bulunan diğer çalışmaların karşılaştırılarak yorumlanmasına yer verilmiştir.

5.1.1. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Paylaşılan Liderlik ve Alt Boyutlarına Ait Algı Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

İzmir ili Ödemiş İlçesi'nde yapılan araştırmaya gönüllü olarak katılan 232 kamuya bağlı ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenin paylaşılan liderlik algısı ölçeğine verdikleri cevaplar incelendiğinde: paylaşılan liderlik, görevlerin birlikte tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme ve duygusal destek algılarının yüksek-genellikle doğru düzeyinde oluşurken; çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim algılarının ise çok yüksek-kesinlikle doğru seviyesinde olduğu görülmüştür. Demografik değişkenler incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre paylaşılan liderlik algılarının karşılıklı beceri geliştirme, çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim ve duygusal destek alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Buna göre ortalamaların yüksekte düşüğe sırasıyla; çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim, duygusal destek, paylaşılan liderlik, karşılıklı beceri geliştirme ve görevlerin birlikte tamamlanması olarak sıralanmaktadır. En yüksek ortalama çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim boyutundayken en düşük ortalama görevlerin birlikte tamamlanması boyutunda oluşmuştur.

Bu bilgilerden yola çıkarak öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının anlamlı şekilde yüksek olduğu düşünülebilir. Bu sonuç okullarda görev yapan öğretmenlerin yönetim sürecine ve alınan kararlara katıldığı, yetenek ve becerileri doğrultusunda okul işleyişine yardımcı oldukları, okul müdürlerinin ise çoğunlukla çağdaş bir yönetim anlayışı benimseyerek okul paydaşları arasında liderlik görevlerini paylaştığı sonucuna ulaşılabilir. Okul yönetiminin yönetim görevleri paylaşması, bir yandan müdürün yükünü hafifletirken

diğer yandan öğretmenleri ve diğer çalışanları da karar süreçlerine dahil ederek, sürecin daha sağlıklı ilerlemesine yardım eder. Tüm paydaşlar okula daha olumlu bir tutum sergilerler ve iş yapmaya daha istekli olurlar. Fikirlerini rahatça anlatabilecekleri bir ortamda daha arkadaşça bir tutum içerisinde örgütteki sorunların üstesinden gelebilecektir.

Sonuçlar boyutlar açısından değerlendirildiğinde, ortalaması en yüksek olan boyutun çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim boyutu olduğu görülmektedir. Bu maddelerden en yüksek ortalamaya “Md.15 Bu okul için iyi bir slogan “Herkes (her erkek/kadın) kendisi için vardır” olurdu.” sahiptir. Bu madde ters bir madde olduğu için öğretmenler okullarında İş bilirliliğinin az olduğundan, okuldaki çalışanların birbirilerine yardım etmediğini ve her bireyin önce kendisini düşündüğü sonucunu çıkarabiliriz. Benzer bir durum ters bir madde olan “Md.12 Okulda üstün asta hükmettiği ast-üst düzeni (hiyerarşi) vardır.” İçin de geçerlidir. Bu madde de ortalaması en yüksek ikinci maddedir ve okul ortamında yöneticilerle arkadaşça bir ortamdan ziyade daha keskin ve emir verici bir iletişim şeklinin olduğundan bahsedilebilir. Ölçek genelinde üçüncü en yüksek ortalamaya sahip madde yine ters bir maddedir “Md.14 Okulda, diğer çalışanların ne yapacağına karar veren bir kişi vardır. Bu madde ile okulda liderliğin paylaşılmadığı sonucuna ulaşılabilir, okulda karar veren tek bir kişi söz konusudur diyebiliriz. Bu durum incelendiğinde paylaşılan liderliğin okullarda genel olarak yüksek çıkmasına rağmen bazı okullarda bu çağdaş ortamın pek fazla oluşturulmadığı düşünülebilir.

En düşük puanı alan 3 maddenin ise “Md.6 Her okul çalışanı, okulun önceliklerine göre kaynakların nasıl dağıtılacağına karar vermede söz sahibidir.” “Md.8 Okuldaki her çalışan, (kişisel sorumluluk alanı dışında olsa da) okulun yükümlülüklerini yerine getirmesini garantiye almak için söze karışır.” ve “Md.4 Okulun her çalışanı, diğer çalışanlarca değerlendirilir ve onlara karşı sorumludur.” maddeleridir. Bu maddelerden yola çıkarak, okuldaki çalışanların karar verme aşamasına çok fazla katılmadığı, çalışanların kendilerini diğer çalışanlarda iş bilirliliği içinde hissetmediğini, diğer çalışanlara karşı sorumluluk duymadığı sonucuna ulaşabiliriz.

Demografik özelliklerle ilgili sonuçlara bakıldığında;

1. Öğretmenlerinin algılarına göre okullarda paylaşılan liderlik davranışı en yüksek ‘çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim algıları’ boyutunda görülürken, en düşük ortalama “görevlerin birlikte tanımlanması” boyutunda görülmektedir.
2. Erkek öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı kadın öğretmenlerden daha fazladır. Alt boyutlar incelendiğinde ise çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim boyutun kadın ve erkek öğretmenlerin ortalamaları eşitken diğer boyutların tamamında erkek öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Buradan yola çıkarak

ülkemizde okul müdürlerinin çoğunlukla erkek öğretmenlerden oluştuğunu düşünürsek erkek öğretmenlerin okul müdürlerindeki paylaşılan liderlik davranışlarına yönelik beklentilerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Yapılan çalışmanın bulguları resmi ve özel ilköğretim okullarında paylaşılan liderlik algısını ölçen Ağıroğlu-Bakır (2013) tarafından yapılan çalışma ile örtüşürken, ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algılarını ölçmek için yaptıkları çalışmada Çınar ve Bozgeyikli'nin (2015) yaptıkları çalışmada cinsiyet değişkenine göre karşılıklı beceri geliştirme, çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim ve duygusal destek alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı bulamazlarken görevlerin birlikte tamamlanması alt boyutuna bakıldığında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit etmişlerdir. Bu farklılığın çalışmaların farklı kademelerde yapılmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

3. 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı diğer yaş gruplarından daha yüksekken 51 yaştan sonra düşmeye başlamıştır. Bu sonuca bakarak göreve yeni başlayan öğretmenlerin okul sistemine yönelik çok fazla deneyimleri bulunmadığı için daha ılımlı yaklaştıkları ve yıllar geçtikçe diğer okullardaki uygulamaları gözlemledikçe ve deneyimleri arttıkça daha eleştirel bakabildikleri sonucuna ulaşabiliriz. Yapılan araştırmanın tersine Yener'in (2014) yılında yapmış olduğu çalışmada genç öğretmenlerde paylaşılan liderlik algısı daha düşük çıkarken öğretmenlerin yaşları arttıkça paylaşılan liderlik algılarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.
4. Medeni durumun öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı bakımından ayırt edici değildir. Buna göre öğretmenlerin evli ye da bekar olmalarının okullarındaki müdürlerine karşı paylaşılan liderlik algılarını değiştirmemektedir.
5. Öğretmenlerin algılarına göre eğitim durumu arttıkça paylaşılan liderlik algısı azalmaktadır. Ön lisans mezunu öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı en yüksek çıkarken lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin algılarına göre paylaşılan liderlik düzeyleri en düşük olarak saptanmıştır. Bunun nedeni eğitimi düzeyi arttıkça eleştirel düşünme becerisinin gelişmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Benzer şekilde Ağıroğlu-Bakır'ın (2013) yaptığı çalışmada resmi ilköğretim okullarında görevli ön lisans mezunu öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları, lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
6. Mesleki kıdem bakımından göreve yeni başlayan öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı daha yüksektir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin deneyimlerinin az olması,

çalıştığı kurumu diğer kurumlarla ya da diğer kurumların yöneticileriyle karşılaştırma fırsatı bulamaması, aynı zamanda göreve yeni başladıkları için yönetim sorumluluklarından çok öğrencilerin geliştirilmesine odaklanmaları, meslekte yeni olmanın verdiği çekingenlik gibi nedenler göreve yeni başlayan öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının daha yüksek olmasına sebep olduğu düşünülmektedir. Yapılan çalışmanın aksine Yener (2014) yaptığı çalışmada mesleğin ilk yıllarında olan öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısının daha düşük olduğunu belirtmiştir.

7. Sınıf öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algısı branş öğretmenlerine göre yüksektir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin bir sınıfın bütün sorumluluğunu eğer mümkünse ilkokulun başından sonuna kadar yönetmesi, gerektiğinde sınıfla ilgili karar vermede tek yetkili olması sınıf öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algılarının daha yüksek olmasına neden olduğu düşünülmüştür. Aynı şekilde Ağıroğlu-Bakır'ın (2013) çalışması da bu verileri destekler niteliktedir.
8. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenler çalıştığı kurumda ilk göreve başladığı yıllarda daha yüksek bir paylaşılan liderlik algısına sahipken yıl geçtikçe bu azaltmakta ve 9 yıldan sonra tekrar artmaktadır. Öğretmenler genellikle yeni göreve başladığı kurumlara kendi istekleri ile çalışmaya başladılarsa olumlu bir yaklaşım sergileyebilir, bir takım iş ve işleyişleri olduğundan daha pozitif bir bakış açısıyla yorumlayabilirler ama yıl içerisinde kurumun eksik ya da tutumlarının farkına varıp buna göre değerlendirme yaptıklarını varsayabiliriz. Benzer şekilde Yener'in (2014) yaptığı çalışmada da okuldaki çalışma yılı arttıkça paylaşılan liderlik algısı azalmıştır.
9. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir. İlkokullarda çoğunlukla sınıf ve ana sınıfı öğretmenlerinin görev yapması ve onların da bir sınıfının tüm sorumluluğunu üstlenmeleri paylaşılan liderlik algılarının yüksek olmasını açıklayabilir.

Paylaşılan liderlikle ilgili alanyazında yapılan diğer araştırmalarla karşılaştırıldığında aynı ölçek uygulanarak (Bostancı, Gidiş, Uğurlu, Dilsiz, 2018) tarafından yapılan çalışmada da benzer olarak paylaşılan liderlik ortalaması yüksek-genellikle doğru olarak çıkmıştır. Alt boyutlara bakıldığında farklılaşan iki çalışmada en yüksek boyutun 'duygusal destek' iken en düşük ortalamaya sahip olan boyut 'çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim' boyutudur. Aynı şekilde Ağıroğlu-Bakır (2013) tarafından yapılan çalışmalar sonucunda da öğretmenlerin algılarına göre okullarda paylaşılan liderlik algıları yüksek düzeyde bulunmuştur. Korkmaz ve Gündüz (2011) araştırmalarında öğretmenlerin paylaşılan liderliğin okullarda çoğunlukla gerçekleştiğine yönelik algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Demografik özellikler

bakımından incelendiğinde cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, okul türü, branş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmazken okuldaki hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir fark görülmüştür. Çınar (2015)'in yaptığı araştırmada elde edilen verilere göre ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin cinsiyet, yaş ve eğitim durumu değişkenlerinde anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Genel olarak bakıldığında, okullarda paylaşılan liderliğin orta düzeyde görüldüğünü fakat paylaşılan liderliğin gereği olan iş birliği, birbirine karşı sorumluluk, karar vermede her bireyin fikrinin alınması gibi maddelerin ortalamasının daha düşük çıkması, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin paylaşılan liderlikle ilgili eksik gördükleri konulardır. Kamu okullarında öğretmenlere dağıtılan belirli günler ve haftalar, zümre toplantıları, şube öğretmenler kurulu gibi yasal düzenlemelerin yanı sıra son dönemlerde okullarda e-twinning, TÜBİTAK gibi zorunlu olmayan ama yetenekleri ölçüsünde yapılan etkinliklerin okullarda paylaşılan liderliğin yüksek çıkmasının nedenlerinden olabileceğini fakat tam anlamda bir paylaşımcılığın olmadığını söyleyebiliriz.

5.1.2.Öğretmenlerin Algılarına Göre Okullarda Örgütsel Sürdürülebilirliğe Ait Algı Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

İzmir ili Ödemiş İlçesi'nde yapılan araştırmaya gönüllü olarak katılan 232 kamuya bağlı ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sürdürülebilirliğe ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin algılarına göre okullarda örgütsel sürdürülebilirlik oranının 'yüksek-katılıyorum' düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlere göre okullardaki sürdürülebilirlik orta düzeyde ve anlamlı görülmüştür. Alt boyutlar incelendiğinde, en yüksek ortalamaya yönetsel sürdürülebilirlik, sonrasında sosyal sürdürülebilirlik, kültürel sürdürülebilirliktir. Öğretmenlere göre en düşük sürdürülebilirlik ekonomik boyuttadır.

En yüksek ortalamaya sahip üç maddeye bakıldığında "Md.1 Kurumunuz çeşitli geri dönüşüm etkinlikleri (atık pil kutusu, kâğıt toplama vb) düzenler." "Md.20 Kurumunuz bütçesini ihtiyaçları doğrultusunda etkili biçimde kullanır." ve "Md.17 Kurumunuz her öğrencinin eşit muamele görmesi adına çaba gösterir." maddeleridir. Bu maddelere bakıldığında okullarda geri dönüşüm faaliyetlerinin etkin biçimde yürütüldüğünü, öğrencilere bu anlamda özendirici etkinlikler hazırlandığını aynı zamanda ekonomik konuda tasarruflu davranılmaya çalışıldığını ve sosyal anlamda eşitlik ilkesine önem verildiğini söyleyebiliriz.

En düşük ortalamaya sahip üç madde incelendiğinde ise "Md.2 Kurumunuz doğa dostu ürünler (ekolojik kağıtlar, doğal temizlik malzemeleri, organik gıdalar vb.) kullanır" "Md.21 Kurumunuz etkili tasarruf programları (akıllı/fotoselli lamba, musluk vb.) uygular."

“Md.3 Kurumunuz doğanın korunması için sosyal sorumluluk projeleri (Doğaya Dokun, Denizlerimiz Mavi Kalsın vb.) yürütür. “Bu maddelerden yola çıkarak okullarda yine çevresel, ekonomik ve sosyal sürdürülebilirlik boyutları açısından yeterince faaliyet yapılmadığını, öğrencilere doğa dostu ürünler kullanmayı ve doğayı korumak için çalışmalar yapmayı özendirme gerektiği sonucuna ulaşabilir. Bununla birlikte okulların giderlerini azaltacak birtakım etkinliklerin eksik olduğu ve bunları tamamlamaya yönelik çalışmalar yapılması gerektiği söylenebilir.

Demografik özelliklerle ilgili sonuçlara bakıldığında;

1. Öğretmenlerinin algılarına göre okullarda örgütsel sürdürülebilirlik yüksek-katılıyorum düzeyindedir. Örgütsel sürdürülebilirlik algısının en yüksek olduğu boyut yönetsel sürdürülebilirlikken en düşük olduğu boyut ekonomik sürdürülebilirliktir. Benzer şekilde Sezen-Gültekin’in (2019) yaptığı çalışmada da en yüksek ortalamaya sahip olan boyut yönetsel sürdürülebilirlikken en düşük ortalamaya sahip olan boyut ekonomik sürdürülebilirlik olarak bulunmuştur. Bu durum yapılan çalışmanın verilerini destekler niteliktedir. Yönetsel sürdürülebilirlik algısının yüksek olmasının nedeni okullarda belirli günler ve haftalar kutlamalarının iş birliği içinde yapılması, yönetimle ilgili bazı alışkanlıkların yıllar içinde değişmeyip sürdürülmesi, özel günlerde toplantıların, yemeklerin, gezilerin düzenleniyor olması diyebiliriz. Ekonominin devamlılığını sağlayabilecek, tasarruf önlemlerine yönelik faaliyet ve verilen eğitimlerdeki eksiklikler ekonomik sürdürülebilirliğin düşük çıkmasının nedeni olarak düşünülebilir.
2. Erkek öğretmenlerin örgütsel sürdürülebilirlik ortalaması kadın öğretmenlerden daha fazladır. Paylaşılan liderlikte olduğu gibi erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin çoğunluğunun erkek öğretmenlerden oluşmasından kaynaklı okul yönetimine daha empatik yaklaşıyor olduklarını ve okul yönetiminin faaliyetlerine daha ılımlı yaklaştıkları için yönetimin sürdürülebilirliğe dönük davranışlarının daha yüksek olduğunu algıladıkları düşünülebilir.
3. Örgütsel sürdürülebilirliğin en yüksek olduğu yaş grubu 20-30 yaştır. Yaş ilerledikçe örgütsel sürdürülebilirlik düşmüş fakat emekliliğe yakın yıllarda tekrar artış göstermiştir. Genç öğretmenlerin meslekteki ilk dönemlerinde okul yönetiminin faaliyetlerine daha ılımlı yaklaştığı, mesleğe yeni başladıkları için diğer kurumlardaki faaliyetlerle ilgili bilgilerinin olmaması ve yönetimi eleştirmekten çekinmeleri sebebiyle okullarındaki sürdürülebilirliğe yönelik daha yüksek bir algıya sahip olabildikleri ileriye yaşlarda tecrübenin artmasıyla daha özgüvenli olan öğretmenlerin

algılarına göre okullardaki sürdürülebilirlik etkinliklerine yönelik algıları düşmeye başladığı ve emekliliğe yakın yaşlarda tekrar okullarıyla ilgili daha pozitif bir düşünceye büründükleri düşünülebilir.

4. Evli öğretmenlerin örgütsel sürdürülebilirlik ortalaması bekar öğretmenlere göre daha yüksektir. Evli öğretmenlerin evlerindeki birtakım işlerin de sürdürülebilirliği kullanıyor olması, evin ve ailenin düzenini sağlama ve devam ettirme, tasarruf yöntemleri kullanma konusundaki tecrübelerinin onların okuldaki sürdürülebilirlik faaliyetlerine daha ılımlı yaklaşımlarına yol açmış olabileceği düşünülmektedir.
5. Eğitim düzeyi arttıkça öğretmenlerin örgütsel sürdürülebilirlik ortalaması azalmıştır. Yani eğitim düzeyiyle okullardaki örgütsel sürdürülebilirlik algısı arasında ters orantı olduğunu düşünebiliriz. Öğretmenlerin eğitim düzeylerindeki artış sürdürülebilirliğe yönelik bilgi ve tecrübelerinde de artışa sebep olabilir. Bir alanda bilgi ve tecrübesi olan kişiler ise o alana yönelik kendilerine daha çok özgüven duyarak daha eleştirel yaklaşabilmektedirler. Buradan lisansüstü eğitim görmüş öğretmenlerin sürdürülebilirlik algılarının daha gerçekçi olduğu düşünülebilir.
6. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin okullardaki örgütsel sürdürülebilirlik ortalaması diğer hizmet yıllarına göre daha yüksektir. Meslekte yeni olan öğretmenler, genç öğretmenlerde olduğu gibi tecrübelerinin az olması ve okul yönetiminden çekiniyor olmaları gibi sebeplerden dolayı sürdürülebilirlikle ilgili sorulara olması gerektiğinden daha ılımlı cevaplar vermiş olabilirler. Bu anlamda birebir katılımcıyla yapılan nitel çalışmaların daha gerçekçi sonuçlar çıkaracağı düşünülebilir.
7. Sınıf öğretmenlerinin okullardaki örgütsel sürdürülebilirlik algısı branş öğretmenlerinden daha yüksektir. Paylaşılan liderlikte bahsedildiği gibi sınıf öğretmenlerinin sınıfa dair tüm sorumluluğu alıyor olması, yine kendi sınıflarında sürdürülebilirliğe yönelik (geri dönüşüm, tasarruf eğitimleri, ağaç dikme, çöp toplama vb. faaliyetler, öğrenciler arasında eşit davranma, kültürel aktarıma yönelik etkinlikler, sınıf yemekleri, gezileri, toplantıları vb.) etkinlikleri kendi sınıfları bünyesinde düzenliyor oldukları için sürdürülebilirlik algılarının daha yüksek olduğu savunulabilir.
8. Çalıştığı okuldaki hizmet yılı esas alındığında okulda yeni göreve başlamış öğretmenlerin örgütsel sürdürülebilirlik algıları yüksekken ilerleyen yıllarda bu algı düşmüş ama 9 yıldan sonra tekrar yükselmeye başlamıştır. Sürdürülebilirlik kavramı yıllar içinde oluşan ve kurumun bir defalık yaptığı değil senelerce devam ettirdiği etkinlikleri içerir. Bu açıdan bakıldığında kurumda yeni çalışmaya başlayan bir

öğretmenin hangi etkinliklerin devam ettirip hangi etkinliklerin devam ettirilmediğine ilişkin çok fazla bilgileri olmayabilir. Yeni çalışmaya başladıkları kuruma duydukları olumlu tavır da onları olumlu düşünmeye yönlendirmiş olabilir zaman içinde okul kültürüne hâkim olan öğretmenler okulda sürdürülebilirliğe yönelik faaliyetleri daha çok irdeleyerek cevaplandırmışlardır diyebiliriz.

9. İlkokulda görev yapan öğretmenler ortaokulda görev yapan öğretmenlerden daha fazla örgütsel sürdürülebilirlik algısına sahiptir. İlkokullar çocukların geleceği öğrendikleri ilk eğitim kurumu olma özelliği ile çevreyle, tasarruflu olmayla, kültürel değerleri öğrenmeyle ilgili etkinlikler diğer eğitim basamaklarına kıyasla daha fazla düzenlenmektedir ve bu da ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sürdürülebilirlik algılarını olumlu yönde etkilemektedir diyebiliriz.

Örgütsel sürdürülebilirlikle ilgili alanyazında yapılan diğer araştırmalarla karşılaştırıldığında aynı ölçek uygulanarak Sezen-Gültekin (2019), tarafından yapılan araştırmada örgütsel sürdürülebilirlik düzeyinin toplamı ve tüm alt boyutları ile birlikte orta düzeyde olduğu yargısına ulaşılmıştır. Tarafıca yapılan araştırmanın örgütsel sürdürülebilirlik düzeyinin toplamı yüksek düzeyde çıktığı için yapılan iki çalışma bu açıdan uyumasa da iki çalışmada da en yüksek ortalamaya ait alt boyut yönetsel sürdürülebilirliktir. Aynı şekilde yapılan iki çalışmada da en düşük seviye ortalamaya sahip alt boyut ekonomik sürdürülebilirliktir. Bu bakımdan incelendiğinde yüksek öğretim kurumlarında da ilkokul ve ortaokullarda da yönetsel sürdürülebilirliğin diğer boyutlara göre daha çok önemsendiğine ve ekonomik sürdürülebilirlikle ilgili daha az çalışma yapıldığı söylenebilir.

Genel anlamda bakıldığında, toplumun olgularını geleceğe taşımak adına en önemli kurumlardan olan okullarda, öğretmenlerin algılarına göre örgütsel sürdürülebilirlik düzeyinin yüksek olduğunu fakat sürdürülebilirlik adına yapılması fayda sağlayacak olan proje, tasarruf malzemeleri, doğa dostu ürünler, kültürel anlamda yapılabilecek toplantı gibi etkinliklere daha fazla önem verilmesi gerektiği söyleyebiliriz. Toplumun çoğu kesiminde okula gitmiş, halen devam eden ya da gidecek olan bireyler olduğu düşünülürse, okullarda sürdürülebilirlik adına yapılacak düzenlemelerin yansımaları bir süre sonra toplumda da görebilmemiz mümkündür. Gelecek nesiller için çok önemli bir kavram olan sürdürülebilirliğin bu nedenle öncelikle okullarda sağlanması gerekmektedir.

5.1.3. Paylaşılan Liderlik ve Örgütsel Sürdürülebilirliğin İlişkisine Ait Sonuçlar

1. Öğretmenlerin algıladıkları paylaşılan liderlik düzeyinin örgütsel sürekliliği yordamaktadır. Paylaşılan liderlik bağımsız değişkeni, örgütsel sürdürülebilirlik bağımlı değişken algısındaki toplam varyansın %47,2'ini açıklamaktadır. Buradan da

paylaşılan liderliğin örgütsel sürdürülebilirliği orta düzeyde etkilediği sonucuna ulaşabiliriz. Paylaşılan liderlik davranışları örgütün sürdürülebilirliğine ilgili faaliyetler üzerinde kayda değer bir katkıya sahiptir. Örgütsel sürdürülebilirliğin okullarda sağlanabilmesi için okullarda liderliğin paylaşılması olumlu bir etkiye neden olur. Okul müdürünün çalışanlara yönetsel sorumluluklar vermesi, iş bölümünü sağlayarak çalışanlara da söz hakkı tanınması, okullarda devam eden bir düzenin oluşmasına sosyal, ekonomik, kültürel, çevresel ve en fazla da yönetsel etkinliklerin bir uyum içinde sürmesine olumlu katkıları olacaktır. Bu durum araştırmanın verilerini doğrular niteliktedir.

2. Paylaşılan liderlik ile örgütsel sürdürülebilirliğin alt boyutları olan çevresel sürdürülebilirlik, kültürel sürdürülebilirlik, sosyal sürdürülebilirlik, ekonomik sürdürülebilirlik, yönetsel sürdürülebilirlik ve örgütsel sürdürülebilirlik arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.
3. Görevi birlikte tamamlama değişkeni tek başına model 1’de örgütsel sürdürülebilirliğe ilişkin varyansın %41,8’ini açıklamaktadır. Model 2’de görevi birlikte tamamlama değişkeni kontrol edildiğinde duygusal destek değişkeni daha önce açıklanan varyansa %4,7 oranında katkı sağlamıştır. Model 3’te analize dâhil edilen karşılıklı beceri geliştirme değişkeni diğer değişkenler kontrol edildiğinde daha önce açıklanan varyansa %1,1 oranında katkı sağlamıştır. Model 4’te analize dahil edilen çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim değişkeninin modele anlamlı bir katkı sağlamadığı tespit edilmiştir.
4. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin paylaşılan liderlik davranışları arttıkça okullarda örgütsel sürdürülebilirliğin gelişebileceğine yönelik algıları da artmaktadır. Buradan yola çıkarak okul müdürlerinin karar verme sürecine okuldaki tüm paydaşları dahil etmesi, çalıştıkları kurumda sürdürülebilirliğin sağlanmasına katkı sağlayacaktır.
5. Okul çalışanları amaç belirleme, sorunları çözmeye etkin rol oynama, verilen kararlara katılma, vizyon oluşturmaya katkı sağlama gibi verilen görevleri birlikte tamamladıkça örgütsel sürdürülebilirlik artmaktadır. Görevlerin birlikte tamamlanması, örgütsel sürdürülebilirliğin sağlanmasında en fazla katkı sağlayan boyuttur.
6. Okul çalışanlarının birbirlerini cesaretlendirme, zor zamanlarda tahammül gösterme gibi birbirine sağladıkları duygusal destek arttıkça, örgütsel sürdürülebilirlik de artmaktadır.

7. Okul çalışanlarının birbirlerine iş konusunda destek olma, meslek becerilerini geliştirme konusunda yardım etme gibi karşılıklı beceri gelişme davranışları oranı arttıkça örgütsel sürdürülebilirliğin de arttığı görülmüştür.
8. Okul çalışanları arasında merkezi olmayan etkileşim davranışları (eşitlik, karar sürecine katılma gibi) arttıkça örgütsel sürdürülebilirliğin de arttığı görülmüştür.

5.3. Öneriler

1. Okullarda paylaşılanların liderlik algısını arttırmak için görev ve sorumlulukların tüm okul çalışanlarınca yürütüleceği, çalışanların duygu ve düşüncelerinin önemleneceği proje ve faaliyetler yapılabilir.
2. Duygusal desteğin paylaşılan liderlik düzeyini arttıracak düşüldüğü için okul içinde tüm çalışanları kapsayacak şekilde okul içi ve okul dışında yemek, gezi gibi etkinlikler düzenlenebilir. Böylece çalışanlar arasında sıcak bir iletişim sağlanır. Aynı şekilde bu tür etkinlikleri her yıl aynı dönemlerde yapılırsa okulun kültürel sürdürülebilirliğine de katkı sağlayacaktır.
3. Paylaşılan liderliğin örgütsel sürdürülebilirliğin %47,2'sini açıkladığı göz önüne alınırsa okullarda örgütsel sürdürülebilirliğin sağlanmasına paylaşılan liderlik uygulamaları büyük katkı sağladığını söyleyebiliriz. Geriye kalan %52,8'ini hangi değişkenlerin açıklandığının bulunması amacıyla çalışmalar yapılabilir, bu anlamda okul müdürlülerine paylaşılan liderlik ve örgütsel sürdürülebilirlik için eğitimler verilebilir.
4. İlköğretim kurumlarının toplum eğitiminde oynadığı rol düşünüldüğünde toplumsal anlamda sürdürülebilirlik kavramının öğrenilmesi ve hayata entegre edilebilmesi için okullarda da sürdürülebilirlik faaliyetlerinin etkin bir biçimde yürütülmesi gerekmektedir. Bunu sağlamak amacıyla öğrencilerin sürece dahil edilecekleri etkinlikler hazırlanabilir.
5. Araştırma sonucunda ortalaması en düşük maddelerden çıkan ekonomik sürdürülebilirlik düzeyini arttırmak için çalışmalar yapılabilir. Okulların finansmanı sağlayan ve karar organı olan milli eğitim müdürlüklerince ya da bakanlıkça, ekonomik anlamda uzun vadeli tasarruf sağlayabilecek fotoselli malzemeleri tüm okullara temin edilmesi elektrik, su vb. ihtiyaçlarımızın gereksiz yere kullanımını azaltmak adına sürdürülebilirlik projeleri başlatılabilir.
6. Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel sürdürülebilirlik ile ilgili algılarını araştırmak için nitel araştırma teknikleriyle daha detaylı bir araştırma yapılabilir.

7. Millî Eğitim Bakanlığınca okullarda sürdürülebilirliğin anlatılması ve daha etkin kullanılması için, sürdürülebilirlikle bağlantılı olan fen bilimleri, sosyal bilgiler, teknoloji tasarım gibi derslerin içeriğine sürdürülebilirliği tanıtmaya yönelik alt üniteler, okuma metinleri, dinleme çalışmaları, sürdürülebilirliği geliştirmeye yönelik tasarım ve proje faaliyetleri vb. etkinlikler yerleştirilerek öğrencilerin bilinçlenmesi sağlanabilir.
8. Millî Eğitim Bakanlığınca okullarda örgütsel sürdürülebilirliği sağlamak amacıyla bir sonraki Stratejik Plana okullarda örgütsel sürdürülebilirlikle ilgili hedefler dahil edilebilir. Bu şekilde okullarda sürdürülebilirlik bilincinin yerleşmesi için sistematik bir çalışma planı elde edilebilir.



KAYNAKÇA

- Açıkalın, N. ve Kayabaşı, A. (2019). İşletmelerin Sürdürülebilir İnovasyon Faaliyetleri: Pazarlama Bakış Açısıyla Nitel Bir İnceleme *Pazarlama Teorisi ve Uygulamaları Dergisi*, 5 (2), 191-220.
- Ağırdaş, Y. (2014). *Resmi liselerde dağıtımçı liderlik ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi (Çorum ili örneği)*- (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Ağiroğlu-Bakır, A. (2013). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık alguları arasındaki ilişkinin analizi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.
- Ağiroğlu-Bakır, A. ve Aslan, M. (2014). Paylaşılan liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi. *e-International Journal of Educational Research*, 5(3), 56-71.
- Ali, H.B., & Yangaiya, S.A. (2015). Distributed Leadership and Empowerment Influence on Teachers Organizational Commitment. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4, 73.
https://www.researchgate.net/publication/277625904_Distributed_Leadership_and_Empowerment_Influence_on_Teachers_Organizational_Commitment
- Aksoy, E., Bostancı, A. (2019) Öğretmenlerin Okullardaki Paylaşılan Liderlik Uygulamalarına Yönelik Alguları İle Örgütsel Sinizm Düzeyleri Arasındaki İlişki, *Gelecek Vizyonlar Dergisi* (fvj: Future Visions Journal) 3(4): 2019, 49-59
- Aktan C., Akçakaya. S. ve Dileyici. D. (2004). *Kamu maliyesinde çağdaş yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Argüden, Y. (2016). Sürdürülebilir bir gelecek için yönetim kurullarının sorumlulukları (Online). 15 Mayıs 2022 tarihinde <https://argudenacademy.org/documents/surdurulebilir-bir-gelecek-icin-yonetim-kurullarinin-sorumluluklari.pdf> adresinden alındı.
- Aslan, M. ve Ağiroğlu-Bakır, A. (2015). Okul örgütlerinde paylaşılan liderlik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 1-24.
- Baloğlu, N. (2011) Dağıtımçı Liderlik Uygulamaları: Eklektik Bir Tasarım Çalışması, *Ahi Evran Ünv. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* Cilt 12, Sayı 4, Aralık 2011.
https://www.researchgate.net/publication/267198589_An_Eclectic_Design_Study_on_Implementations_of_Distributed_Leadership

- Barnard, Z. ve Van der Merwe, D. (2016). Innovative management for organizational sustainability in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 17(2), 208-227.
- Bastas, A. ve Liyanage, K. (2019). Integrated quality and supply chain management business diagnostics for organizational sustainability improvement. *Sustainable Production and Consumption*, 17, 11-30.
- Becker, B. (1997) *Sustainability Assessment: A Review of Values, Concepts and Methodological Approaches, Issues in Agriculture*. CGIAR World Bank, 10, 1-63.
- Beycioğlu, K. (2010). Kitap İnceleme . Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi , 2 (2) , 302-303 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10334/126649>
- B.Bostancı, A. (2012). Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması. *International Journal of Human Sciences* [Online]. (9)2, 1619-1632.
- B.Bostancı, A. (2013), Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Paylaşılan Liderliğin Gerçekleşmesini Yordama Düzeyi Eğitim Araştırmaları- *Eurasian Journal of Educational Research*, 51, 177-194.
- Bostancı, A., Gidiş, Y., Uğurlu, E., Dilsiz, F. (2018). Okullardaki Paylaşılan Liderlik Uygulamaları İle Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Ve İşe Karşı Olumlu Duygu Durumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi , *Turkish Studies Educational Sciences* Volume 13/27, Fall 2018
- Bıçakçı, A. B. (2012). Sürdürülebilirlik Yönetiminde Halkla İlişkilerin Rolü. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 4(1), 47-56.
- Cagnin, C.H., Loveridge, D. & Butler, J. (2005). *Business sustainability maturity model*. Oral presentation. Business Strategy and the Environment Conference, 4-6 September 2005, Devonshire Hall, University of Leeds, UK.
- Cappellari, N., Stefano, S.R., Kuhl, M.R. ve Lara, L.F. (2017). Competences for sustainability and its institutionalization level in a higher education institution. *Rebrae*, Curitiba, v.10, n. 3, p. 400-415, sep./dec. 2017
https://www.researchgate.net/publication/319342104_Competerences_for_sustainability_and_its_institutionalization_level_in_a_higher_education_institution
- Coblentz, J.B. (2002). *Organizational sustainability: The three aspects that matter*. Oral presentation. ERNWACA's First Strategy Session, Dakar
<https://growthorientedsustainableentrepreneurship.files.wordpress.com/2016/07/en-organizational-sustainability.pdf>

- Çelik Örucü, M. (2015). Sürdürülebilir Eğitimde Yükseköğretimin ve Psikolojik Danışman Eğitiminin Rolü ve Önemi, *EkevAkademi Dergisi Yıl: 19 Sayı: 63 (Yaz 2015) (231-238)*
- Çınar, A. (2015). *Ortaöğretim Kurumlarında Paylaşılan Liderlik Algısı: Gerçek Mi? Olabilir Mi? Hayal Mi?* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kayseri.
- Çınar, A.& Bozgeyikli, H. (2015). Ortaöğretim Kurumlarında Paylaşılan Liderlik Algısı *OPUS -Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(9) s.42-60
- Çolakoğlu, M. (2005). Eğitim Örgütlerinde Değişim ve Liderlik, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, ss. 63-77
- Çöğenli, M.Z. (2019). Örgütsel Bir Sürdürülebilirlik Modeli: Yenilikçilik, Başar, E. E., Ağ, A, Gülhan Ü. *Sürdürülebilirlik: Ekonomik ve Sosyal Eğilimler içinde*, (s. 63-82) İmaj Yayınevi, Ankara.
- Den Hartog, D. N., & Koopman, P. L. (2009). Örgütlerde Liderlik. Edit: D. S. Neil Anderson içinde, *Endüstri, İş ve Örgüt Psikolojisi El Kitabı* (s. 195-219). İstanbul: Literatür Yayıncılık, s.197.
- Demirbilek, M., Çetin, M. (2021). Okul Müdürlerinin Sürdürülebilir Yönetim Davranışları *International Journal of Management and Administration*, IJMA 2021, 5(10): 1-36.
- Doane, D. ve MacGillivray, A. (2001). *Economic Sustainability The Business Of Staying In Business*, New Economics Foundation, 1-52.
- Elkington, J. (1998) *Cannibals with Forks: The Triple Bottom Line of 21st Century Business*. New Society Publishers, Gabriola Island, Stony Creek.
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington DC: The Albert Shanker Institute.
- Eroğlu, F. (2013). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Erol, Y.C. (2016) *Paylaşılan Liderlik, Aile Katılımı ve Okula Bağlılık Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi) Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elâzığ.
- Eş, A. (2008). *Sürdürülebilirlik ve Firma Düzeyinde Sürdürülebilirlik Performans Ölçümü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Gedik, Y. (2020). Sosyal, Ekonomik ve Çevresel Boyutlarla Sürdürülebilirlik ve Sürdürülebilir Kalkınma *International Journal of Economics, Politics, Humanities & Social Sciences* <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1200582>
- Gladwin, T. N., Krause, T. S., ve Kennelly, J. J. (1995). Beyond eco- efficiency: Towards socially sustainable business. *Sustainable Development*, 3(1), 35-43.
- Güçlü, N. (2018). *Eğitim Yönetiminde Liderlik: Kuram, Teori ve Uygulama*, Ankara: Pegem Akademi.
- Gronn, P. (2002). *Distributed Leadership as a Unit of Analysis*. *The Leadership Quarterly*, 13, 423-451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Gronn, P. (2009b). Leadership Configurations, *Leadership*, 5(3), ss. 381–394.
- Harris, A. (2005). Leading or misleading? Distributed leadership and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 255-265.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the Contribution of Distributed Leadership to School Improvement and Growth in Math Achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659–689. <https://doi.org/10.3102/0002831209340042>
- Heikka, J. ve Hujala, E. (2013). Early childhood leadership through the lens of distributed leadership, *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 568-580.
- Hicks, J. R. (1962). Economic Theory and the Evaluation of Consumers' Wants. *The Journal of Business*, 35(3), 256-263.
- Jennings, P. D., Zandbergen, P. A. (1995). Ecologically Sustainable Organizations: An Institutional Approach *The Academy of Management Review*, Vol. 20, No. 4 (Oct., 1995), pp. 1015-1052. [Ecologically Sustainable Organizations: An Institutional Approach | Semantic Scholar](#)
- Kapitulčinová, D., Atkisson, A., Perdue, J. ve Will, M. (2018). Towards integrated sustainability in higher education—Mapping the use of the Accelerator toolset in all dimensions of university practice. *Journal of Cleaner Production*, 172, 4367- 4382.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Kavalić, M.; Nikolić, M.; Radosav, D.; Stanisavljev, S.; Pečujlija, M. (2021). Influencing Factors on Knowledge Management for Organizational Sustainability, *Sustainability* 2021, 13, 1497. <https://doi.org/10.3390/su13031497>

- Kılınç, A. Ç. (2013). *İlköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi*, (Yayımlanmış doktora tezi). Tez.yok.gov.tr. adresinden alınmıştır. UMI no: 330251.
- Kılınç, A. Ç. (2018). Çağdaş Liderlik Yaklaşımları, N. Güçlü içinde, *Eğitim Yönetiminde Liderlik : Kuram, Teori ve Uygulama* (s. 69-96) Ankara:Pegem Akademi .
- Koccolowski, M.D. (2010). Shared leadership: Is it time for a change? *Emerging Leadership Journeys*, 3(1), 22-32.
- Korkmaz, E. & Gündüz, H. B. (2011). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarını Gösterme düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 123-15
- Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. (1995), *The Leadership Challenge*, JosseyBass, San Francisco.
- Koyuncuoğlu, Ö. (2020). Yükseköğretimde Paylaşılan Liderlik. *International Social Sciences Studies Journal*, (e-ISSN:2587- 1587) Vol:6, Issue: 63; pp:2308-2316. https://www.researchgate.net/publication/342060183_Yuksekogretimde_Paylasilan_Liderlik
- Köşker,Z.& Gürer,A.(2020)Sürdürülebilirlik Çerçevesinde Yeşil Örgüt Kültürü. *Ekonomi İşletme Siyaset ve Uluslararası İlişkiler Dergisi* (JEBPIR) 2020, 6(1), 88-109.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve Motivasyon Teorileri: Kuramsal Bir Çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 86-115
- Leithwood, K. and Jantzi, D. (2000). The Effects of Transformational Leadership on Organizational Conditions and Student Engagement with School. *Journal of Educational Administration*, 38, 112-129. <http://eric.ed.gov/?id=ED432035>
- Lozano, R. (2008). Envisioning sustainability three-dimensionally. *Journal of Cleaner Productions*, 16 (17),1838-1846.
- Lozano, R. (2015). A holistic perspective on corporate sustainability drivers. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 22(1), 32-44.
- Mathurin, L.(2021). *Teacher Perceived Influence of Shared Leadership Structures on Seventh Day Adventist School Culture* .Grand Canyon University ProQuest Dissertations Publishing, 2021. 28771667.

- McKenzie , S. (2004). Social Sustainability: Towards Some Definitions, Hawke Research Institute, Working Paper Series, 27, 1-31.
- Moldan, B., Janousková, S. ve Hak, T. (2012). How To Understand And Measure Environmental Sustainability: Indicators And Targets, *Ecological Indicators*, Vol:17, 4-13
- Morelli, J. (2011). Environmental Sustainability: A Definition for Environmental Professionals, *Journal of Environmental Sustainability*, Vol: 1(1), Article 2, 1-10.
- Ozanne, L. K., Phipps, M., Weaver, T., Carrington, M., Luchs, M., Catlin, J.,Gupta S., Santos, N. J.C., Scott, K. ve Williams, J. (2016). Managing the Tensions at the Intersection of the Triple Bottom Line: A Paradox Theory Approach to Sustainability Management, *Journal of Public Policy & Marketing*, 35(2), 249-261.
- Okakın, N. ve Tınaz, P.(1997). *Liderin Astları İlgilendiren On Özelliği ve İnşaat Sektöründe Bir Uygulama*. 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu Bildiriler Kitabı, C.1, Deniz Harp Okulu Basımevi, İstanbul.
- Özdemir, M. (2012). *Dağıtımçı Liderlik Envanterinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (Educational Administration: Theory and Practice)*, 18(4), 575-598.
- Özdemir, M., & Demircioğlu, E. (2015). Distributed leadership and contract relations. *Educational Management Administration & Leadership*, 43, 918- 938.
https://www.researchgate.net/publication/280771770_Distributed_leadership_and_contract_relations_Evidence_from_Turkish_high_schools
- Özdemir,S.(2012) *Dağıtımçı Liderlik Envanterinin Türkçe'ye uyarlanması:Geçerlik ve Güvenirlik çalışmaları*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*,18(4)575-595.
- Özer, N. ve Beycioğlu, K. (2013). *Paylaşılan Liderlik Ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları*. *İlköğretim Online*, 12(1), 77-86.
- Palmer,H.L,(2022) *Shared Leadership and Organizational Capacity in a Title I School*. Grand Canyon University ProQuest Dissertations Publishing.
- Pearce, C. L., & Conger, J. A. (2003). All those years ago: The historical underpinnings of shared leadership. In C. L. Pearce & J. A. Conger (Hrsg.), *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership* (pp. 1–18). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Pitts, V., & Spillane, J. (2009). "Using social network methods to study school leadership". *International Journal of Research & Method in Education*, 32, 185-207.
- Ramsey, J.L. (2015). On not defining sustainability. *Journal of Agricultural and Environmental Ethics*, 28(6), 1075-1087.
- Ranängen, H., Cöster, M., Isaksson, R. ve Garvare, R. (2018). From Global Goals and Planetary Boundaries to Public Governance—A Framework for Prioritizing Organizational Sustainability Activities. *Sustainability*, 10(8), 2741, 1-26.
- Seashore Louis, K., Dretzke, B., ve Wahlstrom, K. (2010). *How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey*. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336.
- Sezen-Gültekin, G. (2019) *Yükseköğretimde örgütsel körlük ve örgütsel sürdürülebilirlik arasındaki ilişkide örgütsel dayanıklılığın aracı rolü* (Doktora Tezi) Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- Sezen-Gültekin, G. & Argon, T. (2020). Development of Organizational Sustainability Scale. *Sakarya University Journal of Education*, 10(3), 507-531
- Sezgül, İ. (2010). Liderlik ve etik: geleneksel, modern ve post modern liderlik tanımları bağlamında bir değerlendirme. *Toplum Bilimleri Dergisi, Haziran 2010, 4 (7)*
- Şevik, Y.K. (2019). *Örgütsel Sinizm Ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişki İle İlgili İlköğretim Öğretmenlerinin Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul Üniversitesi
- Shrivastava, P. (1995). Creating sustainable corporations. *Business Strategy and the Environment*, 4(3), 154-165.
- Sivri, H. ve Beycioğlu, K. (2017). *Okullardaki paylaşılan liderliğe ilişkin ampirik araştırmaların incelenmesi*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 135-163
- Soubbotina, T. P. (2004). Beyond economic growth: An introduction to sustainable development. The World Bank.
- Spillane, J. P., J. B. Diamond, and L. Jita, (2003). Leading instruction: The distribution of leadership for instruction.. *Journal of Curriculum Studies* 35(5): 533-43.
- Spillane, J. (2005a). *Distributed Leadership*, *The Educational Forum*, 69(2), ss. 143– 150.

- Spillane, J. P., Camburn, E. M. ve Pareja, A. S. (2007). *Taking a distributed perspective to the school principal's workday*. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 103–125.
- Spillane, J. P., R. Halverson, and J. B. Diamond. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher* 30(3): 23-28.
- Tosti-Kharas, J., Lamm, E. ve Thomas, T. E. (2017). Organization or environment? disentangling employees' rationales behind organizational citizenship behavior for the environment. *Organization & Environment*, 30(3), 187-210.
- UNESCO (2012). *Education for Sustainable Development: Sourcebook*. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/926unesco9.pdf>
- Uslu, B., & Beycioğlu, K. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile müdürlerin paylaşılan liderlik rolleri arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 323-345.
- Waas, T., Hugé, J., Ceulemans, K., Lambrechts, W., Vandenabeele, J., Lozano, R., Wright, T. (2012) Sustainable Higher Education – Understanding and Moving Forward. *Flemish Government – Environment, Nature and Energy Department, Brussels*. 12(1), 13-61.
- Weiss, M., Barth, M., Wiek, A., Wehrden, H. (2021) Drivers and Barriers of Implementing Sustainability Curricula in Higher Education - Assumptions and Evidence. *Higher Education Studies*; Vol. 11, No. 2; 2021 ISSN 1925-4741
- Welford, R., Young, W., ve Ytterhus, B. (1998). Towards sustainable production and consumption: a literature review and conceptual framework for the service sector. *Eco- Management and Auditing*, 5(1), 38-56
- Wikström, P.A. (2010). *Sustainability and organizational activities*—three approaches. *Sustainable Development*, 18(2), 99-107.
- Wood, M.S. (2005) Determinants of Shared Leadership in Management Teams. *International Journal of Leadership Studies* 1(1), 64-85.
- Yener, S. (2014) *Özel Ortaöğretim Kurumlarında Paylaşılan Liderlik Davranışı Ve İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkide Psikolojik Güvenlik Algısının Aracı Değişken İlişkisinin Araştırılması* (Doktora Tezi), Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Yılmaz, A. İ. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, D. ve Turan, S. (2015). *Dağıtılmış Liderliğin Okullardaki Görünümü: Bir Yapısal Eşitlik Modelleme Çalışması*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 21(1), ss. 93-126.
- Yörük, S. ve Kocabaş, İ. (2001). Eğitimde Demokratik Liderlik ve İletişim. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), ss. 225-234
- Zemke, K.K. (2013). Determining the elements of sustainability in academic nursing clinical practices. Unpublished doctoral dissertation. The University Of Minnesota.

EKLER

EK 1.

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı Gülden ÇALIŞKAN TÜYLÜ

E-postası/Web Sayfası

Bildiği Yabancı Diller İngilizce

Uzmanlık Alanı İngilizce Öğretmenliği

Öğrenim Bilgileri

	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Anadolu Üniversitesi	İngilizce Öğretmenliği	2010
Tez Başlığı	Okul Müdürlerinin Paylaşılan Liderlik Davranışlarıyla Örgütsel Sürdürülebilirliğin İlişkisi		
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Semiha ŞAHİN		

Akademik Eserler

Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler

Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller

EK 2. Uygulama İzinleri



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ

Sayı : E-87347630-659-248098
Konu : ARAŞTIRMA İZİNİ- GÜLDEN
ÇALIŞKAN TÜYLÜ

ACELE
27.04.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 31.03.2022 tarihli ve E-67493393-302.08.01-229190 sayılı yazımız.
b) İzmir Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 25.04.2022 tarihli ve
E-12018877-604.01.02-48454685 sayılı yazısı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazımız ile bildirilen Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gülden ÇALIŞKAN TÜYLÜ'nün, "Okul Müdürlerinin Paylaşılan Liderlik Yaklaşımı ile Okullarda Örgütsel Sürdürülebilirlik Arasındaki İlişki" konulu çalışması kapsamında uygulama yapma talebine ilişkin İzmir Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan ilgi (b)'de kayıtlı yazı, işbu yazımız ekinde sunulmaktadır.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Nükhet HOTAR
Rektör

Ek: İlgi (b)'de kayıtlı yazı ve ekleri. (13 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: C7589321-CF72-4E38-A4A1-9132121E4660 Doğrulama Adresi: <https://turkiye.gov.tr/dokuz-eylul-universitesi-ebys>
Adres: Kültür Mahallesi, Cumhuriyet Bly No:144, 35220 Konak/İzmir Bilgi için:Pelin ALTIN
KEP Adresi : dokuzeyluluniversitesi@hs01.kep.tr Memur



YAZI İZİNİ ÖZETİ

EK 3. ETİK İZİN



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ

ACELE
13.04.2022

Sayı : E-87347630-659-237433
Konu : ETİK KURUL İZİNİ- GÜLDEN
ÇALIŞKAN TÜYLÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 31.03.2022 tarihli ve E-67493393-302.08.01-229190 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınıza istinaden Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulumun 05.04.2022 tarihli toplantısında alınan 11 sayılı karar ile Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gülden ÇALIŞKAN TÜYLÜ'nü, "Okul Müdürlerinin Paylaşılan Liderlik Yaklaşımı ile Okullarda Örgütsel Sürdürülebilirlik Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışması kapsamında yapacağı uygulamanın etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiş olup, alınan karar Makamınızca onaylanmıştır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Nükhet HOTAR
Rektör

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: FEC50C5D-C9EF-46DF-8C0D-F0171C77F8A7 Doğrulama Adresi: <https://turkiye.gov.tr/dokuz-eyul-universitesi-ebys>
Adres: Kültür Mahallesi, Cumhuriyet Blv No:144, 35220 Konak/İzmir Bilgi için: Gülcan TOPÇU
KEP Adresi : dokuzeyuluniversitesi@bs01.kep.tr Sürekli İşçi



EK 4. OKUL İZİNLERİ

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Gülten ÇALIŞKAN TÜYLÜ
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD
Araştırma Yapılacak İller	İzmir
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Ekli Listede Adı Geçen Okullar
Araştırmanın Konusu	Okul Müdürlerinin Paylaşılan Liderlik Yaklaşımı ile Okullarda Örgütsel Sürdürülebilirlik Arasındaki İlişki
Üniversite / Kurum Onayı	
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Okul Müdürlerinin Paylaşılan Liderlik Yaklaşımı ile Okullarda Örgütsel Sürdürülebilirlik Arasındaki İlişki (Tez)
Veri Toplama Araçları	Onam Formu, Kişisel Bilgi Formu, Örgütsel Sürdürülebilirlik Ölçeği, Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği,
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Milli Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2020/2 sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup araştırmanın 2021-2022 öğretim yılında, eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticisinin uygun gördüğü şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı: ----	Gerekçesi; -----

KOMİSYON

18/04/2022

(Başkan) Uye
İlker ERARSLAN Nurdan MARAL
Müdür Yardımcısı Öğretmen

Uye
Dr.Yasin KAYIŞ
Öğretmen

Uye
Selahattin ANIK
Öğretmen

EK 5. ÖLÇME ARAÇLARININ UYGULANMA İZİNLERİ



gozde sezen gultekin
25.02.2022 21:01

Kime: gülden çalışkan Bilgi: Gözde Sezen

Merhabalar,

Ölçegimi çalışmanızda kullanabilirsiniz.

Başarılar diliyorum,

25 Şub 2022 Cum 16:47 tarihinde gülden çalışkan « şunu yazdı:

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Gözde SEZEN GÜLTEKİN,

Ben Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. 'Paylaşılan Liderlik ve Örgütsel Sürdürülebilirlik' başlıklı yüksek lisans tez çalışmam için geliştirmiş olduğunuz 'Örgütsel Sürdürülebilirlik Ölçeği'nizi kullanmak istiyorum.

Mümkünse ölçeğin içeriğini gönderebilirseniz çok memnun olurum.

İyi çalışmalar.

Gülden ÇALIŞKAN TÜYLÜ

Dokuz Eylül Üniversitesi

EYD Yüksek Lisans Öğrencisi

Danışman: Doç. Dr. Semiha ŞAHİN

----- Forwarded message -----
Gönderen: AYNUR BOZKURT BOSTANCI <
Date: 6 Mar 2022 Paz, 20:25
Subject: Re: Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği Kullanım İzni
Tc: gülden çalışkan

Sayın Gülden Çalışkan,
Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği'ni tabiki kullanabilirsiniz. Danışmanınıza saygılarımı iletiyorum. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim. Selamlarımla.

gülden çalışkan · >, 25 Şub 2022 Cum, 16:42 tarihinde şunu yazdı:

Sayın Prof. Dr.Aynur BOZKURT BOSTANCI,

Ben Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. 'Paylaşılan Liderlik ve Örgütsel Sürdürülebilirlik' başlıklı yüksek lisans tez çalışmam için Türkçe'ye uyarlanmış olduğunuz 'Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği'ni kullanmak istiyorum.

Mümkünse ölçeğin içeriğini gönderebilirseniz çok memnun olurum.

İyi çalışmalar.

Gülden ÇALIŞKAN TÜYLÜ

Dokuz Eylül Üniversitesi

EYD Yüksek Lisans Öğrencisi

Danışman: Doç. Dr. Semiha ŞAHİN

EK.6 KULLANILAN ÖLÇEKLER

Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği

Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği	Kesinlikle Doğru Değil	Genellikle doğru değil	Genellikle doğru	Kesinlikle doğru
Görevlerin Birlikte Tamamlanması				
Okulun her çalışanı, okul için amaç belirlemede rol oynar.				
Okulun her çalışanı, okul vizyonunu şekillendirmeye yardımcı olur.				
Okulda her çalışan, okuldaki sorunların tespit, teşhis ve çözülmesine yardımcı olur.				
Okulun her çalışanı, diğer çalışanlarca değerlendirilir ve onlara karşı sorumludur.				
Okul çalışanları, okulu etkileyen kararları vermede işbirliği yaparlar.				
Her okul çalışanı, okulun önceliklerine göre kaynakların nasıl dağıtılacağına karar vermede söz sahibidir.				
Okuldaki çalışanlar, okulda bir problemle karşılaştığında en iyi hareket tarzına karar verilmesinde paylaşımda bulunurlar.				
Okuldaki her çalışan, (kişisel sorumluluk alanı dışında olsa da) okulun yükümlülüklerini yerine getirmesini garantiye almak için söze karışır.				
Her okul çalışanı, bütün çalışanlar işlerinde daha etkili çalışabilsinler diye bilgi paylaşımında bulunur.				
Karşılıklı Beceri Geliştirme				
Okul çalışanları, genellikle okuldaki diğer iş arkadaşlarından önemli meslek becerilerini öğrenirler.				
Okul çalışanları, birbirlerine meslek becerilerini geliştirmek için yardım ederler.				
Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim				
Okulda üstün asta hükmettiği ast-üst düzeni (hierarchy) vardır (ters).				
Okul içinde kullanılan "meslek ünvanları"na rağmen, her çalışan diğerlerine "eşit" olarak görülür.				
Okulda, diğer çalışanların ne yapacağına karar veren bir kişi vardır (ters).				
Bu okul için iyi bir slogan "Herkes (her erkek/kadın) kendisi için vardır" olurdu (ters).				
Duyusal Destek				
Okul çalışanları okuldaki zor zamanlarda birbirlerini cesaretlendirirler.				
Okul çalışanları diğerlerine tahammül gösterirler.				
Okul çalışanları arasında ilişkisel ve mesleki bağ vardır.				

Örgütsel Sürdürülebilirlik Ölçeği

Kurumumuz,	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Çeşitli geri dönüşüm etkinlikleri (atık pil kutusu, kağıt toplama vb.) düzenler.	1	2	3	4	5
2. Doğa dostu ürünler (ekolojik kağıtlar, doğal temizlik malzemeleri, organik gıdalar vb.) kullanır.	1	2	3	4	5
3. Doğanın korunması için sosyal sorumluluk projeleri (Doğaya Dokun, Denizlerimiz Mavi Kalsın vb.) yürütür.	1	2	3	4	5
4. Kaynakların (elektrik, su, doğalgaz vb.) tasarruflu kullanımına ilişkin etkinliklerde bulunur.	1	2	3	4	5
5. Çevre kirliliği hakkında eğitimler (kirliliğin türleri, önlenmesi vb.) verir.	1	2	3	4	5
6. Çevre ile ilgili faaliyetlere (ağaç dikme, atık toplama vb.) aktif katılım sağlar.	1	2	3	4	5
7. Sahip olduğu kültürel değerlerinin yıldan yıla aktarılacağına inanır.	1	2	3	4	5
8. Kültürünü belirli semboller (flama, rozet, arma vb.) aracılığı ile yaşatmaktadır.	1	2	3	4	5
9. Kültürü geçmiş, bugün ve gelecek arasında bir köprü olarak görür.	1	2	3	4	5
10. Kuruluş yıldönümü gibi özel günlere ilişkin etkinlikler düzenleyerek kültürünü yaşatmaya çalışır.	1	2	3	4	5
11. Geçmiş deneyimlerden faydalanmayı bir kültür haline getirmiştir.	1	2	3	4	5
12. Bünyesinde yeni işe başlayan çalışanlarının oryantasyonu için etkinlikler (tanışma toplantısı, işe uyum eğitimi vb.) düzenler.	1	2	3	4	5
13. Öğrenciler arasında dışlama, yalnız bırakma eylemlerinin önüne geçmek için uygulamalar yapar.	1	2	3	4	5
14. Kişi istismarının (sömürü, ihmal vb.) önüne geçilmesi için eğitimler vererek farkındalık yaratır.	1	2	3	4	5
15. Toplumsal fayda için sosyal sorumluluk projeleri (engelliler, yaşlılar, yoksullar için etkinlikler vb.) yürütür.	1	2	3	4	5
16. Her çalışanın eşit muamele görmesi adına çaba gösterir.	1	2	3	4	5
17. Her öğrencinin eşit muamele görmesi adına çaba gösterir.	1	2	3	4	5
18. Şeffaf ve hesapverebilir bir yönetim anlayışına sahiptir.	1	2	3	4	5
19. Çalışanlarının değerlerine saygı duyar.	1	2	3	4	5
20. Bütçesini ihtiyaçları doğrultusunda etkili biçimde kullanır.	1	2	3	4	5
21. Etkili tasarruf programları (akıllı/fotoselli lamba, musluk vb.) uygular.	1	2	3	4	5

22. Yerel ürün satın almaya teşvik etme gibi eylemlerle milli bilinç oluşturmaya çalışır.	1	2	3	4	5
23. Bilinçli tüketim alışkanlığı kazandırılmasına yönelik etkinlikler (tasarruf eğitimi vb.) gerçekleştirir.	1	2	3	4	5
24. Çalışmalarında paydaşları ile işbirliği içindedir.	1	2	3	4	5
25. Değişime uyum sağlayabilecek yenilikçi bir yapıya sahiptir.	1	2	3	4	5
26. Amaçları doğrultusunda varoluşunu sürdürmek için deneyimlerinden yararlanır.	1	2	3	4	5
27. Her koşulda amaçları doğrultusunda varoluşunu sürdürebilecek derecede dayanıklı bir yapıya sahiptir.	1	2	3	4	5
28. Çalışmalarının kesintiye uğramaması için paydaşlar arası bilgi alışverişi yapar.	1	2	3	4	5
29. Öğrencilerinin yetenek gelişimine yönelik fırsatlar sunar.	1	2	3	4	5
30. Çalışanları için sürdürülebilir hedefler ortaya koyar.	1	2	3	4	5
31. Çalışanları için kolay anlaşılabilir iş tanımlarına sahiptir.	1	2	3	4	5
32. Resmi görevler dışındaki işlerde gönüllü katılımı esas alır.	1	2	3	4	5
33. Sahip olduğu bilgilerinin geleceğe aktarılmasını sağlamak için örgütsel hafızasını (arşivini) etkili biçimde kullanır.	1	2	3	4	5
34. Amaçları doğrultusunda varoluşunu sürdürmesinde karşılaştığı engelleri aşabilme potansiyeline sahiptir.	1	2	3	4	5
35. Varlığını yaşatacak etkinlikleri özel gün ve haftalar dışında da önemser.	1	2	3	4	5
36. Amaçları doğrultusunda varoluşunu sürdürmeyi bir vizyon haline getirmiştir.	1	2	3	4	5
37. Yöneticilerimiz geleceğe şekil vermede isteklidir.	1	2	3	4	5
38. Yöneticilerimiz dünü, bugünü ve yarını birlikte değerlendirebilecek birikime sahiptir.	1	2	3	4	5
39. Yöneticilerimiz kurumumuzda işbirlikçi çalışma ortamı yaratır.	1	2	3	4	5

