

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI



OKULUN MEKANİK VE ORGANİK ÖRGÜT YAPISI İLE
ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BÜŞRA YILMAZ

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. YUSUF CERİT

BOLU, HAZİRAN - 2022

KABUL VE ONAY SAYFASI

Büşra YILMAZ tarafından hazırlanan “**OKULUN MEKANİK VE ORGANİK ÖRGÜT YAPISI İLE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir. 23/06/2022

Jüri Üyeleri

Danışman

Üye

Üye

İmza

.....

.....

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin 01/07/2022 tarihinde Turnitin adlı intihal tespit programından enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 12 olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışma için Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2021/399 sayısı ile etik izin alınmıştır.

Bu çalışma için Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 2021/37647162 sayısı ile araştırma izni alınmıştır.

.....
BÜŞRA YILMAZ

ÖZET

OKULUN MEKANİK VE ORGANİK ÖRGÜT YAPISI İLE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BÜŞRA YILMAZ

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

(TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. YUSUF CERİT)

BOLU, HAZİRAN - 2022

XIV + 95

İlişkisel tarama modeli kullanılan bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okulun mekanik ve organik örgüt yapısı ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılında Bolu Merkez ilçede bulunan 15 devlet ilkokulunda görev yapan 274 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırmada örneklem alınmamış, evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmada veriler Freund ve Drach-Zanavy (2007) tarafından geliştirilen, Conley ve You (2014) tarafından okul örgütlerine uyarlanan ve Cerit (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı Ölçeği" ve Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen "Öğretmen Liderliği Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma, Pearson Korelasyon ve çoklu regresyon testi kullanılmıştır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin, okullarının mekanik örgüt yapısından daha çok organik örgüt yapısına sahip olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler kurumsal gelişmenin sağlanabilmesiyle ilişkili liderlik davranışlarını yüksek düzeyde, kendileri ve meslektaşlarının mesleki gelişimlerini gerçekleştirmeye ve meslektaşlarla iş birliği yapmaya ilişkin liderlik davranışlarını ise çok yüksek düzeyde yerine getirdikleri görüşünde oldukları bulunmuştur. Öğretmen liderliği ile mekanik okul yapısı arasında negatif ve orta düzeyde, öğretmen liderliği ile organik okul yapısı arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Mekanik okul yapısı, sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algısının negatif ve anlamlı; organik okul yapısı, sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algısının pozitif ve anlamlı yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

ANAHTAR KELİMELEER: Öğretmen Liderliği, Örgüt Yapısı, Mekanik Yapı, Organik Yapı, Okul Yapısı.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE MECHANICAL AND ORGANIC ORGANIZATIONAL STRUCTURE OF THE SCHOOL AND TEACHER LEADERSHIP

MA THESIS

BÜŞRA YILMAZ

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION

DEPARTMENT OF CLASS EDUCATION

(SUPERVISOR: PROF. DR. YUSUF CERİT)

BOLU, JUNE 2022

XIV + 95

This research, using the relational survey model, aims to examine the relationship between the mechanical and organic organizational structure of the school and teacher leadership according to the perceptions of the classroom teachers. The sample of the research included 274 classroom teachers working in 15 official primary schools in Bolu Central district in the 2021-2022 academic year. The sample selection method was not used in the study and it was tried to reach the entire universe. The data in the research was the “Mechanical and Organic Organizational Structure Scale” developed by Freund and Drach-Zanavy (2007) and adapted to school organizations by Conley and You (2014), and adapted into Turkish by Cerit (2015) and developed by Beycioğlu and Aslan (2010). It was obtained by using the “Teacher Leadership Scale”. Arithmetic mean and standard deviation, Pearson Correlation test and multiple regression test were used in the analysis of the data.

In the research, it was revealed that the classroom teachers thought that their schools had an organic organizational structure rather than a mechanical organizational structure. It was found that the teachers were of the opinion that they fulfilled the leadership behaviors related to institutional development at a high level, and the leadership behaviors related to realizing the professional development of themselves and their colleagues and collaborating with their colleagues at a very high level. There was a negative and moderate relationship between teacher leadership and mechanical school structure, and a positive and moderate relationship between teacher leadership and organic school structure. It was found that mechanic school structure classroom teachers' perception of teacher leadership was a negative and significant predictor, while organic school structure classroom teachers' perception of teacher leadership was a positive and significant predictor.

KEYWORDS: Teacher Leadership, Organizational Structure, Mechanics Structure, Organic Structure, School Structure.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY SAYFASI	iii
ETİK BEYAN	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
ŞEKİL LİSTESİ	x
TABLO LİSTESİ	xi
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ.....	xii
TEŞEKKÜR.....	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Problem Cümlesi	10
1.2.1 Alt Problemler	10
1.3 Araştırmanın Önemi	10
1.4 Sayıtlar	11
1.5 Sınırlılıklar.....	11
1.6 Tanımlar	12
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR.....	13
2.1 Öğretmen Liderliği	13
2.1.1 Öğretmen Liderliğinin Boyutları.....	16
2.1.1.1 Kurumsal Gelişme	16
2.1.1.2 Mesleki Gelişim.....	16
2.1.1.3 Meslektaşlarla İş Birliği.....	16
2.1.2 Lider Öğretmen Rollerini	17
2.1.3 Öğretmen Liderliğini Engelleyen Faktörler	18
2.1.3.1 Hiyerarşik Örgüt Yapısı.....	18
2.1.3.2 Okul Müdürünün Tutum ve Davranışları	19
2.1.3.3 Değişime Direnen ve Yetersizlik Hisseden Öğretmenler.....	19
2.1.3.4 Zaman Eksikliği.....	19
2.1.3.5 Güven Eksikliği	20
2.1.4 Öğretmen Liderliğini Destekleyen Faktörler	20
2.1.4.1 Destekleyici Okul Yapısı.....	21
2.1.4.2 Meslektaş Desteği.....	21
2.1.4.3 Öğretmenlerin Hazırbulunuşluğu	21
2.1.5 Öğretmen Liderliğinin Sonuçları	23
2.1.6 Öğretmen Liderliğinin Öncülleri.....	24

2.2	Örgüt Yapısı	25
2.2.1	Örgüt Yapısının Boyutları	26
2.2.1.1	Yapısal Boyutlar	26
2.2.1.1.1	Biçimlendirme.....	26
2.2.1.1.2	İş Bölümü ve Uzmanlaşma	27
2.2.1.1.3	Hiyerarşi.....	27
2.2.1.1.4	Merkezileşme	28
2.2.1.1.5	Profesyonelleşme	28
2.2.1.2	Bağlamsal Boyutlar	29
2.2.1.2.1	Büyüklik.....	29
2.2.1.2.2	Teknoloji	29
2.2.1.2.3	Çevre	29
2.2.1.2.4	Amaçlar ve Strateji	30
2.2.1.2.5	Kültür	30
2.2.2	Örgüt Yapısı Modelleri	31
2.2.2.1	Mintzberg'in Örgütsel Yapı Modeli	33
2.2.2.1.1	Basit Yapı.....	33
2.2.2.1.2	Makine Bürokrasisi	34
2.2.2.1.3	Profesyonel Bürokrasi.....	35
2.2.2.1.4	Bölümlemiş Form	36
2.2.2.1.5	Adhokratik Yapı.....	37
2.2.2.2	Miles ve Snow'un Örgütsel Yapı Modeli	38
2.2.2.2.1	Arayıcı.....	38
2.2.2.2.2	Savunucu.....	39
2.2.2.2.3	Analizci	40
2.2.2.2.4	Reaktör	41
2.2.2.3	Hoy ve Sweetland'ın Okul Yapısı Modeli	41
2.2.2.3.1	Destekleyici Okul Yapısı	43
2.2.2.3.2	Engelleyici Okul Yapısı	43
2.2.2.4	Mekanik ve Organik Örgüt Yapıları.....	44
2.2.2.4.1	Mekanik Örgüt Yapısı.....	45
2.2.2.4.2	Organik Örgüt Yapısı.....	46
2.3	Okulun Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı ile Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki	50
2.4	İlgili Araştırmalar	55
3.	YÖNTEM.....	58
3.1	Araştırma Modeli	58
3.2	Evren ve Örneklem.....	58
3.3	Veri Toplama Araçları.....	59
3.3.1	Öğretmen Liderliği Ölçeği	60
3.3.2	Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı Ölçeği	65
3.4	Verilerin Analizi.....	70
4.	BULGULAR.....	72
4.1	Alt Problemlere ilişkin Bulgu ve Yorumlar	72
4.1.1	Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	72
4.1.2	İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	73
4.1.3	Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	73
4.1.4	Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	74
5.	SONUÇ VE TARTIŞMA.....	76

5.1	Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	76
5.2	İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	77
5.3	Üçüncü ve Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	79
6.	ÖNERİLER	82
6.1	Uygulayıcılar İçin Öneriler	82
6.2	Araştırmacılar İçin Öneriler	83
7.	KAYNAKLAR	84
8.	EKLER.....	93



ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1. Mekanik ve Organik Yapı Modelleri.....	47
Şekil 3.1. Öğretmen Liderliği Ölçeği'ne Ait t Değerleri Olan Path Diyagramı	63
Şekil 3.2. Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı Ölçeğine Ait t Değerleri Olan Path Diyagramı.....	68



TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1. Mekanik ve organik yapıların karşılaştırılması.....	48
Tablo 2.2. Organik okul yapısı ile mekanik okul yapısının karşılaştırılması...	49
Tablo 3.1. Evreni oluşturan sınıf öğretmenlerinin okul dağılımı	58
Tablo 3.2. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, eğitim durumu ve kıdem değişkenlerine göre frekans (f) ve yüzde (%) değerleri	59
Tablo 3.3. Öğretmen liderliği ölçeğine ait standart faktör yük değerleri (λ) ...	61
Tablo 3.4. Yapısal eşitlik modeli (YEM) araştırmalarında kullanılan uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum ölçütleri	64
Tablo 3.5. Öğretmen liderliği ölçeğine ait DFA uyum değerleri	64
Tablo 3.6. Öğretmen liderliği ölçeğine ait Cronbach Alfa katsayısı.....	65
Tablo 3.7. Mekanik ve organik örgüt yapısı ölçeğine ait standart faktör yük değerleri (λ)	66
Tablo 3.8. Mekanik ve organik örgüt yapısı ölçeğine ait DFA uyum değerleri	69
Tablo 3.9. Mekanik ve organik örgüt yapısı ölçeğine ait Cronbach Alfa katsayısı	70
Tablo 4.1. Sınıf öğretmenlerinin okulun mekanik ve organik örgüt yapısına sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri	72
Tablo 4.2. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri	73
Tablo 4.3. Mekanik ve organik okul yapısı ile öğretmen liderliği arasındaki korelasyon analizi sonuçları	74
Tablo 4.4. Öğretmen liderliğinin yordanmasına ilişkin standart çoklu doğrusal regresyon analiz sonuçları	74

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

KG	: Kurumsal Gelişme
MEK	: Mekanik
MG	: Mesleki Gelişim
Mİ	: Meslektaşlarla İş Birliği
MOÖYÖ	: Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı Ölçeği
MOÖYÖUD	: Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı Ölçeği Uyum Değerleri
ORG	: Organik
ÖLÖ	: Öğretmen Liderliği Ölçeği
ÖLÖUD	: Öğretmen Liderliği Ölçeği Uyum Değerleri



Oğlum Ertuğrul'a...

TEŞEKKÜR

Araştırmamın her aşamasında titiz, sabırlı ve samimi bir şekilde bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren, her daim ufkumu açan ve ilham veren, alana yönelik farkındalığımın gelişmesine katkı sağlayan, beraber çalışma şansına sahip olduğum ve öğrencisi olmaktan gurur duyduğum çok kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Yusuf CERİT' e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme jürimde yer alarak öneri ve görüşleriyle katkıda bulunan Prof. Dr. Kaya YILDIZ' a ve Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY' a teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatım boyunca ben de emeği olan tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Büşra YILMAZ

Haziran 2022

1. GİRİŞ

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

1.1 Problem Durumu

Okullarda taleplerin okul içi ve okul dışı bağlamlarda her geçen gün artması ve çeşitlenmesi okulları var olduğundan daha karmaşık hale getirmiş (Hairon, 2017) ve daha fazla görevler yüklenmesine neden olmuştur (Barth, 1990; Beachum & Dentith, 2004). Okul ortamlarında gün geçtikçe artan yoğunluk, hız ve belirsizlik, okulların yükünü artırmış ve artırmaya da devam etmektedir. (Hairon, 2017). Okulların hesap verebilir olması gerektiğinin vurgulanması ve uygulanmasının yaygınlaşması (Elmore, 2000) giderek karmaşıklıktan, taleplerin gün geçtikçe arttığı okullarda, fiziksel ve insani kaynakları kurumsal hedeflere ulaştırmada okul yöneticilerini yalnız bırakmıştır (Hairon, 2017; Rutherford, 2006). Okul iyileştirme talepleri her geçen gün artarak devam etmektedir (Buckner & McDowelle, 2000; Lieberman & Miller, 2005). Okulların ve okul sistemlerinin, artan talep ve karmaşıklık karşısında yükü artmakta ve bu durum okulların, beklenen taleplere cevap verememesine ve bu yükü kaldıramamasına neden olmaktadır. Dolayısıyla okullar var olan potansiyelini istenen ve beklenen seviyeye getirememesi sonucunda okul yapılarının başarısız olması kaçınılmazdır. Bu başarısızlığı önlemenin yolu okul yapılarının liderliği tanımlama ve uygulama biçiminin değişmesiyle mümkün olabilir (Elmore, 2000). Okul yöneticilerinden genelde okulların karşılaştıkları tüm sorunları çözmeleri beklenir fakat günümüz eğitim bağlamında okul yöneticileri ne kadar başarılı olursa olsun tek başlarına bütün problemleri çözemezler (Nappi, 2014). Okul yöneticileri okulun tek lideri olmak isteseler de belirlenen standartları karşılayamayacaklarının ve okulları tek başlarına geliştiremeyeceklerinin farkındadırlar. Bu durum hem akademik hem de uygulama alan yazında giderek artan bir kabul görmektedir (Danielson, 2006). Bu nedenler, okulların yönetimini zorlaştırmış ve yöneticileri okulu yönetmede tek başına bırakmama gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu anlamda okul yönetiminde öğretmenlerin liderliğine ihtiyaç duyulduğu ileri sürülmektedir (Barth, 1990).

Okulların öncelikli amaçlarından birisi, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek ve öğrenci başarısının sürekliliğini sağlamaya odaklanmaktır. Etkili

öğrenme ortamı sağlayabilmek, okul ve öğrenci başarısını artırabilmek öğretmenlerin sınıf içi ve dışında öğretmen liderlik rollerini sergilemeleri ile mümkün görünmektedir (Darling-Hammond & Rothman, 2011). Eğitimin gelişim sürecinde öğretmenlerin daha aktif katılımlarını ve öğrenci başarısını sağlamak (York-Barr & Duke, 2004), okulun gidişatını olumlu yönde geliştirmek (Barth, 1990) ve okulları değişime öncü yapabilmek için lider öğretmenlere ihtiyaç vardır (Van der Vyver vd., 2021). Okul gelişimi ile öğrenci başarısı konusunda öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergilemesi güçlü bir fikir olarak karşımıza çıkar (Harris & Muijs, 2003). Okul, öğrenci ve öğrenme başarılarının sağlanabilmesi için okul liderlerine fırsat verilmelidir. Okul liderliğinin yalnızca müdüre ait olmadığını öğretmenlere de liderlik rollerini sergilemeleri için gerekli fırsatın verilmesi gerektiği vurgulanır (Gratacós vd., 2021). Okul liderliği kavramı çoğunlukla okul müdürlerinin liderliği ve liderlik stillerini çağırırsa da (Harris & Muijs, 2003) okulun işleyişinin müdürler tarafından dizayn edildiğine ilişkin yaygın bir algı bulunsa da okul gelişiminin sağlanabilmesi için müdür olmanın gerekli olmadığı, öğretmenlerin de liderlik yaparak katkı yapabileceği ileri sürülmektedir (Barth, 1990; Harris, 2003). Okulun başarı sürekliliğini sağlayabilmek (Pineda-Báez vd., 2019), okullar da karşılaşılan zorluklar ile mücadele edebilmek için müdürlerin ve öğretmenlerin iş birliği içinde çalışması gerekliliğinin önemi vurgulanır. Bu iş birliğini sağlayabilmek için müdürlerin liderlik rollerini öğretmenler ile paylaşımlarının gerekli olduğu ileri sürülmektedir (Webbber & Nickel, 2021). Lider öğretmenler paylaşılan veya dağıtılmış liderlik uygulamaları ile inisiyatif alarak liderlik rollerini sergilediklerinde okulun ve öğrencinin başarı olasılığı artar (Nappi, 2014). Öğretmen liderliği rolleri sergilenirken paylaşılan veya dağıtılmış liderlik kavramına dayalı olarak değerlendirilir (Poekert, 2012; Rutherford, 2006; York-Barr & Duke, 2004) ve “öğretmen liderliği, güç ve otorite yerine etki ve etkileşim üzerine kurulu bir liderlik vizyonuna odaklanır” (Poekert, 2012, 171). Yani öğretmen liderliği dağıtılmış liderlik biçimi olup dağıtılabilen ve paylaşılabilen doğasıyla, geleneksel liderliğe meydan okur (Frost, 2012; Harris, 2003; Pineda-Báez vd., 2019). Dağıtılmış liderlik, “yetkilendirme” gibi düşünülse de tam olarak bu kavramı karşılamaz. Çünkü bu yetki, öğretmenlerin formel ve informal liderlik rollerini sergileme aşamalarında kullanılsa da belirli görevler formel liderlik pozisyonunda olanlar, öğretmenlere liderlik rollerini sergileme fırsatı veren okul yöneticileri

tarafından korunur (Frost, 2012; Harris, 2003). Dağıtılmış liderlik, formel liderlik pozisyonunun yanı sıra informal pozisyonda da uygulanabilir (Van der Vyver vd., 2021). Ayrıca, geleneksel liderlik biçiminin aksine kolektif çalışmayı sağlayarak örgüt içinde herhangi birinin uygulayabileceği liderlik fırsatını sunar (Frost & Harris, 2003). Dağıtılmış liderliğin bu uygulamaları, öğretmenlerin liderlik rollerini gerçekleştirmelerine ilgiyi artırmış ve dağıtılmış liderlik biçimi öğretmen liderliği kavramı etrafında üç ana sebepten dolayı kuramsal çerçevesinde daha fazla bahsedilmiştir. Bunlar: Okuldaki öğretmenleri öğretimsel değişim sürecinde harekete geçirmesi, liderlik görevini birden çok öğretmene dağıtarak sosyal liderlik dağılımını ifade etmesi, çeşitli rollerdeki liderlerin sorumluluklarını ve karşılıklı etkileşimi ifade etmesidir (Harris & Muijs, 2003). Bu gerekliliklerden dolayı son yıllarda dağıtılmış liderlik kavramı, öğretmen liderliği kavramı ile ilişkilendirilmiştir (Wenner & Campbell, 2017).

Öğretmen liderliği kavramı, okullardan daha fazla başarı ve hesap verebilirlik performansı göstermeleri için baskıların artması ile gelişmeye devam etmektedir (Wells vd., 2010). Lider öğretmenler, ders kitaplarının seçimi ve bütçe oluşturma gibi yönetsel liderlik bağlamında; öğretmenlere mesleki gelişim sağlama ve profesyonel öğrenme topluluklarına liderlik etme gibi öğretim liderliği bağlamında müdürün yükünü azaltabilir (Nappi, 2014). Öğretmen liderliği, okullara yüklenen mükemmellik taleplerinin ve beklentilerinin doğal ve gerekli sonucudur (Howey, 1988). Öğretmen liderliği kavramı okulun etkili işleyişi ve gelişimi ile yakından ilişkili (Kiran, 2013) ve okul gelişiminde kilit faktördür (Webber & Okoko, 2021). Örneğin Beachum ve Dentith (2004) okul yöneticilerinin, başarılı okul ortamı oluşturabilmek ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmek için öğretmenlerle iş birliği içinde olmalarının gerekli olduğunu belirtmiştir. Lambert (2003) okulun yönetimi tek elden yapıldığı takdirde sürdürülebilir okul gelişiminin sağlanamayacağını, öğretmenlere de liderlik fırsatı verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Anderson (2004) eğitimde kalite ve verimin artırılabilmesi için, okul yöneticisinin öğretmenlere liderlik rollerini sergileyebilmeleri için fırsat vermesi gerektiğini vurgulamıştır. Harris ve Muijs (2003) lider öğretmenlerin, yöneticileri, meslektaşları ve öğrencileri olumlu yönde etkileyerek sınıf ve okul düzeyinde, gelişime ve değişime öncülük edebileceklerini dolayısıyla da okullarda öğretmenlerin liderlik rollerini sergileme davranışlarına fırsat verilmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Bu görüşlere dayalı

olarak okulda öğretmenlerin liderlik rollerini yerine getirmeleri ve buna fırsat verilmesinin önemli olduğu vurgulanabilir.

Bu gerekliliklerden dolayı öğretmen liderliği kavramı alan yazında çalışılmaya başlanmış ve farklı şekillerde tanımlanmıştır. Beycioğlu ve Aslan (2012) tarafından öğretmen liderliği, okulların öğrenen bireyler yetiştirme konusunda rehber olması, öğretmenlerin kişisel gelişiminin sağlanması, demokratik ve iş birlikli bir ortam oluşturmaya katkı sağlama düşüncesini içeren bir kavram olarak açıklanmıştır. York-Barr ve Duke'a (2004) göre, eğitim ve öğretime odaklanan meslektaşlar arasında liderlik yapmanın yanında, öğretimi iyileştirmek, eğitimde kalite ve verimi artırabilmek için mali ve personel kaynakları örgütsel düzeyde düzenleyebilmektir. Lider öğretmenler, meslektaşları, öğrencileri, okul yöneticileri ve dış paydaşlar ile profesyonel ve iş birlikli ilişki içinde çalışarak fark yaratan kişilerdir (Lambert, 2003). Yapılan farklı tanımların ortak yönünün öğretmenlerin liderlik rollerini sınıf sınırlarının dışında da sergilemesi ile ifade edilir (Beauchum & Dentith, 2004). Yapılan tanımlardan hareketle liderlik rollerini sergileyen öğretmenler (Webbber & Nickel, 2021);

- Öğrenci başarılarının artırılması için meslektaşları ile iş birliği içinde çalışır.
- Okul ve öğrenci başarısını sağlayabilmek için mesleki hizmet içi eğitim seminerlerine katılır.
- İç paydaşların yanında dış paydaşlar ile de iş birliği yaparak etki alanını genişletir.
- Hayat boyu öğrenme ve öğretme sağlayarak kendilerinin ve paydaşlarının olumlu yönde değişimine katkı sağlar.
- Okul yöneticilerine yönetsel ve öğretimsel liderlik konularında yardımcı olur.

Öğretmen liderliği kavramı alan yazında farklı değişkenler ile incelenmiştir. Koşar (2018) tarafından yapılan araştırmada okul ve öğrenci gelişiminin sağlanması konusunda öğretmenlerin liderlik rollerini sergilemesinin önemli katkılar yaptığı ortaya çıkmıştır. Shen, Wu, Reeves, Zheng, Ryan ve Anderson (2020) tarafından yapılan araştırmada lider öğretmen davranışlarının öğrenci başarısı üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerini, okulun girdi ve çıktılarını en çok etkileyen faktör öğretmenlerdir. Öğretmenlerin liderlik rollerini sergileme davranışlarının geliştirilmesi noktasında yetiştirilmeleri liderlik rollerini sergileyeceklerini garanti etmeyebilir. Bunun yanında öğretmenlerin liderlik rollerini sergileyebilmelerini kolaylaştıran faktörlerinde dikkate alınması ve buna göre düzenlemelerin yapılması gereklidir. Öğretmenler liderlik rollerini gerçekleştirebilmek için bazı koşullara ihtiyaç duyarlar. Bunlar iç ve dış koşullar şeklinde sınıflandırılmıştır; öğretmenin bilgi ve becerisi, risk almaya istekli olması, paydaşlarını etkileyebilmek için gerekli olan motivasyona sahip olması iç koşulları oluştururken; okulun örgüt yapısı, müdür ve meslektaş etkisi de dış koşulları oluşturur (Hunzicker, 2017).

Öğretmenlerin liderlik rollerini gerçekleştirebilmelerinde etkili olan faktörlerden biri de okulun örgüt yapısıdır (Frost, 2012; Hunzicker, 2017). Öğretmenlerin liderlik rollerini yerine getirebilmeleri, uygun bir ortamın varlığını gerektirir. Okullarda öğretmenlerin liderlik yapabilmeleri için okulun örgütsel yapısı etkili olabilir. Örgüt içerisinde bulunan ve bir işlevi gerçekleştirmesi gereken çalışanlar belirli bir düzen ve kurallar çerçevesinde hareket etmek durumundadırlar. Örgütte çalışanların davranışları ve işleyiş biçimi örgüt yapısına göre şekillenir. Dolayısıyla öğretmenlerin liderlik yapabilmeleri örgüt yapısının buna izin verebilecek biçimde kurgulanmasıyla yakından ilişkili görülebilir. Bu anlamda öğretmenlerin liderlik rollerini sergileyebilmelerinin temel koşullarından birisi okulun örgüt yapısıdır ve bu yapı öğretmenlerin liderlik yapmalarını kolaylaştırıcı, öğretmen liderliğine uygun olmalıdır (Lieberman, 1992; Frost, 2012; York-Barr & Duke, 2004).

Örgütler, örgüt çalışanları arasındaki görevleri ve çift yönlü iletişimi yapısal ve bağlamsal boyutlar çerçevesinde düzenleyen yapıya sahiptir. Covin ve Slevin'a (1991) göre örgüt yapısı, örgüt içindeki iş akışını düzenleme, örgüt çalışanları arasındaki iletişimi ve yetki ilişkisini gerçekleştirme biçimlerinin belirlenmesidir. Tanımdan anlaşılacağı üzere her örgüt farklı çevresel koşullara sahip olduğundan dolayı içinde bulunduğu iç ve dış koşulları dikkate alarak en uygun yapıyı belirlemelidir. Okul yöneticisi, okul yapısına ait yapısal ve bağlamsal boyutları dikkate alarak okul yapısını düzenlemelidir. Biçimlendirme, merkezileşme, iş bölümü ve uzmanlaşma, hiyerarşi ve profesyonelleşme örgütün

yapısal boyutlarını; teknoloji, çevre, amaçlar ve strateji, büyüklük ve kültür örgütün bağlamsal boyutlarını oluşturur (Daft vd., 2010).

Örgüt yapısının boyutları ile şekillenen okullar çoğu örgüt gibi bürokratik yapının etkisi altındadır. Bürokratik modelin iki temel özelliği biçimlendirme (formalleşme, resmileşme, kurallar ve düzenlemeler) ve merkezileşmedir (yetki hiyerarşisi, yetkinin kademelendirilmesi). Biçimlendirme, örgütün yazılı kurallara sahip olma derecesidir. Örgüte ait yazılı kurallar fazla ise örgüt yüksek düzeyde biçimlendirmeye, yazılı kurallar az veya esnek yapıda ise örgüt düşük düzeyde biçimlendirmeye sahiptir. Merkezileşme ise, örgütte karar alma yetkisine sahip hiyerarşik düzeyi ifade eder. Karar alma üst düzeyde toplanır ise merkezileşme derecesinin yüksek olduğunu, karar alma yetkisi alt düzeylere doğru kaydırılır ise örgüt yapısının merkezileşme derecesinin düşük olduğunu gösterir (Daft vd., 2010). Okul yapıları; biçimlendirme ve merkezileşme dereceleri arttıkça mekanik okul yapısına, biçimlendirme ve merkezileşme dereceleri azaldıkça organik okul yapısına sahip olurlar.

Bu çalışmada okulun örgüt yapısı mekanik ve organik okul yapıları şeklinde incelenmiştir. Durağan ve belirsizliğin az olduğu çevresel faktörlerde mekanik örgüt yapısının, dinamik ve belirsizliğin çok olduğu çevresel faktörlerde ise organik örgüt yapısının yapılandırılması uygun görülmüştür (Burns & Stalker, 1961). Mekanik okul yapısı, örgütte yürütülen faaliyetlerin standartlaştırıldığı, kural ve prosedürlerin özelleştiği, karar verme yetkisinin üst düzey yöneticilere ait olduğu, dikey ve formel iletişim kanallarının kullanıldığı, yüksek derecede biçimlendirme, merkezileşme ve hiyerarşinin bulunduğu yapıları niteler (Hoy & Miskel, 2010). Örgüt çalışanlarına ait özel görev tanımlamaları özelleştirilir ve çalışanlar görevlerinin ne şekilde yapılması gerektiği konusunda düşük düzeyde söz hakkına sahiptir (Visscher, 2013). Mekanik örgüt yapısı, örgüt çalışanları üzerinde yüksek düzeyde denetimin gerçekleştiği ve aşırı yoğun hiyerarşik yapılanmanın olduğu organizasyonlardır (Jogaratnam & Tse, 2006). Bu yapı örgüt çalışanlarının girişimciliğini, yaratıcılığını, esnekliğini ve özerkliğini engelleyerek çalışanların örgüt içinde inisiyatif almalarını engeller (Carpenter vd., 2013). Organik okul yapısı, örgütte yürütülen faaliyetlerin standartlaştırılmadığı, kural ve prosedürlerin esnek olarak uygulandığı, karar verme yetkisinin alt kademelere doğru indiği, düşük düzeyde biçimlendirme, merkezileşme ve hiyerarşinin olduğu yapılardır (Hoy & Miskel, 2010), örgüt çalışanlarına ait görevler geniş olup, yatay

ve informel iletişim kanalları kullanılır (Carpenter vd., 2010). Organik yapı, çalışanlar üzerinde esnek ve gevşek kontrol mekanizmalarını uygulayarak, çalışanların yenilikçi ve yaratıcı fırsatların keşfini desteklemesine fırsat veren, kolaylaştırma sağlayarak da fırsatları artıran düzenlemelerdir (Jogaratham & Tse, 2006). Günümüzde okul ortamlarında artan rekabet, okul ve öğrenci başarılarının sağlanması için okullara yapılan baskılar, okul yapılarının mekanik şekilde biçimlendirilmesine neden olsa da (Conley & Glasman, 2008), öğretmenlerin liderlik rollerini sergileyebilmeleri için esnekliğe ve özerkliğe fırsat veren organik okul yapıları olarak düzenlenmesi gerektiği ileri sürülebilir. Organik okul yapısı özellikleri ile öğretmen liderliği arasında ilişki olduğu, okul ve öğrenci başarısının sağlanmasında olumlu etkinin olduğu belirtilmektedir (Covin & Slevin, 1988). Hao, Kasper ve Muehlbacher (2012), organik örgüt yapısının örgütsel öğrenme, yaratıcılık ve yenilik ile ilişkili olduğunu aynı zamanda öğrenci başarısı ve okullarda nitelikli öğretim üzerinde pozitif etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Örgüt yapılarıyla ilişkili çalışmaların, örgüt çalışanları üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmasından dolayı örgüt yapısı, çalışanların davranışlarını ve tutumlarını açıklamak ve değiştirmek istediğinde dikkate alınan bir faktör olması (Grant & Parker, 2009; Hoy & Sweetland, 2001) nedeniyle öğretmenlerin liderlik rollerini sergileme davranışları üzerinde de etkili olabilir. Örgüt yapıları sahip oldukları belirli özelliklere göre öğretmenlerin liderlik rollerini sergileme davranışlarına izin verebilir ya da engelleyebilir. Carpenter, Bauer ve Erdoğan (2013) organik örgüt yapıların girişimsel davranışlar ile yaratıcılığa fırsat verdiğini vurgulamışlardır. Okulun organizasyon yapısı ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi araştıran çok kısıtlı çalışma vardır. Bu araştırmalarda bürokratikleşme derecesi düşük olan okul yapılarında çalışanların, bürokratikleşme derecesi yüksek olan okul yapılarına kıyasla daha yüksek derecede öğretmen liderlik rollerini sergileme davranışlarının görüldüğü bulunmuştur (Çakan, 2019; Hurt, 2015; Yılmaz, 2018). Yılmaz (2018) tarafından yapılan araştırmada yüksek düzeyde biçimlendirme ve merkezileşme derecelerinin mekanik yapıya sebep olduğunu ve öğretmenlerin liderlik rollerini sergileme davranışlarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.

Örgüt yapısı ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıdaki araştırmalarda örgüt yapısı ile lider öğretmenlerin liderlik davranışlarını

sergilemeleri arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur (Çakan, 2019; Yılmaz, 2018).

Çakan (2019) okullardaki bürokrasi ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak, okul ortamında orta derecede bürokrasiden kaynaklı denetim ile ortaya çıkan sistemli, kuralcı işleyişin olması, belirsizliğin bulunmaması ve esneklik sağlayabilen kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmenlerin liderlik rollerini sergileme davranışlarını olumlu yönde etkilediğini ve desteklediğini ileri sürmüştür.

Yılmaz (2018) tarafından yapılan çalışmada da kolaylaştırıcı bürokrasi ile esnek kural ve prosedürler, makul ve yerinde otorite kullanımı ve katılımcı yönetim anlayışı ile engellerden ziyade kolaylıkları tanımlayan kolaylaştırıcı okul yapısının sağlanmasının öğretmenlerin liderlik rollerini sergileme davranışlarını olumlu yönde etkilediğini ve katı kural ve prosedürler, otoritenin olumsuz kullanımı ve tek taraflı karar mekanizmasının olduğu okul yapısının öğretmenlerin liderlik rollerini sergileme davranışlarını olumsuz yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Örgüt yapısı ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin varlığı araştırma sonuçlarının yanında, teorik olarak da açıklanabilir. Organik okul yapıları; kural ve düzenlemelerin yazılı hale getirilmediği getirilse bile göz ardı edildiği, örgüt çalışanlarının karar alma aşamasında görüşlerinin alındığı, yerinde otorite kullanımının olduğu, iletişimin yatay olarak sağlandığı, aşağıdan yukarıya doğru işleyen bir yapının varlığı ve dinamik süreçlere uyum sağlayabilen bir esnek yapının olmasını tanımlar (Burn & Stalker, 1961). Organik okul yapıları, paydaşlar arası ilgi ve beceri temelli iş bölümü, demokratik tutumlar, etkili informel ilişkiler, yetki ve kontrol hiyerarşisinin azlığı gibi yapı özellikleri, öğretmenlerin davranışlarını etkiler. Bu özellikler görev üstlenme bilinci, yaratıcı çözümler üretmeye istekli olma, üretkenlik sağlama, motivasyon oluşturma, kurumdaki faaliyetlere katılma isteğini teşvik etme ve çalışanların kendilerini birey olarak değerli görmeleri ile örgütsel bağlılık sağlanarak, öğretmenlerin liderlik rollerini sergileme davranışlarını gösterebilmelerini teşvik eder (Daft vd., 2010).

Mekanik okul yapıları, kural ve düzenlemelere sıkı sıkıya uyulduğu, üst yönetimin tek taraflı karar alıcı olduğu, otoritenin olumsuz kullanıldığı, iletişimin dikey olarak sağlandığı, bürokratik engellerin aşılamadığı, yönetimin otokratik

kurallarla sağlandığı ve durağan süreçlere uyum sağlandığı katı yapılanmayı tanımlar (Burn & Stalker, 1961). Mekanik okul yapıları, paydaşlar arası uzmanlığı kullanma, adil olmayan ve tutarsız yönetim, paydaşlar arası etkisiz ilişkiler, yetki ve kontrol hiyerarşisinin katılığı gibi yapı özellikleri öğretmenlerin davranışlarını etkiler. Bu özellikler görev almaktan kaçışa, paydaşlar arası güvensizliğe, okul çalışanları arasında çatışmaya, durağanlığa, düşük motivasyona, kurumda yabancılaşmaya, problemleri tehdit olarak görmeye ve çalışanların kendilerini birey olarak değerli hissetmemelerine neden olarak örgütsel yabancılaşma sonucunda öğretmenlerin liderlik rollerini sergileme davranışlarını kısıtlar ya da tamamen engeller (Daft vd., 2010). Dolayısıyla organik okul yapılarında, öğretmenler eğitim ve öğretim faaliyetlerini belirleme ve uygulama aşamalarında karar verebilme niteliğine sahip olacaklarından öğretmen liderliği davranışlarını sergileme düzeyleri yüksek; mekanik okul yapısında ise öğretmenler eğitim ve öğretim faaliyetlerini belirlenmiş olan düzenlemelere göre yapacaklarından, öğretmen liderliği davranışlarını sergileme düzeyleri düşük düzeyde olacağı ileri sürülebilir.

Öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileyebilmeleri, okulların işleyişini olumlu yönde etkileyerek ve başarılı olmalarını sağlayarak öğrencilerin nitelikli şekilde eğitilmelerinde katkı yapabilir (Webbber & Nickel, 2021). Alan yazında öğretmenlerin liderlik rollerini gerçekleştirebilmeleri ile ilişkili olan unsurlardan birisinin okulun örgüt yapısı olduğu vurgulanmaktadır (Hunzicker, 2017). Dolayısıyla öğretmenlerin liderlik rollerini okullarda gerçekleştirebilmeleri önemlidir ve liderlik rollerini sergileyebilmelerine fırsat veren okul yapılarının önemi anlaşılabilir (Hoy & Miskel, 2010). Okulların örgütsel olarak nasıl yapılandırıldığı, öğretmenlerin sınıf ve okuldaki davranışlarının şekillenmesinde etkili olmaktadır (Cerit ve Akgün, 2015). Bu bakımdan okullarda öğretmenlerin liderlik rollerini gerçekleştirebilmelerinde etkili olan faktörlerin bilinmesi önemli görülebilir. Okulların bürokratik kökenli olması ve öğretmenlerinde potansiyel lider olmaları nedeniyle okul yöneticilerinin okulların mekanik yapı özelliklerini azaltarak, organik yapı özelliklerinin uygulanmasına yönelik çaba göstermeleri istenir. Bürokrasi ve liderliğin dengelendiğı okullarda öğretmenler çalıştığı okulu ve mesleğini daha fazla sahiplenir (Hoy & Miskel, 2010). Bu sahiplenmenin de organik okul yapısı ile mümkün olacağı öngörülebilir. Okullardan beklenen taleplerin karşılanması ve öğrenci, okul başarısının sağlanması, öğretmenlerin

liderlik rollerini sergileme davranışları için inisiyatif almasına ve organik okul yapısına bağlıdır (Cerit, 2012). Bu açıdan okulun örgüt yapısı ile öğretmenlerin liderlik rollerini sergileyebilmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi öğretmenlerin liderlik rollerini sergileyebilmelerini sağlayabilmek için okulun örgüt yapısının ne olması veya okulların örgütsel olarak nasıl yapılandırılmaları gerektiği ile ilgili bilgi sahibi olunmasına katkı sağlayabilecektir. Ayrıca okulun mekanik ve organik örgüt yapısı ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda Türkiye’de bir boşluğun olduğu görülmektedir. Okulun mekanik ve organik örgüt yapısı ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışma, alan yazındaki bu boşluğun doldurulmasına katkı sağlayabilir. Bu nedenlerden dolayı bu çalışmada okulun mekanik ve organik örgüt yapısı ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki incelenmek istenmiştir.

1.2 Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Okulun mekanik ve organik örgüt yapısı ile sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

1.2.1 Alt Problemler

1. Sınıf öğretmenlerinin, okulun mekanik ve organik örgüt yapısına sahip olma düzeyine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin, öğretmen liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Okulun mekanik ve organik örgüt yapısı ile sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Okulun mekanik ve organik örgüt yapısı, sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerinin anlamlı yordayıcısı mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Çocukların nitelikli şekilde yetiştirilmeleri, bilişsel, duyuşsal, psikomotor bakımdan geliştirilmeleri, eğitimde kalite ve verimin artırılması, okul ve öğrencilerin başarılı olmaları gibi konularda okullardan taleplerin sürekli olarak arttığı ve baskıların yoğunlaştığı bir ortamda okul yöneticilerinin tek başlarına bu konuların üstesinden gelebilmesi olası görülmeyebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin okul yöneticilerine yardımcı olmaları ve destek verebilmeleri, okullardan beklenen taleplerin karşılanabilmesine ve öğrencilerin iyi bir şekilde

eğitilmelerine katkı sağlayabilecektir. Bunun için öğretmenlerin liderlik rollerini sergileyebilmeleri önemlidir. Özellikle sınıf öğretmenleri diğer branş öğretmenlerine göre öğrencileri ile daha fazla vakit geçirdiği için bu yaş grubunda sınıf öğretmenlerinin liderlik rollerini sergileyebilmeleri kritik öneme sahiptir. Bu açıdan okullarda öğretmenlerin liderlik yapabilmeleri için neler yapılabileceğinin bilinmesi gerekir. Bu çalışmada okulun örgüt yapısı ile öğretmen liderliği arasında ilişki incelenerek öğretmenlerin liderlik davranışlarını yerine getirebilmelerinde okulun örgütsel yapısının etkili olup olmadığı ortaya çıkarılmıştır. Böylece öğretmenlerin liderlik yapabilmeleri için okulun örgütsel yapısına dikkat edilmesi gerektiğinin anlaşılmasına ve okulun örgüt yapısının nasıl şekillendirileceği ile ilgili bilgi sahibi olunmasına katkı sağlanabilir. Bu anlamda araştırmada elde edilen sonuçlar eğitim politika yapıcılarına ve yöneticilerine öğretmenlerin liderlik yapabilmelerine fırsat verebilmek için okullarda karar alma süreci ve yetkisi, kuralların ve ilişkilerin nasıl olması gerektiği konusunda rehberlik edebilir.

Bu araştırmanın sonuçları eğitim yöneticilerinin örgüt yapısındaki ve öğretmenlerin liderlik rollerini sergileme davranışlarındaki eksiklikleri belirlemelerine, ortaya çıkan yetersizliklerin farkına varabilmelerine ve çözüm bulabilmelerine katkı yapabilir. Alan yazında okulun organik ve mekanik örgüt yapısı ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sayısı sınırlıdır. Bu çalışmanın, alan yazının konuyla ilgili bilgi düzeyinin gelişmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.4 Sayıtlar

Bu çalışmada yer alan katılımcıların ölçme araçlarına içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

Bu çalışmada okul yapılarının, mekanik ve organik olarak yapılandırıldığı varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Bolu Merkez ilçedeki resmi ilkokullarda görev yapan 274 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.
2. Okulun örgüt yapısı, mekanik ve organik örgüt yapıları olarak incelenmiştir.

1.6 Tanımlar

Sınıf Öğretmeni: 2021-2022 eğitim öğretim yılında Bolu Merkez ilçedeki resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleridir.

Öğretmen Liderliği: Öğretime odaklanan meslektaşlar arasında liderlik yapmanın yanında, öğretimi iyileştirmek için mali ve personel kaynaklarını örgütsel düzeyde düzenleyebilmektir (York-Barr & Duke, 2004).

Okul Yapısı: Organik ve mekanik örgüt yapılarını kapsamaktadır.

Organik Örgüt Yapısı: Biçimlendirme ile merkezileşmenin kolaylaştırıcı özellikte olduğu organizasyondur (Hoy & Sweetland, 2000; 2001). Bu tip okullarda kural ve düzenlemeler, okul yöneticisinin gücünü artırıcı özellikte değil; öğretmenleri destekleyici özelliktedir (Hoy & Miskel, 2010).

Mekanik Örgüt Yapısı: Biçimlendirme ile merkezileşmenin engelleyici özellikte olduğu organizasyondur (Hoy & Sweetland, 2000; 2001). Bu tip okullarda kural ve düzenlemeler, okul yöneticisinin gücünü artırıcı özellikte olup öğretmenleri etkisizleştirmeyi amaçlar. Denetimin önemli olduğu bu organizasyonlarda, okul yöneticileri tarafından belirlenen kural ve düzenlemelere öğretmenlerin uyması esastır. (Hoy & Miskel, 2010).

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Öğretmen Liderliği

Eğitimde liderlik kavramı günümüzün taleplerine göre değişim göstererek sınırlarını genişletmektedir. Bu değişim, öğretmen, öğrenci ve okul yöneticileri arasındaki etkileşimin, okul ve öğrenci başarısına etkisini yansıtmaktadır. Okul çalışanlarının birincil amacı okul ve öğrenci başarısını sağlamaktır. Bu başarının sağlanmasında öğretmenler ve okul yöneticileri birbirini tamamlamaktadır. Çünkü okulun amaçlarına ulaşabilmesi için okul yöneticilerinin yönetsel ve öğretimsel liderlik bağlamında öğretmenlerin desteğine, öğretmenlerin de elverişli koşullarda kazanımları gerçekleştirebilmek, öğrenci ve okul başarısını sağlayabilmek için etkili okul yapısının sağlanabilmesinde okul yöneticilerinin desteğine ihtiyaçları vardır (Price & Moolenaar, 2015).

Günümüzde artan yoğunluk, hız, belirsizlik ve hesap verebilirlik; okullarda artan öğrenci sayısı, ihtiyaçlar karşısında öğretmen ve diğer personel alımları, çok çeşitli amaçları gerçekleştirebilmek için koyulan hedefler, değişen ve gelişen çevrenin talep ve beklentilerine karşılık verebilmek için yaşadığı değişimlerden dolayı okullar büyük ve karmaşık örgütlerdir. Bu etkenlerden dolayı çok yönlü öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (YorkBarr vd., 2005). Eğitim ve öğretimin kalitesini artırmak eğitim paydaşlarının en önemli amacıdır. Eğitim ve öğretimi etkileyen en önemli unsurlardan biri olan öğretmenler bu amaca ulaşabilmek için kilit faktör olarak görülmektedir (Smylie & Denny, 1990). Bu durum öğretmenlerin çeşitli rolleri üstlenmeleri beklentilerini artırmıştır. Bu roller arasında ön plana çıkan rollerden biri öğretmenlerin liderlik yapabilmeleridir (Frost & Harris, 2003). Öğretmen liderliği kavramına dikkatlerin çekilmesiyle birlikte araştırmalarında konusu olmaya başlamıştır. Alan yazında yurt dışında son otuz yıldır öğretmen liderliği kavramı araştırılırken (Danielson, 2006; Lieberman, 1992; Pineda-Báez vd., 2019), Türkiye’de 2000’li (Kadak, 2008; Beycioğlu, 2009) tarihlerden bu yana araştırılmaktadır. Bu çalışmalarda öğretmen liderliğine okul reformu ve iyileştirmesi çerçevesinde odaklanılmıştır (Webber & Okoko, 2021).

Alan yazında öğretmen liderliği kavramı farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlardan bazıları şunlardır: Beycioğlu ve Aslan (2012) tarafından öğretmen

liderliği, okulların öğrenen toplumlara dönüştürülmesi, öğretmenlerin yeterliliğinin sağlanması, demokratik ve kolektif bir ortam oluşturmaya katkı sağlama düşüncesini içeren bir kavram olarak açıklanmıştır. Öğretmen liderliği, meslektaşlarını destekleme ve ortaklaşa hareket etme, sınıf ötesinde liderlik gösterebilme, etkili öğretim faaliyetleriyle öğrenmeyi öğrenen okul kültürü oluşturma çabası şeklinde tanımlanmıştır (Childs-Bowen vd., 2000). Öğretmen liderler, meslektaşları ile profesyonel ilişki ve iş birliği içinde çalışarak fark yaratan kişilerdir (Lambert, 2003). York-Barr ve Duke'a (2004) göre öğretmen liderliği, öğretime odaklanan meslektaşlar arasında liderlik yapmanın yanında, öğretimi iyileştirmek için örgütün mali ve personel kaynaklarını örgütsel düzeyde düzenleyebilmektir. Öğretmen liderliği, ortak hareketi, iş birliğini teşvik etmeye yarayan güçlü bir rehberdir (Murphy, 2005). Öğretmen liderliği kavramı ile ilgili yapılan tanımlar, ağırlıklı olarak öğretmen liderliğini yapılması gereken işlere dayalı olarak açıklanmıştır. Bunun yanında öğretmen liderliği kavramı liderlik yeterliliklerini içerecek şekilde de tanımlanabilmektedir. Buna göre öğretmen liderliği (Frost, 2012; Murphy, 2005; Visone, 2020):

- Öğrenci başarısını artırmak için iş birliği kültürü teşvik eder.
- Öğrenci başarısını artırmak için araştırma odaklı uygulamaları geliştirmeye yönelik yapılan çalışmaları kullanır.
- Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını profesyonel öğrenim yoluyla iyileştirir.
- Öğrencilerin öğrenimlerini ve liderlik etmeyi kapsayan öğretimi kolaylaştırır.
- Öğretmenlerin, öğrencilerin gelişimi hakkında doğru karar alabilmeleri için çeşitli değerlendirmeleri kullanmalarına yardımcı olur.
- Aileler ve toplum arasındaki iş birliğini geliştirir.
- Öğrenci öğrenimini destekler ve öğretmenlik mesleğini savunur.

Öğretmen liderliği kavramı farklı şekillerde tanımlanmasına rağmen bu tanımların ortak noktası öğretmenlerin liderlik rollerini yalnızca sınıf içerisinde değil aynı zamanda sınıf dışında öğretmen, öğrenci, okul yöneticisi ve veli arasındaki etki ve etkileşim çerçevesinde de sergilemeleri gerektiğine vurgu yapılmasıdır (Beauchum & Dentith, 2004). Yapılan tanımlamalardan yola çıkarak lider öğretmenler çevresinde, okul ve öğrenci başarısının artırılmasında,

öğretmenlerin çalışma ortamı kalitesinin iyileştirilmesinde, okulları öğrenen topluluk olmaları yolunda öğretmenlik mesleğine yeni bir soluk getirerek katkı sağlarlar (Frost & Harris, 2003). Okul gelişimi, öğretmenlerin çalışma kalitesi ve bu kalitenin eğitim sistemi reformuna entegre edilmesiyle ilişkilidir. Öğretmen liderliği, öğretmenlerin sürekli gelişimine yatırım yapmaktır. İş birlikçi mesleki öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmanın yolu öğretmen liderliğini etkinleştirmektir (Frost, 2012). Öğretmenler liderlik yaptıklarında sürekli öğrenme ve öğrendiklerini öğretme fırsatı sağlayarak daha aktif öğrenen ve öğreten olurlar, böylece yaşamlarını her alanda zenginleştirme fırsatı elde ederler (Barth, 1990). Lider öğretmen sınıf içinde öğrencilerini destekleyerek, öğrenci başarısının, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin niteliğinin artırılması için katkı sağlar (Harris & Muijs, 2003; Katzenmeyer & Moller, 2009; Lieberman & Miller, 2005).

Öğretmen liderlerinin kendileri, meslektaşları, öğrencileri ve dış paydaşlar için yaptığı bazı çalışmalar şöyle sıralanmıştır (Lieberman & Miller, 2005):

- Öğretmen liderler kendi uygulamalarını araştırırken, hayat boyu öğrenmeyi öğrenir ve öğretirler.
- Meslektaşlarının ve okul kültürünün gelişmesine katkı sağlarlar.
- Sınıflarına liderlik etmek için her fırsatı değerlendirirler.
- Yapararak yaşayarak öğrenilen uygulamaları destekleyen çalışmalara liderlik ederler.
- Meslektaşları ile iş birliği içinde çalışarak güvenli uygulama topluluklarını üretirler.
- Öğretmen liderler, bağlamı ve kültürü pozitif yönde etkilerler.
- İç paydaşları (öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi) ve dış paydaşları (veli ve dış çevre) etkileyerek başarılı bir öğrenme ortamı oluştururlar.

Lider öğretmenler; kendileri, meslektaşları, öğrencileri, okul yöneticileri ve dış paydaşlar için yaptığı bazı çalışmalara ve meslektaşlarından ayrılan bazı hususlara sahiptir. Bu hususların başında iyi bir öğretmen olmak gelir. Hayat boyu öğrenen, öğrenme fırsatlarından yararlanan, mesleki gelişime önem veren, eleştirel düşünciyi teşvik eden, iş birlikçi ekip oluşturan, profesyonel kültürü sürdüren, güvenilir sırdaşlardır (Webbber & Nickel, 2021). Öğretmen liderler, kendine güvenen, fikirlerini açıkça dile getiren, yaptığı işi hevesle yapan, yaratıcı,

iyimser ve esnek kişilerdir. Ayrıca azimli ve sıkı çalışmanın yanında akıllıca çalışarak, karşısına çıkan engellerle baş etmeyi bilir (Danielson, 2006).

2.1.1 Öğretmen Liderliğinin Boyutları

Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından öğretmen liderliği kavramı kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği olarak üç boyutta ele alınmıştır.

2.1.1.1 Kurumsal Gelişme

Öğretmen liderliğini, klasik liderlik bakış açısından farklılaştıran, dağıtılan veya paylaşılan liderlik uygulamaları ile anılan kavram olarak vurgulayan kurumsal gelişme boyutudur. Bu boyut müdürle özdeşleşen liderlik rollerinin değişmesi gerektiğini ve yönetsel çalışmalarda öğretmenlerin de liderlik rollerini sergileyebileceklerini vurgular. Lider öğretmenlerin kurumsal gelişme boyutunda alabileceği görevler; yönetim düzeyinde alınacak kararlara katılma, koordinasyon sağlama, okulun kısa ve uzun vadeli planlarına katkı sağlama, öğrenci ve okul başarısı için dış paydaşlarla iş birliği içinde olma, aileleri eğitim sürecine daha fazla dahil etme ve okula gerekli olan malzeme seçimi bunlardan bazılarıdır (Beycioğlu ve Aslan, 2010).

2.1.1.2 Mesleki Gelişim

Bir diğer boyut olan mesleki gelişim boyutu, lider öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimini destekler. Mesleki açıdan kendini geliştiren lider öğretmenler, meslektaşlarını davranışları, bilgi ve becerileriyle etkiler. Lider öğretmenlerin mesleki gelişim boyutunda alabileceği görevler; lider öğretmenin kendini mesleki yönden geliştirmesi ile öğrenci ve meslektaşlarına rol model olmak, meslektaşlarının gelişimini olumlu yönde etkilemek, meslektaşlarına değer vermek, öğrencilere güven vermek ve güvenmek, öğrenci başarısı için uygulamaya dönük etkinlikler tasarlamak bunlardan bazılarıdır (Beycioğlu ve Aslan, 2010).

2.1.1.3 Meslektaşlarla İş Birliği

Meslektaşlarla iş birliği boyutu, lider öğretmenlerin meslektaşları ile iş birliği içinde olmasıdır. Meslektaşların birbirine verdiği desteği ifade eder. Lider öğretmenlerin meslektaşlarla iş birliği boyutunda alabileceği görevler; lider öğretmenler mesleğe yeni başlayan meslektaşlarına rehber olarak kurumsal ve

mesleki yönden iş birliği yapmak, tecrübe ve gözlemlerini paylaşmak, güncel olaylar ile ilgili bilgiler vererek eğitimde kalite ve verimin artırılması için kolektif çalışma ortamı sağlamak bunlardan bazılarıdır (Beycioğlu ve Aslan, 2010).

2.1.2 Lider Öğretmen Roller

Öğretmen liderliği kavramı, okulun işleyişine ve öğretim süreçlerine etki eden önemli faktörlerden biridir. Dolayısıyla, öğretmen liderliği kavramına ait bazı rollerin gerçekleştirilmesi gereklidir (Beycioğlu, 2009). Tüm öğretmenler potansiyel bir liderdir (Emira, 2010; Frost, 2012; Harris, 2003). Liderlik potansiyelini gerçekleştirmek isteyen öğretmenler, formel ve informal liderlik rolleri sergiler (Anderson, 2004; Angelle & DeHart, 2016; Buckner & McDowelle, 2000; Emira, 2010; Harris, 2003; Lieberman & Miller, 2005; Poekert, 2012; Teyfur, 2017; York-Barr & Duke, 2004). Formel öğretmen liderliği rolleri öğretmenin okul içindeki görev ve sorumlukları olarak tanımlanırken, informal roller ise okul içinde veya dışında meydana gelen problemlerin çözümü için istekli olan, iç ve dış paydaşların gelişimine katkı sağlayan bireyler olarak tanımlanır (Teyfur, 2017). Formel ve informal liderlik rolleri sergilenirken genelde belirsizdir ve bu roller meslektaş ve müdür ilişkilerine göre şekillenir (York-Barr & Duke, 2004). Bu şekillenme, öğretmenlerin formel olarak liderlik yapabilmeleri için görev verilmesi (Nappi, 2014) veya öğrencileri ve meslektaşları ile yaptıkları çalışmalar ile informal liderlik rolünü kazanması ile gerçekleşir. Görevlendirme ya da kazanılan liderlik rolleri öğretmenlerin kişisel ve mesleki durumlarına göre değişebileceğinden dolayı kalıcı değildir. Yani bir yıl liderlik rolleri sergileyen öğretmen diğer yıl bu rolleri sergilemeyebilir (Danielson, 2006). Yöneticiler tarafından liderliğe atanan öğretmenler (Angelle & DeHart, 2016); sendika temsilciliği, program uzmanlığı (York-Barr & Duke, 2004), usta öğretmen, bölüm başkanı, takım lideri gibi bazı formel rolleri sergiler (Danielson, 2006). Formel öğretmen liderliği rolleri bazı öğretmen liderliği davranışlarını sınırlandırabilir ya da engelleyebilir dolayısıyla formel öğretmen liderliği rollerinden ziyade informal öğretmen liderliği rollerine odaklanılmalıdır (Anderson, 2004; Harris, 2003; Hovardas, 2016; Silins & Mulford, 2004). Özellikle, okullarda informal rollerle sergilenen öğretmen liderliğini güvence altına almak için müdürler öğretmen liderliğinin gelişimi için teşvik kullanılmalı ve liderlik sorumluluğu alan öğretmeni ödüllendirmelidir (Harris, 2003). Meslektaşlarına liderlik yaparak öğretim problemlerini çözmek,

aile katılımını teşvik etmek, yansıtıcı uygulamalar yapmak bazı informel rollerdendir. Lider öğretmenler, formel ya da informel liderlik rolleri sergileyerek liderliklerini farklı şekilde gösterebilir (York-Barr & Duke, 2004) ve okullar da karşılaştıkları zorlukları iyileştirmek için gerekli stratejileri uygulamaya koyarlar (Webbber & Nickel, 2021). Her öğretmen uygulama sırasında formel ya da informel liderlik rolleri sergileyebileceği için kolektif liderlik anlayışı güdülmelidir (York-Barr & Duke, 2004).

Okullardaki gelişim ve değişimin sağlanabilmesi için lider öğretmenlerin üstlenebileceği kritik üç rol (Beachum & Dentith, 2004; Lieberman & Miller, 2005) şunlardır:

1. Öğretmen liderler, başarı için tek koşul olan sınavların varlığına karşı gelebilir ve başarının ölçülmesinde kullanılan modellere çeşitlilik kazandırabilir.
2. Lider öğretmenler, öğrencileri yeni bilgi toplumuna hazırlayabilmeleri için okul kaynaklarını etkili şekilde dağıtarak, yüksek standartları koruyarak ve öğrencilere öğrenme fırsatları vererek okulların örgütsel yapısını etkileyebilir.
3. Öğretmen liderler, öğretmene tanımlanan rollerin yeniden tanımlanmasını savunabilirler.

2.1.3 Öğretmen Liderliğini Engelleyen Faktörler

Lider öğretmen, öğrenen toplum doğrultusunda çevresini etkilemek için formel ve informel liderlik rollerini sergilerken aşılması gereken bazı engellerle karşılaşabilir. Bunlar: zaman eksikliği, aşırı katı hiyerarşik örgüt yapısı, değişime direnen, yetersizlik ve güvensizlik hisseden öğretmenler (Lambert, 2003) ve okul müdürünün tutum ve davranışlarıdır (Buckner & McDowelle, 2000; Harris, 2003; Murphy, 2005).

2.1.3.1 Hiyerarşik Örgüt Yapısı

Okul yapılarının yenilikçiliğe ve iş birliğine fırsat vermemesi öğretmenlerin liderlik rollerini sergileyebilmelerini daha az olası kılar. (Hunzicker, 2017). Okullardaki aşırı katı hiyerarşik örgüt yapılarında yüksek düzeyde biçimlendirme ve merkezileşmenin olması dağıtılmış liderliğin gelişimini engeller ve bu durum dolaylı yoldan öğretmen liderliğinin gelişimini de olumsuz etkilemektedir (Harris, 2003; Harris & Muijs, 2003). Okullardaki örgüt yapısı,

öğretmenlerin liderlik rollerini engellediğinde, öğretmenler sınıf dışında liderlik rollerini sergileyebilecek fırsatları bulamadığında, sınıf içinde eğitim ve öğretime odaklanır, iç ve dış paydaşlar ile etkileşime giremez bu durum öğretmenin hayatını sınıfla sınırlı kılar (Barth, 1990).

2.1.3.2 Okul Müdürünün Tutum ve Davranışları

Okul yöneticileri, öğretmenlerin liderlik rollerini sergileyebilmeleri için gerekli olan yeterliliğe sahip olmadığı sürece öğretmen liderliğinin gelişimi neredeyse imkansızdır. Okul yöneticileri okulla ilgili kararların alındığı sürece öğretmenleri dahil edebilme ve liderlik rollerinin sergilenebilmesi için gerekli olan esnek kural ve düzenlemelere sahip okul yapıları inşa edilme yeterliliğine sahip olmalıdır (Harris, 2003; Harris & Muijs, 2004). Aksi takdirde okul yöneticilerinin liderlik rollerini paylaşmak istememesi ve işi kolaylaştırma yeterliliğine sahip olmaması öğretmenlerin liderlik rollerini sergileme davranışlarını engelleyebilir (Murphy, 2007; Zinn, 1997). Böyle müdürler, liderlik rollerini üstlenen öğretmenleri kendi otoriteleri için bir tehdit olarak görür, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine imkan vermeyen kısıtlamalar ile gayretlerini engellemeye çalışır (Harris, 2003). Bu koşullar karşısında öğretmenler liderlik rollerini sergileme davranışlarından kaçınabilirler (Murphy, 2007).

2.1.3.3 Değişime Direnen ve Yetersizlik Hisseden Öğretmenler

Okullardaki engelleyici yapının yanında, pek çok öğretmenin sınıfları dışında liderlik yapmaya hazır hissetmemesi (Murphy, 2005), meslektaşlarını etkileyecek kararlar alma konusunda isteksiz ve değişime direnmeleri de öğretmen liderliği önündeki engellerden biridir (Buckner & McDowelle, 2000). Öğretmenlerin, okulda kalite ve verimin artırılması için yürütülen her türlü faaliyetin mesleki ve kişisel katkılarını düşünmemeleri ve bu faaliyetleri fazladan iş yükü olarak görmeleri liderlik rollerinin sergilenmesine engel olabilir (Harris, 2003; Zinn, 1997).

2.1.3.4 Zaman Eksikliği

Bir diğer engel zaman yetersizliğidir. Mevcut öğretmen rollerinin yanı sıra, öğretmenlere liderlik rollerini gerçekleştirmek için gereken zamanın verilememesidir. Zaman yetersizliğini hisseden öğretmenler liderlik rollerini sergileme aşamasında inisiyatif almak istemeyebilir (Boyd-Dimock & McGree,

1995). Hem eğitim faaliyetleri hem de eğitim sonrası beklenen diğer faaliyetlerden dolayı öğretmenlerin ders saatlerinin azaltılarak gerekli zamanın verilmesi gerekebilir (York-Barr & Duke, 2004). Aksi durumda zaten yoğun bir tempoda çalışan sınıf öğretmenleri, yeni iş yükleri karşısında informal liderlik rollerini sergilemek için inisiyatif almak istemeyebilirler (Zinn, 1997).

2.1.3.5 Güven Eksikliği

Bazı öğretmenler, liderlik rollerini sergileyen öğretmenlerin kişisel veya mesleki bir çıkar elde etme amacında olduğunu düşünebilir. Yapılan ve yapılacak olan faaliyetlerde, bazı öğretmenler tarafından samimiyetsizlik ve güvensizliğin hissedilmesi ve sadece çıkar amaçlı yapılmasının düşünülmesi, liderlik rollerini sergilemek isteyen öğretmenlerin cesaretini kırabilir (Smylie & Brownlee-Conyers, 1992). Meslektaşlarından gerekli desteği ve iş birliğini göremeyen öğretmenler liderlik sürecinde zorluklar yaşayabilir (Zinn, 1997). Bu tür engellerden dolayı öğretmen liderliği kavramı ile ilgili birçok belirsizlik söz konusudur (Grimm, 2020). Özellikle sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri ve liderlik rollerini sergilemeye ne kadar hazır hissettikleri hakkında bilgi edinmek, doğabilecek engelleri önlemeyi sağlayabilir.

2.1.4 Öğretmen Liderliğini Destekleyen Faktörler

Öğretmen liderliği kavramı, bireysel gelişim, ekip gelişimi ve örgüt yapısının gelişimi olmak üzere üç faktöre odaklanmıştır (York-Barr & Duke, 2004). Çünkü öğrenci öğrenimi, öğretmen öğrenimi, örgütsel öğrenim veya sistem öğrenimi birbiriyle ilişkilidir, birbirinden ayrı var olamazlar (Frost, 2008). Bu tür öğrenmelerin sağlanabilmesi için okulları iyileştirmek gereklidir bu da öğretmenlerin yaratıcılık ve yenilikçilik becerilerini liderlik rollerine yansıtmasıyla mümkündür (Harris & Muijs, 2004).

Öğretmen liderliğinin önündeki engeller aşıldıktan ya da önlemler alındıktan sonra okul gelişiminin ve değişiminin sağlanabilmesi için okullarda öğretmenleri liderlik yapmaya teşvik etmek ve desteklemek için bazı koşullar gereklidir (Dimock & McGree, 1995). Öğretmen liderliğini geliştirmek için gerekli zamana, uzman desteğine, destekleyici okul yapısına, güçlü meslektaş ilişkisine ve gelişime yönelik bakış açısına ihtiyaç vardır (Frost, 2012).

2.1.4.1 Destekleyici Okul Yapısı

Öncelikli olarak öğretmenlerin liderlik rollerini sergileyebilmeleri için destekleyici okul yapısının sağlanması gereklidir. Bu yapının oluşmasında okul yöneticileri büyük paya sahiptir. Öğretmenler ile liderlik rollerini paylaşabilen ve yetkilerini dağıtabilen okul yöneticileri, okullarda uygun koşulları sağlayarak öğretmenlerin liderlik davranışlarına fırsat verebilir (Lambert, 2003). Yetkilerin paylaşıldığı, dağıtıldığı yapılarda bürokrasi etkinleştirilerek, öğretmenleri karar alma ve karar verme süreçlerinde yönetime dahil ederek sorumluluk almalarına fırsat verilir. Verilen fırsatlar gözetilerek öğretmenler liderlik rollerini sergilemek isteyebilirler (Gigante & Firestone, 2008). Yeni başlayan öğretmen liderler için müdür tarafından yapılan izleme ve geri bildirim büyük önem taşır. Geri bildirim, sınırlı ve yapıcı yapılarak lider öğretmenlerin düşünmesi ve iyileştirmesi gereken verileri verir. Genel geri bildirimler neyin nasıl yapıldığı hakkında bilgi vermezken özel geri bildirimler neyin nasıl yapıldığı hakkında bilgi verir ve şüpheyi yer bırakmaz. Geri bildirim, kişinin zayıflıklarını ortadan kaldırmaya yönelik değil, güçlü yönlerini en üst düzeye çıkarmaktan geçer (Buckner & McDowelle, 2000). Geri bildirimler ile yansıtma, öğretmen liderliğini geliştirmek için temel araçtır (Fierro-Evans & Fortoul-Ollivier, 2021).

2.1.4.2 Meslektaş Desteği

Destekleyici okul yapısından sonra meslektaşlar arası güven ve meslektaşların birbirlerine olan desteği çok önemlidir (Johnson & Donaldson, 2007). Meslektaşlar arası çift yönlü iletişim ve etkileşim öğretmen liderliği kavramı üzerinde kilit rol oynar (Lambert, 2003; Lieberman, 1992). Lider öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar karşısında, yargılamadan uzak bir anlayış ile meslektaşları ile paylaşabilen öğretmenler bu süreçte kendilerini yalnız hissetmezler (Smylie & Denny, 1990). Lider öğretmenler süreç içinde elde ettikleri tecrübelerini ve yeteneklerini meslektaşları ile paylaştıkları takdirde gelişim ve değişim kolaylaşarak etki alanı genişler (Gigante & Firestone, 2008).

2.1.4.3 Öğretmenlerin Hazırbulunuşluğu

Diğer bir unsur öğretmenin kendine olan güveni ve inancıdır (Johnson & Donaldson, 2007). Öğretmenlerin liderlik rollerini sergileme davranışlarından önce liderliğin getirdiği gelişim ve değişime hazır olmaları gerekir (York-Barr &

Duke, 2004). Liderlik eğitimlerine katılan öğretmenler, liderlik rollerini sergileme davranışları için gerekli hazırbulunuşluğa ulaşabilirler (Zinn, 1997). Öğretmenler aynı zamanda bu eğitimler sayesinde karşılarına çıkabilecek sorunları önceden fark edebilir ve bu sorunlara karşı gerekli önlemleri alabilirler (Harris & Muijs, 2003).

Öğretmen liderliğini geliştirme çalışma programı profesyonel öğrenmeyi, iş birliğini ve okul içi çalışmalarda inisiyatif almayı içerir (Qanay vd., 2021). Okullarda öğretmen liderliğini geliştirebilmek için ilk olarak, öğretmenlerin müfredat konuları, okul çapında planlar geliştirme, çalışma gruplarına liderlik etme, diğer okullara ziyaretler düzenleme, meslektaşlar ve Yüksek Öğretim Kurumu ile iş birliği yapma gibi konuları planlamak ve tartışmak için bir araya gelmeleri gerekmektedir. İkinci olarak, öğretmenlerin liderlik rollerini sergileme durumu okul içindeki ilişkilere ve öğretimin kalitesine bağlıdır dolayısıyla okullar sürekli iyileştirmenin merkezi olmalıdır. Üçüncü olarak ise öğretmen liderliği bireyden kolektife, tekilden çoğula anlayışa sahip okul liderliğini benimseyerek dağıtılmış liderlik olasılığını eylem haline getirerek öğretmen liderliğinin gelişimine katkı sağlar (Harris & Muijs, 2003).

- Öğretmen liderliğini etkili destekleme yolları şunlardır (Frost, 2012):
- Okullar arasında ortaklık, iş birliği sağlamak.
 - Okullar arasında üyelik yoluyla karşılıklı destek sağlamak.
 - Öğretmen liderliğine destek veren profesyonel okul kültürleri oluşturmak.
 - Okullarda açık tartışma fırsatları oluşturmak.
 - Okul çalışanlarına kişisel düşünce ve planlamayı destekleyen araçlar sağlamak.
 - Eylemi modellemek, örneklemek için araçlar sağlamak.
 - Öğretmenlerin kişisel gelişim önceliklerinin belirlenmesini sağlamak.
 - Öğretmenlerin ilgili alan yazına erişimini kolaylaştırmak.
 - Okul çalışanlarına öğretmen liderlik stratejisi hakkında rehberlik yapmak.
 - Değişime yol açan yöntemler hakkında rehberlik yapmak.
 - Üst düzey liderlik desteği sağlayarak inisiyatif almalarını desteklemek.
 - Öğretmenlerin liderlik rollerini sergileyebilmelerine ortam sağlayacak çerçeve oluşturmak.

- Okulun ötesinde dış paydaşlarla iş birliği fırsatı vererek etki alanını genişletmek.
- Öğretmen liderlerine sertifikasyon yoluyla tanınma sağlamak.
- Öğretmen liderliği hakkında bilgilendirme çalışmalarına fırsat vermek.

Öğretmenlerin liderlik rollerini sergilemeleri için gereken destekleme yolları sağlandığı takdirde okul kültürünü yeniden şekillendirme fırsatına sahip olurlar (Lieberman & Miller, 2005). Öğretmenlerin liderlik rollerini sergileme davranışlarının geliştirilmesine yönelik eğitilmesi liderlik rollerini sergileyeceklerinin garantisini vermeyebilir. Bunun yanında okullarda öğretmenlerin liderlik rollerini yerine getirmelerine olanak sağlayan bir yapının da bulunması gerekir (Frost, 2012). Öğretmenlerin liderlik rollerini yerine getirebilmeleri, uygun bir ortamın varlığını gerektirir. Okullarda öğretmenler liderlik yapabilmeleri için okulun örgütsel yapısı etkili olabilir. Çünkü okulun örgüt yapısı, kurum içerisinde bulunan ve bir işlevi gerçekleştirmesi gereken çalışanlar belirli bir düzen ve kurallar çerçevesinde hareket etmek durumundadırlar. Dolayısıyla öğretmenlerin liderlik yapabilmeleri örgüt yapısının buna izin verebilecek biçimde kurgulanmasıyla yakından ilişki görülebilir. Bu anlamda temel koşullardan biri okul yapısıdır ve bu yapı öğretmenlerin liderlik yapmalarını kolaylaştırmalı, öğretmen liderliğine uygun olmalıdır.

2.1.5 Öğretmen Liderliğinin Sonuçları

Öğretmenler, formel ve informal liderlik rollerini sergilerken (Van der Vyver vd., 2021) kendisi, meslektaşları, öğrencileri, velileri ve diğer dış paydaşlar üzerinde etki yaratabilir. En güçlü etkiyi, informal öğretmen liderliği rollerini sergilerken (Webbber & Nickel, 2021) kendisi üzerinde bırakır (Ağırman ve Ercoşkun, 2017; Buckner & McDowelle, 2000; Harris & Muijs, 2003; Lieberman & Miller, 2005; York-Barr & Duke, 2004). Oluşturulan etkinin birincil amacı öğretim uygulamalarını iyileştirerek öğrencileri öğrenen toplumun parçası yapmaktır (Fierro-Evans & Fortoul-Ollivier, 2021). Lider öğretmen, öğrencilerin yanı sıra meslektaşlarını etkilemesinde birinci kural, sadakati ve ekip iş birliğini geliştirmektir (Danielson, 2006; York-Barr & Duke, 2004). Sınıflarında başarılı olan öğretmenler, meslektaşlarının güvenini kazanarak onlara liderlik yapma fırsatı elde ederler (Buckner & McDowelle, 2000; Lieberman & Miller, 2005; York-Barr & Duke, 2004). Yani lider öğretmenler paydaşları gözünde güven kazandıkça, meslektaşlarının ve diğer paydaşların gelişimine katkıda

bulunabilirler. Dolayısıyla etkileşim alanı genişleyen ve paydaşları tarafından tanınan öğretmenler, lider öğretmen unvanı ve güvenilirlik kazanırlar (Wells vd., 2010).

Lider öğretmen, öğrencilerinin, meslektaşlarının ve kendisinin öğrenmesi için sorumluluk alıp; öğrencilerine, meslektaşlarına ve kendisine sorgulayıcı bir bakış açısı kazandırarak gelişimlerine etki eder (Frost, 2012). Ayrıca lider öğretmenler sınıfın çok ötesine geçerek, topluluk kuruluşları ile iş birliği yaparak, var olan etki alanını daha da genişletebilir (Webbber & Nickel, 2021).

Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda öğretmenlerin liderlik rollerini yerine getirmelerinin okul gelişimi ve öğrenci başarısı (Lai & Cheung, 2015; Shen vd., 2020); öğrencilerin öğrenmeye motive olmaları (Öqvist & Malmström, 2016) okulun iyileştirilmesi ve desteklenmesi (Pang & Miao, 2017), yansıtıcı düşünme (Taşpınar, 2019) ve okul kültürü (Güven, 2015; Harris, 2016) üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya çıkmıştır.

2.1.6 Öğretmen Liderliğinin Öncülleri

Öğretmen liderliğinin etkilediği hususlar dışında etkilendiği hususlar da vardır. Öğretmen rolünden öğretmen liderliği rolüne geçişte, öğretmenlerin liderlik rollerini sergilemesinde iç ve dış faktörler etkilidir (Frost & Harris, 2003; Hunzicker, 2017). İç faktörler; öğretmenin pedagojik bilgi ve becerisi, alçak gönüllü ve risk almaya istekli olması, paydaşları desteklemek için gerekli olan motivasyona sahip olması (Hunzicker, 2017), liderlik özelliklerini tanıması ve liderlik rollerini sergileyebilecek iç koşulların sağlanması bunlardan bazılarıdır (Frost & Harris, 2003). Dış faktörler; okul yapısı, müdür ve meslektaş etkisi bunlardan bazılarıdır (Frost & Harris, 2003; Hunzicker, 2017). İç faktörlerden, öğretmenlerin profesyonel rol inşası; dış faktörlerden, okul müdürlerinin algı ve beklentisi öğretmenlerin liderlik rollerini sergilemesinde önemli rol oynar. Dış faktörlerden; öğretmen liderliğini etkileyen örgütsel yapının üç boyutu; örgüt yapısı, örgüt kültürü ve sosyal sermayedir. Örgüt yapıları, öğretmenlerin liderlik rollerini sergilemesini ya kolaylaştırır ya zorlaştırır ya da tamamen engeller. Örgüt kültürü içindeki değerler ve inançlar öğretmen liderliği kavramını temelden etkiler. Sosyal sermaye olarak güven, öğretmen liderliğinin başarıya ulaşması için gerekli olan unsurlardan biridir (Frost & Harris, 2003).

Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda örgüt kültürünün (Öztürk ve Şahin, 2017), kolaylaştırıcı okul yapısının (Hurt, 2015), okul yöneticilerine ait

paylaşımıcı liderlik davranışlarının (Patterson, 2015), okul müdürlerine ait destekleyici davranışların (Ovacıklı, 2018; Savaş, 2016), kolaylaştırıcı bürokratik yapının (Çakan, 2019; Hurt, 2015; Yılmaz, 2018) öğretmen liderliği kavramı üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya çıkmıştır.

2.2 Örgüt Yapısı

Örgütler, örgüt çalışanlarının görevlerini ve iletişimini örgütsel boyutta düzenleyen yapıya sahiptir. Örgüt yapısı, örgüt içindeki iş akışını düzenleme, örgüt çalışanları arasındaki iletişimi ve yetki ilişkisini gerçekleştirme biçimlerinin belirlenmesidir (Covin & Slevin, 1991). Koçel'e (2018) göre örgüt yapısı, örgütün amaçlarına ulaşabilmek için yapılması gereken görevlerin belirlenmesi, bu görevleri gerçekleştirecek bireylerin belirlenmesi ve belirlenecek bireyler arasındaki görev ilişkilerinin tanımlanmasının yapılmasıdır. Miller'e (1986) göre örgüt yapısı, örgütün iş faaliyetlerini ve kaynak akışını sağlaması, planlama ve denetim için görevlerin ve yönetsel mekanizmaların düzenli olarak paylaştırılmasıdır. Morris'e (1990) göre ise örgüt yapısı bir örgütte yapılan faaliyetleri sistemleştiren çerçevedir. Örgüt yapısı kavramının farklı tanımlarının ortak yönünün örgüt çalışanlarının birbiriyle, görevleriyle ve görevlerin birbiri ile olan ilişkisinin bütünüdür diyebiliriz (Aydemir, 1991; Ülgen ve Mirze, 2016).

Bolman ve Deal'e (2017) göre örgüt yapısını destekleyen temel varsayımlar şunlardır:

- Organizasyonlar, planlanmış amaç ve hedefleri gerçekleştirmek için vardır.
- Organizasyonlar, iş bölümü ve uzmanlaşma ile verimliliği artırabilir.
- Uygun eşgüdüm ve denetim şekilleri, bireylerin ve birimlerin farklı eylemlerinin birbirleriyle uyumlu olmasını sağlar.
- Gerçekliğin, bireysel çıkarlara ve baskılara üstün gelmesi ile örgüt en iyi şekilde işler.
- Örgüt yapısı, örgütün var olan durumlarına (amaç ve strateji, teknoloji, kültür, büyüklük ve çevre) göre yapılaşır.
- Örgüt yapısında aksaklıklar meydana geldiğinde, problem çözme ve yapının yeniden düzenlenmesi ile bu aksaklıklar giderilebilir.

Örgüt yapıları oluşturulduktan sonra aynı kalmayabilir yani örgüt yapılarında değişim yaşanabilir. Bu değişim örgüt içinden veya örgütün dış

çevresinden kaynaklanabilir (Cirikovic, 2011). Örgüt yapısı birçok faktörden etkilenir ve birçok faktörü etkiler. Örgüt yapısının boyutlarında meydana gelen değişim örgüt yapısını, örgüt yapısında meydana gelen değişim de örgüt yapısının boyutlarını etkiler yani etki çift yönlüdür (Baroudi & Lucas, 1994).

Örgüt yapılarının başarılı bir şekilde yapılandırılabilmesi bazı koşullara bağlıdır. Bu koşullar örgüt çalışanları, örgütün çalıştığı dış paydaşlar ve örgütün bulunduğu çevre koşulları gibi faktörlerdir. Bu faktörler örgüt yöneticileri tarafından örgütün yapılandırılması aşamasında mutlaka göz önüne alınmalıdır. Çünkü yönetim bir denge, ölçü meselesidir. Örgüt yapısı, örgütte yürütülen tüm faaliyetleri kapsadığından dolayı faaliyetlerin başarılı bir şekilde yürütülmesi örgüt başarısını artırırken, faaliyetlerin başarısız bir şekilde yürütülmesi örgüt başarısını azaltır (Fayol, 2016).

2.2.1 Örgüt Yapısının Boyutları

Örgüt yapısı farklı boyutlardan oluşmaktadır. Bunlar yapısal ve bağlamsal boyutlar olarak ifade edilebilir. Yapısal boyut, örgütlerin iç özellikleri iken; bağlamsal boyut, yapısal boyutları etkileyen faktörlerdir (Daft vd., 2010; Mintzberg, 1979; Robbins vd., 2001). Yapısal boyutları biçimlendirme, iş bölümü ve uzmanlaşma, hiyerarşi, merkezileşme ve profesyonelleşme oluştururken; bağlamsal boyutları büyüklük, teknoloji, çevre, amaçlar ve strateji ve kültür oluşturur (Daft vd., 2010).

2.2.1.1 Yapısal Boyutlar

2.2.1.1.1 Biçimlendirme

Örgütün yazılı kurallara sahip olma derecesidir. Yani, örgüt içinde yapılacak faaliyetlerin kim tarafından, nasıl, ne zaman, nerede yapılacağının önceden belli olmasıdır. Biçimlendirme, görevlerin sistemleştirilmesi ve kuralların gözlenmesinin derecesidir (Daft vd., 2010). Mintzberg (1979), her bürokratik yapının kural ve düzenlemelere sahip olduğunu belirtir. Bürokratik yapılarda kararlar kişilerin inisiyatiflerine göre değil sistemde var olan kural ve düzenlemelere göre şekillenir. Kişisellikten uzak olan kural ve düzenlemeler, kişiler değişse bile görevlere ait kural ve düzenlemeler sayesinde görevlerin sürekliliğini sağlar. Biçimlendirme örgütlerin işleyiş yapısını belirleyen kural ve düzenlemelerin, kişilere ve koşullara göre farklılaşmasını önleyerek avantaj sağlayabilir (Hoy & Miskel, 2010). Büyük örgütler küçük örgütlere göre daha

fazla yazılı kurallara sahip oldukları için yüksek biçimlendirme derecesine sahiptir (Daft vd., 2010). Yüksek derecede biçimlendirme, örgüt yapısındaki esnekliği, yaratıcılığı, özerk çalışabilmeyi, yeniliği azaltır ve katı uygulamalar örgütün verimliliğini düşürebilir (Robbins & Judge, 2013). Koçel (2018), örgütlerde yaşanan hızlı değişimden dolayı günümüzde örgütlerde yüksek düzeyde biçimlendirme derecesine sahip mekanik örgüt yapılarından ziyade daha düşük düzeyde biçimlendirmenin olduğu organik örgüt yapılarının tercih edildiğini belirtmektedir.

2.2.1.1.2 İş Bölümü ve Uzmanlaşma

İş bölümü, örgütteki çalışanlara ait görevlerin farklı işlere bölünme derecesidir (Daft vd., 2010). Uzmanlaşma ise, örgütün eğitilmiş, profesyonel ve işinde uzman çalışanlara sahip olmasıdır. İş bölümü ve uzmanlaşmanın temel amacı, örgüt içerisinde gerçekleştirilen çalışmaların daha kaliteli ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için görevlerin belirli bölümlere ayrılmasıdır (Jiang, 2011). Örgütlerin hacmi arttıkça, yatay ve dikey iş bölümü de artar. Bölümlere ayrılan görevler uzmanlaşmayı etkinleştirir. Uzmanlaşma ile görevlere ait yetenek ve becerilerin belirlenmesi ve görevlerin çalışanlar ile bağdaştırılması sağlanır (McShane & Glinow, 2017). Uzmanlaşma düşük derecede olduğunda, örgüt çalışanları çok çeşitli görevleri yerine getirirken, uzmanlaşma yüksek derecede olduğunda ise örgüt çalışanları sadece uzmanlaştıkları alandaki görevleri yerine getirir (Daft vd., 2010). Mekanik yapıda çok fazla bölünmüş görev yer alırken, organik yapıda görevler bütünüldür (Jiang, 2011). Uzmanlaşma ve iş bölümü verimliliği ve etkinliği artırır fakat aşırı uzmanlaşma ve iş bölümü verimlilikte düşüşe neden olabilir (Robbins & Judge, 2013). Dolayısıyla iş bölümü ve uzmanlaşmanın dengede kalması gerekir.

2.2.1.1.3 Hiyerarşi

Hiyerarşi, yöneticilerin örgüt çalışanlarına ait kontrol aralığını tanımlar. Bir örgüt yapısında astların sadece üstünden emir alması ve üstüne karşı sorumlu olmasıdır. Hiyerarşi, bir örgütün yetki yapısını tanımlar (Daft vd., 2010). Bu yetki, örgüte ait kararların alınması, emirlerin verilmesi, kaynakların dağıtımı, örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için kullanılır. Yetkinin, yönetim zincirinden aşağıya doğru kullanıldığı yapılarda, kararların kimin tarafından alınacağı, kime hesap verileceği açıkça bilinmektedir (Bovée, 2010.) Bu tür yapılar mekanik yapıyla bağdaştırılabilir. Yetki devri, yönetimde çalışanların yetkilerini astlarına

devretmesi ile ifade edilir (Koçel, 2018). Yetki devri ile, astların karar alma aşamalarına dahil olabileceği belirtilir (Bovée, 2010.) Bu tür yapılar organik yapıyla bağdaştırılabilir. Örgüt çalışanları arasındaki iletişim hiyerarşi yapısına göre yatay ve dikey iletişim şeklinde sınıflandırılmaktadır (Daft vd., 2010). Örgüt yapısında tanımı net belli olmayan görev ve görev dağılımları hiyerarşi ikiliğine yol açar. Bu durum olumsuz sonuçları ortaya çıkarabilir (Fayol, 2016).

2.2.1.1.4 Merkezileşme

Örgütteki karar alma yetkisine sahip hiyerarşik dereceyi ifade eder. Merkezileşme güç odaklıdır ve bu güç örgüt yönetiminin en üst düzeyinde bulunur. Karar verme üst düzeyde toplanır ise örgüt yapısı merkezileştirilmiş yani merkezileşme derecesinin yüksek olduğunu, karar verme yetkisi alt düzeylere doğru kaydırılır ise örgüt yapısının merkezileşme derecesinin düşük yani adem-i merkeziyetçi veya merkezkaç örgüt yapısına sahip olabileceğini gösterir (Daft vd., 2010). Düşük düzeyde merkezileşmenin olduğu adem-i merkeziyetçi yapılar, problemlerin çözümüne daha kolay ve daha hızlı cevap verebilmeyi sağlar. Ayrıca daha çok örgüt çalışanının, karar verme konusunda söz sahibi olması örgütlere karşı hissedilen yabancılaşma düzeyini azaltır. Merkezileşme derecesinin yüksek olduğu örgütlerde, var olan kalıpların dışına çıkma ve merkezden gelen yönergelerin dışında düşünme ve hareket etme eğilimleri azalış gösterir (Robbins & Judge, 2013). Merkezileşmiş yapılarda örgüt durağanlaşarak, örgütün ilerlemesine ve yeni fikirler üretilmesine fırsat verilmez; merkezileşmeyen yapılarda ise karar mekanizmalarının güç ve etkinliği artırılarak özerkliğe ve yenilikçiliğe fırsat verilir (Harmancıoğlu, 2012). Organizasyonlarda merkeziyetçi anlayıştan uzaklaşıldıkça karar alma yetkisi üst kademedan, başka kademelere devredilir. Bu yetki dikey şekilde astlara devredilebileceği gibi, yatay şekilde yönetim dışında olan kişilere de devredilebilir (Mintzberg, 1981). Mekanik yapıda merkezileşme derecesi yüksek, organik yapıda merkezileşme derecesi düşüktür.

2.2.1.1.5 Profesyonelleşme

Örgüt çalışanlarının eğitim ve öğretim düzeyidir. Çalışanların iş sahibi olabilmeleri için uzun eğitim süreleri gerektirmesi profesyonelliğin yüksek, çalışanların iş sahibi olabilmeleri için uzun eğitim süreleri gerektirmemesi ise profesyonelliğin düşük olduğunu gösterir (Daft vd., 2010).

2.2.1.2 Bağlamsal Boyutlar

2.2.1.2.1 Büyüklük

Örgüt yapısının boyutunu ölçer. Bu ölçme genelde örgüt büyüklüğü ve çalışan sayısı ile ifade edilir (Daft vd., 2010). Örgüt yapıları örgütün büyüklüğünden etkilenir. Büyük örgütler küçük örgütlere göre daha fazla kural ve düzenlemelere sahip olma, dikey iletişim, birimlere ayrılma eğiliminde olur (Robbins & Judge, 2013). Örgütte çalışan kişi sayısı ve örgüt hacmi arttıkça yapı daha fazla biçimlendirilmekte (Mintzberg, 1981; Robbins & Judge, 2013), yönetsel ve işlevsel anlamda karmaşıklık düzeyi ve hiyerarşi dereceleri artmakta, kontrol alanı genişlemekte ve iş bölümü derecesi artmaktadır (Mintzberg, 1981). Dolayısıyla bu durum örgütlerin mekanik yapıya eğilimini artırmaktadır (Cirikovic, 2011).

2.2.1.2.2 Teknoloji

Teknoloji, örgüt yapısına ait girdileri, çıktıları dönüştürmek için kullanılan bir araçtır. Teknoloji kullanımı, yapılacak olan faaliyetlerin maliyetini düşürürken kalitenin artırılmasında önemli rol oynar (Daft vd., 2010). Özellikle son yıllarda giderek artış gösteren teknolojik gelişmeler, iç ve dış çevre koşullarını etkileyerek örgütleri yapılarında reformlar yapmaya zorlamaktadır (Cirikovic, 2011). Dolayısıyla teknolojinin gelişimi ve etkisi arttıkça, örgüt yapılarında yaşanan gelişim ve değişim hızlanarak ilerlemektedir (Woodward, 1980). Teknolojideki gelişmelerin asıl amacı, örgüt içerisinde yaşanan iç süreçleri desteklemek ve örgütün dış çevre ile uyumunu verimli ve kaliteli bir şekilde yönetmektir (Cirikovic, 2011). Örgütlerin kullandığı teknolojinin örgüt yapısını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Woodward, 1980). Teknoloji kullanımının düşük düzeyde farklılaşması ve gelişiminin yavaş olması mekanik örgüt yapıları ile teknoloji kullanımının yüksek düzeyde farklılaşması ve gelişiminin hızlı olması ise organik örgüt yapıları ile uyumludur (McShane & Glinow, 2017).

2.2.1.2.3 Çevre

Çevre, örgüt yapısı dışındaki tüm unsurları kapsar. Çevreyi iç ve dış çevre şeklinde ikiye ayırabiliriz. İç çevre; örgüt içindeki çalışma ortamını birbirine bağlar ve örgütü diğer örgütlerden ayıran özellikleri yansıtır. Dış çevre ise; örgütün dışındaki ekonomik, coğrafi, teknolojik, kültürel, siyasal koşullar ve demografik yapı gibi unsurlar örgütün davranışlar üzerindeki özelliklerini yansıtır. Kısaca iç ve dış çevre örgüt çalışanlarının davranışları ve örgüt yapısı üzerinde

etkilidir (Daft vd., 2010). Örgüt yapıları, varlıklarını sürdürebilmek ve rekabet edebilmek için çevre faktörlerine uyum sağlayacak yapıyı oluşturmak zorundadır (Robbins & Judge, 2013). Çünkü organizasyonun içinde bulunduğu ortamın belirsizlik derecesi organizasyon yapısını doğrudan etkiler. Çevresel belirsizlik arttıkça organizasyon daha hızlı olabilmek ve bu belirsizliğin üstesinden gelebilmek için daha esnek şekilde yapılacaktır. Çevrenin karmaşıklık derecesi arttıkça merkezi yönetimin bu karmaşıklığın üstesinden gelebilmesi güç hale gelecektir. Bu durum da merkezi yönetim, karar alma yetkisini diğer kademelere devretme konusunda eğilim gösterecek ve böylece örgütün merkezileşme derecesi azalacaktır. Çevrenin dinamiklik derecesi arttıkça, görevlerin ve kuralların standartlaştırılması daha zor olacağından dolayı biçimlendirme derecesi azalacaktır (Mintzberg, 1981). Belirsizliğin ve değişimin düşük düzeyde olduğu durağan çevrelere sahip örgütlerin mekanik yapıyı; belirsizliğin ve değişimin yüksek düzeyde olduğu dinamik çevrelere sahip örgütlerin ise organik yapıyı tercih etmelerinin uygun olduğu sonucuna varılmıştır (Robbins & Judge, 2013).

2.2.1.2.4 Amaçlar ve Strateji

Örgüt yapısına ait amaç ve strateji tekniklerini tanımlar. Örgüt yapısı, amaçlara ulaşmak için gerekli olan faaliyetlerin türüne göre farklılaşacaktır. Örneğin; amaçlara ulaşmak için görevlerin tüm çalışanlar tarafından yerine getirildiği ve her defasında farklı görevlerin yapıldığı yapılarda organik, görevlerin özel ve ayrı bölümlere ayrıldığı ve her defasında aynı görevlerin yapıldığı yapılarda ise mekanik yapılar daha uygun olabilir (Daft vd., 2010). Örgütler amaçlarına ulaşabilmek için belirli stratejileri kullanırlar. Örgüt yapısı stratejilerin uygulandığı organizasyon tasarımıdır (Robbins & Judge, 2013). Belirlenen stratejilerin verime ve kaliteye katkı sağlayabilmesi için uygun örgüt yapısının belirlenmesi ve işlevselleştirilmesi gerekir. Kullanılan strateji ve örgüt yapısı çift yönlü etkileşim halindedir. Örgüt yöneticileri örgüt yapısını şekillendiren stratejileri uygular (McShane & Glinow, 2017) ve stratejiyi değiştirdikleri zaman örgüt yapısını da değiştirmeleri gerekir (Daft vd., 2010).

2.2.1.2.5 Kültür

Örgüt çalışanları tarafından paylaşılan değerler, inançlar ve kurallar bütünüdür. Bu değerler ve inançlar örgüt çalışanlarını bir arada tutar (Daft vd., 2010). Örgüt kültürü, örgüt içerisinde neyin nasıl yapılması gerektiğini, örgüt çalışanlarına nelerin kendisi için önemli olduğunu öğreten, iç çevre içindeki

öğelerin korunması, güçlendirilmesi ve bir arada olmalarını sağlayan kurallar ve düzenlemeler bütünüdür. Bu kural ve değerler, örgüt çalışanlarının davranışlarını biçimlendirir (Sezgin ve Bulut 2013). Örgüt kültürü, yönetilebilir özelliğe sahiptir. Örgütler, var olan insan kaynağı ile ortak örgüt kültür değerlerini paylaşmaları halinde başarı mümkün kılınabilir (İra ve Şahin 2011).

Tanımları ve özellikleri verilen yapısal ve bağlamsal boyutların derecelerine göre, örgütlerin performansı, verimliliği, etkinliği ve motivasyon düzeyleri değişmektedir. Örnek olarak; biçimlendirme ve merkezileşme derecelerinin yüksek olduğu örgütlerde, örgüt çalışanları kontrole ve hiyerarşiye daha kolay alışabilmekte, motivasyonları bu duruma ayak uydurabilmektedir. Boyutların dereceleri örgüt çalışanlarının davranışları yanında, örgüt yapılarının dizaynı üzerinde de etkilidir. Biçimlendirme ve merkezileşme derecelerinin yüksek olduğu örgütler daha durağan ve katı yapıya, biçimlendirme ve merkezileşme derecelerinin düşük olduğu örgütler daha dinamik ve esnek yapıya sahiptir. Her örgüt iç ve dış çevre koşullarına göre yapısal ve bağlamsal boyutlarını dikkate alarak kendine en uygun yapıyı belirlemelidir. Yapısal ve bağlamsal boyutları anlamamanın amacı, örgütü yüksek performans sağlayacak şekilde yapılandırmaktır (Daft vd., 2010).

2.2.2 Örgüt Yapısı Modelleri

Örgüt yapılarının şekillenmesinde değişik görüşler öne sürülmüştür. Bu şekillenme örgütün sahip olduğu bürokrasi derecesine göre değişen bağlamsal ve yapısal boyutlara göre oluşturulmuştur. Örgüt yapılarının hiyerarşi, biçimlendirme ve merkezileşme dereceleri örgüt yapılarının şeklini belirler. Örneğin; örgütlerin merkezileşme ve biçimlendirme dereceleri, örgütlerin mekanik (bürokratik, inorganik) ya da organik olma derecelerini gösterir (Covin & Slevin, 1991). Yani örgüt yapılarında merkezileşme ve biçimlendirme dereceleri arttıkça örgüt yapısı mekanik (bürokratik gibi), merkezileşme ve biçimlendirme dereceleri azaldıkça örgüt yapısı organik olma eğilimindedir. Örgüt yapısının şekillendirilmesinde genel olarak biçimlendirme (resmi kurallar ve prosedürler) ve merkezileşme (yetki hiyerarşisi) olarak adlandırılan iki temel faktör bulunmaktadır.

Biçimlendirme, örgütün yazılı kurallara ve düzenlemelere sahip olma derecesidir. Örgütlerde iş ve görev tanımlamalarının yazılı olarak yer alması, yazılı iletişimin vurgulanması, yazılı kural ve düzenlemelerin olması biçimlendirmenin varlığını gösterir (Hoy & Sweetland, 2001). Adler ve Borys

(1996) biçimlendirmeyi engelleyici ve destekleyici şekilde ele almışlardır. Engelleyici (zorlayıcı) biçimlendirme, astları uymaya zorlamaya çalışan kural ve düzenlemelerdir (Hoy & Sweetland, 2000). Örgütsel öğrenmeyi teşvik etmek yerine örgüt içindeki isteksiz astları yabancılaştırır (Hoy & Sweetland, 2001). Örneğin; zorla resmileştirmenin, yabancılaşmaya sebep olduğu bulunmuştur (Kakabadse, 1986). Kurallar örgüt çalışanlarını ne kadar kısıtlarsa, dinamik durumlarda o kadar engelleyici olur, bu nedenle kuralların esnekliği mümkün olabilmelidir (Hoy & Sweetland, 2001). Destekleyici (kolaylaştırıcı) biçimlendirme, iki yönlü iletişimi sağlayan, farklılıkları cesaretlendiren, güveni teşvik eden kural ve düzenlemelerdir (Hoy & Sweetland, 2000). Kural ve düzenlemeler örgütte gerçekleşebilecek farklı durumlara uyum sağlanabilmesi için katı uygulamalardan ziyade esnek uygulamaları işlevsel kılar (Hoy, 2003). Örgüt çalışanlarının karşılaştıkları durum ve olaylar karşısında var olan kural ve düzenlemeler onları kısıtlamak yerine esnek uygulama örnekleri sunarak alternatif geliştirir. Dolayısıyla destekleyici kural ve düzenlemeler örgüt çalışanlarının durum ve olaylar karşısında daha farklı bakış açılarına sahip olmalarına fırsat verir (Hoy & Miskel, 2010).

Merkezileşme, çalışanların karar alma sürecine katılma derecesini ifade eder (Hoy & Sweetland, 2001). Örgütteki merkezileşme gücün nasıl dağılım gösterdiğini ifade eder. Bu dağılım yüksek düzeyde merkezileşme ile engelleyici yapıya sebep olurken, düşük düzeyde merkezileşme ise destekleyici yapıya kapı aralar. Örgütte alınacak kararların örgütün üst kademesi tarafından alınması yüksek düzeyde merkezileşmiş örgütleri tanımlarken, örgütte alınacak kararların örgüt içinde dağıtılması, örgütteki çalışanların çoğunun karar alma sürecine katılması düşük düzeyde merkezileşmeyi tanımlar (Hoy & Sweetland, 2000). Engelleyici (yüksek) merkezileşme, karar verme yetkisinin birkaç kişinin elinde toplanması anlamına gelir. Yüksek düzeyde merkezileşme bu yapının klasik özelliği olup, üstlerin yönergelerine sorgusuz uymak gerekir (Hoy & Sweetland, 2001). Engelleyici merkezileşme, yetkiyi yukarıdan aşağıya doğru ilerletir ve bu yetkiyi örgüt çalışanlarını denetlemek için kullanır (Hoy & Sweetland, 2000). Engelleyici merkezileşme de karar alma aşamasında örgüt çalışanlarının fikir belirtmelerine fırsat verilmez. Destekleyici (düşük) merkezileşme, karar verme yetkisi birden fazla kişi arasında paylaşılır (Hoy & Sweetland, 2001). Destekleyici merkezileşme örgüt çalışanlarına yardımcı olan yönetim anlayışını benimser.

Destekleyici merkezileşme; çalışanlarını destekler, esnek davranır ve iş birlikçi anlayış ile katı ve hiyerarşik modele meydan okur. Bu tür örgütlerde örgüt çalışanlarına karar alma sürecinde söz hakkı verilmesi çalışanlar ile örgüt arasındaki bağı kuvvetlendirir (Hoy & Sweetland, 2000).

Örgüt yapıları biçimlendirme ve merkezileşme derecelerine göre belirlenir. Bu derecelerin farklılaşması ile çeşitli örgüt yapısı modelleri belirlenmiştir. Bu örgüt yapısı modelleri ile çevre çift yönlü etkileşim halindedir. Örgüt yapılarına bakış açısı günümüze kadar çok farklılaşmıştır. Bu farklılaşma aşırı katı hiyerarşik örgüt yapısından, esnek yapılanmış örgüt yapılarına doğru şekillenmiştir (Üçok, 2000). Örgütler statik değil dinamiktir yani dış çevre geçmişe göre çok daha hızlı değişmekte ve örgütlerden beklenen talepler gün geçtikçe artmaktadır dolayısıyla yöneticiler örgüt yapılarını yeni ihtiyaçlara uyum sağlayabilecek şekilde yapılandırarak örgütün sürekliliğini ve başarısını sağlama konusunda ilk adımı atmış olurlar (Daft vd., 2010). Tüm ihtiyaçları karşılayabilen örgüt yapısı modeli bulunmamaktadır. Bir okulun organizasyon yapısı bu modellerden birine ya da birkaçına benzeyebilir. Her okulun yer aldığı çevre ve beşeri yapı farklılık gösterdiğinden dolayı bu durumun gayet normal olduğu varsayılır (Bozkuş, 2016). Dolayısıyla her okul yapısal ve bağlamsal boyutlarını dikkate alarak kendine en uygun yapıyı belirlemelidir.

2.2.2.1 Mintzberg'in Örgütsel Yapı Modeli

Henry Mintzberg (1979), beş temel parçadan oluşan örgüt yapısı ileri sürmüştür. Bunlar: basit yapı, makine bürokrasisi, profesyonel bürokrasi, bölümlendirilmiş yapı ve adhokratik yapıdır (Daft vd., 2010).

2.2.2.1.1 Basit Yapı

Bu örgüt yapısı, küçük örgütler tarafından yapılandırılan, düşük derecede biçimlendirme ve uzmanlık içerir (Pugh vd., 1969). Üst düzey yöneticiler tarafından doğrudan yönetilir. Küçük ve yeni kurulan örgütler için daha uygundur (Daft vd., 2010).

- Basit yapı okullarda şu özellikleri gösterir (Mintzberg, 1979):
- Küçük ve çalışan sayısının az olduğu okullarda uygulanabilir.
- Geniş iş bölümlerine yer verilir ve birimler arasında farklılaşma azdır.
- Tüm önemli kararlar okul yönetimi tarafından alınsada diğer kararların alınmasında esnek uygulamalar bulunur.

- İletişim informel olarak gerçekleşir.
- İş akışı esnek şekilde gerçekleşir.
- Süreç dinamik ve belirsizlik üzerine gelişir, belirsizlikler fırsat sunabilir.
- İşlerin yürümesi için okul içindeki liderliğe güvenilir ve vurgu yapılır.
- Organik, esnek ve girişimci tutum sergileyebilir.
- Basit yapının avantajları şunlardır (Mintzberg, 1979):
- Merkezileşme sayesinde stratejik konular hakkında hızlı karar alabilmeyi sağlar.
- Stratejik konular hakkında karar alırken esneklik ve uyarlanabilirlik sağlar.
- Genç, küçük, basit, esnek ve dinamik okul ortamlarına uyum sağlar.
- Okul çalışanları küçük ve samimi ortamda çalışmaktan keyif alır.
- Basit yapının dezavantajları şunlardır (Mintzberg, 1979):
- Okul yöneticileri stratejik konular hakkında karar alırken kafa karışıklığı yaşayabilir.
- Gelişmiş yönetimden yoksundur ve dar koşulların dışına çıkmakta zorlanır.
- Büyüyen okul yapıları için standartlaştırılmış çıktıların üretilmesi ve karmaşık hale gelen ortamla başa çıkılması engellenir.
- Okul yöneticisinin tüm kararları verdiği bu yapı, öğretmenlerin katılımcı yaklaşımdan uzaklaşmasına neden olur.
- Zamanla otokratik olmakla ve örgütsel gücü uygunsuz dağıtmakla suçlanır.

2.2.2.1.2 Makine Bürokrasisi

Bu örgüt yapısı, görevlerin birimlere ayrılması ile yüksek düzeyde uzmanlaşma ve biçimlendirme ile son derece bürokratik ve hiyerarşiktir (Daft vd., 2010). Güç, üst yönetimin elindedir, alt yönetimin elinde çok az otorite vardır (Miller, 1986). Bir makinenin çalışma anlayışı gibi iş süreçleri standartlaştırılmıştır.

- Makine bürokrasisi okullarda şu özellikleri gösterir (Mintzberg, 1979):
- Büyük ve eski olan okul yapılarında tercih edilir.
- Yüksek düzeyde uzmanlaşma ve biçimlendirme derecelerine sahiptir.
- İletişim formel olarak gerçekleşir.
- Dikey boyutta yüksek, yatay boyutta düşük düzeyde merkezileşme vardır.

- Dar tanımlanmış iş akışı, açıkça tanımlanmış hiyerarşi modeline sahiptir.
- Güç, üst düzey okul yöneticilerinin elindedir ve doğrudan denetim yapılır.
- Bu yapının kilit parçası teknolojidir.
- Keskin iş bölümü ayrımı ve birimler arasında farklılaşma vardır.
- Okullar gücünü yenilik derecesinden değil verimlilik derecesinden alır.
- Kesintisiz ve sorunsuz çalışabilmek için tüm belirsizlik ortadan kaldırılmak istenir.
- İformel güç ile öğretmenlerin çalışmaları standartlaştırılır.
- Makine bürokrasisinin avantajları şunlardır (Mintzberg, 1979):
- Bu yapı güven verir ve güvenilirdir.
- Yapının kontrolü kolaylıkla sağlanır.
- Yapmak istediği işle sınırlı olduğunda verimlidir.
- İstikrarlı ortamlarda tekrarlayan görevler, tam ve tutarlı bir şekilde amacına ulaşır.
- Makine bürokrasisinin dezavantajları şunlardır (Mintzberg, 1979):
- Değişimlerin yaşandığı çevre koşullarına uyum sağlayamaz.
- Öğretmenler karar verme aşamasında yer alamaz.
- Okul yöneticileri ile öğretmenler arasında uyum yok denecek kadar azdır.
- Öğretmenlerin çatışmaları konuşabileceği açık bir atmosfere engel olur.
- Standartlaştırılan bu yapı informel iletişimi engeller.
- Okuldaki çatışmalar çözülmez, görevlerin yapılabilmesi için her defasında ertelenir.

2.2.2.1.3 Profesyonel Bürokrasi

Bu örgüt yapısında esas olan uzmanlaşmadır (Mintzberg, 1979). Örgüt çalışanlarının gücü, aldıkları eğitim ile uzmanlaşmalarıdır. Düşük düzeyde merkezileşme vardır. Statik ve karmaşık çevre koşullarında rahatlıkla yapılandırılabilir (Abernethy & Stoelwinder, 1990).

- Profesyonel bürokrasi okullarda şu özellikleri gösterir (Mintzberg, 1979):
- Profesyonel nitelikte olan otoriteye, uzmanlığın gücüne vurgu yapar.
- Beklenmedik durumlar; yenilik yaparak değil, standart programlarla eşleştirilmeye çalışılarak çözüme kavuşturulur.
- Kural ve düzenlemelerin derecesi çok düşük düzeydedir.
- Okullarda doğrudan denetime çok az ihtiyaç duyulur.

- Merkezileşme derecesi çok düşük düzeydedir.
- Okul standartlarının belirlenmesinde vasıflı öğretmenler katkı sağlar.
- İşlerin yürütmesi için okul içindeki lider öğretmenlere güvenilir.
- Okullardaki demokratik uygulamaların yaygınlaşmasına fırsat verir.
- Profesyonel bürokrasinin avantajları şunlardır (Mintzberg, 1979):
- Demokratik özelliği ile gücünü doğrudan öğretmenlere yayar.
- Öğretmenlere geniş bir özerklik sağlar.
- Bu yapı öğretmenlerin sorumluluk almalarına fırsat verir.
- Öğretmenler karar verme aşamasında söz hakkına sahiptir.
- Karmaşık çevre koşullarının üstesinden gelir.
- Profesyonel bürokrasinin dezavantajları şunlardır (Mintzberg, 1979):
- Profesyonel öğretmenlerin birbiri ile çalışma konusundaki isteksizliği, yenilik sorunlarına neden olur.
- Standart çıktıları üretir fakat yeni çıktıların üretimine fırsat vermez.
- Problemlerin yenilikçi bakış açısıyla çözülmesine izin vermez.
- Yenilik yapmaya teşvik etmez.
- Tümevarımsal akıl yürütmeyi engeller.
- Öğretmenler arasındaki iş birlikçi çabayı engeller.

2.2.2.1.4 Bölümlenmiş Form

Bir örgüt yapısı bölümlere ayrılabilir. Bu bölümlerin bazıları mekanik bazıları organik yapıda olabilir (Miller, 1986). Bölümler birbirinden bağımsız hareket edebilse de Mintzberg (1979), bölümlenmiş formların mekanik olduğunu ve biçimlendirildiğini ileri sürer.

- Bölümlenmiş form okullarda şu özellikleri gösterir (Mintzberg, 1979):
- Okullarda güç yukarıdan aşağıya doğru ilerler.
- Her bölümün kendine ait yapısı ve kendi işlerini yürütme yetkisi vardır.
- Bölümler performans kontrol sistemi ile denetlenir ve çıktılar standartlaştırılır.
- Üst düzey okul yöneticileri ile bölümler arasında keskin bir iş bölümü vardır.
- Bölümler arasında iletişim büyük ölçüde formeldir.
- Okuldaki rekabet, bölünmüş formun çevresel belirleyicilerinden biridir.
- Performans kontrol sistemi ile bölümler mekanikleştirilme eğilimindedir.

- Dış kontrol birimi ile bölümlenmiş formlar daha merkezi hale gelir.
- Bölümlenmiş formun avantajları şunlardır (Mintzberg, 1979):
- Okula ait sermayenin verimli bir şekilde kullanılmasını teşvik eder.
- Okulu en iyi şekilde yürütmek için fırsat sağlayarak öğretmenlerin yetiştirilmelerine yardımcı olur.
- Okullarda oluşabilecek riskleri farklı bölümlere yayarak, riskin etkisini azaltır.
- Okullar yeni görevler edinebilir ve etkisiz olan görevlerden vazgeçebilir.
- Bölümler arasında yerinde rekabet ortamı sağlayarak verimin artmasını sağlayabilir.
- Bölümlenmiş formun dezavantajları şunlardır (Mintzberg, 1979):
- Aşırı doğrudan denetim, bölünmüş formların özerkliğine gölge düşürür.
- Üst düzey yöneticiler ile bölümler arasında denge kurmak zor olabilir.
- Bölümlerin birinde meydana gelen kopukluk, tüm yapıyı durma noktasına getirebilir.
- Bölümlerin özerklik derecesi başarısına bağlıdır. Eğer bölümler amaçlarına ulaşamazsa yakın ve ayrıntılı denetime tabi tutulur.
- Bölünmüş form, gerçekten yaklaşılmaması gereken fakat asla ulaşılamayan “ideal tip”tir.

2.2.2.1.5 Adhokratik Yapı

Bu örgüt yapısı, makine bürokrasisinin tam tersi diyebiliriz. Çünkü sürekli değişime yatkınlık gösteren karmaşık yapılar için uygundur (Thompson vd., 2017). Güç, merkezde değil; yeniliklerden sorumlu örgüt çalışanlarındadır. Yani otoritenin uzmanlığa dayandığını söyleyebiliriz (Burns & Stalker, 1961). Biçimlendirme çok düşük düzeydedir (Miller, 1986).

- Adhokratik yapı okullarda şu özellikleri gösterir (Mintzberg, 1979):
- Okullarda davranışlar çok az derecede biçimlendirilir.
- Yüksek düzeyde yatay iş uzmanlığına dayanır.
- Uzmanların ekiplere ayrıldığı yapılarda ademi merkeziyetçi anlayış vardır.
- Standart çıktılarına güvenemez çünkü bu yenilikçi anlayışa aykırıdır.
- Keskin iş bölümü ayrımı yoktur.
- Kapsamlı birim farklılaşmasından uzaktır.
- Formel davranışlar, planlama ve kontrol sistemlerinden kaçınır.

- Esnek ve organik bir yapıya sahiptir.
- Karar verme gücü, hiyerarşinin tüm seviyeleri arasında paylaşılır.
- Beklenmedik durum ve programlara cevap verebilir.
- Dinamik ve karmaşık ortamda yer alır.
- Adhokratik yapının avantajları şunlardır (Mintzberg, 1979):
- Öğretmenlere çalışmak için demokratik bir ortam sunar.
- Öğretmenlere karar alma aşamasında fikrini beyan edebilme fırsatını verir.
- Problemlerin tanımlanmasına, çözüm için fikirler üretilmesine fırsat verir.
- Yenilikçi ve yaratıcı unsurlar verimliliği artırır.
- Öğretmenler iş birliği içinde çalışma fırsatı bulur.
- Adhokratik yapının dezavantajları şunlardır (Mintzberg, 1979):
- Yapısal belirsizlik vardır.
- İş tanımlamalarında, yetki ilişkilerinde ve iletişim kanalındaki belirsizlikler anlaşmazlıklara neden olabilir.
- Son derece rekabetçi olma eğilimi, acımasız şekilde güç elde etmesine neden olabilir.
- Çalışanların dengesiz iş yükleri verimsizliğe neden olabilir.

2.2.2.2 Miles ve Snow'un Örgütsel Yapı Modeli

Raymond E. Miles ve Charles C. Snow (1978) yaptıkları çalışma ile yöneticilerin, örgüt yapısını analiz edebilmeleri için arayıcı, savunucu, analizci ve reaktör kavramları üzerine bir çerçeve sunmaktadır (Miles vd., 1978).

2.2.2.2.1 Arayıcı

Arayıcı örgüt yapısı, var olan iş yapısını yeniliklerle buluşturmak için girişimci yapıya sahiptir (Zuckerman, 2002). Amaç sürekli değişim yaratmaktır (Swayne vd., 2006). Yaratıcılığın verimlilikten daha önemli olduğunu vurgular ve risk alarak yeni fırsatlar arar (Miles vd., 1978).

- Arayıcı yapı, okullarda şu özellikleri gösterir (Miles vd., 1978):
- Çevresel belirsizliğin olduğu, dinamik okul yapılarında uygulanır.
- Geniş alanda varlık gösterir ve sürekli gelişim halindedir.
- Çeşitli çevresel koşulları araştırır ve kapasitesini geliştirir.
- Çok ve geniş etki alanının sürdürülebilirliğine güvenir.
- Düşük biçimlendirme derecesine sahiptir.

- Amaçlarına ulaşabilmek için büyük ölçüde esnekliğe ihtiyaç duyar.
- Standartlaştırılmamış çıktılar çerçevesinde, sınırları dışında büyümeyi seçer.
- Görevleri kontrol etmekten ziyade görevleri kolaylaştırılabilmeye odaklanır.
- Merkezi olmayan kontrol sistemi mevcuttur.
- Yatay ve dikey kanallar arayıcılığıyla iletişim sağlanır.
- Planlama yapamaz ve probleme odaklanır.
- Arayıcı yapının avantajları şunlardır (Miles vd., 1978):
- Okullarda yeniliği ve yaratıcılığı teşvik eder.
- Yeni fırsat alanlarını bulma ve kullanma yeteneğine sahiptir.
- Kendi alanlarının dışında gelişime ve eğilime açıktır.
- Örgütlerde ortaya çıkan büyük değişimlere yanıt verir, çözüm üretir.
- Arayıcı yapının dezavantajları şunlardır (Miles vd., 1978):
- Düşük kar ve kaynakların aşırı genişleme riskini taşır.
- Çoklu teknolojilerinin kullanılması, verimliliğin elde edilmesine engel olabilir.
- Var olan esneklik kötüye kullanılabilir.

2.2.2.2.2 Savunucu

Savunucu örgüt yapısı, verimliliği artırarak var olan iş yapısına odaklanır. Yani yeni fırsatları değerlendirmez amaç var olan dengeyi korumaktır (Zuckerman, 2002). Savunucu örgüt yapısı, arayıcı örgüt yapısının neredeyse tam tersidir. Risk almaz ve yeni fırsatlar yakalamaz, var olan durumu muhafaza eder (Miles vd., 1978):

- Savunucu yapı, okullarda şu özellikleri gösterir (Miles vd., 1978):
- İstikrarlı okul yapılarında uygulanır.
- Okullarda yenilikten ziyade verimliliğe odaklanır.
- Okullarda kapsamlı iş bölümüne yer verilir.
- Formel iletişim kanalları arayıcılığıyla iletişim sağlanır.
- Merkezi kontrol sistemi etkilidir.
- Tek ve dar etki alanının sürdürülebilirliğine güvenir.
- Okulda verimliliği, mekanik yapı ve süreç mekanizmaları ile sağlar.
- Planlama yoğundur ve maliyete odaklanır.

- Yüksek biçimlendirme derecesine sahiptir.
- Savunucu yapının avantajları şunlardır (Miles vd., 1978):
- Başarısını teknolojiyi verimli kullanmasına bağlar.
- Savunucu yapının dezavantajları şunlardır (Miles vd., 1978):
- Yeni fırsat alanlarını bulma ve kullanma kapasitesi çok azdır.
- Standart çıktılar çerçevesinde, kendi alan sınırları içinde büyümeyi seçer.
- Kendi alanlarının dışında gelişime ve eğilime kapalıdır.
- Örgütlerde ortaya çıkan büyük değişimlere yanıt veremez, etkisiz kalır.
- Yenilikçiliğe ve girişimciliğe ket vurur.

2.2.2.2.3 Analizci

Analizci örgüt yapısı, arayıcı ve savunucu örgüt yapıları arasında dengeyi sağlayabilendir (Miles vd., 1978). Örgüt, arayıcı ve savunucuların arasında yer alır ve karşısına çıkan yeni fırsatları değerlendirirken esneklik ve kontrolü birleştirmek ister (Luke & Begun, 1988). Yani bu örgüt yapısı kararlılık ve yenilik arasında dengeyi sağlamaya çalışır (Zuckerman, 2002).

- Analizci yapı, okullarda şu özellikleri gösterir (Miles vd., 1978):
- İstikrarlı ve dinamik okul yapılarında uygulanır.
- Okullarda verimliliği en üst düzeye çıkarırken riski en aza indirmeye çalışır.
- Bu yapıyı en iyi tanımlayan kelime “denge”dir.
- Fırsatların uygulanabilir olduğundan emin olduktan sonra harekete geçer.
- Esneklik ve istikrar arasında dengeyi yakalamaya çalışır.
- Yüksek düzeyde standardizasyon içerir.
- Yapıyı korurken, fırsatları değerlendirmenin peşindedir.
- Kararlı ve esnek uygulamalar ile şekillenir.
- Orta derecede merkezi kontrol sistemi etkilidir.
- Dikey ve yatay merkezi kontrol sistemi etkilidir.
- Analizci yapının avantajları şunlardır (Miles vd., 1978):
- Okullarda öğretmenlerin beklentilerine hızlı bir şekilde cevap verir.
- Kendi alanlarının dışında kontrollü gelişime ve eğilime açıktır.
- Analizci yapının dezavantajları şunlardır (Miles vd., 1978):
- İstikrar ve esneklik arasındaki denge bozulursa, dengeyi yeniden sağlamak zor olabilir.

- Çoklu teknolojilerinin kullanılması ile tamamen etkili veya verimli olamayabilir.
- İstikrar ve esneklik arasında denge sağlamak, iki yönde de hareket etme durumunu sınırlar.
- İstikrar ve esneklik arasında denge sağlanamaması durumunda, birincil riskler verimsizlik ve etkisizliktir.

2.2.2.2.4 Reaktör

Reaktör yani tepkici örgüt yapısı, hem tutarsız hem de istikrarsız bir yapıdır. Çünkü bu örgüt yapısı, arayıcı, savunucu ve analizci örgüt yapılarının yanlış uygulamaları sonucunda ortaya çıkan artık bir yapıdır (Miles vd., 1978). Net bir örgüt yapısı yaklaşımı yoktur, mevcut ihtiyaçlara göre yapı özellikleri değişebilir (Daft vd., 2010).

- Reaktör yapı, okullarda şu özellikleri gösterir (Miles vd., 1978):
 - Tutarsız ve istikrarsız bir uyum modeli sergiler.
 - Değişen ortamlarla karşı karşıya kaldığında çözüm mekanizmalarından yoksundur.
 - Arayıcı, savunucu ve analizci yapılarda meydana gelen hata sonucunda ortaya çıkan “artık” yapıdır.
 - Okulun stratejisi açıkça ifade edilmemiş ise bu yapıya neden olabilir.
 - Üst yönetimin, okulun yapısını ve süreçlerini seçilen stratejiye uyacak şekilde şekillendirememesi bu yapıya neden olabilir.
 - Üst yönetimin, çevre koşullarındaki büyük değişikliklere rağmen okul yapısının mevcut strateji-yapı ilişkisini sürdürme eğilimi bu yapıya neden olabilir.
- Reaktör yapının dezavantajları şunlardır (Miles vd., 1978):
 - Neredeyse sürekli istikrarsız durumdadır.
 - Çevresel değişikliğe ve belirsizliğe uygun olmayan cevap verebilir.
 - Kötü performans gösterir ve harekete geçmekte isteksizdir.

2.2.2.3 Hoy ve Sweetland’ın Okul Yapısı Modeli

Örgütler bürokrasinin bir özelliğinin derecesine göre fazla bürokratik ya da az bürokratik olabilirler. Hoy ve Sweetland (2001) örgütlerdeki bürokratik yapıyı kural ve prosedürlerin uygulanma durumlarına bağlı olarak engelleyici (zorlayıcı) ve destekleyici (kolaylaştırıcı) bürokrasi kavramlarını kullanmışlardır. Klasik

bürokratik özellikler merkezileşme (yetki hiyerarşisi, yetkinin kademelendirilmesi), uzmanlaşma ve iş bölümü, biçimlendirme (formalleşme, resmileşme, kurallar ve prosedürler) ve hiyerarşidir. Örgütlerdeki bürokratik yapı doğru ve iyi analiz edilirse, örgütün verimli bir şekilde işleyerek amaçlarına ulaşabilmesi için değerlendirilebilecek bir etmendir. Bu bağlamda bürokratik yapı örgütlerin verimli şekilde işlemesini sağlayan destekleyici bir güç olabilirken tam tersi bir durumda örgütün verimli şekilde işlemesine fırsat vermeyen engelleyici bir güç de olabilir (Hoy & Sweetland, 2001). Bu koşullara göre araştırmacılar, bürokrasinin olumlu veya olumsuz olarak algılandığını belirtir (Hoy & Sweetland, 2000). Olumsuz algıya göre bürokrasi, sert kurallar, otokratik güç ve kırtasiyeciliği niteler. Örgüt çalışanlarının yaratıcılığını engelleyen, iş verimini düşüren, çalışanlar arasında memnuniyetsizliğe neden olan engelleyici yapıyı ifade eder. Olumlu algıya göre ise bürokrasi, rehber olan, kuralları açık şekilde belirleyen ve sonucunda rol stresini azaltan yapıyı niteler. Çalışanların iş verimliliğini artıran, yaratıcılığını geliştiren, memnuniyetini artıran kolaylaştırıcı yapıyı ifade eder (Adler & Borys, 1996; Hoy & Sweetland, 2001).

Sosyal sistem olan okullar, Weber bürokrasi modeline sahiptir. Weber bürokrasisinin beş ana yönetsel özelliği; iş bölümü, nesnellik, yetki hiyerarşisi, kurallar ve prosedürler ve bir kariyer yönelimidir (Hoy & Miskel, 2010). Neredeyse bütün organizasyonlar gibi okul yapıları da bürokratik özellikler gösterir. Okullar şu özelliklerinden dolayı bürokratik örgüt kabul edilir (Cameron & Quinn, 2006; Hoy, 2003; McGuigan & Hoy, 2006):

- Yönetimdeki hiyerarşi yapısı,
- Öğretmen seçiminde uzmanlığın esas alınması,
- Mevzuata dayalı kuralların olması,
- Yönetim ve öğretmenler arası görev dağılımının bulunması,
- Öğretmenler ve öğrenciler tarafından uyulması gereken kural ve prosedürlerin olması,
- Kurallara dayalı olarak okul yöneticilerinin, okul çalışanlarını ve yaptıkları görevleri kontrol etme davranışları göstermeleri,
- Uzmanlık, görev tanımları, hiyerarşi ve rollerin vurgulanmasıdır.

Tüm örgütler gibi okullarda da bürokratik özellikler vardır ve çalışmalar bu bürokrasinin devam edeceği yönündedir. Dolayısıyla merkezileşmenin

işlevsizliğini önlemenin anahtarı, hiyerarşiyi ortadan kaldırmak yerine türünü değiştirmektir. Hiyerarşi, engellemekten çok etkinleştirilebilir. Fakat hiyerarşinin engellemeleri, olumsuz sonuçları yapının kendisinden değil, yöneticilerin yetkilerini uygulama aşamasındaki kararlarından kaynaklanır (Hoy & Sweetland, 2000; 2001). Dolayısıyla okul yöneticileri biçimlendirmeyi mümkün kılarak, merkezileşmeyi mümkün kılabilirler. Biçimlendirme ve merkezileşme mümkün kılınarak bütünleşik, etkili bir bürokrasi yapısı sağlanabilir. Dolayısıyla bürokrasinin okul yapılarına olan etkisi ikilemden ziyade derece meselesidir (Hoy & Sweetland, 2001). Hoy ve Sweetland (2000), bürokrasinin iki temel özelliği olan biçimlendirme ve merkezileşme derecelerine göre okul yapılarını destekleyici ve engelleyici şekilde sınıflandırmışlardır.

2.2.2.3.1 Destekleyici Okul Yapısı

Destekleyici okul yapısı, engellemek yerine işleri kolaylaştıran hiyerarşik yapıyı, okul çalışanlarını cezalandırmaktansa onlara rehberlik edici kural ve düzenlemelerin olduğu yapıyı betimler (Hoy & Tarter, 2004). Destekleyici okul yapılarında öğretmenler, yapacakları çalışmalar için cesaretlendirilir ve desteklenir. Öğretmenler ve okul yöneticileri arasında kurulan sağlıklı ilişki ve güven, okullardaki katı hiyerarşi ayrımını etkisiz hale getirir (Hoy, 2003). Destekleyici okul yapılarında, problemler bir fırsat olarak görülür. Bunun sebebi problemleri çözerken yeni bakış açısının ve deneyimin kazanılmasıdır (Hoy & Sweetland, 2001). Okulda karşılaşılan problemlerin çözümünde yer alabilen, var olan kural ve düzenlemelerin rehberlik ettiği öğretmenler, okul içinde gösterdikleri performanstan mutlu olurlar ve yaptıkları işten keyif alırlar (Hoy & Tarter, 2004). Destekleyici okul yapılarında, biçimlendirme ve merkezileşme dereceleri okul yönetiminin gücünü arttırmak yerine, öğretmenleri destekleyen mekanizmalar olarak çalışmaktadır. Böyle okul yapılarında öğretmenler ve okul yöneticileri okulun amaçlarına ulaşabilmek için birlikte uyum içinde eşgüdümlü olarak çalışırlar.

2.2.2.3.2 Engelleyici Okul Yapısı

Engelleyici okul yapısında, okulun amaçlarına ulaşabilmesi için öğrenme ve öğretme ortamının düzenlenmesinden ziyade, katı ve tehdit edici hiyerarşi, engelleyici kural ve düzenlemeler vardır (Hoy, 2003). Katı hiyerarşi model ile kural ve düzenlemeler, öğretmenlerin sıkı bir düzen içinde çalışmalarını sağlamayı ve onları her zaman kontrol içinde tutarak çalışmalarını amaçlar. Katı

hiyerarşik yapı; öğretmenleri gönülsüz, yeteneksiz ve sorumsuz algılar. Var olan katı yapılanma ile öğretmenlere emredilen iş tanımlamalarının eksiksiz yapılmasından emin olunmak istenir (Hoy & Tarter, 2004). Buradaki amaç, öğretmenleri kontrol altında tutabilmektir çünkü onlar var olan kural ve düzenlemelerin dışına çıkarak okul yapısında problem çıkarabilecek potansiyel olarak görülürler (Hoy & Sweetland, 2001). Var olan potansiyeli ortadan kaldırmak ve beklenilmeyen durumlarla karşılaşmamak için kural ve düzenlemelere birebir uyulması beklenir. Engelleyici okul yapısına ait bu uygulamalar, öğretmenleri çalıştıkları okula yabancılaştırabilir. Aynı zamanda verimsiz ve kalitesiz çalışma ortamına neden olabilir (Hoy & Tarter, 2004). Engelleyici okul yapılarında, biçimlendirme ve merkezileşme dereceleri okul yönetiminin gücünü artırırken, öğretmenlerin çalışma alanını daraltır ve potansiyel problem olarak görülen öğretmenlerin etkisini azaltmak ister.

Özetle destekleyici ve engelleyici okul yapıları farklı özelliklere sahiptir. Engelleyici biçimlendirme ve merkezileşme özelliklerini gösteren engelleyici yapılar mekanik okul yapısına sebep olurken, destekleyici biçimlendirme ve merkezileşme özelliklerini gösteren destekleyici yapılar organik okul yapısını teşvik eder.

2.2.2.4 Mekanik ve Organik Örgüt Yapıları

Burns ve Stalker (1961), ortaya koydukları araştırma sonucuna göre örgüt yapısı ile dış çevrenin ilişkili olduğunu ve farklı çevresel koşullarda uygulanan iki tip ideal örgüt tipi olduğunu belirlemişlerdir. Bu örgüt yapıları alan yazında da en yaygın kullanılan sınıflandırılmalarından biri olan mekanik ve organik şeklinde adlandırılmıştır. Bu sınıflandırma çevresel faktörlerin statik veya dinamik olma durumlarına göre yapılmıştır. Statik ve belirsizliğin az olduğu çevresel faktörlerde mekanik örgüt yapısının, dinamik ve belirsizliğin çok olduğu çevresel faktörlerde ise organik örgüt yapısının yapılandırılması uygun görülmüştür (Burns & Stalker, 1961; Daft vd., 2010). Mekanik ve organik örgüt yapılarının belirlenmesinde emir komuta ilişkisi, birimlere ayırma, yetki devri, denetim alanı, koordinasyon, merkezileşme ve biçimlendirme derece ve özellikleri belirleyici olmuştur. Örgüt yapıları tamamen mekanik ya da tamamen organik değildir. Örgütler organik ve mekanik özellikleri bir arada da gösterebilir (Ambrose & Schminke, 2003; Burns & Stalker, 1961). Bunun yanında Burns ve Stalker (1961), organik ve mekanik

yapıların birbirlerinden üstün olmadığını ve örgütlerin içinde bulunduğu duruma göre tercihlerini yapabileceklerini belirtmiştir.

2.2.2.4.1 Mekanik Örgüt Yapısı

Dış çevrenin statik (durağan) olması, iç yapının ise standart kurallar ve açık bir yetki hiyerarşisi ile yapılandırılmasıdır. Örgüt yüksek düzeyde biçimlendirme ve merkezileşme esaslı çalışır. Örgüt içi kurallar ve görev dağılımları net bir şekilde belirlenir, örgütte kararlar üst yöneticiler tarafından alınır ve örgüt çalışanları arasında dikey iletişim vardır (Daft vd., 2010; McShane & Glinow, 2017). Mekanik yapı kararlı koşullar, monoton davranışlar için uygundur ve denetim, iletişim ve yetkinin hiyerarşik olması ile betimlenir (Burns & Stalker, 1961; McShane & Glinow, 2017). Mekanik örgüt yapısı, uzmanlaşmayı, iş bölümünü, dikey iletişimi (ast üst ilişkisi), merkezi otoriteyi ve düşük özerkliği temsil eder. Ayrıca geleneksel yaklaşımlarıyla daha hiyerarşik olma eğilimindedir (Ambrose & Schminke, 2003; Drucker, 2014; Slevin & Covin, 1990).

Mekanik örgüt yapısına ait özellikler şunlardır (Burns & Stalker, 1961; Tosi, 2009):

- Yüksek Biçimlendirme: Görevler, yazılı ve formel biçimde belirlenmiştir.
- Uzmanlaşma: Görevler, çalışanların uzmanlaşma durumuna göre farklılaşmıştır.
- Standartlaşma: Her bir göreve ait belirlenmiş yöntem ve amaçlar vardır.
- Hiyerarşik Kontrol: İletişim, yetki ve kontrol hiyerarşisine bağlıdır.
- Merkezi Karar Mekanizmaları: Örgüt yönetimi, yöneticilerin belirlediği kurallar çerçevesinde sağlanır.
- Dikey İletişim: Örgüt çalışanları arasında ast üst hiyerarşisi ile dikey iletişim sağlanır.
- Yakın Gözetim: Görevler, bir üst yönetici tarafından kontrol edilir.
- Genel olarak mekanik okul yapılarında şu özellikler bulunur (Slevin & Covin, 1990):
 - Kontrolün hiyerarşi ile sağlandığı ve kontrol alanının dar olduğu,
 - Okul çalışanları arasında dikey yönlü iletişimin olduğu,
 - Kural ve düzenlemelere sıkı sıkıya bağlı olduğu (yüksek düzeyde biçimlendirme),

- Okuldaki kararların üst düzey yönetim tarafından alındığı (yüksek düzeyde merkezileşme),
- Durağan ve belirsizliğin az olduğu çevre koşullarının varlığı,
- Görev ve iş tanımlamalarının net şekilde yapıldığı,
- Görevlerin belirli uzmanlık alanlarına ayrıldığı,
- Esnekliğin olmadığı okul yapılarını ifade eder.

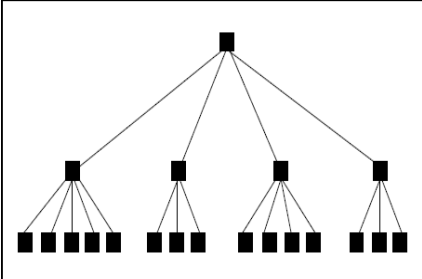
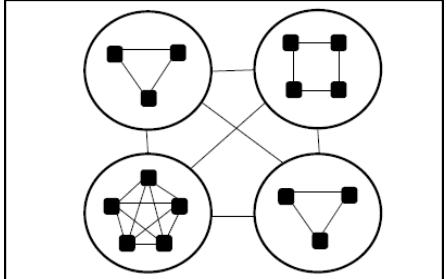
2.2.2.4.2 Organik Örgüt Yapısı

Hızla değişen, dinamik dış çevrenin varlığında, iç yapının ise çok daha gevşek, kural ve düzenlemelerin yazılı hale getirilmediği, getirilse bile göz ardı edildiği yapılandırmalardır. Otorite hiyerarşisi net olmamakla beraber karar verme yetkisi adem-i merkeziyetçidir. Çevresel belirsizlik arttığında, örgütler daha organik hale gelme eğilimdedir (Daft vd., 2010). Bu yapıda yetki ve sorumluluk daha düşük seviyelere dağıtılır ve ekip çalışması teşvik edilerek görev ve sorumluluklar informal rol ile paylaşılır. Böylece örgüt daha akışkan ve esnek yapıda olup dış çevredeki değişikliklere uyum sağlayabilir (Courtright vd., 1989). Organik yapı değişen koşullar için uygundur ve kontrol, otorite ve iletişimin ağ yapısı olması ile betimlenir (Burns & Stalker, 1961). Organik yapılar daha az hiyerarşiye ve nispeten daha fazla özerkliğe izin verir. Ayrıca daha açık iletişim, daha uzlaşmacı, daha esnek şekilde kontrol edilir. Bu yapı kolaylaştırma ve motivasyon sağlar (Drucker, 2014). Khandwalla (1977), örgütlerin girişimci yapıya sahip olmaları, sürekli gelişen ve taleplerin her geçen gün arttığı ortama ayak uydurabilmeleri için örgüt yapılarının organik yönelimli olması gerektiğini belirtir.

Organik örgüt yapısına ait özellikler şunlardır (Burns & Stalker, 1961; Tosi, 2009):

- Düşük Biçimlendirme: Görevlere ait yazılı kuralların olmadığı veya var olan yazılı kuralların göz ardı edilmesidir.
- Düşük Uzmanlaşma: Görevler, çalışanların uzmanlaşma alanlarına göre değil; tüm çalışanların genel durumuna göre tanımlanır.
- Esneklik: Görevler, değişebilir ve yeniden tanımlanabilir.
- Düşük Hiyerarşi: İletişim, bilgi ve tavsiyeden oluşurken belirli kurallara bağlı değildir.
- Adem-i Merkeziyetçilik: Örgüt yönetimi, örgüt içi ağ yapısıyla sağlanır.

- Yatay İletişim: Örgüt çalışanları arasında iletişim, fikir alış verişine izin veren yatay iletişim ile sağlanır.
- Genel olarak organik okul yapılarında şu özellikler bulunur (Slevin & Covin, 1990):
- Kontrol sistemlerinin daha esnek olduğu, okul çalışanlarının oto kontrol yapabildiği ve kontrol alanının geniş olduğu,
- Okul çalışanları arasında yatay yönlü iletişimin olduğu,
- Kural ve düzenlemelerin yazılı olarak yer almadığı ya da göz ardı edildiği (düşük düzeyde biçimlendirme),
- Okuldaki kararları alırken okul çalışanları arasında fikir birliğine önem verildiği (düşük düzeyde merkezileşme),
- Dinamik ve belirsizliğin çok olduğu çevre koşullarının varlığı,
- Görev ve iş tanımlamalarının net şekilde yapılmayarak esnek bırakıldığı,
- Görevlerin, okul çalışanlarının birbiri ile olan ilişkisine göre ayarlandığı,
- Esnekliğin olduğu okul yapılarını ifade eder.

MEKANİK YAPI 	ORGANİK YAPI 
Yüksek uzmanlaşma Emir komuta zinciri Yüksek merkezileşme Yüksek biçimlendirme Dar kontrol alanı Katı departmanlaşma	Düşük uzmanlaşma Esnek bilgi akışı Düşük merkezileşme Düşük biçimlendirme Geniş kontrol alanı Çapraz takımlar

Şekil 2.1. Mekanik ve Organik Yapı Modelleri

Kaynak: (Robbins & Judge, 2013)

Burns ve Stalker (1961), en iyi organizasyon yapısının mümkün olamayacağını, her örgütün çevresel koşullarına göre yapılandırılması gerektiğini yaptıkları çalışmada belirtmişlerdir. Örgüt yapılarının dış ve iç faktörlere göre değişmesi gerektiğini, çevre koşullarında değişimin yaşanmadığı veya az yaşandığı durumlarda mekanik örgüt yapısının, çevre koşullarında hızlı değişimin yaşandığı durumlarda ise organik örgüt yapısının olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Tablo 2.1. Mekanik ve organik yapıların karşılaştırılması

Kaynak: (Hatch & Cunliffe, 2006)

MEKANİK YAPI	ORGANİK YAPI
Görevler, özel ve ayrı uzmanlaşmış bölümlere ayrılır.	Görevler, tüm çalışanlar tarafından yerine getirilir, bölümler genişletilmiştir.
Görevler, üst yönetim tarafından katı ve dar bir şekilde tanımlanır.	Görevler, tüm çalışanlar tarafından esnek ve geniş kapsamlı bir şekilde tanımlanır.
Katı bir yetki, otorite ve kontrole dayanan hiyerarşi vardır.	Esnek yetki, otorite ağı ve görev bilgisine bağlı kontrol vardır.
Pozisyona dayanan güç ile yakından denetim vardır.	Kişisel uzmanlığa dayanan denetim vardır.
Görevlerin bilgisi ve kontrolü, örgütün tepesinde bulunur.	Görevlerin bilgisi ve kontrolü, örgütün herhangi bir kademesinde bulunabilir.
Otokratik liderlik anlayışı mevcuttur.	Demokratik liderlik anlayışı mevcuttur.
Güdüleme kaynağı dışsaldır.	Güdüleme kaynağı içseldir.
Psikolojik ortam, performansa dayalıdır.	Psikolojik ortam, geliştirmeye yöneliktir.
Sık aralıklarla performans kontrolü yapılır.	Seyrek aralıklarla performans kontrolü yapılır.
Örgüt içi koordinasyon, emir-komuta zinciri ile sağlanır.	Örgüt içi koordinasyon, özel koordinatörler ile sağlanır.
Yüksek düzeyde biçimlendirme vardır.	Düşük düzeyde biçimlendirme vardır.
Yüksek düzeyde merkezileşme vardır.	Düşük düzeyde merkezileşme vardır.

Engelleyici biçimlendirme ve merkezileşme dereceleri mekanik okul yapısının özelliklerini gösterirken, destekleyici biçimlendirme ve merkezileşme dereceleri organik okul yapısının özelliklerini gösterir (Hoy & Miskel, 2010). Organik okul yapıları; işlerin kolaylaştırıldığı, cezalandırılmak yerine model olan kuralların yer aldığı yapıdır (Hoy & Tarter, 2004). Okul müdürleri, öğretmenler arası iş birliğine, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımına ve öğretmenlerin çalışmalarının desteklenmesine fırsat verir (Hoy & Sweetland, 2001). Mekanik okul yapıları; yetki hiyerarşisi ile zorlayıcı kuralların yer aldığı, bu kurallar ile öğretmenlerin denetim altına alındığı, kurallara harfiyen uyulduğu, karar alma süreçlerine öğretmenin dahil edilmediği yapıyı ifade eder. Kısaca mekanik ve organik okul yapıları farklı özelliklere sahiptir (Hoy & Miskel, 2010). Tablo 2.2.'de organik ve mekanik okul yapısı özellikleri verilmiştir.

Tablo 2.2. Organik okul yapısı ile mekanik okul yapısının karşılaştırılması

Kaynak: (Hoy & Miskel, 2010)

DEĞİŞKENLER	ORGANİK OKUL YAPISI	MEKANİK OKUL YAPISI
BİÇİMLENDİRME	Esnek kural ve düzenlemeler Sorunları fırsat olarak görür Görüş farklılıklarına saygı Girişimciliği destekler Güven verir	Katı kural ve düzenlemeler Sorunları tehdit olarak görür Görüş birliği esastır Girişimciliğe ket vurur Güven vermez
MERKEZİLEŞME	Problem çözmeyi kolaylaştırır İş birliğini destekler Öğretmenin yanındadır Yeniliklere fırsat verir	Problemleri karmaşık hale getirir Bireyselliği destekler Öğretmeni desteklemez Yeniliklere ket vurur
SÜREÇ	Kararlar ortaklaşa alınır Problemler çözülür	Kararları üst yönetim alır İtaate zorlar
ORTAM	Nesnellik ön plandadır Samimiyet, kaynaşma vardır Öğretmen güçlüdür	Nesnellik yoktur Samimiyetsizlik, kargaşa vardır Öğretmen güçsüzdür

Tablo 2.2.'de görüldüğü üzere, organik okul yapısı olumlu ve işlevsel sonuçlara fırsat verirken, mekanik okul yapısı ise olumsuz ve işlevsel olmayan sonuçlara neden olabilir (Hoy & Miskel, 2010).

2.3 Okulun Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı ile Öğretmen

Liderliği Arasındaki İlişki

Okullarda taleplerin ve beklentilerin her geçen gün artması, okullardan beklenen amaçların çeşitlenmesi okulları var olduğundan daha karmaşık hale getirerek (Hairon, 2017) daha fazla görevler yüklenmesine neden olmuştur (Barth, 1990; Beachum & Dentith, 2004). Okulların hesap verebilir olması gerektiğinin vurgulanması (Elmore, 2000), giderek karmaşıkleşan, taleplerin ve beklentilerin gün geçtikçe arttığı okullarda belirlenen amaçlara ulaşılmasında okul yöneticilerini tek başına bırakmıştır (Rutherford, 2006). Okuldan beklentilerin hepsinin karşılanması ve karşılaşılan sorunların etkili bir şekilde çözümlenebilmesi, okul yöneticilerinin tek başlarına üstesinden gelebileceği bir durum olmayabilir. Bu nedenle okulların yönetiminin ve işleyişinin yalnızca yöneticilerden beklenildiği anlayışın değişmesinin gerekliliği ortaya çıkmakta ve okul çalışanların katılımının sağlandığı bir yönetim yaklaşımı benimsenmesinin önemi anlaşılmaktadır. Okulların aşırı katı hiyerarşik yapı özelliklerine göre yapılandırılması ile okul yöneticilerinin beklenen talep ve beklentileri karşılayamadığı durumlar sonucunda başarısız olabilecekleri ileri sürülmüştür. Dolayısıyla bu başarısızlığı önlemenin yolu okul yapılarının liderliği tanımlama ve uygulama biçiminin değişmesiyle mümkün olabilir (Elmore, 2000). Bu anlamda okul yönetiminde, öğretmenlerin liderliğine ihtiyaç duyulduğu ileri sürülmektedir (Barth, 1990). Katzenmeyer ve Moller (2009), okullarda karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmenin zor olduğunu ve bu zorluğun, müdürün tekelinde bulunan bazı rol ve sorumlulukların öğretmenler tarafından paylaşılmadıkça üstesinden gelinemeyeceğini belirtmiştir. Leithwood, Seashore Louis, Anderson ve Wahlstrom (2004), paydaşların gelişimini desteklemek ve öğrenci öğrenmesini etkilemek, öğretmenlerin kilit liderlik işlevlerinden olduğu ileri sürülmüştür. Okulların amaçlarına ulaşmasına ve başarısına olumlu katkıda bulunmasından dolayı okullarda öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergilemelerinin önemli olduğu söylenebilir.

Okulların en önemli amaçlarından birisi; eğitim ve öğretim konusunda farkındalık oluşturmak ve bu farkındalığı sürekli geliştirmek için okulun insani ve

fiziki kaynaklarını etkili kullanabilmektir. Bu durumda öğrenmeyi verimli bir şekilde gerçekleştirmek, okul ve öğrenci başarısını etkili kılmak, öğretmenlerin sınıf içi ve dışında öğretmen liderlik davranışlarını sergilemeleri ile mümkün görülmektedir (Darling-Hammond & Rothman, 2011). Lider öğretmenler kendi uygulamalarını araştırırken, hayat boyu öğrenmeyi öğrenir ve öğretirler, meslektaşlarının ve okul kültürünün gelişmesine katkı sağlarlar. Sınıflarına liderlik etmek için her fırsatı değerlendirir, yaparak yaşayarak öğrenilen uygulamaları destekleyen çalışmalara liderlik eder, meslektaşları ile iş birliği içinde çalışarak güvenli uygulama toplulukları kurabilir, bağlamı ve kültürü olumlu yönde etkiler ve okul paydaşlarını etkileyen başarılı bir öğrenme ortamı oluştururlar (Lieberman & Miller, 2005). Okullar da bu değişimlere öncü olabilmek ve hayata geçirebilmek için lider öğretmenlere ihtiyaç olduğu (Van der Vyver vd., 2021) vurgulanmış ve sonuç olarak öğretmen liderliği kavramı önem kazanmıştır. Öğretmen liderliği, öğretmenlerin sınıf içi ve dışında liderlik davranışlarını sergilemelerini ifade eden bir kavram olarak tanımlanmıştır (Beauchum & Dentith, 2004; Katzenmeyer & Moller, 2009).

Klasik öğretmen rolünden, formel ve informal rollerle sergilenen öğretmen liderliği rolüne geçişte, etkili olan iç ve dış faktörler vardır. İç faktörler; pedagojik bilgi ve beceri, alçak gönüllülük, risk almaya isteklilik, paydaşları desteklemek için gerekli olan motivasyon, öğretmenin liderlik özelliklerini tanınması, farkına varması ve liderlik davranışlarını sergileyebilecek iç koşulların sağlanması bunlardan bazılarıdır. Dış faktörler ise okulun örgüt yapısı, müdür ve meslektaş etkisi bunlardan bazılarıdır (Frost & Harris, 2003; Hunzicker, 2017). Okul yapısı, öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergilemeleriyle ilişkili olan faktörlerden birisidir. Okul yöneticilerine yönetsel bağlamda katkı yapılabilmesi, okul ve öğrenci başarılarının sağlanabilmesi için gerekli olan lider öğretmen davranışlarının sergilenebilmesi, okul yapısının özelliklerine bağlı olabilir. Yani okul yapıları, öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemesini kolaylaştırabilir, zorlaştırabilir ya da tamamen engelleyebilir (Buluç, 2009; Hoy & Miskel, 2010). Okul yapısının öğretmenlerin liderlik rollerini sergilemeleri ile ilişkili olduğu hem araştırma sonuçlarına dayalı hem de teorik olarak ileri sürülebilir. Alan yazında konu ile ilgili yapılan araştırmalar okulun mekanik ve organik örgüt yapısı ile öğretmen liderliği arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Çakan, 2019; Hurt, 2015; Yılmaz, 2018).

Öğretmen liderliği kavramını etkileyen en önemli dış faktörlerden biri olan örgüt yapısı Covin ve Slevin'a (1991) göre, örgüt içindeki iş akışını düzenlenme, örgüt çalışanları arasındaki iletişimi ve yetki ilişkisini gerçekleştirme biçimlerinin belirlenmesidir. Bu anlamda okulun örgüt yapısı öğretmenlerin okuldaki yapacakları davranışları, yönetici ve meslektaşlarıyla ilişkilerini, yetki ve sorumluluklarının neler olduğu gibi birçok durumu etkileyebilmektedir. Alan yazında yapılan araştırma bulgularına göre okul yapısı ile öğretmen liderliği arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Çakan, 2019; Hurt, 2015; Yılmaz, 2018). Okul yapısının, liderlik davranışları üzerinde bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu etki, liderlik davranışlarını olumlu veya olumsuz yönde şekillendirebilir (Frost & Harris, 2003).

Merkezileşme ve biçimlendirmenin düşük düzeyde olduğu organik örgüt yapılarında öğretmenler, öğretmen liderliği rollerini sergileme davranışlarını gerçekleştirmeye fırsat bulabilirken, merkezileşme ve biçimlendirmenin katı bir şekilde tasarlandığı mekanik örgüt yapılarında öğretmenler, öğretmen liderliği rollerini sergileme fırsatı bulamayabileceklerdir. Nitekim örgüt yapısı ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi inceleyen çok az sayıda yapılan araştırmalarda (Çakan, 2019; Hurt, 2015; Yılmaz, 2018) biçimlendirme ve merkezileşme dereceleri düşük olan örgüt yapılarında, biçimlendirme ve merkezileşme dereceleri yüksek olan örgüt yapılarına göre daha fazla öğretmen liderliği davranışlarının sergilendiği bulunmuş (Çakan, 2019; Hurt, 2015; Yılmaz, 2018) ve aşırı hiyerarşik, mekanik okul yapılarının öğretmen liderliğini engellediğini, mesleki öğrenme toplulukları gibi adem-i merkeziyetçi, organik okul yapılarında ise öğretmen liderliğinin geliştiğini göstermiştir (Öztürk ve Şahin, 2017).

Mekanik yönelimli bir yönetici, öğretmenlerin görevlerini yapmaları için yakın denetimde bulunması gerektiğini bilir dolayısıyla öğretmenler lider olarak okul yapılarında yer alamazlar (Tschannen-Moran, 2009). Yılmaz, (2018) mekanik okul yapısına vurgu yapan okul yöneticilerinin bulunduğu okullarda öğretmenlerin liderlik davranışlarının sergilenme düzeyinin düşük olduğunu ileri sürmüştür. Hurt (2015) tarafından yapılan çalışmada, okullarda mekanik hiyerarşi, dar kontrol alanı ve yüksek düzeyde biçimlendirme özelliklerinin, öğretmenlerin liderlik davranışları ve özerklikleri üzerinde etkisinin olduğu görülmüştür. Mekanik okul yapısı, disiplin altında tutulan uyuma vurgu yapar oysa lider

öğretmenler yüksek düzeyde özerklik beklentisi içindedir (Hurt, 2015). Okullardaki mekanik yapı, öğretmenlerin özerklik kazanmasına ve liderlik rollerini sergilemelerine fırsat vermediği için lider öğretmenlerin gelişimini sekteye uğratabileceği ileri sürülebilir. Dolayısıyla mekanik okul yapısının, öğretmenlerin okullarda lider olarak davranmalarına engel olabileceği söylenebilir.

Mekanik okul yapısında kural ve prosedürlere yüksek düzeyde vurgu yapılır, öğretmenlerin faaliyetleri yakından kontrol edilir, işlerini tam olarak yapabileceklerine daha az güvenilir, belirlenen kurallar ve emirler doğrultusunda işlerini yapmaları beklenir, tek düzelik savunulur, farklılık istenilmez ve inisiyatif alınmasına izin verilmeyebilir (Dzubay, 2011; Hoy & Sweetland, 2011). Bu anlamda mekanik okul yapılarında, öğretmenlerin okulun işleyişinde herhangi bir rol üstlenmelerinin gerekli olmadığı ve onlardan yalnızca kendilerine verilmiş görevleri öngörüldüğü şekliyle yapmaları beklenmektedir. Dolayısıyla böyle bir ortamda öğretmenler okulda herhangi bir konu veya durumda inisiyatif alıp liderlik rollerini sergileme fırsatı bulamayabileceklerdir. Bu yüzden mekanik okul yapılarında öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergilemeleri mümkün olmayabilir.

Mekanik okul yapısında, öğretmenler okul ile ilgili kararların alındığı sürece dahil edilmez ve kararlar okul yönetimi tarafından alınır. Esneklik özelliği bulunmayan kural ve düzenlemeler öğretmenlerin karşılaştığı problemlerin çözümü için alternatifler sunamaz. Belirlenmiş kural ve düzenlemeler ile öğretmenlerin görev tanımlamaları bellidir ve öğretmenler ile okul yöneticileri arasında formel iletişim kanalları takip edilir (Hoy & Sweetland, 2001). Kararların sadece üst yönetim tarafından alınması sonucunda öğretmenler ile okul yöneticileri arasında iş birliğine fırsat verilmediğinden dolayı öğretmenler bireysel çalışma alanları ile sınırlı kalır, etkileşime giremezler. Esneklik özelliği bulunmayan kural ve düzenlemeler, karşılaşılan problemlerin çözümü için gerekli inisiyatifin alınmasını engelleyebilir. Öğretmenler okul yönetimi tarafından belirlenen kural ve düzenlemelere göre davranmak zorunda olduğundan dolayı kendisi, öğrencisi ve meslektaşları üzerinde olumlu etki bırakabileceği liderlik davranışlarını gerçekleştirme konusunda gerekli inisiyatif alma fırsatı bulamayabileceklerdir. Dolayısıyla mekanik örgüt yapısına sahip olan okullarda öğretmenlerin liderlik davranışlarını gerçekleştirebilmeleri mümkün olmayabilir.

Organik yapılar da okul yöneticilerinin yetki ve sorumlulukları çalışanlarla paylaşılır (Courtright vd., 1989), esnek kural ve düzenlemeler istenilen rehberliği sağlar (Adler & Borys, 1996), kararlara öğretmenlerin katılımı sağlanır, biçimlendirme ve merkezileşme dereceleri düşük düzeydedir, öğretmenlere ait görevler standartlaştırılmamıştır ve okul çalışanları arasında informal iletişim kanalları kullanılır (Messick, 2012). Organik okul yapısında belirtilen bu özellikler, ekip çalışmasını teşvik eder, görev ve sorumluluklar informal rol ile öğretmenler ile paylaşılır (Courtright vd., 1989), sorumlulukların paylaşılmasında inisiyatif alabilmeyi mümkün kılar, öğretmenler bilgi ve becerilerine göre davranış sergiler ve kendilerini birey olarak daha etkili hissederler (Adler & Borys, 1996) ve esnek kural ve düzenlemeler sayesinde öğretmenler kalıplaşmış davranışlardan uzaklaşarak özerk davranışlar sergileyebilirler (Messick, 2012). Organik örgüt yapısının bu özellikleri öğretmenlerin okulun yönetimi, öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi ile alınacak kararların şekillenmesinde söz sahibi olmalarına ve okulda herhangi bir konu veya durumda inisiyatif alabilmelerine fırsat vereceğinden liderlik davranışlarını sergilemelerini kolaylaştırabilecektir. Bu yüzden organik okul yapılarında, öğretmenler liderlik yapabilme olanağını daha fazla bulabileceklerdir.

Organik okul yapıları, meslektaşların bir arada çalışabileceği iş birlikli çalışma ortamının oluşturulması ile mesleki gelişim ve öğrenme topluluklarının desteklenmesi için gerekli olan liderlik davranışlarını gerçekleştirmek için öğretmenlerin inisiyatif almasına fırsat verir (Frost, 2012; Qanay vd., 2021). Organik yapıların, kolaylaştırıcı olması, yeniliklerin keşfini desteklemesi ve esnek olması (Covin & Slevin, 1990) sebebiyle öğretmenlerin liderlik rollerini sergilemelerine daha fazla fırsat vereceği öne sürülebilir.

Okullarda varlığını hissettiren yetki hiyerarşisi mekanik örgütlerin aksine organik örgütlerde etkisini kaybetmiştir, bunun yerine liderlik davranışları etkili olmaya başlamıştır fakat organik okul yapılarında liderlik pozisyona değil bilgi ve beceriye paralel olarak gelişim göstermektedir (Mullen & Jones, 2008). Okullarda liderlik davranışlarının bilgi ve beceriye bağlı gerçekleşmesinde okul yöneticileri büyük paya sahiptir. Bürokrasiyi iyi bilen ve bildiklerini organik okul yapısı özelliklerine göre yapılandıran yöneticiler, bürokrasinin olumsuz, engelleyici işlevini ortadan kaldırarak, okulun amaçlarını gerçekleştirebilir (Buluç, 2009). Okul yapılarının bürokratik olmasından kaynaklanan bazı kurallar olsa da organik

okul yapısına sahip okul yöneticileri öğretmenlerin liderlik rollerini sergileyebilmeleri için var olan kuralları esnetebilir veya değiştirebilirler. O yüzden okul müdürleri öğretmenlerin amaçlarına ulaşabilmeleri için gereken önceliği ele alır ve öğretmen liderliğini destekleme konusunda kilit faktör olarak görev yapar (Ambrose & Schminke, 2003). Organik okul yapıları ile yönetilen okullarda yöneticiler öğretmenlerin liderlik rollerini gerçekleştirmeleri için gerekli cesareti, fırsatı ve desteği sağlayabilir (Buckner & McDowelle, 2000), öğretmenlere sorumluluk verir ve verilen bu sorumluluklar öğretmenlerin liderlik rollerini sergilemeleri için inisiyatif almalarını kolaylaştırır (Jewczyn, 2010). Okul yöneticileri liderlik sorumluluklarını öğretmenler ile paylaştıklarında ve öğretmenlere liderlik rollerini üstlenmeleri için fırsat verdiklerinde öğretmen liderliği ile sonuçlanması olasıdır (Nappi, 2014).

Okulun örgüt yapısının öğretmenlerin liderlik rollerini yerine getirebilmelerini şekillendirebildiği sınırlı olsa da hem araştırma sonuçlarına hem de örgüt yapılarının özelliklerine dayalı olarak ifade edilebilir. Bu anlamda mekanik ve organik örgüt yapıları birbirlerinden farklı nitelikleri içermesi nedeniyle öğretmenlerin liderlik rollerini gerçekleştirebilmelerinde fırsat verici veya engelleyici bir rol oynayabilir. Yapılan teorik açıklamalar ve konuyla ilgili araştırma sonuçlarına dayalı olarak mekanik örgüt yapısına sahip olan okullarda görev yapan öğretmenlerin liderlik rollerine gerçekleştirme fırsatlarının çok sınırlı olabileceği, bunun aksine organik örgüt yapısına sahip olan okullarda görev yapan öğretmenlerin ise liderlik rollerini sergileme fırsatlarının daha fazla olabileceği ifade edilebilir.

2.4 İlgili Araştırmalar

Rutherford (2006) tarafından yapılan “Öğretmen Liderliği ve Organizasyon Yapısı” isimli çalışmada, geleneksel ilkokuldan Edison sözleşmeli okula geçiş yapan bir okulda okul liderliğinin yeniden yapılandırılmasını incelemekte ve yeni örgütsel yapının öğretmen liderliği üzerindeki etkisini araştırmaktadır. Araştırma bulgularına göre, Edison okulunda uygulanan yapının, liderlik etkisini başarıyla dağıttığı ve öğretmen liderliğinin doğasını ve kapsamını geliştirdiği için geleneksel okul liderlik yapılarından büyük ölçüde farklı olduğunu göstermektedir. Edison okulları geleneksel okul yapılarından farklı olarak, karar verme sürecine paydaşları dahil eden liderlik anlayışı güder, dağıtılmış liderlik uygulamaları ile bireysel liderlikten örgütsel liderliğe geçiş

yapar, meslektaşlar arası etkileşimi ve mesleki gelişimi vurgulayan profesyonel bir ortam hazırlar, öğretmenlere liderlik rollerini gerçekleştirme yoluyla okul yönetiminde daha büyük rol ve sorumluluk yetkisi verir (Edison Schools, 2003).

Angelle ve Schmid (2007) tarafından yapılan “Okul Yapısı ve Lider Öğretmen Kimliği: Müdür ve Öğretmenlerin Perspektifleri” isimli çalışmada, bu nitel araştırma öğretmen liderliği kavramının, uygulayıcıları olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açılarına göre incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen liderini tanımlayan beş kategori ortaya çıkarmıştır. Bunlar: karar verici, eğitimsel rol model, konumsal tasarımcı, uygulayıcı ve vizyon sahibi kavramlarıdır. Araştırma bulgularına göre öğretmen liderliğinin uygulandığı okul yapısının, öğretmen liderliğinin tanımını şekillendirdiği ortaya koyulmuştur. Okul yapısı içinde rol belirleme ile müdürlere dağıtılmış liderliği teşvik eden sağlıklı bir çalışma ortamının geliştirilmesinde yardımcı olunabileceği ortaya koyulmuştur.

Hurt (2015) tarafından yapılan “Okul Yapısı ile Öğretmen Liderliğinin Kesişiminin İncelenmesi: Karma Yöntemli Bir Çalışma” isimli çalışmada, etkinleştirici okul yapısı ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel ve nitel veriler eş zamanlı toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, kolaylaştırıcı okul yapısı ile öğretmen liderliği arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Parlar ve Cansoy (2017) tarafından yapılan “Bürokratik Okul Yapısının Öğretmen Liderlik Kültürüne Etkisi: Karma Bir Çalışma” adlı çalışmada, bürokratik okul yapısının etkin işleyişi ile öğretmen liderlik kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel ve nitel veriler eş zamanlı toplanmıştır. Nicel boyutun örneklemini İstanbul Beyoğlu ilçesinde görev yapan 492 öğretmen, nitel boyutun örneklemini 20 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında “Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği” ve “Öğretmen Liderlik Kültürü Ölçeği”, nitel verilerinin toplanmasında ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, okulların bürokratik yapısının etkililik düzeyinin orta, okulların öğretmen kültürüne sahip olma düzeyinin orta düzeyin üzerinde olduğu ve okulların bürokratik yapısının etkililik düzeyi ile öğretmen liderlik kültürü arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Yılmaz (2018) tarafından yapılan “Okullardaki Bürokratik Yapı Ve Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki” isimli çalışmada, okullardaki bürokratik

yapı ile öğretmen liderliği rollerinin sergilenme düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel boyutun örneklemini Bolu Merkez ilçesinde görev yapan 340 öğretmen, nitel boyutun örneklemini 26 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında Hoy ve Sweetland (2000) tarafından geliştirilmiş, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları Buluç (2009) tarafından yapılmış, faktör yapısı ve psikometrik özellikleri Özer ve Dönmez (2013) tarafından yeniden incelenmiş “Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeği” ile Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen “ Öğretmen Liderliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasında ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin okullarının bürokratik yapısına ilişkin görüşleri ile öğretmen liderliği rollerinin sergilenme düzeyine ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Çakan (2019) tarafından yapılan “Okullardaki Bürokrasi ile Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: İstanbul İli Arnavutköy İlçesi Örneği” isimli çalışmada, İstanbul Arnavutköy ilçesinde görevli öğretmenlerin algılarına göre öğretmen liderliği davranışlarının sergilenme düzeyi ile okulların bürokratik yapısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul Arnavutköy ilçesinde görev yapan 474 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen “Öğretmen Liderliği Ölçeği” ile Öztürk (2001) tarafından geliştirilen “Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği” ölçekleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin algısına göre orta düzeyde bürokrasi ve yüksek düzeyde öğretmen liderliği davranışları sergileme algısına sahip oldukları ve okulların bürokratik yapısına ilişkin algıları ile sergilenen öğretmen liderliği davranışları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Alan yazında okulların örgüt yapısı ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma bulgularına göre biçimlendirme ve merkezileşme dereceleri düşük olan örgüt yapısında öğretmenlerin, biçimlendirme ve merkezileşme dereceleri yüksek olan örgüt yapısına göre daha fazla öğretmen liderliği davranışı sergilediği bulunmuştur.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1 Araştırma Modeli

Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel (korelasyonel) tarama modeli kullanılmıştır. İki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan araştırmalara ilişkisel araştırma denir. İlişkisel araştırmalar, değişkenler arası ilişkinin ortaya çıkarılmasında ve bu ilişki düzeyinin belirlenmesinde oldukça etkilidir (Büyüköztürk, 2004).

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Bolu Merkez ilçe sınırlarındaki, Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından araştırma yapılmasına izin verilen on beş devlet ilkokulunda görev yapan 328 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada evrene ulaşma olasılığı bulunduğundan örneklem alınmayarak veriler evrenden elde edilmiştir.

Tablo 3.1. Evreni oluşturan sınıf öğretmenlerinin okul dağılımı

SN	Okullar	Sınıf Öğretmeni Sayısı	Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmeni Sayısı
1	60. Yıl İlkokulu	14	11
2	Atatürk İlkokulu	13	10
3	Behiye Baysal İlkokulu	15	13
4	Canip Baysal İlkokulu	23	15
5	Cumhuriyet İlkokulu	19	17
6	50. Yıl İzzet Baysal İlkokulu	40	34
7	Gazipaşa İlkokulu	25	20
8	Koç İlkokulu	18	15
9	Köroğlu İlkokulu	19	18
10	Kültür İlkokulu	24	21
11	Mehmet Akif Ersoy İlkokulu	35	30
12	Milli Egemenlik İlkokulu	13	13
13	Sakarya İlkokulu	24	20
14	Yunus Emre İlkokulu	21	15
15	100. Yıl İlkokulu	25	22
TOPLAM		328	274

Tablo 3.1. incelendiğinde veri toplama araçları 328 sınıf öğretmenine dağıtılmış fakat 274 sınıf öğretmeninden geri dönüş sağlanmıştır. Veri toplama araçlarının geri dönüş oranı %83.53’ tür. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, eğitim durumu ve kıdem değişkenleri bakımından dağılımları Tablo 3.2.’ de verilmiştir.

Tablo 3.2. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, eğitim durumu ve kıdem değişkenlerine göre frekans (f) ve yüzde (%) değerleri

CİNSİYET	f	%
Kadın	184	67,2
Erkek	90	32,8
EĞİTİM DURUMU	f	%
Yüksekokul	20	7,3
Fakülte	223	81,4
Yüksek Lisans/Doktora	31	11,3
KIDEM	f	%
6-10 yıl	15	5,5
11-15 yıl	65	23,7
16-20 yıl	65	23,7
20+ yıl	129	47,1

Tablo 3.2. incelendiğinde katılımcıların %67,2’sinin kadın, %32,8’inin erkek olduğu, %7,3’ünün yüksekokul, %81,4’ünün fakülte, %11,3’ünün yüksek lisans/doktora mezunu olduğu, %5,5’inin 6-10 yıl, %23,7’sinin 11-15 yıl, %23,7’sinin 16-20 yıl, %47,1’inin 20 yıl üzerinde kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler Freund ve Drach-Zanavy (2007) tarafından geliştirilen, Conley ve You (2014) tarafından okul örgütlerine uyarlanan ve Cerit (2015) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı Ölçeği” ve Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen “Öğretmen Liderliği Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir.

3.3.1 Öğretmen Liderliği Ölçeği

Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen Öğretmen Liderliği Ölçeği, okullarda öğretmen liderliği rollerinin ne düzeyde sergilendiğine yönelik algıların ve öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerin ne düzeyde olduğunu ortaya koymak amacıyla geliştirilmiştir. Öğretmen Liderliği Ölçeği; kurumsal gelişme, mesleki gelişim, meslektaşlarla iş birliği olmak üzere 3 alt boyut ve 25 maddeden oluşmaktadır.

Kurumsal Gelişme Boyutu: Kurumsal gelişme, öğretmenlerin okul içi ve okul dışı süreçlerde, geleneksel anlayışta sadece okul müdürüne ait olan bazı görevleri üstlendikleri alt boyuttur. Bu alt boyut 9 maddeden oluşmaktadır. (örn: Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak)

Mesleki Gelişim Boyutu: Mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki gelişim ve dönüşüm süreçlerinde kendilerini geliştirerek, iç ve dış paydaşlara liderlik ettikleri alt boyuttur. Bu alt boyut 11 maddeden oluşmaktadır. (örn: Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarıyla örnek olmak)

Meslektaşlarla İş Birliği Boyutu: Meslektaşlarla iş birliği, öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve becerileri meslektaşlarıyla paylaşarak ve yardımlaşarak mesleki iş birliği ile birbirlerine liderlik ettikleri alt boyuttur. Bu alt boyut 5 maddeden oluşmaktadır. (örn: Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak)

Likert tipi beşli dereceleme ölçeği olan veri toplama aracının dereceleme maddeleri, “Hiçbir Zaman=1”, “Nadiren=2”, “Bazen=3”, “Sık sık=4”, “Her Zaman=5” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan ise 125 olacaktır. Ölçekten alınan yüksek puan öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentinin yüksek oluşunu, düşük puan ise öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentinin düşük olduğu biçiminde değerlendirilmektedir.

Öğretmen Liderliği Ölçeği geçerlik çalışmaları kapsamında Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Öğretmen Liderliği Ölçeği’ ne ait DFA sonucunda oluşan standart faktör yük değerleri Tablo 3.3.’te verilmiştir.

Tablo 3.3. Öğretmen liderliği ölçeğine ait standart faktör yük değerleri (λ)

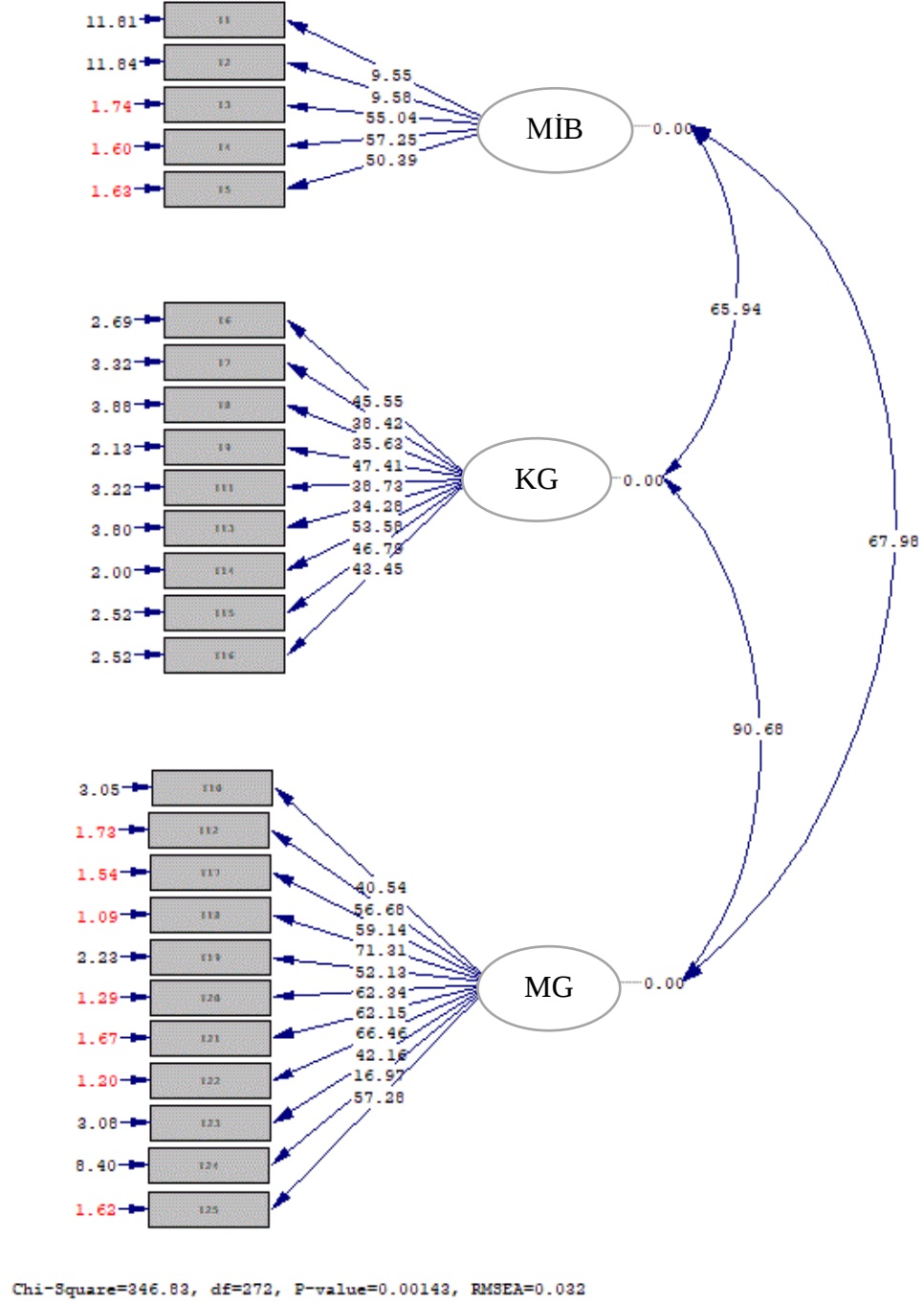
Değişkenler	Kurumsal Gelişme (λ)	Mesleki Gelişim (λ)	Meslektaşlarla İş Birliği (λ)	Standart Hata (ϵ)	p
1.Madde			.41	.83	.00
2.Madde			.41	.83	.00
3.Madde			.94	.12	.00
4.Madde			.94	.11	.00
5.Madde			.94	.11	.00
6.Madde	.90			.19	.00
7.Madde	.87			.24	.00
8.Madde	.85			.28	.00
9.Madde	.92			.15	.00
10.Madde		.88		.22	.00
11.Madde	.88			.23	.00
12.Madde		.94		.12	.00
13.Madde	.85			.28	.00
14.Madde	.93			.14	.00
15.Madde	.91			.18	.00
16.Madde	.91			.18	.00
17.Madde		.95		.10	.00
18.Madde		.96		.07	.00
19.Madde		.92		.15	.00
20.Madde		.96		.09	.00
21.Madde		.94		.11	.00
22.Madde		.96		.08	.00
23.Madde		.88		.22	.00
24.Madde		.61		.63	.00
25.Madde		.94		.11	.00

Öğretmen Liderliği Ölçeği ile elde edilen standardize faktör yük değerleri incelendiğinde kurumsal gelişme boyutuna ait faktör yük değerlerinin λ : .85 ile λ : .93 arasında, mesleki gelişim boyutuna ait faktör yük değerlerinin λ : .88 ile λ : .96 arasında, meslektaşlarla iş birliği boyutuna ait faktör yük değerlerinin λ : .41 ile λ :

.94 arasında olduğu görülmektedir. Faktör yük değerlerinin λ : .30 ve üstünde değer alması göstergelerin gizil değişkenleri iyi bir şekilde temsil ettiğini ifade eder (Jöroskog & Sörbom, 1993). Tablodaki faktör yük değerlerine bakıldığında tüm faktör yüklerinin λ : .30 üzerinde değer alarak, gizil değişkenlerin iyi temsil edildiği ve tüm katsayıların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Öğretmen Liderliği Ölçeği ile elde edilen hata varyansları incelendiğinde kurumsal gelişme boyutuna ait göstergelerdeki hata varyansları ϵ : .14 ile ϵ : .28 aralığında, mesleki gelişim boyutuna ait göstergelerdeki hata varyansları ϵ : .07 ile ϵ : .63 aralığında, meslektaşlarla iş birliği boyutuna ait göstergelerdeki hata varyansları ϵ : .11 ile ϵ : .83 aralığında değerler aldığı gözlenmektedir. Hata varyanslarının küçük ve sıfıra yakın olması istenen bir durumken $\epsilon \leq .90$ civarındaki hata varyansı kabul edilebilir bir durumdur (Jöroskog & Sörbom, 1993). Tablodaki hata varyanslarına (ϵ) bakıldığında kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir.

Öğretmen Liderliği Ölçeği'ne ait t değerleri olan path diyagramı Şekil 3.1.'de verilmiştir.



Şekil 3.1. Öğretmen Liderliği Ölçeği'ne Ait t Değerleri Olan Path Diyagramı

(KG= Kurumsal Gelişme, MG= Mesleki Gelişim ve MİB= Meslektaşlarla İş Birliği). Şekil 3.1. incelendiğinde Öğretmen Liderliği Ölçeği maddelerine ilişkin tüm t değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülebilir (p: 0.00).

Yapısal eşitlik modeli araştırmalarında kullanılan uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum ölçütleri Tablo 3.4.'te verilmiştir.

Tablo 3.4. Yapısal eşitlik modeli (YEM) araştırmalarında kullanılan uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum ölçütleri

Kaynak: (1Kline, 2011, 2Browne & Cudeck, 1993, 3Marsh, Hau, Artelt, Baumert & Peschar, 2006)

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri
(1) χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$
(2)RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$
(3)NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$
(3)CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$
(3)GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$
(3)IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$
(3)TLI	$.95 \leq TLI \leq 1.00$	$.90 \leq TLI \leq .95$

Öğretmen Liderliği Ölçeği'ne ait doğrulayıcı faktör analizi uyum değerleri Tablo 3.5.'te verilmiştir.

Tablo 3.5. Öğretmen liderliği ölçeğine ait DFA uyum değerleri

	χ^2/sd	RMSEA	NFI	CFI	GFI	IFI	TLI
ÖLÖUD	1.27	0.032	0.94	0.99	0.97	0.99	0.99

Araştırma verilerinin modele uyum sağlayıp sağlayamadığını belirlemek için farklı model uyum indeksleri ile modelin doğrulanıp doğrulanmadığı incelenmiştir. Model uyum indeksleri olarak χ^2/sd , RMSEA, NFI, CFI, GFI, IFI ve TLI değerleri ele alınmıştır. Modelin uyum indekslerine bakıldığında χ^2/sd değeri, $0 \leq 1.27 \leq 2$ aralığında olduğu için mükemmel uyum, RMSEA değeri, $.00 \leq 0.032 \leq .05$ aralığında olduğu için mükemmel uyum, CFI değeri, $.95 \leq 0.99 \leq 1.00$ aralığında olduğu için mükemmel uyum, GFI değeri, $.95 \leq 0.97 \leq 1.00$

aralığında olduğu için mükemmel uyum, IFI değeri, $.95 \leq 0.99 \leq 1.00$ aralığında olduğu için mükemmel uyum, TLI değeri, $.95 \leq 0.99 \leq 1.00$ aralığında olduğu için mükemmel uyum, NFI değeri, $.90 \leq 0.94 \leq .95$ aralığında olduğu için kabul edilebilir uyum ölçütü değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Uyum indeksleri incelendiğinde araştırma verilerinin model ile uyumlu olduğu görülmektedir. Doğrulayıcı Faktör Analizi ile Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin, 25 madde ve 3 faktörden oluşan yapısının test edildiği ve doğrulandığı görülmektedir. Buna göre bu çalışmada Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin yapı geçerliliğine sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmen Liderliği Ölçeği güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alfa değeri ile hesaplama yapılmıştır. Öğretmen Liderliği Ölçeği'ne ait Cronbach Alfa sonucunda oluşan alfa katsayısı Tablo 3.6.'da verilmiştir.

Tablo 3.6. Öğretmen liderliği ölçeğine ait Cronbach Alfa katsayısı

	Alt Boyutlar	Cronbach Alfa
Öğretmen Liderliği Ölçeği	Kurumsal Gelişme	.89
	Mesleki Gelişim	.94
	Meslektaşlarla İş Birliği	.86

Bu araştırma kapsamında tüm ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Öğretmen Liderliği Ölçeği ile toplanan verilere göre yapılan güvenirlik analizinde Kurumsal Gelişme boyutu alfa değeri .89 (madde toplam korelasyonu .54 ile .74 arasında), Mesleki Gelişim boyutu alfa değeri .94 (madde toplam korelasyonu .61 ile .80 arasında), Meslektaşlarla İş Birliği boyutu alfa değeri .86 (madde toplam korelasyonu .52 ile .79 arasında) bulunmuştur. Buna göre bu çalışmada Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin iç güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir.

3.3.2 Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı Ölçeği

Freund ve Drach-Zanavy (2007) tarafından geliştirilen, Conley ve You (2014) tarafından okul örgütlerine uyarlanan ve Cerit (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı Ölçeği, Mekanik Örgüt Yapısı Ölçeği (örn: İşimle ilgili yazılı tanımlamalar vardır) 12 maddeden ve Organik Örgüt Yapısı Ölçeği (örn: Okulda çoğu öğretmen kendi kurallarını oluşturabilir)

ise 4 maddeden oluşmaktadır. Likert tipi beşli dereceleme ölçeği olan veri toplama aracının dereceleme maddeleri, “Hiç Katılmıyorum =1”, “Çoğunlukla Katılmıyorum=2”, “Orta Düzeyde Katılıyorum=3”, “Çoğunlukla Katılıyorum=4”, “Tamamen Katılıyorum=5” seçeneklerinden oluşmaktadır. Mekanik Yapı Ölçeği’nden alınan puan yükseldikçe okulun mekanik olarak, Organik Yapı Ölçeği’nden alınan puan yükseldikçe de okulun organik olarak dizayn edildiği şeklinde değerlendirilmektedir.

Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı Ölçeği geçerlik çalışmaları kapsamında Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı Ölçeği’ne ait DFA sonucunda oluşan standart faktör yük değerleri Tablo 3.7.’de verilmiştir.

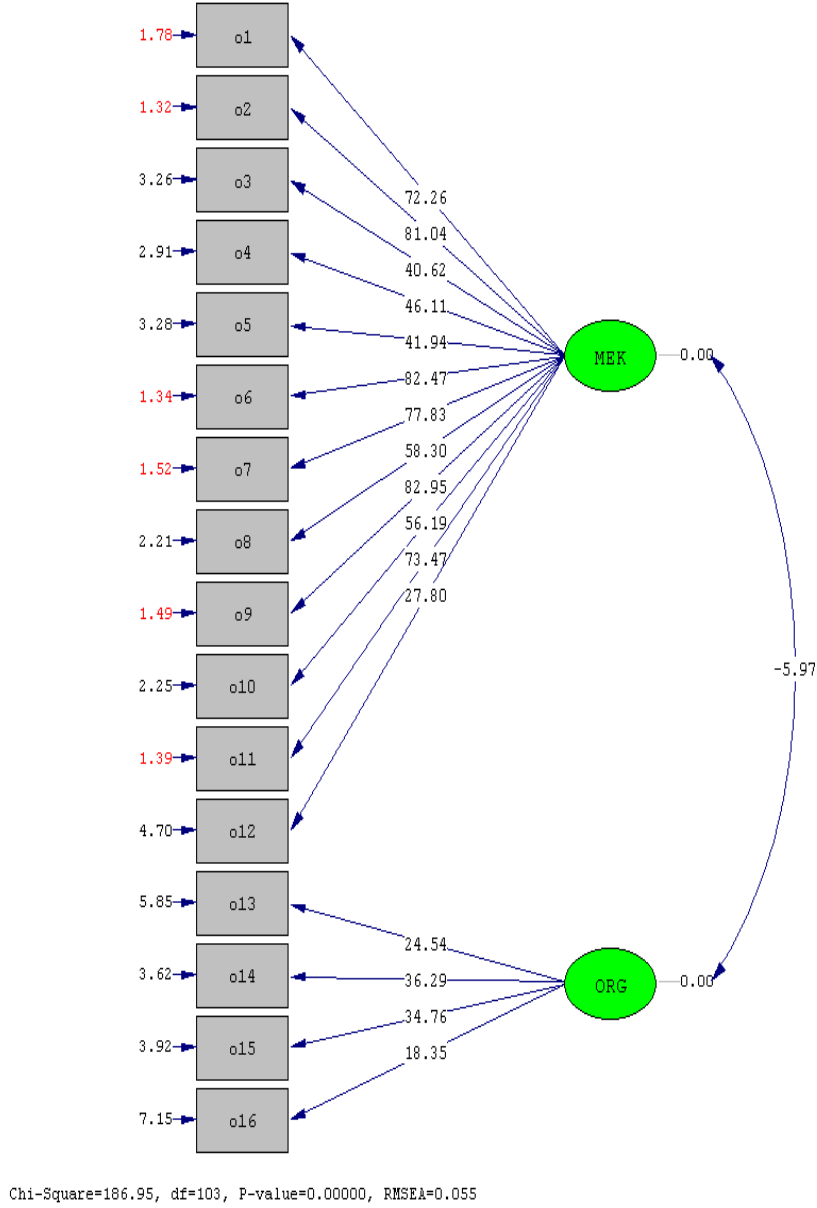
Tablo 3.7. Mekanik ve organik örgüt yapısı ölçeğine ait standart faktör yük değerleri (λ)

Değişkenler	Mekanik Yapı (λ)	Organik Yapı (λ)	Standart Hata (ϵ)	p
1.Madde	.94		.12	.00
2.Madde	.96		.09	.00
3.Madde	.88		.23	.00
4.Madde	.89		.20	.00
5.Madde	.88		.23	.00
6.Madde	.96		.09	.00
7.Madde	.95		.10	.00
8.Madde	.92		.15	.00
9.Madde	.95		.10	.00
10.Madde	.92		.15	.00
11.Madde	.95		.09	.00
12.Madde	.80		.36	.00
13.Madde		.75	.44	.00
14.Madde		.86	.26	.00
15.Madde		.84	.29	.00
16.Madde		.67	.55	.00

Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı Ölçeği ile elde edilen standardize faktör yük λ değerleri incelendiğinde mekanik yapıya ait faktör yük değerlerinin λ : .80 ile λ : .96 arasında değerler aldığı, organik yapıya ait faktör yük değerlerinin λ : .67 ile λ : .86 arasında olduğu görülmektedir. Faktör yük değerlerinin λ : .30 ve üstünde değer alması göstergelerin gizil değişkenleri iyi bir şekilde temsil ettiğini ifade eder (Jöroskog & Sörbom, 1993). Tablodaki faktör yük değerlerine bakıldığında tüm faktör yüklerinin λ : .30 üzerinde değer alarak, gizil değişkenlerin iyi temsil edildiği ve tüm katsayıların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı Ölçeği ile elde edilen hata varyansları incelendiğinde mekanik yapıya ait göstergelerdeki hata varyansları ϵ : .09 ile ϵ : .36 aralığında, organik yapıya ait göstergelerdeki hata varyansları ϵ : .26 ile ϵ : .55 aralığında değerler aldığı gözlenmektedir. Hata varyanslarının küçük ve sıfıra yakın olması istenen bir durumken $\epsilon \leq .90$ civarındaki hata varyansı kabul edilebilir bir durumdur (Jöroskog & Sörbom, 1993). Tablodaki hata varyanslarına (ϵ) bakıldığında kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir.

Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı Ölçeğine ait t değerleri olan path diyagramı Şekil 3.2.'de verilmiştir.



Şekil 3.2. Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı Ölçeğine Ait t Değerleri Olan Path Diyagramı

(MEK=Mekanik Yapı, ORG=Organik Yapı). Şekil 3.2. incelendiğinde Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı Ölçeği maddelerine ilişkin tüm t değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülebilir (p: 0.00).

Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı Ölçeği'ne ait doğrulayıcı faktör analizi uyum değerleri Tablo 3.8.'de verilmiştir.

Tablo 3.8. Mekanik ve organik örgüt yapısı ölçeğine ait DFA uyum değerleri

	χ^2/sd	RMSEA	NFI	CFI	GFI	IFI	TLI
MOÖYÖUD	1.81	0.055	0.97	0.99	0.98	0.99	0.98

Araştırma verilerinin modele uyum sağlayıp sağlayamadığını belirlemek için farklı model uyum indeksleri ile modelin doğrulanıp doğrulanmadığı incelenmiştir. Model uyum indeksleri olarak χ^2/sd , RMSEA, NFI, CFI, GFI, IFI ve TLI değerleri ele alınmıştır. Modelin uyum indekslerine bakıldığında χ^2/sd değeri, $0 \leq 1.81 \leq 2$ aralığında olduğu için mükemmel uyum, RMSEA değeri, $.05 \leq 0.055 \leq .08$ aralığında olduğu için kabul edilebilir uyum, NFI değeri, $.95 \leq 0.97 \leq 1.00$ aralığında olduğu için mükemmel uyum, CFI değeri, $.95 \leq 0.99 \leq 1.00$ aralığında olduğu için mükemmel uyum, GFI değeri, $.95 \leq 0.98 \leq 1.00$ aralığında olduğu için mükemmel uyum, IFI değeri, $.95 \leq 0.99 \leq 1.00$ aralığında olduğu için mükemmel uyum, TLI değeri, $.95 \leq 0.98 \leq 1.00$ aralığında olduğu için mükemmel uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Uyum indeksleri incelendiğinde araştırma verilerinin model ile uyumlu olduğu görülmektedir. Doğrulayıcı Faktör Analizi ile Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı Ölçeği' nin Mekanik Yapının 16 madde ve tek faktörden oluşan yapısı ile Organik Yapının 4 madde ve tek faktörden oluşan yapısının test edildiği, doğrulandığı görülmektedir. Buna göre bu çalışmada Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı Ölçeği' nin yapı geçerliliğine sahip olduğu söylenebilir.

Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı Ölçeği güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alfa değeri ile hesaplama yapılmıştır. Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı Ölçeği' ne ait Cronbach Alfa sonucunda oluşan alfa katsayısı Tablo 3.9.'da verilmiştir.

Tablo 3.9. Mekanik ve organik örgüt yapısı ölçeğine ait Cronbach Alfa katsayısı

	Cronbach Alfa
Mekanik Örgüt Yapısı Ölçeği	.94
Organik Örgüt Yapısı Ölçeği	.85

Bu araştırma kapsamında Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı Ölçeği ile toplanan verilere göre yapılan güvenirlik analizinde Mekanik Örgüt Yapısı Ölçeği alfa değeri .94 (madde toplam korelasyonu .59 ile .86 arasında), Organik Örgüt Yapısı Ölçeği alfa değeri .85 (madde toplam korelasyonu .60 ile .74 arasında) bulunmuştur. Buna göre bu çalışmada Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı Ölçeği'nin iç tutarlılığa sahip olduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılının birinci döneminde, 6 Aralık ile 15 Aralık tarihleri arasında araştırmacı tarafından doğrudan sınıf öğretmenlerine dağıtılan ölçme araçları yoluyla elde edilmiştir.

3.4 Verilerin Analizi

Ölçeklerin geçerlik çalışmaları kapsamında doğrulayıcı faktör analizi, güvenirlik çalışmaları kapsamında ise iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır.

- Birinci alt probleme bağlı olarak verilerin çözümlenmesinde sınıf öğretmenlerinin okulun mekanik ve organik örgüt yapısına sahip olma düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken aralıklar 1.00-1.79 “çok düşük”, 1.80-2.59 “düşük”, 2.60-3.39 “orta”, 3.40-4.19 “yüksek”, 4.20-5.00 aralığı ise “çok yüksek” olarak değerlendirilmiştir.
- İkinci alt probleme bağlı olarak verilerin çözümlenmesinde sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır.
- Üçüncü alt probleme bağlı olarak verilerin çözümlenmesinde okulun mekanik ve organik örgüt yapısı ile sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için, verilerin normal dağılım gösterip göstermediği skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri ile belirlenmiştir. Mekanik Yapı (skewness: .69, kurtosis: -.35), Organik Yapı (skewness: .09, kurtosis: -.74),

Öğretmen Liderliği (skewness: -.77, kurtosis: .73) ölçeklerinden elde edilen verilerin -1 ile +1 arasında olduğu, normal dağılım gösterdiği ortaya çıkmıştır (Hair vd., 2013; Mertler & Vannatta, 2005). Buna göre parametrik test varsayımları karşılanarak Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır.

- Dördüncü alt probleme bağlı olarak verilerin çözümlenmesinde okulun mekanik ve organik örgüt yapısının, sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek amacıyla ise çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.



4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problemi ve alt problemleri doğrultusunda yapılan analizlere dayalı olarak bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1 Alt Problemlere ilişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır.

4.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt probleminde ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin okulun mekanik ve organik örgüt yapısına sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu amaçla Tablo 4.1.'de ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin okulun mekanik ve organik örgüt yapısına sahip olma düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Sınıf öğretmenlerinin okulun mekanik ve organik örgüt yapısına sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri

DEĞİŞKENLER	$\bar{x}$	SS
Mekanik Okul Yapısı	2.40	1.01
Organik Okul Yapısı	3.75	.73

Aritmetik ortalama değerlerine göre, sınıf öğretmenlerinin mekanik okul yapısına ilişkin algılarının düşük ($\bar{x}= 2.40$), organik okul yapısına ilişkin algılarının yüksek ($\bar{x}= 3.75$) düzeyde olduğu görülmektedir. Bu çalışmada konuyla ilgili bilgi alınan sınıf öğretmenlerinin, organik okul yapısına ilişkin algılarının mekanik okul yapısına ilişkin algılarından daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulguya göre sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okulların örgüt yapısının mekanik özelliklerden daha çok organik özelliklerine göre yapılandırıldığını düşündükleri söylenebilir. Buna göre öğretmenlerin okullarında kuralların esnek şekilde uygulandığını ve karar alma süreçlerine kendilerinin de dahil edildiğini düşündükleri ifade edilebilir.

4.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu amaçla Tablo 4.2.'de ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.2. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri

BOYUTLAR	$\bar{x}$	SS
Kurumsal Gelişme Boyutu	4.13	.63
Mesleki Gelişim Boyutu	4.20	.63
Meslektaşlarla İş Birliği Boyutu	4.52	.60

Aritmetik ortalama değerlerine göre, kurumsal gelişme boyutu yüksek, mesleki gelişim boyutu ve meslektaşlarla iş birliği boyutu çok yüksek aritmetik ortalama düzeyine sahiptir. Öğretmen Liderliği Ölçeği' nin alt boyutlarına göre aritmetik ortalamalar incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama değerin meslektaşlarla iş birliği ($\bar{x}= 4.52$; $SS= .60$) boyutunda, en düşük aritmetik ortalama değerin kurumsal gelişme ($\bar{x}= 4.13$; $SS= .63$) boyutunda olduğu görülmektedir. Bu çalışmada araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği rollerini yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin formel liderlik rollerinin yanında okul gelişimine katkı sağlayabilecek informal liderlik rollerini de gerçekleştirmek için gönüllü oldukları ifade edilebilir.

4.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt probleminde okulun mekanik ve organik örgüt yapısı ile sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır. Bu amaçla Tablo 4.3.'de okulun mekanik ve organik örgüt yapısı ile sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri arasındaki ilişkiye yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Mekanik ve organik okul yapısı ile öğretmen liderliği arasındaki korelasyon analizi sonuçları

DEĞİŞKENLER	Öğretmen Liderliği
Mekanik Okul Yapısı	-.419*
Organik Okul Yapısı	.560*

* $P < .01$

Korelasyon analizleri sonuçları mekanik okul yapısı ile öğretmen liderliği arasında negatif yönlü anlamlı, organik okul yapısı ile öğretmen liderliği arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu sonuca göre sınıf öğretmenleri okullarının mekanik okul yapısına sahip olduklarını düşündüklerinde öğretmen liderliği davranışlarını sergileme eğilimi göstermeyebileceklerdir. Bu bulgulara göre okulların organik yapı eğilimi arttıkça öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileme düzeylerinde artış görülecektir.

4.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt probleminde okulun mekanik ve organik örgüt yapısının, sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek amacıyla ise çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bu amaçla Tablo 4.4.'de okulun mekanik ve organik örgüt yapısının, sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmen liderliğinin yordanmasına ilişkin standart çoklu doğrusal regresyon analiz sonuçları

Model		B	Std. Hata	β	t	p
Öğretmen	Mekanik Yapı	-.421	.053	-.365	-8.018	.000*
Liderliği	Organik Yapı	2.823	.246	.523	11.490	.000*
R= .668		R ² adjusted = .441				
F(2, 271)= 108.89		p=.000				

* $p < 0.01$

Mekanik ve organik örgüt yapısı değişkenlerinin birlikte, sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ile anlamlı şekilde ilişkili olduğu belirlenmiştir ($R: .668$, $R^2_{\text{adjusted}}: .441$, $p < .01$). Bu bağımsız değişkenler birlikte, sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerindeki varyansın %44'ünü ($R^2_{\text{adjusted}}: .44$) açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri üzerinde organik örgüt yapısının ($\beta: .523$), mekanik örgüt yapısına ($\beta: -.365$) kıyasla daha çok yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Regresyon analizinin anlamlılığına ilişkin t test sonuçları incelendiğinde ise mekanik örgüt yapısı, sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri üzerinde negatif ve anlamlı ($t(271): -8.01$, $p < .01$); organik örgüt yapısı, sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri üzerinde pozitif ve anlamlı ($t(271): 11.49$, $p < .01$) yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre mekanik okul yapısı, öğretmenlerin liderlik rollerini sergilemelerinin negatif ve anlamlı; organik okul yapısı, öğretmenlerin liderlik rollerini sergilemelerinin ise pozitif ve anlamlı yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Bu sonuca göre mekanik okul yapısının öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergilemelerine fırsat vermediği, organik okul yapısının ise öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergilemelerini kolaylaştırdığı söylenebilir.

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okulların örgüt yapısının mekanik özelliklerden daha çok organik özelliklere göre dizayn edildiğini düşündükleri ifade edilebilir. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda okulların Burns ve Stalker (1961) sınıflandırmasına göre organik yapıya sahip örgütler olduğu söylenebilir. Türkiye’de okullar; eğitim programlarının oluşturulması, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin planlanması, öğretim materyallerinin seçimi gibi kararların alınmasında Milli Eğitim Bakanlığı’nın belirlediği çerçeveyi izlese de (Aslan, 2013) okul yöneticileri merkez tarafından belirlenen bu çerçeveyi, kendi okullarında uygulanabilirliğini sağlamak ile görevlidir. Belirli rol ve sorumlulukların formel olarak belirlenmesinin eğitim ortamlarında her zaman bir yeri olacağının farkına varmak önemli olsa da okul liderliğinin geleceği, öğretmenlerin okul liderliğine dahil olmalarına izin veren dağıtılmış çerçevede bulunur (Muijs & Harris, 2003). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticileri eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde belirlenmiş olan bu çerçeveyi kendi okullarının yapısal ve bağlamsal boyutlarını göz önünde bulundurarak daha işlevsel ve uygulanabilir hale getirdiği ileri sürülebilir. Okul yöneticileri kendileri için belirlenen hareket alanlarında öğretmenleri uzman kabul ederek, onların düşünce ve önerilerini sunmalarına fırsat veren, okulların organik yapı özelliklerini gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada ortaya çıkan bulgularla benzerlik gösterir şekilde, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgüt yapısını daha çok organik yapıya sahip özellikler gösterdiği bazı çalışmalarda (Buluç, 2009; Cerit ve Yıldırım, 2017; Watts, 2009; Messick, 2012; Gray, 2013; Willis, 2015) ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada ortaya çıkan bulgunun aksine mekanik okul yapıları aşırı kuralcı anlayışı uygulaması (Karaman vd., 2008; Köybaşı vd., 2017; Parlar ve Cansoy, 2017), kararların sadece üst yönetim tarafından alınması (Buthelezi, 2016; Karaman vd., 2008), okul yöneticilerinin öğretmenlerin çabasını desteklemede yetersiz kalması (Gilbreath & Karimi, 2010; Parlar ve Cansoy, 2017) gibi nedenlerden dolayı öğretmenler okul yapılarını mekanik özelliklere göre algıladığı (Cerit, 2012; Cerit, 2015; Cerit ve Akgün, 2015; Gilmore, 2007; Özdemir ve Kılınç, 2014; Tschannen-Moran, 2009) bazı araştırma sonuçlarında ortaya

çıkmiştir. Bulgulardaki bu farklılığın, araştırmaların farklı örneklem gruplarında ve farklı zamanlarda uygulanması, okul yapılarında meydana gelen yapısal ve bağlamsal boyutlardaki değişimlerden kaynaklandığı ileri sürülebilir. Organik okul yapıları, esnek kural ve düzenlemeler ile rehberlik eden, öğretmenlerin verimli şekilde çalışmalarına fırsat veren ve çalışmalarını kolaylaştıran (Buluç, 2009; Cerit ve Yıldırım, 2017; Gray, 2013; Messick, 2012; Özer, 2010; Watts, 2009; Wills, 2015), okullarda samimi ortam oluşturan, üretkenliği destekleyen, okullarda yaşanabilecek anlaşmazlıkları önleyen ve istikrarlı bir okul kültürünün oluşturulmasında okul yöneticilerinin esnek uygulamalarının etkili ve önemli bir faktör olduğu (Bayhan, 2011; Buthelezi, 2016; Lin, 2014; Parlar ve Cansoy, 2017) bazı araştırmalarda ortaya koyulmuştur. Ayrıca okullar sürekli değişimin yaşandığı dinamik çevrelerde, karşılaştıkları sorunların ve tecrübe edinilen süreçlerin farklılaşması göz önünde bulundurulduğunda, sınıf öğretmenlerinin karar alma süreçlerinde, kararların alınmasında daha fazla yer aldığı (Beycioğlu, 2009; Buluç, 2009; Buthelezi, 2016; Mokoena, 2017; Parlar ve Cansoy, 2017) bazı araştırmalarda ortaya koyulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yapılarının, öğretmenlerin girişimlerini destekleyen, yapılan iş ve görevleri kolaylaştıran, iş birliği içerisinde verimli bir çalışma ortamına fırsat tanıyan organik okul yapısı özellikleri gösterdiği ifade edilebilir.

5.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada öğretmenlerin liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerinin ortalama değerin üstünde olduğu bulunmuştur. Araştırma bulguları ile benzer olarak Beycioğlu (2009), Kelley (2011), Dinlendi (2012), Hoşgörür ve Yorulmaz (2015), Kaya (2016) ve Çelik Yılmaz (2017) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada ortaya çıkan bulgularla benzerlik gösterir şekilde, sınıf öğretmenleri tarafından sınıf içinde eğitim ve öğretim kalitesinin artırılması için verimli faaliyetlerin yürütüldüğü, yönetsel görevlerde sorumluluk alındığı ve meslektaşları ile iş birliği içinde çalışılması gibi lider öğretmen davranışlarının sergilendiği (Balyer, 2016; Beycioğlu, 2009; Dinlendi, 2012; Kaya, 2016; Kelley, 2011; Yılmaz vd., 2016; Yiğit vd., 2013) çeşitli araştırmalarda ortaya koyulmuştur. Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenleri kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği boyutları noktasında formel liderlik rollerinin yanında informal liderlik rollerini de

sergilemek için istekli oldukları ortaya koyulmuştur. Liderlik davranışlarını sergileyen sınıf öğretmenlerinden, öğrencilerin nitelikli eğitim alabilmeleri için beceri ve bilgilerine göre eğitim ve öğretim faaliyetlerini gerçekleştirilmesi beklenir. Lider öğretmenler öğrencilerin kaliteli bir eğitim alması için belirlenen kural ve düzenlemelere göre davranmaktan ziyade eğitimde kalitenin sağlanabilmesi için gerekli olan özerk davranışları sergilemek ister. Dolayısıyla öğretmenlerin liderlik davranışlarını gerçekleştirmeleri önemli görülmektedir. Lider öğretmenlerin eğitim ve öğretimin kalitesini artıran bir unsur olduğu (Van der Vyver vd., 2021) düşünüldüğünde, öğretmenlerin liderlik davranışları sergileme düzeylerinin yüksek olması, eğitim ve öğretim niteliğinin artması ve okul gelişiminin sağlanabilmesi açısından önemli bir sonuç olarak görülmektedir.

Öğretmen liderliğinin alt boyutlarından olan kurumsal gelişme boyutunda, sınıf öğretmenleri tarafından sergilenen davranışların düzeyine ilişkin görüşlerinin, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği boyutlarına göre daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu çalışmada ortaya çıkan bulgularla benzerlik gösterir şekilde, sınıf öğretmenlerinin sınıf içi çabaları oldukça etkili iken, okul içi veya okul dışı sorumlulukların paylaşılmasında isteksiz olabilecekleri (Balyer, 2016; Dinçer, 2017; Kaya, 2016; Parlar ve Cansoy, 2017) çeşitli çalışmalarda ortaya koyulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin okulu ilgilendiren yönetsel bağlamda kurumsal liderlik rollerini, diğer liderlik boyutlarına göre daha düşük düzeyde sergilemeleri, onların sınıf içi liderlik rollerini daha yüksek düzeyde sergiledikleri yani informal liderlik rollerinden ziyade formel liderlik rollerine odaklandıkları ileri sürülebilir.

Öğretmen liderliğinin alt boyutlarından olan mesleki gelişim boyutunda, sınıf öğretmenleri tarafından sergilenen davranışların düzeyine ilişkin algılarının çok yüksek olduğu görülmüştür. Bu çalışmada ortaya çıkan bulgularla benzerlik gösterir şekilde, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, güncel kaynak ve materyal kullanımı ile eğitim ve öğretimin kalitesini artıracak faaliyetler ve meslektaşlarına yeni şeyler öğretme konusunda istekli olma gibi mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak davranışlar sergiledikleri (Beycioğlu, 2009; Parlar ve Cansoy, 2017; Wills, 2015) çeşitli çalışmalarda ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenleri eğitim ve öğretim faaliyetlerinin niteliğini artırmak, paylaşımcı ve katılımcı eğitim faaliyetlerine olanak vermek ve meslektaşlarıyla öğrenci başarıları

hakkında fikir alış verişinde bulunmak gibi liderlik davranışlarını yüksek düzeyde sergilediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen liderliğinin alt boyutlarından olan meslektaşlarla iş birliği boyutunda, sınıf öğretmenleri tarafından sergilenen davranışların düzeyine ilişkin algılarının çok yüksek olduğu görülmüştür. Bu araştırmada ortaya çıkan bulgularla benzerlik gösterir şekilde, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, meslektaşların birbirine destek olduğu, meslektaşlar arasında bilgi ve uzmanlık alanlarının paylaşıldığı, meslektaşlar arasında iş birliğinin olduğu ve birbirlerinin en büyük destekçisi yine meslektaşlarının kendileri olduğu (Beycioğlu, 2009; Parlar ve Cansoy, 2017; Wills, 2015) çeşitli araştırmalarda ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenleri meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik gayret göstermek, meslektaşlarına yardımcı olmak, meslektaşlarını güncel gelişmelerden haberdar etmek ve meslektaşlarına dönüt sağlamak gibi liderlik davranışlarını yüksek düzeyde sergilediklerini belirtmişlerdir.

5.3 Üçüncü ve Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada mekanik okul yapısının öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergilemelerini olumsuz şekilde yordadığı ortaya çıkmıştır. Mekanik örgüt yapısına sahip okullarda kural ve düzenlemeler katı bir şekilde belirlenir, öğretmenler yakından denetlenir ve denetim esnasında kural ve düzenlemelere uyulmadığı tespit edilen öğretmenler cezalandırılır, okul yöneticileri ile öğretmenler iş birliği içinde çalışmadıkları için bireysel çalışmaya odaklanılır, okul ile ilgili kararların alındığı sürece öğretmenler dahil edilmez ve kararlar okul yönetimi tarafından alınır, esneklik özelliği bulunmayan kurallar öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları çözmez ve her defasında çözümü zorlaştırır (Hoy & Sweetland, 2001). Sürekli değişimin yaşandığı okullarda, öğretmenlerin bu değişimlere uyum sağlaması ve sınıf sınırlarının ötesinde liderlik davranışlarını sergileyebilme davranışları göstermeleri beklenir (Griffin vd., 2010). Dolayısıyla yaşanan değişim durumlarında öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileyebilmelerine fırsat verecek şekilde okulun örgütsel yapısının düzenlenmesi önemli görülebilir. Öğretmen liderliği davranışları, okul yöneticileri tarafından belirlenen davranışlardan ziyade özerk davranışların gösterilebildiği ve inisiyatif alınabildiği davranışları kapsar (Beycioğlu, 2009). Bu nedenlerden dolayı öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergilemelerini sağlayabilmek için eğitim ve öğretim faaliyetlerini planlama ve uygulama aşamalarında öğretmen

davranışları katı şekilde belirlenmemelidir. Mekanik okul yapılarında, yüksek düzeyde belirlenen kural ve düzenlemeler vardır. Bu tür çevrelerde, öğretmenler liderlik davranışlarını sergileme fırsatını bulamayabileceklerdir. Çünkü bu tür yapılarda öğretmenlerden, biçimlendirilmiş görev tanımlarına uyulması beklenir. Esneklik özelliği bulunmayan kural ve düzenlemeler, öğretmenlerin başarılarını artıran yeni görev tanımlamalarını belirlemek için inisiyatif almalarını engelleyebilir (Asgari vd., 2008). Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin sergileyecekleri davranışların belirlendiği, özerk davranışların gösterilemediği mekanik okul yapılarında, öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileyemeyecekleri ortaya çıkmıştır (Çakan 2019; Hurt, 2015; Parlar ve Cansoy; 2017; Yılmaz, 2018). Bu araştırmada elde edilen bulgu da bu görüşü desteklemektedir. Mekanik okul yapılarında lider öğretmenler, sınıf içi ve sınıf dışı faaliyetlerini yani liderlik davranışlarını bilgi ve becerilerine dayalı olarak gerçekleştiremez bunun yerine belirlenen kural ve düzenlemelere göre davranır ve üst yönetim tarafından kabul gören davranışları sergilediği için (Morris, 1990) belirlenen davranışlardan farklı olan özerk davranışları sergilemelerine fırsat verilmez. Bu nedenle mekanik yapı özellikleri gösteren okullarda öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileme şansları düşük olasılıktır.

Bu araştırmada organik okul yapısının öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergilemelerini olumlu şekilde yordadığı ortaya çıkmıştır. Organik yapıya sahip okullarda kural ve düzenlemeler öğretmenlerin nitelikli eğitim verebilmelerini kolaylaştırır, okul yöneticileri ile öğretmenler iş birliği içinde çalışır, okul ile ilgili kararların alındığı süreçlere öğretmenler de katılır, esneklik özelliği bulunan kurallar öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları çözmelerini sağlar ve onlara rehber olur (Hoy, 2003). Öğretmen liderliği davranışları, okullar tarafından belirlenen kural ve düzenlemelere göre değil öğretmenlerin kendi istekleriyle sergiledikleri özerk davranışlardır (Beycioğlu, 2009). Dolayısıyla, öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken özerkliği kullanabilmeleri durumunda liderlik davranışlarını sergileme olasılığı yüksektir (Pearson & Moomaw, 2005). Bundan dolayı, öğretmenlerin liderlik davranışlarını gerçekleştirebilmeleri, okullarda eğitim ve öğretim faaliyetlerinde öğretmenlere özerklik tanıyan okul yapısının olmasına bağlı olabilir. Organik okul yapıları, görevlerin standartlaştırılmadığı, biçimlendirme ve merkezileşmenin düşük düzeyde olduğu, öğretmenlerin özerk davranışlarına izin verildiği esnek yapılardır (Jogaratham & Tse, 2006).

Dolayısıyla, öğretmenler organik okul yapısında liderlik davranışlarını sergileme fırsatı bulabilirler. Yani organik okul yapılarında öğretmenler okul gelişimine katkı sağlayacak sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılır, okul yöneticilerine yönetimsel ve öğretimsel bağlamda yardımcı olur, hizmet içi eğitim faaliyetleri ile mesleki gelişimine katkı sağlar ve meslektaşları ile iş birliği içinde çalışarak eğitim ve öğretimin niteliğini artırır. Ayrıca öğretmenlerin görev tanımlamalarının yapılabilmesi, görevlerin sayısı ve çeşitliliğinden dolayı zordur (Messick, 2012). Öğretmenler kalabalık sınıflarda, çok çeşitli çevre özelliklerine, farklı hazırbulunuşluk düzeylerine sahip olan öğrencilere yönelik öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmeye çalışırlar. Bu süreçte alışlagelmemiş durumlarla karşı karşıya kalınma ihtimali bulunmaktadır. Bu durum öğretmenlerin belirlenmiş kural ve düzenlemeler etrafında öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmelerine engel olabilir. Bu yüzden, öğretmenler eğitim ve öğretim faaliyetleri gerçekleştirirken farklı yöntemleri barındıran özerk davranışları sergileme durumunda kalabilirler (Cerit ve Akgün, 2015). Yapılan araştırmalar da bu araştırmanın bulgusu ile benzerlik gösterir şekilde, organik okul yapılarında öğretmenlerin liderlik rollerini sergileme davranışlarının ortaya çıkmasına ve gelişmesine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır (Çakan, 2019; Hurt, 2015; Parlar ve Cansoy, 2017; Yılmaz, 2018). Bu durum öğretmenlerin liderlik davranışlarını gerçekleştirmelerini mümkün kılabilir. Öğretmenlerin liderlik davranışları gerçekleştirmeleri, öğrencilerin kaliteli eğitim alması ile okul başarısı için önemli ve gerekli olduğu söylenebilir. Bu nedenlerden dolayı öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergilemelerine fırsat veren okul yapılarında görev yapabilmeleri sağlanmalıdır. Bu araştırmada, esnek kural ve düzenlemelere sahip, öğretmenlerin karar alma süreçlerine dahil edildiği organik okul yapılarının öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergilemelerine olumlu katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileyebilmeleri için okul yapılarının organik özelliklere göre yapılandırılması gerektiği söylenebilir.

6. ÖNERİLER

Bu çalışmada okulun mekanik ve organik yapıya sahip olma durumuna göre öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileyebilme düzeylerinin farklılaştığı görülmüştür. Araştırma bulgularına göre aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

6.1 Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Öğretmenlerin okullarda liderlik davranışlarını sergileme düzeylerini artırabilmek için okul yöneticileri kural ve prosedürleri öğretmenlerin sınıf içinde ve sınıf dışında faaliyetlerini gerçekleştirebilmelerine fırsat sağlayacak şekilde esnek uygulanmasına, okul çalışanları ile informal iletişim kurulmasına ve demokratik yaklaşımın tercih edilmesine dikkat edebilir.
- Öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergilemelerini gerçekleştirebilmek için öğrenci ve okul gelişiminin sağlanabilmesine, eğitim ve öğretim faaliyetlerini gerçekleştirme sürecinde bilgi ve becerilerine göre uzmanlaşmalarına fırsat sağlayan ve uyum içerisinde çalışabilecekleri okul yapısı sağlanabilir.
- Öğretmenlerin okullarda liderlik davranışlarını gerçekleştirebilmeleri için eğitim ve öğretim faaliyetlerini planlama ve uygulama aşamalarında özerk davranışlar gösterebilmelerine fırsat veren, esnek kural ve düzenlemelerin olduğu düşük düzeyde biçimlendirme derecesine sahip organik okul yapıları oluşturulabilir.
- Okullarda öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileyebilmeleri için öğretmenlere karar alma ve kararlara katılma olanağını veren düşük düzeyde merkezileşme özelliğinin olduğu organik okul yapıları oluşturulabilir.
- Gerçekleştirilecek olan öğretmen liderliği davranışları konusunda öğretmenler bilgilendirilebilir ve liderlik davranışlarını sergileme aşamasında karşılaşılabilecek problemlerin ve oluşabilecek kaygıların giderilmesi noktasında öğretmenlerin okul yöneticilerine problem ve kaygılarını rahatlıkla söyleyebilecekleri informal iletişim kanalları oluşturularak, liderlik davranışlarını sergileme sürecinde karşılarına çıkabilecek engellere önlem alınmış olunabilir.

6.2 Araştırmacılar İçin Öneriler

- Türkiye’de okulun mekanik ve organik örgüt yapısının öğretmenlerin öğretmen liderliğı davranışı üzerindeki etkisini ortaya koyan sınırlı araştırmalardan dolayı tüm okul kademelerindeki (anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise) öğretmenlerin görüşlerine yer verildiğı bir araştırma yapılabilir.
- Araştırma sınırlılıklarından biri olan Bolu Merkez ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yerine daha büyük örneklem grubu ile çalışılabilir.
- Öğretmen liderliğı ile okulun mekanik ve organik örgüt yapısı değişkenlerinin farklı değişkenler (cinsiyet, eğitim durumu, kıdem vb.) ile araştırıldığı çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma bulgularının daha detaylı sonuçlar verebilmesi için karma desen ile çalışılabilir.

7. KAYNAKLAR

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.)

- Abernethy, M. A., & Stoelwinder, J. U. (1990). Physicians and resource management in hospitals: an empirical investigation. *Financial Accountability & Management*, 6(1), 17-31.
- Adler, P. S., & Borys, B. (1996). Two types of bureaucracy: Enabling and coercive. *Administrative science quarterly*, 61-89.
- Ağırman, N., & Ercoşkun, M. H. H. (2017). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 715-728.
- Ambrose, M. L., & Schminke, M. (2003). Organization structure as a moderator of the relationship between procedural justice, interactional justice, perceived organizational support, and supervisory trust. *Journal of applied psychology*, 88(2), 295.
- Anderson, K. D. (2004). The nature of teacher leadership in schools as reciprocal influences between teacher leaders and principals. *School effectiveness and school improvement*, 15(1), 97-113.
- Angelle, P. S., & DeHart, C. A. (2016). Comparison and evaluation of four models of teacher leadership. *Research in Educational Administration and Leadership*, 1(1), 85-118.
- Angelle, P. S., & Schmid, J. B. (2007). School structure and the identity of teacher leaders: Perspectives of principals and teachers. *Journal of School Leadership*, 17(6), 771-799.
- Asgari, A., Silong, A. D., Ahmad, A., & Samah, B. A. (2008). The relationship between transformational leadership behaviors, organizational justice, leader-member exchange, perceived organizational support, trust in management and organizational citizenship behaviors. *European Journal of Scientific Research*, 23(2), 227-242.
- Aslan, G. (2013). Türk eğitim sisteminin örgütsel ve yönetsel yapısı. *Edt: A. Çiçek Sağlam) Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde*, 37-65.
- Aydemir, N. (1991). İşletmelerde Strateji-Yapı İlişkisi ve Buna İlişkin Bir Uygulama. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balyer, A. (2016). Öğretmen liderler: Öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. *İlköğretim Online*, 15(2).
- Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within: Teachers, parents, and principals can make the difference*. Jossey-Bass Inc., Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310.
- Baroudi, J., & Lucas Jr, H. C. (1994). The role of information technology in organization design. *Journal of management information systems*, 10(4), 9-23.
- Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Beachum, F., & Dentith, A. M. (2004, September). Teacher leaders creating cultures of school renewal and transformation. In *The Educational Forum* (Vol. 68, No. 3, pp. 276-286). Taylor & Francis Group.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay ili örneği)* (Master's thesis, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Beycioglu, K., & Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 2-13.

- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 191-223.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2017). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership*. John Wiley & Sons.
- Bovée, C. L. (2010). *Business communication essentials*. Pearson Education India.
- Boyd-Dimock, V., & McGree, K. (1995). Leading change from the classroom: Teachers as leaders. *Issues about change*, 4(4).
- Bozkuş, K. (2016). Örgüt Yapısı ve Okullar. *Kesit akademi dergisi*, (4), 236-260.
- Buthlezi, A. B. (2016). *Participative management at secondary schools in the Uthungulu district* (Doctoral dissertation, University of Zululand).
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. Testing structural equation models. KA Bollen and JS Long.
- Buckner, K. G., & McDowelle, J. O. (2000). Developing teacher leaders: Providing encouragement, opportunities, and support. *NASSP bulletin*, 84(616), 35-41.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 57(57), 5-34.
- Burns, T., & Stalker, G. M. (1961). Mechanistic and organic systems. *Classics of organizational theory*, 209-214.
- Burns, T. E., & Stalker, G. M. (1961). The management of innovation.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). Veri analizi el kitabı (4. Baskı). *Ankara: Pagem A Yayıncılık*.
- Cameron, K., & Quinn, R. E. (2006). Diagnosing and changing organizational culture (edición revisada). *San Francisco, CA, EE UU.: Jossey-Bass*.
- Carpenter, M., Bauer, T., & Erdoğan, B. (2013). Principles of management: A behavioral Approach. *Flat World Knowledge*.
- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 497-521.
- Cerit, Y. (2015). Mekanik Okul Yapısı ile Öğretmenlerin Performansları Arasındaki İlişki: Rol Belirsizliğinin Arabulucu Etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 10(3).
- Cerit, Y., & Akgün, N. (2015). Okulun Örgüt Yapısı ile Sınıf Öğretmenlerinin Proaktif Davranışları Arasındaki İlişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1789-1802.
- Cerit, Y., & Yıldırım, B. (2017). İlkokul müdürlerinin etkili liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 902-914.
- Childs-Bowen, D., Moller, G., & Scrivner, J. (2000). Principals: Leaders of leaders. *NASSP bulletin*, 84(616), 27-34.
- Cirikovic, E. (2011, June). Internal Factors of Organizational Structure. In *Proceedings, Regional Science Conference With International Participation, with the Theme 'Stable Local Development, Challenges and Opportunities* (pp. 03-04).
- Conley, S., & Glasman, N. S. (2008). Fear, the school organization, and teacher evaluation. *Educational policy*, 22(1), 63-85.

- Conley, S., & You, S. (2014). Role stress revisited: Job structuring antecedents, work outcomes, and moderating effects of locus of control. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(2), 184-206.
- Courtright, J. A., Fairhurst, G. T., & Rogers, L. E. (1989). Interaction patterns in organic and mechanistic system. *Academy of management journal*, 32(4), 773-802.
- Covin, J. G., & Slevin, D. P. (1988). The influence of organization structure on the utility of an entrepreneurial top management style. *Journal of management studies*, 25(3), 217-234.
- Covin, J. G., & Slevin, D. P. (1990). New venture strategic posture, structure, and performance: An industry life cycle analysis. *Journal of business venturing*, 5(2), 123-135.
- Covin, J. G., & Slevin, D. P. (1991). A conceptual model of entrepreneurship as firm behavior. *Entrepreneurship theory and practice*, 16(1), 7-26.
- Çelik Yılmaz, D. (2017). Mesleki profesyonellik ile öğretmen liderliğine yönelik öğretmen algıları arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans*.
- Çakan, H. (2019). Okullardaki bürokrasi ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin incelenmesi: İstanbul ili Arnavutköy ilçesi örneği (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). *İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul*.
- Daft, R. L., Murphy, J., & Willmott, H. (2010). *Organization theory and design* (Vol. 10). Mason, OH: South-Western Cengage Learning.
- Darling-Hammond, L., & Rothman, R. (2011). Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems. *Alliance for Excellent Education*.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. ASCD.
- Dimock, V. B., & McGree, K. M. (1995). Leading Change From The Classroom: Teachers As Leaders, SDL Issues.. about Change, 4, 4.
- Dinçer, K. (2017). İlkokullarda örgütsel yaratıcılık davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki. *Unpublished master's thesis*. *Dumlupınar University*.
- Dinlendi, E. D. (2012). *Okul yönetimi sürecinde İngilizce öğretmenlerinin liderlik uygulamaları* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Drucker, P. (2014). *Innovation and entrepreneurship*. Routledge.
- Dzubay, D. (2001). Understanding Motivation & Supporting Teacher Renewal. Quality Teaching and Learning Series.
- Edison Schools (2003). Edison Schools, 2003, from <http://www.edisonschools.com>.
- Elmore, R. F. (2000). Building a new structure for school leadership. *Albert Shanker Institute*.
- Emira, M. (2010). Leading to decide or deciding to lead? Understanding the relationship between teacher leadership and decision making. *Educational management administration & leadership*, 38(5), 591-612.
- Fayol, H. (2016). *General and industrial management*. Ravenio Books.
- Fierro-Evans, C., & Fortoul-Ollivier, B. (2021). Reflexivity: An Essential Feature of Teacher Leadership in Mexico, Colombia and Spain. *Research in Educational Administration and Leadership*, 6(1), 164-197.
- Freund, A., & Drach-Zahavy, A. (2007). Organizational (role structuring) and personal (organizational commitment and job involvement) factors: Do they predict interprofessional team effectiveness?. *Journal of Interprofessional Care*, 21(3), 319-334.

- Frost, D. (2008). 'Teacher leadership': Values and voice. *School Leadership and Management*, 28(4), 337-352.
- Frost, D. (2012). From professional development to system change: Teacher leadership and innovation. *Professional development in education*, 38(2), 205-227.
- Frost, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership: Towards a research agenda. *Cambridge journal of education*, 33(3), 479-498.
- Gigante, N. A., & Firestone, W. A. (2008). Administrative support and teacher leadership in schools implementing reform. *Journal of Educational Administration*.
- Gilbreath, B., & Karimi, L. (2012). Supervisor behavior and employee presenteeism. *International Journal of leadership studies*, 7(1), 114-131.
- Gilmore, C. A. (2007). Change, principal trust and enabling school structures: An analysis of relationships in southern Alberta schools.
- Grant, A. M., & Parker, S. K. (2009). 7 redesigning work design theories: the rise of relational and proactive perspectives. *Academy of Management annals*, 3(1), 317-375.
- Gratacós, G., Pascual, B. L. D. G., & Rodriguez, I. (2021). A Study of Teacher Leadership Concept in Institutional Documents in Spain. *Research in Educational Administration and Leadership*, 6(1), 241-275.
- Gray, J. (2013). The Role of Enabling School Structures, Trust, and Collective Efficacy in Developing International Professional Learning Communities. A Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association, April - San Francisco, Ca.
- Griffin, M. A., Parker, S. K., & Mason, C. M. (2010). Leader vision and the development of adaptive and proactive performance: a longitudinal study. *Journal of applied psychology*, 95(1), 174.
- Grimm, F. (2020). The First Teacher as the Elephant in the Room--Forgotten and Hidden Teacher Leadership Perspectives in Swedish Schools. *Research in Educational Administration & Leadership*, 5(2), 454-483.
- Güven, Y. (2015). *Lider öğretmenlerin okul kültürüne etkileri* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis*. Essex, England.
- Hairon, S. (2017). Teacher leadership in Singapore: The next wave of effective leadership. *Research in Educational Administration and Leadership*, 2(2), 170-194.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility?. *School leadership & management*, 23(3), 313-324.
- Harris, D. R. (2016). *The relationship between building teacher leadership capacity and campus culture*. Texas A&M University-Commerce.
- Harris, A., & Muijs, D. (2003). *Teacher leadership: principles and practice*. London, UK: National College for School Leadership.
- Harris, A., & Muijs, D. (2004). *Improving schools through teacher leadership*.
- Harmancıoğlu, N. (2012). İnovasyon süreci: Yeni ürün geliştirmede inovasyon literatürünün teorik meta analizi. *Journal of Entrepreneurship and Innovation Management*, 1(1), 1-23.

- Hao, Q., Kasper, H., & Muehlbacher, J. (2012). How does organizational structure influence performance through learning and innovation in Austria and China. *Chinese Management Studies*.
- Hatch, M. J., & Cunliffe, A. L. (2006). Why study organization theory. *Organization Theory: Modern, Symbolic, and Postmodern Perspectives*, 158-199.
- Hoşgörür, T., & Yorulmaz, Y. İ. (2015). The Relationship between Teachers' Leadership Behaviours and Emotional Labour. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 164-181.
- Hovardas, T. (2016). Primary school teachers and outdoor education: Varying levels of teacher leadership in informal networks of peers. *The journal of environmental education*, 47(3), 237-254.
- Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures: Some theoretical, research and practical considerations. *Journal of Educational Administration*.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama (çev. Ed. S. Turan). *Ankara: Nobel*.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2000). School bureaucracies that work: Enabling, not coercive. *Journal of school Leadership*, 10(6), 525-541.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational administration quarterly*, 37(3), 296-321.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*.
- Howey, K. R. (1988). Why teacher leadership?. *Journal of Teacher Education*, 39(1), 28-31.
- Hunzicker, J. (2017). From teacher to teacher leader: A conceptual model. *International Journal of Teacher Leadership*, 8(2), 1-27.
- Hurt, M. H. (2015). *Investigating the intersection of school structure and teacher leadership: A mixed-methods study*. The Ohio State University.
- İra, Ö. G. N., & Şahin, S. (2011). Örgüt Kültürü Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1).
- Jewczyn, M. N. (2010). Assessing mechanistic and organic organizational structures: Measuring organizational uncertainty and determining an organization's proper structure. *Journal of Virtual Leadership*, 1(6).
- Jiang, F. (2011). *Effects of organizational structure and culture on employee communication behaviors in Chinese organizations* (Doctoral dissertation).
- Jogaratham, G., & Tse, E. C. Y. (2006). Entrepreneurial orientation and the structuring of organizations: performance evidence from the Asian hotel industry. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*.
- Johnson, S. M., & Donaldson, M. L. (2007). Overcoming the obstacles to leadership. *Educational leadership*, 65(1), 8-13.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International.
- Kadak, Z. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Kakabadse, A. (1986). Organizational alienation and job climate: A comparative study of structural conditions and psychological adjustment. *Small group behavior*, 17(4), 458-471.

- Karaman, K., Yücel, C. ve Dönder, H. (2008). Öğretmen Görüşlerine Göre, Okullardaki Bürokrasi ile Örgütsel Vatandaşlık Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 49-74.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Corwin Press.
- Kaya, B. (2016). *Öğretmenlerin öğretmen liderliği yeterlikleri* (Doctoral dissertation, Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van).
- Kelley, J. D. (2011). *Teacher's and teacher leaders' perceptions of the formal role of teacher leadership*. Georgia State University.
- Khandwalla, P. N. (1977). *The design of organizations*.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Koçel, T. (2018). *İşletme Yöneticiliği*, İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Koşar, D. (2018). Examining the views of prospective teachers on teacher leadership. *European Journal of Education Studies*.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T., & Bakır, A. A. (2017). The Factors That Influence Bureaucracy and Professionalism in Schools: A Grounded Theory Study. *Journal of Education and Practice*, 8(8), 196-207.
- Lai, E., & Cheung, D. (2015). Enacting teacher leadership: The role of teachers in bringing about change. *Educational management administration & leadership*, 43(5), 673-692.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school leadership*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). Review of research: How leadership influences student learning.
- Lieberman, A. (1992). Teacher leadership: What are we learning. *Teachers as leaders: Evolving roles*, 159-165.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2005, June). Teachers as leaders. In *The educational forum* (Vol. 69, No. 2, pp. 151-162). Taylor & Francis Group.
- Lin, Y. J. (2014). Teacher involvement in school decision making. *Journal of Studies in Education*, 4(3), 50-58.
- Luke, R. D., & Begun, J. W. (1988). Strategic orientations of small multihospital systems. *Health Services Research*, 23(5), 597.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., Artelt, C., Baumert, J., & Peschar, J. L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360.
- Mertler, C. A. & Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (3rd ed.). Los Angeles: Pyrczak.
- Messick, P. P. (2012). *Examining relationships among enabling school structures, academic optimism and organizational citizenship behaviors* (Doctoral dissertation, Auburn University).
- Miles, R. E., Snow, C. C., Meyer, A. D., & Coleman Jr, H. J. (1978). Organizational strategy, structure, and process. *Academy of management review*, 3(3), 546-562.

- Miller, D. (1986). Configurations of strategy and structure: Towards a synthesis. *Strategic management journal*, 7(3), 233-249.
- Mintzberg, H. (1979). The structuring of organizations. *Englewood Cliffs*, 330.
- Mintzberg, H. (1981). Organization design: fashion or fit?. *Harvard Business Review*, Innuary-February.
- Mokoena, S. (2017). Shared leadership: How is the phenomenon understood in theory and practised in the schools?. *International Journal of Business and Management Studies*, 9(1), 177-191.
- Morris, P. (1990). Bureaucracy, professionalization and school centred innovation strategies. *International Review of Education*, 36(1), 21-41.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership—Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational management & administration*, 31(4), 437-448.
- Mullen, C. A., & Jones, R. J. (2008). Teacher leadership capacity-building: developing democratically accountable leaders in schools. *Teacher Development*, 12(4), 329-340.
- Murphy, J. (Ed.). (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Corwin Press.
- Murphy, J. (2007). Teacher leadership: Barriers and supports. In *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 681-706). Springer, Dordrecht.
- McShane, S., & Glinow, M. A. V. (2017). *Organizational behavior*. McGraw-Hill Education.
- Nappi, J. S. (2014). The teacher leader: Improving schools by building social capital through shared leadership. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 80(4).
- Ovacıklı, S. (2018). İlkokul müdürlerinin öğretmen liderliğini destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir*.
- Özer, N. (2010). İlköğretim okullarının örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normları açısından analizi.
- Özer, N., & Dönmez, B. (2013). Kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeğinin Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin yeniden değerlendirilmesi.
- Özdemir, S., & Kılınç, A. (2014). The relationship between bureaucratic school structure and teachers' level of academic optimism/Bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(1), 1-23.
- Öztürk, N., & Şahin, S. (2017). Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürü ve Öğretmen Liderliği: Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Rolü. *İlköğretim Online*, 16(4).
- Öqvist, A., & Malmström, M. (2016). Teachers' leadership: A maker or a breaker of students' educational motivation. *School Leadership & Management*, 36(4), 365-380.
- Pang, N. S. K., & Miao, Z. (2017). The Roles of Teacher Leadership in Shanghai Education Success. *Bulgarian Comparative Education Society*.
- Parlar, H., & Cansoy, R. (2017). The effect of bureaucratic school structure on teacher leadership culture: A mixed study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(6).
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational research quarterly*, 29(1), 38-54.
- Pineda-Báez, C., Bauman, C., & Andrews, D. (2019). Empowering teacher leadership: a cross-country study. *International Journal of Leadership in Education*.

- Poekert, P. E. (2012). Teacher leadership and professional development: Examining links between two concepts central to school improvement. *Professional development in education*, 38(2), 169-188.
- Price, H. E., & Moolenaar, N. M. (2015). Principal-teacher relationships: Foregrounding the international importance of principals' social relationships for school learning climates. *Journal of Educational Administration*.
- Pugh, D. S., Hickson, D. J., & Hinings, C. R. (1969). An empirical taxonomy of structures of work organizations. *Administrative science quarterly*, 115-126.
- Qanay, G., Courtney, M., & Nam, A. (2021). Building teacher leadership capacity in schools in Kazakhstan: a mixed method study. *International Journal of Leadership in Education*, 1-27.
- Robbins, S. P., DeCenzo, D. A., & Coulter, M. (2001). Fundamentals of management. *Upper Saddle River, New Jersey: USA*.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). Organizational Behavior, 15th. *Shahrivar*, 13, 1393.
- Rutherford, C. (2006). Teacher leadership and organizational structure. *Journal of Educational Change*, 7(1), 59-76.
- Savaş, G. (2016). Okul müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi, Ankara*.
- Sezgin, M., & Bulut, B. (2013). Örgüt kültürü ve halkla ilişkiler. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 182-194.
- Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L., & Anderson, D. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 31, 100357.
- Silins, H., & Mulford, B. (2004). Schools as learning organisations-Effects on teacher leadership and student outcomes. *School effectiveness and school improvement*, 15(3-4), 443-466.
- Slevin, D. P., & Covin, J. G. (1990). Juggling entrepreneurial style and organizational structure. *MIT Sloan Management Review*, 31(2), 43.
- Smylie, M. A., & Brownlee-Conyers, J. (1992). Teacher leaders and their principals: Exploring the development of new working relationships. *Educational Administration Quarterly*, 28(2), 150-184.
- Smylie, M. A. & Denny, J. W. (1990). Teacher Leadership: Tensions and Ambiguities in Organizational Perspective. *Educational Administration Quarterly*, 26 (3), 235-259.
- Swayne, L. E., Duncan, W. J., & Ginter, P. M. (2006). *Malden Strategic management of health care organizations. MA: Blackwell Publishing*, 287.
- Taşpınar, B. (2019). *Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişki* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Teyfur, E. (2017). Coğrafya öğretmenlerinin öğretmen liderliğine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(4), 1267-1282.
- Thompson, J. D., Zald, M. N., & Scott, W. R. (2017). *Organizations in action: Social science bases of administrative theory*. Routledge.
- Tosi, H. L. (2009). *Theories of organization*. Sage.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational administration quarterly*, 45(2), 217-247.

- Üçok, Ö. T. (2000). 20. Yüzyılın Örgüt yapılarındaki gelişmeleri bir irdeleme. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 155-162.
- Van der Vyver, C. P., Fuller, M.P. & Khumalo, J. B. (2021). Teacher leadership in the South African context: Areas, attributes, and cultural responsiveness. *Research in Educational Administration & Leadership*, 6(1), 127-162.
- Visscher, A. (2013). Introduction to organizational and management aspects of schools, in A. J. Visscher (Ed.) *Managing Schools towards High Performance*, (3-36). Taylor & Francis.
- Visone, J. D. (2020). Teacher leadership for excellence in US national blue ribbon schools. *International Journal of Leadership in Education*, 1-23.
- Watts, D. M. (2009). *Enabling school structure, mindfulness, and teacher empowerment: Test of a theory*. The University of Alabama.
- Webber, C. F., & Okoko, J. M. (2021). Exploring Teacher Leadership Across Cultures: Introduction to Teacher Leadership. *Research in Educational Administration and Leadership*, 6(1), 1-15.
- Wells, C. M., Maxfield, C. R., Klocko, B., & Feun, L. (2010). The role of superintendents in supporting teacher leadership: A study of principals' perceptions. *Journal of School Leadership*, 20(5), 669-693.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of educational research*, 87(1), 134-171.
- Willis, V. K. (2015). *School Structure, Leadership, and Organizational Citizenship Behavior* (Doctoral dissertation, University of Oklahoma).
- Woodward, J. (1980). *Industrial organization; theory and practice* (No. 04; HD38, W6 1980.).
- Yılmaz, A. İ. (2018). Okullardaki bürokratik yapı ve öğretmen liderliği arasındaki ilişki. *Unpublished doctoral dissertation*. Dokuz Eylül University.
- Yılmaz, K., Oğuz, A., & Altinkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 659-675.
- Yiğit, Y., Doğan, S., & Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(2), 93-105.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, 74(3), 255-316.
- Zinn, L. F. (1997). *Supports and barriers to teacher leadership: Reports of teacher leaders*. University of Northern Colorado.
- Zuckerman, A. M. (2002). *Improve your competitive strategy: A guide for the healthcare executive*. Health Administration Press.

8. EKLER

EK 1 Öğretmen Liderliği Ölçeği

ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda öğretmenlerin sergiledikleri öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin ifadeler yer almaktadır, bu davranışları ne derece sergilendiğinize yönelik görüşlerinizi ilgili bölümlere (X) işaretiyle belirtiniz. Katkılarınız için teşekkür ederim.

İFADELER	DAVRANIŞLARIN SERGİLENME DERECEŚİ				
	Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
BİR ÖĞRETMENİN LİDERLİK ROLÜ İLE İLGİLİ DAVRANIŞLAR					
1.Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak.	()	()	()	()	()
2.Meslektaşlarının mesleki gelişimi artırmaya yönelik çaba sarf etmek.	()	()	()	()	()
3.Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak.	()	()	()	()	()
4.Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek.	()	()	()	()	()
5.Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine(hazırlık, yürütme veya katılım) dahil olmak.	()	()	()	()	()
6.İl, bölge veya ülke düzeyinde mesleki çalışma gruplarında yer almak.	()	()	()	()	()
7.Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.	()	()	()	()	()
8.Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak.	()	()	()	()	()
9.Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak.	()	()	()	()	()
10.Meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alışverişinde bulunmak.	()	()	()	()	()
11.Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak.	()	()	()	()	()
12.Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak.	()	()	()	()	()
13.Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek.	()	()	()	()	()
14.Okul stratejik planının planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak.	()	()	()	()	()
15.Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak.	()	()	()	()	()
16.Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek.	()	()	()	()	()
17.Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarıyla örnek olmak.	()	()	()	()	()
18.Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak "yapıcı" tutumlar sergilemek.	()	()	()	()	()
19. Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak.	()	()	()	()	()
20.Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek.	()	()	()	()	()
21.Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeyine göre geliştirmek konusunda istekli olmak.	()	()	()	()	()
22.Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olmak.	()	()	()	()	()
23.Öğrencilerine güvenmek.	()	()	()	()	()
24.Öğrencilerine güven vermek.	()	()	()	()	()
25.Okula ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak "katılımcı" tutumlar sergilemek.	()	()	()	()	()

EK 2 Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı Ölçeği

MEKANİK VE ORGANİK ÖRGÜT YAPISI ÖLÇEĞİ

1. **Cinsiyet:** Kadın() Erkek()

2. **Eğitim Durumu:** Yüksekokul() Fakülte() Yüksek Lisans/Doktora()

3. **Mesleki Kıdem:** 1-5 yıl() 6-10 yıl() 11-15 yıl() 16-20 yıl() 21+yıl()

Aşağıdaki yargılara katılma düzeyiniz öğrenilmek istenmektedir. Lütfen sizin için en uygun seçeneği işaretleyiniz. Katkılarınız için teşekkür ederim.

	Tamamen Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.Okulumuzda her durumda uyacağımız prosedürler vardır.					
2.Ben her zaman çalışma prosedürlerine uymak zorundayım.					
3.Her zaman kurallara uyduğum kontrol edilir.					
4.Uymak zorunda olduğumuz genel prosedürleri gösteren bir doküman vardır.					
5.İşimle ilgili yazılı tanımlamalar vardır.					
6.İşlerim için bir el kitabım vardır.					
7.Okulda yönetim zincirini gösteren bir şema vardır.					
8.Okulumuzda çoğu konuda uygun iletişim kanallarının belirlendiği iyi tanımlanmış prosedürler vardır.					
9.Okulda herkesin performansının yazılı kaydı tutulur.					
10.Bir kriz durumunda ben daima hesap verebilmek için yazılı kayıtlar tutarım.					
11.Ben her durumun tam kaydını tutarım.					
12.Ben bir konuda bilgiyi kontrol etmek için kayıtları sıklıkla kullanırım.					
13.Okulda işlerin nasıl yapıldığı, işi yapan kişinin inisiyatifine bırakılır.					
14.Okulda öğretmenlerin kendilerini mutlu eden her şeyi yapmalarına izin verilir.					
15.Okulda öğretmenler başkalarına danışmadan işleriyle ilgili kararları alabilirler.					
16.Okulda çoğu öğretmen kendi kurallarını oluşturabilir.					

EK 3 Ölçek Kullanım İzinleri

ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ



Ayrıntıları gizle

Tarih: 30 Eylül 2021, 12:01

Merhaba sayın Battal Hocam. Ben Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisi Büşra YILMAZ. Okulun örgüt yapısı ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi çalışıyorum. Öğretmen liderliğine ait verileri ölçmek için merhum Kadir BEYÇİOĞLU hocamız ile geliştirdiğiniz Öğretmen Liderliği Ölçeği'ni izniniz olursa kullanmak isterim. Çok teşekkür ederim, sağlıklı günler dilerim. Saygılarımla.

"ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ"



Ayrıntıları gizle

Alıcı:

Tarih: 30 Eylül 2021, 19:51

ÖLÇEĞİ"

Sayın Yılmaz (Büşra), isteğinize yanıt olarak, Müteveffa Dr. BEYÇİOĞLU'lu hazırlayıp uyguladığınız, "ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ"ni kullanma isteginiz tarafımızdan uygun görülmüştür.

Bilgilerinize saygıyla,

Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı Ölçeği



Gelen Kutusu

Alıcı: Yusuf CERİT

Tarih: 4 Ekim 2021, 14:19

Merhaba Yusuf Hocam, ben Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisi Büşra Yılmaz. Okulun örgüt yapısı ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi çalışıyorum. Okulun örgüt yapısına ait verileri ölçmek için uyarlaması size ait olan Mekanik ve Organik Örgüt Yapısı Ölçeğini izniniz olursa kullanmak isterim. Çok teşekkür ederim hocam, sağlıklı günler dilerim.



Ayrıntıları gizle

Alıcı:

Tarih: 4 Ekim 2021, 14:25

Sayın Yılmaz

Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar

Yusuf Cerit