İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
Nisan 2014 ♦ Cilt 15, Sayı 1, ss. 117-142

ISSN: 1300–2899

Resmi ve Özel Okul Öğretmenlerinin Paylaşılan Liderliğe İlişkin Görüşleri[1]

Mahire ASLAN
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Aslı AĞIROĞLU BAKIR
Turgut Özal Anadolu Lisesi

Özet

Bu çalışmanın amacı, resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarını çeşitli değişkenler açısından irdeleyerek sonuçları ortaya koymaktır. Genel tarama modeline dayalı olan bu araştırmanın evreni 3283 resmi ve 116 özel ilköğretim öğretmeninden; örneklemi ise, toplam 728 resmi ve özel ilköğretim öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmanın verilerini elde etmek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen ve beş boyuttan (Örgütsel Gelişme ve İşbirliği, Vizyon-Misyon, Sorumluluk Alma, Okul Kültürü, Örgütsel Olanaklar) oluşan "Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği" (OÖPLÖ) kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; özel ilköğretim okullarındaki paylaşılan liderlik düzeyi, paylaşılan liderliğin tüm boyutları açısından resmi ilköğretim okullarına kıyasla daha yüksektir. Aynı şekilde, özel ilköğretim okullarındaki örgütsel bağlılık düzeyi de resmi ilköğretim okullarına kıyasla daha yüksektir. Resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli erkek öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları, kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksektir.

Anahtar Sözcükler: *Paylaşılan liderlik, liderlik, resmi ve özel okul*

GİRİŞ

Eğitim geçmişten bugüne, bugünden de geleceğe uzanan bir köprüdür. İnsanoğlunun çeşitli ve sayısız denemeler sonucu elde ettiği bilgilerin nesilden nesile aktarılması için yüzyıllardır kullanılan biricik yöntemdir. Bu aktarım ilk çağ duvar resimleriyle başlamıştır ve bilgi çağı adını verdiğimiz günümüzde baş döndürücü bir hızla gelişen bilgiyi depolama ve aktarma yöntemleriyle devam etmektedir. Frank Schatzing'in (2009) ünlü bilimkurgu eseri *Sürü*'de ortak bir akıl ve bilgi birikimine sahip, ilk atalarından son üyelerine kadar her birinin var olan tüm aklı, bilgiyi ve deneyimi paylaştığı bir canlılar topluluğundan söz edilmektedir. İnsanoğlunun bu hayal ürünü canlılarda bulunan türden bir yeteneğe sahip olmaması dolayısıyla, bilgi

[1] Bu çalışma Yrd. Doç. Dr. Mahire Aslan danışmanlığında Aslı Ağıroğlu Bakır'ın hazırladığı "Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi" adlı doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

© 2014 İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi

birikimini gelecek nesillere aktarmak ve arzu edilen davranışları bireylere aşılamak için eğitimden başka seçeneği yoktur.

Toplumsal gerekliliğin ve gerçekliğin karşılanması kadar sürdürülmesinde de eğitim sürecinin böylesine yaşamsal bir öneme sahip olması, eğitimin nerede ve nasıl yapılacağı, nasıl biçimlendirilip yönetileceği gibi soruları son derece önemli kılmaktadır. Farklı düşünceler ve yöntemler olsa da, eğitimin okullarda ve öğretmenler aracılığıyla yürütülmesi çağdaş dünyada geniş ölçekte kabul görmüş bir uygulamadır. Eğitim uygulamaları temelde öğretmenler tarafından yürütülmekte, sürecin devamlılığı ve eşgüdümü ise okul yöneticileri tarafından gerçekleştirilmektedir.

Toplumsal, siyasal ve ekonomik açılardan çok boyutlu işgörülerin gerçekleştirildiği okullardaki yöneticilerin belirli bazı özelliklere sahip olmaları beklenmektedir. Kuşkusuz yalnızca yöneticilik özellikleri okul örgütlerinde istenen gelişim ve ilerleme koşullarını sağlamakta ve bunun için gerekli iletişim ağını oluşturmakta yeterli değildir. İşte bu noktada liderlik kavramı devreye girmektedir. Alanyazında liderlik kavramı farklı biçimlerde tanımlanmakta ve ayrıca birçok liderlik çeşitlerinden söz edilmektedir. Anılan bu liderlik çeşitleri, kimi yazar ve araştırmacılarca liderlik davranışları dikkate alınarak, kimilerince de liderde bulunan özelliklerden yola çıkılarak tanımlanmıştır. Ortak bir örgütsel amacı gerçekleştirme doğrultusunda tüm paydaşların yetkinlikleri ölçüsünde gönüllü işbirliği ve etkileşimi ile içselleştirilmiş sorumluluk bilincine dayalı çağdaş liderlik anlayışı (Ağıroğlu-Bakır, 2013, s. 2) olarak ifade edilebilecek olan paylaşılan liderliği de bu liderlik çeşitleri arasında saymak mümkündür. Paylaşılan liderliğe ilişkin son dönemde, bu konuda yapılmış ya da halen yürütülmekte olan bir çok ampirik ve teorik çalışma (Bennet ve diğerleri, 2003; Bolden, 2007; Gronn, 2000, 2002a, 2002b, 2008; Harris, 2003, 2004, 2008; Hopkins ve Jackson, 2002; Leithwood ve diğerleri, 2007; O'Neill, 2002; Spillane, 2003, 2005; Spillane ve diğerleri, 2008) bulunmaktadır. Yapılan çalışmaların çoğu, paylaşılan liderliğin okullardaki kalitenin artmasına katkıda bulunduğu ve okulların öğrenen örgütlere dönüşmesini sağladığı görüşünü desteklemektedir.

Paylaşılan liderliğin bu denli güncel ve ilgi odağı olmasının çeşitli nedenleri vardır. Bu nedenlerin başında, her sorunu kendi başına çözebilen ve sınırsız yeteneklere sahip tek yönetici "kahraman lider" anlayışının çökmeye başlaması ve yönetimlerden gerçekleştirmeleri beklenen yüksek ve karmaşık taleplerin yerine getirilememesi (Hartley, 2007) gösterilebilir (Jacobs, 2010, s. 35). Artık günümüzde bu kahraman lider anlayışının yerini; örgütün sorunlarını çözmenin yolunun işgörenlerden ve izleyenlerden güç almak olduğu fikri üzerine dayandıran, örgütsel değişimin ve gelişimin desteklendiği, örgüt toplumundan gelen her türlü bilgiye açık ve bu bilgilerin örgüt yararına kullanılabildiği 'paylaşılan liderlik' anlayışı almaktadır (Woods, 2010, s. 5). Paylaşılan liderlikte önemli olan kişinin formal pozisyonu ya da rolü değil, konuya ilişkin bilgisi ve becerileridir. Liderliğin bireysel hiyerarşiyi vurgulayan geleneksel doğasının aksine, paylaşılan liderlik tüm paydaşların ortaklaşa bir liderlik sergiledikleri beraber çalışma kültürünü yansıtır.

Liderliğin paylaşılmasına ilişkin ilk fikirler 1950 ve 60'lar dönemine rastlamaktadır. O dönemde bu fikir, ilk olarak sosyal psikologlar arasında ve iş yönetimi alanlarında dillendirilmeye başlanmıştır. Bu dönemdeki çalışmalarda paylaşılan liderlik (distributed leadership) ifadesi kullanılmasa da, ele alınan fikirler ve bakış açıları bugünkü paylaşılan liderlik yaklaşımının temellerini oluşturmuştur. Bu konudaki en

eski referans olarak Gibb'in 1954 tarihli "Leadership" adlı makalesi kabul edilmektedir. Gibb'e göre, liderlik işlevleri dağıtıldığında, liderler hem zaman açısından çok daha verimli sonuçlar elde edecek, hem de uygulamalar daha fazla çeşitlilik ve yetkinlik kazanacaktır (Watson, 2005).

60 ve 70'li yıllar, Barnard'ın "örgütte motivasyonu arttıran bir unsur olarak gördüğü 'etkileşimin' keşfedilmesi veya oluşturulması" gerekliliğini vurguladığı; Cartwright'ın (1965) çalışmasında örgütlerdeki insanların birbirlerini etkiledikleri iddiasını baz alan 'sosyal etki' kavramını incelediği ve paylaşılan liderlik anlayışının temellerinin atıldığı yıllar olmuştur (Watson, 2005, s. 78). 80'li ve 90'lı yıllarda paylaşılan liderlik kavramına olan ilgi de giderek artmıştır. Paylaşılan liderliğin özünde bulunan ortak karar alma ve okulların demokratikleştirilmesi fikirleri, Hallinger ve Heck (1996), Weiss ve Cambone (1994) gibi araştırmacıların çalışmalarındaki yerini almıştır (Humprey, 2010, s. 14-15). Konunun ön plana çıkmasıyla birlikte, Amerika ve İngiltere başta olmak üzere birçok ülkede paylaşılan liderliğe ilişkin daha fazla çalışma yürütülmeye başlanmış, İngiltere ve Galler'de okul liderliğinin geliştirilmesi için mevcut politikaların tekrar gözden geçirilmesi ve paylaşılan liderlik anlayışının benimsenmesi düşüncesi yaygınlık kazanmıştır (Jacobs, 2010, s. 42).

Paylaşılan perspektifle bakıldığında liderlik uygulamasının bir liderin kararı üzerinden değil, insanların etkileşimleriyle şekillendiği ifade edilmektedir. Bu bakış açısı, sorumluluk duygusunu ilgili karar vericilerden geniş kitlelere ve sosyal ilişkilere kaydırması nedeniyle aslında geleneksel hiyerarşik ve bürokratik örgüt modeline de bir meydan okuyuştur (Spillane ve diğerleri, 2004, s. 3). Paylaşılan liderlik dinamik bir süreçtir. Bu yönüyle işgörenler arasındaki etkileşimi, ortak çalışma anlayışını ve işlevsel karar süreçlerini içeren ve örgüt sınırlarını zorlayarak tüm sistemi kapsayan bir anlayıştır. Konuya eğitim liderliği açısından bakıldığında ailelerin, öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve hatta çevre halkının da sürece katılması gerektiği görülmektedir (Bolden, Petrov ve Gosling, 2009, s. 257).

Yurtdışında yürütülen çalışmaların yanı sıra ülkemizde de (Baloğlu, 2011a,2011b, 2012; Baloğlu ve Karadağ, 2011, 2012; Korkmaz ve Gündüz, 2011; Bostancı, 2012; Özdemir, 2012; Ağıroğlu-Bakır, 2013; Özer ve Beycioğlu, 2013; Uslu ve Beycioğlu, 2013; Taştan ve Oğuz, 2013) son dönemde paylaşılan liderliğe ilişkin çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar arasında gerek ölçek geliştirme gerekse kuramsal temelli çalışmalar mevcuttur. Ağıroğlu-Bakır (2013) ve Özer ve Beycioğlu (2013) gerçekleştirdikleri geniş literatür taramalarından sonra Türk eğitim-öğretim sistemine uygun paylaşılan liderlik ölçekleri geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Taştan ve Oğuz (2013) tarafından geliştirilen "İlköğretim Öğretmenleri için Dağıtımcı Liderlik Ölçeği" "Yetki ve Sorumluluk Paylaşımı", "Liderlik Becerileri", "Amaç ve Misyon Paylaşımı", "Meslektaş Yardımlaşması " ve "İletişim" olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Öte yandan Özdemir ise (2012), Hulpia, Devos ve Rosseel (2009) tarafından geliştirilen "distributed leadership scale" adlı çalışmayı Türkçe uyarlama çalışması gerçekleştirmiş ve Dağıtımcı Liderlik Envanteri (DLİ) adını verdikleri ölçeği literatüre kazandırmışlardır.

Anılan ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının yanı sıra, kuramsal çalışmalar da mevcuttur. Baloğlu (2011a, 2011b) çalışmalarında konuyu "dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı" olarak ele almış ve çeşitli açılardan irdelemiştir. Yine Baloğlu ve

Karadağ (2011) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada paylaşılan liderlik anlayışının okullarda yönetimin yeniden yapılandırılması için kullanılabileceği vurgulanmaktadır.

Liderliğin nasıl etkili uygulanabileceğine ilişkin düşünceler geliştirmeyi ve bunun okullarda gerçekleşmesini sağlamayı amaçlayan paylaşılan liderlik anlayışını, tüm eğitim örgütleri için bir kurtuluş reçetesi olarak görmek doğru değildir kuşkusuz. Çünkü en iyi bir tek örgütsel ve yönetimsel yaklaşım bulunmamaktadır. Bununla birlikte, liderliğe ilişkin derin örgütsel analizler yapmak ve bazı çıkarsamalarda bulunmak amacıyla paylaşılan liderlikten araç olarak yararlanılabilir. Böyle bir araç, liderliğe farklı bir açıdan bakmamızı, yeni bir yol haritası bulmamızı ve okul liderliğinin arka planında kalmış yönlerini açığa çıkarmamızı sağlayabileceği gibi; okulu geliştirmedeki küçük çabaları, isteklilikleri ve klasik liderlik bakış açısıyla görülemeyen uygulamaları görebilmemizi de sağlayabilir (Spillane, 2006, s. 8-10).

Araştırmanın Önemi

Liderlik alanyazınında yeni bir yaklaşım olarak vurgulanan paylaşılan liderlik;

- yalnızca örgütün üst yöneticisine değil, tüm paydaşlara karara katılma özgürlüğü tanıması (McCarthy, 2010),
- örgütsel bir olgu niteliği taşımasından dolayı ilişkilere ve ortaklaşabilme temeline dayalı bir grup etkinliği olması (Flessa, 2009),
- örgütün, onu oluşturan parçalardan daha büyük olması nedeniyle tüm paydaşlarıyla birlikte ele alınması gerekliliği (Gronn, 2000),
- günümüzde örgütsel girişimlerin tek bir lider tarafından yönlendirilemeyeceği; örgütte yürütülen tüm etkinliklerin, eylemlerin ve güç dağıtımının paylaşılması gerektiği (Harris, 2003, s. 317),
- liderliğin yalnızca atanmışlara özgü olamayacağı; alanında uzman, bilgi, deneyim ve potansiyeli olan tüm işgörenlere uygun durumlarda fırsat verilmesi gerektiği anlayışı (Elmore, 2000), açılarından önemli görülmüş ve artırılmaya değer bulunmuştur.

Bahsi geçen noktaların yanı sıra, paylaşılan liderliğin ülkemizde kısmen yeni bir paradigma olması, konuya ilişkin yerli alanyazının zenginleştirilmesine ve okullarda paylaşılan liderlik kuram ve uygulamalarının geliştirilmesine katkıda bulunulabilmesi düşüncesi, bu araştırma sürecinin başlatılması ve sürdürülmesinde önemli görülmüştür. Tüm bu noktalardan hareketle, araştırmanın temel amacı Malatya ili merkez ilçe sınırları içerisinde bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarını çeşitli değişkenler açısından ortaya koymaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1) Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2) Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ve boyutlarına (a. Örgütsel Gelişme ve İşbirliği b. Vizyon-Misyon c.

Sorumluluk Alma d. Okul Kültürü e. Örgütsel Olanaklar) ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3) Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve boyutlarına ilişkin algıları;

a) cinsiyet,
b) öğrenim düzeyi,
c) mesleki kıdem,
d) branş, değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada genel tarama (betimsel) modeli (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Gay ve Diehl, 1992; Karasar, 1999, s. 81-82; Sönmez ve Alacapınar, 2011, s. 48) kullanılmıştır.

Evren – Örneklem

Araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Malatya ili merkez ilçe sınırları içinde bulunan 76 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 1863 erkek ve 1420 kadın olmak üzere toplam 3283 öğretmen ile, 4 özel ilköğretim okulunda görev yapan 116 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, evrendeki bütün kümelerin tüm elemanlarıyla birlikte eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan bir örnekleme çeşidi olarak tanımlanan oransız küme örnekleme yöntemi (Barreiro ve Albandoz, 2001, s. 8-9; Kaptan, 1998, s. 121-122; Karasar, 1999, s. 114-116; Key, 1997; Ross, 2005, s. 11; Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 67) kullanılmıştır. Böylece, araştırmanın örneklemi 677 resmi ve 51 özel ilköğretim okulu öğretmeni olmak üzere toplam 728 öğretmenden oluşmuştur.

Araştırmanın çalışma evreni, genel evreni % 47,75 oranında temsil etmekte olup, örnekleme giren öğretmen sayısı, genel evrenin % 21,42'sini, çalışma evreninin ise % 44,86'sını içermektedir.

Araştırmanın yapıldığı dönemde 6287 sayılı yasa (4+4+4 Yasası) henüz yürürlükte olmadığı için, 8 yıllık eğitim veren "ilköğretim okulu" kavramı kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Verileri elde etmek amacıyla, "Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği" (OÖPLÖ) (Ağıroğlu-Bakır, 2013) kullanılmıştır. OÖPLÖ'nün I. Bölümünde, cinsiyet, branş, öğrenim düzeyi ve kıdem yılına ilişkin kişisel bilgiler; II. bölümünde ise beş boyut kapsamında 55 maddeden oluşan ve paylaşılan liderliği ölçen sorular bulunmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde, kapsam geçerliliği çalışmaları yapılmış; ardından ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile madde-toplam test korelasyonu; güvenirliğini sağlamak için ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test korelasyon katsayıları

hesaplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinden önce verilerin bu analize uygunluğunu belirlemek amacıyla (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity (küresellik) Testi yapılmış ve (KMO = .96) verilerin faktör analizine uygun olduğu (x^2: 9580,635, sd:1485 $p < .05$) ortaya çıkmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam (birikimli) varyans oranı %68.11'dir. Faktörlere göre açıklanan varyans oranları sırasıyla birinci faktör için %30.10; ikinci faktör için %11.46; üçüncü faktör için %11.26; dördüncü faktör için %7.94 ve beşinci faktör için %7.33'tür. Faktörler, 1. faktör "Vizyon-Misyon" (α = 0.92); 2. Faktör "Okul Kültürü" (α = 0.91); 3. Faktör "Örgütsel Gelişme ve İşbirliği" (α = 0.98); 4. Faktör "Sorumluluk Alma" (α = 0.88), 5. faktör "Örgütsel Olanaklar" (α = 0.84) biçiminde adlandırılmıştır. Tüm ölçeğin Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayısı ise 0.98 bulunmuştur. Uygulamadan sonra, çeşitli nedenlerle geçerli sayılmayan 52 tane ölçek kapsam dışı bırakılmış; resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere ait 677 ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere ait 51 olmak üzere toplamda 728 ölçek geçerli sayılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde standart sapma, frekans, yüzde ve aritmetik ortalama hesaplamaları yapılmıştır. Ölçek maddelerine verilen yanıtların bağımsız değişkenlere (cinsiyet, branş, öğrenim durumu ve kıdem yılı) ve boyutlara göre analizinde, 5'li derecelendirmeden elde edilen toplam puanlar esas alınmıştır. Ayrıca, ikili karşılaştırmalar için t testi, ikiden fazla değişken arasındaki karşılaştırmalarda ise varyans analizi (ANOVA-ONEWAY) ve F testi uygulanmıştır. Karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi .05 / .01 olarak alınmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

.

Bu bölümde, araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular yer almaktadır.

1. Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik Algılarının Dağılımı ve Karşılaştırılması

	Okul Tipi	N	$\overline{X}$	ss	*t*	*p*
Paylaşılan Liderlik	Resmi Okul	677	3.60	0.68	-6.402	0.00*
	Özel Okul	51	4.17	0.60		

Tablo 1'e göre, resmi ($\overline{X}$: 3,60) ve özel ($\overline{X}$: 4,17) ilköğretim okulu öğretmenlerinin okullarındaki paylaşılan liderliğe ilişkin algıları arasında (t:-6,402,

p<0,01) anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Buna göre, özel okul öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları resmi okul öğretmenlerinden daha yüksektir.

2. Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderliğin boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2
Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik Algılarının Paylaşılan Liderliğin Boyutlarına Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması

Paylaşılan Liderliğin Boyutları	Okul Tipi	N	$\overline{X}$	ss	*t*	*p*
Örgütsel Gelişme ve İşbirliği	Resmi Okul	677	3.68	0.75	-5.917	0.00*
	Özel Okul	51	4.25	0.65		
Vizyon-Misyon	Resmi Okul	677	3.32	0.93	-4.843	0.00*
	Özel Okul	51	3.97	0.82		
Sorumluluk Alma	Resmi Okul	677	3.51	0.74	-4.402	0.00*
	Özel Okul	51	3.98	0.74		
Okul Kültürü	Resmi Okul	677	3.90	0.68	-7.262	0.00*
	Özel Okul	51	4.46	0.52		
Örgütsel Olanaklar	Resmi Okul	677	3.05	0.87	-4.580	0.00*
	Özel Okul	51	3.63	0.85		
Toplam	Resmi Okul	677	3.60	0.68	-6.402	0.00*
	Özel Okul	51	4.17	0.60		

Tablo 2'ye göre, resmi ($\overline{X}$ = 3.60) ve özel ($\overline{X}$ = 4.17) ilköğretim okulu öğretmenlerinin okullarındaki paylaşılan liderliğe ilişkin algıları arasında hem bir bütün olarak (t = -6.402, p < .01); hem de paylaşılan liderliğin beş boyutu açısından anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

"Örgütsel Olanaklar" boyutunun resmi okul ($\overline{X}$ = 3.05) ve özel okul ($\overline{X}$ = 3.63) için en düşük değeri taşıdığı görülmektedir. Resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenleri, okullarındaki örgütsel olanakları (kütüphane, laboratuvar vb. mekanların yeterliliği, okulun çalışma saatleri, okula dışarıdan sağlanan kaynaklar) paylaşılan liderliğin diğer boyutlarına oranla daha yetersiz algılamaktadırlar. En yüksek değerlere ise, gerek resmi ($\overline{X}$ = 3.90) gerekse özel ($\overline{X}$ = 4.46) ilköğretim okullarında "Okul Kültürü" boyutunda ulaşılmıştır. Paylaşılan liderliğin boyutları açısından öğretmen algıları aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmaktadır:

Vizyon-Misyon boyutu açısından resmi ($\overline{X}$ = 3.32) ve özel ($\overline{X}$ = 3.97) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıları arasındaki anlamlı bir farklılık özel okul lehinedir (t =-4.843, p < .01). *Vizyon;* görüş, görme kuvveti, geleceği kestirebilme ve hayal edebilme gücü; *misyon ise*, bir örgütün varoluş nedeni ve onun üstlendiği kritik görevler olarak ele alındığında (Çelik, 1995), örgütler için çok önemli iki kavram oldukları görülmektedir. Eğitim kurumları gibi geleceği şekillendiren kurumların vizyon ve misyonlarının kurumun değerleriyle bütünleşmiş doğru ve gerçekçi bir içeriğe sahip olması, örgütsel olduğu kadar toplumsal evrilmeler de içermesi temel bir zorunluluktur. Bu bağlamda araştırmada ortaya böyle bir sonuç, özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul vizyonu ve misyonu hakkında resmi ilköğretim okulu öğretmenlerine göre daha bilinçli olduklarının bir göstergesi biçiminde değerlendirilebilir.

Paylaşılan liderliğin *Sorumluluk Alma* (resmi: $\overline{X}$ = 3.51; özel: $\overline{X}$ = 3.98; t =-4,402, p < .01), *Okul Kültürü* (resmi: $\overline{X}$ = 3.90; özel: $\overline{X}$ = 4.46; t =-7,262, p < .01) ve *Örgütsel Olanaklar* (resmi: $\overline{X}$ = 3.05; özel: $\overline{X}$ = 3.63; t =-4,580, p < .01) boyutları açısından ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

3. Resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderliğin boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyet, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem ve branş değişkenleri açısından karşılaştırılması amacıyla yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6'de verilmiştir.

Cinsiyet

Bu kısımda, paylaşılan liderliğe ilişkin öğretmen algılarının "cinsiyet" değişkeni açısından değerlendirmesi yapılmaktadır.

Tablo 3 incelendiğinde, resmi (erkek: $\overline{X}$ = 3.66 ve kadın: $\overline{X}$ = 3.53; t =-2,474, p < .05) ve özel (erkek: $\overline{X}$ = 4.34 ve kadın: $\overline{X}$ = 3.98; t = -2.261, p < 0.5) ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Cinsiyet değişkeni açısından boyutlara ilişkin analizler aşağıda ayrıntılı olarak verilmiştir.

Resmi ilköğretim okullarında, *Vizyon-Misyon* boyutu bakımından, kadınlar ($\overline{X}$ = 3.20) ile erkekler ($\overline{X}$ = 3.40) arasında erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır (t =-2.684, p < .05). Bu bulgu, okulun vizyon ve misyonunu belirleme, buna ilişkin olarak paydaşların görüşlerine başvurma ve uygulamayı gerçekleştirme açılarından mevcut paylaşılan liderliğin, kadın öğretmenlere erkek öğretmenler kadar doyum vermediği biçiminde değerlendirilebilir.

Tablo 3
Öğretmenlerin Paylaşılan Liderliğin Boyutlarına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Paylaşılan Liderliğin Boyutları	Okul Türü	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	ss	*t*	*p*
Örgütsel Gelişme ve İşbirliği	Resmi Okul	Kadın	282	3.63	0.77	-1.557	0.120
		Erkek	395	3.72	0.74		
	Özel Okul	Kadın	24	4.06	0.70	-1.999	0.051
		Erkek	27	4.42	0.55		
Vizyon-Misyon	Resmi Okul	Kadın	282	3.20	0.91	-2.684	0.007*
		Erkek	395	3.40	0.93		
	Özel Okul	Kadın	24	3.75	1.03	-1.735	0.092
		Erkek	27	4.16	0.54		
Sorumluluk Alma	Resmi Okul	Kadın	282	3.44	0.72	-1.948	0.052
		Erkek	395	3.55	0.75		
	Özel Okul	Kadın	24	3.82	0.75	-1.531	0.132
		Erkek	27	4.13	0.72		
Okul Kültürü	Resmi Okul	Kadın	282	3.78	0.72	-3.881	0.000**
		Erkek	395	3.99	0.63		
	Özel Okul	Kadın	24	4.29	0.55	-2.306	0.025*
		Erkek	27	4.62	0.44		
Örgütsel Olanaklar	Resmi Okul	Kadın	282	2.93	0.90	-2.936	0.003**
		Erkek	395	3.13	0.84		
	Özel Okul	Kadın	24	3.34	0.93	-2.358	0.022*
		Erkek	27	3.88	0.69		
Toplam	Resmi Okul	Kadın	282	3.53	0.69	-2.474	0.014*
		Erkek	395	3.66	0.67		
	Özel Okul	Kadın	24	3.98	0.66	-2.261	0.028*
		Erkek	27	4.34	0.49		

$p<.05$; $p<.01$

Tablo 3'te, *Okul Kültürü* boyutu açısından hem resmi (kadın: $\overline{X} = 3.78$ ve erkek: $\overline{X} = 3.99$; t =-3.881, $p < .01$) hem de özel (kadın: $\overline{X} = 4,29$ ve erkek: $\overline{X} = 4,62$; t =-

2.306, $p < .05$) ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Her iki okul türünde de erkek öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin paylaşılan liderlik algılarının kadın öğretmenlerden yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Bu nokta, bir yönüyle erkek öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin değişkenleri daha yeterli görebilme ve bunlardan daha çok doyum sağlayabilmeleri bakımından yorumlanabileceği gibi; diğer yönüyle de kadın öğretmenlerin örgüt kültürünü algılama ve uygulama açısından beklenti düzeylerinin yüksek ve görev yaptıkları okuldaki paylaşılan liderliğin bu beklentiyi karşılamaktan uzak olduğu biçiminde de yorumlanabilir.

Cinsiyet değişkeni açısından yapılan analizlerde resmi (kadın: $\overline{X} = 2.93$ ve erkek: $\overline{X} = 3{,}13$; $t = -2.936$ $p < .01$) ve özel (kadın: $\overline{X} = 3.34$ ve erkek: $\overline{X} = 3.88$: $t = -2.358$ $p < .05$) ilköğretim okulu öğretmenlerinin *Örgütsel Olanaklar* boyutuyla ilgili paylaşılan liderlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgu, araştırma kapsamındaki okulların sahip olduğu maddi olan ve olmayan olanaklarının, erkek öğretmenlerce paylaşılan liderlik açısından yeterli görülmesine karşın, kadın öğretmenlerin yüksek beklenti/düşük kaynak dengesizliğine ilişkin bir bakış açısıyla konuyu ele alınmış olabileceğini ortaya koymaktadır.

Öğrenim Düzeyi

Bu kısımda, paylaşılan liderliğe ilişkin öğretmen algılarının "öğrenim düzeyi" değişkeni açısından değerlendirmesi yapılmaktadır.

Tablo 4'e göre, öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları arasında öğrenim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunduğu ($F = 4.395$, $p < .05$); Ön Lisans mezunu öğretmenlerin algılarının ($\overline{X} = 3.74$), Lisans mezunu ($\overline{X} = 3.56$) öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Özel ilköğretim okullarında ($F = 7.369$, $p < .01$) ise bu farklılık Ön Lisans ($\overline{X} = 4.43$) ve Lisans mezunu öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları ($\overline{X} = 4.20$) ile Lisansüstü mezunu öğretmenlerin ($\overline{X} = 3.23$) algıları arasındadır. Boyutlara göre, resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıları ise şöyle analiz edilmiştir.

Paylaşılan liderliğin *Örgütsel Gelişme ve İşbirliği* boyutu açısından resmi ilköğretim okullarında görev yapan Ön Lisans ($\overline{X} = 3.81$) ve Lisans mezunu ($\overline{X} = 3.65$) öğretmenlerin algıları arasında ön lisans mezunları lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F = 3.544$, $p < .05$). Ön lisans ($\overline{X} = 4.54$) ve Lisans ($\overline{X} = 4.29$) mezunu özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları benzerlik gösterirken; bu okullarda görev yapan lisansüstü mezunu ($\overline{X} = 3.13$) öğretmenlerin algıları anlamlı bir biçimde farklılık göstermektedir ($F = 9.453$, $p < .01$).

Tablo 4
Öğretmenlerin Paylaşılan Liderliğin Boyutlarına İlişkin Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Boyutlar	Okul Türü	Öğrenim Düzeyi	N	$\overline{X}$	ss	F	*p*	Fark
Örgütsel Gelişme ve İşbirliği	Resmi Okul	Ön Lisans	164	3.81	0.745	3.544	0.029*	1-2
		Lisans	473	3.65	0.751			
		Lisans Üstü	40	3.55	0.809			
	Özel Okul	Ön Lisans	10	4.54	0.302	9.453	0.000**	1.2-3
		Lisans	37	4.29	0.547			
		Lisans Üstü	4	3.13	1.095			
Vizyon-Misyon	Resmi Okul	Ön Lisans	164	3.51	0.933	5.048	0.007**	1-2
		Lisans	473	3.25	0.918			
		Lisans Üstü	40	3.34	0.982			
	Özel Okul	Ön Lisans	10	4.20	0.422	2.144	0.128	-
		Lisans	37	3.98	0.877			
		Lisans Üstü	4	3.21	0.877			
Sorumluluk Alma	Resmi Okul	Ön Lisans	164	3.64	0.754	4.080	0.017*	1-2
		Lisans	473	3.45	0.721			
		Lisans Üstü	40	3.57	0.921			
	Özel Okul	Ön Lisans	10	4.27	0.569	1.923	0.157	-
		Lisans	37	3.97	0.748			
		Lisans Üstü	4	3.43	0.969			
Okul Kültürü	Resmi Okul	Ön Lisans	164	3.98	0.699	1.801	0.166	-
		Lisans	473	3.87	0.678			
		Lisans Üstü	40	3.92	0.600			
	Özel Okul	Ön Lisans	10	4.70	0.179	10.267	0.000**	1.2-3
		Lisans	37	4.50	0.474			
		Lisans Üstü	4	3.53	0.624			
Örgütsel Olanaklar	Resmi Okul	Ön Lisans	164	3.22	0.822	5.244	0.005**	1-2
		Lisans	473	2.98	0.867			
		Lisans Üstü	40	3.18	1.070			
	Özel Okul	Ön Lisans	10	3.76	0.788	2.466	0.096	-
		Lisans	37	3.69	0.804			
		Lisans Üstü	4	2.75	1.170			
Toplam	Resmi Okul	Ön Lisans	164	3.74	0.667	4.395	0.013*	1-2
		Lisans	473	3.56	0.676			
		Lisans Üstü	40	3.56	0.754			
	Özel Okul	Ön Lisans	10	4.43	0.289	7.369	0.002**	1.2-3
		Lisans	37	4.20	0.547			
		Lisans Üstü	4	3.23	0.903			

Öğrenim düzeyi değişkeni açısından resmi ilköğretim okullarında görev yapan Ön Lisans ($\overline{X}$ = 3.51) ve Lisans ($\overline{X}$ = 3.25) mezunu öğretmenlerinin *Vizyon-Misyon* boyutuna göre paylaşılan liderlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (F =5.048, $p < .01$).

Paylaşılan liderliğin *Sorumluluk Alma* boyutu açısından resmi ilköğretim okullarında görev yapan Ön Lisans ($\overline{X}$ = 3.64) ve Lisans mezunu ($\overline{X}$ = 3.45) öğretmenlerin algıları arasında anlamlı farklılık ön lisans mezunları lehinedir (F =4.080, $p < .05$).

Paylaşılan liderliğin *Okul Kültürü* boyutuna ilişkin Ön Lisans ($\overline{X}$ = 4.70) ve Lisans ($\overline{X}$ = 4.50) mezunu özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıları "her zaman"; Lisansüstü ($\overline{X}$ = 3.53) mezunu olanların algıları ise "çoğu zaman" düzeyinde olup aralarında anlamlı farklılık bulunmaktadır (F =10.267, $p < .01$).

Resmi ilköğretim okullarında görev yapan Ön Lisans ($\overline{X}$ = 3.22) ve Lisans ($\overline{X}$ = 2.98) mezunu öğretmenlerinin *Örgütsel Olanaklar* boyutuna göre paylaşılan liderlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (F =5.244, $p < .01$).

Tablo 4 genel olarak değerlendirildiğinde, resmi ilköğretim okullarında görev yapan Ön Lisans ve Lisans mezunu öğretmenlerin "okul kültürü" hariç diğer tüm boyutlara ilişkin görüşleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Öğrenim durumu değişkeni bakımından özel ilköğretim okullarında görevli ön lisans ve lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları, "okul kültürü" ve "Örgütsel Gelişme ve İşbirliği" boyutları açısından anlamlı farklılık göstermektedir.

Mesleki Kıdem

Bu kısımda, paylaşılan liderliğe ilişkin öğretmen algılarının "mesleki kıdem" değişkeni açısından değerlendirmesi yapılmaktadır.

Tablo 5
Öğretmenlerin Paylaşılan Liderliğin Boyutlarına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Boyutlar	Okul Türü	Kıdem Yılı	N	$\overline{X}$	ss	F	*p*	Fark
Örgütsel Gelişme ve İşbirliği	Resmi Okul	1-5 Yıl Arası	57	3.77	0.836	2.142	0.074	-
		6-10 Yıl Arası	118	3.61	0.682			
		11-15 Yıl Arası	169	3.67	0.811			
		16-20 Yıl Arası	131	3.57	0.699			
		21 Yıl Üstü	202	3.79	0.753			
	Özel Okul	1-5 Yıl Arası	19	4.57	0.309	6.856	0.002*	1-2
		6-10 Yıl Arası	16	3.84	0.895			
		11 Yıl Üstü	16	4.28	0.427			
Vizyon-Misyon	Resmi Okul	1-5 Yıl Arası	57	3.26	0.972	2.333	0.054	-
		6-10 Yıl Arası	118	3.26	0.921			

Boyutlar	Okul Türü	Kıdem Yılı	N	$\overline{X}$	ss	F	*p*	Fark
Sorumluluk Alma		11-15 Yıl Arası	169	3.25	0.910			
		16-20 Yıl Arası	131	3.22	0.974			
		21 Yıl Üstü	202	3.48	0.902			
	Özel Okul	1-5 Yıl Arası	19	4.34	0.570	3.376	0.042*	1-3
		6-10 Yıl Arası	16	3.79	0.884			
		11 Yıl Üstü	16	3.71	0.916			
	Resmi Okul	1-5 Yıl Arası	57	3.58	0.879	2.284	0.059	-
		6-10 Yıl Arası	118	3.39	0.679			
		11-15 Yıl Arası	169	3.49	0.765			
		16-20 Yıl Arası	131	3.43	0.710			
		21 Yıl Üstü	202	3.61	0.739			
Okul Kültürü	Özel Okul	1-5 Yıl Arası	19	4.25	0.446	2.383	0.103	-
		6-10 Yıl Arası	16	3.71	0.897			
		11 Yıl Üstü	16	3.94	0.806			
	Resmi Okul	1-5 Yıl Arası	57	4.02	0.687	1.977	0.096	-
		6-10 Yıl Arası	118	3.79	0.638			
		11-15 Yıl Arası	169	3.90	0.715			
		16-20 Yıl Arası	131	3.85	0.618			
		21 Yıl Üstü	202	3.97	0.703			
Örgütsel Olanaklar	Özel Okul	1-5 Yıl Arası	19	4.64	0.273	4.029	0.024*	1-2
		6-10 Yıl Arası	16	4.18	0.747			
		11 Yıl Üstü	16	4.54	0.361			
	Resmi Okul	1-5 Yıl Arası	57	3.08	1.051	1.575	0.179	-
		6-10 Yıl Arası	118	2.98	0.841			
		11-15 Yıl Arası	169	3.01	0.939			
		16-20 Yıl Arası	131	2.95	0.753			
		21 Yıl Üstü	202	3.17	0.853			
	Özel Okul	1-5 Yıl Arası	19	3.91	0.737	1.894	0.162	-
		6-10 Yıl Arası	16	3.36	0.986			
		11 Yıl Üstü	16	3.56	0.787			
Toplam	Resmi Okul	1-5 Yıl Arası	57	3.67	0.759	2.510	0.041*	4-5
		6-10 Yıl Arası	118	3.52	0.633			
		11-15 Yıl Arası	169	3.58	0.732			
		16-20 Yıl Arası	131	3.51	0.616			
		21 Yıl Üstü	202	3.71	0.674			
	Özel Okul	1-5 Yıl Arası	19	4.46	0.319	5.457	0.007**	1-2
		6-10 Yıl Arası	16	3.84	0.786			
		11 Yıl Üstü	16	4.15	0.502			

Tablo 5'e göre, resmi ilköğretim okullarında görevli 21 yıl üstü kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 3.71), 16-20 yıl arası kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin ($\overline{X}$ = 3.51) algılarından anlamlı derecede daha yüksektir (F =2.510, $p < .05$). Özel ilköğretim okullarında görev yapan 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ($\overline{X}$ = 4.46) paylaşılan liderliğe ilişkin algıları "her zaman" düzeyinde iken, 6-10 yıl kıdeme sahip olanların algıları ($\overline{X}$ = 3.84) "çoğu zaman" düzeyindedir (F =5.457, $p < .01$). Mesleki kıdem değişkeni boyutlara göre analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Paylaşılan liderliğin *Örgütsel Gelişme ve İşbirliği* boyutu açısından özel ilköğretim okullarında anlamlı farklılık 1-5 yıl arası kıdeme sahip ($\overline{X}$ = 4.57) öğretmenler ile 6-10 yıl arası kıdeme sahip ($\overline{X}$ = 3.84) öğretmenler arasındadır (F =6.856, $p < 0.05$). Bu durum, göreve yeni başlamış olan özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin kıdem yılı daha yüksek olan öğretmenlere kıyasla, kurumlarını daha pozitif algıladıkları ve belki de mevcut birtakım aksaklıkları henüz anlamlandıramadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin *Vizyon-Misyon* boyutuna göre paylaşılan liderlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunmakta olup (F =3.376, $p < .05$); 11 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları ($\overline{X}$ = 3.71) 1-5 yıl arası kıdeme sahip olanların algılarından ($\overline{X}$ = 4.34) anlamlı derecede daha düşüktür.

Okul Kültürü boyutu açısından, 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları ($\overline{X}$ = 4.18), 1-5 yıl arası kıdeme sahip özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarından ($\overline{X}$ = 4.64) anlamlı derecede daha düşüktür (F =4.029, $p < .05$).

Branş

Bu kısımda, paylaşılan liderliğe ilişkin öğretmen algılarının "branş" değişkeni açısından değerlendirmesi yapılmaktadır.

Tablo 6'da görüldüğü gibi, resmi ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları ($\overline{X}$ = 3.67), sosyal bilimler branşındaki öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3.49) anlamlı derecede daha yüksektir (F =4.502, $p < .05$). Sınıf öğretmenlerinin bir sınıfın sorumluluğunu bütün yıl boyunca üstleniyor olmaları ve dolayısıyla onlarla ilgili tüm yönetsel ve eğitsel etkinliklerde yer almaları, onların daha fazla liderlik rolü üstlenmesini gerektirmiş olabilir. Branş değişkeni ve boyutlar açısından öne çıkan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Paylaşılan liderliğin *Örgütsel Gelişme ve İşbirliği* boyutu açısından, sınıf öğretmeni olan resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları ($\overline{X}$ =

3.75) sosyal bilimler branşından olan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3.58) anlamlı derecede daha yüksektir (F =3.193, $p < .05$).

Tablo 6
Öğretmenlerin Paylaşılan Liderliğin Boyutlarına İlişkin Algılarının Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Boyutlar	Okul Türü	Branş	N	$\overline{X}$	ss	F	*p*	Fark
Örgütsel Gelişme ve İşbirliği	Resmi Okul	Sınıf Öğretmenliği	358	3.75	0.762	3.193	0.042*	1-3
		Matematik ve Fen Bilimleri	96	3.68	0.690			
		Sosyal Bilimler	223	3.58	0.766			
	Özel Okul	Sınıf Öğretmenliği	17	4.50	0.257	2.405	0.101	-
		Matematik ve Fen Bilimleri	9	3.97	1.045			
		Sosyal Bilimler	25	4.18	0.627			
Vizyon-Misyon	Resmi Okul	Sınıf Öğretmenliği	358	3.40	0.942	6.120	0.002**	1-3
		Matematik ve Fen Bilimleri	96	3.40	0.896			
		Sosyal Bilimler	223	3.14	0.906			
	Özel Okul	Sınıf Öğretmenliği	17	4.22	0.510	1.271	0.290	-
		Matematik ve Fen Bilimleri	9	3.75	0.868			
		Sosyal Bilimler	25	3.87	0.967			
Sorumluluk Alma	Resmi Okul	Sınıf Öğretmenliği	358	3.57	0.755	2.714	0.067	-
		Matematik ve Fen Bilimleri	96	3.49	0.714			
		Sosyal Bilimler	223	3.42	0.737			
	Özel Okul	Sınıf Öğretmenliği	17	4.15	0.596	0.655	0.524	-
		Matematik ve Fen Bilimleri	9	3.86	1.138			
		Sosyal Bilimler	25	3.91	0.681			
Okul Kültürü	Resmi Okul	Sınıf Öğretmenliği	358	3.95	0.682	4.692	0.009**	1-3
		Matematik ve Fen Bilimleri	96	3.96	0.619			
		Sosyal Bilimler	223	3.79	0.690			
	Özel Okul	Sınıf Öğretmenliği	17	4.62	0.274	1.400	0.257	-
		Matematik ve Fen Bilimleri	9	4.28	0.819			
		Sosyal Bilimler	25	4.43	0.513			
Örgütsel Olanaklar	Resmi Okul	Sınıf Öğretmenliği	358	3.07	0.838	2.245	0.107	-
		Matematik ve Fen Bilimleri	96	3.17	0.950			
		Sosyal Bilimler	223	2.96	0.894			
	Özel Okul	Sınıf Öğretmenliği	17	3.76	0.775	0.727	0.489	-
		Matematik ve Fen Bilimleri	9	3.78	1.138			
		Sosyal Bilimler	25	3.48	0.798			
Toplam	Resmi Okul	Sınıf Öğretmenliği	358	3.67	0.678	4.502	0.011*	1-3
		Matematik ve Fen Bilimleri	96	3.63	0.644			

Boyutlar	Okul Türü	Branş	N	$\overline{X}$	ss	F	*p*	Fark
		Sosyal Bilimler	223	3.49	0.694			
		Sınıf Öğretmenliği	17	4.39	0.271			
	Özel Okul	Matematik ve Fen Bilimleri	9	3.97	0.953	1.878	0.164	-
		Sosyal Bilimler	25	4.10	0.595			

Resmi okullarda *Vizyon-Misyon* boyutuna göre, sınıf öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları ($\overline{X}$ = 3.40) sosyal bilimler branşından olan meslektaşlarının algılarından ($\overline{X}$ = 3.14) anlamlı derecede daha yüksektir (F =6.12, $p < .01$).

Paylaşılan liderliğin *Sorumluluk Alma* ve *Örgütsel Olanaklar* boyutları açısından, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algıları arasında branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Okul Kültürü boyutuna göre, resmi okuldaki sınıf öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları ($\overline{X}$ = 3.95) sosyal bilimler branşından olan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3.79) anlamlı derecede daha yüksektir (F =4.692, $p < .01$).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada resmi ve özel okul öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algılarının çeşitli değişken açısından irdelenmesi amaçlanmış ve sonuçlar resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıları arasında, özel ilköğretim okulu öğretmenleri lehine olmak üzere anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen algılarına göre, özel ilköğretim okullarındaki paylaşılan liderlik düzeyi, resmi okula kıyasla daha yüksektir. En yüksek değerlere ise, iki okul türünde de "Okul Kültürü" boyutunda ulaşılmıştır. Bu noktada, ülkemizdeki ilköğretim okullarında olumlu bir okul kültürü oluşturma çabalarının ve buna yönelik bir başarının gözlemlendiği söylenebilir.

Her iki okul türünde de "örgütsel gelişme ve işbirliği" boyutu algısı yüksektir. Okul ve öğrenme ortamlarında değişim ve gelişme kaçınılmazlığı dikkate alındığında, böyle bir sonucun çıkmış olması umut vericidir. Okullar yeniliğe açık, bilginin sürekli üretildiği, kullanıldığı ve geliştirildiği, takım çalışmasının uygulandığı, öğrencide yaratıcı ve özgün düşünceyi geliştiren çok işlevli bir yapıda olmalıdır (Balay, 2004, s. 69). Wallace'a göre (2001), örgütte sürekli bir gelişmenin sağlanması, öğretmenlerin mesleki ve kişisel ihtiyaçlarıyla okul hedefleri arasında optimal bir dengenin sağlanması ile olanaklı olup, ancak böyle bir dengelenim aracılığıyla ortak hedefler doğrultusunda paylaşılan bir vizyona ulaşabilir (Arslan ve Beytekin, 2004, s. 5).

Kurumun kültürü, vizyon sahibi yöneticilerin çalışanlarla birlikte belirledikleri amaç ve hedefler ile görev ve sorumlulukların açıkça belirlendiği çalışma prensipleri çerçevesinde oluşmaktadır. Bir dizi sembol, tören ve mit üzerinden kurumda çalışan herkesin örgütsel yaşam biçimi haline dönüşen örgüt kültürü ile kazanılan kimlik, çalışanların kurumlarına bağlılıklarını ve bir aidiyet duygusu ile sahip çıkmalarını sağlamaktadır. Bu noktadan sonra, işgörenler artık o işyerinde çalışmanın toplum içinde

kendilerine sağladığı avantaj ve statüyü göz önünde bulundurarak kurumlarının başarısı için çaba göstermektedirler (MEB, 2007, s. 18-21). Bu bağlamda bazen (devlet okulu) ve çoğu zaman (özel okul) düzeylerinde elde edilen sonuçları kabul edilebilir ama aynı zamanda geliştirilebilir sonuçlar olarak yorumlamak mümkündür.

Özel ilköğretim okulu öğretmenleri okullarındaki paylaşılan liderliğin sorumluluk alma boyutuna ilişkin ifadelere, resmi ilköğretim okulu öğretmenlerine kıyasla daha yüksek düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu, özel okullarda çalışan öğretmenlerin okul ve öğrencilerle ilgili konularda daha yüksek bir duyarlılık taşıdıkları ve bu nedenle de görevsel sorumlulukları daha çok üstlendikleri yönünde yorumlanabilir. Öte yandan, resmi ilköğretim okulu öğretmenleri, öğretmen olarak atandıktan sonra kendilerini üst yönetime beğendirmek konusunda çok fazla kaygı yaşamamaktadır. Bu durum, onların daha fazla sorumluluk üstlenmek yoluyla okul yönetimi nezdinde kazanabilecekleri imajı, çok da önemsemediklerini ya da bu konuda özel okul öğretmenleri kadar kaygı duymadıklarını gösteriyor olabilir.

Okul kültürü, çıkış noktasını örgüt kültürü kavramından almış olmakla beraber, eğitim sürecinin ve okulların kendilerine özgü yapıları dolayısıyla alanyazınında sıkça söz edilen; çevrenin, öğretmenlerin ve öğrencilerin okulu algılama biçimlerini ve okuldaki davranış kalıplarını oluşturan çok önemli bir olgudur. Okul kültürü, eğitim örgütlerindeki insan ilişkilerinin niteliğini etkilemekte ve aynı zamanda bu ilişkilerin niteliğinden etkilenmektedir (Aslan, Özer ve Ağıroğlu-Bakır, 2009).

Örgütsel olanaklar boyutuna, devlet okulu öğretmenleri "bazen" düzeyinde katıldıklarını ifade etmişlerdir. Özer tarafından yürütülen (2010, s. 113-114) bir çalışmada ise, "okul olanakları" boyutunda yer alan ifadelere öğretmenler "çoğunlukla" düzeyinde katılmışlardır. Özel okullarda bu maddeye katılım "çoğu zaman" düzeyindedir. Eğitim kurumunun etkili okul olarak tanımlanmasında, okulun fiziksel olan (bulunduğu bölgenin ekonomik şartları, binanın yaşı, büyüklüğü, sınıfların genişliği, vb.) ve olmayan (okuldaki mevcut eğitim-öğretim ortamı ve bilgiye erişim araçlarının niteliği, öğretmenlerin eğitim düzeyi, deneyimleri vb.) özellikleri dikkate alınmaktadır (Tural, 2002, s. 45). Elde edilen sonuç, özel okul öğretmenlerinin daha fazla olanağa sahip olduğuna ilişkin genel kanıya göre değerlendirildiğinde şaşırtıcı bulunmayabilir. Öte yandan, resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin de bu konuda tamamen olumsuz düşünmedikleri görülmüştür. Bu sonuçların sentezi, tüm öğretmenlerin daha iyi olanaklarda çalışmak istediklerini işaret etmektedir.

Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik ölçeği (OÖPLÖ)'nin ortaya koyduğu sonuçlar gerek bir bütün olarak, gerekse boyutlar açısından ele alındığında, özel okul öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algılarının yüksekliği net bir şekilde göze çarpmaktadır. Bu noktadan bakıldığında, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, paylaşılan liderlik ve boyutları açısından daha doyurucu koşullarda çalıştıkları ileri sürülebilir.

Çalışmanın bir diğer boyutu, öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi biçimindedir. Bu bağlamda, hem resmi hem de özel ilköğretim okullarında görev yapan erkek öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olması sonucunu, erkek egemen Türk toplum yapısının okul örgütüne izdüşümü biçiminde değerlendirmek olanaklıdır. Türk eğitim sisteminde yer alan okullardaki yöneticilik işgörüsünün genellikle erkek

öğretmenler tarafından üstlenildiği ve buna bağlı olarak özellikle liderlik gibi işlevlerin daha çok erkekler tarafından gerçekleştirildiği ve dolayısıyla bu konulardaki erkek öğretmen algılarının daha yüksek olduğu genel gözlemlere dayalı bir gerçeklik olarak nitelendirilebilir.

Araştırma sonuçları, hem resmi hem de özel ilköğretim okullarında görevli lisans mezunu öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının ön lisans mezunlarına kıyasla daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, eğitimin, bireydeki farkındalık ve dolayısıyla olması gerekene ilişkin beklenti düzeyini arttırma özelliğiyle örtüşen bir sonuçtur.

Branş değişkeni açısından resmi ilköğretim okul öğretmenlerinin algıları arasında "sorumluluk alma" ve "örgütsel olanaklar" boyutları dışında kalan diğer tüm boyutlar ve toplam için anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmaktadır. Dahası, tüm anlamlı farklılıklar sınıf öğretmenleri ile sosyal bilimler branşından olan öğretmenler arasında olup, sınıf öğretmenlerinin lehinedir. Çünkü kritik gelişim dönemlerinde çocukların sosyal, fiziksel ve eğitsel içerikli her türlü sorunlarıyla ilgilenmek zorunda olması, sınıf öğretmenlerinin paylaşılan liderlik rollerini daha fazla üstlenmelerini zorunlu kılmaktadır. Özel ilköğretim okul öğretmenleri için toplam da dahil olmak üzere hiçbir branşta anlamlı farklılık söz konusu değildir.

Araştırma sonuçları, öğretmen algılarına dayalı olarak resmi ilköğretim okullarındaki paylaşılan liderlik düzeyinin özel ilköğretim okullarına kıyasla daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Paylaşılan liderliğin özünü oluşturan takım çalışması ruhunu, açık iletişimi, kararlara katılımı, dayanışma ve işbirliğini, sorumluluk almayı, fırsatları geliştirmek kadar tehditleri de paylaşma ve ortadan kaldırmaya dönük bir örgütsel kültürü yaratarak öğretmenlerde paylaşılan liderliğe ilişkin algı düzeyini yükseltmek amacıyla, liderliği yöneticinin tekelinde ele alan geleneksel liderlik yaklaşımı yerine, çağdaş liderliğin öğrenilmesini sağlayacak önlemler alınabilir. Bunun için, gerek hizmet öncesi eğitimle öğretmen adaylarına okutulacak bir ders biçiminde; gerekse hizmet içi eğitimle okul yönetici ve öğretmenlerine verilecek kurslar biçiminde düzenlemeler yapılabilir.

KAYNAKLAR / REFERENCES

Ağıroğlu-Bakır, A. (2013). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin analizi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Arslan, H. ve Beytekin, F. (2004). İlköğretim okul müdürleri için eğitim liderliği standartlarının araştırılması. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunuldu. 6-9 Temmuz. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya*

Aslan, M., Özer, N. ve Ağıroğlu Bakır, A. (2009). Okul kültürüne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri: nitel bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8(1), 268-281, [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr.

Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt: 37. Sayı: 2, 61-82.

Baloğlu, N. (2011a). Dağıtımcı liderlik: okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 12(3), 127-148.

Baloğlu, N. (2011b). Dağıtımcı liderlik uygulamaları: Eklektik bir tasarım çalışması. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(4).

Baloğlu, N. (2012). Değerler temelli liderlik ile dağıtımcı liderlik arasındaki ilişkiler: Okul müdürünün davranışını değerlendirmeye dönük nedensel bir araştırma. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. (Ek Özel sayı) 12 (2).

Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2011). Dağıtımcı liderlik: Okullarda yönetiminin yeniden yapılandırması sürecinde dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(3), 127-148.

Barreiro, P. L. ve Albandoz, J. P (2001). Population and sample. sampling techniques management mathematics for european schools. Web: http://www.mathematik.uni-kl.de/˜ adresinden Mart 2013 tarihinde alınmıştır.

Bennett, N., Harvey, J.A., Wise, C. ve Woods, P.A. (2003). Distributed leadership: A desk study. Web: www.ncsl.org.uk/literature reviews. adresinden Mart 2013 tarihinde alınmıştır.

Bolden, R. (2007). Distributed leadership. In Marturano, A. and Gosling, J. (Eds) Leadership, the key concepts. Abingdon, Routledge. England: University of Exeter Press. 42-45.

Bolden, R., Petrov, G. ve Gosling, J. (2007). Tensions in higher education leadership: Towards a multi-level model of leadership practice. Annual Conference of the Society for Research into Higher Education (SRHE) 358-376.

Bostancı, A. (2012). Paylaşılan liderlik algısı ölçeği'nin Türkçe uyarlaması. International Journal of Human Sciences [Online]. (9)2, 1619-1632.

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). Research methods in education. (6th Ed.). Taylor & Francis e-Library.

Çelik, V. (1995). Eğitim yöneticisinin vizyon ve misyonu. *Eğitim Yönetimi.* 1(1).

Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.

Flessa, J. (2009). Educational micropolitics and distributed leadership. *Peabody Journal On Education.* 84, 331–349.

Gay, L.R. ve Diehl, P.L. (1992). *Research methods for business and management.* New York: Maxwell Macmillan International.

Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architechure for leadership, *Educational Management & Administration.* 28(3), 317–338.

Gronn, P. (2002a). Distributed leadership as a unit of analysis, *Leadership Quarterly.* 13: 423–51.

Gronn, P. (2002b). Distributed leadership. In K. Leithwood, P. Hallinger, K. Seashore Louis, G. Furman Brown, P. Gronn, W. Mulford and K. Riley (eds). Second International Handbook of Educational Leadership and Administration, Dordrecht: Kluwer, 653-696.

Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration.* 46 (2), 141 – 158.

Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*. 23(3), 313-324.

Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: leading or misleading? *Educational Management Administration Leadership* 32; 11-24

Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration,* 46(2), 172–188.

Harris, A. ve Spillane, J. (2008). Disributed leadership through the looking glass. *Management In Education.* 22 (1), 31-34.

Hopkins, D. ve Jackson, D. (2002). Building the capacity for leading and learning, in A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves and C. Chapman (eds) Effective Leadership for School Improvement. London: Routledge, 84–105.

Humphreys, E. (2010). *Distributed leadership and its impact on teaching and learning*. (Phd. Dissertation). National University of Ireland, Maynooth, Ireland.

Jacobs, G. E. (2010). *The relationship between distributed leadership as practiced by principals and the organizational commitment of the teachers.* (Phd. Dissertation) Georgia Southern University. USA.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri.* Ankara: Seçkin Yayın Dağıtım.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Key, J. P. (1997). Research design in occupational education. Module R7 – Sampling. Oklahoma State University. Web: http://www.okstate.edu /ag/agedcm4h/ academic/aged5980a/5980/newpage15.htm adresinden Mart 2013 tarihinde alınmıştır.

Korkmaz, E. ve Gündüz, H.B. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 1(1), 123-153).

Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R.,Memon, N., ve Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools,* 6(1), 37–67.

McCarthy, D. (2010). *Establishing a culture of distributed leadership*. Web: http://www.greatleadershipbydan.com/ adresinden Eylül 2010 tarihinde alınmıştır.

MEB Personel Genel Müdürlüğü (2007). Eğitimde kalite el kitabi. 13-17 Ağustos, Ankara.

O'Neill, B. (2002). Distributive leadership: meaning practice.. Milton Keynes: The Open University. O'Neill, B. (2002). *Distributive leadership: meaning practice*. Milton Keynes: The Open University.

Özdemir, M. (2012). Dağıtımcı Liderlik Envanterinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* 18(4), 575-598.

Özer, N. (2010). *İlköğretim okullarının örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normları açısından analizi.* (Doktora Tezi), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Özer, N. ve Beycioğlu, K. (2013). Paylaşılan liderlik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *İlköğretim Online*, 12(1), 77-86.

Ross, K. N. (2005). "Sample design for educational survey research" Quantitative research methods in educational planning. France: UNESCO International Institute for Educational Planning. Web: http://www.unesco.org/iiep /PDF/TR_Mods/Qu_Mod3. pdf adresinden Mart 2013 tarihinde alınmıştır.

Schatzing, F. (2009). *Sürü (Roman)*. Ankara: Resif Yayıncılık.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Spillane, J. P. (2003). Educational leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis,* 25(4), 343-345.

Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum,* 69, 143-157.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Spillane, J. P., Halverson, R. ve Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies.* 36(1), 3-34.

Spillane, J. P., Camburn, E. M., Pustejovsky, J., Pareja, A. S., ve Lewis, G. (2008). Taking a distributed perspective: epistemological and methodological trade-offs in operationalizing the leader-plus aspect. *Journal of Educational Administration.* 46(2), 189–213.

Taştan, M. Ve Oğuz, E. (2013). İlköğretim Öğretmenleri İçin Dağıtımcı Liderlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 11, 103-124.

Tural, N. (2002). Öğrenci başarısında etkili okul değişkenleri ve eğitimde verimlilik. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35, Sayı: 1-2.

Woods, P. A. (2010). Democratic leadership: drawing distinctions with distributed leadership. *International Journal of Leadership in Education.* Web: Eylül 2010 tarihinde alınmıştır.

Watson, S. T. (2005). *Teacher collaboration and school reform: distributing leadership through the use of professional learning teams.* (Phd Dissertation) The Faculty of The Graduate School University of Missouri-Columbia, USA

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İletişim/Correspondence
Dr. Mahire ASLAn
İnönü Üniversitesi
MALATYA-TÜRKİYE
mahire.aslan@inonu.edu.tr

Dr. Aslı AĞIROĞLU BAKIR
MALATYA-TÜRKİYE
asliabakir@gmail.com