

The Relationship among Leadership Styles, School Culture and School Dynamism¹

Aslı YURTTAŞ² Ali AKSU³

To cite this article:

Yurttaş, A. ve Aksu, A. (2022). Liderlik stilleri, okul kültürü ve okul dinamizmi ilişkisi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 581-602. doi:10.30900/kafkasegt.1028940

Research article

Received: 26.11.2021

Accepted: 09.08.2022

Abstract

This research addresses the issue of how can benefit from school culture and school principals' leadership styles in order to reach schools that respond to the needs of the 21st century and to create dynamic schools and to provide school dynamism to meet the current and possible needs of their students both today and in the future. In this direction, seeking an answer to the question in the research, "Do the leadership styles of school principals and school culture significantly predict school dynamism?". The research is a descriptive study in survey method with relational approach. Within the scope of the research, data was collected from 747 teachers working in secondary schools located within the borders of İzmir province in the 2018-2019 academic year, using multi-stage stratified proportional cluster sampling. The relationship between school principals' level of realization of leadership styles, school culture and school dynamism was analyzed using hierarchical multiple regression. The independent variables of the research are school principals' leadership styles and school culture. The dependent variable is school dynamism. The results obtained from the research explain that how can benefit from the school principals' leadership styles and school culture to ensure school dynamism. In the research, it has been concluded that the highest contribution to school dynamism is made by the transformational leadership in schools where the culture of duty, success and bureaucracy is dominant, and the leadership that allows freedom, being negative in schools where the support culture is dominant. According to partial correlations and explained variance values in the study, it was seen that the effect of task and success culture on school dynamism was higher than support culture and bureaucratic culture. The research offers suggestions for school principals to think and act on their leadership behaviors and school culture in order to ensure school dynamism.

Keywords: Leadership styles, school dynamism, school culture, teacher

¹ This study is a part of the doctoral thesis named "Relationship between Middle School Managers' Leadership Styles, School Culture and School Dynamism" accepted by the Institute of Educational Sciences of Dokuz Eylül University and was presented as an oral presentation at the Iğdır International Social Sciences Congress (2022). This study is also supported by Tubitak 2211-A PhD Scholarship.

²  Corresponding Author, Dr., asliorcan@gmail.com, Kafkas University, Department of Educational Management, Kars, Turkey.

³  Prof. Dr., Dokuz Eylül University, Department of Educational Management, İzmir, Turkey.

Liderlik Stilleri, Okul Kültürü ve Okul Dinamizmi İlişkisi¹

Aslı YURTTAŞ² Ali AKSU³

Atıf:

Yurttaş, A. ve Aksu, A. (2022). Liderlik stilleri, okul kültürü ve okul dinamizmi ilişkisi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 581-602. doi:10.30900/kafkasegt.1028940

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 26.11.2021

Kabul Tarihi: 09.08.2022

Öz

Bu araştırma 21. yüzyılın ihtiyaçlarına cevap veren okullarına ulaşmak ve öğrencilerinin hem günümüzdeki hem de gelecekteki olası ihtiyaçlarına cevap vermek üzere dinamik okullar oluşturmak ve okul dinamizmini sağlamak üzere okul kültüründen ve okul müdürlerinin liderlik stillerinden nasıl faydalanılabileceği konusunu ele almaktadır. Bu doğrultuda araştırmada “okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü okul dinamizmini anlamlı olarak yordamakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma kapsamında, çok aşamalı tabakalı oranlı küme örnekleme kullanılarak, 2018-2019 öğretim yılında İzmir ili sınırları içerisinde yer alan ortaokullarda görev yapmakta olan 747 öğretmenden veri toplanmıştır. Okul müdürlerinin liderlik stillerini gerçekleştirme düzeyi, okul kültürü ve okul dinamizmi arasındaki ilişki hiyerarşik çoklu regresyon kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri okul müdürlerinin liderlik stilleri ve okul kültürü; bağımlı değişkeni ise okul dinamizmidir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar okul dinamizmini sağlamak üzere okul müdürlerinin liderlik stillerinden ve okul kültüründen nasıl faydalanılabileceğini açıklamaktadır. Araştırmada okul dinamizmine en yüksek katkısı görev, başarı ve bürokratik kültürünün hâkim olduğu okullarda dönüşümcü liderliğin, destek kültürünün hakim olduğu okullarda negatif yönlü olmak üzere serbestlik tanıyan liderliğin yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada kısmi korelasyonlara ve açıklanan varyans değerlerine göre, görev ve başarı kültürünün, destek kültürü ve bürokratik kültüre göre okul dinamizmine etkisinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma, okul dinamizmini sağlamak üzere okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik davranışları ve okul kültürü üzerinde düşünmelerine ve harekete geçmelerine yönelik öneriler sunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Liderlik stilleri, okul dinamizmi, okul kültürü, öğretmen

¹ Bu çalışma Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen “Ortaokul Müdürlerinin Liderlik Stilleri, Okul Kültürü ve Okul Dinamizmi Arasındaki İlişkiler” isimli doktora tez çalışmasının bir bölümü olup, Iğdır Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi (2021) isimli kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Bu çalışma aynı zamanda TÜBİTAK 2211-A Doktora Bursu kapsamında desteklenmektedir.

²  Sorumlu yazar, Dr., asliorcan@gmail.com, Kafkas Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Kars, Türkiye.

³  Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, İzmir, Türkiye.

Giriş

Günümüzde eğitim sistemleri ve okullar, küreselleşme ve teknolojik ilerlemeye bağlı olarak sosyal, politik ve kültürel karmaşıklıkla karşı karşıya kalmaktadır. Günümüz okulları, çok kültürlülük, ulusal ve uluslararası rekabet, değişen bilgi ve öğretim programları, yeni öğretme ve öğrenme yaklaşımları, değişen roller ve sorumluluklar, kaynakların kullanımı, bilgi teknolojisinin yaygın kullanımı gibi temel zorluklara yanıt vermeli; hayatta kalmak, değişim baskılarını aşmak ve 21. yüzyılın bilgi çağıının ihtiyaçlarını karşılamak için daha yenilikçi, dinamik ve proaktif olmalıdır. Bu zorluklar eğitim örgütlerinin vizyon, misyon, yapı ve kültürlerinin yeniden yapılandırılması ve yeniden incelenmesi gerekliliğini doğurmaktadır (Kezar, 2011).

Mevcut toplumsal eğilimler göz önüne alındığında eğitim sistemleri ve okulların geleceği için çok çeşitli senaryolar üretmek mümkündür. Gelecek birçok faktör ile şekillenecek olsa da, OECD Yarın için Okullaşma projesi kapsamında (OECD, 2001) gelecekte okulları şekillendirecek olası gelişmeleri yansıtan altı senaryo üretmiştir. Bu senaryolar sırasıyla bürokratik okullar, öğrenen okullar, sosyal merkezler olarak okullar, pazar modeli okullar, ağ modeli okullar ve okul sisteminin çöküşü olarak açıklanmıştır. Bürokratik okullar senaryosu, güçlü bürokratik sistemleri; öğrenen okullar senaryosu, öğrenen örgütleri; sosyal merkezler olarak okullar senaryosu, çevre ile ilişkileri genişlemiş sistemleri; pazar modeli olarak okullar senaryosu, eğitimin kim tarafından verildiği, eğitimin nasıl verildiği, seçimlerin nasıl yapıldığı ve kaynakların nasıl dağıtıldığı konusunda piyasa yaklaşımlarının kullanılmasını; ağ modeli olarak okullar senaryosu okulların kendiliğinden ortadan kalktığını ve bunun yerine oldukça gelişmiş bir ağ toplumu içinde işleyen öğrenme ağlarını; okul sisteminin çöküşü senaryosu ise, okul sisteminin ortadan kalkmasını tasvir etmektedir. OECD tarafından üretilen okulların geleceğine yönelik senaryoların gerçeğe yakın bir tahmin olduğunu doğrular niteliktedir. COVID-19 süreciyle birlikte okulların ağ modeli okullar senaryosuna doğru hızlıca evrildiğini söylemek mümkündür (Aktaş-Baysal ve Ocak, 2020; Ertuğ, 2020; Reimers ve Schleicher, 2020). Nitekim çok kısa geçmişe sahip olan bu evrim, bizlere okulların geleceğine dair yeterli kanıtı dayalı bir çerçeve sunmamaktadır. Günümüzde okulları, pazar modeli olarak ele almak daha gerçekçi bir yaklaşımdır. Pazar modeline göre okullar, dinamik bir sistem olarak ele alınır ve bu okullarda eğitimin kim tarafından verildiği, eğitimin nasıl verildiği, seçimlerin nasıl yapıldığı ve kaynakların nasıl dağıtıldığı konusunda çevresel beklentiler ve değişimler dikkate alınır (OECD, 2001). OECD'nin bu kavramsallaştırması, örgütsel bağlamda bir organizasyonun faaliyet gösterdiği pazarda algılanan kararsızlık durumunu ve bu pazarlarda sürekli değişikliklerin olmasını ifade etmekte; "hızla değişen pazar yapısı, müşteri ihtiyacı, ürün ve teknoloji gerekleri" olarak tanımlanan pazar dinamizmi kavramı ile benzeşmektedir (Eren, 2012, s. 107). Bu açıdan dinamizm çeşitli kaynaklardan doğan değişimlere uyum olarak görülmektedir.

Okul ve okul çevresinin karşı karşıya kaldığı karmaşıklıklar, örgütsel etkinlik ve gelişmede çok önemli bir rol oynamaktadır (Gutek, 2014). Bu tür karmaşıklıklar aileyi, kültürü, fiziksel çevreyi, duygusal gelişimi, yetkinlikleri, deneyimleri, siyaseti, tarihsel öncülleri, gücü ve örgütsel yapıyı içermektedir (Giroux ve McLaren, 1989; Akt. Baafi, 2021). Yukl (2008), okulların varlığı ve sürdürülebilirliğini sağlamak üzere, insan ve materyal kaynaklarını etkin kullanmanın yanı sıra dünyanın hızlı değişimine uyumlu etkili bir liderlik yaklaşımı ve güçlü bir okul kültürü önermektedir. Ayrıca, uluslararası alanyazın, bir okuldaki sosyo-kültürel karmaşıklıkların bir parçası olan okul kültürü ve liderliğin öğrenci başarısı üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu doğrulamaktadır (Hoy ve Woolfolk, 1990). Bu faktörler, öğrencilerin öğrenmesini, performansını ve başarısını iyileştirme arayışlarında olan politika yapımcıları, eğitim liderleri ve yöneticiler ve araştırmacılar tarafından ilgi görmektedir (Hargreaves, 1995). Buradan hareketle okulların dinamizmini sağlamak ve güçlendirmek üzere, okul müdürlerinin liderlik stillerinden ve okul kültüründen nasıl faydalanılabileceğini açıklamaya çalışmak önemli görülmüştür. Bu çalışmanın odak noktası, sosyoekonomik, politik ve toplumsal değişimle başa çıkmak için okulların sahip olması gereken yeteneklerin itici gücü olan dinamizmin, okul müdürlerinin liderlik stilleri ve okul kültürü bağlamında nasıl ortaya çıkabileceğini açıklamaktır.

Dinamik Sistemler Teorisi ve Örgütsel Dinamizm

Matematik, psikoloji, biyoloji ve fizik disiplinlerinde gelişmelere dayalı olarak geliştirilen dinamik sistemler teorisi, karmaşık sistemlerin dinamiklerini incelemek için bir yaklaşım sunmaktadır (Thelen ve Smith 1998; Spencer, Austin ve Schutte, 2012). Dinamik sistemler teorisi, bilinç, beceriler, öğrenme ve dil edinimi dahil olmak üzere farklı disiplinlerdeki çeşitli konulara başarıyla uygulanmıştır (Fischer ve Bidell 2007; Thelen ve Smith 1998, Van Geert ve Steenbeek 2005). Dinamik sistemler, sabit ve statik olmaktan ziyade sürekli gelişmekte olan bir sistemi vurgulamaktadır. Bu durum, özyinelemeli olarak dinamik ve sürekli değişim üretilmesi anlamına gelmektedir. Sistem, çevre ile sık sık etkileşime girerek, kendini yeniden düzenlemeye devam ederek tüm sistemi zaman ve bağlamlar arasında sürekli olarak yeniden yapılandırmaya çalışmaktadır (Thelen ve Smith 1998; Stewart, 1991).

Türk Dil Kurumu (2021) dinamik kelimesini, hareketli, her an değişebilen, duruk karşıtı olarak; dinamizm kelimesini ise, davranışları canlı ve hareketli olan canlının özelliği olarak tanımlamaktadır. Kelimelerin sözlük karşılıkları aslında örgüt teorisyenleri tarafından da benzer şekilde kabul görmektedir. Örgüt teorisyenleri tarafından dinamik örgütler, kararlı olmayan sistemlere sahip olan, doğrusal olmayan değişimlerle karşı karşıya kalan örgütler olarak tanımlanmakta (Isaac, 2006); örgütsel dinamizm ise, örgüte canlılık veren canlılık özelliği olarak açıklanmaktadır (Pace, 2002). Özer'e (2010) göre örgütün iç ve dış çevresinde yaşanan değişimlere uyumu sağlayan, örgütsel öğrenmeyi ve gelişmeyi destekleyen, örgütün etkililiğini ve sürekliliğini sağlayan uygulamalar dizisidir. Benzer şekilde Hargreaves (2004) dinamizmi, örgütsel bağlamda örgütün içinde ve dışında meydana gelen değişimle başarılı bir şekilde başa çıkmak için mevcut vizyonunu, yapılarını, stratejilerini ve kültürünü gözden geçirme ve değiştirme prosedürleri olarak açıklamaktadır. Pace (2002), dinamizmi enerji ile ilişkilendirmektedir. Pace'e (2002) göre enerji ne zaman serbest bırakılsa, dinamizm kendini göstermektedir. Enerjinin serbest bırakılması genellikle güçlendirilmiş, karşı konulamaz, boyun eğmez, hareketli, zorlayıcı ve güçle donatılmış gibi kelimelerle eş anlamlı olarak kullanılabilir; bu özelliklerin her birini kapsayan güçlü, sağlam, tazelenmiş, etkili, inandırıcı ve güçlü bireylere, takımlara ve sistemlere sahip olmayı ifade etmektedir (Pace, 2002).

Dinamik Okullar ve Okul Dinamizmi

Eğitim sistemleri ve okullar öngörülemeyen ve değişen ortamlarda faaliyet gösteren doğrusal olmayan sistemler olarak dinamik sistemlerin birçok özelliğini sergilemektedir. Nitekim dinamik sistemler teorisi eğitim bilimleri disiplininde birçok araştırmacının ilgisini çekmiştir (Sumara, 2007; Osberg, Biesta ve Cilliers, 2008; Davis ve Sumara, 2010; Steenbeek ve Van Geert, 2013). Okulları dinamik bir sistem olarak ele alan dinamik okul kavramı Rallis ve Goldring (1991), Rallis ve Rossman (1993) ve Rallis, Rossman, Cobb, Reagan ve Kuntz'un (2008) "dinamik okul" kavramsallaştırmasından yola çıkılarak geliştirilmiştir. Rallis, ve meslektaşları (2008), dinamik okulları değişim baskılarına cevap vermek amacıyla giriştikleri önemli değişimleri başarı ile gerçekleştiren, güçlü yönlerini bir dizi değişim çabalarına uyum sağlamada ve değişimi desteklemede kullanan okullar olarak tanımlamaktadır. Özer (2014, s. 14) ise, dinamik okulları çevresel değişimlere kolayca uyum sağlamak, çevrenin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamak ve eğitimde kaliteyi arttırmak amacıyla, madde ve insan kaynaklarını sürekli yenileyen ve geliştiren, aktif bir değişim ve gelişim çabası içerisine giren, yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin bir bütün olarak sürekli bir gelişme ve öğrenme arayışı içerisinde oldukları okul olarak açıklamaktadır. Dinamik okullar değişimin sorumluluğunu alan okullardır (Goldring ve Rallis, 1993). Bu açıdan dinamik okullar ulusal düzeyde gerçekleştirilen okul reformuna yanıt verebilen, okul gelişimine yönelik adımları atma konusunda istekli okullar kapsamında ele alınmaktadır.

Türkiye'de son yıllarda gerek küresel baskılar gerekse toplumun sosyolojik ve demografik değişiminden kaynaklanan nedenlerden dolayı eğitim sisteminin çeşitli öğelerinde büyük bir değişim yaşanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı 2017-2018 yılı istatistiki verilerine göre, Türkiye'de 53.870 resmi okul, 11.694 özel okul ve 4 açık öğretim okulu olmak üzere toplam 65.568 okulda 17.885.248 öğrenciye 1.030.130 öğretmen tarafından örgün eğitim verilmektedir. Örgün eğitim kapsamında eğitim veren özel okulların sayısı, resmi okulların %21' ine karşılık geldiği dikkat

çekicidir. Bir diğer dikkat çekici nokta da yabancı/sığınmacı öğrencilerin sayısındaki artıştır. 15 Ekim 2018 yılında AFAD tarafından yayınlanan bilgi notuna göre 612.846 Suriyeli öğrencinin okullarına ifade edilmektedir. Bu rakam eğitim sisteminde yer alan öğrencilerin %3,5'una karşılık gelmektedir. Bilindiği üzere 11 Mart 2020' de COVID-19 salgınıyla birlikte, okullar ve eğitim kurumları kapatılmış ve eğitim ve öğretim hizmetleri çevrimiçi derslerle devam ettirilmeye başlanmıştır. Bu durum okulların, okul müdürlerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin rutinlerinde çok önemli değişikliklere neden olmuştur (UNESCO, 2020; Spinelli, Lionetti, Pastore ve Fasolo, 2020).

Türk eğitim sisteminde yaşanan bu değişiklikler, öğrencileri, öğretmenleri, yöneticileri, velileri, destek personeli ve hatta daha geniş toplulukları etkilemiştir ve etkilemeye devam etmektedir. Bu bağlamda Türk eğitim sisteminin ve okulların büyük bir değişim baskısı altında olduğu açıktır. Blankstein (2004), okul dinamizmini okulun ihtiyaç duyduğu kalıcı iyileştirme, uzun vadeli yetenek kapasitesi ve değişen durumlara uyum için destekleyici bir ortam olarak açıklamaktadır. Dinamizmi olan bir okul, sürekli tarama, öngörme, dahil etme ve çıkarma yoluyla onu beklenmeyenlere hazır durumda olan bir okuldur (Hoy, 2003; Weick ve Sutcliffe, 2001).

Okul Dinamizmi ve Liderlik

Dinamizm, bazı araştırmacılar tarafından insanların, özellikle liderlerin, yeni stratejik fırsatları belirleme, gerekli kaynakları organize etme, kaynakları yönetme, yeni fikirleri ve yenilikleri teşvik etme gibi yeteneklerine atıfta bulunmaktadır (Augier ve Teece, 2008). Northouse'a (2014) göre liderlik, bir bireyin ortak bir hedefe ulaşmak için bir grup bireyi etkilediği süreçtir. Isaac-Pak-Hoi'ye (2006) göre, okullarda yaşanan değişim, okul müdürlerinin eylem ve tepkilerinde belirli bir okul bağlamında değişiklik yapılmasını sağlayan, okul yapılarını ve süreçlerini de değiştirmekte; değişen bağlamlar ve bu yeni bağlamlardaki değişen liderlik algıları, değişen liderlik ihtiyaçlarının da gözden geçirilmesine neden olmaktadır. Okul liderlerinin rol ve sorumlulukları dinamik sistemler yaklaşımında daha farklı ele alınmaktadır (Isaac-Pac-Hoi, 2006; Koopmans ve Stamovlasis, 2016). Dinamik sistemler yaklaşımında okul liderlerinin ve yöneticilerinin, belirli davranışları ve davranış kalıplarını zorunlu kılmak yerine, kendi kendine organize olan ve değişim için koşullar oluşturabilen yapılar oluşturmasını önemli kılmaktadır. Solow ve Szmerekovsky (2006), kendi kendini organize eden düzenin, birçok durumda komuta ve kontrolün yerini alabileceğini öne sürmektedir.

20. yüzyılın başlarında gelişen liderlik alanyazını, bazıları daha önceki yaklaşımların üzerine inşa edilen, bunları genişleten ya da doğrudan onlara meydan okuyan teoriler, modeller ve yaklaşımlarla doludur (Alban-Metcalf ve Alimo-Metcalf, 2013). Bu çalışmada, okul müdürlerinin liderliğini açıklamak üzere dönüşümcü, işlemci ve serbestlik tanıyan liderlik stillerini açıklayan tam kapsamlı liderlik modeli kullanılmıştır. Tam kapsamlı liderlik modeli her liderin dönüşümcü etkileşimci ve serbestlik tanıyan liderlik olmak üzere üç liderlik stilini farklı seviyelerde sergilediği varsayımı üzerine kuruludur. Etkili bir liderlik sergilemek için üç liderlik tarzının bir denge içinde sergilenmesi zorunludur (Avolio, 2010, s. 69). Tam kapsamlı liderlik modeli, bir liderin sahip olduğu farklı davranışsal özellikleri göstermekle birlikte, bu davranışların bir dizilimini sunmaktadır. Bu dizilim, etkili liderlik için her bir faktör ve alt faktörlerin hangi yoğunlukta hayata geçirilmesi gerektiğini gösteren bir öneri niteliğindedir. Tam kapsamlı liderlik modeli dönüşümcü liderliğin, etkileşimci liderlik ile başarılı bir liderlik stiline dönüştüğünü buna karşın, serbestlik tanıyan liderlik stiline başarısız sonuçlara neden olduğu için en az düzeyde kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır (Avolio, 2010, s. 66-67).

Eğitim yönetimi alanyazınında değişimi odağa alan, okul geliştirme, okul reformu gibi kavramlar genellikle okul müdürünün ya da okul liderlerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile ilişkilendirilmektedir (Hallinger, 2003; Leithwood ve Jantzi, 2005; Nedelcu, 2013; Pokharel, 2014; Summers, 2015). Dönüşümcü liderlik, başarılı okul geliştirme ve okul reformu için uygun okul ortamı yaratma kapasitesine sahiptir. Bir okul, çevresine uyum sağlaması gereken bir varlık olduğundan, eğitim liderliği tarafından eğitim ve öğretim yoluyla dönüşümcü liderliğin benimsenmesi, okul sisteminde etkili dönüşüm ile sonuçlanacaktır. Araştırmalar, dönüşümcü okul

liderlerinin idealleştirilmiş etki ve ilham sağlayarak, öğretmenleri motive ederek, performans verilerini kullanarak, kültürel değişimleri fark ederek, süreçleri yeniden yapılandırarak ve çalışanların öz yeterliliği artırarak okulların etkililiğini artırdığını göstermektedir (Leithwood ve Jantzi, 2006; McCarley, Peters ve Decman, 2014; Minckler, 2014; Smith ve Bell, 2011). Bu bağlamda okul dinamizmini sağlamak ve güçlendirmek üzere okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının incelenmesi önemli görülmektedir.

Okul Dinamizmi ve Okul Kültürü

Eğitim sosyoloğu Willard Waller (1932), her okulun bir dizi ritüelin bulunduğunu, davranış ve ilişkileri şekillendiren bir kod ile tanımlanan bir kültüre sahip olduğunu ortaya atmıştır. Waller ilişkileri şekillendiren bu kodu okula yeni başlayan öğrenciler ve öğretmenler için bir gözlem süreciyle başlayan, çevreyi, olayları ve davranışları anlamlandırma süreci olarak açıklamaktadır (Akt. Deal ve Peterson, 1999, s. 5-6). Benzer şekilde Hargreaves (1995, s. 25) okul kültürünü bir grubun bilgisini, inançlarını, değerlerini, geleneklerini, ahlakını, ritüellerini, sembollerini ve dilini, kısacası bir tür yaşam biçimini kapsadığını ifade etmektedir.

Örgütsel bağlamda kültür, işlerin nasıl yapıldığını açıklayan bir tutum ve davranış örüntüsünü sunmakta; davranış biçimlerinin onaylanıp onaylanmayanları tanımlayan tutum ve davranışları tasvir etmektedir (Schein, 2017). Deal ve Peterson (1999), okul kültürünün temel öğelerini paylaşılan bir vizyon ve amaç duygusu, paylaşılan değerler, inançlar ve varsayımlar, ortak ritüeller, gelenekler ve törenler, paylaşılan tarih ve hikayeler, karşılıklı ilişkiler, eserler ve semboller olarak sınıflandırmaktadır. Okulda benimsenen vizyon ve amaç duygusu, paylaşılan değerler, inançlar ve varsayımlar, ortak ritüeller, gelenekler ve törenler, paylaşılan tarih ve hikayeler, karşılıklı ilişkiler, eserler ve semboller, okul paydaşlarının ortak bir tutum ve davranış örüntüsü sergilemesine neden olur. Bu örüntüler okulun sahip olduğu kültür sınıflaması ile ilişkilendirilmektedir. Bu çalışmada, Terzi'nin (2005) destek kültürü, bürokratik kültür, başarı kültürü ve görev kültürünü içeren okul kültürü sınıflandırması kullanılmaktadır. Destek kültürü, insan ilişkileri ve güven ilişkileri üzerine kurulu bir okul kültürünü vurgularken, bürokratik kültür, standartlara ve kurallara dayalı olarak liderliğin uygulamalar üzerinde kontrol sahibi olma arzusunı yansıtmaktadır. Başarı kültürü, kurallara sıkı sıkıya uyulmasından çok, bireysel sorumluluklara dayalı olarak işlerin yapılması ve hedeflere ulaşılmasının ön planda olduğu bir okul kültürünü yansıtırken, görev kültürü, bireysel hedefler yerine kurumsal hedeflere öncelik veren okul kültürünü açıklamaktadır (Terzi, 2005).

Okul dinamizmi için okul kültürünün anlaşılmasının önemi, örgütün işlevini ve eğitim çıktıları üzerindeki etkisini etkileyen belgesiz ve gayri resmi unsurların belirlenmesine katkısında yatmaktadır. Schein (2017), okul kültürünü göz önünde bulundurmadan başarılı bir değişimin gerçekleşmeyeceğini, ya da değişimin kısa ömürlü olacağını ve eğitim çıktıları üzerinde herhangi bir etkisinin olmayacağını belirtmektedir. Boisnier ve Chatman (2003), örgütlerin değişimlere hızlı bir şekilde cevap verebilmesinin ve daha çevik olabilmesinin kaynağını örgüt kültüründe aramaktadır. Örgütsel değişimin olduğu örgütlerde güçlü örgüt kültürünün beklenmesi bir çelişki gibi görünse de güçlü kültürler, beklenen iş davranışlarını teşvik ederek örgütlerde istikrar yaratmaktadır. Bu istikrar, üyeler arasında benimsenen davranışlar ve grup normları çerçevesinde ya örgütsel performansın artmasına ya da değişime karşı direncin oluşmasına neden olabilmektedir. Benzer şekilde Barth (2002, s. 1) tüm okul kültürlerinin, değişime karşı inanılmaz derecede dirençli olduğunu ve okul geliştirmeye yönelik çabaların sonuçsuz kalabileceğini vurgulamaktadır. Böylelikle okul kültürü ile değişime direnci birleştirmektedir. Bu açıdan okul dinamizmini sağlamak ve güçlendirmek üzere yetersiz olan okul kültürü türlerini değiştirmek oldukça zor olabilmektedir. Bu nedenle, değişime dirençli okul kültürleri olabileceği ve okul müdürlerinin okul kültürünü değiştirmede zorlanabileceği varsayımıyla, okul dinamizmine okul kültürü türlerine göre en uygun katkıyı sağlayabilecek liderlik davranışları önerilmesi önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; okul dinamizminin liderlik ve okul kültürü bağlamından nasıl etkilendiğini ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda “okul müdürlerinin

liderlik stilleri ile okul kültürü okul dinamizmini anlamlı olarak yordamakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

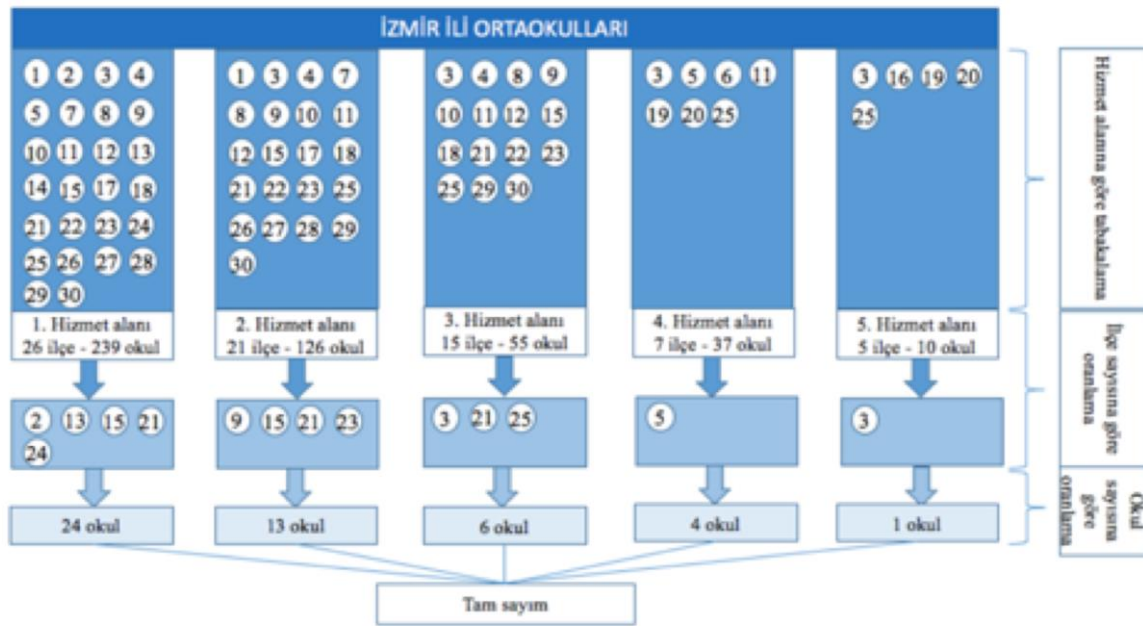
Yöntem

Bu araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik davranışları, okul kültürü ve okul dinamizmi değişkenleri arasındaki ilişkileri araştıran üç değişken ele alınmaktadır. Bu nedenle araştırma, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2007, s. 81).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 yılı eğitim öğretim yılında İzmir ili ortaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. İzmir ilinde yer alan 477 ortaokulda, toplam 16.321 öğretmen görev yapmaktadır (MEBBİS, 2019). Örneklem seçiminde “çok aşamalı tabakalı oranlı küme örnekleme” kullanılmıştır. Örneklem seçiminde, tabakalama ilçelerin hizmet alanına göre, oranlama ilçelerin ve okulların tabaka ağırlıklarına göre, kümeleme ise her bir okulun küme olarak belirlenmesi yoluyla yapılmıştır. Bu araştırmanın örneklemini belirlemede kullanılan okul ve öğretmen sayıları 2018 yılı Aralık ayında İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü resmi internet sayfasından alınmıştır.

Bu çalışmanın örnekleminin belirlenmesinde, araştırma kapsamına alınan resmi ortaokullar bulundukları ilçe ve hizmet puanları ölçütleri kullanılarak evrende bulundukları oranda örnekleme dahil edilmeye çalışılmıştır. Örnekleme süreci Şekil 1’de açıklanmaktadır.



Şekil 1. Örneklem Belirleme Basamakları

Şekil 1’e göre İzmir ili merkez ilçeleri ve ilçe merkezlerinde toplam 477 ortaokulda 16.321 öğretmen görev yapmaktadır. İzmir ili ortaokulları; 1. Hizmet alanı 26 ilçede 239 okul, 2. Hizmet alanı 21 ilçede 126 okul, 3. Hizmet alanı 15 ilçede 55 okul, 4. Hizmet alanı 7 ilçede 37 okul, 5. Hizmet alanı 5 ilçede 10 okul olacak şekilde dağılım göstermektedir. Örneklem, bu bilgiler doğrultusunda belirlenmiştir. Şekil x de açıklandığı üzere, ilk basamakta ilçe sayısına göre oranlama yapılmıştır. Seçim yapılırken ilçe sayısının %20 si temsil edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda 1. Hizmet alanından 5 (26×0.2), 2. Hizmet alanından 4 (21×0.2), 3. Hizmet alanından 3 (15×0.2), 4. Hizmet alanından 1 (7×0.2) ve 5. Hizmet alanından 1 (5×0.2) ilçe örnekleme alınmıştır. İkinci basamakta okul sayısına göre oranlama yapılmıştır. 1. Hizmet alanından 24 (239×0.1), 2. Hizmet alanından 13 (126×0.1), 3. Hizmet alanından 6 (55×0.1), 4. Hizmet alanından 4 (37×0.1) ve 5.

Hizmet alanından 1 (10x0.1) okul örnekleme alınmıştır. Örnekleme alınan ilçelerde yer alan okullar içerisinde belirlenen sayı kadar okul tesadüfi olarak belirlenmiştir. Üçüncü basamakta, örnekleme yer alan okulların tamamına gidilerek öğretmen sayısına (1160) anket dağıtılmış, araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlere anket formu uygulanmıştır. Dağıtılan anketlerin 812 tanesi doldurulmuştur. Verilerin analiz öncesi hazırlanması aşamasında, yanlış ya da eksik verilerin ve uç değerlerin çıkarılmasıyla birlikte 65 anket formu çıkarılarak 747 anket formu analizlere dahil edilmiştir.

Özetle, bu araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında İzmir ili sınırları içerisinde yer alan ortaokullarda görev yapmakta olan 16.321 öğretmen; örneklemini ise İzmir ili sınırları içerisinde yer alan ortaokullarda görev yapmakta olan 747 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcıların, bazı kişisel bilgilerine Tablo 1’de sırasıyla yer verilmiştir.

Tablo 1.
Katılımcıların Kişisel Bilgilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kadın	541	72,4
	Erkek	206	27,6
Kıdem	0-5	49	6,6
	6-10	117	15,7
	11-15	140	18,7
	16-20	142	19
	21-25	158	21,2
	25+	141	18,9
Eğitim Durumu	Lisans	677	90,6
	Lisansüstü	70	9,4
Okuldaki Görev Süresi	0-3	294	39,4
	4-7	305	40,8
	8-11	79	10,6
	12+	69	9,2
Medeni Durum	Evli	654	82,5
	Bekar	138	17,5

Tablo 1’de açıklandığı üzere, araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcıların %72,4’ü kadın, %27,6’sı kadındır. Katılımcıların kıdemleri incelendiğinde; %6,6’sı 0-5 yıl, %15,7’si 6-10 yıl, %18,7’si 11-15 yıl, %19’u 16-20 yıl, %21,2’si 21-25 yıl ve %18,9’u ise 25 yıldan fazla kıdeme sahiptir. Katılımcıların %90,6’sı lisans, %9,4’ü lisansüstü düzeyinde eğitim almıştır. Katılımcıların okuldaki görev süreleri incelendiğinde, %39,4’ ünün 0-3 yıl, %40,8’ inin 4-7 yıl, %10,6’ sının 8-11 yıl, %9,2’ sinin ise 12 yıldan fazla süredir şu an görev yaptıkları okulda çalışmaya devam ettiği görülmektedir. Katılımcıların %82,5’i evli, %17,5’i ise bekârdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler dört bölümden meydana gelen bir veri toplama aracı hazırlanarak toplanmıştır. Birinci bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel-demografik özelliklerini tespit edilmesine yönelik maddeler bulunmaktadır. İkinci bölümde öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda okul müdürlerinin liderlik stillerini algılama düzeyini ölçen “çok faktörlü liderlik ölçeği”, üçüncü bölümde öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda okul kültürünü algılama düzeyini ölçen “okul kültürü ölçeği”, dördüncü bölümde ise, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda okulların dinamizm düzeyini ölçen “okul dinamizmi ölçeği” yer almaktadır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerini, kıdemlerini, eğitim durumlarını, okulda görev yapma sürelerini, medeni durumunu belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği: Aksu (2017), çok faktörlü liderlik ölçeğini geliştirme sürecini “Adaptation of Multifactor Leadership Questionnaire into Turkish” başlıklı çalışmada ayrıntılı olarak açıklamaktadır. Tam kapsamlı liderlik modeli temel alınarak hazırlanan ve Bass ve Avolio (1994; 1997) tarafından geliştirilen çok faktörlü liderlik ölçeği (ÇFLO) beşli likert tipindedir. ÇFLO’nin astların liderlerini değerlendirdiği kısa formunun dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmış, dil geçerliği .998 bulunmuştur. Çok faktörlü liderlik ölçeği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucu son halini almıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçek, faktör yükleri .781 ile .242 arasında değişen 36 maddeden; dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik ve serbestlik tanıyan liderlik olmak üzere üç liderlik stilinden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayıları .94 ile .88 arasında hesaplanmıştır. Ölçekle ilgili gerekli modifikasyonlar yapıldıktan sonra doğrulayıcı faktör analizi sonuçları şu şekildedir: $X^2/sd=2.99$, $RMSEA=.06$, $GFI=.85$, $SRMR=.09$, $CFI=.91$, $IFI=.91$, $NNFI=.90$. Çok faktörlü liderlik ölçeğinde yer alan, liderlik türleri şu şekilde açıklanabilir (Aksu, 2017):

- Dönüşümcü liderlik: Dönüşümcü liderlik stilini sergileyen okul müdürleri, öğretmenleri ve diğer çalışanları yeni fikirler üretmeleri için cesaretlendirir, model davranışları sergiler, oluşturdıkları takım ruhu ile öğretmenleri ve diğer çalışanları motive ederler.
- Etkileşimci liderlik: Etkileşimci liderlik stilini sergileyen okul müdürleri örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine önem verir, başarıya ulaşanları ödüllendirir ve hata yapanları ise cezalandırma yoluna gider.
- Serbestlik tanıyan liderlik: Serbestlik tanıyan liderlik stilini sergileyen okul müdürleri sorumluluk almaktan kaçınır, olayları akışına bırakmayı tercih eder ve karar vermeyi ertelerler.

Okul Kültürü Ölçeği: Terzi (2005), okul kültürü ölçeğini geliştirme sürecini “İlk Öğretim Okullarında Örgüt Kültürü” başlıklı çalışmada ayrıntılı olarak açıklamaktadır. Örgüt kültürü ölçeği beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Örgüt kültürü ölçeği ham formu alanyazın taraması sonucu oluşturulan 113 maddeden oluşmaktadır. Terzi (2005), tarafından yapılan ön inceleme sonucu 55 maddeye düşürülmüştür. Eğitim yönetimi alanında uzman iki öğretim üyesi ve 10 öğretmenden oluşan pilot grubun görüşleri doğrultusunda 31 maddeye indirgenen örgüt kültürü ölçeği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucu son halini almıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı ölçek genelinde .84, alt boyutlarda .74 ile .88 arasında hesaplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçek, faktör yükleri .736 ile .443 arasında değişen 29 maddeden; destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür, görev kültürü olmak üzere dört okul kültürü türünden oluşmaktadır. Ölçekle ilgili gerekli modifikasyonlar yapıldıktan sonra doğrulayıcı faktör analizi sonuçları şu şekildedir: $x^2/sd = 1.84$; $RMSEA = .05$; $CFI = .94$; $GFI = .85$ (Sezgin, 2010). Okul kültürü ölçeğinde yer alan, okul kültürü türleri şu şekilde açıklanabilir (Terzi, 2005, s. 425-426):

- Görev kültürü: Görev kültürünün hâkim olduğu okullar, örgütsel amaçları ön plana alarak, iş merkezli çalışmaya odaklanmaktadır. Görev kültürünün hâkim olduğu örgütlerin karakteristikleri, örgütsel amaçlara odaklama, üyeleri etkin kullanma, uzmanlıktır.
- Destek kültürü: Destek kültürünün hâkim olduğu okullar sağladıkları ortamla, çalışanlar arası ortaklık, aitlik ve dostluk gibi değerlerin oluşumunu sağlamaktadır. Destek kültürünün hâkim olduğu örgütlerin karakteristikleri bağlılık, yardımlaşma, başarı beklentisi, sağlıklı iletişim, problem çözme ve kurum kültürünü korumaktır.
- Bürokratik kültür: Bürokratik kültürün hâkim olduğu okullar, kişisel ilişkileri en az düzeyde tutarak, kontrol mekanizmalarının daha etkin bir şekilde kullanımını sağlamaktadır. Bürokratik kültürün hâkim olduğu örgütlerin karakteristikleri akılcı ve yasal sınırlar çerçevesinde yürütülen ilişkilerdir.
- Başarı kültürü: Başarı kültürünün hâkim olduğu okullar, kurallara sıkı sıkıya bağlı kalınmasından çok işlerin yapılmasına odaklanmaktadır. Başarı kültürünün hâkim olduğu örgütlerin karakteristikleri üyelere sorumluluk verilmesi ve görev ve sorumluluklarını başarıyla yerine getiren üyelerin desteklenmesidir.

Okul Dinamizmi Ölçeği: Yurttaş (2022) okul dinamizmi ölçeğini geliştirme sürecini “Ortaokul Müdürlerinin Liderlik Stilleri, Okul Kültürü ve Okul Dinamizmi Arasındaki İlişkiler” başlıklı doktora tezinde ayrıntılı olarak açıklamaktadır. Okul dinamizmi ölçeğini geliştirmek için dört aşama takip edilmiştir. Birinci aşama, okul dinamizmi kavram analizini; ikinci aşama madde havuzunun oluşturulması ve havuzda yer alan maddelerin revizyonlarının tamamlanması için uzman görüşlerinin alınması; üçüncü aşama, ölçek maddelerinin okunurluğu ve yanıtlanma süresini tespit etmek amacıyla yapılan pilot uygulamayı; dördüncü aşama okul dinamizmi ölçeği analizini içermektedir. Okul dinamizmini açıklayan boyutları bulmak için açımlayıcı faktör analizinden elde edilen hipotez modelin verilere uyup uymadığını test etmek için bir doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Okul dinamizmi ölçeği ham formu beşli likert tipinde olup, 46 maddeden oluşmaktadır. Eğitim yönetimi alanında uzman üç öğretim üyesi ve 10 öğretmenden oluşan pilot grubun görüşleri doğrultusunda 42 maddeye indirilen okul dinamizmi ölçeği, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucu son halini almıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçek, faktör yükleri .842 ile .651 arasında değişen 30 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Maddeler için hesaplanan z puanlarının tümü .01 düzeyinde anlamlıdır. Ölçekle ilgili gerekli modifikasyonlar yapıldıktan sonra doğrulayıcı faktör analizi sonuçları şu şekildedir: $\chi^2/sd= 4.97$, RMSEA= .07, SRMR= .04, CFI = .93, TLI= .90. Okul dinamizmi ölçeğinde yer alan, okul dinamizmi alt boyutları şu şekilde açıklanabilir (Yurttaş, 2022):

- Değişime cevap verme: Okulun ve paydaşlarının değişen ihtiyaçlarına cevap vermek üzere eyleme geçme olarak ifade edilmektedir.
- Çevresel farkındalık: Okulun ve paydaşlarının değişen ihtiyaçlarını belirlemek ve bu ihtiyaçları karşılamak için maddi ve manevi destek alma olarak ifade edilmektedir.
- Eğitim-öğretimde yetkinlik: Öğrencilerin günümüz şartlarındaki ihtiyaçlarına cevap vermek üzere akademik ve psiko-sosyal gelişimlerine destek olma konusunda yetkinlik olarak ifade edilmektedir.
- Esneklik: Okul yönetimi, öğretmenler ve diğer çalışanların değişimin gerekliliğine yönelik tutumları ve davranışları olarak ifade edilmektedir.

Verilerin Analizi

Okul müdürlerinin liderlik stilleri, okul kültürü ve okul dinamizmi arasındaki ilişkiyi belirlemek için hiyerarşik çoklu regresyon analizinden, analizlerde ise SPSS-21 programından yararlanılmıştır. Çoklu regresyon analizi işlemi için Tabachnick ve Fidell (2003, s. 60-128) tarafından hazırlanan kontrol listesi kullanılarak varsayımların karşılanma durumu incelenmiştir. Bunlar; örneklem büyüklüğünün yeterliği, veri setinin doğruluğu, veri setinde kayıp veri ve uç değer (outliers) bulunmaması, normallik varsayımının sağlanması, doğrusallık varsayımının sağlanması, otokorelasyon sorunun olmaması şeklinde sıralanmaktadır.

Örneklem büyüklüğünün yeterliliği: Çoklu regresyon analizi işlemi için yeterli örneklem büyüklüğü, m yordayıcı değişken olmak üzere, $n > 50 + 8m$ formülünü kullanılarak belirlenebilmektedir (Tabachnick ve Fidell, s. 123-128). Bu aşamada 812 katılımcıdan elde edilen veriler yeterli görülmüştür.

Veri setinin doğruluğu: Bir veri setinin doğruluğunu sağlamanın en iyi yolu, orijinal veriler ile bilgisayar ortamına aktarılan verilerin karşılaştırılması ile mümkündür (Tabachnick ve Fidell, 2013, s. 61). Veri setinde ranj aralığının dışında kalan iki veri tespit edilmiş, verinin yer aldığı numaralandırılmış orijinal veriler incelenerek veri setinde yer alan hatalar düzeltilmiştir.

Veri setinde kayıp değer ve uç değer bulunmaması: Büyük bir veri setinde, verilerin %5’inin altında rastgele bir düzende yalnızca birkaç veri noktası eksikse, eksik değerleri ele almaya yönelik veri silme, en çok cevaplanan şıkkın atanması ve eksik verileri tahmin etme gibi prosedürler uygulanabilir (Tabachnick ve Fidell, 2013, s. 62-72). Araştırmada kullanılan veri setinde, %5 üzerinde kayıp veri bulunan 49 anket formu veri setinden çıkarılmış, diğer kayıp veriler için en çok cevaplanan şıkkın atanması işlemine göre değer atama işlemi yapılmıştır. Böylelikle analizlere veri setindeki 763 anket formu ile devam edilmiştir. Araştırmada kullanılan verilere ait z puanları ve

Mahalanobis uzaklıkları hesaplamıştır. Z-puanları +3'ten büyük ve -3'ten küçük değerler ile $N < 1000$ için .001 anlamlılık düzeyine göre χ^2 tablo değerinin üzerindeki Mahalanobis değerleri uç değerler olarak belirlenerek 16 anket formu veri setinden çıkarılmıştır. Böylelikle analizlere veri setindeki 747 anket formu ile devam edilmiştir.

Normallik varsayımının sağlanması: Normal dağılım istatistiksel olarak çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek elde edilebilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013, s. 79). Araştırmada kullanılan verilerin çarpıklık-basıklık değerleri incelenerek normal dağılıma sahip olup olmadıkları test edilmiş, çarpıklık ve basıklık değerleri ± 1.5 aralığında değerler aldığı görülmüştür. Bu doğrultuda, verilerin normallik varsayımını sağladığı kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013, s. 79).

Doğrusallık varsayımının sağlanması: Doğrusallık varsayımı, iki değişkenli saçılım grafiklerinin incelenmesiyle kabaca değerlendirilir (Tabachnick ve Fidell, 2013, s. 83-84). Bu aşamada saçılım grafikleri incelenmiş ve saçılım grafiklerinde yer alan noktaların 0 değerinin etrafında rastgele saçıldığı görülmüştür.

Otokorelasyon sorunun olmaması: Hiyerarşik çoklu regresyon analizi ile test edilecek olan her bir modele ilişkin Durbin-Watson değeri hesaplanmıştır. Durbin-Watson test değerinin 1,638 ile 1,833 arasında değerler aldığı görülmüştür.

Etik Kurul Belgesi

Araştırma sürecinde Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Etik Kurulu'ndan (16.05.2019 tarih/ 5 sayılı karar) etik kurul onay belgesi alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın problem cümlesi okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü okul dinamizmini anlamlı olarak yordamakta mıdır? olarak belirlenmiştir. Bu soruya yanıt bulmak üzere hiyerarşik çoklu regresyondan faydalanılmıştır. 1. adımda liderlik stillerinin okul dinamizmini yordamasına ilişkin sonuçlar gösterilmiştir. 2. adımda liderlik stillerinin yanına okul kültürü türlerinden destek kültürü eklenerek oluşturulan modelin okul dinamizmini ne düzeyde yordadığı incelenmiştir. 3. adımda ise modelden destek kültürü çıkarılıp modele başarı kültürü dâhil edilmiştir. 4. adımda modelden destek kültürü çıkarılıp, bürokratik kültür dâhil edilmiştir. 5. adımda modelden bürokratik kültür çıkarılıp, görev kültürü dâhil edilmiştir. Regresyon modeline okul kültürü türlerinin ayrı ayrı eklenerek incelenmesindeki amaç, hangi okul kültüründe hangi liderlik stiline okul dinamizmine daha yüksek katkı sağladığını bulmaktır. Okul kültürü türlerine göre liderlik stillerinin okul dinamizmini yordamasına ilişkin yapılan hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2'de okul dinamizmini liderlik stilleri ve okul kültürünün ne ölçüde yordadığı açıklanmaktadır. 1. adımda okul müdürlerinin liderlik stillerinin okul dinamizmini anlamlı derecede yordadığı görülmektedir ($F_{(3,744)}=110.55$; $p < .01$). Liderlik stilleri, toplam varyansın %30'unu açıklamaktadır. 1. adımda elde edilen sonuçlara göre liderlik stillerinin okul dinamizmini yordamasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

Okul Dinamizmi = 1.46 -0.71 Serbestlik Tanıyan Liderlik + 0.44 Dönüşümcü Liderlik + 0.21 Etkileşimci Liderlik

2. Adım' da bağımsız değişken olarak liderlik stillerine destek kültürü eklenerek oluşturulan model, varyansın %41'ini açıklamaktadır. Hiyerarşik regresyona destek kültürünün dâhil olması ile düzeltilmiş R^2 değeri 1. adıma' göre 11 puan artmıştır. Destek kültürü ve liderlik stillerinin oluşturduğu model, okul dinamizmini anlamlı düzeyde yordamaktadır ($F_{(4,743)}=132.09$; $p < .01$). Modelde liderlik stillerinin etkisi sabit tutulduğunda destek kültürü ile okul dinamizmi arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki ($r_p = .60$) olduğu görülmektedir. 2. adımda yapılan analiz sonuçlarına göre modelin okul dinamizmini yordamasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

Okul Dinamizmi = 1.04 -0.71 Serbestlik Tanıyan Liderlik + 0.14 Dönüşümcü Liderlik + 0.14 Etkileşimci Liderlik + 0.42 Destek Kültürü

Okul dinamizmi için destek kültürünün dâhil edildiği regresyon eşitliğine göre, okul dinamizmine en yüksek katkıyı negatif yönlü olarak serbestlik tanıyan liderlik yapmıştır. Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik eşit düzeyde pozitif katkı sağlamıştır.

Tablo 2.

Liderlik Stilleri, Okul Dinamizmi, Okul Kültürü Arasındaki Hiyerarşik Çoklu Regresyon Tablosu

Değişken	B	Standart Hata ^b	β	t	TV	VIF	Kısmi r
1. Adım							
Sabit	1.46	.15	-	9.59**			
SL	-.71	.31	-.75	-2.28*	.86	1.16	
DL	.44	.48	.42	9.26**	.45	2.21	
EL	.21	.57	.17	3.71**	.41	2.41	
$R^2=.30$							
F Değişimi= 110.55** F=110.55**							
2. Adım							
Sabit	1.04	.14	-	7.18**			
SL	-.71	.02	-.07	-2.47*	.86	1.16	
DL	.17	.05	.16	3.49**	.35	2.81	
EL	.17	.05	.14	3.34**	.41	2.42	
DK	.42	.03	.43	11.67**	.58	1.72	.60**
$R^2=.41$							
F Değişimi= 132.09** F=132.09**							
3. Adım							
Sabit	.93	.14	-	6.41**			
SL	-.04	.03	.04	-1.48	.85	1.16	
DL	.14	.05	.14	3.00**	.35	2.81	
EL	.12	.05	.10	2.31**	.41	2.42	
BK	.50	.40	.48	11.74**	.52	1.90	.64**
$R^2=0.43$							
F Değişimi= 141.57** F=141.57**							
4. Adım							
Sabit	1.20	.16	-	7.68**			
SL	-.13	.03	-.13	-4.00**	.78	1.28	
DL	.46	.05	.43	9.66**	.45	2.21	
EL	.12	.06	.10	2.17*	.38	2.58	
BRK	.21	.04	.20	5.91**	.75	1.34	.29**
$R^2=.33$							
F Değişimi= 95.46** F=95.46**							
5. Adım							
Sabit	.32	.15	-	2.09*			
SL	-.02	.03	-.02	-.79	.85	1.18	
DL	.26	.04	.24	5.78**	.42	2.41	
EL	.09	.05	.07	1.74	.40	2.48	
GK	.54	.04	.48	14.92**	.70	1.42	.64**
$R^2=.46$							
F Değişimi= 163.14** F=163.14**							

*p< .05 **p< .01; SL: Serbestlik Tanıyan Liderlik; DL: Dönüşümcü Liderlik; EL: Etkileşimci Liderlik; DK: Destek Kültürü; BK: Başarı Kültürü; BRK: Bürokratik Kültür; GK: Görev Kültürü

3. adımda oluşturulan modelden destek kültürü çıkarılıp, başarı kültürü dâhil edilerek hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. 3. adımda bağımsız değişken olarak liderlik stillerine başarı kültürü eklenerek oluşturulan model, varyansın %43'ünü açıklamaktadır. Başarı kültürü ile yapılan regresyon analizinde düzeltilmiş R2 değeri 1. adıma göre 13 puan artmıştır. Başarı kültürü ve liderlik stillerinin oluşturduğu model, okul dinamizmini anlamlı derecede yordamaktadır ($F_{(4,743)}=141.57$; $p<.01$). Modelde liderlik stillerinin etkisi sabit tutulduğunda başarı kültürü ile okul dinamizmi arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki ($r_p=.64$) olduğu görülmektedir. 3. adımda yapılan analiz sonuçlarına göre modelin okul dinamizmini yordamasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

Okul Dinamizmi = 0.93 -0.04 Serbestlik Tanıyan Liderlik + 0.14 Dönüşümcü Liderlik + 0.12 Etkileşimci Liderlik+ 0.50 Başarı Kültürü

Başarı kültürünün dâhil olduğu regresyon eşitliğine göre, okul dinamizmi için en yüksek katkıyı dönüşümcü liderlik yapmakta; serbestlik tanıyan liderlik ise negatif yönlü katkı yapmaktadır.

4. adımda, oluşturulan modelden başarı kültürü çıkarılıp, bürokratik kültür dâhil edilerek hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. 4. adımda bağımsız değişken olarak liderlik stillerine bürokratik kültür eklenerek oluşturulan model, varyansın %33'ünü açıklamaktadır. Bürokratik kültür ile yapılan regresyon analizinde düzeltilmiş R2 değeri 1.adıma göre 3 puan artmıştır. Bürokratik kültür ve liderlik stillerinin oluşturduğu model, okul dinamizmini anlamlı derecede yordamaktadır ($F_{(4,743)}=95.46$; $p<.01$). Modelde liderlik stillerinin etkisi sabit tutulduğunda bürokratik kültür ile okul dinamizmi arasında pozitif, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki ($r_p=.29$) olduğu görülmektedir. 4. adımda yapılan analiz sonuçlarına göre modelin okul dinamizmini yordamasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

Okul Dinamizmi = 1.20 -0.13 Serbestlik Tanıyan Liderlik + 0.46 Dönüşümcü Liderlik + 0.12 Etkileşimci Liderlik + 0.21 Bürokratik Kültür

Bürokratik kültürün dâhil olduğu regresyon eşitliğine göre, okul dinamizmi için en yüksek katkıyı dönüşümcü liderlik yapmakta; serbestlik tanıyan liderlik ise negatif yönlü katkı yapmaktadır.

5. adımda, oluşturulan modelden bürokratik kültür çıkarılıp, görev kültürü dâhil edilerek hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. 5. adımda bağımsız değişken olarak liderlik stillerine görev kültürü eklenerek oluşturulan model, varyansın %46'sını açıklamaktadır. Görev kültürü ile yapılan regresyon analizinde düzeltilmiş R2 değeri 1. adıma göre 16 puan artmıştır. Görev kültürü ve liderlik stillerinin oluşturduğu model, okul dinamizmini anlamlı derecede yordamaktadır ($F_{(4,743)}=163.149$; $p<.01$). Modelde liderlik stillerinin etkisi sabit tutulduğunda görev kültürü ile okul dinamizmi arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki ($r_p=.64$) olduğu görülmektedir. 5. adımda yapılan analiz sonuçlarına göre modelin okul dinamizmini yordamasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

Okul Dinamizmi = 0.32 -0.02 Serbestlik Tanıyan Liderlik + 0.26 Dönüşümcü Liderlik + 0.09 Etkileşimci Liderlik + 0.54 Görev Kültürü

Görev kültürün dâhil olduğu regresyon eşitliğine göre, okul dinamizmi için en yüksek katkıyı dönüşümcü liderlik yapmakta; serbestlik tanıyan liderlik ise negatif yönlü katkı yapmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Küreselleşme ve dijitalleşme ile birlikte son yüzyılda eğitim sistemleri ve okullar nispeten basit sistemlerden inanılmaz derecede karmaşık, birbirine bağımlı, politika yüklü yapılara dönüşmüştür. Bu sistemler, yıllar içinde oluşturulmuş sistematik politikalar tarafından yönlendirilen büyüme ve yeniden yapılanma yoluyla zaman içinde gelişmiştir. Günümüzde eğitim sistemlerini ve okulları açıklamak üzere dinamik sistemler teorisi, her koşulda davranış için her şeyi kapsayan, bir düşünme yolu olarak değer görmektedir (Marrison, 2010).

Dinamik sistemler yaklaşımı bağlamında ele alınan dinamik okullar hızla değişen çevresel koşullara uyum sağlamak, çevre ve toplumun ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılamak ve eğitimde kaliteyi arttırmak amacıyla; madde ve insan kaynaklarını sürekli yenileyen ve geliştiren, aktif bir değişim ve gelişim çabası içerisine giren; yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin bir bütün olarak sürekli bir gelişme ve öğrenme arayışı içerisinde oldukları okul olarak açıklanmaktadır (Özer, 2010). Bu çalışmada okul dinamizminin liderlik ve okul kültürü bağlamından nasıl etkilendiğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları, okul dinamizmini destekleyen okul müdürlerinin liderlik davranışları, okul kültürü türlerine göre sırasıyla şu şekilde açıklanabilir.

Araştırmaya göre görev kültürü ve başarı kültürü, okul dinamizmini sağlamayı ve güçlendirmeyi kolaylaştırmaktadır. Görev kültürünün hâkim olduğu okullarda çalışanlar kendilerini disipline eden merkezi olmayan çalışma yollarını benimsemektedir (Hampden-Turner, 1990, s.16). Organizasyon yapısı, görevler ve performansla göre şekillendirilmekte; değişen durumlara karşı hızlı ve esnek tepki verilmektedir (Büte, 2014). Benzer şekilde başarı kültürünün hâkim olduğu okullarda

yaratıcılığa, rekabete ve bağımsızlığa değer verilmekte; çok az denetime ihtiyaç duyan yüksek motivasyona sahip çalışanlar bulunmakta; kurallar ve prosedürler, işin tamamlanmasını engelleyebilecekleri için sınırlı tutulmakta; kişisel başarıya önem verilmekte ve hedeflere ulaşmak için esnek çalışma biçimleri kullanılmaktadır (Curry, 2004). Bu açıdan görev ve başarı kültürü, bir kriz durumu ile karşılaşıldığında kararlılığı bozmadan, durumların gerektirdiği uyumu hemen gösterebilen; çevreye uyumu sağlarken, bu süreçte ortaya çıkabilecek muğlak ve karmaşık durumlarla esnekliğini kullanarak başa çıkabilen dinamik okulların (Özer, 2010) ihtiyaç duyduğu okul kültürü özelliklerini yansıtmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin okul dinamizmini sağlamak üzere, okul kültürlerini görev ve başarı kültürüne dönüştürmesi önerilmektedir. Okul kültürü değişime oldukça dirençlidir ancak, alanyazında okul kültürünü dönüştürmek üzerine yapılmış birçok çalışmaya da rastlamak mümkündür (Beabout, 2010; Burello ve Reitzug, 1993). Wagner (2006), okul müdürlerinin başarılı bir değişim için okul kültürünü anlamaları ve geliştirmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Woodrum (2009) okul müdürlerinin liderlik davranışları, toplumun değerleri ve okul paydaşlarının görüşleri arasında bir etkileşim olduğunu belirtmektedir. Nitekim liderlik eylemleri bir okulun kültürüyle uyumlu değilse, okul liderlerinin uygulamaya çalıştığı değişiklikler çatışma, manipülasyon ve direnişle karşılaşılabilir (Beabout, 2010). Bu araştırmanın temel dayanağı okul kültürünün değişime dirençli olduğu ve okul müdürlerinin okul kültürünü, okul dinamizmini sağlamak ve güçlendirmek üzere uygun okul kültürlerine dönüştürmesinin zorluğudur. Bu nedenle araştırmada okulda hâkim olan okul kültürüne göre liderlik davranışlarının sergilenmesi araştırılmıştır.

Araştırmaya göre, görev kültürü, başarı kültürü ve bürokratik kültürün hâkim olduğu okullarda, okul dinamizmini sağlamak ve güçlendirmek üzere okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları sergilemesi gerekmektedir. Dönüşümcü liderlik, liderlerin takipçilerinin neyin doğru ve önemli olduğu konusundaki farkındalığını artırmaya çalışmak için harekete geçtiği bir süreçtir. Bu süreç, takipçileri beklentilerin ötesinde performans göstermeye motive etmek ve onları grubun veya organizasyonun iyiliği için kendi çıkarlarının ötesine bakmaya teşvik etmekle ilişkilendirilmektedir (Bass ve Avolio, 1997; Bass 2000). Bu doğrultuda görev kültürü, başarı kültürü bürokratik kültürün hakim olduğu okullarda okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını sergilemesi (Northouse, 2014; Fenn ve Mixon, 2011; Sosik ve Cameron, 2010) rol model olarak hareket etmesi, gelecekteki zorlu durumları başarabilmek ve normalde düşünülmeyen çözüm yollarını keşfetmek üzere ilham vermesi, karşılaşılan zorluklara özgün ve benzersiz yaklaşımları benimsemesi, yaratıcılığı ve yeniliği desteklemesi, empatik yaklaşım sergilemesi ve çalışanların kişisel geçmişlerini, ihtiyaçlarını, isteklerini anlamaya çalışması önerilmektedir.

Araştırmaya göre, destek kültürünün hâkim olduğu okullarda okul müdürlerinin serbestlik tanıyan liderlik davranışlarından kaçınması, bunun yerine dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışları sergilemesi gerekmektedir. Destek kültürünün hâkim olduğu okullarda, kişilere hizmet ve yardım etmek ana amaçtır. Destek kültüründe örgüt paydaşları ve üyeleri arasındaki ilişkiler karşılıklı güven ve birliktelik duygusuna dayanmaktadır (Mamatoğlu, 2006, s. 181). Destek kültüründe informal ilişkilerin yaygın olduğu görülmektedir. Bu nedenle, çalışanların sorumlu oldukları görevlerden ve işin niteliğinden çok, insan ilişkileriyle ilgilenmeleri ve değişime karşı direnç gösterme olasılıkları yüksektir (Arman ve Arpacı, 2014, s. 26). Serbestlik tanıyan liderlik stili, destek kültüründe okul dinamizmine negatif yönlü katkı sağlamaktadır. Katkının yönü serbestlik tanıyan liderlik stiline destek kültürünün hâkim olduğu okullarda okul dinamizmini geliştirmek ve sürdürmek için kullanılmaması gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Nitekim serbestlik tanıyan liderlik stiline sahip bir lider, toplantı çağrısı yapmayan, uzun vadeli bir planı olmayan, bağımsız hareket eden ve çalışanlarla çok az iletişim kuran bir lider olarak tanımlanmaktadır (Bass ve Avolio, 1997). Bu açıdan insan ilişkilerinden doğan informal ilişki ağlarının kullanıldığı, güven ve birliktelik duygusunun hissedildiği destek kültüründe serbestlik tanıyan liderlik biçiminin kullanılmaması önerilmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, serbestlik tanıyan liderlik stiline görev ve başarı kültürlerinde okul dinamizmine negatif yönlü etkisi oldukça düşüktür. Yapılan alanyazın taramasında, tam kapsamlı liderlik modeline serbestlik tanıyan liderlik stiline aktif halinin eklenmesine yönelik eleştirilere ulaşılmıştır. Wong ve Giessner (2015), serbestlik tanıyan liderliğin aktif biçimi olarak tanımlanabilen bir liderliğe duyulan ihtiyaçtan bahsetmektedir. Bu iddiasını modern örgütlerde, orta yönetim pozisyonları azalmasıyla birlikte üst yönetim pozisyonlarının örgütteki bireylerin yeteneklerine ve

sorumluluklarının farkında olmalarına güvenerek bazı sorumlulukları onlara bırakmak zorunda kalması üzerine kurmaktadır. Modern örgütlerde takipçilerine ihtiyaç duydukları tüm araçları ve kaynakları sağlayarak karar vermeleri için tam özgürlük veren liderlerin, takipçilerine kendi sorunlarını çözmek için çok sorumluluklar yüklemekte, nihayetinde ise hem örgüt hem de takipçiler için iyi bir öğrenme fırsatı sağlanmaktadır (Eagly, Mary, Schmidt, ve Van Engen 2003). Bu açıdan serbestlik tanıyan liderlik modeli, liderliğin yokluğu yerine liderin takipçilerin yeteneklerinden faydalanmak için yaptığı stratejik bir seçim olarak görülmektedir (Yang, 2015; Amanchukwu, Stanley ve Ololube 2015; Ryan ve Tipu, 2013). Elbette ki serbestlik tanıyan liderliğin böyle bir öğrenme fırsatına dönüşmesi için, takipçilerin çok yetenekli, motive, yetenekli ve bir şeyleri kendi baslarına yapmaya istekli olması gerekmektedir (Chaudhry ve Javed 2012; Amanchukwu ve diğerleri, 2015). Nitekim görev ve başarı kültüründe denetim kavramı daha çok öz kontrol ile; motivasyon kavramı da kişinin içsel benliğini tatmin etmek için bir şeyin peşinde koşması olan içsel motivasyon ile ilişkilendirilmektedir. (Phesey, 1993, s. 26-83).

Özetle okul dinamizmini sağlamak ve geliştirmek üzere en uygun kültürler görev kültürü ve başarı kültürüdür. Farklı okul kültürlerine sahip olan okullarda, okul kültürünün görev ve başarı kültürüne dönüştürülmesi önemli görülmektedir ancak kültür bağlamı gereği değişime oldukça dirençlidir. Bu nedenledir ki okul dinamizmini sağlamak ve güçlendirmek üzere okullarda baskın olan okul kültürlerine göre okul müdürlerinin uygun liderlik davranışları sergilemesi gerekmektedir. Araştırmanın bazı sınırlıkları bulunmaktadır. Araştırma İzmir ili merkezindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaokullarda okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarını ölçen araştırmacılar tarafından belirlenen ve kullanılan ölçekler ile sınırlıdır. Araştırmanın bir diğer sınırı ise, dinamik bir örgüt olarak okulların dinamizmini yalnızca okul müdürlerinin liderlik stilleri ve okul kültürü bağlamında ele almış olmasıdır. Araştırmacıların, farklı örneklerde ve farklı ölçekler kullanarak okul dinamizmini konusunu ele alması; okul dinamizmini etkileyebilecek diğer faktörleri analiz ederek, okul dinamizmine katkısını araştırması önerilmektedir. Bu araştırma nicel araştırma yönteminin kullanıldığı, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Okul dinamizmine katkı yapan faktörler ele alınarak ve okul dinamizmini etkileyebilecek ya da okul dinamizminden etkilenebilecek olan diğer aktörlerle (öğretmen, veli, üst yöneticiler vb.) görüşülerek araştırma nitel verilerle yeni araştırmalar yapılabilir.

Lisans Bilgileri

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 16.05.2019

Etik kurul belgesi sayı numarası: Toplantı Sayısı 5, Karar 1

Kaynakça

- Aladağ, S. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına ve tutumuna etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Akkaş-Baysal ve Ocak (2020). Covid-19 Salgını Sonrasında Okul Kavramındaki Paradigma Değişimine ve Okulların Yeniden Açılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 676-705.
- Alban-Metcalf, J. ve Alimo-Metcalf, B. (2013). Reliability and validity of the “leadership competencies and engaging leadership scale”. *International Journal of Public Sector Management*. 26(1), 56-73.
- Amanchukwu, R. N., Stanley, G. J. ve Ololube, N. P. (2015). A review of leadership theories, principles and styles and their relevance to educational management. *Management*, 5(1), 6-14.
- Arman, M. ve Arpacı, Ö. Y. (2014). Öğretim Elemanları ve Çalışanların Örgüt Kültürüne İlişkin Algılamaları: Pamukkale Üniversitesi nde Bir Araştırma. *Yeni Fikir Dergisi*, 6(13), 47-62.
- Augier, M. ve Teece, D. J. (2008). Strategy as evolution with design: The foundations of dynamic capabilities and the role of managers in the economic system. *Organization studies*, 29(8-9), 1187-1208.
- Avolio, B. J. (2010). *Full range leadership development*. Sage Publications.
- Baafi, D. (2021). *Educational Leaders' Views About School Culture, Climate, Leadership, And Success: A Comparative Study Of New Zealand, Finland, And Ghana* (Doctoral dissertation, Open Access Victoria University of Wellington| Te Herenga Waka).
- Barth, R. S. (2002). *Learning by heart*. John Wiley & Sons.
- Bass, B. M. (2000). The future of leadership in learning organizations. *Journal of leadership studies*, 7(3), 18-40.
- Bass, B. M., ve Avolio, B. J. (Eds.). (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass, B. M., ve Avolio, B. J. (1997). *The full range leadership development*. Redwood City, CA: Mindgarden Inc.
- Bassanini, A., Scarpetta, S. ve Hemmings, P. (2001). Economic growth: the role of policies and institutions. Panel data evidence from OECD countries. *Panel Data Evidence from OECD Countries (January 2001)*.
- Beabout, B. R. (2010). Leadership for change in the educational wild west of post-Katrina New Orleans. *Journal of Educational Change*, 11(4), 403-424.
- Blankstein, A. M. (2004). *Failure is not an option: Six principles that guide student achievement in high-performing schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Boisnier, A. ve Chatman, J. A. (2003). Cultures and subcultures in dynamic organizations. E. Mannix, ve R. Peterson (Ed.), *The Dynamic Organization içinde* (87–114). Mahwah, Nj: Lawrence Erlbaum Associates.
- Burrello, L. C. ve Reitzug, U. C. (1993). Transforming context and developing culture in schools. *Journal of Counseling & Development*, 71(6), 669-677.
- Cantürk, G. ve Aksu, T. (2017). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik davranışları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 21-38.
- Chaudhry, A. Q. ve Javed, H. (2012). Impact of transactional and laissez faire leadership style on motivation. *International Journal of Business and Social Science*, 3(7), 258–264.
- Curry, S. M. (2004). *Examining the relationship between self-perceived emotional intelligence and leadership in school principals*. Regent University, United States, Virginia.
- Deal, T. E. ve Peterson, K. D. (1999). Shaping school culture: The heart of leadership. *Adolescence*, 34(136), 802.
- Demirel, Ö. (1999). *Öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Eagly, A. H., Johannesen-Schmidt, M. C., ve Van Engen, M. L. (2003). Transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles: a meta-analysis comparing women and men. *Psychological bulletin*, 129(4), 569, 591
- Eren, E. (2012). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

- Ertuğ, C. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Fenn, W ve Mixon, J. (2011). An examination of self-perceived transformational leadership behaviours of Texas superintendents. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6, 1-14.
- Fidell, L. S. ve Tabachnick, B. G. (2003). Preparatory data analysis. *Handbook of psychology: Research methods in psychology*, 2, 115-141.
- Fischer, K. W. ve Bidell, T. R. (2007). Dynamic development of action and thought. *Handbook of child psychology*. Springer: New York
- Goldring, E.B. , ve Rallis, S.F. (1993). Principals of dynamic schools: Taking charge of change. Newbury Park, CA: Corwin
- Guttek, G. (2014). *Philosophical, ideological, and theoretical perspectives on education*. Springer: New York.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of education*, 33(3), 329-352.
- Hampden-Turner, C. (1990). *Corporate culture*. Hutchinson Business Books.
- Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School effectiveness and school improvement*, 6(1), 23-46.
- Herbst-Damm, K. L. ve Kulik, J. A (2005). Volunteer support, marital status, and the survival times of terminally ill patients. *Health Psychology*, 24, 225-229. doi:10.1037/0278-6133.24.2.225
- Hoy, F. (2003). Legitimizing family business scholarship in organizational research and education. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 27(4), 417-422.
- Hoy, W. K. ve Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American educational research journal*, 27(2), 279-300.
- Huang, R., Liu, D., Tlili, A., Knyazeva, S., Chang, T. W., Zhang, X. ve Holotescu, C. (2020). Guidance on open educational practices during school closures: Utilizing OER under COVID-19 pandemic in line with UNESCO OER recommendation. *Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University*.
- Isaac, T. (2006). Information revelation in markets with pairwise meetings: dynamic case with constant entry flow. Discussion Papers (ECON - Département des Sciences Economiques). Université catholique de Louvain, 10 Mayıs 2022 tarihinde <https://ideas.repec.org/p/ctl/louvec/2006026.html> adresinden erişilmiştir.
- Isaac, TSE Pak Hoi (2006). Dynamical Systems Theory and School Change.(2006). [Unpublished doctoral dissertation].The University of Hong Kong.
- Kapıkıran, A. N., Ivrendi, B. A. ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 19-28.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kezar, A. (2011). What is the best way to achieve broader reach of improved practices in higher education?. *Innovative higher education*, 36(4), 235-247.
- Koopmans, M., & Stamovlasis, D. (Eds.). (2016). *Complex dynamical systems in education: Concepts, methods and applications*. Cham, Switzerland: Springer.
- Leithwood, K. ve Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 177-199.
- Leithwood, K. ve Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 201-227.
- Mamatoğlu, N. (2006). Örgüt içi iletişim ve performans değerlendirme sistemi algıları örgüt kültürü algısını yordar mı?. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 61(4), 177-201.
- MEBBİS, (2019). Kurum Listesi. <https://mebbis.meb.gov.tr/KurumListesi.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- McCarley, T. A., Peters, M. L. ve Decman, J. M. (2016). Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 322-342.

- Minckler, C. H. (2014). School leadership that builds teacher social capital. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 657-679.
- Nedelcu, A. (2013). Transformational approach to school leadership: Contribution to continued improvement of education. *Manager*, (17), 237-244.
- Northouse, P. G. (2014). *Introduction to leadership: Concepts and practice*. 3rd ed., Sage Publications, Washington, DC.
- Osberg, D., Biesta, G. ve Cilliers, P. (2008). From representation to emergence: Complexity's challenge to the epistemology of schooling. *Educational philosophy and theory*, 40(1), 213-227.
- Özer, N. (2010). İlköğretim okullarının örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normları açısından analizi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Malatya
- Pace, R. W. (2002). *Organizational dynamism: unleashing power in the workforce*. London: Quorum Books.
- Pheysey, D. C. (2002). *Organizational cultures: Types and transformations*. London: Routledge.
- Pokharel, B. (2014). Principal as transformational leader: Getting to know new dimension in school leadership. *American international journal of social science*, 3(6), 61-66.
- Rallis, S. F. ve Goldring, E. B. (1991). Beyond the individual assessment of principals: School- based accountability in dynamic schools. *Peabody Journal of Education*, 68(2), 3-23.
- Rallis, S. F., Rossman, G. B., Cobb, C. D., Reagan, T. G. ve Kuntz, A. (2008). *Leading dynamic schools: How to create and implement ethical policies*. Thousand Oak, CA:Corwin
- Reimers, F. M. ve Schleicher, A. (2020). 2020 COVID-19 pandemisine karşı eğitimde atılabilecek adımlara rehberlik edecek bir çerçeve. OECD 2020 Raporu. 10 Mayıs 2022 tarihinde https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v4_tr.pdf adresinden erişilmiştir.
- Schein, E. H. (2017). *Organizational culture and leadership*. 5th ed. San Francisco: Jossey-Bass
- Smith, P. ve Bell, L. (2011). Transactional and transformational leadership in schools in challenging circumstances: A policy paradox. *Management in Education*, 25(2), 58-61.
- Solow, D. ve Szmerekovsky, J. G. (2006). The role of leadership: What management science can give back to the study of complex systems. *Emergence: Complexity & Organization*, 8(4), 52-60.
- Sosik, J. J. ve Cameron, J. C. (2010). Character and authentic transformational leadership behavior: Expanding the ascetic self toward others. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(4), 25-269.
- Spencer, J. P., Perone, S. ve Buss, A. T. (2011). Twenty years and going strong: A dynamic systems revolution in motor and cognitive development. *Child Development Perspectives*, 5(4), 260-266.
- Spinelli, M., Lionetti, F., Pastore, M. ve Fasolo, M. (2020). Parents' stress and children's psychological problems in families facing the COVID-19 outbreak in Italy. *Frontiers in psychology*, 11, 1713. 10 Mayıs 2022 tarihinde <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01713/full> adresinden erişilmiştir
- Steenbeek, H. ve van Geert, P. (2013). The emergence of learning-teaching trajectories in education: A complex dynamic systems approach. *Nonlinear dynamics, psychology, and life sciences*, 17(2), 233-267.
- Stewart, D. B. (1991). Economic growth and the defense burden in Africa and Latin America: Simulations from a dynamic model. *Economic Development and Cultural Change*, 40(1), 189-207.
- Sumara, D. J. (2007). Small differences matter: Interrupting certainty about identity in teacher education. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, 4(4), 39-58.
- Summers, L. (2015). Time US leadership woke up to new economic era. *Financial Times*, 5 April (Online). 10 Mayıs 2022 tarihinde <https://www.ft.com/content/a0a01306-d887-11e4-ba53-00144feab7de#axzz3WX4sXQ7O> adresinden erişilmiştir.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43), 423-442.
- Thelen, E., ve Smith, L. B. (1998). Dynamic systems theories. In W. Damon ve R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (ss. 563-634). John Wiley & Sons Inc.

- Ucar, S. (2014). The effect of simulation-based and model-based education on the transfer of teaching with regard to moon phases. *Journal of Baltic Science Education*, 13(3), 327–338.
- Van Geert, P. ve Steenbeek, H. (2005). The dynamics of scaffolding. *New ideas in Psychology*, 23(3), 115-128.
- Wagner, C. (2006). School leader's tool. *Principal Leadership*, 7(4), 41-44.
- Weick, K. E. ve Sutcliffe, K. M. (2001). *Managing the unexpected* (Vol. 9). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wong, S. I. ve Giessner, S. R. (2018). The thin line between empowering and laissez-faire leadership: An expectancy-match perspective. *Journal Of Management*, 44(2), 757-783.
- Woodrum, A. (2009). Cultural identity and schooling in rural New Mexico. *Journal of Research in Rural Education (Online)*, 24(8), 1-5.
- Yang, I. (2015). Positive effects of laissez-faire leadership: Conceptual exploration. *Journal of Management Development*. 34(10), 1246–1261.
- Yurttaş, A. (2022). *Ortaokul Müdürlerinin Liderlik Stilleri, Okul Kültürü ve Okul Dinamizmi Arasındaki İlişkiler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yukl, G. (2008). How leaders influence organizational effectiveness. *The leadership quarterly*, 19(6), 708-722.

Extended Summary

Introduction

Education systems and schools face social, political and cultural complexity due to globalization and technological progress. Today's schools must respond to fundamental challenges such as multiculturalism, national and international competition, changing knowledge and curricula, new teaching and learning approaches, changing roles and responsibilities, use of resources, and widespread use of information technology; must be more innovative, dynamic and proactive to survive, overcome the pressures of change and meet the needs of the 21st century information age. These difficulties necessitate the restructuring and re-examination of the vision, mission, structure and culture of educational organizations (Kezar, 2011).

The complexities faced by the school and the school environment play a very important role in organizational effectiveness and development (Guttek, 2014). Such complexities include family, culture, physical environment, emotional development, competencies, experiences, politics, historical antecedents, power, and organizational structure (Giroux & McLaren, 1989; cited in Baafi, 2021). Yukl (2008) proposes an effective leadership approach and a strong school culture compatible with the rapid change of the world, as well as using human and material resources effectively to ensure the existence and sustainability of schools. In addition, international literature confirms that school culture and leadership, which are part of the socio-cultural complexities in a school, have a strong effect on student achievement (Hoy & Woolfolk, 1990). These factors are of interest to policy makers, educational leaders and administrators, and researchers who seek to improve student learning, performance, and achievement (Hargreaves, 1995). From this point of view, it has been considered important to try to explain how we can benefit from the leadership styles of school principals and school culture in order to improve and strengthen the dynamism of schools. The focus of this study is to explain how dynamism, which is the driving force of the abilities that schools should have in order to cope with socioeconomic, political and social change, can emerge in the context of school principals' leadership styles and school culture.

The purpose of this research is to reveal how school dynamism is affected by the context of leadership and school culture in official secondary schools affiliated to İzmir Provincial Directorate of National Education. For this purpose, following questions are asked "Do the leadership styles of school principals and school culture significantly predict school dynamism?"

Method

In this study, three variables that investigate the relationships between school principals' leadership behaviours, school culture, and school dynamism are discussed according to teachers' perceptions. Therefore, the research is a descriptive study in relational survey model. Relational survey model is a research model that aims to determine the presence or degree of change in two or more variables. Within the scope of the research, data was collected from 747 teachers working in secondary schools located within the borders of İzmir province, using multi-stage stratified proportional cluster sampling. The relationship between school principals' level of realization of leadership styles, school culture and school dynamism was analyzed using hierarchical multiple regression. The independent variables of the research are school principals' leadership styles and school culture; the dependent variable is school dynamism.

Findings

The independent variables of the research are school principals' leadership styles and school culture and the dependent variable is school dynamism. The results obtained from the research explain how we can benefit from the school principals' leadership styles and school culture to ensure school dynamism. In the research, it has been concluded that the highest contribution to school dynamism is made by the transformational leadership in schools where the culture of duty, success and bureaucracy is dominant, and the leadership that allows freedom, being negative in schools where the support culture is dominant. According to partial correlations and explained variance values in the study, it was seen that the effect of task and success culture on school dynamism was higher than support

culture and bureaucratic culture. The research offers suggestions for school principals to think and act on their leadership behaviors and school culture in order to ensure school dynamism.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

According to the research, the culture of duty and the culture of success make it easier to provide and strengthen school dynamism. In schools where the duty culture is dominant, the employees adopt decentralized working ways that discipline themselves (Hampden-Turner, 1990:16). The organizational structure is shaped according to the duties and performance; fast and flexible response is given to changing situations (Büte, 2014). Similarly, creativity, competition, and independence are valued in schools where a culture of success prevails; there are highly motivated employees who need little supervision; rules and procedures are limited as they may prevent the completion of the work; personal achievements are given importance and flexible working styles are used to achieve goals (Curry, 2004). In this respect, the culture of duty and success is the one who can immediately show the harmony required by the situations without breaking the determination when faced with a crisis situation. It reflects the school culture characteristics needed by dynamic schools (Özer, 2010) that can cope with extraordinary situations and flexibility that will occur during the adaptation process while ensuring adaptation to the environment. According to the results of the research, it is recommended that school principals transform their school culture into a culture of duty and success in order to ensure school dynamism. School culture is quite resistant to change, but it is possible to come across many studies on transforming school culture in the literature (Beabout, 2010; Burello & Reitzug, 1993).

According to the research, in schools where the culture of duty, success culture and bureaucratic culture are dominant, school principals should exhibit transformational leadership behaviors in order to ensure and strengthen the school dynamism. According to the research, in schools where a supportive culture is dominant, school principals should avoid laissez-faire leadership behaviors and instead exhibit transformational and interactive leadership behaviors. In schools where a culture of support is dominant, the main purpose is to serve and help people. Relationships between employees in such organizations are based on mutual trust and a sense of togetherness (Mamatoğlu, 2006, p. 181). It is seen that informal relations are common in the support culture. For this reason, employees are more likely to be interested in human relations than work and duties, and resistance to change is likely to occur (Arman & Arpacı, 2014, p. 26). The laissez-faire leadership style contributes negatively to the school dynamism in the support culture. The direction of the contribution can be interpreted as the laissez-faire leadership style should not be used to develop and maintain school dynamism in schools where a support culture is dominant. As a matter of fact, a leader with a leadership style that allows freedom is defined as a leader who does not call for meetings, does not have a long-term plan, acts independently and has little communication with employees (Bass & Avolio, 1997). In this respect, it is recommended not to use a leadership style that allows freedom in a support culture where informal relationship networks arising from human relations are used and the feeling of trust and togetherness is felt.

According to the results of the research, the negative effect of the laissez-faire leadership style on the school dynamism in task and success cultures is quite low. In the literature review, criticisms were reached regarding the addition of the active version of the leadership style that allows freedom to the full-scale leadership model. Wong and Giessner (2015) talk about the need for a leadership that can be defined as the active form of permissive leadership. He bases this claim on the fact that in modern organizations, with the decrease in middle management positions, top management positions have to rely on individuals in the organization to be aware of their abilities and responsibilities and leave some responsibilities to them. In modern organizations, leaders who give their followers full freedom to make decisions by providing them with all the tools and resources they need impose many responsibilities on their followers to solve their own problems, and ultimately provide a good learning opportunity for both the organization and the followers (Eagly, Mary, Schmidt, & Van Engen 2003). In this respect, the laissez-faire leadership model is seen as a strategic choice made by the leader to benefit from the talents of the followers, rather than the absence of leadership (Amanchukwu, Stanley, & Ololube 2015; Ryan ve Tipu, 2013). Of course, for permissive

leadership to become such a learning opportunity, followers must be highly skilled, motivated, capable and willing to do things on their own (Chaudhry & Javed 2012; Amanchukwu et al., 2015). As a matter of fact, in the culture of duty and success, the concept of control is mostly self-control. The concept of motivation is also associated with intrinsic motivation, which is the pursuit of something to satisfy one's inner self (Pheysey, 1993, p. 26-83).

In summary, the most appropriate cultures to provide and develop school dynamism are the culture of duty and the culture of success. In schools with different school cultures, it is considered important to transform the school culture into a culture of duty and success, but it is quite resistant to change due to the cultural context. For this reason, school principals should exhibit appropriate leadership behaviors according to the dominant school cultures in schools in order to ensure and strengthen school dynamism.