

**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKULLARDAKİ BÜROKRASİ İLE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: İSTANBUL İLİ ARNAVUTKÖY
İLÇESİ ÖRNEĞİ**

HÜSEYİN ÇAKAN

**DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ HÜSEYİN SERİN**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

İSTANBUL-2019



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKULLARDAKİ BÜROKRASİ İLE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: İSTANBUL İLİ ARNAVUTKÖY
İLÇESİ ÖRNEĞİ

HÜSEYİN ÇAKAN

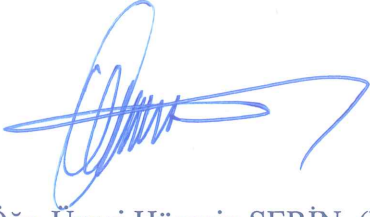
DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ HÜSEYİN SERİN

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İSTANBUL-2019

3101160030 Öğrenci numaralı Hüseyin ÇAKAN tarafından hazırlanan bu çalışma 21/06/2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi



Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin SERİN (Danışman)

İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa Lisansüstü
Eğitim Enstitüsü



Prof. Dr. Elife KILIÇ

İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa Lisansüstü
Eğitim Enstitüsü



Dr. Öğr. Üyesi Seval EMİNOĞLU KÜÇÜKTEPE
Marmara Üniversitesi- Atatürk Eğitim Fakültesi

ÖNSÖZ

“Öğretmenler her fırsattan istifade ederek halka koşmalı, halk ile beraber olmalı ve halk, öğretmenın çocuğa yalnız alfabe okutur bir varlıktan ibaret olmayacağını anlamalıdır.”

Mustafa Kemal ATATÜRK

Toplumların geleceği olan yeni nesilleri donanımlı, fikri, irfanı ve vicdanı hür bir şekilde yetiştirerek, toplumu hür, şanlı, bağımsız ve yüksek bir toplum haline getirecek olan öğretmenlerin şüphesiz ki öğretmenlik mesleğinde sadece çizilen yolda yürüyen değil kendi yolunu çizebilen karar mekanizmalarında söz sahibi olan ve kendisine verilen formal rollerin ötesine geçebilen, gerek okulların kurumsal gelişiminde gerek toplumsal gelişmede öncülük eden bir rol üstlenmelerinin gerekliliğinin gün geçtikçe daha fazla dikkat çektiği bir çağda bulunmaktayız. Değişim ve dönüşümün çok hızlı yaşandığı günümüzde öğretmenler kendilerini geliştirebilmeleri ve çağın gereklerine ayak uydurabilmeleri için liderlik davranışlarının desteklenmesi gerekmektedir. Öğretmenler daha bağımsız ve esnek bir anlayışla formal öğretimsel rollerinin ötesine geçerek, diğer öğretmenlere, yöneticilere, öğrencilere, velilere ve diğer tüm paydaşlara önderlik ederek, toplumsal gelişme ve kalkınmada üstlerine düşen görevleri layıkıyla yerine getirebileceklerdir. Bu çalışmada okulların, eğitim ve öğretimin en önemli unsuru olan öğretmenlerin okul içi süreçlerde etkinliğinin artırılmasına olanak sağlayacak olan öğretmen liderliği davranışlarının desteklenebilmesi adına okulların bürokratik yapısıyla olan ilişkisi incelenmiştir.

Bu çalışmanın başlangıcında, bana bu kutsal mesleği sevdiren, bugün binlerce yüreğe dokunmama olanak sağlayan ve bu mesleği yapmamda emeği olan tüm öğretmenlerime teşekkürü bir borç bilirim. Yüksek lisans eğitimim boyunca derslerine girme fırsatı bulduğum ve değerli fikirlerinden faydalandığım İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimler Anabilimdalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi programındaki kıymetli hocam Prof. Dr. İrfan ERDOğAN'a, tez yazım sürecindeki katkıları, yapıcı eleştirileri ve tez izleme jürime katılmasından dolayı Prof. Dr. Elife KILIÇ'a ve tez izleme jürimde bulunarak tezime katkı sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Seval EMİNOğLU KÜÇÜKTEPE ile Dr. Öğr. Üyesi Abdullah BALIKÇI' ya çok teşekkür ediyorum.

Lisans eğitimimde tanışma fırsatı bulduğum ve o günden itibaren beni hep destekleyen, güvenen ve cesaretlendiren çok kıymetli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin SERİN 'e tüm katkıları ve yönlendirmeleri için teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma sürecinde ölçeklerin uygulanmasındaki yapıcı ve yardımsever anlayışlarıyla beni kırmayan yöneticilere ve ders saatleri dışındaki kıymetli zamanlarını bana ayırarak ölçeklerimi dolduran çok değerli öğretilere teşekkür ediyorum.

Son olarak tüm hayatım boyunca beni hep destekleyen ve yanımda olan anneme, babama; yüksek lisans çalışmalarım boyunca ihmal ettiğim ve tüm bu süreçlerde yegane moral ve motivasyon kaynağım olan çok kıymetli eşim Deniz ÇAKAN'a ve çocuklarım Zeynel Abidin ÇAKAN ile Fatma Şemsa ÇAKAN'a hayatıma kattıkları tüm güzellikler için teşekkür ederim.

Hüseyin ÇAKAN

ÖZET

Okullardaki Bürokrasi ile Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: İstanbul İli Arnavutköy İlçesi Örneği

Araştırmanın amacı İstanbul ili Arnavutköy ilçesinde görevli öğretmenlerin algılarına göre sergilenen öğretmen liderliği davranışlarının düzeyi ile okulların bürokratik yapısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama türündedir. Araştırmanın evreni 2018-2019 Eğitim Öğretim yılında İstanbul ili Arnavutköy ilçesinde bulunan 95 eğitim kurumunda kadrolu ve sözleşmeli olarak görev yapan 1830 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme iki aşamalı basit seçkisiz yöntemle belirlenmiştir. Birinci aşamada 95 eğitim kurumundan basit seçkisiz olarak belirlenen 15 okul seçilmiş olup, ikinci aşamada bu kurumlarda görev yapan 474 öğretmen basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilerek örneklem tespit edilmiştir. Araştırmada Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen “Öğretmen Liderliği Ölçeği” ile Öztürk (2001) tarafından geliştirilen “Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği” ölçekleri kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk, Mann-Whitney ve U-Kruskal Wallis testlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca yapı geçerliğine ilişkin kanıt elde etmek adına doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi MPlus programı, parametrik olmayan testler ise SPSS paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın sonucunda İstanbul İli Arnavutköy İlçesinde görevli öğretmenlerin algısına göre bürokrasinin örgüt içerisinde oluşturduğu prosedürlerin uygulandığı, kurallar ve düzenlemelerin örgüt içi süreçlerde etkin olduğu, nesnellik ve otorite hiyerarşisinin sağlandığına ilişkin katılımcıların orta düzeyin üzerinde bir algıya sahip oldukları ortaya konmuştur.

İstanbul ili Arnavutköy ilçesinde görevli öğretmenlerin algılarına göre, öğretmen liderliği davranışlarının her bir alt boyutuna ilişkin elde edilen betimsel istatistikler sonucu öğretmenlerin yüksek düzeyde öğretmen liderliği davranışları gösterdikleri ifade edilebilir. Öğretmen liderliği ölçeğinin alt boyutlarından olan mesleki gelişime ilişkin algının diğer alt boyutlara nazaran yüksek olduğu ve alınabilecek maksimum değere yakın olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen algılarına göre okulların bürokratik yapısına ilişkin veriler incelendiğinde erkek öğretmen algılarının ölçeğin alt boyutu olan kurallar ve

düzenlemeler alt boyutunda erkekler lehine farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Mesleki kıdem bakımından ise 10 yıla kadar kıdemi olan öğretmenlerin okullardaki hiyerarşik yapı kaynaklı kurallar ve görevlere ilişkin algılarının daha düşük olduğu ortaya konmuştur. 21 yıl ve daha az kıdemi olan öğretmenlerin ise okullarda oluşturulan prosedürlere ilişkin algılarının diğer kıdemdeki öğretmenlerden daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Yaş değişkeni bakımından ise farklılaşma 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin otorite hiyerarşisi alt boyutuna ilişkin algılarında meydana gelmiştir. 41 yaş ve üzeri öğretmenler bürokrasi kaynaklı otoritenin ortaya koymuş olduğu görev ve kurallara ilişkin algılarının daha genç öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen liderliği ölçeğinin, öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin algılarını ölçen alt boyutundaki özelliklerin ise tüm demografik gruplarda (yaş, cinsiyet ve kıdem) anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu değişim cinsiyet bakımından kadınlar, yaş bakımından 30 yaş ve daha genç öğretmenler ve kıdem bakımından ise daha az kıdeme sahip olan (1-10 yıl arası) öğretmenler lehinedir. Bu sonuçlar yaş ve kıdem bakımından tutarlı olup, genç ve mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin mesleki gelişim anlamında öğretmen liderliği algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet bakımından ise kadınların mesleki gelişim için daha yüksek bir algıya sahip oldukları tespit edilmiştir.

İstanbul ili Arnavutköy ilçesinde görevli öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerin okulların bürokratik yapısına ilişkin algıları ile sergilenen öğretmen liderliği davranışları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bürokratik yapı, okul bürokrasisi, öğretmen liderliği, liderlik.

ABSTRACT

Investigation of The Relationship Between School Bureaucracy And Teacher Leadership: The Case of Arnavutköy District of İstanbul

The aim of this study is to determine the relationship between the level of teacher leadership behaviors according to the perceptions of teachers working in Arnavutköy district of İstanbul and the bureaucratic structure of schools. The study is a correlational survey which is one of the quantitative research methods. The population of the research is the 1830 teachers who work as permanent and contracted teachers at the 95 educational institutions in the 2018 Academic Year in Arnavutköy district of İstanbul. The sample of the study was determined by a two-stage simple random sampling method. In the first phase of sampling, 15 schools were selected from 95 educational institutions, then 474 teachers working in these institutions were selected by simple random sampling method. In the study, Teacher Leadership Scale developed by Beycioğlu and Aslan (2010) and “Bureaucratic Characteristics of Schools Scale” developed by Öztürk (2001) were used. In the analysis of the data obtained from the scales, Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk, Mann Whitney and U-Kruskal Wallis tests were used. In addition, confirmatory factor analysis was performed to obtain evidence of construct validity. Confirmatory factor analysis was performed by using the MPlus program and non-parametric tests were performed by using SPSS packet program.

As a result of the research, according to the perception of teachers working in Arnavutköy district of İstanbul, they have above the medium level of perception that the procedures which bureaucracy created within the organization are performed by participants, the rules and regulations were effective in the internal processes of schools, the objectivity and the hierarchy of authority were ensured in schools.

According to the perceptions of the teachers working in Arnavutköy district of İstanbul, it can be stated that the teachers have high teacher leadership behaviors as a result of the descriptive statistics about each sub-dimension of teacher leadership scale. It is found out that the perception of professional development, which is one of the sub-dimensions of teacher leadership scale, is higher than other sub-dimensions and is close to the maximum value that can be taken.

In terms of demographic characteristics, according to the perceptions of teachers, when the data about the bureaucratic structure of schools are examined, it is found out that male teacher perceptions differ in favor of males in sub-dimension of rules and regulations. In terms of professional seniority, it was revealed that teachers with a seniority of up to 10 years had lower perceptions about hierarchical structure originated rules and duties in schools. It is found that the teachers who had 21 years and less seniority had lower perceptions about the procedures established in schools than the other senior teachers. In terms of age variable, differentiation has observed in the perceptions of the 41 year old and older teachers over the sub-dimension of authority hierarchy. It was found that teachers aged 41 and above had higher perceptions about the duties and rules put forward by bureaucratic authority than younger teachers.

It has been found out that professional development the sub-dimension of teachers' leadership scale is significantly different in all demographic groups (age, gender and seniority). This change is in favor of woman in terms of gender, in terms of age it is in favor of 30 years and younger teachers and in terms of seniority it is in favor of 1-10 years seniority. These results are consistent with age and seniority and it is concluded that teachers with younger and less seniority have higher perception of teacher leadership in terms of professional development. In terms of gender, women have a higher perception of professional development.

As a result of the study, according to the perception of teachers working in Arnavutköy district of İstanbul province a positive and significant relationship was found between the the bureaucratic structure of schools and the teacher leadership behaviors.

Key Words: Bureaucratic structure, school bureaucracy, teacher leadership, leadership.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLOLAR LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR	xiv
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI, PROBLEM CÜMLESİ VE ALT PROBLEMLER.....	5
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	6
1.4. SAYILTILAR.....	7
1.5. SINIRLILIKLAR	7
1.6. TANIMLAR	8
BÖLÜM II :	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. LİDERLİK.....	9
2.1.1 YÖNETİM VE LİDERLİK ARASINDAKİ FARK.....	14
2.1.2 ÇAĞDAŞ LİDERLİK YAKLAŞIMLARI	17
2.1.2.1 ETKİLEŞİMCİ LİDERLİK.....	17
2.1.2.2 DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK	18
2.1.2.3 ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK.....	20
2.1.3 ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ	22
2.1.3.1 ÖĞRETMEN LİDERLİĞİNİN TANIMI.....	25
2.1.3.2 ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ VE DAĞITIMCI LİDERLİK	27
2.1.3.3 ÖĞRETMEN LİDERLİĞİNİN ROLLERİ	29
2.1.3.4 ÖĞRETMEN LİDERLİĞİNİN ENGELLERİ	32
2.1.3.5 ÖĞRETMEN LİDERLİĞİNİ DESTEKLEYİCİ ETMENLER.....	34
2.2 BÜROKRASİ	37
2.2.1 BÜROKRASİ KAVRAMININ TANIMI.....	37
2.2.2 ÖRGÜT KAVRAMI VE BÜROKRASİ.....	39
2.2.3 BÜROKRASİ KAVRAMININ ÖZELLİKLERİ	41
2.2.4 OKULLARIN BÜROKRATİK YAPISI	43
2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR VE YAYINLAR	46
2.3.1 YURTİÇİNDE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ÜZERİNE YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	46
2.3.2 YURTDIŞINDA ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ÜZERİNE YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	54
2.3.3 YURTİÇİNDE OKUL BÜROKRASİ ÜZERİNE YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	56
2.3.4 YURTDIŞINDA OKUL BÜROKRASİ ÜZERİNE YAPILAN ARAŞTIRMALAR..	61
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	64
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	64
3.2. EVREN/ÖRNEKLEM ÇALIŞMA GRUBU	64
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	68

3.3.1 ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ.....	68
3.3.2 OKULLARIN BÜROKRATİK ÖZELLİKLERİ ÖLÇEĞİ	72
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ	77
BÖLÜM IV: BULGULAR	78
4.1 BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	78
4.2 İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	79
4.3 ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	80
4.4 DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	81
4.5 BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	85
BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	90
5.1 OKULLARIN BÜROKRATİKLEŞME DÜZEYİNE İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA.....	90
5.2 ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI GÖSTERME DÜZEYİNE İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA	96
5.3 OKULLARDAKİ BÜROKRASI İLE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA.....	101
5.4. ÖNERİLER	103
KAYNAKLAR	106
EKLER.....	119
EK 1. HER BİR ALT BOYUT İÇİN NORMALLİK TESTİ.....	119
EK 2. OKULLARIN BÜROKRATİK ÖZELLİKLERİ ÖLÇEĞİ İÇİN CİNSİYETE GÖRE OLUŞTURULAN GRUPLARDA NORMALLİK TESTİ.....	119
EK 3. OKULLARIN BÜROKRATİK ÖZELLİKLERİ ÖLÇEĞİ İÇİN KIDEMLERE GÖRE OLUŞTURULAN GRUPLARDA NORMALLİK TESTİ.....	120
EK 4. OKULLARIN BÜROKRATİK ÖZELLİKLERİ ÖLÇEĞİ İÇİN YAŞ GRUPLARINA GÖRE OLUŞTURULAN GRUPLARDA NORMALLİK TESTİ	120
EK 5. ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ İÇİN CİNSİYETE GÖRE OLUŞTURULAN GRUPLARDA NORMALLİK TESTİ.....	121
EK 6. ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ İÇİN ÖĞRETMEN KIDEMLERİNE GÖRE OLUŞTURULAN GRUPLARDA NORMALLİK TESTİ.....	121
EK 8. ARNAVUTKÖY İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNDEN ARAŞTIRMA İZİNİ TALEBİ.....	123
EK 9. ARAŞTIRMA OLURU.....	124
EK 10. ARAŞTIRMADA KULLANILAN ÖLÇEKLER.....	125
EK 11. ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNLERİ	130
EK 12. OKULLARIN BÜROKRATİK ÖZELLİKLERİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ	132
ÖZGEÇMİŞ.....	133

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Liderlik ve Yöneticilik Arasındaki Farklar.....	16
Tablo 2. Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlerin Karakteristik Özellikleri	19
Tablo 3. Geleneksel Öğretmen Roller ve Öğretmen Liderliği Roller.....	24
Tablo 4. Lider Öğretmenin Roller.....	30
Tablo 5. Öğretmen Liderliğinin Olası Engelleri.....	33
Tablo 6. Çalışma Grubunun Cinsiyet Dağılımı.....	67
Tablo 7. Çalışma Grubunun Yaş Gruplarına Göre Dağılımı.....	67
Tablo 8. Çalışma Grubunun Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	67
Tablo 9. Örneklemi Oluşturan Öğretmenlerin Okullara Göre Dağılımları.....	68
Tablo 10. Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri Kestirimleri.....	71
Tablo 11. Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizine Ait Yol Katsayıları Ve İlgili Kestirimler.....	72
Tablo 12. Öğretmen Liderliği Ölçeği İçin Hesaplanan Cronbach Alfa Katsayısı....	73
Tablo 13. Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri Kestirimleri.....	75
Tablo 14. Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizine Ait Yol Katsayıları Ve İlgili Kestirimler.....	76
Tablo 15. Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği İçin Hesaplanan Cronbach Alfa Katsayısı.....	77
Tablo 16. Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler...	79
Tablo 17. Öğretmen Liderliği Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler.....	80
Tablo 18. Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği ile Öğretmen Liderliği Ölçeği Arasındaki İlişkiye Ait Spearman Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	81
Tablo 19. Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Ait Mann Whitney U Testi Sonucu.....	83
Tablo 20. Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeğinin Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	84
Tablo 21. Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeğinin Mesleki Kıdem Değişkenine Ait İkili Karşılaştırma Sonuçları.....	85

Tablo 22. Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeğinin Yaş Değişkenine Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	86
Tablo 23. Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeğinin Yaş Değişkenine Ait İkili Karşılaştırma Sonuçları.....	87
Tablo 24. Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Ait Mann Whitney U Testi Sonucu.....	88
Tablo 25. Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	89
Tablo 26. Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Mesleki Kıdem Değişkenine Ait İkili Karşılaştırma Sonuçları.....	89
Tablo 27. Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Yaş Değişkenine Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	90
Tablo 28. Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Yaş Değişkenine Ait İkili Karşılaştırma Sonuçları.....	91

KISALTMALAR

ÖLÖ: Öğretmen Liderliği Ölçeği

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

OBÖÖ: Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği



BÖLÜM I: GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın alt amaçları, sayılılar, sınırlılıklar, tanımlar ve araştırmanın önemi bölümleri bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Örgüt kavramı çevreleriyle sürekli iletişim ve etkileşimde bulunan, çevrelerinden girdi alıp çevreye çıktı veren dinamik açık sistemler olarak tanımlanabilir (Töremen, 2002). Bireylerin ve toplumların refah ve huzurunun sağlanmasını hedefleyen örgütlerin en önemlilerinden biri şüphesiz ki okullardır. Okullar girdisi ve çıktısı insan olan örgütler olmaları sebebiyle değişimle ve değişim paradigmasıyla ilk ve en çok yüzleşen kurumlardandır. Değişim kavramı mevcut durumun iletişim halinde bulunulan çevre koşullarına cevap veremeyecek hale gelmesi durumunda yeniden yapılanmaya ve bu ihtiyaçları karşılayacak şekilde bireysel ya da örgüt olarak yeni fikirler ortaya koymaya karar verme ve bunu uygulama sürecidir (Vardar, 2001). Eğitim kurumlarının en önemli unsurlarından olan öğretmenler bu değişim sürecine okul örgütünde ilk uyum sağlamak zorunda kalanlardandır.

Değişimin tüm meslek gruplarında olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin yeterlilik ve becerilerine de yenilerinin eklendiği (Serin ve Ergin-Kocatürk, 2019: 496) veya bazı becerilere daha fazla ihtiyaç duyulduğu günümüzde gözlenmektedir. Bu beceriler arasında öğretmenin süreçte daha aktif ve karar verici pozisyonda olabilmesine imkân sağlayacak öğretmen liderliği göze çarpmaktadır. Kimse öğretmenlere böyle bir rol biçmemesine veya liderlik etmeleri için öğretmenleri sınıftan çıkarmamasına rağmen öğretmenler gönüllü olarak buldukları veya yarattıkları fırsatlarla öğretmen liderliğini öğrenmektedirler (Collinson, 2012). Buna öğretmenleri teşvik eden şey ise değişen öğrenci ihtiyaçlarını karşılayacak daha verimli yeni süreçler başlatabilme ihtiyacıdır. Liderlik, kişinin bulunduğu makam ve pozisyondan bağımsız şekilde bulunduğu örgütün amaçlarını gerçekleştirme veya değiştirme noktasında yeni süreç veya prosedür başlatma işi olarak tanımlanabilir (Erdoğan, 2015:43). Bu tanımlardan yola çıkarak eğitimdeki değişen ihtiyaçların

karşılanması ve eğitim kalitesinin artırılması hususunda bir eğitim örgütü olan okulların en önemli beşeri unsuru olarak görülen öğretmenlerin sahip olduğu öğretmen liderliği özelliğinin ön plana çıkmakta olduğu söylenebilir.

Can (2007) Öğretmen liderliği kavramını öğretmenin sınıf içinde ve dışında formal ve informal eğitimsel etkinlik ve süreçlerde gönüllü olarak görev alma, bağımsız projeler oluşturma, çevresini etkileme, meslektaşlarının gelişimine destek olma ve çevresinde güven meydana getirme yeterliliği olarak tanımlamaktadır. Birçok eğitim sisteminde öğretmen liderliğinin oynadığı kilit rol ve okul gelişimi üzerindeki pozitif etki fark edilmiştir (Miao ve Pang 2017). Geleneksel öğretmenin süreçte sorumluluğunun büyük oranda öğretim işinden ibaret olduğu ve verilen müfredatı sınırlı sürede tamamlamak zorunluluğu ile eğitim sürecinin şekillenmesinde ve karar verme mekanizmasında pasif kaldığı görüşü hâkimdir. Bakioğlu (1998), bu durumu geleneksel öğretmenin görevinin öğretmekle sınırlı olduğunu, yöneticinin işinin ise yönetmek olarak algılandığını ve bu algı neticesinde geleneksel öğretmen yaklaşımıyla, öğretmenler liderliğe ilişkin görevleri yöneticiye terk etmekte böylece öğretmenlerin çok az bir liderlik rolünü üstlenmekte olduğunu ifade etmektedir. Bu tip bir geleneksel öğretmen algısı eğitim kurumlarında özellikle liderlik kavramı ile yöneticilerin anılmasına sebep olmuş ve öğretmenlerin süreçte yeterli inisiyatif alamaması nedeniyle herhangi bir formal veya informal öğretmen liderliği anlayışı yakın zamana kadar yeterince ön plana çıkamamıştır. Liderlik her ne kadar hiç bir pozisyon, statü ya da meslek alanı ile sınırlandırılmamış bir kavram olarak düşünüldüyse de okullarda öğretim liderliği kavramı söz konusu olduğunda yöneticilerinin daha fazla ön planda olduğu ve liderlik kavramını çağrıştırdığı söylenebilir (Deniz ve Hasançebiöglü, 2002).

Geleneksel anlayışta yönetim ve liderlik kavramları daha fazla karar verici ve bürokrasiden aldığı güç ile kurumlardaki eğitim sürecini yönlendirmede daha etkili olan yöneticilerle anılması sebebiyle öğretmen liderliği kavramı geri planda kalmaktadır. Eğitim alanında son dönemde meydana gelen yapısal değişimler ve okul liderliği anlayışındaki değişimle, daha önce çok fazla dikkat çekmeyen öğretmen liderliği, okul yöneticileriyle anılan liderlik kavramına alternatif olarak ortaya çıkmıştır (Savaş, 2016). Günümüzde geleneksel öğretmen anlayışından uzaklaşılması noktasında öğretmenlerin daha fazla liderlik üstlenmesi ve süreçte daha aktif rol

alması zaruretini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin öğretim sürecinde daha etkin hale getirilmesinde dikkat çeken öğretimsel liderlik kavramı ile öğretmenler de okul yöneticileriyle birlikte liderlik kavramıyla anılmaya başlamış, liderliğin sadece yöneticilerle ilişkilendirilen bir kavram olmanın ötesine geçtiği görülmüştür (Bakioğlu, 1998). Bu değişim öğretmenlerin gün geçtikçe farklılaşan öğrenci profili ve eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmek için mevcut öğretmen anlayışından gün geçtikçe koparak kişisel liderlik özelliklerinin daha fazla ön plana çıktığı ve süreçte daha etkili olduğu lider öğretmen olarak sürece katkı sağladıkları düşüncesini desteklemektedir. Can (2006) günümüzde değişmekte olan bu durumu önceden öğretmenlerin liderlik rollerinin kendi alanlarıyla sınırlıyken ve liderliğin okul yöneticilerinin yetkisindeyken öğretmenlerin okul içerisinde yeni elde ettikleri liderlik rolleriyle beraber meslekleriyle ilgili önemli karar mekanizmalarında yer almak için en iyi konuma gelmeleriyle ifade etmektedir.

Eğitim sürecinde öğretmenin geleneksel öğretmenden lider öğretmen anlayışına bürünmesinde bazı engelleyici ve teşvik edici unsurlarla karşılaşması her değişim ve geçiş sürecinde olduğu gibi kaçınılmazdır. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği 43. maddesinde yer alan öğretmenlerin görevleri “kendilerine verilen grup, sınıf, şubede eğitim ve öğretim faaliyetlerini, eğitim ve öğretim programında belirtilen esaslara göre planlamak ve uygulamak, ders dışında okuldaki eğitim ve öğretim işlerine etkin bir biçimde katılmak ve bu konularda mevzuatta belirtilen görevleri yerine getirmek” olarak karşımıza çıkmaktadır (<http://mevzuat.meb.gov.tr>). Bu tanım mevzuat ve mevzuattan kaynaklı bürokrasinin öğretmenin eğitim, öğretim faaliyetleri ve ders dışındaki eğitim işlerinin önceden karar verilmiş ve sınırlandırılmış hareket alanı içerisinde yerine getirmesini öngörmekte ve öğretmene formal olarak liderlik vasfını ön plana çıkaracak bir pozisyon bırakmamaktadır. Mevzuatta yer alan bu tanımdan da anlaşılacağı gibi öğretmenin verilen kararları uygulayan rolünden karar verici veya karar mekanizmasında rol üstlenecek, öncülük edecek veya bağımsız hareket edecek pozisyona bürünmesinde ilk karşılarına çıkacak unsurlardan biri olarak öğretmeni geleneksel anlayışa yönlendiren bürokrasinin ifade edilebileceği düşünülebilir.

“Bürokrasi, bureau ve cratie kelimelerinden oluşan ve büroların yetkilerini kullandıkları sistem anlamına gelmektedir” (Buluç, 2009). Türk Dil Kurumunda

bürokrasi kelimesi “devlet kurumlarında çalışan üst düzey yöneticiler topluluğu ve devlet kurumlarında kırtasiye işlerini öne sürerek işlemleri zorlaştırma, kırtasiyecilik olarak tanımlanmaktadır” (TDK web sitesi: 2019). Buradaki tanım ve toplumun bürokrasiye genel bakışı ve algısı bürokrasinin engelleyici, kısıtlayıcı ve zaman alıcı olduğudur. Ülkemizdeki bürokratik örgütlerden biri olan okullarda bürokrasinin öğretmenler üzerindeki etkisinin anlaşılmasıyla öğretim ve okul gelişiminde öğretmen davranışlarının ekilenmesinde bürokratik sistemin bazı boyutlarında düzenlemelere gidilebilir (Yücel, Karaman ve Dönder, 2008). Bu nedenle ülkemizdeki okulların bürokratikleşmesinin ne düzeyde olduğunun ve bu bürokratikleşme düzeyinin okul gelişiminde ve öğretimsel başarı üzerindeki etkisinin anlaşılması önem arz etmektedir. Okulların örgüt yapısının bürokratik olduğu düşünüldüğünde, bürokratik yapının öğretmen liderliği davranışları üzerinde olumlu veya olumsuz etkiye sahip olmasının liderlik davranışlarını etkileyeceği düşünülmektedir (Buluç, 2009: 74). Fakat yapılan bazı çalışma sonuçlarında bürokrasiye ilişkin olumsuz ve olumlu olmak üzere iki görüş vardır. Adler ve Borys (1996), yaptıkları örgütsel araştırma sonucunda bürokrasi kavramına ilişkin iki zıt bulgu elde etmişlerdir ve ilk bulgu bürokratik örgütlenme şeklinin yaratıcılığı baskılayan, memnuniyetsizliği arttıran ve çalışanların motivasyonunu düşüren negatif bir kavram olarak ifade edilmekteyken ikincil olarak bürokratik örgütlenmenin ihtiyaç duyulan rehberliği sağlayan, süreç içerisindeki yapılacakları net olarak ortaya koyan böylelikle bireylerin görev streslerini azaltan ve daha fazla odaklanmalarına ve etkili olmalarına yardımcı olan olumlu bir örgütlenme biçimi olduğudur.

Öğretmen liderliğine engel teşkil edebilecek eğitim unsurları düşünüldüğünde program hedeflerine mutlaka ulaşılması beklentisi, liderlik davranışı gösteremeyen yönetici tutumları, öğretmenler arası iletişimsizlik, bürokratik süreçler sayılabilir (Can, 2006). Yapılan çalışmalarda bürokrasinin liderlik üzerine daha ziyade olumsuz etki oluşturacağı kanısı oluşmuştur. Bu çalışmada gün geçtikçe ön plana çıkmakta olan ve eğitimin kalitesini olumlu yönde etkileyeceği düşünülen öğretmen liderliği bağımlı değişken olup, öğretmen liderliği üzerinde etkisi bulunduğu düşünülen değişkenlerden biri olan bürokrasi ile ilişkisi incelenecektir. Araştırma sonucunda okulların öğretmenler tarafından algılanan bürokratik özellikleri ve bürokratikleşme düzeyinin eğitimde kalite ve verimi sağlayacak olduğu düşünülen öğretmen liderliği

arasındaki ilişkinin anlaşılmasıyla öğretmen liderliğinin desteklenmesi noktasında öğretmen liderliğini teşvik edici bir ilişki gözlenmesi durumunda bürokrasinin sonuçlara uygun şekilde kullanılması veya oluşturduğu bir negatif etki veya baskı varsa bunu azaltmak amacıyla azaltılması konusunda veri sağlamak amaçlanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda “öğretmen algılarına göre okulların bürokratik yapısı ile öğretmen liderliği davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı, Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Bu araştırmanın amacı öğretmen algılarına göre okulların bürokratik yapısı ile sergilenen öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu ilişkinin incelenmesi için araştırmanın problem cümlesi şöyle belirtilmiştir: “Araştırmadaki öğretmenlere göre okulların bürokratik yapısı ile öğretmen liderliği arasında bir ilişki var mıdır?” Araştırmanın alt problemleri ise aşağıda sıralanmıştır.

1. Araştırmadaki öğretmenlerin görevli oldukları okulların bürokratikleşme düzeyi nedir?
2. Araştırmadaki öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları gösterme düzeyi nedir?
3. Öğretmenlerin, okulların bürokratikleşme düzeylerine ilişkin algıları, öğretmenlerin
 - a) cinsiyetlerine,
 - b) kıdemlerine,
 - c) yaşlarına göre değişmekte midir?
4. Öğretmenlerin, öğretmen liderliğine ilişkin algıları, öğretmenlerin
 - a) cinsiyetlerine,
 - b) kıdemlerine,
 - c) yaşlarına, göre değişmekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırmada, günümüzde ihtiyaçlarını karşılayabilen bireyler yetiştirme gereksinimi sonucu her gün daha belirgin şekilde ihtiyaç duyulan, öğretmenin karar verme ve süreci yönlendirmede daha aktif ve etkili olduğu öğretmen liderliği ile bürokrasi arasındaki ilişki incelenmektedir. İnceleme sonucunda elde edilen verilerle okullardaki bürokratikleşme düzeylerinin öğretmenlerin liderlik davranışları gösterme düzeyi üzerindeki etkisinin öğretmen liderliği davranışlarını artırmak noktasında eğitim sürecinde aktif olan öğretmenlere, araştırmacılara ve yöneticilere veri sağlayacağı düşünölmektedir.

Araştırmadan elde edilecek veriler ile daha ziyade okul yöneticilerinin sahip olduğu düşünölen liderlik davranışlarının artık günümüzde formal ve informal olarak okulda ve eğitim etkinliklerinde öğretmenler tarafından da gösterilip gösterilmediği sonucunun literatüre katkı sağlaması beklenmektedir. Öğretmen liderliği kavramı daha önce farklı çalışmalarda farklı değişkenlerle ilişkisi bakımından incelenmiştir. Araştırmada bürokrasi ile olan ilişkisinin belirlenmesiyle öğretmenlere daha fazla hareket alanı ve yeterlilik kazandıracak olan öğretmen liderliğinin destekleyici önlemler alınabilmesi için veriler ortaya konması hedeflenmektedir. Çalışma sonucunda öğretmen liderliğinin bürokrasi ile olan ilişkisi bağlamında bürokrasinin öğretmen liderliği ile arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğunun tespit edilmesi durumunda öğretmen liderliği davranışının görölme sıklığını artıracak ve destekleyecek şekilde bürokrasinin azaltılması veya öğretmen liderliği davranışının görölme sıklığını arttıracak şekilde destekleyici olduğu tespit edilen bürokratik yapıların arttırılması yoluyla teşvik edilmesi noktasında veriler ortaya koyması beklenmektedir. Bu araştırmadan elde edilecek veriler ile öğretmenler, yöneticiler, öğretmen yetiştirme alanında politika yapıcılar ve öğretmen liderliği konusunda çalışacak araştırmacılara yardımcı olacağı düşünölmektedir.

1.4. Sayılılar

Bu araştırmada kullanılan ölçeklerin amacına uygun Şekilde hazırlandığı, alıntılanan çalışmaların etik ilkelere uygun hazırlandığı ve ölçeklerin katılımcılar tarafından okulların ve öğretmenlerin mevcut durumunu ifade edecek Şekilde samimi olarak doldurulduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2018-2019 Eğitim-ğretim yılında İstanbul ili Arnavutköy ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ve özel okullarında görev yapan öğretmenlerin araştırma ölçeklerine verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

Araştırmaya ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerindeki okullarda görevli kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler dahil edilmiştir.

Araştırmaya devlet okullarında görevli kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler dahil edilmiş ücretli öğretmenler dahil edilmemiştir.

1.6. Tanımlar

Bu bölümde araştırmaya temel teşkil eden kavramlardan olan lider, liderlik, öğretmen liderliği ve bürokratik yapı kavramları tanımlanmaktadır.

Lider: Sahip olduğu yetenek ve beceriyle örgütü meydana getiren bireyleri örgütün amaç ve görevlerine odaklayarak, onları gönüllü şekilde tüm beceri ve yeteneklerini örgütün amaç ve görevlerine ulaşmak için kullanmaya ikna eden ve bireyleri örgüt amaçlarına ulaşmak için değişim ve gelişim konusunda etkileyen kişidir.

Liderlik: Liderin, içinde bulunduğu örgütün belirli bir hedefe veya amaca ulaşması sürecinde örgütteki bireylerin davranışlarını etkilenmesi ve örgütü yönlendirmesi süreci ve işidir.

Öğretmen Liderliği: Öğretmenlerin uzmanlık alanları olan öğrenme, öğretme ile kişisel becerilerini kullanarak meslektaşlarına öncülük etmeleri, okul kültürü ve eğitimi geliştirerek öğrenci başarısını arttırmaya yönelik kurum içerisindeki formal ve informal süreçlerde önder olmaları ve okul içerisindeki karar mekanizmalarında etkin olmaları olarak tanımlanabilir.

Bürokratik Yapı: Örgüt içi görev dağılımını, hiyerarşik yapılanmayı, prosedürleri ve süreçlere ilişkin kuralları net şekilde ortaya koyan, kişisellikten uzak, tarafsızlığı ve nesnelliği esas alan, örgüt üyelerine liyakat esaslı uzun soluklu çalışma imkânı sunan bir yönetim ve örgütlenme şeklidir.

BÖLÜM II :

KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmada sıklıkla bahsedilecek olan okullardaki bürokratik yapı ve öğretmen liderliği kavramları ve bu kavramlarla ilişkili alt kavramlar ilgili alan yazından faydalanılarak ayrıntılı olarak açıklanmaktadır. Bu kavramların açıklanmasından sonra okullardaki bürokratik yapı ve öğretmen liderliği kavramları üzerine Türkiye’de ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalara değinilmektedir.

2.1. LİDERLİK

Liderlik kelimesi ingilizce “lead” kelimesinden türetilmiştir, bu kelime köken olarak yol göstermek, öncülük etmek anlamındadır ve bir bireyi ya da bireyleri etkileyerek kendini takip etmeyi kabul ettirmeye dayandığı düşünülmektedir (Gill,2011:8). Alandaki liderlik kavramı üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde liderlik kavramına ilişkin tanımların yoğunlaştığı bazı ortak kısımlar dikkat çekmektedir. Aydın (2014: 254) liderlik kavramının tanımlarının incelendiğinde iki ortak noktaya ulaşıldığını ifade etmektedir ve bunları liderliğin bir grup kavramı olduğu yani liderin grupla etkileşimi sürecinde ortaya çıktığını ve liderliğin bu grubun davranışlarını kasıtlı olarak etkileme süreci olduğu şeklinde açıklamaktadır. Bu sebeple liderlik kavramı açıklanmadan bu kavramın ortaya çıkmasında en önemli unsurlardan biri olan liderin ait olduğu ve onu lider yapan grup yani örgüt kavramı üzerinde kısaca durulacaktır. İnsan sosyal bir canlı olması ve yardımlaşma ihtiyacı sebebiyle birlikte yaşama eğiliminde olmuştur ve bu eğilim sonucunda insanlar çeşitli amaçlar ve ihtiyaçlar sebebiyle örgütler oluşturmuşlar ve toplumsal olarak yaşamayı tercih etmişlerdir. Örgüt, bireylerin tek başlarına yapamayacakları işleri yapmak ve belirlenmiş ortak amaçlara ulaşabilmek için güç ve işbirliğine gittikleri insan toplulukları ve uygarlığın temelidir (Aydın, 2014:1). Farklı bir tanımlamada örgüt karar, iletişim ve denge süreçleri etrafında planlı bir şekilde koordine edilmiş güçler ve eylemlere dayalı üyeler arası bir iletişim ağıdır (Bursalıoğlu, 2015: 15). Örgüt tanımlamalarında dikkati çeken kısım ortak amaçlar çevresinde toplanmış ve bu amaçlara ulaşmak için emek sarf eden ve etkileşim içinde olan insanlardan oluşmalarıdır. Lider ise örgüt içindeki örgütün amaçlarına ulaşmayı hedefleyen bu bireylerden olup örgütün yönlendirici unsurlarına uymak yerine örgütü sahip olduğu

yönlendirme ve etkileme yetisi sayesinde yeni süreçler ve prosedürler oluşturmaya yönlendiren kişi olmasıyla ayrılır (Erdoğan, 2015:43).

Liderlik kavramının akademik ve bilimsel olarak incelenmesi ve ilgili temel kuramların ortaya çıkışı daha çok 20. yüzyıla rastlamaktadır. Lider kavramı 1300'lü yıllardan itibaren Oxford İngilizce Sözlüğünde yer alırken, liderlik kavramının net bir tanımı 19. yüzyılın başlarına kadar bu sözlükte yer bulamamıştır (B.M. Bass ve R. Bass, 2009 s:23). Bunun sebebi olarak liderlerin ilgi odağı olduğu dönemlerde liderliğin liderlere özgü bir şey olduğu ve doğuştan bu kişilerle beraber var olduğu, diğer bir ifadeyle sonradan edinilemeyeceği kanısının olduğu düşünülmektedir. 19. yüzyıl itibariyle liderlerin ayrıntılı incelenmesi ile beraber liderlik kavramı da ilgi çekmeye ve araştırılmaya başlamıştır. Bu tarihten sonra ise çeşitli teoriler ortaya konarak liderlik kavramı açıklanmaya çalışılmıştır ve ortaya ilk olarak büyük adam teorisi çıkmıştır. İlk liderlik üzerine yapılan çalışmalar 20. yüzyıl başında askeri ulusal deha olarak görülen liderlerin araştırılması ve anlaşılmasına çalışılmasıyla başlamıştır, bu kişiler doğuştan lider ve birer kahraman olarak algılanmış ve liderliğin bu büyük adamlar özgü bir şey olduğu ortaya konmuştur (Ahmed, Nawaz ve Khan, 2016).

Liderlik kavramının bir çalışma alanı olarak bu şekilde gün yüzüne çıkması ve 1900'lü yılların başında liderlik kavramının daha ayrıntılı inceleme ihtiyacı neticesinde büyük adamlar teorisi genişletilerek özellikler teorisi ortaya konmuştur. Özellikler teorisi liderlik kavramını liderin sahip olduğu özellikler ve özellikle ayırt edici özellikler üzerinden açıklamak maksadıyla liderlik özelliklerini, dış görünüş ve belli başlı özelliklerden başlanarak liderin lider olmayanla veya daha fazla lider olanın daha az lider olanla kıyaslanmasıyla incelendiği bir liderlik kuramı olarak ortaya çıkmıştır (Şahin, 2012). Liderlerin doğuştan sahip oldukları özelliklerin yeri ve zamanı geldiğinde onları lider yaptığı şeklindeki anlayış ile önce büyük adamlar denen liderlik teorisi ortaya çıkmış daha sonra bu liderlerin özelliklerinin ayrıntılı tespit edilmesi düşüncesinden yola çıkılarak özellikler kuramı ortaya konmuştur.

Liderliğin sadece liderlik özelliklerinin bu şekilde incelenmesiyle anlaşılamayacağı ve liderlerin liderlik sürecindeki davranışlarının da incelenmesi gerektiği kanısıyla davranışçı teori ortaya çıkmıştır. Davranışçı teori liderlik kavramın lideri diğerlerinden ayıran temel noktanın liderin süreç içerisinde gösterdiği davranışlar olduğunu ifade etmekte ve bu davranışları göreve ve insana dönük davranışlar olarak gruplandırmaktadır (Çetin, 2008).

Davranışçı teoriden sonra bu teorinin liderlerin davranışlarının içinde bulunulan örgütün amacı, özellikleri ve beklentileri gibi değişkenler tarafından şekillendirildiği farklı durumlarda farklılaşması gerektiği fikriyle durumsallık teorisi ön plana çıkmıştır. Durumsallık teorisi liderlerin üyesi olduğu örgüt ve liderlik süreciyle ilişkili diğer değişkenlerin meydana getirdiği farklı durumların tek tip liderlik davranışıyla yürütülemeyeceği, dolayısıyla farklı durumlar için farklı liderlik türlerinin uygun olacağı fikrine dayanır (Yılmaz,2014 s.142). Durumsallık kuramı da liderlik kavramını klasik anlayış içerisinde çözümleyerek farklı durumlardaki farklı liderlik davranışları ve özellikleri üzerinde durarak yani durumu odak noktasına koyarak açıklamaya çalışmıştır. 20. yüzyıl ortalarından itibaren dünyaya hakim olan hızlı değişim süreciyle beraber liderlik kavramına farklı bakış açıları gelişmiştir.

Dönüşümcü liderlik teorisi bu değişim sürecinin bir sonucu olarak otantik, sürdürücü liderlik anlayışına karşı ortaya atmıştır. Dönüşümcü liderlik, sürdürücü liderlik anlayışında var olan mevcut örgütsel yapı ile hedeflere örgüt bilşenlerini yönlendirme düşüncesine karşı, liderin sahip olduğu iletişim becerisi, birleştirici yöneticilik özellikleri ve ikna kabiliyetini kullanarak örgütü değişime ve dönüşüme yönlendirmesi ve çevresel şartları örgütün değişim ve yeniden yapılanma sürecinde en iyi şekilde kullanmasıdır (Erdoğruca, 2011). Klasik dört liderlik kuramından sonra ortaya çıkan yeni liderlik kuramlarından olan dönüşümcü liderlik kuramı, liderin değişim ve dönüşüme örgütün sokulma sürecindeki liderin yaptığı işlerin bütünleşmiş hali olarak düşünülebilir.

Yeni liderlik kuramları arasında kültürel liderlik teorisi, vizyoner liderlik teorisi, karizmatik ve hizmetkar liderlik teorileri sayılabilir. Bu teoriler yine aynı isimle kendi liderlik anlayış ve tanımına uygun lider ve liderlik türleri olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bu teoriler incelediğinde her biri liderliği farklı bir bakış açısıyla irdelemektedir. Örneğin, Aksu, Fırat ve Şahin (2003) kültürel liderlik kuramında liderlik kavramını liderin örgüt üyelerine yeni değer ve norm sistemleri oluşturarak bir örgüt kültürü biçimlendirme veya oluşturma süreci olarak görmektedir. Doğan (2016, s.99) vizyoner liderlik kuramında liderliği liderin sahip olduğu öngörü ile örgüt önündeki belirsizlikleri ortadan kaldırma becerisi olarak ifade etmektedir. Hizmetkâr ve karizmatik liderlik kuramları ise liderlik kavramını liderlik sürecinde liderin sahip olduğu bir özellik veya gösterdiği bir davranışa odaklanarak açıklamaktadır. Bektaş (2016) karizmatik liderlik kavramının ayırıcı özelliğinin liderin sahip olduğu ilham verici olağanüstü bir özellik olduğunu hizmetkâr liderlik kuramına göre ise liderliğin içinden gelerek liderlik ettiği grubun

istek ve hedeflerini kendi ihtiyaçlarının ve isteklerinin önüne koyarak yaptığı öncülük işi olduğunu ifade etmektedir.

Tarih sahnesine öncülük ettikleri grupların başarısıyla lider olarak çıkan bireylerin zamanla ilgi odağı haline gelmesi ile liderlik kavramı irdelenmeye ve incelenmeye başlamıştır. İlk başta liderle özdeşleşen liderlik kavramı bu büyük adamların sahip olduğu bir şey iken daha sonra bu liderlerin yakından incelenmesiyle alt bileşenlerine ayrıştırılmaya ayırt edici yönleriyle liderlerden ayrılarak özellikleriyle ve liderlerin davranışlarıyla ifade edilmeye başlanmıştır. Liderlerin liderlik ettikleri her durumda aynı davranış ve özellikleri göstermedikleri düşüncesi ile farklı durumlarda farklı davranış ve özelliklerin ön plana çıktığı durumsallık teorisi ön plana çıkmıştır. Bu geleneksel kuramlar liderlik kavramını genel ve bütünsel olarak irdelerken, daha sonra ortaya çıkan dönüşümcü, vizyoner, karizmatik ve hizmetkâr liderlik gibi kuramlar ise liderlik kavramının belirli bir özelliğini vurgulamaktadır. Dönüşümcü liderlik kuramı liderin değişim teşvik eden, vizyoner liderlik kuramı örgüte öngörü sağlayan, karizmatik liderlik kuramı liderin sahip olduğu olağanüstü etkileyciliğini, hizmetkâr liderlik kuramı ise liderin örgütün ihtiyaç ve hedeflerini ön plana çıkardığı yönünü vurgulamaktadır.

Liderlik kavramı son yıllarda çokça irdelenen bir kavram olmasına rağmen kaynağı, ortaya çıkış şekli, ayırdedici özellikleri gibi kavramın temelini oluşturan unsurların liderin kişisel özelliklerinden kaynaklı olduğunun düşünülmesinden ve kavramı irdeleyen kişilerin kavramı farklı açılardan ele almasından dolayı üzerinde uzlaşmış tek bir tanım olmayıp hemen hemen kavramı inceleyen kişi kadar farklı tanımları yapılmaktadır (Bass, 1981; Kippenberger, 2002 s.6). Ayrıca bu tanımların farklılaşmasının temel sebebi olarak yapılan çalışmalarda liderlik kavramının farklı alt bileşenlerinin tanımın merkezine alınarak vurgulanmasının olduğu düşünülebilir. Diğer bir ifadeyle yapılan tanımlamalar belli ortak kavramlar etrafında toplanmakla beraber vurguladıkları spesifik nokta veya noktalarla diğerlerinden ayrılmaktadır. Stogdill (1950: 4) liderlik kavramını örgüte bir hedef oluşturma ve o hedefe ulaşma çalışmalarını etkilenme süreci olarak tanımlamaktadır. Liderlik; bir grup veya kişinin davranışlarının belirli bir durumda hedefe, amaca ulaşabilmesi için etkilenmesi sürecidir (Hersey & Blanchard, 1988: 86). Bu tanımlarda hedef ortaya koyma ve süreç vurgulanmakta iken bir diğer tanımlamada liderlik, belli amaç veya amaçlara ulaşmak için gruptaki takipçilerin davranışlarını iletişim yoluyla etkileme girişimi (Donnelly vd. 1985:362) olarak tanımlanmakta , liderlik kavramı için bir girişim olduğu ve iletişim kaynaklı olduğuna ve liderin özelliklerine vurgu yapılmaktadır.

Liderlik kavramı bu iki tanımlamada örgüt odaklı olarak açıklanırken yani lider sadece örgütü yönlendiren örgütün bir bileşeni ve daha katılımcı pozisyondaken, B.M. Bass ve R. Bass (2009) bazı eskiden yapılmış olan tanımlamalarda örgütün üstünde bir yönetici, kral, askeri komutan gibi yönetici havasıyla üstün kişisel özellikleri ile örgütün üstünde ve örgütün sahip olduğu başarıların temel kaynağı olarak ifade edilen işlerin yapılması olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda Rost (1993) da incelediği tanımlamalarda geçmişte liderliğin iyi yapılan yöneticilik olarak algılandığını ve mükemmeliyetçi bir yaklaşımla liderliğin, liderlerin sahip oldukları harika özelliklerle mükemmel örgütler oluşturması olarak tanımlanabileceğini ifade etmektedir. Northouse (2007) liderlik tanımlanmasında ön plana çıkan yaklaşımları sürece dayalı veya liderlik özelliklerine dayalı ve atanmış lider veya sonradan ortaya çıkan lider yaklaşımları olarak iki grupta açıklamaktadır.

Yukarıdaki sürece odaklı tanımlamalar incelendiğinde liderlik başta grubun standart bir üyesi olan liderin süreçteki çalışmalarıyla ve diğer üyelerle olan etkileşim ve iletişim süreçleri sonucunda lider olmasıyla; lider özelliklerine dayalı tanımlamalarda liderlik, liderin doğuştan sahip olduğu üstün özellikleri ortaya çıkarması ve bu üstün özellikleri kullanarak örgütü yönlendirmesiyle örgütün kaderinin değiştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca liderlik üzerine yapılan bazı çalışmada liderlik yöneticiliğe benzer şekilde tanımlanmakta ve atanmış lider olarak grup içindeki formal pozisyonundan dolayı grupta kabul görmekte ve bu pozisyondan doğan haklarıyla yürüttüğü iş liderlik olarak tanımlanırken, gruptan doğan veya sonradan ortaya çıkan lider ise örgüt içerisindeki davranışları sonucu grup üyeleriyle kurduğu etkileşim ve aldığı dönütler ile süreç içerisinde lider pozisyonuna ulaşmaktadır ve bu etkileşim süreci liderlik olarak tanımlanmaktadır. Gill (2011:9) liderlik kavramını net amaçlar ortaya koyarak, zekice stratejilerle veya daha istendik bir gelecek beklentisi oluşturarak yol gösterme ve bu yolu diğer bireylerin takip etmesine ikna edilmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlamada lider süreç içerisinde bazı kişisel özellikleriyle grup içerisinden ayrılarak ortaya çıkmaktadır. Kılıç, Üstün ve Önen (2011:7) liderliğin kurum ve kuruluşların gelişmesinde, daha iyiye gitmesinde ve amaçlarına ulaşmasında öncülük etme işi olduğunu ifade etmektedir. Yukarıdaki tanım ve açıklamalar incelendiğinde liderlik, belirli amaç veya amaçlara ulaşmak için biraraya gelmiş birden fazla bireyden meydana gelen örgütün, kişisel özelliklerini kullanarak oluşturduğu etkileşim ve iletişim süreciyle lider olarak ön plana çıkan kişi tarafından ortaya konan bu hedef veya hedeflere ulaşmada yönlendirilmesi süreci olarak

tanımlanabilir. Liderlik kavramının açıklanmasının zor ve karmaşık olmasının en önemli sebeplerinden bir diğeri ise dönüşümsel, etkileşimli, öğretici, dağıtıcı, etik ve özgün liderlik gibi farklı türlerinin olmasıdır (Cansoy, 2018). Bu sebeple liderlik kavramının daha iyi anlaşılması için ilerleyen bölümlerde önce çokca karıştırılan lider ve yönetici arasındaki fark açıklanacak ve daha sonra alt liderlik türleri incelenerek, liderlik bölümünün sonunda öğretmen liderliği kavramı ilgili alanyazın çerçevesinde açıklanmıştır.

2.1.1 Yönetim ve Liderlik Arasındaki Fark

Liderlik ve yöneticilik kavramları liderlik kavramının ilk ortaya çıkışından beri çoğunlukla karıştırılan hatta birbirinin yerine dahi kullanılan iki kavram olmasına rağmen aslında birbirinden farklı kavramlardır (Çırpan,1999:1). Liderlik kavramı yukarıda ilgili alan yazında da bahsedildiği gibi ilk tanımlanmaya çalışıldığı dönemlerde liderlik kavramına benzer ve yakın şekilde tanımlanmıştır.

Erdoğan (2014:7) yönetim kavramının örgütün hedeflerine ulaşması sürecinde sorun çözme planlama, kordinasyon, örgütleme ve değerlendirme gibi süreçlerin sistematik şekilde kullanılması çalışmalarının toplamı olduğunu ve elde bulunan imkanların en verimli şekilde kullanılarak örgütün çabalarıyla hedeflere ulaşılmasına götüren bir bilim ve sanat olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla insanlık tarihi kadar eski olan ve Sanayi İnkılabıyla bir ihtiyaç olarak ortaya çıktığı 19. Yüzyıldan beri yönetim kavramı, örgüt içi işleyişin ve imkanların en verimli şekilde idame edilmesi amacıyla tayin edilen yöneticiler tarafından yapılan iş olarak ifade edilebilir. Yönetim örgüt işleyişinde belirli bir birimde rutin işlerin denetim ve gözetim gibi işlemlerini yapan ve gerektiğinde olağandışı durumlarda karar alıcı üst pozisyonda bulunan yöneticinin bulunduğu pozisyondan kaynaklı yetkilerini kullanarak örgüt işleyişinde yaptığı işler olarak da tanımlanabilir (Bozkurt ve Ergun, 1998: 265). Yönetim kısaca örgütün amaçlarına ulaşma sürecinde mevcut örgüt işleyişindeki tüm olanakların en etkili kullanılabileceği süreçlerin oluşturulması sanatı ve bilimidir.

Liderlik kavramı örgüte amaç veya amaçlar ortaya koyarak ya da içinde bulunduğu örgütün mevcut amaçlarını gerçekleştirmek için bir araya gelmiş insan grubuna kişisel özellik, davranış ve becerileriyle önderlik etme ve oluşturduğu iletişim ağıyla örgüt üyelerinin bu hedefe ulaşmada gönüllü olarak çaba sarf etmelerini sağlama sürecinde lider tarafından yapılan etkileme ve yönlendirme işidir. Liderlik, belirli amaçları gerçekleştirmek isteyen bireylerin gönüllü ve sistematik çalışması için lider

tarafından etkilenmesi süreci olarak da tanımlanabilir (Yılmaz, 2018). Liderlik tanımları incelendiğinde liderlik sürecinin bir iletişim ve etkileme süreci olduğu, liderin becerilerinin bir sonucu olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Sağnak ve Şentürk (2012: 31) liderliğin diğer insanları etkilemeye dayanan duygusal bir yol gösterme süreci olduğunu ifade etmektedir. Winston ve Patterson (2006) ise liderliği farklı yetenek ve beceriye sahip bir veya birden fazla kişiyi örgütün amaç ve görevlerine odaklayarak, onların gönüllü ve coşkulu şekilde tinsel, duygusal ve fiziksel enerjilerini örgütün amaç ve görevlerine ulaşmak için konsantre şekilde harcamalarını sağlayan ve bu kişileri seçen, eğiten ve etkileyen kişi veya kişiler olarak tanımlamaktadır. Liderlik buradaki tanımlar ışığında liderin grubu yönlendirmede kişisel ikna ve iletişim becerilerini güç kaynağı olarak kullandığı bir süreç olarak tanımlanabilir.

Liderlik ve yönetim kavramları yukarıdaki tanımları incelendiğinde ortak noktaları ve benzerlikleri olmasına rağmen aynı anlamda olmadıkları ve birbirinin yerine kullanılmayacaklarının doğru olduğu düşünülebilir. Örgütü amaç ve hedeflerine ulaştırma paydasında buluşan yönetici ve liderin ayrıştıkları noktalardan biri ise yöneticinin bu süreçte örgüt yapısı, imkânlar ve prosedürleri en uyumlu ve verimli şekilde kullanırken lider bunlardan fazla olarak etkileme ve örgüt üyelerini yönlendirme yetisini kullanmaktadır (Bulut ve Bakan, 2005:65). Yönetici maddi ve beşeri kaynakları mevzuattana aldığı yetki ile en verimli şekilde örgüt hedeflerine ulaşmak için kullanırken lider benzer süreçte mevzuat ve kanun gücünden ziyade kişisel beceri ve kişilik özellikleriyle sürece yön vermektedir. Yöneticinin güç kaynağı mevzuat ve otoriteyken lider iletişim, etkileme, ikna ve motive etme becerileriyle örgütü hedeflere ulaştırmaya çalışmaktadır. Yönetici bürokrasi kaynaklı iş bölümünden doğan otoritesiyle sürüdürücü bir anlayışla davranırken, lider kurallara ve mevzuata bu ölçüde bağlı değildir ve değişime daha yatkın bir yapıdadır (Güneş, 2017:42). Lider değişime, farklılaşmaya daha yatkın ve yaratıcı bir anlayışla takipçilerini etkileyip onların güvenini kazanarak daha uzun vadeli kazanımlar elde ederken, yönetici başlangıç aşamasında daha kolay olan sistem odaklı mevzuat ve otorite kaynaklı kendini tekrar eden kısa vadeli hedeflere rutin döngüsü içerisinde ulaşmak çabasıdadır. Lider daha katılımcı bir anlayışla kendisinin de grup içerisinden olduğunun bilinciyle iş bölümü yapar ve kendi üzerine düşen kısmı da örgütle beraber yürütür, yönetici gruptan ayrı ve grubun üzerinde kuralları koyar, talimatları verir ve sistemin kurallara uygun şekilde işleyişinin sürmesi için süreci denetler.

Tablo 1
Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar

YÖNETİCİ	LİDER
Yönetici idare eder.	Lider yenilikçidir.
Yönetici kendini tekrar eder.	Lider orjinaldir.
Yönetici sürdürür.	Lider geliştirir.
Yönetici sistem ve yapılara odaklanır.	Lider insan odaklıdır.
Yönetici denetime güvenir.	Lider güvenden destek alır.
Yönetici kısa vadeli görüşe sahiptir.	Lider uzun vadeli görüşe sahiptir.
Yönetici nasıl ve ne zaman biçiminde sorar.	Lider nasıl ve neden sorularını sorar.
Yöneticinin gözü her zaman tabandadır.	Liderin gözü yatay eksendedir.
Yönetici taklit eder.	Lider esin kaynağıdır.
Yönetici mevcut durumu kabul eder.	Lider mevcut duruma meydan okur.
Yönetici klasik iyi bir askerdir.	Lider özgündür.
Yönetici işleri doğru yapar.	Lider doğru işleri yapar.

Kaynak: Bennis W. G., (1989)

Tablo 1’de görüldüğü üzere lider ve yöneticinin her ikisinde içinde buldukları örgütü belirli hedeflere ulaştırma amacıyla olmalarına rağmen, bu amaçlara ulaşmakta örgütle olan ilişkileri, güç kaynakları ve örgütü yönlendirmede kullandıkları yöntemlerle birbirinden ayrılmaktadırlar. Uysal (2001) yöneticilik ve liderlik kavramları arasındaki farkı ortaya koymayı amaçlayan birçok araştırma yapılmasına rağmen bu iki kavramın süreç içerisinde birbirine çok fazla kaynaşmasından dolayı net olarak birbirinden ayırt edici özelliklerinin ortaya konulamamasına karşın liderliğin değişim, girişimci ve yenilikçi yönüyle koruyucu ve sürdürmecici yöneticilikten ayrıldığını ifade etmektedir. Yöneticilerin değişen günümüz şartlarında başarılı olabilmek için bazı liderlik becerilerini edinme ihtiyacı sonucunda günümüzde lider yöneticilik kavramı ortaya çıkmıştır (Uğur ve Uğur, 2014). Lider yönetici kavramı, yöneticilik ve liderlik kavramları karşılaştırılırken veya farklılıklar vurgulanırken ortaya konan, yöneticinin mevzuat ve otorite kaynaklı, sürdürücü bir anlayışta ve verilen görevi yerine getirerek örgütü yönetmekle görevli olduğu ve klasik yönetim pratiklerini uygulayacağı, lider ve yönetici kavramlarının tamamen birbirinden ayrışacağı sonucuna varılamayacağını

göstermektedir. Liderliğin kişinin kendi karakterinden kaynaklı bir etkileme ve yönlendirme süreci olduğundan hareketle yönetici pozisyonundaki bir kişinin liderlik özellikleri göstermesi yani lider yönetici olması da çok uzak bir ihtimal değildir.

2.1.2 Çağdaş Liderlik Yaklaşımları

Bu bölümde temel liderlik yaklaşımlarından olan etkileşimci liderlik, dönüşümcü liderlik, vizyoner liderlik, öğretim liderliği ve öğretmen liderliği kavramları sırasıyla ilgili alan yazın çerçevesinde ayrıntılı olarak incelenecektir.

2.1.2.1 Etkileşimci Liderlik

Etkileşimci liderlik kavramı örgütü hedeflere ulaştırma noktasında lider ile takipçileri arasında kurulan ödüle dayalı takas yönteminin kullanılmasına dayanan ve hedeflere ulaşmak için duruma göre takipçilere verilen kısa vadeli para, mevki gibi ödüller ile liderin takipçilerini hedefe ulaştırmayı hedeflediği süreçtir (Şirin vd. 2018). Etkileşimci liderlik liderin ödül ve ceza süreçlerini kullanarak örgütü kısa süre içerisinde sürece müdahil olmaksızın dışardan motive ederek hedeflere ulaştırmayı hedefleyen liderlik türüdür. Etkileşimsel liderlik beraberinde birtakım risk ve sıkıntıları da barındırmaktadır. Bu sıkıntıların en başında iyi performansa ödül kötü performansa ceza uygulayacak olan liderin ödül uygulayabilmek için ihtiyaç duyacağı yetki ve maddi kaynaklar ile ceza uygulamak noktasında aşması gereken yasal ve mevzuata dayalı hak ve düzenlemeler bulunmaktadır (Bass, B. M, 1990). Liderin süreci ödül ve ceza kullanarak yönlendirdiği etkileşimsel liderlik kavramındaki bir diğer sorun ise liderin pasif duruma düşerek, süreçte bir seyirci haline gelmesi olabileceği düşünülebilir. Kılıç vd. (2014) iş odaklı denetleme ve performansın devamını sağlamak için ödül ceza mekanizmasını kullanan etkileşimci liderlerin bir tür yönetici olarak da düşünülebileceğini ifade etmektedirler.

Liderlik kavramını koşullayıcı denetim, ödül ve ceza süreçleriyle açıklamaya çalışan etkileşimsel veya transaksiyonel olarak adlandırılan bu liderlik türü gerek liderin süreçte pasif kalması gerek her durumda uygulanabilirliğinin tartışılmasıyla son dönemde liderlikten çok bir yöneticilik türü olarak algılanmaktadır. Hızlı bir değişim sürecinin yaşandığı günümüz şartlarında örgütü motive etmek ve yönlendirmek konusunda ödül ve ceza uygulamanın sağlayacağı dış denetim ve kısa süreli motivasyon yerine içerden liderin oluşturacağı rol model ve örgütü

yönlendireceği farklı bakış açısıyla örgütte oluşturacağı uzun vadeli motivasyon, değişim ve bağlılık ile dönüşümsel liderlik kavramını son dönemde dikkat çeken kavramlarından biri haline gelmiştir. Bir sonraki bölümde dönüşümsel liderlik kavramı ilgili alanyazın çerçevesinde incelenecektir.

2.1.2.2 Dönüşümcü Liderlik

Kaynağı otorite ve hiyerarşiye dayanan, örgüt üyelerini hedefe ulaşmak için kullanan ve örgüt üyelerinin hedefe ulaşmada istekli ve gönüllü olarak yönlendirilmesinde yeterli olması çok mümkün görülmeyen etkileşimsel liderlik ile insan kaynağını dikkate alarak onların gizil güçlerini ortaya çıkarmaya, onları ve kendisini değiştirerek ve geliştirerek örgütü hedefe ulaştırmak için çaba harcamaya dayalı olan dönüşümsel liderlik görüşünün James MacGregor BURNS tarafından kıyaslanması sürecinin sonucunda dönüşümsel liderlik kavramlaştırılmıştır (Aydın, 2014: 280). Dönüşümcü liderlik kavramı liderin dışardan uyguladığı denetim süreçleriyle insan kaynağından en iyi şekilde faydalanarak sürecin standart şekilde sürdürülmesini öngören etkileşimci liderlik kavramından liderin örgütle özdeşleşerek bireysel özellikleriyle örgütün ihtiyaç duyduğu değişim ve gelişim süreçlerini başlatarak, örgütü hedeflere ulaştırmasıyla ayrılmaktadır.

Dönüşümcü liderlik kavramının gelişim süreci incelendiğinde ilk olarak durumsal liderlik kuramcılarının liderin sadece görev veya insani değil görev ve insani eğilimli davranışlarının uyumu ve diğer duruma göre değişen davranışların bir araya getirilmesiyle başarılı olabileceğini ve kuramın derinleşmesi gerektiği fikriyle liderin sadece belirli durumlara göre davranışlarını değiştiren değil aynı zamanda ilham kaynağı olarak örgütü değiştirip geliştirebilen bir birey olması gerektiği fikri ortaya çıkmıştır (Çelik,1998). Dönüşümsel liderlik kavramının ortaya çıkmasından sonra farklı açılardan incelenmiştir ve farklı özellikleri ortaya konmuştur. Dönüşümcü liderlerin karizmatik özelliklerini kullanarak örgütü değişim ve gelişime yönlendirmeleri sonucunda örgütteki bireylerin örgütle özdeşleştikleri ve hedefe ulaşmada daha istekli oldukları düşünülmektedir. Bass ve Avolio (1994:27) dönüşümsel liderliğin örgütteki her bireyin geliştirilmesini ve her birinin beklenen performans ve verimin ötesine geçebilen bir lidere dönüştürülmesi felsefe ve yaklaşım olduğunu ifade etmektedir. Etkileşimci liderlik iş ve görev odaklıyken dönüşümcü liderlik görev, insan ve gelişim odaklıdır. Bu iki liderlik türünü karşılaştıran Bass (1990) aralarındaki farkları aşağıdaki tabloda özetlemiştir:

Tablo 2
Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlerin Karakteristik Özellikleri

Dönüşümcü Lider	Etkileşimci Lider
Karizma: Vizyon ve misyon algısı sağlar, gurur aşılır, saygı ve güven duyulur.	Koşullu Ödül: Çabaya karşılık ödüle dayalı alışveriş anlaşmaları yapar, iyi performans için ödül vaat eder, başarıları takdir eder.
İlham: Yüksek beklentileri iletir, çabalara odaklanmak için sembolleri kullanır, önemli amaçları basit şekilde ifade eder.	İstisnalarla Yönetim(Aktif): Kural ve standartlardan sapmaları izler ve araştırır, düzeltici önlemler alır.
Entelektüel Teşvik: Zekâyı, mantığı ve dikkatli problem çözmeyi teşvik eder.	Pasif İstisnalarla Yönetim: Yalnızca standartlar karşılanmadığında müdahale eder.
Bireyselleştirilmiş İlgi: Kişisel ilgi gösterir, her çalışana bireysel olarak davranır, koçluk eder ve tavsiyeler verir.	Tam Serbesti Taniyan Liderlik: Sorumluluklardan ve karar vermekten kaçınır.

Kaynak: Bass (1990)

Dönüşümcü liderlik liderin somut ve maddi unsurlar yerine barış, özgürlük ve adalet gibi insani değerler ve kişisel karizmatik özelliklerini kullanarak içinde bulunduğu örgütü değişim ve gelişime yönlendirme süreci olarak tanımlanabilir (Kırel, 2001). Yukarıdaki tabloda etkileşimci liderliğin açıkça sadece görev odaklı ve bulunduğu pozisyondan elde ettiği ödül ve cezaları örgütün rutin işleyişinin devamı maksadıyla kullanmaya dayalı ve tek başına günümüz örgütlerini yönetim konusunda yetersiz kalabileceği düşünülebilecek bir liderlik anlayışı olduğu ifade etmektedir. Tabloda dönüşümcü liderlik kavramına atfedilen özellikler incelendiğinde ise daha çok insan ve insani değerler odaklı olduğu görülmektedir.

Özetle değişim ve dönüşümün çok hızlı gerçekleştiği, değişim ve gelişimin başarının ön koşulu olduğu günümüz şartlarında dönüşümcü liderin sahip olduğu karizmadan kaynaklı olarak örgüte bir vizyon kazandırdığı ve örgütü değişimlere ayak uydurabilmesi için alışlagelmiş davranış ve rutinlerden kopmaya teşvik ettiği bu liderlik süreci, örgütün başarıya ve gönüllü olarak hedeflere ulaşması sürecinde günümüzün ön plana çıkan kavramlarından biridir.

2.1.2.3 Öğretimsel Liderlik

Liderlik kavramına ilişkin yapılan tanımlar incelendiğinde içinde bulunulan örgütü amaçlarına ulaştırmak için gruptan kişisel iletişim, etkileme ve yönlendirme becerilerine sahip olmasıyla diğerlerinden ayrılan ve lider olarak anılan bireyin örgütü amaçlarına ulaştırmada yürüttüğü süreç olarak vurgulandığı dikkat çekmektedir. Fırat ve Topaçoğlu (2016) eğitim ve öğretim örgütü olan okullarda yürütülen sürecin hedefinin öğretim olması ve girdisinin insan olması sebebiyle daha önceleri işletme mantığıyla tanımlanan liderlik türleriyle açıklanamayacağını anlaşılmaması üzerine öğretimsel liderlik kavramının ortaya atıldığını ifade etmektedir. Dünyada son yıllarda meydana gelen demokratikleşme süreçleri, bilgiye ulaşılabiliriliğin artması ve hızlanması ile tüm kurumlarda olduğu gibi eğitim öğretim kurumu olan okullarda da bürokrasinin yöneticilere sağladığı otoritenin etkisi azalmış, öğretimden birinci derecede sorumlu olan öğretmenlerin ve liderlik vasfına sahip yöneticilerin karar verme ve öğretim sürecine katkısı ile ortaya atılan öğretimsel liderlik kavramı daha fazla önem kazanmaya başlanmıştır. Öğretim liderliği alışlagelmiş okul yöneticisi olan yani bürokratik yetki ve görevleri dahilinde mevcut sistemi sürdürümcü anlayışla devam ettirme çabasında olan yöneticinin değişimin kaçınılmazlığı karşısında etkisiz hale gelmesiyle ortaya çıkmış ve Özgün (2018) tarafından çıktısı öğretimsel hedeflere ulaşmak olan öğretim örgütlerinde öğretmen ve öğrencilerin güdülenmesi, etkili öğretim oluşturulması gibi doğrudan öğretimsel hedeflere yönelik sorumluluk alınan süreçler bütünü olarak tanımlanmıştır.

Öğretimsel liderlik kavramının öğretim işinin daha iyi, etkili ve verimli hale getirilmesi amacıyla liderliğin öğretim süreçlerini geliştirilmesinde etkili olabileceğinin anlaşılmasıyla ortaya çıktığı düşünülmektedir. Öğretimsel liderlik kavramının anlaşılması için önce öğrenme ve öğrenme işini klavuzlama yani öğretme kavramlarına değinilecektir. Öğrenme, kişinin yaşantıları veya yaşayışı sonucu meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanırken öğretim ise bu öğrenme davranışının klavuzlanması yani istendik davranış değişikliği oluşturulması için yaşantıların düzenlenmesi işi ve sürecidir (Erdoğan, 2016: 35-37). Öğretim kısaca bireyin davranışlarında hedeflenen davranış değişikliklerinin sağlanması için davranışların klavuzlanması ve yaşantıların düzenlenmesi sürecidir. Aydın (2014) liderlik kavramını belli amaçlara ulaşabilmek için amaçlayanların

etkilenmesi ve hedefe yönlendirilmesi olduğunu ifade etmektedir. Öğretim işinin istendik davranış değişikliği oluşturmanın hedeflendiği bir süreç olduğu, liderlik işinin ise hedeflere ulaşma sürecinde grubun etkilenerek yönlendirilmesi olduğu düşünüldüğünde, öğretim liderliğini kişinin istendik davranış değişikliği oluşturulması sürecinde uygun ortam sağlanması, öğrenme ve öğretme süreçlerinde liderlik davranışları ve iletişim becerileri gibi liderlik özelliklerinin kullanarak öğretimin geliştirilmesi süreci olduğu düşünülebilir.

Liderlik kavramının öğretim işine odaklanmış bir alt uygulaması veya türü olarak adlandırabileceğimiz öğretim liderliği, liderlik kavramının öğretim işinin geliştirilmesi sürecinde nasıl olduğunun gözlenmesi ve öğretim işinin yönlendirilmesi sürecinde önderlik edecek şekilde kullanılmasını öngören bir kavram olduğu düşünülmektedir. Blase ve Blase (1999) öğretimsel liderlik kavramına ilişkin yaptığı çalışmalarında literatürde kavramın dört bakış açısından incelenebileceğini ifade etmektedir. Bunlardan ilki olan öngörüsül bakış açısında öğretimsel liderliğin eşitlik ve gelişim odaklı şekilde müfredatın geliştirilmesi, personelin eğitilmesi ve öğretimin desteklenmesi gibi süreçlerin birleştirildiği öğretmelerin desteklendiği bir değişim ve dönüşüm aktivitesi olduğu kanısındaiken, ikinci bakış açısı öğretimsel liderliği yönetici ve öğretmenlere yönelik öğretimsel liderlik eğitimi ve davranışlarının öğrenci gelişimi üzerindeki etkisinin irdelenmesi gibi dolaylı yollarla ölçüldüğü çalışmaları kapsamakta, üçüncü grup çalışmalar belirli müdür davranışlarının öğretmen, öğretim süreçleri ve öğretmen katılımı gibi değişkenler üzerine doğrudan etkilerinin gözlemlerken, dördüncü grup çalışmalar öğrenci başarısı ve başarılı öğretim sürecinde müdür davranışlarının doğrudan ve dolaylı etkilerini incelemektedir. Öğretimsel liderlik, okulların temel amacı olan eğitim ve öğretim hizmetlerinin geliştirilmesi için okul müdürlerinin eğitim ve öğretim ile alakalı tüm değişkenlere klasik bürokrasiden kaynaklı görevlerinden daha fazla önem vermesiyle ortaya çıkan eğitim öğretim odaklı bir liderlik türüdür. Eğitim ve öğretim kurumlarındaki yöneticilerin yaşadığı en büyük sıkıntılardan biri olarak görülmekte olan yönetsel görevler ve öğretimsel sorumluluklar ikilemi günümüzde öğrencilerin verim ve başarısını arttırmayı diğer yönetsel ve bürokratik sorumlulukların önüne koyan öğretimsel liderlik kavramının önemini ve kavrama olan ilgiyi arttırmaktadır (Supovitz ve Poglinco, 2001).

Öğretimsel liderlik kavramının eğitim öğretim anlayışında yaşanan değişim sürecinde ortaya çıkan yönetsel beklenti farklılaşmasının bir sonucu olarak ortaya

çıkacağı düşünülmektedir. Zaman içerisinde yönetsel görevler ile öğretimsel sorumluluk arasında sıkışan müdürler ve diğer eğitim yöneticilerinin ilgisininin öğretim süreçlerine odaklanmasıyla müdürlerin öğretmenleri desteklemesi, uygun öğrenme yaşantı ve ortamlarının sağlanması, müfredat ile alakalı konular ve diğer personelin eğitimi gibi alanlara odaklanarak öğretimi geliştirmeye çalışması sonucunda öğretimsel liderlik kavramı şekillenmeye başlamıştır. Öğretimsel liderlik, öğretimin geliştirilmesi için öğretim işi ile alakalı tüm paydaşlarla iş birliği yapılan, öğrenme yaşantı ve ortamının düzenlendiği ve iş birliği yapıldığı özellikle eğitim ve öğretim işine odaklanmış olan bir liderlik türüdür (Şişman, 2004; Yılmaz ve Kurşun, 2015). Bir çok çalışmada öğretimsel liderlik kavramı okul müdürleri ve yöneticilerle ilişkilendirilmekte ve kavram müdür davranışları üzerinden açıklanmaya çalışılmaktadır. York Barr ve Duke (2004: 255) ise bundan farklı olarak öğretimsel liderliğin eğitsel gelişim noktasında sınıf içinde öğrenci öğretmen etkileşimine dayandığını ifade etmektedir. Sadece yöneticilerin değil dağıtımcı bir liderlik anlayışıyla öğretmenlerin de liderlik ve öğretimsel liderlik kavramıyla anılması ve vurgulanmasıyla beraber bir sonraki bölümde ilgili literatür çerçevesinde irdelenecek olan öğretmen liderliği kavramı ortaya çıkacaktır.

2.1.3 Öğretmen Liderliği

Liderlik kavramı, liderlerin belirli durumlarda kişisel özellikleri, yönlendirme becerileri veya iletişimleriyle içinde buldukları örgüt üyelerinin davranışlarını etkileyerek, örgüt tarafından ortaya konulan belirli hedeflere ulaşılması sürecindeki çabaları vurgulanarak ifade edilmeye çalışılmıştır (Schein, 2010). Başlangıçta belirli kişileri tasvir etmek için kullanılan liderlik kavramı zamanla özdeşleştiği bu kişilerin bir özelliği olmaktan çıkmış ve başlı başına bir çalışma alanı olarak iredelenmeye başlamıştır. Liderlik kavramı iredelendikçe kapsamı, türleri ve kuramları çeşitlenmiş daha geniş ve kapsayıcı bir kavram haline almaya başlamıştır. Geleneksel yönetim anlayışı içerisinde sunulmuş, bürokrasi ve formal makam kaynaklı liderlik kavramı soğuk ve uzak algılanmaktayken (Sergiovanni, 2007), zaman içerisinde bürokrasi kaynaklı ve hazır sunulmuş bir kavramdan ziyade grup içerisinde çıkan liderin bireysel beceri ve çabasıyla yönlendirdiği bir süreç olarak anılmaya başlamıştır. Hedefi eğitim ve öğretim başarısı ile toplumsal gelişme ve kalkınmayı sağlamak olan okullarda liderlik kavramında yaşanan bu değişimle eş zamanlı olarak önce okulda lider olarak bürokrasiden sağladığı otokratik gücü kullanan yöneticiler akla

gelirken zaman içinde okullardaki değişim süreciyle yöneticilerin sürdürümcü ve bürokrasi odaklı anlayışla öğretimsel sorumluklar arasında kaldıkları ve daha ilerleyen süreçte öğretim ve okul gelişiminin ilk elden kaynağı olan öğretmenlerin insiyatif olarak süreçte formal ve informal liderlik etmeye başladıkları düşünülmektedir. Angelle ve DeHart (2016) Öğretmen liderliği kavramının gelişim sürecinin literatür incelendiğinde üç aşamada geliştiğini ifade etmekte ve bu aşamaları:

- a) Birinci aşamada 1980'lerin başında öğretmen liderliğinin bölüm başkanlığı veya sınıf düzeyindeki sorumlu gibi formal görevler olarak algılandığını,
- b) İkinci aşamada 1980'lerin ortalarında öğretmen liderliği kendine daha fazla alan açmak adına öğretimsel uygulamaların geliştirilmesinde etkinlik alanını genişleterek müfredat geliştirici, öğretmen koçluğu gibi yeni roller kazandığını,
- c) Üçüncü aşamada ise 1980'lerin sonu ile 1990'ların başında öğretmen liderliği kavramı öğretimsel liderliğin yanında öğretmenler arası iş birliği ve sürekli öğrenme gibi gelişim ve dönüşüm süreçlerinde aktif rol almasıyla başlamış ve gelişimini sürdürmeye devam etmektedir.

Bu süreç öğretmenlerin sunulan görev tanımları içerisinde mevcut düzene uyarak, düzenin sürdürülmesi yönündeki geleneksel öğretmenden süreç içerisinde daha etkin ve sadece verilen kararlara uyan ve uygulayan değil doğrudan karar verme mekanizması içerisinde aktif rol alan dönüşümcü anlayışta çalışan ve değişim süreçlerini başlatan lider öğretmene geçilmesiyle devam edecektir.

Öğretmenler meydana gelen bu değişim süreci sonucunda yeni bazı roller edinmiş veya mevcut rollerinde değişimler meydana gelerek yeni rol haline gelmiştir. Lider öğretmen kavramıyla beraber öğretmenler sistemin belirlediği yol haritasını takip eden rollerinden ayrılarak sistemi değiştiren, karar verme mekanizmasında rol alan, değişimi başlatan ve eğitim öğretimi geliştirmek adına işbirliğine giderek mesleki gelişimine katkı sağlayan bir duruma gelmişlerdir. Bu durum aşağıdaki öğretmen liderliği kavramının öğretmenlere belirli rolleri kazandırmadan önceki geleneksel öğretmen rolleriyle lider öğretmen rollerinin karşılaştırıldığı tabloda ifade edilmiştir.

Tablo 3
Geleneksel Öğretmen Roller ve Öğretmen Liderliği Roller

Geleneksel Öğretmen Roller	Öğretmen Liderliği Roller
1-Günü kurtarıcı işlere yoğunlaşır, mevcut kaynaklardan faydalanır.	1-Mevcut sistemi değiştirmek için uzun vadeli amaçlar oluşturur
2-Standart iş davranışları çerçevesinde İşbirliğine kapalı davranış sergiler	2-Öncü ve işbirlikçi davranışlar sergiler. Meslektaşlarında davranış değişiklikleri yaratmaya çabalar.
3-Örgüt içindeki rolleri sınıf içi etkinliklerle sınırlıdır.	3-Tüm örgütsel etkinliklere ve kararlara katılma eğilimindedir.
4- Örgütün oluşturulmuş kültüründe hareket eder.	4- Örgüt için yeni anlamlar ve yeni yaklaşımlar yaratır.
5- Geleneksel otokratik yapıyı sürdürme eğilimindedir.	5- Değerlerde, tutumlarda değişiklik için ilham kaynağı olur ve kişisel deneyim ve örnekleri kullanır.
6- Sınıf çapında başarı ve yarışmacı tutumları önemser.	6- Sınıf içi ve okul çapında etkinlikleri okul başarısını artırmada eşgüdümleme çabasıdadır.
7- Paylaşımdan uzak, içe dönük mesleki etkinlikler sergiler.	7- Meslektaşlarla işbirliği, paylaşım ve dönüt verme/alma önemlidir.
8- Sınıf içi liderlikleri gücünü hiyerarşiden alır.	8- Sınıf içi liderlikleri, sınıf toplumu ve kültüründen beslenir.

Kaynak: Beycioğlu, K. (2009)

Okulların yeniden yapılandığı son yıllarda öğretmenlerin okullarda karar verme sürecine daha etkin katılımı, okullarda öğretmen etkinliğinin artması ve öğretmenlerin öğretim sürecinde sorumluluk almasıyla öğretim işi öğretmenlerle beraber profesyonelleşirken okul profesyonelleşmesi sürecinde öğretim ile ilgili bürokratik süreçler önemini yitirmektedir (Louis vd.,1996). Yukarıda irdelenen öğretimsel liderlik kavramı başta bürokratik görevleriyle öğretim sürecinin geliştirilmesi ikileminde kalan yöneticilerin öğretim sürecini geliştirecek yönetsel anlayışa daha fazla ilgi duymaları sonucu değişim geçiren yöneticilerin yaptığı iş olarak tanımlanmakta iken ilerleyen süreçte öğretimsel liderliğin sadece yöneticilere özgü bir şey olmadığı öğretim işinin birinci derece ve esas sorumlusu olan öğretmenler tarafından yürütülen bir süreç olduğu ifade edilmeye başlamış ve

bununla beraber öğretmen liderliği kavramı irdelenmeye başlanmıştır. Harris ve Muijs (2004:15) ortak hedefe sahip paydaşlardan oluşan okulda beraber öğrenme, öğretme, gelişim ve değişim sürecine formal ve informal olarak liderlik edecek öğretmenlerin okul gelişimi için sağlanan herhangi bir rol veya statüden kaynaklanmayan paylaşımcı liderliğin kaçınılmaz temsilcilerinden olduğunu ifade etmektedir. Öğretmen liderliği, okulların gelişim ihtiyacı ve okulda yaşanan değişim, dönüşüm sürecinin bir sonucu olarak okul gelişimi için birinci derecede etki ve fayda sağlayabilecek konumda olan öğretmenlere liderlik rolünün diğer yönetici ve paydaşlar tarafından dağıtımcı veya paylaşımcı bir liderlik anlayışıyla bırakılması sonucu ortaya çıkmıştır. Okul gelişiminin sağlanmasında okul yönetimi anlayışındaki değişim ve dönüşüm süreci sonucunda öğretmenlerin daha fazla rol almasıyla ortaya çıkan öğretmen liderliği kavramı bir sonraki bölümde tanımlarının incelenmesi yoluyla irdelenecektir.

2.1.3.1 Öğretmen Liderliğinin Tanımı

Öğretmen liderliği kavramının tanımları incelendiğinde değişik birçok tanımla karşılaşılırken öğretmen liderliğinin diğer liderlik türlerinden ayrıldığı esas noktanın bireysel bir kavram olmaktan çok yardımlaşma, dayanışma ve işbirliği temelli okul gelişimini hedefleyen bir kavram olduğu şeklindedir (Greenlee, 2007). Bu kavram okul gelişiminin sağlanması adına tüm öğrenciler için öğretimin iyileştirilmesi sürecinde öğretmenler arasında işbirliği ve yardımlaşmadan kaynaklı birbirlerine ve tüm okul paydaşlarına önderlik ettikleri bir süreç olarak tanımlanabilir. Öğretmen Liderliği, öğretmenlerin uzmanlık alanları olan öğrenme ve öğretme becerilerini kullanarak, örgütsel düzeyde mali, personel ve materyal kaynaklarını eğitimi geliştirmek için düzenlemeye çalışması aynı zamanda öğretim uygulamalarına odaklı olarak meslektaşlarına öncülük ederek okul kültürünü ve eğitimi geliştirerek öğrenci başarısını arttırmaya çalışmaları olarak tanımlanabilir (York-Barr & Duke, 2004). Öğretmen liderliği okul gelişimi ve eğitim kalitesinin artırılması sürecinde öğretmenlerin planlama, hedefler oluşturma, öğretim ortamını düzenleme gibi informal liderlik süreçleri ve bölüm başkanlığı, proje kordinatörlüğü gibi formal liderlik sıfatlarını paylaşımcı ve işbirlikçi şekilde yürütmeleri olarak ifade edilmiştir (Muijs ve Harris, 2003). Öğretmen liderliği, öğretmenlerin uzmanlık alanları olan öğretim ile alakalı tüm süreçlerde karar verici ve diğer paydaşlar üzerinde yol gösterici bir konumda buldukları yeni bir öğretmen rolü olarak düşünülebilir.

Cosenza (2015) öğretmen liderliğinin öğretmenlere resmi olarak verilmiş bir statü veya görev olmadığını, öğretmenlerce süreç içerisinde edinilen bir vasıf olduğunu ve öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları bazı özel becerilerinin onları sadece sınıfta iyi bir öğretmen yapmakla kalmayıp sınıf dışında da iyi bir lider yaptığını ifade etmektedir.

Öğretmen liderliği kavramı okul gelişim sürecinde geleneksel okul yapısında bürokratik görev ve statüsünden kaynaklı görevleri ile öğretimin geliştirilmesi sorumlulukları arasında kalan müdür ve yöneticilerin öğretimin geliştirilmesi sürecinde aktif olan öğretmenlerin liderlik rollerini zamanla kazanmasıyla ortaya çıkmış bir kavram olduğu gözlenmektedir. Öğretim ve okul gelişimi için temel teşkil eden öğretmen gelişimi de öğretmen liderliğinden beslenerek gelişecek ve öğretmen liderliği öğretim ve kurumsal gelişim için öğretmenlerin birbirine liderlik etmeleri olarak da tanımlanacaktır (Berg, Carver ve Mangin, 2013). Okul gelişimi bütüncül olarak kurum içerisindeki paydaşların tamamının gelişmesiyle evrilen bir süreç olarak düşünülmektedir ve okul içerisindeki yönetici, öğretmen, öğrenci, veli gibi tüm paydaşların okulun esas hedefi olan öğretimsel gelişim için işbirliği içerisinde olması gerekmektedir. Bu işbirliği sürecinde tüm paydaşlara tesir edebilecek pozisyonda olan öğretim işinin uzmanı ve öğretimin geliştirilmesinde diğerlerine önderlik etmek durumunda kalan öğretmenin yürüttüğü bu süreçteki işlerin geneli öğretmen liderliği olarak ifade edilmektedir.

Katzenmeyer & Moller (2001:6) bu kavramı sınıf içinde ve dışında gelişmiş eğitimsel uygulamalarıyla diğerlerini etkileyen lider öğretmen olarak tanımlanan ve lider öğretmenler topluluğuna katkı sağlayan kişinin yaptığı iş olarak tanımlamaktadır. Öğretmen liderliği kavramı incelendiğinde çok yönlü liderlik tanımlarıyla karşılaşılmakta, kimi tanımlarda öğretmenin diğer öğretmenleri etkileyerek önderlik etmesiyle liderlik ettiği düşünülürken kimi tanımlarda ise öğretim sürecine ilişkin cesur davranarak değişim ve dönüşüm süreçlerini başlatması olarak ifade edilmektedir. Okul gelişimi ekseninde incelenen öğretmen liderliği tanımlarında ortak noktanın öğretim işinin uzmanı olan öğretmenlerin süreçteki pozisyonun öğretmen liderliği kavramı ile daha kapsayıcı ve etkili bir pozisyon aldığıdır. Crowther, Kaagen, Ferguson, & Hann (2002) bu kavramın öğretmenlerin sürece daha fazla hakim olduğu uzun vadede okul ve toplumsal gelişime olumlu etki edecek yeni bir öğretimsel anlayış olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmen liderliği, alanyazındaki tanımlar ışığında öğretmenlerin öğretim ve okul gelişimi sürecinde daha fazla inisiyatif alarak müfredatla alakalı konularda,

öğretimsel ortamın hazırlanmasında, eğitim öğretim yöntem ve teknikleri geliştirme gibi doğrudan sınıf içinde öğrencilerle olan süreçlerde veya sınıf dışında yönetici, veli ve diğer paydaşlarla olan süreçlerde karar verici bir rol üstlenmesi ve okul gelişiminde uzmanlığından gelen alt yapı ve özgün becerileriyle başta meslektaşları olmak üzere öğretimle doğrudan veya dolaylı alâkalı tüm paydaşlara önderlik etmesi süreci olarak tanımlanabilir.

2.1.3.2 Öğretmen Liderliği ve Dağıtımçı Liderlik

Liderlik kavramına ilişkin ilk kuramlarda lider bir süper kahraman olarak tanımlamaktayken daha sonra liderlik kavramı, lider olarak tanımlanan kişinin kişisel özellikleri ve davranışlarıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Klasik liderlik anlayışındaki sistem tanımlamasında ilk karşılaşılan sorun liderlik kavramının lider ve takipçileri veya liderlik ve takipçilik gibi örgüt içerisindeki iş bölümünü ön tanımlamayla ifade etmeye çalışmasıdır fakat grup içerisindeki iş bölümü değişken bir yapıdadır ve süreç içerisinde tanımlanarak ifadesini dağıtımçı anlayışla bulacaktır (Gronn, 2002: 408). Zaman ilerledikçe daha demokratik toplumsal anlayışın gelişmesine paralel olarak liderlik kavramının kurallar koyarak, talimatlar vererek ve bu kuralların uygulanması denetlenerek değil iş bölümüyle oluşturulan örgütsel mekanizmaya liderin kendisinin de katılmasıyla süreci içerden ve beraber yürüterek yapılacağı düşünülmüştür. Bu anlayışta lider, liderliği örgütün tüm düzeylerdeki paydaşlarına yayarak işbirliğine dayalı formal görevlerden bağımsız bir liderlik süreci yürütmektedir ve bu liderlik dağıtımçı liderlik olarak tanımlanmaktadır (Kayral,2016).

Geleneksel okul yönetimi ve liderlik anlayışında liderlik kavramı daha çok bir tek kişiyi ifade eden bir kavram olarak algılanmakta ve örgüt kavramı, lider ve takipçileri veya lider ve diğerlerinden oluşan bir yapı olarak algılanmaktadır. Değişen okul yönetimi anlayışı ve farklılaşan öğretmen rolleri sonucunda liderlik kavramı örgüt içerisinde tek elde tutulan bir kavram olmaktan çıkmaya ve daha katılımcı ve paylaşımcı bir anlayışla daha çok paydaşın lider olarak anılabildiği bir kavram haline gelmektedir. Okulda dağıtımçı liderlik kavramıyla liderlik liderin formal görevleri dolayısıyla yaptığı veya kişisel özellikleri kaynaklı davranışları sonucu ortaya çıkan bir süreçten daha ziyade örgütün tüm paydaşlarının yaptıkları davranışlardan ortaya çıkabilecek ön tanımlı olmayan birden fazla kişinin katkı sağlayabileceği bir süreci ifade etmektedir (Baloğlu, 2011). Okullarda öğretmen

liderliği kavramının irdelenmesinde ve ortaya çıkmasında belki de en önemli etkenlerden birinin dağıtımıcı liderlik kavramı olduğu düşünölebilir. Geleneksel okul yapısında yönetici ve öğretmenlerin görev ve sorumlulukları mevzuat ya da bürokrasi tarafından ön tanımlı şekilde sunulmaktadır. Değişen okul anlayış ve yapısında okul içerisinde lider vasıflarına sahip yöneticiler veya doğrudan örgütün ortaya çıkardığı liderler, iş bölümü yoluyla ve dağıtımıcı liderlik anlayışıyla her öğretmenin veya okul paydaşının süreç içerisinde edindiği görev alanında liderlik edebileceği bir alan sağlamaktadır. Arrowsmith (2007:22) okullarda dağıtımıcı liderlik anlayışının bir sonucu olarak liderlik ve gücün klasik hiyerarşik düzendeki güç dağılımının aksine tek elde toplanmadığını bunun yerine paydaşlara dağıtıldığını ve gücün ortak kullanıldığını ifade etmektedir. Dağıtımıcı liderlik kavramı tek liderin baskın ve öncülüğüne karşın işbirliği eksenli sınırlamalardan ve kalıplardan uzak, paydaşların birçok rolde uzmanlaşma ve liderlik edebileceği düşüncesiyle şekillenmiştir (Cannatelli vd., 2016:2). Önceki liderlik anlayış ve kuramlarının aksine daha esnek ve değişken anlayışla liderlik kavramını örgüt içine yayan dağıtımıcı liderlik anlayışı okullarda öğretimsel konular başta olmak üzere öğretmenlere liderlik edebilecekleri açık ve esnek pozisyonlar bırakmıştır.

Değişen okul yapıları, öğretimsel ihtiyaçlar ve çevre şartları sonucunda okul yöneticilerinin lider olarak göröldüğu tek adam liderliğinin de yetersiz kalmasıyla hedefe ulaşmada görevlerin paydaşlara dağıtılarak tüm paydaşların kendi sorumluluk alanında liderlik göstermesi sonucu ortaya çıkan bütünsel süreç dağıtımıcı okul liderliği olarak ifade edilebilir (Gökıyer ve Yılmaz, 2018: 567). Dağıtımıcı okul liderliği anlayışı sonucunda müdür tarafından dağıtılan veya görev bölümü yoluyla ilk sorumluluk verilen okul paydaşı doğal olarak öğretmenler olacaktır ve bu süreç sonucunda öğretmen liderliği kavramı ortaya çıkacaktır. Öğretmen liderliği kavramının bugünkü anlamda ortaya çıkışında okul örgütündeki bu liderlik anlayışının değişimi önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmen, öğrenci, veli ve çevre gibi tüm paydaşların liderlik rolü üstlenebildiği dağıtımıcı liderlik öğretmen liderliği kavramının daha etkin, kapsayıcı ve etkili olmasında da katkı sağlamaktadır.

2.1.3.3 Öğretmen Liderliğinin Rollerini

Okulların geçirdiği değişim ve dönüşüm süreci sonucunda eğitimde davranışçı kuramın yerini alan yapılandırmacı eğitim sistem anlayışı ile paralel olarak ortaya çıkan lider öğretmen kavramı öğretmenlerin mevcut rollerinde de değişime yol açmış ve bu mevcut rollere yenilerini eklemiştir (Küçüktepe ve Gürültü, 2014; Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013). Geleneksel anlayışta rolleri mevzuat ve bürokrasi kaynaklı belirlenen öğretmenler değişen liderlik anlayışındaki dağıtımçı esnek anlayışta daha önce sahip olamadıkları rolleri de almaya başlamışlardır.

Öğretmenler, merkezi ve otoriter bürokratik anlayıştan gelen formal liderlik rollerini sürdürürken dağıtımçı anlayışla liderliğin öğretmenlere dağıtılması anlayışıyla iş bölümü veya görev dağılımı ile önceden belirli, planlı olmayan informal esnek ve belirsiz yeni roller de edinmektedir. Ancak daha önceden tanımlanmamış bu roller ve lider öğretmenlerden beklentilerin gerçekleşmesi veya lider öğretmenlerin rollerini tam anlamıyla yerine getirebilmesi için müdür ve diğer paydaşlarla işbirliği ve paylaşım sürecinin gerçekleşmesi gerekmektedir (Çayak ve Çetin, 2016). Öğretmen liderliğinin rolleri incelendiğinde öğretmenlikten gelen formal rolleri ve liderlik kaynaklı informal rollerden oluşan hem öğretmenliğin hem liderliğin özelliklerine sahip fakat bu iki kavramın ötesine geçmiş ikisinin toplamından farklı ve fazla rol barındıran bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Harrison ve Killion (2007:74) lider öğretmenlerin formal olarak verilen rolleri veya informal olarak dağıtımçı anlayışla paylaşılan rollerini öğretim ve okul gelişimi sürecinde kullandıklarını ifade etmiş ve bu rolleri on başlık altında incelemiştir:

Tablo 4
Lider Öğretmenin Rollerini

1-	Kaynak Sağlayıcı: Lider kaynak sağlayıcı öğretmen geliştirdiği, edindiği veya kaynağına güvendiği makale, internet sitesi, kitap gibi öğretimsel materyalleri bu konuda yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmayan meslektaşlarıyla kendilerini ve öğretimsel becerilerini geliştirmeleri için paylaşır.
2-	Öğretim uzmanı: Lider öğretim uzmanı öğretmen diğer öğretmenlerin öğretim süreçlerini planlamadan dersin sonuna kadar daha verimli hale getirmeleri ve geliştirmeleri konusunda diğer öğretmenlere okula uygun yeni yöntem ve metodlar uygulamalarına ve öğrenmelerine önderlik eder.
3-	Müfredat Uzmanı: Müfredat uzmanı rolündeki lider öğretmen öğretimin planlanmasından değerlendirmesine kadar olan süreçte tüm okulda uyumlu bir şekilde müfredatın uygulanması, standartlara uygun okula göre uyarlanmış ve değerlendirmede bütünlüğü sağlayacak müfredatın oluşturulmasına önderlik eder.
4-	Sınıf Destekçisi: Sınıf destekçisi lider öğretmenler dönüşümcü bir anlayışla sınıf içi öğrenme etkinliğinin, kendi yöntemini uyguladığı örnek bir ders yaparak yada öğretim sürecindeki bir problemin çözümü için yeni fikirler ortaya koyarak sınıf öğrenme ortamını destekleyen liderlik rolünü gerçekleştirir.
5-	Öğrenmeyi Kolaylaştırıcı: Lider öğretmenler, diğer öğretmenlerin birbirinden öğrenerek veya birbirine öğreterek oluşturdukları öğrenme atmosferinde öğretim ve öğrenmenin doğasını daha iyi anlayarak, eksikleri gidereceklerini ve sınıf içi öğrencilerin öğretim süreçlerini geliştireceklerini bilir ve bu süreci başlatır.
6-	Danışman: Lider Öğretmenler göreve yeni başlayan tecrübesiz öğretmenlerin profesyonelleşmesinde ve oryantasyon sürecinde müfredat, öğretim ve uygulama konularında rol model olarak ve tecrübe paylaşımında bulunarak danışmanlık ederler.
7-	Okul Liderliği: Lider öğretmenler okul lideri olarak belirli bir konuda okulu ve okulunun vizyonunu temsil eder, okulu belirli bir alanda geliştirmeye ve dönüşümü başlatmaya okul çapında öncülük ederler.
8-	Veri Koçu: Öğretmenlerin günümüz bilgi çağında öğretmenlerin bilgiye erişimde bir sıkıntı yaşamayacakları çok açıktır. Lider öğretmenlerin veri koçu olarak rolleri ise bu yoğun verinin öğretimsel amaçlar doğrultusunda düzenlenmesi, ayrıştırılması ve kullanılması noktasında meslektaşlarına öncülük edecek fikir alışverişinde bulunmaktır.
9-	Değişim için Katalizör: Liderlik kavramının temel işlevlerinden olan değişim ve dönüşüm başlatıcısı rolü lider öğretmenlerde de gözlenmektedir. Lider öğretmen diğer öğretmenlerin değişim, dönüşüm ve sorgulama süreçlerinin başlaması ve hızlanması için onları etkileyerek bu rolünü gerçekleştirir.
10-	Öğrenici: Lider öğretmenlerin en önemli rollerinden biri öğrenici olmaktır. Hayat boyu öğrenerek, değişerek ve gelişerek hem öğrencilerine daha iyi öğrenme ortamları sağlayacak hem akranlarına rol model olarak önderlik edecektir.

Kaynak: Harrison ve Killion (2007:74)

Yukarıdaki lider öğretmen rolleri incelendiğinde lider öğretmenlerin bir öğretmen olarak sahip oldukları formal rollerinin ötesinde etkileme ve önderlik etme becerilerini kullanarak paydaşları ve öğrencileriyle işbirliği ve dönüşüm odaklı bir gelişim süreci yürütecekleri roller üstlendikleri düşünülebilir. Katzenmeyer ve Moller (2009:120) Öğretmen rollerinin zümre başkanı, bölüm başkanı bireysel rollerden öğretmen liderliğiyle beraber tüm okuldaki meslektaşlarının öğretimsel aktivitelerini ve okulun bütünü geliştirecek ve önderlik edecek karar mekanizmalarına katılacak bir pozisyona yükseldiğini ve bu kolektif rollerin öğretimin geliştirilmesinde önemli olduğunu ifade etmektedir. Hart (1994:494) yaptığı araştırma sonucunda değişen okul yapılarında müdürlerin öğretmenlere yarattığı fırsatlar ve oluşan dağıtımçı, demokratik okul yapısında öğretmenler klasik rollerinin ötesine geçmiş ve kendilerine sağlanan esnek ortamda yeni ve okullarının bağlamlarına uygun yeni roller geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen liderliği rollerine ilişkin alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin zümre başkanlığı, proje sorumlusu, sosyal etkinlik kordinatörlüğü gibi formal liderlik rollerinin önceden beri var olduğu ve öğretmenlerin kendilerine mevzuat kaynaklı sağlanan bu sınırlı alanda liderlik rolleri üstlenebildikleri bir alan sağlanmışken esas hedefi öğretimin iyileştirilmesi olan okulların değişen anlayış ve yapısıyla daha esnek ve dağıtımçı liderlik anlayışıyla öğretmenlere daha fazla bir hareket alanı sağladığı ve bu alanda öğretimin geliştirilmesi noktasında öğretmenlerin gerek diğer öğretmenlere gerekse öğrenci ve tüm paydaşlara iş birliği içerisinde kolektif bir ortamda önderlik edebilecekleri yeni roller edindikleri gözlemlenmiştir. Billingsley (2007) yaptığı literatür incelemesi sonucunda öğretmen liderliği rollerinin akran koçluğu, danışmanlık, bölüm başkanlığı gibi çok geniş bir bağlamda formal rolleri bulunmakla beraber okulun müfredat, öğretim ve değerlendirme gibi karar verme süreçlerinde de formal ve informal olarak rol aldıklarını gözlemlemiştir.

Öğretmen liderliği kavramı öğretimin geliştirilmesi sürecinde merkezi, bürokratik ve otokratik yapının zayıflaması, okul yönetimi ve öğretimin geliştirilmesi sürecindeki demokratikleşmeyle her geçen gün etki alanı ve rolleri artarak daha fazla dikkat çeken bir kavram haline gelmektedir. Öğretim sürecinde geleneksel anlayıştan yapılandırmacı ve katılımcı okul ve öğretimin geliştirilmesi anlayışına geçişle beraber lider öğretmenler geçmişteki mevzuat kaynaklı rollerini korumakla beraber bu rollerine yenilerini katarak ve mevcut rollerinin kapsamını genişleterek öğretmen liderliğinin sadece sınıf içi etkinliklerden ibaret olmadığını anlamış ve okul içinde ve dışında karar mekanizmalarında daha fazla rol almaya başlamıştır.

2.1.3.4 Öğretmen Liderliğinin Engelleri

Öğretmen liderliği okullarda merkezi ve otokratik yapının sınırlayıcı etkisinin kırılması ve öğretmenlerin daha bağımsız ve etkin olması ile okulların yapısında ve eğitim sürecinde meydana gelen değişimlerin bir sonucu olarak ortaya çıkmış bir kavramdır. Değişim ve dönüşüm sürecinde ortaya çıkan öğretmen liderliği tüm değişim süreçlerinde olduğu gibi bazı engelleyici ve sınırlayıcı etkenlerle karşılaşmıştır. Harris ve Muijs (2004:85) bu etkenlere öğretmenlerin liderlik edecek veya lider öğretmen rolünde iş yapacak zamanlarının olmaması ve mevcut sistemin öğretmen liderliğini yeterince teşvik etmediğini örnek göstermekte ve bu iki sebepten ötürü öğretmen liderliğinde ön görülen başarının elde edilemediğini ifade etmektedir. Öğretmen liderliği kavramı öğretmenlerin formal işlerinin üstüne edindikleri rollerle ortaya çıktığından fazladan zamana ihtiyaç duyulmakta ve fazladan yapılan bu işin formal görev tanımlaması dışında olması sebebiyle ödüllendirmesi veya öğretmene dönütünün de istenik seviyede olmadığı düşünülmektedir. Okulların değişim ve dönüşüm süreci sonucunda ortaya çıkan ve okullarda öğretmenlerin daha etkin rol sahibi olmasıyla gelişen öğretmen liderliğinin gelişiminin engelleri arasında öğretmenlerin yeterli zamana sahip olmaması ve bu değişim sürecine uyum sağlayamayan müdürlerin göstermiş olduğu davranışların da etkili olduğu söylenebilir (Murphy,2005:141). Can (2006:152) öğretmen liderliğinin engelleri konusunda yapacağı araştırma öncesinde öğretmen liderliğinin olası engellerini belirlemiştir ve araştırmasına konu edeceği bu engelleri şu şekilde sıralamıştır:

Tablo 5

Öğretmen Liderliğinin Olası Engelleri

1	Okul kültürüyle ilgili engeller
2	Mesleksel yetiştirme sürecindeki yetersizlik
3	Lider yerine yönetici müdürler
4	Yönetim desteğinin yetersizliği
5	Zaman sınırlılığı
6	Öğretmenin formal yükü
7	Diğer öğretmenlerin yetersiz desteği
8	Yetiştirme ve gelişme ortamının yetersizliği
9	Etkinlik ve kazanımların tam değerlendirilmemesi
10	Meslek sevgisi ve heyecanında azalma
11	Sınav odaklı eğitim sistemi
12	Demokratik güven ve katılım ortamı olmaması
13	Kalabalık sınıflar
14	İkili öğretim
15	Bürokratik engeller
16	Ücret yetersizliği
17	Eğitim teknolojisindeki yetersizlik
18	Fiziksel ortam ve olanaklar

Kaynak: Can (2006:152)

Listelenmiş olan olası engellerin çalışma sonucunda katılımcılar tarafından değişik oranlarda öğretmen liderliği davranışlarının görülmesine engel teşkil ettiği sonucu ortaya çıkmıştır. Boyd-Dimock ve McGree (1995) geleneksel öğretmenden lider öğretmene geçiş aşamasında öğretmenlerin karşılaşılabilecekleri engelleri üç başlık altında toplamış ve şu şekilde ifade etmişlerdir:

- a) **Rol Tanımları:** Öğretmen liderliği kavramının öğretmenlere getirdiği rol ve sorumluluklar net bir şekilde ifade edilmediğinden öğretmenler, yönetici ve diğer öğretmenler gibi paydaşlarıyla yaşayacakları rol karmaşası nedeniyle öğretmen liderliğinde arzu edilen başarıyı gösteremeyeceklerdir.
- b) **Zaman:** Öğretmenlerin mevcut öğretmenlik rollerinin üzerine öğretimin geliştirilmesi noktasında liderlik etmelerine dayanan fakat bu süreçte

öğretmenlere fazladan bir zaman öngörmeyen öğretmen liderliği kavramının en önemli engellerinden birinin kısıtlı veya yetersiz zaman olduğu söylenebilir.

- c) **Okul Kültürü:** Liderler içinde buldukları örgütten doğarlar ve bu örgütün yapısı liderlerin gelişim sürecinde önemli rol oynar. Okul kültürü, liderliğin yöneticiler ve diğer öğretmenler tarafından desteklenmesi, öğretmenler arası iletişim, okulda demokratik dağıtımcı liderlik anlayışının bulunması gibi birçok değişkenle bağlantılı olup bu değişkenler okul kültürünü öğretmen liderliğinin kurumdaki gelişim üzerindeki en önemli etkenlerden biri haline getirmektedir.

Troen ve Boles (1992:18) öğretmen liderliğine giden yolda birçok engel bulunduğunu ifade etmekte ve bu engelleri diğer öğretmenlerce desteklenmemek, yöneticilerin sebep olduğu engeller, okul kültürü, zaman ve öğretimsel yapıdan kaynaklı olarak sıralamaktadır. York-Barr ve Duke (2004) öğretmen liderliğinin engelleri olarak dağıtımcı liderliğin aksine öğretmeni gruptan koparan bireysel başarı ve öncülüğünü teşvik etmeyen bürokratik süreçler sonucunda ortaya çıkan hiyerarşik liderlik anlayışını ve öğretmen liderliği karşıtı okul kültürünü ifade etmektedir.

Öğretmen liderliğinin engelleri üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde genel olarak öğretmen liderliğinin öğretmenlere getirdiği yeni roller ve ekstra görevlerden kaynaklı zaman yetersizliği, öğretmenlerin formal olarak bazı konularda liderlik etmelerine engel olan bürokratik süreçler, yine bürokrasi kaynaklı gücünü korumak isteyen değişim karşıtı yönetici ve diğer paydaşların oluşturduğu okul kültürü, lider öğretmenliğin meydana getirdiği rol karmaşası, yönetim ve diğer paydaşlardan yeterli destek alınamaması gibi engeller sebebiyle yeterince ve arzu edildiği şekilde gelişim göstermekte zorlandığı söylenebilir.

2.1.3.5 Öğretmen Liderliğini Destekleyici Etmenler

Öğretimin geliştirilmesi ve bütüncül olarak okul gelişimi için veya diğer bir ifadeyle çağın gerektirdiği yeterliklere sahip bireyler yetiştirme konusunda donanımlı bir okul olabilmek için öğretmen yeterliliklerinin daha iyi irdelenmesi ve standart öğretmen becerilerinden olan alan bilgisi, pedagojik alt yapı ve müfredata hakim olmanın ötesine geçilebilmesi gerekmekte ve bu noktada da okul başarısında okul lideri olabilecek lider öğretmenler kilit rol oynamaktadır (İsmail vd., 2018).

Öğretmen liderliğinin desteklenmesi konusunda ilk yapılacak şeylerden biri öğretmen liderliği engellerinin ortadan kaldırılması ve öğretmen liderliğini geliştirici tedbirlerin alınmasıdır. Öğretmen liderliğinde karşılaşılan engellerin başında yetersiz zaman sorunu gelmektedir (Harris ve Muijs, 2004; Murphy, 2005). Bu sorunun aşılabilmesi için Little (1990:186) okul içerisine yapılacak işler ve süreçlerde etkili grup liderliği ve grup süreçleri ile düzenli olarak yapılacak toplantılar sonucu karar ve görev mekanizmalarının daha verimli işler hale getirilmesinin zaman tasarrufu sağlayacağını ifade etmektedir. Yapılan toplantılarda okul içi süreçler planlanacak, iş birliği ve iş bölümleri kararlaştırılacak, öğretmenler arası iletişim güçlendirilecek ve bu süreçte olumlu bir okul atmosferi ve okul kültürü oluşması için de ortam oluşturulmuş olacaktır. Okul kültürünün öğretmen liderliğini destekleyici veya engelleyici olabileceği düşünülmektedir. Hoşgörür ve Yorulmaz (2015) Okul kültürünün öğretmen liderliği üzerindeki etkisine vurgu yaparak öğretmen liderliğinin geliştirilmesi bakımından okul kültürünün gerek öğretmenler arası iş birliği ve iletişim bakımından gerekse yöneticilerin öğretmenlere dağıtımçı bir anlayışla alan yaratması yoluyla öğretmen liderliğini destekleyici bir unsur olabileceğini belirtmektedir.

Muijs ve Harris (2006: 967-970) Okullarda öğretmen liderliği kavramının ortaya çıkmasını ve devamlılığını sağlayacak destekleyici unsurları şu şekilde ifade etmişlerdir:

- a) Destekleyici Kültür: Okulda işbirliği, sağlıklı iletişim, yardımlaşma ve dayanışma eksenli öğretmene güven veren bir ortamın varlığının öğretmen liderliğini olumlu etkilemesi,
- b) Destekleyici Yapı: Okulda öğretmen liderliği davranışlarının ortaya çıkabileceği planlama toplantıları gibi süreçlerin meydana gelmesi,
- c) Güçlü Liderlik ve Okul Yöneticisinin Desteği: Okul yöneticisinin dağıtımçı bir anlayışla öğretmen liderliğini desteklemesi,
- d) Eylem Araştırmalarına Katılım Ve Veri Zenginliğinin Sağlanması: Okul gelişimi için araştırmalarda yer alınması ve zengin veri havuzu oluşturulması,
- e) Yenilikçi Mesleki Gelişim Çalışmaları: Öğretmen liderliğinin gelişimi için yenilikçi ve dönüşümcü mesleki gelişim çalışmalarının yapılması,
- f) Eşgüdümlü Gelişim Çabaları: Öğretmenler arası sürekli ve düzenli toplantılar yaparak eşgüdümlü olarak sürecin yönetilmesi,

- g) Yüksek Düzeyde Öğretmen Katılımı: Öğretmen liderliği katılımcı okul liderliği anlayışıyla şekillenmiştir, sürece öğretmen katılımının artması öğretmen liderliğine destek sağlaması,
- h) İşbirlikçi Yaratıcılık: Öğretmenler arası fikir paylaşımı ve problem çözme süreçlerindeki farklı uygulamaların paylaşılması,
- i) Paylaşılan Profesyonel Uygulamalar: Farklı kıdeme ve tecrübelere sahip öğretmenlerin bu tecrübe ve uygulamalarını paylaşması
- j) Farkındalık ve Ödül: Öğretmenlerin mesleki görev tanımlarının ötesine geçen liderlik davranışlarına karşı kurum içerisinde bir farkındalık oluşması ve öğretmen liderliği davranışlarının desteklenmesidir.

Öğretmen liderliğinin desteklenmesi bağlamında öğretmen ve okul yöneticileri arasında iş birliği, eş güdüm, dayanışma ve yapıcı iletişim ortamına olanak sağlayacak pozitif bir okul kültürü ve bu yapı ile ortaya çıkacak motivasyon gerekecektir. Zinn (1997) Öğretmen liderliği motivasyonu konusunda öğretmenin psikolojik ve sosyal durumuna vurgu yaparak öğretmenin psikolojik ve sosyal yapısının öğretmen liderliği motivasyonunu arttırabileceğini ifade etmektedir. Katzenmeyer ve Moller (2009: 46) Öğretmen liderliğinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yatırım yapılması yoluyla desteklenebileceğini ve öğretmenlerin liderlik becerileri edinebilecekleri mesleki gelişim ortamları oluşturularak öğretmen liderliğinin desteklenebileceğini ifade etmektedir.

Öğretmen liderliği kavramının desteklenmesi için yeterli zaman, pozitif bir okul kültürü ve okul yapısı, ödül mekanizması, iş birliği, mesleki eğitimler ve yöneticilerin esnek ve dağıtımçı bir anlayışla öğretmenleri sürece katarak alan yaratması gibi kolaylaştırıcı etmenler devreye sokulabilir.

2.2 BÜROKRASİ

Bu bölümde bürokrasi kavramının tanımı, özellikleri, bürokrasi kavramı ile örgüt kavramı ilişkisi ve okulların brokratik yapısına ilişkin ilgili alan yazın taranacak ve alanyazın çerçevesinde kavramlar açıklanacaktır.

2.2.1 Bürokrasi Kavramının Tanımı

Bürokrasi kavramının üzerinde uzlaşmış tek bir tanımı bulunmamaktadır ve literatürde farklı tanımlara rastlamak mümkündür. Alanyazındaki bürokrasi tanımlamaları incelendiğinde kavram tanımlamalarında Weber, Marks gibi düşünürlerin görüşlerine göre veya kavramın geçirdiği tarihsel sürece göre farklı dönemleri temsil eden bakış açılarıyla farklı tanımlamalar yapıldığı gözlenmektedir (Çakır, 2014:18). Bürokrasi kelimesi incelendiğinde en yalın haliyle “ bureau ve cratie kelimelerinden oluşan ve büroların yetkilerini kullandıkları sistem anlamına gelmektedir” (Buluç, 2009). Osmanlıca sözlüklerde bürokrasi kavramının tanımının memur hakimiyeti veya memur yönetimi olarak yer aldığı gözlenmektedir (Aşkun, 1997:35). Bu tanımlamalardan yola çıkarak büro kavramının ya da büronun temsil ettiği içindeki memurların yetki ve gücünü kullandıkları baskın ve etkin oldukları sistem olarak da tanımlanabilir.

Yayla (2001:11) bürokrasi kavramının bir kavram olarak ilk defa 18. yüzyılda devrin ticaret bakanı olan Vincent De Gournay tarafından kullanıldığını ifade etmektedir. Bürokrasi kavramının ilkelerini ortaya koyan ve bürokrasi kavramını ilk açıklayan ise Max Weberdir ve kaçınılmaz olarak gördüğü bürokrasiyi ideal bir örgütlenme biçimi olarak tanımlamaktadır (Aydın,2012:53). Weber bürokrasiyi pozitif ve kaçınılmaz olarak görürken zaman içerisinde bürokrasi kavramına karşı bu pozitif bakış açısının yanında negatif ifadelerde ortaya çıkmaya başlamıştır. Çevikbaş (2015:4) memurların etkin ve egemen olduğu aristokrasi, burjuvazi benzeri sınıf tanımlamakta kullanılan kelimelerden biri olduğunu ifade etmekte ve kavramı üç başlık altında incelemektedir:

- a) Kırtasiyecilik Anlamında Bürokrasi: Toplumda olumsuz olarak algılanılan bürokrasi kavramının literatürdeki karşılığı olarak karşımıza çıkmakta ve gereksiz formaliteler veya verimsiz işleyiş anlamında kullanılan bürokrasi terimidir.

- b) Devlet İdaresi Anlamında Bürokrasi: Bürokrasi kavramını devlet yönetimindeki hiyerarşik düzen olarak tanımlayan bir anlayış olması itibariyle özel sektörü kapsamadığından yetersiz bir ifade şeklidir.
- c) Yönetim ve Örgütlenme Şekli Olarak Bürokrasi: Bürokrasi kavramının asıl ve kapsamlı tanımı olarak bu yaklaşımdan elde edilen tanım kullanılabilir, bu yaklaşımda bürokrasi, kuralları net şekilde ortaya koyan, hiyerarşik yapıyı ve iş bölümünü belirleyen, süreçte planlı ve kişisellikten uzak tarafsız bir yönetim ve örgütlenme şekli olarak tanımlanmaktadır.

Bu tanım ve anlayışlardan yola çıkarak bürokrasi kavramının farklı bakış açılarından farklı şekillerde algılanıp tanımlandığı görülmektedir. Yücel, Karaman ve Dönder (2008) bürokrasi kavramının üç farklı anlamda kullanılmakta olduğunu bunlardan ilkinin katılık, işi zorlaştırma ve gereğinden fazla evrak işi olarak tanımlanan kırtasiyecilik, ikincisi bir çalışma alanı olarak kamuyu ve kamu memurlarının oluşturduğu sistemi ifade etmekte iken üçüncü olarak ise sosyolojide ideal bir yapıyı ifade etmede kullanılır. Bir örgütlenme yapısı olarak diğer bir ifadeyle pozitif anlamda bürokrasi kavramının irdelenmesinde ve incelenmesinde Weber'in ortaya atmış olduğu fikirler temel teşkil etmektedir. Weber bürokrasi kavramını insanlar ve örgüt üzerinde otorite kurmak, verimi arttırmak, kesinlik ve güvenilirliğe dayalı, yansız ve öngürülebilir bir işleyiş oluşturmak için kullanılacak rasyonel bir araç ve yasal otoritenin örgütlenme şekli olarak tanımlanabileceğini ifade etmektedir (Eşki, 2012:196). Bürokrasi günümüze değin konu olduğu araştırmalarda olumlu ve olumsuz olmak üzere iki farklı şekilde algılanan ve tanımlanan bir kavram olarak ifade edilmiştir. Bürokratik yapı; rehberlik eden, kuralları belirleyen örgüt üyelerinin motivasyonunu destekleyen, kolaylaştırıcı ya da örgüt üyelerini kısıtlayan, üretkenliklerini düşüren, zorlaştırıcı iki muhtemel etkisi olabilecek bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Adler ve Borys, 1996; Hoy ve Sweetland, 2000). Pozitif bir bakış açısıyla bürokrasi, örgütü içi işleyişi düzenleyen, mevcut düzenin devamını sağlayan, verimi arttıran bir örgüt yapısı iken olumsuz bakış açısında kırtasiyecilik, işten kaçma, katı kuralcı, değişim ve dönüşüme olanak sağlamayan, demokrasiden uzak hiyerarşiyi korumaya odaklı bir anlayış ve yapıyı ifade etmektedir.

Aydın (2014:70) bürokrasi kavramının temelde kararsızlık, karışıklık ve belirsizliğin ortadan kaldırılması ihtiyacı ve talebinin yattığını ifade etmekte ve bürokrasinin insan örgütlerini belirli bir yapıya ve kararlılığa ulaştırmaya çalışan bir

yönetim biçimi olduğunun düşünüldüğünü belirtmektedir. Bürokrasi kavramına ilişkin negatif algı ve akla gelen kırtasiyecilik, süreci zorlaştırma, işe yaramayan kurallar kavramlarıyla beraber özel veya kamu bünyesindeki belirli hacime ulaşmış örgütlerde vazgeçilmez bir örgütlenme biçimi olarak da tanımlanmaktadır (Yücel, Karaman ve Dönder, 2008:55). Bürokrasi en genel tanımıyla örgüt içerisindeki düzeni ve yapıyı sürdürmeyi hedefleyen, sürece dair belirsizlikleri ve karmaşayı gidermeyi amaçlayan; dakiklik, denetim, güvenilirlik gibi kavramlara dayanan bir örgütlenme biçim olarak tanımlanabilir.

2.2.2 Örgüt Kavramı ve Bürokrasi

Örgüt kavramı, insanların bireysel veya işleriyle alakalı ilişkilerini düzenleyen, yapı ve süreçlerden, insanlardan ve teknolojilerden oluşan bir bileşim olarak tanımlamak mümkündür (Balcı, 2014:1). Örgüt kavramı gündelik yaşamımızda çevremizde kolaylıkla karşılaşılabileceğimiz ve formal veya informal halleriyle hayatımızın her alanında bulunan bir kavramdır. Bursalıoğlu (2015:19-25) örgüt kavramını uzlaşma, uyum sağlama şartlarını sağlayarak sistemli bir iletişime sahip olarak kurulan koalisyon olarak tanımlamakta ve örgüt kavramını daha iyi tanımlamak için dört alt boyutta açıklamıştır:

1. Amaç: Örgütün oluşmasında en temel etken örgütün etrafında toplandığı amaçlardır ve bu amaçlar temel olarak en kısa sürede ve az emekle daha fazla verim elde etmek olarak ifade edilebilir.

2. Yapı: Örgüt bir yapı üzerine şekil almıştır. Bu yapı karar verme sürecinin dağılımında ortaya çıkar. Örneğin hiyerarşik örgüt yapısı ast ve üstlerin örgüt içerisindeki ilişki ve görevlerini ortaya koymaktadır.

3. Süreç: Örgütün bir alt boyutu olarak elde bulunan kaynakların kontrol altında tutularak örgüt amaçlarına ulaşılmasındaki yönetsel süreçler kast edilmektedir.

4. Hava (İklim): Örgütü oluşturan kişi ve grupların iletişimleri sonucu oluşturduğu ve örgütün amaçlarına ulaşmasında veya örgüt üyelerinin gereksinimlerinin karşılanmasında etkili olan örgütün genel durumunu ifade etmektedir.

Toplumu oluşturan bireylerin tek başlarına gerçekleştirmekte yetersiz kaldıkları amaçlarına ulaşmakta veya daha az sürede daha verimli şekilde amaçlarına ulaşmak için bir araya geldikleri oluşumlar örgüt olarak tanımlanabilir. Aşkun

(1997:3) örgüt kavramını birden fazla insanın tek başlarına başaramayacakları işleri yapmak ve amaçlarına ulaşabilmek uzmanlık alanlarına göre farklılaşan görev tanımı, iş bölümü ve işbirliği yaparak meydana getirdikleri oluşum olarak tanımlamaktadır. Örgüt kavramı takım çalışması, iş bölümü ve iş birliği gibi unsurların kullanılması yoluyla oluşturulan veya mevcutta sahip olunan amaçlara ulaşmak için sahip olunan imkanların en verimli şekilde kullanılmasına dayanan bir birlikteliği ifade edilebilir. Örgüt, birden fazla insanın, sahip oldukları ortak amaca ulaşmak için iş bölümü yaptığı, otorite ve sorumluluğa dayalı anlayışla oluşturulmuş hiyerarşi altında, akla dayalı, planlı ve eşgüdümlü bir yapıdır (Oktay, 1996).

Örgütlerin tanımlarındaki çeşitliliğin bir benzeri de örgüt türlerinde karşımıza çıkmakta ve alanyazında bir çok örgüt türü gözlenmektedir (Atik ve Üstüner, 2014:135). Örgüt kavramının daha iyi anlaşılması ve bürokrasi kavramıyla olan ilişkisinin tüm hatlarıyla ortaya çıkarılması için alanyazında mevcut olan sınıflandırmaların irdelenmesi gerekmektedir. Wallach (1983:32) Örgüt türlerini örgütü diğer örgüt ve toplumsal yapılardan ayıran özellik olarak gördüğü örgüt kültürünü kullanarak şu şekilde sınıflamıştır:

- a) Yenilikçi Örgüt Yapısı: Örgüt bir amaç etrafında toplanmış bireylerden oluşur ve örgütün türünü o örgütü meydana getiren bireylerin oluşturduğu kültür belirler, yenilikçi örgütü meydana getiren bireyler rekabetçi, girişken ve heyecanlı bir anlayışla değişken, yaratıcı ve risk alan bir örgüt meydana getirir.
- b) Destekleyici Örgüt Yapısı: Bu örgüt yapısında tüm bileşenler bir geniş aile havasında örgüt hedeflerini kendi bireysel hedefi olarak algılar katılımcı, eşitlikçi, adil, güven veren, ilişki ve işbirliği odaklı bir örgüt atmosferi vardır.
- c) Bürokratik Örgüt Yapısı: Güç, kontrol ve hiyerarşi eksenli bu örgüt yapısında işler organize ve sistematik şekilde yürütülür, sorumluluk ve otorite net bir şekilde önceden belirlenmiştir.

Bürokrasi kavramı her ne kadar toplumda kırtasiyecilik, işten kaçma, işi üzerinden atma, sorumluluk almama, yönetsel hantallık olarak algılansa da aslında bilimsel olarak devlet yönetimini ve bir örgütlenme şeklini ifade etmektedir (Göktürk,1999:4). Örgüt kavramı belirli amaçlara ulaşmak için biraraya gelmiş insanlar topluluğunu tanımlamaktadır, bürokrasi kavramı ise bu insanların belirlenen hedeflere ulaşma sürecindeki sorumluluklarını, yetkilerini, çalışma anlayışlarını ve örgüt yapısını belirleyecek olan örgütlenme türlerinden biridir. İdeal tip bürokrasi kavramının bilimsel temellendirmesini yapan Weber'in ortaya attığı bürokratik örgüt

yapısı hiyerarşik yapı, görevsel uzmanlaşma, tanımlanmış yetki ve sorumluluklar, tahmin gücünü sağlayan kayıtlar ve davranış kuralları olmak üzere beş alt bileşenden oluşmaktadır (Bursalıoğlu, 2016: 20). Bürokratik örgüt yapısının diğer örgüt türlerine göre daha sistemli, planlı ve net örgüt yapısı ve örgüt içi süreçler ortaya koyduğu düşünülmektedir. Aydın (2014:70) Weber'in ideal tip bürokrasi olarak oluşturduğu ve tüm çağcıl yönetsel örgütlerde olduğunu ifade ettiği bu örgüt yapısının özelliklerini şu şekilde açıklamıştır:

1. Bürokratik örgütlerde resmi görev olarak dağıtılan örgüt görevlerinde uzmanlaşmaya olanak sağlayan konumlar arası net bir iş bölümü vardır.
2. Bürokratik örgütlerde bürolar sorumluluk esaslı astın üste karşı sorumlu olduğu hiyerarşik bir otorite yapısı içerisinde örgütlenir.
3. Bürokratik örgütlerde süreklilik ve eşgüdümün sağlanması için örgüt içerisindeki işleyişte yasa ve yönetmelikler esas alınır ve uygulanır.
4. Bürokratik örgütlerde görevliler örgüt içerisinden veya örgütün hizmet sunduğu muhataplarına karşı nesnel, tarafsız bir tutum ve ussal yargı ile yaklaşarak duygusallıktan ve ön yargıdan uzak görevsel yaklaşım içerisinde bulunurlar.
5. Bürokratik örgütlerde görev alma sürekli, ömür boyu bir iş imkanı sağlar, işe girişte ve devam etmede liyakat esastır. Teknik yeterlilik işe alımda temel ölçüttür; siyasal, ailesel, özel ilişkiler ölçüt olarak değerlendirilmez.

Bürokratik örgüt yapısı yukarıdaki ifade edilen özelliklerinden de anlaşılacağı üzere hiyerarşik anlayışla oluşturulmuş bir denetim mekanizmasıyla işleyen, örgüt içerisindeki görevlendirmelerin net belirlendiği, yasa ve mevzuat esaslı eşgüdüm sağlayan; yansız, tarafsız ve ön yargısız iletişim ve hizmet süreçleriyle ilerleyen, örgüt üyelerinin teknik yeterlilikle belirlendiği ve ömür boyu iş garantisi sunan bir örgütlenme türü olarak tanımlanabilir.

2.2.3 Bürokrasi Kavramının Özellikleri

Max Weber'in bilimsel olarak temellendirdiği ve kuramsallaştırdığı bürokrasi kavramının hiyerarşik otoriter düzene, planlama ve disiplin süreçlerine bağlı katı kuralcı ve mevzuata dayanan bir yönetim ve örgütlenme şekli olduğu ifade edilmektedir (Çevikbaş, 2015:81). Örgütlenme şekli olarak bürokrasi kavramının daha iyi anlaşılmasında ve diğer örgütlenmelerden farklarının anlaşılmasında kavramın örgüt işleyişi sürecindeki ayırdedici özelliklerinin açıklanması faydalı olacaktır. Buluç (2009:75) bürokratik yapıya sahip örgütlenmelerin sahip olduğu

temel iki özelliğın formellik ve merkezizyetçilik olduğunu ifade etmekte ve bu iki kavramın temel özelliklerini şu şekilde açıklamıştır:

a) Formellik: Örgütün işleyişinde ve süreç içerisinde yol gösterici olarak resmi ve yazılı kurallar, politikalar ve yöntemlerin kullanılmasını ifade eder, formellik örgüt içi işleyiş disiplinize ederek eşgüdümlü ve verimli bir örgüt yapısına sebep olacağı gibi otokratik, güvensiz ve örgüt içi etkileşimi sınırlayıcı bir özellik de gösterebilir.

b) Merkezilik: Bürokrasinin hakim olduğu örgütleri yönlendirdiği diğer bir özelliği ise merkeziliktir. Merkezilik kavramı bürokrasinin hiyerarşik yapısından kaynaklı bir özelliğidir ve örgüt içerisinde dağıtımcı veya otoriter bir yapı olmasıyla alakalıdır. Otoriter yapılı örgütler daha bürokratik, hiyerarşik ve merkezi bir görünüme sahip iken dağıtımcı örgütler aksine yetki dağıtımını yoluyla daha esnek daha az hiyerarşik ve merkezidir.

Weber (1947) bürokratik örgüt yönetiminin kaynağı olarak gördüğü otoriteyi üçe ayırmış ve bunları; geleneksel, yasal ve karizmatik otorite olarak sınıflandırmış ve bürokrasinin bu alt kavramlarının özelliklerini şu şekilde açıklamıştır; yasal otoritede yetki ve bürokrasi meşru ve mevzuat kaynaklı teşkil edilmişken geleneksel otorite kutsal kabul edilen ve inanç kaynaklı bir anlayıştan temellenmiştir, karizmatik otorite ise kişisel özellikleri ve kahramanlığıyla dikkat çeken kişinin hiyerarşik düzenin zirvesine oturduğu otorite türüdür. Bürokrasi kavramının yönetsel anlayışının özellikleri örgütün yönlendirilmesindeki otorite kavramı çevresinde bu şekilde açıklanmıştır. Bush (2003: 44) formal örgütlerde sıklıkla görülen ve en önemli yapılanma türlerinden olan bürokratik yapılanma anlayışının özelliklerini şu şekilde ifade etmektedir:

1. Bürokrasi kavramı üstlerin sahip olduğu yasal otorite kaynaklı piramit düzenindeki emir ve denetim zincirlerinden oluşan hiyerarşik bir anlayışla yönetilir.
2. Bürokratik örgütler amirler tarafından diğer personele çok fazla söz hakkı verilmeksizin ortaya konmuş hedef ve amaçlara odaklıdır.
3. Bürokratik örgütlerde uzmanlık odaklı görev dağılımı ve iş bölümü esastır, herkes uzman olduğu konuda görevlendirilir.
4. Bürokrasilerde karar ve davranışlar kişisel fikir ve anlayıştan ziyade yasa ve meşru düzenlemelere göre belirlenir.

5. Bürokratik anlayışta örgütü içi ve hizmetten faydalananlara karşı tarafsız bir kişilerarası iletişim sağlanır böylelikle karar verme süreçlerinde yanlılığın önüne geçilmiş olur.
6. Bürokrasilerde işe alımda ve terfilerde liyakat esastır. İşe alınacak veya terfi ettirilecek kişilerin seçiminde tecrübe, geçmiş iş deneyimi ve uzmanlık gibi özellikler dikkate alınır.

Balıkçı ve Aypay (2018: 791) okul örgütünde bürokrasi kavramının bilgi ve deneyimi önceleyen bir özelliğe sahip olduğunu bu sebeple yönetim süreçlerinde kaçınılmaz olarak bürokrasiye ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. Bolman ve Deal (2017: 66) Weberyen bürokrasinin özelliklerini; sabit bir iş bölümü olması, bürolar arası hiyerarşi sistemi üzerine inşa edilmesi, belirlenmiş performans yönetim kurallarının bulunması, resmi mülkiyet ve haklardan kişisel olanların ayrılması, personel seçiminde aile ve kişisel bağların yerine teknik yeterliliklerin dikkate alınması, birincil olarak istihdam ve uzun süren kariyer imkanı olarak açıklamıştır.

Bürokrasi kavramının alanyazındaki özellikleri incelendiğinde çoğunlukla Max Weber'in ortaya attığı ve kuramsallaştırdığı örgütlenme anlayışı ve biçimi olan bürokrasi kavramının özelliklerinin farklı yorumlarla ifade edildiği gözlemlenmektedir. Alanyazındaki bürokrasi kavramının özellikleri şu şekilde ifade etmek mümkündür:

- a) Örgütlenme biçimi olarak bürokratik yapı hiyerarşi üzerine inşa edilmiştir,
- b) Piramitsel bir anlayışla üstler karar verme ve alt pozisyondakileri denetleme yetkisine sahiptir,
- c) Görev dağılımında, işe alımda ve terfide uzmanlık esastır,
- d) Örgüte dahil olacak kişinin ailevi veya kişisel bağlantıları yerine mesleki tecrübesine ve uzmanlığına göre işe alınmasıyla uzun süreli istihdamı söz konusudur,
- e) Mevzuat, kural ve yasal dayanaklı örgüt içi ve dışı iletişim süreçleriyle kişisellikten uzak, yansız, eşgüdümlü ve sağlıklı bir süreç yürütülmesi hedeflenir.

2.2.4 Okulların Bürokratik Yapısı

Okullar eğitim öğretim hizmeti sunan birer hizmet sağlayıcı örgütlerdir ve bir örgüt olarak farklı örgütlenme şekillerine sahiptirler. Bu örgütlenme şekillerinden biri olarak okullarda çokça görülen bürokratik yapılanma veya örgüt içi bürokrasi kavramı karşımıza çıkmaktadır. Bürokrasi ve bürokratik örgüt yapısı yönetim

sürelerinde farklı oranlarda uygulanabilmekle beraber bu süreçlerin işletilmesinde vazgeçilmezdir; bürokratik örgüt yapısı ve bürokrasi kavramı birer hizmet örgütü olan okullarda ve okulların yönetilmesinde de uygulanmaktadır (Balıkcı ve Aypay, 2018:791). Bürokrasi kavramı toplumda sonradan edindiği olumsuz sıfatlara rağmen ortaya çıkışında ve tanımlanmasında kullanılan özellikleri ve kuramsal temelleri sebebiyle hâlâ birçok örgütlenmeye esas teşkil etmektedir. Buluç (2009:75) dünyadaki eğitim sistemlerinin genel itibarıyla merkeziyetçi bir anlayışla yapıldığı ve bu yapılanma sonucunda okulların örgüt yapısının bürokratik bir karakter kazandığını ifade etmektedir. Okullar aşağıda belirtilen özellikleri sebebiyle bürokratik örgütler olarak ifade edilebilir:

- a) yönetimlerdeki hiyerarşik yapı,
- b) öğretmen seçimlerinde öğretmen mesleğinin bir uzmanlık dalı olması ve işe alımda uzmanlığın esas alınması,
- c) mevzuat esaslı yasal metin ve kurallar etrafında şekillenmesi,
- d) eğitim örgütü çalışanı olan öğretmenlerin tarafsız ve nesnel bir yaklaşımla hizmet sunması,
- e) okul yönetimi ve öğretmenler arası iş bölümü ve görev dağılımı bulunması.

Hoy (2003:87) bu durumu bürokrasi kavramının her ne kadar toplumda sevilmeyen bir kavramda olsa da okulların Weber tarafından ortaya atılan hiyerarşik yönetim düzeni, iş bölümü, kişisellikten uzak tarafsızlık, nesnel standartlar, teknik yeterlilik, kural ve düzenlemeler odaklı süreçler gibi bürokratik özellikleri taşımları sebebiyle bürokratik yapıya sahip oldukları şeklinde ifade etmektedir. Öztürk (2001:14) okulların belirli gündelik rutinleri olan ve her şeyin önceden belirlenmiş kural ve düzenlemelere göre işlediği biçimsel örgütler olduğunu, biçimsel örgütlerin ise bürokratik özelliklere sahip olmasından dolayı okulların bürokratik yapıda olduğunu ifade etmektedir. Merkezi ve hiyerarşik yapı bürokrasi kavramının önemli göstergelerindendir ve okullarda okul içi örgütlenme biçimi olarak hiyerarşik yapı okulların bağlı olduğu ulusal eğitim sistemlerinde ise merkezi bir sistemin gözlemlendiği söylenebilir. Türk Milli Eğitim sistemi merkezi bir anlayışla teşkil edilmiş olması ve hiyerarşik bir yapıyla merkezden okullara kadar uzanan bir sistemsel işleyişinin varlığı sebebiyle bürokratik özellikler göstermektedir (Karip ve Köksal, 1996). Türk eğitim sisteminde ve okullarda tüm dünyadakine benzer şekilde bürokratik uygulamalar ve yapıların gözlemlendiği söylenebilir.

Okullar eğitim hizmeti sunan örgütler olarak tanımlanmakta ve bu örgütlerin çeşitli özellikleri bakımından bürokratik yapıda olduğu ifade edilmektedir. Bürokrasi

kavramının okul örgütü üzerindeki olası etkileri incelendiğinde genel itibarıyla kavrama ilişkin görüş ve tutumların olumlu ve olumsuz olarak iki grupta ayrıştığı görülmektedir (Adler ve Borys, 1996; Hoy ve Sweetland, 2000; Hoy, 2003; Sinden, 2002: 91). Bir örgüt olarak amacı daha nitelikli ve kalifiye bireyler yetiştirmek olan ve bu amaca ulaşmak adına öğretimin ve tümünden okul gelişiminin ön koşul olarak algılandığı okulların biçimsel uygulama ve yapılarıyla bürokratik özelliklere sahip oldukları bilinmektedir ve bu bürokratik özelliklerin okulları ne şekilde etkilediği konusu önem arz etmektedir.

Sinden (2002: 91) bürokrasi kavramının kolaylaştırıcı veya engelleyici olmasının bürokrasinin iki temel özelliği olan kurumun ne derece düzen, kural ve prosedürlere uyduğuna bağlı değişen biçimlendirme ile kurum içi hiyerarşik düzen ile karar verme mekanizmalarının işletildiği merkezileştirmenin nasıl uygulandığına bağlı değiştiğini ifade etmektedir. Bürokrasi kavramının temel özellikleri olan merkezileştirme ve biçimlendirme kavramlarının nasıl algılandığı ve uygulandığının bürokrasi kavramının örgüt içerisinde kolaylaştırıcı veya engelleyici etki göstermesi üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bürokrasinin biçimlendirme özelliği üzerine yaptıkları araştırmada kavramın bürokratik süreç üzerindeki etkisini ayrıntılı olarak inceleyen Adler ve Borys (1996:61) biçimlendirme kavramının örgüt içi işleyişte kolaylaştırıcı veya engelleyici olabileceğini ifade etmekte ve eğer biçimlendirme kavramı örgüt içerisindeki belirsizlikleri ortadan kaldıran ve iş bölümünü netleştiren kural ve düzenlemeler olarak görülürse örgütü içi kolaylaştırıcı bir etki göstermekte olduğunu fakat eğer örgüt içi süreçleri kontrol altına almak amacıyla hizmet eder ve hatalı davranış ve eksikliklere verilecek cezaları içeren bir düzenleme olarak algılanırsa örgüt içi motivasyonun düşmesine sebep olacağını dolayısıyla engelleyici bir etkiye sahip olacağını ifade etmektedir. Hoy (2003) Okulların kaçınılmaz olarak bürokratik bir yapılanmaya sahip olduğunu ve bürokratik yapılanmanın biçimlendirme ve merkezileşme üzerine inşa edildiğini ifade etmektedir. Okulların merkezileşme ve biçimlendirmeyle ilişkisini şu şekilde açıklamaktadır:

- a) Biçimlendirme: Okullardaki yazılı kural, uygulama ve prosedürlerin genelinin bürokrasinin bu alt kavramıyla ilişkili olduğu ifade edilebilir ve etkisinin okul içi ikili iletişimi, esnekliği ve yaratıcılığı engelleyen ve hatta cezayı öngören bir anlayışla uygulanması sonucu engelleyici; sorunlara çözüm bulmaya yardımcı, belirsizlikleri azaltan, esnek ve ödüle dayalı şekilde uygulandığında ise kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olacağı ifade edilmektedir.

b) Merkezileşme: Örgüt içerisindeki bireylerin karar mekanizmasına katılma oranlarıyla ortaya çıkan örgüt içi merkezileşmeyle örgüt fazla hiyerarşik bir yapıda olabilir veya örgüt içi dağıtımçı bir karar mekanizmasıyla daha esnek bir hiyerarşik anlayışta olabilir. Okul örgütünde fazla piramitsel hiyerarşik düzen olması durumunda örgüt üst yapısında alınan kararlar alttakiler tarafından uygulanacak ve ortaya çıkan tek yönlü iletişimde öğretmenlerin karar alma sürecinde pasif durumda kalmasıyla okul içerisinde engelleyici bir bürokratik yapı oluşacaktır. Dağıtımçı ve esnek anlayışta olan merkezileşmede ise örgüt üst yapısı işbirliği, yardımlaşma gibi süreçlerle yol gösterici pozisyonda bulunur, bu şekilde merkezi yapının öğretmenleri desteklemesi ve motivasyonu artırmasıyla yürütülen süreçte merkezileşme örgüt içerisinde kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olacaktır.

Hoy ve Sweetland (2000) kurum içi mevzuata dayalı yazılı kural ve prosedürlerden oluşan biçimlendirme ile örgüt karar mekanizmasının kaynağı olan hiyerarşik yapı kaynaklı merkezileşme özelliğinin bürokrasi kavramının en önemli iki özelliği olduğunu ve bu özelliklerin birbirini destekler ve benzer şekilde işlev gördüğünü ifade etmektedir. Bu iki kavramın örgüt içi uygulama şekline bağlı olarak örgüt içi süreçlerin kolaylaştırıcı veya olumlu sonuçları olabileceği gibi okul içerisindeki iş barışını bozan engelleyici bir hale de gelebilecekleri de ifade edilebilir.

Birer öğretim örgütü olarak toplumda işlev gösteren okullar biçimsel örgütler olmalarıyla bürokratik özellikler göstermektedirler. Bu bürokratik özelliklerden en çok göze çarpanları okulların mevzuata bağlı olması yani resmi kural, prosedür ve yasalara bağlı işlemlerini ifade eden biçimlendirme ile örgüt içi karar verme ve örgütteki bireylerin pozisyonunu belirleyen merkezileşme kavramıdır. Bu iki kavram kaçınılmaz olarak tüm kurumlarda olduğu gibi okullarda da gözlenmektedir fakat öğretime etkileri tamamen süreç içindeki uygulamara bağlı değişmektedir. Kurum içi işleyişi düzene sokacak ve verimi arttıracak şekilde uygulanabileceği gibi kurum içi işleyişi engelleyecek bir yapıda da uygulanabilmektedirler.

2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde mevcut çalışmanın temellendirilmesinde esas teşkil eden iki temel kavram olan öğretmen liderliği ve okulların bürokratik yapısına ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar bulunmaktadır.

2.3.1 Türkiye’de Öğretmen Liderliği Üzerine Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde öğretmen liderliği kavramına ilişkin yurt içinde yapılmış olan araştırmalar bulunmaktadır.

Balyer (2016), “ Öğretmen Liderler: Öğretmen Algıları Üzerine Nitel Bir Araştırma” isimli araştırmasında öğretmen liderliği ve lider öğretmen rollerinin öğretmenlik mesleğiyle ilişkisi ve öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarını ortaya çıkarmaktır. Araştırmada 2014-2015 Eğitim Öğretim yılında İstanbul’da görev yapan 25 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmada öğretmen liderliği kavramını ve lider öğretmen rollerinin öğretmenlerce bilindiği sonucuna ulaşılmıştır. Fakat öğretmenler, rolleri yasal bir şekilde belirtilmediği için uygulamada tamamen serbest hissetmediklerini belirtirken bazı katılımcıların ise öğretmen liderliği rollerinin resmi olarak belirtilmemesinin sistemsel bazı sorunlara sebep olabileceğini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin meslektaşları tarafından da, öğretmen liderlerin yürüttükleri bu rollerin öğretmen liderliğiyle uyumlu yönde bir algı oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt (2017), “Öğretmenlerin Liderlik Davranışları ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki” isimli çalışmalarında ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırmada Afyonkarahisar ilinde görev yapan 338 öğretmen örneklem olarak alınmıştır. Araştırmada “Öğretmen Liderliği Ölçeği” ve “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öğretmen liderliği ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, gerekli görme düzeylerinden daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, öğretmen liderliği ölçeğinin alt boyutlarından en çok mesleki gelişim alt boyutunun gerekli olduğu ve sergilendiği görüşünde oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu alt boyutu meslektaşlarla işbirliği ve kurumsal gelişme alt boyutlarının izlediği görülmektedir. Araştırmada öğretmenlerin, özerklik desteği alt boyutları arasında ise en çok duygu ve düşünce desteğini gerekli buldukları ve buna uygun davranışlar sergilendikleri gözlemlenmiştir. Bu alt boyutu sırası ile öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği alt boyutlarının izlediği görülmektedir. Öğretmenlerin öğretmen liderliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında anlamlı ilişkiler vardır.

Can (2007) tarafından yapılan “ Öğretmen Liderliği Becerileri ve Bu Becerilerin Gerçekleştirilme Düzeyi” isimli çalışmanın amacı, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre öğretmen liderliği becerilerini ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyini saptamaktır. Bu çalışmanın gerçekleştirilmesi amacıyla 2006 yılında Kahramanmaraş, Kayseri ve Nevşehir illerinde ortaöğretim okullarında çalışan 8 yönetici ve 15 öğretmen katılımcı olarak seçilmiş ve bu öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Çalışma bulguları, katılımcıların görüşlerini paylaşım düzeylerine göre sınıflandırılmış ve çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların büyük oranda paylaştığı öğretmen liderlik becerilerinden en fazla öne çıkanlar şöyle ifade edilmiştir: Mesleki dayanışmayı önemseme, öğrencilerin öğrenmeye motive etme, sürekli öğrenmeye ve gelişmeye istekli olma, okulda temel kararları beraber vermedir. Katılımcıların düşük oranda katıldığı davranışlar ise okulda takım bilinci oluşturma, değişime önyak olma, bağımsız okul etkinlik projeleri geliştirme ve diğer öğretmenlerin özgüven geliştirmesine destek verme şeklindedir.

Yiğit, Doğan ve Uğurlu (2013), “Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri” isimli çalışmalarının amacı, öğretmenlerin öğretmen liderliği ile ilgili görüşlerini belirleyerek belirlenen bu görüşler doğrultusunda eğitim ve öğretimin geliştirilmesine ve okulların daha etkili olmasına katkı sağlamaktır. Sivas ilinde 7 ilköğretim, 5 ortaöğretim okulunda işlenmeye uygun 320 ölçek üzerinden veri analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmada “ Öğretmen Liderliği Ölçeği” ile veri toplanmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin öğretmen liderliği beklentilerinin öğretmen liderliği algılarından yüksek seviyede olduğunu göstermiştir. Yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ise öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentilerinin cinsiyet ve okul türüne göre algılama düzeyinde ise mesleki gelişme davranışlarında anlamlı farklılaşmalar meydana geldiği; korelasyon sonuçlarına göre ise beklenti düzeyindeki toplam varyansın %16’sının algılama düzeyinden kaynaklandığı sonucuna ulaşmışlardır.

Savaş (2016) “Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışları ile Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde amacı, ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürünün destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bazı demografik unsurlar bakımından incelemektir. 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında Kastamonu ili Merkez ilçesinde bulunan resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan 300 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada, öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının yüksek seviyede

olduğu görülmüştür. Öğretmen liderliği alt boyutlarına ilişkin davranışları sergileme bakımından seviyelerinin en yüksek olduğu boyutun mesleki gelişim boyutu olduğu ve katılımcıların okul müdürlerinin desteğine ilişkin algılarının da yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin destekleyici davranışları gösterme düzeyleri arttıkça öğretmenlerin öğretmen liderliğinin alt boyutlarına ilişkin davranışları sergileme düzeylerinde de artış olduğu tespit edilmiştir. Müdür desteğinin öğretmen liderliğinin tüm boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu çalışmadaki farklı sonuçlardan biridir. Meslekteki tecrübesi veya çalışma süresi daha kısa olan öğretmenlerin kendilerinden daha uzun çalışma süresine veya daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerden kurumsal gelişme boyutundaki öğretmen liderliği davranışlarını daha yüksek düzeyde sergiledikleri ve müdür desteğini daha fazla hissettikleri araştırmada görülmüştür. Ayrıca öğretmen sayısı az olan okullarda görevli olan öğretmenlerin okul müdürü desteğini daha fazla hissettikleri öğrenci mevcudu daha az olan okullarda görevli olan öğretmenlerin liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde gösterdikleri ve müdür desteğini daha fazla hissettikleri araştırmada ulaşılan sonuçlardandır.

Can (2006), “Öğretmen Liderliği Ve Engelleri” isimli çalışmasındaki amacı, ilköğretim ve orta öğretim okullarındaki öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını göstermelerinin engellerini saptamaktır. Araştırmada veriler alanyazın taraması ve mülakat yolu ile elde edilmiştir. Öğretmen ve yöneticilere göre öğretmen liderlerin gösterdikleri davranışlar incelendiğinde önemli benzerlik olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler sınıfla ilgili öğretim etkinliklerini, yöneticiler ise disiplini ve okul çaplı etkinlikleri daha çok ifade etmişlerdir. Öğretmen liderliğinde müdürün öğretmenleri motive etmesi, destek ortamı sağlaması çok önemsenmiştir. Müdürün ortam ve olanakları yeterince sağlamaması durumunda etkinliklerin sınıf içi sınırlarda kalacağı yönünde tespitler yapılmıştır. Araştırmanın bulgularında öğretmen liderliği davranışlarının gösterilmesinde yöneticilerin etkisini okul müdürleri de paylaşmakta ancak öncelikli çabanın öğretmenin göstermesi gerektiği, yöneticinin gösterilen çabaları destekleyeceği şeklinde dönütler alınmıştır. Araştırmada öğretmen liderliği davranışlarının engelleri yöneticilere ve öğretmenlere göre ayrıca okul türlerine göre benzerlik gösterdiği görülmüştür. Araştırmada ulaşılan engeller şunlardır: Okul kültürüyle ilgili engeller, mesleki yetiştirme sürecindeki yetersizlik, yönetim desteğinin yetersizliği, zaman sınırlılığı, öğretmenin formal yükü, diğer öğretmenlerin yetersiz desteği, yetiştirme ve gelişme ortamının yetersizliği, ilave

çabaların değerlendirilmemesi, demokratik güven ve katılım ortamının yetersizliğidir.

Dalgıç (2012), “Okul Yönetimi Sürecinde İngilizce Öğretmenlerinin Liderlik Uygulamaları” isimli yüksek lisans tezinde amacı, resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan yöneticilerin ve İngilizce öğretmenlerinin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentilerinin düzeyini belirlemektir. 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ilindeki Beşiktaş ve Sarıyer ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan yöneticiler ve İngilizce öğretmenleri araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. “Öğretmen Liderliği Ölçeği” araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada beklenti puan ortalamalarının algı puan ortalamalarından yüksek olduğu tespiti yapılmıştır. Yapılan araştırmada ilköğretim okulu İngilizce öğretmenlerinin ve yöneticilerinin, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu araştırmada ortaya konulmuştur.

Beycioğlu (2009) “İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme” isimli doktora tezinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri öğretmen liderliği rollerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin algı ve beklentilerinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Karma yöntemini kullandığı araştırmada 2008-2009 eğitim öğretim yılı Hatay ili Merkez ilçesi sınırları içerisindeki ilköğretim okullarında görev yapan 721 öğretmen ve yönetici mevcut araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Karma araştırmanın diğer boyutu olan nitel kısmında toplam 30 kişi ile görüşme yapılmıştır. Araştırmada araştırmacı kendi geliştirdiği “Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği”ni kullanmıştır, diğer boyutta ise görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların aritmetik ortalama puanlarının, tüm boyutlar ve ölçeğin toplamından alınan puanlar açısından, beklenti boyutunda algı boyutundan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ölçeğin tüm boyutlarında, hem öğretmenlerin hem yöneticilerin çoğunluğunun okullarında belirli düzeyde öğretmen liderliğinin varlığını gösteren davranışlar sergilendiği görüşünde olduğu tespit edilmiştir. Karma araştırmanın nicel ve nitel boyutuaki sonuçları birbiriyle uyumludur.

Öztürk ve Şahin (2017) “Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürü ve Öğretmen Liderliği: Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Rolü” isimli çalışmada amacı öğretmen algıları doğrultusunda, ilkokul ve ortaokullardaki örgüt kültürü ile lider-

üye etkileşim düzeylerinin öğretmen liderliğine olan etkisini belirlemek ve bu ilişkide lider-üye etkileşim düzeyinin aracılık rolünün bulunup bulunmadığını incelemektir. Araştırmada 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde yer alan ilkokul ve ortaokullarda çalışan 502 öğretmen örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada veriler “ Öğretmen Liderliği Ölçeği” , “ Örgüt Kültürü Ölçeği” ve “ Lider-Üye Etkileşimi Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada örgüt kültürü ile öğretmen liderliği ve lider-üye etkileşimi arasında yüksek düzeyde; lider-üye etkileşimi ile öğretmen liderliği arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Örgüt kültürünün her iki alt kavramında hem öğretmen liderliğinin hem de lider-üye etkileşiminin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Araştırmada ulaşılan bulgularda öğretmenlerin lider-üye etkileşimi algılarının örgüt kültürü ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkide kısmi ara yordayıcı olduğu saptanmıştır. Okul müdürlerinin, okullarında öğretmen liderliğini teşvik eden ve öğretmen liderliğinin gelişmesine ortam sağlayan bir okul kültürü oluşturmalarının, ilişkiye yönelik bir liderlik tarzı sergilemeleri öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasına ve gelişim sürecine pozitif etki sağlaması açısından önemli olduğu vurgusu araştırmanın sonuçlarındandır.

Çelik Yılmaz (2017) “Mesleki Profesyonellik ile Öğretmen Liderliğine yönelik Öğretmen Algıları Arasındaki İlişki” isimli yüksek lisans tezinin amacı, öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ile öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Düzce ili Akçakoca ilçesi resmi ilkokul, ortaokul ve liselerinde görevli 440 öğretmen ilgili araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada “ Öğretmen Liderliği Ölçeği” ve “ Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin ne düzeyde olduğuna ilişkin algılarının, ölçeğin tümünde ve alt boyutları olan “duygusal emek, kuruma katkı ve kişisel gelişim” alt boyutlarında “ Yüksek”, mesleki duyarlık alt boyutunda ise “ Oldukça Yüksek” olarak ortaya konmuştur. Katılımcıların öğretmen liderliği davranışlarına yönelik beklentilerinin bu davranışların sergilenme derecelerine göre ölçeğin toplamında ve tüm alt boyutlarda daha yüksek olduğu sonucu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının cinsiyet, görev yapılan kurum türü, branş, mezun olunan okul değişkenlerinde anlamlı farklar ortaya koyduğu, öğretmen liderliğine yönelik algıların ise liderlik davranışlarının hem gerekliliği hem de sergilenme boyutunda cinsiyet, kurum türü, kıdem ve mezun olunan okul değişkenlerinde anlamlı farklar

ortaya koyduğu sonuçlarda yer almaktadır. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algı düzeyleri ile öğretmen liderliğine yönelik davranışların gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin algıları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki olduğu araştırmada tespit edilmiştir.

Beycioğlu ve Aslan (2012) “Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması” isimli çalışmasındaki amacı, ilköğretim okullarında görevli olan öğretmenlerce sergilenen liderlik rollerine ilişkin yöneticilerin ve öğretmenlerin algı ve beklenti düzeyinin ne olduğunu ortaya çıkarmaktır. Araştırmada analiz tekniği olarak nicel ve nitel boyutlardan meydana gelen karma yöntem kullanılmıştır. Nicel boyutta anket tekniği, nitel boyutta ise odak grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizi 721 veri toplama aracı ile gerçekleştirilmiştir. Nitel boyutta 5 odak grup oturumunu içeren yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma okulun gelişmesi, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında katılımcıların çoğunluğu okullarında belirli bir seviyede öğretmen liderliğinin var olduğunu gösteren davranışlar sergilendiği sonucunu destekler doğrultuda görüşler tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada görüşmelere dayalı olarak öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerinin, algı düzeyine göre yüksek olduğu görülmüştür.

Kölükçü (2011) “ İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gereklilik ve Sergilenme Derecesine İlişkin Görüşleri” isimli yüksek lisans tezinde amacı, ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliği ve sergilenme derecesine ilişkin görüşlerini belirlemektir. 2010- 2011 öğretim yılında Ankara ilinin sekiz merkez ilçesinden seçilmiş olan resmi ilköğretim okullarından 356 öğretmen çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada “ Öğretmen Liderliği Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen liderliği ölçeğinin üç alt boyutunda da ilköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşlerinin sergilenme derecesindeki görüşlerine göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşlerinin, kurumsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında branş değişkenine göre meslektaşlarla işbirliği boyutunda ise kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucu ortaya konulmuştur. Araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının sergilenme derecesine ilişkin görüşlerinin, tüm alt boyutlarında kıdem değişkenine göre anlamlı

bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Tüm boyutlarda, cinsiyet değişkeni ile öğretmen liderliği gösteren davranışlarının gerekliliği ve sergilenme derecesine ilişkin görüşler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Kılınç ve Recepoğlu (2013) “Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklentileri” isimli araştırmasında ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentilerinin incelenmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini Kastamonu il sınırları içinde bulunan ortaöğretim okullarında görev yapan toplam 291 öğretmen oluşturmaktadır. "Öğretmen Liderliği Ölçeği" ile araştırma verileri toplanmıştır. Araştırmada ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin beklenti düzeylerinin algı düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin beklentilerinin cinsiyet değişkenine göre öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme ve meslekî gelişim boyutlarında; algılarının ise yaş değişkenine göre kurumsal gelişme boyutunda ve meslekî kıdem değişkenine göre kurumsal gelişme ve meslektaşlarla iş birliği boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dinçer'in (2017) “ İlkokullarda Örgütsel Yaratıcılık Davranışları İle Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki” isimli yüksek lisans tezinde amacı, ilkokullarda örgütsel yaratıcılık davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi belirlemektir. 2015-2016 eğitim öğretim yılı ilk döneminde, Kütahya il merkezindeki ilkokullarda görev yapan 190 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcılara “ Öğretmen Liderliği Ölçeği” ve “ Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği” uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen liderliği alt boyutlarında en çok katılımı sırası ile meslekî gelişim boyutu, meslektaşlarla işbirliği boyutu ve kurumsal gelişme boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık bireysel ve toplumsal boyut davranışları ile öğretmen liderliği ölçeğinin tüm alt boyut davranışları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel yaratıcılık yönetsel boyut davranışları ile öğretmen liderliği meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme ve meslekî gelişim boyut davranışları arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2016) “ Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Yeterlikleri” isimli yüksek lisans tezinde amacı, öğretmen görüşlerine göre öğretmen liderliği davranışlarını ne düzeyde sergilendiğini belirlemektir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır.

2015-2016 eğitim-öğretim yılında Van ili iki Merkez ilçesinde (Tuşba ve İpekyolu) yer alan kamu ilkokul ve ortaokullarında görev yapan 300 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada “ Öğretmen Liderliği Ölçeği” , “ Lider Öğretmen Görüşme Formu” ve “ Kişisel Bilgi Formu” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını yüksek düzeyde sergilemekte iken ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenler, öğretmen liderlik davranışlarını yüksek düzeyde; ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenler ise orta düzeyde sergiledikleri araştırma sonucunda tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin liderlik davranışları öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerin, kurumsal gelişme boyutunda kendilerini pasif ve yetersiz olarak algıladıkları değerlendirilmiştir. Meslektaşlarla işbirliği boyutunda ise, yeni atanan meslektaşlarına rehberlik ettikleri ve yol gösterdiklerini, bu anlamda aktif oldukları sonucu çıkarılmıştır. Araştırmada mesleki gelişim boyutuna ilişkin ise, öğretmenlerin genel olarak okula yeni atanan meslektaşlarına zümre başkanlığı ettikleri, tecrübelerinden bahsettikleri ve yapıcı tutumlar sergiledikleri tespit edilmiştir.

2.3.2 Yurtdışında Öğretmen Liderliği Üzerine Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde yurt dışında öğretmen liderliğine ilişkin yapılmış olan çalışmalar bulunmaktadır.

Muijs ve Harris (2006) “Öğretmen Öncülüğünde Okul Gelişimi : İngiltere’de Öğretmen Liderliği(Teacher Led School Improvement: Teacher Leadership In The UK)” isimli çalışmalarında çeşitli bağlam ve durumlara uygun olarak seçkisiz olmayan yöntemle seçilen on okulun oluşturduğu örnekleme öğretmen liderliğinin okul ve öğretmen gelişimini üzerindeki etkilediğini belirlemek amacıyla yapılan nitel araştırma sonucunda öğretmen liderliğinin öğretmenleri güçlendiren, okul gelişimine bu yolla katkı sağlayan ve iyi uygulamalarda öncülük ederek ve iyi uygulamaların yayılmasına olanak sağlayarak okul gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Carter (2016) yapmış olduğu “ Öğretmen Liderliği: Bölge Politikalarının ve Uygulamalarının Etkisinin İçerik Analizi ile Değerlendirilmesi (Teacher Leadership: A Content Analysis Assessing the Impact on District Policies and Practices)” isimli doktora tezinde “Tennessee Öğretmen Liderlik Ağı” tarafından geliştirilen ve uygulanan öğretmen liderliği modelinin bölgesel politikalar ve uygulamaları üzerindeki etkisini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. İçerik analizi yoluyla yinelenen

tema ve farklılıklara ilişkin veriler, bölgeler arasında modellerin öğrenme ve öğretmeyi nasıl etkilediğinin değerlendirilmesi için toplanmıştır. Devam eden tema ve farklılıklar için nitel veriler analiz edilmiştir ve araştırma 11 araştırma sorusu etrafında şekillenmiştir. Araştırmada 14 bölge öğretmen liderlik modeli ve stratejik planları incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen liderlik modellerinin, öğretimin yönlendirilmesi ve öğrenci başarısına odaklanması nedeniyle paylaşılan liderliğin vizyon ve uygulamalarını kısıtladığı tespit edilmiştir.

Sebastian, Huang, ve Allensworth (2017) yapmış olduğu “Liselerde Karma Liderlik Sistemlerinin İncelenmesi: Öğretmen ve Müdür Liderliğinin Öğrenci Çıktıları ve Örgütsel Süreçleriyle Bütünleştirilmesi (Examining Integrated Leadership Systems In High Schools: Connecting Principal And Teacher Leadership To Organizational Processes And Student Outcomes)” isimli araştırmasında kullandığı anketler ile liselerden aldığı verileri kullanarak doğrudan ve dolaylı liderliğin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda liselerde hem dolaylı liderliğin hem de doğrudan liderliğin öğretim üzerinde etkili olduğu fakat doğrudan öğretimi etkileyen liderliğin öğretmen liderliğini içerdiği, dolaylı olarak öğretimi etkileyen liderliğin ise öğretmen liderliğini içermediği ortaya konmuştur.

Wills (2015) “ İlkokulda Öğretmen Liderliğine İlişkin Bir Durum Çalışması (A Case Study of Teacher Leadership at an Elementary School) isimli araştırmasının amacı, Center Trail isimli ilkokulda görevli öğretmenlerin liderlik felsefelerini ve davranışlarını ortaya çıkarmaktır. Araştırmada nicel ve nitel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada üç adet nicel ölçek (Eğitim Felsefesi Envanteri, Öğretmen Liderliği Öz Değerlendirme ölçeği ve Öğretmen Liderliği Okul ölçeği) uygulanmıştır ve bireysel görüşmeler yapılmıştır. Anket verilerinin analizinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Görüşme sorularına verilen cevapları analiz etmek için sürekli karşılaştırmalı yöntem kullanılmıştır. Araştırmada, Center Trail okulunda görev yapmakta olan öğretmenlerin, kapsamlı bir eğitim yaklaşımına en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri ve sıklıkla öğretim yeterliliğini, öz-örgütlenmeyi ve öz farkındalığı destekleyici davranışlarda buldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öz farkındalık, kendini örgütleme ve öğretimsel yetkinliği destekleyen davranışları sıklıkla sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin en az katılım gösterdikleri davranışların ise değişimine önderlik etme, iletişim ve çeşitlilik ile ilgili davranışlar olduğu tespit edilmiştir. Katılım ve açık iletişimin, gelişim için gerekli olan alanlar olarak tanımlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anderson (2004) “ Öğretmen Liderler ve Müdürler Arasındaki Karşılıklı Etki Olarak Öğretmen Liderliğinin Doğası (The Nature of Teacher Leadership in Schools as Reciprocal Influences Between Teacher Leaders and Principals)” isimli araştırmasında, öğretmen liderliğinin doğasına ilişkin bilgi elde etmek amacıyla aktif okul gelişimi sürecinde olduğu kabul edilen 6 okulda görev yapan 28 katılımcı ile görüşmeler yürütmüştür. Araştırmada lider öğretmen ile müdür arasından ikili ve karşılıklı bir etkileşim olduğu vurgulanmıştır. Araştırmada formal liderlik rollerinin ve karar verme sürecinde katılımcı bir yaklaşım izlenilmesinin güç dağılımını engelleyebildiği ayrıca resmi öğretmen liderlerin, yöneticilik rolünü üstlenmeye daha yatkın olabilecekleri ve gruplarda var olabilecek başka bir liderin, liderlik davranışı sergilemesini engelleyebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Boles ve Troen (1994) tarafından yapılan “Profesyonel Okul Gelişimden Öğretmen Liderliği (Teacher Leadership In a Professional Development School)” isimli araştırmada bir mesleki gelişim okulu olan Brookline ve Boston İşbirlikli Öğrenme Ve Öğretme Mesleki Gelişim Okulundaki öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarının gelişimini gözlemlemek ve öğretmenlerin liderlik beceri ve rollerinin nasıl geliştiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada seçilen okulda görevli 8 öğretmenle görüşülerek nitel veriler toplanmış ve bu okulda öğretmenlerin sıradışı liderlik paradigmasının varlığını ortaya konmuştur. Araştırma sonucunda ayrıca eğitim alan öğretmenlerin iş birliği, araştırmaya yatkınlık, müfredat gelişimi ve takım çalışması, stajyer öğretmenlerin eğitimi, takım öğretimi gibi liderlik davranışlarının üst düzeyde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.3 Türkiye’de Okul Bürokrasi Üzerine Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde eğitim ve okul örgütlerinde bürokrasi kavramı üzerine yapılan çalışmalar bulunmaktadır.

Cerit (2012) “Okulun Bürokratik Yapısı ile Sınıf Öğretmenlerinin Profesyonel Davranışları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmasında amacı okulların bürokratik yapıları ile öğretmenlerin profesyonel davranışları sergilemeleri arasındaki ilişkinin araştırılmasıdır. Çalışmada araştırmaya ilişkin veriler 2011-2012 Eğitim Öğretim yılında Bolu ilindeki ilköğretim okullarında çalışan 260 sınıf öğretmeninden “ Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada yapılan korelasyon analizi sonuçları etkili bürokratik okul yapısı ile öğretmen profesyonelizmi arasında anlamlı ve olumlu ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Ayrıca regresyon analizi ise etkili bürokratik okul yapısının öğretmen profesyonelizminin önemli bir açıklayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Erdoğan (2012) “ İlköğretim Okullarının Bürokratik Yapıları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşmeleri Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans tezi ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin, görev yapmakta oldukları okulların bürokratik yapısına ilişkin algıları ile kendilerinin örgütsel sosyalleşmelerine ilişkin algılarını saptamak üzerinedir. Araştırmanın yapıldığı 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılında Malatya ili merkezinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan 3286 öğretmen arasından 398 öğretmenin örnekleme oluşturduğu nicel bir araştırma yapmıştır. “Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği” ve “Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği” ile araştırmanın verilerini ile toplanmıştır. Araştırmada örgütsel sosyalleşme düzeylerini “Çok” düzeyinde, görev yaptıkları okulların bürokratik yapısını “Çoğunlukla” düzeyinde kolaylaştırıcı, “Nadiren” düzeyinde ise engelleyici olarak, öğretmenlerin algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinde branş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılaşma bulunduğu görülmüştür. Bürokratik yapıya ilişkin algılarının ise sadece kolaylaştırıcı bürokrasi boyutunda kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Örgütsel sosyalleşme ile bürokratik yapı arasındaki ilişkiyi belirlemek için uygulanan korelasyon analizi, örgütsel sosyalleşme ile kolaylaştırıcı bürokrasi arasında pozitif yönde orta düzeyde, engelleyici bürokrasi ile arasında negatif yönde küçük düzeyde bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yılmaz (2018) yazmış olduğu “Okullardaki Bürokratik Yapı Ve Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki” isimli doktora tezinde okullardaki bürokratik yapı ile sergilenen öğretmen liderliği rollerinin düzeyi arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada hem nicel hem de nitel yöntemin bulunduğu karma yöntem kullanılmış olup araştırmada nicel ve nitel veriler aynı anda toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunun evrenini 2016-2017 öğretim yılında Bolu ili Merkez ilçesi sınırları içerisindeki 85 resmi ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 1.841 öğretmen; örneklemini ise evrende bulunan tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenen 26 okulda görev yapmakta olan 340 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunun örneklemini ise bu okullarda görev yapan maksimum örnekleme yöntemiyle seçilen 26 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel evresinde veri toplamak amacıyla “Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeği” ile “Öğretmen Liderliği Ölçeği” kullanılmıştır. Nitel evresinde ise araştırma konusunun alan yazınına ve alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak oluşturulan

yarı yapılandırılmış görüşme formuyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin okullarının bürokratik yapısına ilişkin görüşleri ile sergiledikleri öğretmen liderliği rollerinin düzeyine ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular nitel verilerle de desteklenmiştir.

Zeytin'in (2008), yazmış olduğu “ İlköğretim Okullarında Bürokratikleşme ve Okul Kültürü” isimli yüksek lisans tezinin örneklemini 2007-2008 Eğitim-Öğretim yılında İzmir ili dâhilindeki ilçelerde yer alan ilköğretim okullarında görevli 298 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma iki adet anketin uygulandığı bir nicel araştırmadır. Araştırmada “ Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği” ile “ Okul Kültürü Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada, bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları arasında okulların sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan diğer sonuçlar ise bürokrasinin kurallar-düzenlemeler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark bulunduğudır. Araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, bürokratikleşme düzeyi ve bürokrasinin otorite hiyerarşisi, kurallar-düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikleri bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları ile okul kültürüne ilişkin algıları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Karaman ve Akıl (2005) “Bürokrasi Ve İlköğretimde Örgütsel Sağlık” isimli çalışmanın amacı, ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre ilköğretim okullarındaki bürokrasi ile örgütsel sağlık arasındaki ilişkiyi incelemektir. 2004 – 2005 Eğitim Öğretim yılında Afyonkarahisar ili merkezinde bulunan 40 okuldaki 400 öğretmenden araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak için kullanılan ölçme aracı ‘Bürokratikleşme Anketi’ ile ”İlkokullar için Örgütsel Sağlık Envanteri’dir. Araştırmada bürokrasinin örgütsel sağlık üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, bürokrasi örgütsel sağlığın bütün boyutlarını etkilediği görülmektedir. Ayrıca bu çalışmada öğretmen görüşlerine göre bürokratik okul sağlıklı okuldur sonucu çıkmıştır. Çalışmaya göre örgütsel sağlık üzerindeki en etkili bürokrasi boyutu ise kuralların takibidir.

Gönüllü (2009), “ Bürokrasi ile Öğretmen Yeterliliği Arasındaki İlişki” isimli tez çalışmasında örneklem olarak 2007-2008 Eğitim Öğretim yılında Uşak il merkezinde bulunan ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan 181 okul yöneticisini seçmiştir. Araştırma veri toplama araçları olarak “Bürokratikleşme Anketi”nden

uyarlanarak geliştirilen “ bürokrasiyi tasvip” ile “bürokratikleşmeyi tasvir” anketleri ve Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün 2006 yılında hazırladığı “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” raporu ile alan yazınındaki ilgili verilerden yararlanılarak hazırlanan “Öğretmen Yeterlikleri Anketi” kullanılarak nicel bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada bürokratikleşmenin öğretmen yeterliği üzerinde etkili olduğu, yöneticilerin en çok önemsedikleri kavramların kuralcılık olduğu ve yaşları ilerledikçe öğretmenleri yeterli görme eğilimlerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu da okulda bürokratikleşmenin artmasının ise öğretmen yeterliğini arttırdığı yönündedir.

Balıkçı ve Aypay'ın (2018) “Okul Müdürlerinin Bürokrasi Gündelik Hayat Etkileşimi” isimli çalışmasında amacı, bürokratik uygulamaların gündelik hayatla etkileşimini okul müdürlüğü açısından ortaya koymaktır. Araştırma temel nitel araştırma şeklindedir. 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde görev yapan, Konya ili merkez ilçelerinde (Karatay, Meram, Selçuklu) farklı sosyoekonomik düzeylerde bulunan semtlerdeki 22 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmada Gündelik hayatın bürokrasiyle kaçınılmaz ve yoğun bir etkileşimin olduğunu ve okul müdürlerinin temizlik, bakım, ısıtma, aydınlatma, çalışanların ve öğrencilerin kontrolü, velilerle ilgilenme, yazışmaların takibi gibi gündelik rutin işlere çok zaman ayırdıklarını belirtmiştir. Bürokrasi günlük hayatta önemli bir yer işgal etmesine rağmen eğitim-öğretime yönelik adımların ön planda olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırmada vurgulanan önemli bir durum ise bürokrasi hem kendi içinde hem de gündelik işler bağlamında genelde engel olarak görülmektedir.

Arıcan (2009), “ Öğretmenlerde Mesleki Tükenmişlik ve Okul Yönetiminde Bürokrasi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli tezinin yazımında örneklem olarak 2008-2009 eğitim-öğretim yılında İstanbul Anadolu yakasındaki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 292 öğretmen ile çalışmıştır. “ Mesleki Tükenmişlik Ölçeği” ve “ Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okulların bürokratik özelliklerine ilişkin algılarının orta seviyede olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu, yaş grubu yükseldikçe tükenmişlik düzeyinin arttığı, okul türüne, branşlarına okulların öğretim şekline göre tükenmişlik düzeylerinin farklılaştığı görülmüştür. Araştırmada okulların bürokratik özellikleri değişkenlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmüştür. Okulların tükenmişlik düzeyleri ile bürokratik özellikleri arasında negatif yönde bir ilişki sonucuna varılmıştır.

Buluç'un (2009) "İlköğretim Okullarında Bürokratik Okul Yapısı ile Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki" isimli araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında bürokratik okul yapısının işleyişi ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi öğretmenlerin algılarına göre belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubu Ankara'da bulunan 12 ilköğretim okulunda çalışan 250 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Okul Yapısının Etkiliği Ölçeği" ile "Çok Faktörlü Liderlik Anketi" ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmada yöneticilerin çoğunlukla dönüşümcü liderlik davranışlarını sergilediği ve okul yapısında bürokrasinin etkili işleyişi ile dönüşümcü liderlik arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu bulgusu tespit edilmiştir.

Karaca'nın (2015), " İlk ve Ortaokullarda Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmenlerin Profesyonelliğine Etkisi" başlıklı doktora tezinin amacı ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okulun bürokratikleşme düzeyi ile öğretmen profesyonelliği arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Araştırmada nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin her ikisi de kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde veri toplama aracı olarak "Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği" ile "Öğretmen Profesyonelliği Ölçeği" kullanılmıştır. Nicel veriler, Antalya ili merkez ilçedeki ilk ve ortaokullarda görev yapan 515 öğretmenlerden toplanmıştır. Araştırmanın nitel kısmında veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiş ve farklı bürokratikleşme düzeyindeki okullardan seçilen 14 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin çalıştıkları okulların bürokratikleşme düzeyine ve profesyonelliklerine ilişkin algıları "yüksek" düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin okullarının bürokratikleşme düzeyinin, profesyonelliğinin tüm alt boyutlarını anlamlı bir şekilde yordadığı sonucu ortaya çıkarılmıştır. Nitel araştırma bölümünde ise yüksek bürokratikleşme düzeyindeki okullarda görev yapan katılımcılar öğretmen profesyonelliğinin mesleki gelişim, meslektaş ilişkileri ve özerklik süreçlerinde meslektaşları ile yaptıkları paylaşımı ve onların desteğini daha ön planda tutarken, düşük bürokratikleşme düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenler ise daha bireysel davrandıkları ve mesleki bağlılıkları daha düşük düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Ermeç (2007) "İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyi İle Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler" isimli çalışmasının amacı ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyinin öğretmen morali üzerindeki etkilerini belirlemektir. 2006-2007 eğitim öğretim yılında Denizli il merkezindeki resmi ve özel ilköğretim kurumlarında görev yapan 436 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak “ İlköğretim Okulları Bürokratikleşme Düzeyi Ölçeği” ile “İlköğretim Okulları Öğretmenleri Moral Anketi” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin çalıştıkları okulların bürokratikleşme derecesine ilişkin algıları “orta üstü” seviyede ve bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarında cinsiyet, kıdem, yaş, eğitim durumu ve kademe değişkenlerinde anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada, moral düzeylerine ilişkin algıları “orta üstü” seviyede yer aldığı, okullarının bürokratikleşme düzeyi, öğretmen moralinin “toplumsal baskı” boyutu hariç tüm alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordayabildiği tespit edilmiştir.

Özer ve Dönmez’in (2013) “Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Psikometrik Özelliklerinin Yeniden Değerlendirilmesi” isimli araştırmalarının amacı okullardaki bürokratik yapının kolaylaştırıcı mı engelleyici mi olduğunu belirlemektir. Araştırmada “Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeği” kullanılmıştır. 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, Malatya ili Merkez ilçesinde yer alan 75 ilköğretim okulunda görev yapan 1018 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular sonucunda, ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olan orijinal ölçek formunun aksine, Türkçe formunun kolaylaştırıcı bürokrasi ve engelleyici bürokrasi olmak üzere iki faktörden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda yapılan analizlerden elde edilen değerlerden hareketle ölçeğin Türkçe formunun, tek faktörlü değil iki faktörlü olarak kullanılmasının daha uygun olduğu söylenebilir.

Çiftçi (2009) “İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyi ile Öğrenci Yabancılaşması Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans tezinde, 2008-2009 Eğitim Öğretim yılında Denizli il merkezinde çalışmasını gerçekleştirmiştir. Resmi ve özel ilköğretim kurumlarında görev yapan 467 öğretmen ve bu okullarda eğitim alan 367 öğrenci örneklemini oluşturmaktadır. Nicel bir araştırma yapmıştır. “ İlköğretim Okulları Bürokratikleşme Düzeyi Ölçeği” ile “ Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” olmak üzere iki adet veri toplama aracı kullanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler çalıştıkları okulların bürokratikleş düzeyini “orta üstü” algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu algılarının sadece okulların türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerine ilişkin algılarının seviyesi “orta” olduğu tespit edilmiş ve ilköğretim okullarının bürokratikleşme, öğrenci yabancılaşmasını “sosyal soyutlama” boyutu hariç tüm alt boyutlarını anlamlı şekilde yordayabildiği ortaya konulmuştur.

2.3.4 Yurtdışında Okul Bürokrasi Üzerine Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde yurtdışında yapılan eğitim örgütlerinde yapılan bürokrasi konulu araştırmalar bulunmaktadır.

Sinden (2002) tarafından yapılan “Kolaylaştırıcı Bürokratik Davranışlar ve Okullarda Yapı (Enabling Bureaucratic Behaviors and Structures in Schools)” isimli doktora çalışmasında amaç, eğitim örgütlerindeki kolaylaştırıcı davranışları ve yapıları belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yönetimi kullanılmıştır. Araştırmada kolaylaştırıcı bürokrasiye ilişkin yapı, davranış, kural ve prosedürlere ilişki yeterli veriye ulaşmak için yöneticilerle görüşmeler yapılmış, çalışan etkileşim ve iletişimi gözlemlenmiş ve dosyalar incelenmiştir. Ortaya çıkan bulgular incelendiğinde öğretmenlerin yöneticiler tarafından desteklenmesi, yöneticilerin okulda güçlü bir figür olarak durmaları ancak aynı zamanda esnek davranışlarda da bulunmaları, bilgi akışını ve iletişimi kolaylaştırmaları, çalışanları cesaretlendirmeleri, bir takım olumlu yapısal faktörlerin okulda yer alması ve okul müdürünün bilgi ve uzmanlığının olmasıdır.

Bohte (2001) yapmış olduğu “Yerel Seviyede Okul Bürokrasisi Ve Öğrenci Performansı(School Bureaucracy and Student Performance at the Local Level)” isimli çalışmasında Texas’ da bulunan kamu okullarındaki bürokrasinin öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. 1991 ve 1996 yılları arasında topladığı öğrenci başarısına ilişkin 2097 veri setiyle okulların bürokrasisinin düzeyini belirlemek amacıyla merkezde bulunan yöneticilerin tüm çalışanlara oranını ve kampüs yöneticilerinin tüm çalışanlara oranını kullanmıştır. Araştırma sonucunda okul bürokrasisini arttıran yöneticilerin fazla olması sebebiyle ortaya çıkan bürokrasi ile öğrenci başarısı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tylus (2009), “Kolaylaştırıcı Okul Yapısının Profesyonel Öğrenme Topluluklarının Uygulaması ile Ölçülen Okul Değişimi Derecesi Üzerinde Etkisi (The Impact of Enabling School Structures on The Degree of Internal School Change As Measured by the Implementation of Professional Learning Communities)” isimli doktora tezinde amaç olarak ortaokul ve liselerdeki bürokratik yapı ile öğretmenlerin üyesi oldukları mesleki öğrenme örgütlerinin direktifleriyle yaptıkları öğretimsel uygulamalarındaki yenilikler arasındaki ilişkiyi belirlemektir. ABD’nin Virjinya eyaletindeki ortaokul ve liselerden seçilen 12 ortaokul ve 10 lisede görevli 686 öğretmenden araştırma verileri elde edilmiştir. Araştırmada “ Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeği Kısa Formu”, “ İşbirlikçi Etkililik Ölçeği Kısa Formu” ve “

Profesyonel Öğrenme Topluluğu Envanteri” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okuldaki kolaylaştırıcı bürokratik yapı ile öğretmenlerin mesleki gelişim olanaklarına dair ilgisi ve katılımı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okullarındaki bürokratik yapı kolaylaştırıcı olarak algılayan öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine öyle algılamayanlara göre daha fazla ilgili oldukları araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır.

Anderson (1970)“Bürokratikleşme ve Yabancılaşma: Ortaokullarda Deneysel Bir Çalışma (Bureaucratization And Alienation: An Empirical Study In Secondary Schools)” isimli doktora tezinde, öğrencilerin okuldan yabancılaşması ve okuldaki bürokrasi arasındaki ilişkiyi incelenmesi amaçlanmıştır. 1968-1969 eğitim-öğretim yılında Kanada’nın Ontario eyaletinde bulunan ortaöğretim okullarında görev yapan 860 öğretmen ve öğrenim gören 3790 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmen ve öğrencilerin bürokrasi algıları arasında önemsiz bir korelasyon bulunduğu ve öğrencilerin ve öğretmenlerin okuldaki bürokratikleşmeye ilişkin benzer algılara sahip oldukları ancak öğrencilerin öğretmenlere göre okulu daha bürokratik algıladıkları sonucu tespit edilmiştir.

Volk’un (2011) “Öğretmenlerin Gevşek ve Sıkı Birleştirilmiş Bürokratik Sistemlerdeki Deneyimleri: Mesleki Uygulamalara Etkileri (Teachers’ Experiences with Bureaucracy in Loosely and Tightly Coupled Systems: Impacts on Professional Practice)” isimli çalışmasındaki amacı sistemin birleşmesinin eğitimsel bürokratik yapıyı ve öğretmenlerin hangi mesleki uygulamalarını nasıl etkilediğini kritik ve daha önce keşfedilmemiş öğretmen bakış açılarıyla ortaya koymaktır. Bu amaçla nitel bir çalışması yapmıştır. Araştırmada çalışma grubunu, lisede sınıf öğretmeni olarak görev yapmakta olan 2 öğretmen ve rehber öğretmeni olarak görev yapmakta olan bir öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında, okulların bürokratik yapısının nasıl olduğu ve bu bürokratik yapının öğretmenlerin mesleki uygulamaları üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu yönündedir. Araştırma sonucunda okullardaki bürokrasinin sıkı şekilde uygulanmasının ve öğretmenleri kısıtlayıcı politikalara gidilmesinin mesleki uygulamaları olumsuz etkilediği ve öğretim kalitesinde düşüşe sebep olduğu ortaya konmuştur. Fazla esnek ve sıkı olmayan bürokratik yapıların ise belirsiz ve istikrarsız bir işleyiş görüntüsü oluşturarak profesyonel çabalarda düşüşe sebep olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama yöntemine ve araçlarına, verilerin toplanmasına, ölçümlerin geçerliği ve güvenilirliğine ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmada, öğretmenlerin “Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği” ve “Öğretmen Liderliği Ölçeği’ne” verdikleri cevaplara göre okullardaki bürokratik yapısı ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki saptanmaktadır. Bu araştırma, değişkenler arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği korelasyonel (Büyüköztürk vd., 2016), betimsel ve nicel bir araştırmadır. Bu çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre okulların bürokratik yapısı ve öğretmen liderliği arasında ilişki incelenmiş olup herhangi bir müdahalede bulunulmadan var olan durum ortaya konulmaya çalışılmıştır. Herhangi bir müdahalede bulunmaksızın birden fazla değişken arasında ilişkinin bulunup bulunmadığını veya bulunuyorsa ilişki miktarını ifade ederek, değişkenler arasındaki durumu olduğu gibi betimleyen bu araştırmalar tarama araştırması olarak adlandırılmaktadır (Karasar, 2009). Araştırmada bağımsız değişken olarak okulların bürokratik yapısı ele alınmış olup, bağımlı değişken olarak ise öğretmen liderliği incelenmiştir. Araştırmada ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algısına göre okulların bürokratik yapısı ve öğretmen liderliği arasındaki ilişki incelenmiş ve okulların bürokratik yapısının bağımlı değişken olan öğretmen liderliğinin yordayıcısı olup olmadığı da incelenmiştir. Araştırma iki durum arasındaki ilişki düzeyini gösteren nicel veriler kullanılarak yapılmıştır.

3.2. EVREN/ÖRNEKLEM ÇALIŞMA GRUBU

Evren araştırma sorularının cevaplanabilmesi için ihtiyaç duyulan verilerin elde edildiği canlı veya cansız varlıklardan oluşan büyük grup olarak tanımlanırken, örneklem kavramını ise bu verilere çok daha kısa sürede ,daha az insan kaynağı ve maddi kaynak kullanılarak ulaşılmasını sağlayan evreni temsil eden evrenin bir parçası olarak tanımlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016: 80, 81). Baykul ve Güzeller (2016: 136) ise daha sade bir ifadeyle evreni temsil edecek ve evrenden daha az sayıdaki bireyden oluşan kümenin

örneklem olarak tanımlanabileceğini ifade etmiştir. Mevcut araştırmanın evrenini 2018 – 2019 Eğitim Öğretim yılında İstanbul ili Anavutköy ilçesinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler oluşturmaktadır. 2018 – 2019 Eğitim Öğretim yılında Arnavutköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan istatistiki veriye göre ilçede 95 eğitim kurumu bulunmakta ve bu kurumlarda toplam 2527 öğretmen görev yapmaktadır (<https://arnavutkoy.meb.gov.tr/>). Arnavutköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü insan kaynaklarıyla yapılan görüşme sonucunda bu öğretmenlerden 697'sinin norm kadro eksiliğinin doldurulması için görevlendirilen ücretli öğretmenlerden oluştuğundan araştırmanın evrenini 1830 kadrolu öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın evrenini temsil eden bu öğretmenlerden basit seçkisiz ve iki aşamalı örnekleme yöntemi kullanılarak örneklem oluşturulmuştur. Büyüköztürk vd. (2016:85) hiçbir tekniğin tam anlamıyla temsil edici bir örneklem oluşturmayı garanti edemeyeceğini fakat basit seçkisiz örnekleme yönteminin evrendeki tüm birimlerin eşit seçilme şansına sahip olması sebebiyle temsil edicilikte diğer yöntemlerden çok daha güçlü olduğunu ifade etmektedir. Örnekleme sürecinde evrenin birimleri olan öğretmenlerin çalıştıkları okulların listesi belirlenmiş ve daha sonra bu evreni oluşturan 95 kurumdan seçkisiz olarak, rastgele seçilen 15 okul örnekleme oluşturmuştur. Daha sonra hazırlanan 650 adet öğretmen liderliği ölçeği ile 650 adet okulların bürokratik özellikleri ölçeği çoğaltılarak basit seçkisiz yöntemle seçilen okul öğretmenlerine dağıtılmış ve bu ölçeklerin 513 adeti geri dönmüş 39 ölçeğin yönergeye uygun doldurulmadığı tespit edilmiş ve bu ölçekler değerlendirmeye katılmadığından 474 adet ölçekten elde edilen verileri analiz edilmiştir. Böylelikle araştırmanın çalışma grubu, 2018.-2019 Eğitim Öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu ve özel okullarda görev yapmakta olan 474 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlere ait demografik verilere ilişkin tablolar sırasıyla aşağıda gösterilmiştir. Öğretmenlerin toplam sayısı ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6
Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları

	f	%
Kadın	307	64,8
Erkek	167	35,2
Toplam	474	100

Tablo 6 incelendiğinde, çalışmaya katılan toplam öğretmen sayısının 474 olduğu, bu sayının %64,8'inin kadınların (307 kişi) ve % 35,2'inin erkeklerin (167 kişi) oluşturduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin oluşturulan yaş gruplarına göre dağılımı Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7
Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımları

	f	%
30 ve altı	234	49,4
31-40	176	37,1
41 ve üzeri	64	13,5
Toplam	474	100,0

Tablo 7 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin %49,4'ünün 30 ve altı yaşa sahip olduğu, %37,1'inin 31-40 yaş arasında olduğu ve %13,5'inin 41 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin oluşturulan kıdem gruplarına göre dağılımı Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8
Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Gruplarına Göre Dağılımları

	f	%
1-10 yıl	293	61,8
11-20 yıl	136	28,7
21 yıl ve üzeri	45	9,5
Toplam	474	100,0

Tablo 8 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin %61,8'inin 1-10 yıl, %28,7'sinin 11-20 yıl ve %9,5'inin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin görevli oldukları okullara göre sayılarının yer aldığı veriler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Örnekleme Oluşturan Öğretmenlerin Okullara Göre Dağılımları

Eğitim Öğretim Kurumları	Katılan Öğretmen Sayısı
1-Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	47
2-Cemal Reşit Rey İlkokulu	46
3- Taşoluk Anadolu Lisesi	23
4-Arnavutköy İlkokulu	39
5.Köroğlu Ortaokulu	38
6.Şehit Er Tuncey Türken Ortaokulu	42
7.Necmettin Erbakan Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	34
8.Şehit Onbaşı İmam Hatip Ortaokulu	34
9-Arnavutköy Anadolu Lisesi	37
11-Mavigün Koleji	29
12-Aksa Koleji	27
13-Ayazma İlkokulu	35
14-TOKİ Taşoluk İlkokulu	23
15- Şeyh Şamil Ortaokulu	20
TOPLAM	474

Tablo 9 incelendiğinde evreni oluşturan birimler olan Arnavutköy ilçesindeki tüm okul türlerinden seçkisiz olarak seçilen okullardan kaç öğretmenin katıldığı listelenmiştir ve ilçede bulunan tüm kurum türlerini temsil eden en az bir örneklem biriminin bulunduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Mevcut ilişkisel tarama araştırmasında veri toplam aracı olarak iki adet ölçek kullanılmıştır (Bkz. EK-10). Bu ölçekler Arnavutköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile yapılan resmi yazışmalar sonucu (Bkz. EK-8) alınan kaymakamlık oluru (Bkz. EK-9) sonrasında Ocak 2019 – Şubat 2019 arasında araştırmacı tarafından araştırmaya katılacaklara iletilmiş ve bu ölçeklerden araştırmacıya ulaşan 474 ölçek üzerinde analizler yapılmıştır.

3.3.1 Öğretmen Liderliği Ölçeği

Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen “Öğretmen Liderliği Ölçeği” likert tipi bir ölçek olup katılımcılar hiçbir zamandan başlayıp her zamanla biten beş seçenektan birini seçerek tercihini yapmaktadır. Ölçek öğretmenlerin öğretmen liderliği algı ve beklentilerinin ne düzeyde olduğunu ölçmeyi amaçlayan ölçeğin üç alt boyutu mevcuttur ve boyutlar “Kurumsal Gelişme”, “Mesleki Gelişim” ve “Meslektaşlarla İşbirliği” olarak adlandırılmıştır. Denemelik olarak hazırlanan ölçek ilk etapta 29 maddeden oluşmaktayken, deneme süreci sonunda bu maddelerden dört tanesi ölçekten çıkartılmış ve son halinde 25 madde kalmıştır. Öğretmen liderliği ölçeğinde yer alan bu 25 madde alt boyutlara; meslektaşlarla işbirliği boyurunda 5 madde, kurumsal gelişme boyutunda 9 madde ve mesleki gelişim boyutunda 11 madde olacak şekilde dağıtılmıştır. Bu boyutlara dahil olan maddeler aşağıda ifade edildiği şekildedir

a) Meslektaşlarla İşbirliği Boyutu

Bu bölümde yer alan maddeler öğretmenlerin sahip oldukları deneyim ve özgün uygulamaları meslektaşlarıyla paylaşarak ve öğretimsel süreçlerle ilgili paydaşlarıyla yardımlaşarak mesleki işbirliği ile birbirlerine önderlik ettikleri alt boyuttur. Bu alt boyutta madde 1, 2, 3, 4 ve 5 bulunmaktadır (Bkz. Ek 10).

b) Kurumsal Gelişme Boyutu

Öğretmen liderliği ölçeğinin bu boyutundaki maddeler öğretmenlerin dağıtımçı liderlik anlayışıyla kurum dışı ve kurum içi süreçlerde okula ilişkin karar süreçlerine etkin katılarak, geleneksel anlayışta sadece okul müdürüne ait olan bazı görevleri üstlenme düzeyini ölçmektedir. Bu alt boyutta madde 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15 ve 16 bulunmaktadır (Bkz. Ek 10).

c) Mesleki Gelişim Boyutu

Öğretmen liderliği ölçeğinin bu boyutunda öğretmenlerin mesleki gelişim ve dönüşüm süreçlerinde sürekli bir değişim ve gelişim anlayışıyla kendilerini geliştirerek, diğer öğretmenlere ve paydaşlara liderlik etme boyutunu ölçecek maddelerden oluşmaktadır. Bu alt boyutta madde 10, 12, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 ve 25 bulunmaktadır (Bkz. Ek 10).

Beycioğlu ve Aslan (2010) Hatay ili merkez ilçesinde geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış öğretmen liderliğine ilişkin beklenti ve algıların ölçülmesi için bir ölçek geliştirmek üzere 296 öğretmen ve 21 yöneticiyi kapsayan bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucuna göre açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyutlarından oluşan üç alt boyutu ortaya çıkmıştır. Güvenirlik çalışması için Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı beklenti için " $\alpha=.93$ " algı için ise " $\alpha=.95$ " olarak hesaplanmıştır. Geçerlik hesaplanması için ise Test-tekrar test analizlerinde, Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır ve sonuç beklenti boyutu için " $r=.80$ ", algı boyutu için ise " $r=.87$ " olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak "Öğretmen Liderliği Ölçeğinin" öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentiye ilişkin çalışmalarda kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğu ortaya konmuştur. Bu çalışmada bahsi geçen ölçeğin algı boyutu kullanılmıştır ve ölçeğin güvenilirlik ve geçerliliği tekrar kontrol edilmiştir. Bu çalışmada önce üç alt boyuttan oluşan "Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin" yapı geçerliği hakkında kanıt sunmak adına doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Öğretmen liderliği ölçeği toplam 474 kişiye uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi Mplus programı kullanılarak yapılmıştır. Oluşturulan doğrulayıcı faktör analizi modelinde her bir gösterge tek bir boyutta yer almıştır ve ölçme hataları arasında herhangi bir korelasyonun olmadığı varsayılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum indeksleri Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10
ÖLÖ'nün DFA'ya İlişkin Uyum İndeksleri Kestirimleri

Ölçek	RMSEA	$\chi^2 / s.d$	CFI	TLI	SRMR
Okul Özellikleri Ölçeği	0.05	618.673 / 268	0.91	0.89	0.07

Araştırma verisinin modele uyum sağlayıp sağlamadığını incelemek üzere, farklı model uyum indeksleri verilmiş ve modelin doğrulanıp doğrulanmadığı incelenmiştir. Model uyumu indekslerinin değerlendirilmesinde şu kriterler göz önüne alınmıştır: RMSEA için ≤ 0.08 iyi uyum ve ≤ 0.05 mükemmel uyum (Jöreskog ve Sörbom, 1993); $\chi^2 / s.d$ için ≤ 2.5 mükemmel uyum (Kline, 2005), CFI ve TLI için ≥ 0.90 iyi uyum (Tabachnick, Fidell ve Ullman 2007; Marsh ve Hau, 1996). Öğretmenlere uygulanan Öğretmen Özellikleri Ölçeğinden elde edilen uyum indeksleri göz önüne alındığında, RMSEA ve $\chi^2 / s.d$ değerlerinin mükemmel uyum gösterdiği görülmektedir. CFI ve TLI göz önüne alındığında ise iyi uyum görüldüğünü söylemek mümkündür. Sonuç olarak, uyum indeksleri incelendiğinde, araştırma verisinin modele uyum sağladığı görülmektedir. Uyum indeksleri kabul edilebilir değer aralıkları içerisindeydir.

Tablo 11'de 3 boyuttan oluşan (Meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişme) Öğretmen Liderliği Ölçeğine ait standartlaştırılmış yol katsayıları, bu katsayılarla ait hatalar, manidarlık değerleri ve açıklanan varyans oranları verilmiştir.

Tablo 11**ÖLÖ'nün DFA'ya Analizine Ait Yol Katsayıları Ve İlgili Kestirimler**

	Maddeler	Kestirim	Hata Varyansı	Çift Yönlü p-değeri	Açıklanan Varyans
Meslektaşlarla işbirliği	M1	0.530	0.719	0.000	0.281
	M2	0.711	0.495	0.000	0.505
	M3	0.728	0.469	0.000	0.531
	M4	0.734	0.462	0.000	0.538
	M5	0.684	0.532	0.000	0.468
Kurumsal gelişme	M6	0.631	0.602	0.000	0.398
	M7	0.629	0.604	0.000	0.396
	M8	0.716	0.487	0.000	0.513
	M9	0.669	0.553	0.000	0.447
	M11	0.615	0.622	0.000	0.378
	M13	0.627	0.607	0.000	0.393
	M14	0.689	0.526	0.000	0.474
	M15	0.655	0.570	0.000	0.430
Mesleki gelişim	M16	0.693	0.520	0.000	0.480
	M10	0.447	0.801	0.000	0.199
	M12	0.430	0.815	0.000	0.185
	M17	0.537	0.711	0.000	0.289
	M18	0.601	0.638	0.000	0.362
	M19	0.698	0.513	0.000	0.487
	M20	0.711	0.495	0.000	0.505
	M21	0.765	0.414	0.000	0.586
	M22	0.742	0.449	0.000	0.551
	M23	0.768	0.410	0.000	0.590
M24	0.786	0.383	0.000	0.617	
M25	0.860	0.260	0.000	0.740	

Yukarıdaki tabloda incelendiğinde, ölçekteki maddelerin standartlaştırılmış yol katsayılarının 0,43 ile 0,86 arasında değiştiği görülmektedir. Bu standartlaştırılmış değerler de 0,30'un üzerinde yer aldığı için ölçülmek istenilen özelliği ölçtüğünü söylemek mümkündür. Bu değerlere ait p değerleri incelendiğinde yol katsayılarının hepsinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, ölçekte yer alan maddelerin ölçeği yordadığı söylenebilir. Ayrıca, alt boyutların her bir maddedeki açıkladıkları varyans miktarı verilmiştir. Birinci boyutta yer alan maddeler için açıkladığı varyans yaklaşık olarak %28 ile %54 arasında, ikinci boyuttaki maddeler için açıkladığı varyans yaklaşık olarak %38 ile %51 arasında ve üçüncü boyuttaki maddeler için açıkladığı varyans yaklaşık olarak %19 ile %74 arasında değişmektedir. Ayrıca maddelere ait hatalar incelendiğinde, hataların

0.90'dan düşük olduğunu ve bu nedenle kabul edilebilir düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Sonuç olarak yukarıdaki göstergelere bakılarak öğretmen liderliği ölçeğinin yapı geçerliğinin mevcut çalışmada da sağlandığını söylemek mümkündür. Öğretmen liderliği ölçeğinin mevcut çalışmadaki ölçümlerinin güvenilirliğini hesaplamak üzere ölçek maddeleri arasındaki iç tutarlılığı hesaplamak amacıyla Cronbach Alfa katsayısı hesaplanarak raporlanmıştır. Tablo 12'de Öğretmen Liderliği Ölçeğinin her bir alt boyutuna ilişkin Cronbach Alfa değerleri verilmiştir.

Tablo 12

Öğretmen Liderliği Ölçeği İçin Hesaplanan Cronbach Alfa Katsayısı

	Alt Boyutlar	Cronbach Alfa
Öğretmen Liderliği Ölçeği	Meslektaşlarla İşbirliği	,81
	Kuramsal Gelişme	,88
	Mesleki Gelişim	,902

Psikolojik testlerde, elde edilen güvenilirlik katsayısının $\alpha = 0,70$ üzerinde olması test puanlarının genel olarak güvenilirliği için uygun görülmektedir (Büyüköztürk, 2004). Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin alt boyutları için kestirilen Cronbach Alfa değerleri $\alpha = ,81$ ile $\alpha = ,90$ arasında değişmektedir. Bu sonuca göre, araştırmada yer alan ölçek için güvenilir sonuçlara sahip olduğunu söylemek mümkündür.

3.3.2 Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği

Araştırmada kullanılan ikinci ölçek katılımcıların "Hiç Katılmıyorum" ile başlayıp "Tamamen Katılıyorum" ile biten 5 seçeneği bulunan likert tipi okulların bürokratik özellikleri ölçeğidir. Okulların bürokratik özellikleri ölçeği Öztürk (2001) tarafından ilk etapta geliştirilen 61 maddelik denemelik ölçeğinin üniversite akademik personeline danışılarak yapılan iç geçerlilik çalışması sonucunda 50 maddeye indirilmiştir. Ölçek daha sonra 1998 - 1999 Eğitim Öğretim yılında İzmir Buca Eğitim Fakültesindeki yöneticilik kursuna katılan 120 bireye uygulanmış, yapılan istatistiksel çalışmalar ve analizler sonucunda okul müdürüne ilişkin maddelerin istenen sonucu vermediğinin gözlenmesi üzerine uygulama tekrarlanmış ve aynı sonuçların elde edilmesiyle bu maddelerde ölçekten ölçek geliştirici tarafından çıkartılmıştır. Son durumda elde kalan 42 maddelik denemelik ölçek 1998

1999 Eğitim Öğretim yılı ikinci döneminde genel, özel, endüstri meslek ve kız meslek lisesinde çalışan 167 öğretmene uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinden ölçeğe ilişkin istatistiki çalışmalar yapılmıştır ve faktör analizi çalışması sonucunda “Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği”nin otorite hiyerarşisi 4 madde, kurallar/düzenlemeler 7 madde, nesnellik 18 madde ve prosedürel özellikler 13 madde olmak üzere 4 alt boyutunda 42 maddenin bulunduğu ortaya konmuştur. Bu alt boyutlarda bulunan maddeler aşağıda belirtilmiştir:

a) Otorite Hiyerarşisi

Bu alt boyuttaki maddeler incelendiğinde incelendiğinde örgüt içi işleyiş ve yapıyı şekillendiren görev dağılımı ve kurallara ilişkin maddeler bulunduğu gözlenmektedir. Bu alt boyutta madde 33, 30, 23 ve 29 bulunmaktadır (Bkz. Ek 10).

b) Kurallar/Düzenlemeler

Bu alt boyuttaki maddeler incelendiğinde bu maddelerin bürokratik örgüt yapısında bulunan biçimlendirme özelliğine yönelik örgüt içi resmi kural ve prosedürlerin uygulanmasına ilişkin oldukları ifade edilebilir. Bu alt boyutta madde 3, 1, 4, 2, 27, 10, 5 ve 16 bulunmaktadır (Bkz. Ek 10).

c) Nesnellik

Ölçeğin bu alt boyutundaki maddelerin bürokratik örgütlenmelerin bir özelliği olan nesnelliğin kişisel görüş ve duygulardan uzak tarafsız ve nesnel bir örgüt içi işleyişe ilişkin olduğu ifade edilebilir. Bu alt boyutta madde 7, 13, 17, 14, 37, 11, 8, 36, 34, 25, 38, 15, 39, 35, 6, 28, 12, 9 ve 16 bulunmaktadır (Bkz. Ek 10).

d) Prosedürel Özellikler

Ölçeğin bu alt boyutunda bulunan maddelerin bürokratik süreç içerisindeki süreçlerin düzenlendiği prosedürel bürokratik örgüt işleyişi özelliğine ilişkin oldukları ifade edilebilir. Bu alt boyutta madde 42, 24, 31, 41, 21, 18, 26, 22, 20, 40, 32, 19 ve 16 bulunmaktadır (Bkz. Ek 10).

“Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği”nin daha sonra belirlenen bu alt boyutları birer alt test kabul edilmiş ve bu alt testler ile tüm testin iç tutarlık (Cronbach Alpha) katsayısı hesaplanmış ve tüm testin iç tutarlılık katsayısı $\alpha=0,94$ olarak hesaplanmıştır. Alt boyutların güvenilirlik katsayıları otorite hiyerarşisi alt boyutu için $\alpha=0,62$ kurallar/düzenlemeler alt boyutu için $\alpha=0,80$, nesnellik alt boyutu için $\alpha=0,89$, prosedürel özellikler alt boyutu için $\alpha=0,83$ olarak hesaplanmıştır.

Bu çalışmada da ilk olarak üç alt boyuttan oluşan “Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği'nin” yapı geçerliği hakkında kanıt sunmak adına doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum indeksleri Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13
OBÖÖ'nün DFA'ya İlişkin Uyum İndeksleri Kestirimleri

Ölçek	RMSEA	$\chi^2 / s.d$	CFI	TLI	SRMR
Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği	0.05	1876.425 / 809	0.91	0.90	0.07

Öğretmenlere uygulanan Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeğinden elde edilen uyum indeksleri göz önüne alındığında, RMSEA ve $\chi^2 / s.d$ değerlerinin mükemmel uyum gösterdiği görülmektedir. CFI ve TLI göz önüne alındığında ise iyi uyum görüldüğünü söylemek mümkündür. SRMR değeri incelendiğinde ise uyum değerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, uyum indeksleri incelendiğinde, araştırma verisinin modele uyum sağladığı görülmektedir. Uyum indeksleri kabul edilebilir değer aralıkları içerisinde. Tablo 14'te dört boyuttan oluşan Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeğine ait standartlaştırılmış yol katsayıları, bu katsayılarla ait hatalar, manidarlık değerleri ve açıklanan varyans oranları verilmiştir.

Tablo 14

OBÖÖ'nün DFA'ya Analizine Ait Yol Katsayıları Ve İlgili Kestirimler

	Maddeler	Kestirim	Hata Varyansı	Çift Yönlü p-değeri	Açıklanan Varyans
Otorite Hiyerarşisi	M23	0.609	0.629	0.000	0.371
	M29	0.530	0.719	0.000	0.281
	M30	0.631	0.602	0.000	0.398
	M33	0.397	0.842	0.000	0.158
Kurallar / Düzenlemeler	M1	0,741	0.451	0.000	0.549
	M2	0.715	0.489	0.000	0.511
	M3	0.721	0.480	0.000	0.520
	M4	0.757	0.427	0.000	0.573
	M5	0.522	0.709	0.000	0.273
	M10	0.476	0.773	0.000	0.227
	M27	0.525	0.725	0.000	0.275
Nesnellik	M6	0.405	0.746	0.000	0.254
	M7	0.493	0.757	0.000	0.243
	M8	0.439	0.807	0.000	0.193
	M9	0.372	0.862	0.000	0.138
	M11	0.566	0.680	0.000	0.320
	M12	0.504	0.746	0.000	0.254
	M13	0.597	0.664	0.000	0.336
	M14	0.375	0.860	0.000	0.140
	M15	0.540	0.709	0.000	0.291
	M17	0.578	0.665	0.000	0.335
	M25	0.527	0.723	0.000	0.277
	M28	0.506	0.743	0.000	0.257
	M34	0.422	0.822	0.000	0.178
	M35	0.424	0.829	0.000	0.171
	M36	0.414	0.808	0.000	0.192
	M37	0.379	0.856	0.000	0.144
M38	0.469	0.780	0.000	0.220	
M39	0.407	0.834	0.000	0.166	
Prosedürel Özellikler	M16	0.576	0.669	0.000	0.331
	M18	0.692	0.521	0.000	0.479
	M19	0.393	0.845	0.000	0.155
	M20	0.668	0.553	0.000	0.447
	M21	0.549	0.699	0.000	0.301
	M22	0.500	0.750	0.000	0.250
	M24	0.584	0.658	0.000	0.342
	M26	0.571	0.674	0.000	0.326
	M31	0.470	0.779	0.000	0.221
	M32	0.543	0.705	0.000	0.295
	M40	0.511	0.739	0.000	0.261
	M41	0.454	0.794	0.000	0.206
M42	0.476	0.773	0.000	0.227	

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, ölçekteki maddelerin standartlaştırılmış yol katsayılarının 0,37 ile 0,76 arasında değiştiği görülmektedir. Bu standartlaştırılmış değerler de 0,30'un üzerinde yer aldığı için ölçülmek istenilen özelliği ölçtüğünü söylemek mümkündür. Bu değerlere ait p değerleri incelendiğinde yol katsayılarının hepsinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, ölçekte yer alan maddelerin ölçeği yordadığı söylenebilir. Ayrıca, alt boyutların her bir maddedeki açıkladıkları varyans miktarı verilmiştir. Birinci boyutta yer alan maddeler için açıkladığı varyans yaklaşık olarak %16 ile %40 arasında, ikinci boyuttaki maddeler için açıkladığı varyans yaklaşık olarak %23 ile %57 arasında , üçüncü boyuttaki maddeler için açıkladığı varyans yaklaşık olarak %14 ile %34 ve dördüncü boyuttaki maddeler için açıkladığı varyans yaklaşık olarak %16 ile %48 arasında değişmektedir. Ayrıca maddelere ait hatalar incelendiğinde, hataların 0.90'dan düşük olduğu ve bu nedenle kabul edilebilir düzeyde olduğu söylemek mümkündür. Yukarıda yapılan analizler neticesinde öğretmenlere çözdürülen “Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği” nin geçerlilik şartlarını sağladığını ve ölçek geliştiricinin yapmış olduğu analizler mevcut araştırmada yapılan analiz sonuçlarının örtüştüğü ifade edilebilir.

Okulların bürokratik özellikleri ölçeğinin mevcut çalışmadaki ölçümlerinin güvenilirliğini hesaplamak üzere ölçek maddeleri arasındaki iç tutarlılığı hesaplamak amacıyla Cronbach Alfa katsayısı hesaplanarak raporlanmıştır. Tablo 15’de okulların bürokratik özellikleri ölçeğinin her bir alt boyutuna ilişkin Cronbach Alfa değerleri verilmiştir.

Tablo 15

Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği İçin Hesaplanan Cronbach Alfa Katsayısı

	Alt Boyutlar	α
Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği	Otorite Hiyerarşisi	,74
	Kurallar / Düzenlemeler	,82
	Nesnellik	,84
	Prosedürel Özellikler	,84

Güvenirlilik için kestirilen Cronbach Alfa değerleri Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği'nin alt boyutları için $\alpha=,74$ ile $\alpha=,84$ arasında kestirilmiştir. Bu sonuca göre, değerler $\alpha= 0,70$ 'i aştığı için araştırmada yer alan ölçek için güvenilir

sonuçlara sahip olduğunu söylemek mümkündür. Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği mevcuta araştırmada elde ettiği $\alpha=,62$ ile $\alpha=,83$ arasındaki değere yaklaşık bir sonuç elde ederek bu araştırmada da kullanılacak güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Verilerin analizine başlamadan önce kayıp veri analizi yapılmış ve kayıp veriye rastlanmamıştır. Ardından, veri setinde uç değerler yer alıp almadığı incelenmiştir. Ayrıca, gruplar arasında manidar farklılık olup olmadığını inceleme için verilerin analizinde kullanılacak analiz yöntemini belirlemek üzere ilgili analizlerin sayıltıları (Bkz.Ek1) (normallik ve varyansların homojenliği) test edilmiştir. Verilerin normalliğinin incelenmesinde Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinden yararlanılmıştır. Gruplara ait birey sayısı 50 altında ve üzerinde olabildiğinden her iki test de incelenmiştir. Güven düzeyi 0,05 olarak alınmıştır ve inceleme sonucunda, $p<,05$ olduğundan normallikten sapma olduğunu söylemek mümkündür ve sayıltıların karşılanmadığı ortaya konulduktan sonra parametrik olmayan analiz yöntemleri (Mann Whitney U- Kruskal Wallis) kullanılarak analiz gerçekleştirilmiştir. Ayrıca yapı geçerliğine ilişkin kanıt elde etmek adına doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi MPlus programı, parametrik olmayan testler ise SPSS paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlk olarak doğrulayıcı faktör analizine ilişkin sonuçlar raporlanmıştır. Ardından, bulgular çalışmanın alt problemleri göz önüne alınarak sıralanmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen veri analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar her bir alt problem için ayrı ayrı sunulmuştur.

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmadaki öğretmenlerin görevli oldukları okulların bürokratikleşme düzeyini belirlemek üzere “Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği’nden” elde edilen verilerden yararlanarak ölçeğin her bir alt boyutu için betimsel istatistikler incelenmiştir. Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği’nin boyutlarına ait betimsel istatistikler Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler

	Otorite hiyerarşisi	Kurallar/düzenlemeler	Nesnellik	Prosedürel özellikler
\bar{X}	12,0992	25,6456	64,8755	48,1350
SS	2,67726	5,26114	10,95558	8,24151
Minimum değer	4,00	7,00	37,00	13,00
Maximum değer	20,00	35,00	90,00	65,00

Yukarıda yer alan betimsel istatistikler incelendiğinde, Otorite hiyerarşisi alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları minimum puanın 4 ve maksimum puanın 20 olduğu görülmektedir. Bu boyut için 474 öğretmenden elde edilen puan ortalaması yaklaşık 12,10 olarak tespit edilmiştir. Minimum ve maksimum değerler göz önüne alındığında, alt boyutun ölçeğin ortalamasına yakın bir değer olduğu görülmektedir. Kurallar/düzenlemeler alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları minimum puanın 7 ve maksimum puanın 35 olduğu görülmektedir. Bu boyut için elde edilen puan ortalaması yaklaşık 25,65 olarak tespit edilmiştir. Ölçekten alınabilecek minimum ve maksimum değerler göz önüne alındığında, bireylerin ortalamasının alt boyutun ölçeğin ortalamasından biraz daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Nesnellik alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları minimum puanın 37

ve maksimum puanın 90 olduğu görülmektedir. Bu boyut için bireylerden elde edilen puan ortalaması yaklaşık 64,88 olarak tespit edilmiştir. Bu alt boyuttan alınabilecek minimum ve maksimum değerler göz önüne alındığında, alt boyutun ölçeğin ortalamasına yakın bir değer aldığı görülmektedir. Prosedürel özellikler alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları minimum puanın 13 ve maksimum puanın 65 olduğu görülmektedir. Bu boyut için katılımcılardan elde edilen puan ortalaması yaklaşık 48,14 olarak tespit edilmiştir. Bu alt boyuttan alınabilecek minimum ve maksimum değerler göz önüne alındığında, katılımcıların alt boyuta verdikleri cevapların ölçeğin ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları gösterme düzeyini belirlemek üzere “Öğretmen Liderliği Ölçeği’nden” elde edilen verilerden yararlanarak ölçeğin her bir alt boyutu (mesleki gelişme, kuramsal gelişme, meslektaşlarla işbirliği) için betimsel istatistikler incelenmiştir. Öğretmen Liderliği Ölçeği’nin boyutlarına ait betimsel istatistikler Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17
Öğretmen Liderliği Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler

	n	Minimum değer	Maximum değer	\bar{X}	SS
Mesleki gelişme	474	21,00	55,00	45,8776	7,96914
Kuramsal gelişme	474	11,00	45,00	34,1414	7,24467
Meslektaşlarla işbirliği	474	6,00	25,00	20,4726	3,99263

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki gelişme alt boyutundan aldıkları minimum puanın 21 ve maksimum puanın 55 olduğu görülmektedir. Bu boyut için öğretmenlerden edilen puan ortalaması yaklaşık 45,88 olarak tespit edilmiştir. Ölçekten alınabilecek minimum ve maksimum değerler göz önüne alındığında, alt boyuttan öğretmenlerin aldıkları puan ortalaması, ölçeğin ortalamasından daha yüksektir ve mesleki gelişim puan ortalamasının maksimum değere yaklaştığı söylenebilir. Kuramsal gelişme alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları minimum puanın 11 ve maksimum puanın 45 olduğu görülmektedir. Bu boyut için elde edilen puan ortalaması yaklaşık 34,14 olarak tespit edilmiştir. Alt boyuttan alınabilecek minimum ve maksimum değerler göz önüne alındığında,

katılımcıların ortalamasının alt boyutun ölçeğın ortalamasından daha yüksek olduğu görölmektedir. Meslektaşlarla işbirliği alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları minimum puanın 6 ve maksimum puanın 25 olduğu görölmektedir. Bu boyut için bireylerden elde edilen puan ortalaması yaklaşık 20,48 olarak tespit edilmiştir. Minimum ve maksimum değerler göz önüne alındığında, öğretmenlerin ortalamasının ölçeğın ortalamasından daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Araştırmadaki öğretmen cevaplarına göre okullardaki bürokrasi ile öğretmen liderliği arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap bulmak üzere alt boyutlar arasındaki korelasyonlar Spearman korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Spearman korelasyonunun kullanılmasının nedeni, iki ölçekteki her bir alt boyutun normallik açısından incelenip (EK1), normallik sayılısının sağlanamamış olmasındandır. Değişkenler arasında monotonik artış olup olmadığı incelenmiş, ve monotonik artış olduğu görüldükten sonra Spearman korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Spearman korelasyon katsayısına ilişkin kestirimler Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18
Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği ile Öğretmen Liderliği Ölçeği
Arasındaki İlişkiye Ait Spearman Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	Otorite hiyerarşisi	Kurallar düzenlemeler	Nesnellik	Prosedürel özellikler	Mesleki gelişme	Kuramsal gelişme	Meslektaşlarla işbirliği
Otorite hiyerarşisi	1,000	,434	,617	,405	,231	,240	,253
Kurallar / düzenlemeler		1,000	,588	,531	,350	,388	,403
Nesnellik			1,000	,683	,371	,279	,354
Prosedürel özellikler				1,000	,444	,296	,386
Mesleki gelişme					1,000	,586	,602
Kuramsal gelişme						1,000	,662
Meslektaşlarla işbirliği							1,000

*Yukarıdaki tüm değişkenler arasındaki korelasyonlar 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Yukarıdaki tabloda yer alan ilk 4 alt boyut Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeğinin alt boyutları iken, son üç boyut Öğretmen Liderliği Ölçeğinin alt boyutlarıdır. 474 öğretmenin okulların bürokrasi görüşleri ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkileri belirlemek için kullanılan Spearman sıra farkları korelasyonu sonucunda bütün bu boyutlar arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p < 0.01$).

Otorite hiyerarşi ile öğretmen liderliği (mesleki gelişme, kuramsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği) arasında pozitif ve zayıf düzeyde bir ilişki vardır.

Kurallar/ düzenlemeler ile öğretmen liderliğinin iki boyutu arasında (mesleki gelişme ve kuramsal gelişme) pozitif ve zayıf diğer alt boyut olan meslektaşlarla işbirliği arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki söz konusudur.

Nesnellik ile öğretmen liderliği (mesleki gelişme, kuramsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği) arasında pozitif ve zayıf düzeyde bir ilişki vardır.

Prosedürel özellikler ile öğretmen liderliğinin iki boyutu arasında (kuramsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği) pozitif ve zayıf diğer alt boyut olan mesleki gelişme arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki söz konusudur.

4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada cevap aranan diğer bir problem şu şekildedir. “Öğretmenlerin, okulların bürokratikleşme düzeylerine ilişkin algıları, onların (a) cinsiyetlerine, (b) kıdemlerine, (c) yaşlarına göre değişmekte midir?”.

İlk olarak öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeylerine ilişkin algılarının cinsiyete göre değişip değişmediği incelenecektir. Bunun için cinsiyete göre ayrılan gruplarda normallik incelenmiş (Ek 2) ve normal dağılımdan sapma olduğu için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U Testi kullanılması uygun görülmüştür. Mann Whitney U Testi sonucu Tablo 19 ‘da gösterilmiştir.

Tablo 19

Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Ait Mann Whitney U Testi Sonucu

	Grup	n	Sıra ort.	U	p
Otorite hiyerarşisi	Kadın	307	233,48	24401,500	,385
	Erkek	167	244,88		
Kurallar/Düzenlemeler	Kadın	307	225,60	21981,000	,010
	Erkek	167	259,38		
Nesnellik	Kadın	307	236,09	25201,000	,761
	Erkek	167	240,10		
Prosedürel Özellikler	Kadın	307	236,06	25191,500	,756
	Erkek	167	240,15		

Tablo 19 incelendiğinde, Kurallar/düzenlemeler alt boyutunda kadın ve erkeklerin puanlarının farklılaştığı görülmektedir ve bu farklılık erkeklerin lehine olacak şekilde anlamlıdır ($p<0.05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek puana sahip grubun erkek öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Bu duruma göre, erkek öğretmenlerin kurallar/düzenlemeler hakkındaki görüşleri kadınlardan daha yüksektir. Ancak, kadın ve erkeklerin otorite hiyerarşisi, nesnellik, prosedürel özellikler alt boyutlarında sahip oldukları puanlar, kadın ve erkekler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

İkinci olarak öğretmenlerin bürokratikleşme düzeylerine ilişkin algılarının öğretmen kıdemlerine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Bunun için öğretmen kıdemlerine (1-10 yıl, 11-20 yıl, 21 yıl ve üzeri) göre ayrılan gruplarda normallik incelenmiş (Ek 3) ve normal dağılımdan sapma olduğu için parametrik olmayan testlerden *Kruskal-Wallis* testi kullanılması uygun görülmüştür. *Kruskal-Wallis* testi sonucu Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20
Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeğinin Mesleki Kıdem Değişkenine Ait
Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Kıdem	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Otorite hiyerarşisi	1-10 yıl	293	219,59	2	13,343	,001
	11-20 yıl	136	268,40			
	21 yıl ve üzeri	45	260,74			
Kurallar/ Düzenlemeler	1-10 yıl	293	226,71	2	5,674	,059
	11-20 yıl	136	260,50			
	21 yıl ve üzeri	45	238,24			
Nesnellik	1-10 yıl	293	234,03	2	,651	,722
	11-20 yıl	136	245,44			
	21 yıl ve üzeri	45	236,11			
Prosedürel Özellikler	1-10 yıl	293	240,39	2	10,437	,005
	11-20 yıl	136	251,40			
	21 yıl ve üzeri	45	176,64			

Tablo 20 incelendiğinde, öğretmenlerin kıdemlerine göre bürokratikleşme düzeylerine ilişkin algılarının “kurallar/düzenlemeler” ve “nesnellik” alt boyutlarında farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>,05$). Geriye kalan otorite hiyerarşisi ve prosedürel özellikler alt boyutlarında ise öğretmenlerin bürokratikleşme düzeylerine ilişkin algıları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<,05$). Bu farklılaşmaların

hangi gruplar arasında meydana geldiğini tespit etmek için çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Çoklu Karşılaştırma Testine ilişkin sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 21
Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeğinin Mesleki Kıdem Değişkenine Ait İkili Karşılaştırma Sonuçları

	Birinci grup-ikinci grup	Test istatistiği	Standart hata	Standart test istatistiği	p	Düzeltilmiş p
	11-20 yıl – 21 ve üzeri	-41,157	23,455	-,326	,744	1,000
Otorite hiyerarşisi	11-20 yıl – 1-10 yıl	-48,814	14,151	3,449	,001	,002
	21 ve üzeri – 1-10 yıl	7,656	21,837	1,885	,059	,178
	21 ve üzeri – 1-10 yıl	63,750	21,907	2,910	,004	,011
Prosedürel Özellikler	21 ve üzeri – 11-20 yıl	74,756	23,530	3,117	,001	,004
	1-10 yıl – 11-20 yıl	-11,007	14,197	-,775	,438	1,000

İkili karşılaştırmalar incelendiğinde, 11-20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler ile 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin otorite hiyerarşisi alt ölçeğinden aldığı puanlar anlamlı olarak birbirinden farklılaşmaktadır ($p < ,05$). Diğer kıdem grupları arasında ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalaması 11-20 kıdeme sahip öğretmenlerden daha az olduğu için, 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin otorite hiyerarşisi puanının daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 21 incelendiğinde, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin prosedürel özellikler alt ölçeğinden aldığı puanlar anlamlı olarak birbirinden farklılaşmaktadır ($p < ,05$). Benzer şekilde, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin prosedürel özellikler alt ölçeğinden aldığı puanlar anlamlı olarak birbirinden farklılaşmaktadır ($p < ,05$). Diğer kıdem grupları arasında ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalaması 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden ve 1-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha az olduğu için 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin prosedürel özellikler puanının 21 ve üzeri

kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha fazla olduğu ve ayrıca 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin prosedürel özellikler puanının 21 ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha fazla olduğu söylenebilir.

Üçüncü olarak öğretmenlerin bürokratikleşme düzeylerine ilişkin algılarının öğretmen yaş aralıklarına göre oluşturulan gruplarda değişip değişmediği incelenmiştir. Bunun için öğretmen yaşlarına (30 ve altı, 31-40, 41 ve üzeri) göre ayrılan gruplarda normallik incelenmiş (Ek 4) ve normallikten sapma olduğu için parametrik olmayan testlerden *Kruskal-Wallis* testi kullanılması uygun görülmüştür. *Kruskal-Wallis* testi sonucu Tablo 22 'de gösterilmiştir.

Tablo 22

Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeğinin Yaş Değişkenine Ait *Kruskal-Wallis* Testi Sonuçları

Alt Boyut	Yaş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Otorite hiyerarşisi	30 ve altı	234	220,53	2	7,815	,020
	31-40	176	249,74			
	41 ve üzeri	64	265,89			
Kurallar/ Düzenlemeler	30 ve altı	234	229,23	2	1,721	,423
	31-40	176	244,64			
	41 ve üzeri	64	248,09			
Nesnellik	30 ve altı	234	230,06	2	1,376	,503
	31-40	176	245,32			
	41 ve üzeri	64	243,21			
Prosedürel Özellikler	30 ve altı	234	237,25	2	3,521	,172
	31-40	176	247,73			
	41 ve üzeri	64	210,27			

Tablo 22 incelendiğinde, bürokratikleşme düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin belirlenen yaş gruplarına göre oluşturulan gruplar arasında “kurallar/düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler” alt boyutlarında farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>,05$). Otorite hiyerarşisi alt boyutunda ise öğretmenlerin bürokratikleşme düzeylerine ilişkin algıları yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<,05$). Bu farklılaşmaların hangi gruplar arasında meydana geldiğini tespit etmek için Çoklu Karşılaştırma Testi uygulanmıştır. Çoklu Karşılaştırma Testine ilişkin sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 23**Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeğinin Yaş Değişkenine Ait İkili Karşılaştırma Sonuçları**

	Birinci grup-ikinci grup	Test istatistiği	Standart hata	Standart test istatistiği	p	Düzeltilmiş p
	30 ve altı – 31-40	-29,214	13,608	-2,147	,032	,095
Otorite hiyerarşisi	30 ve altı – 41 ve üzeri	-45,363	19,239	-2,358	,018	,050
	31-40 – 41 ve üzeri	-16,149	19,908	-,811	,417	1,000

Tablo 23 incelendiğinde, 30 ve altında yaşa sahip öğretmenler ile 31-40 yaş arasında olan öğretmenlerin otorite hiyerarşisi alt ölçeğinden aldığı puanlar anlamlı olarak birbirinden farklılaşmaktadır ($p < ,05$). Diğer yaş grupları arasında ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. 30 ve altında yaşa sahip öğretmenlerin sıra ortalaması 41 yaş ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerden daha az olduğu için, 41 yaş ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin otorite hiyerarşisi puanının 30 ve altında yaşa sahip olan öğretmenlerden daha fazla olduğu söylenebilir.

4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada cevap aranan son alt problem şu şekildedir: “Öğretmenlerin, öğretmen liderliğine ilişkin algıları, onların (a) cinsiyetlerine, (b) kıdemlerine, (c) yaşlarına göre değişmekte midir?”.

Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının cinsiyete göre değişip değişmediği incelenecektir. Bunun için cinsiyete göre ayrılan gruplarda normallik incelenmiş (Ek 5) ve normal dağılımdan sapma olduğu için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi kullanılması uygun görülmüştür. Mann Whitney U testi sonucu Tablo 24’te gösterilmiştir.

Tablo 24
Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Ait Mann Whitney U Testi
Sonucu

Alt Boyut	Grup	n	Sıra ort.	U	p
Mesleki Gelişme	Kadın	307	249,77	21866,500	,008
	Erkek	167	214,94		
Kuramsal Gelişme	Kadın	307	236,66	25376,000	,856
	Erkek	167	239,05		
Meslektaşlarla İşbirliği	Kadın	307	241,42	24430,500	,393
	Erkek	167	230,29		

Tablo 24 incelendiğinde, öğretmen özellikleri ölçeğinin mesleki gelişme alt boyutunda kadın ve erkeklerin puanlarının farklılaştığı görülmektedir ve bu farklılık kadınların lehine olacak şekilde anlamlıdır ($p < 0.05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek puana sahip grubun kadın öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Bu duruma göre, kadın öğretmenlerin mesleki gelişme hakkındaki görüşleri erkek öğretmenlerden daha yüksektir. Ancak, kadın ve erkek öğretmenlerin kuramsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarında sahip oldukları puanlar, kadın ve erkekler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$).

Öğretmenlerin öğretmen özelliklerine ilişkin algılarının öğretmen kıdemlerine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Bunun için öğretmen kıdemlerine (1-10 yıl, 1-20 yıl, 20 yıl ve üzeri) göre ayrılan gruplarda normallik incelenmiş (Ek 6) ve normal dağılımdan sapma olduğu için parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis testi kullanılması uygun görülmüştür. Kruskal-Wallis testi sonucu Tablo 25 'te gösterilmiştir.

Tablo 25
Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Kruskal-Wallis
Testi Sonuçları

Alt Boyut	Kıdem	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Mesleki Gelişme	1-10 yıl	293	255,64	2	18,406	,000
	11-20 yıl	136	221,00			
	21 yıl ve üzeri	45	169,23			
Kuramsal Gelişme	1-10 yıl	293	232,80	2	,932	,628
	11-20 yıl	136	246,01			
	21 yıl ve üzeri	45	242,40			
Meslektaşlarla İşbirliği	1-10 yıl	293	231,31	2	2,796	,247
	11-20 yıl	136	253,86			
	21 yıl ve üzeri	45	228,33			

Tablo 25 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmen özelliklerine ilişkin algılarının “kuramsal gelişme” ve “meslektaşlarla işbirliği” alt boyutlarında kıdemlerine göre oluşturulan gruplarda farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>,05$). Mesleki gelişme alt boyutunda ise, öğretmenlerin öğretmen özelliklerine ilişkin algıları kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<,05$). Bu farklılaşmaların hangi gruplararası meydana geldiğini tespit etmek için Çoklu Karşılaştırma Testi uygulanmıştır. Çoklu Karşılaştırma Testine ilişkin sonuçlar aşağıdaki tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26
Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Mesleki Kıdem Değişkenine Ait İkili
Karşılaştırma Sonuçları

Alt Boyut	Birinci grup- ikinci grup	Test istatistiği	Standart hata	Standart test istatistiği	P	Düzeltilmiş p
Mesleki Gelişme	11-20 yıl- 1- 10 yıl	34,638	14,167	2,445	,014	,043
	21ve üzeri - 1-10 yıl	86,408	21,862	3,953	,000	,000
	21 ve üzeri - 11-20 yıl	51,770	23,482	2,205	,027	,082

İkili karşılaştırmalar incelendiğinde, 1-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler ile 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki gelişme alt boyutundan aldığı puanlar anlamlı olarak birbirinden farklılaşmaktadır ($p<,05$). Ayrıca, 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki gelişme alt boyutundan aldığı puanlar anlamlı olarak birbirinden farklılaşmaktadır ($p<,05$). 11-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdem grupları arasında ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalaması 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla olduğu için 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki gelişme puanının daha fazla olduğunu söylemek mümkündür. Benzer şekilde, 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalaması 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla olduğu için 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki gelişme puanının daha fazla olduğunu söylemek mümkündür.

Üçüncü olarak öğretmenlerin öğretmen özelliklerine ilişkin algılarının öğretmen yaş aralıklarına göre oluşturulan gruplarda değişip değişmediği incelenmiştir. Bunun için öğretmen yaşlarına (30 ve altı, 31-40, 41 ve üzeri) göre ayrılan gruplarda normallik incelenmiş (Ek 7) ve normallikten sapma olduğu için parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis testi kullanılması uygun görülmüştür. Kruskal-Wallis testi sonucu Tablo 27 'de gösterilmiştir.

Tablo 27

Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Yaş Değişkenine Ait Kruskal-Wallis Testi

Sonuçları

Alt Boyut	Yaş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Mesleki Gelişme	30 ve altı	234	254,77	2	8,752	,013
	31-40	176	226,85			
	41 ve üzeri	64	203,63			
Kuramsal Gelişme	30 ve altı	234	235,05	2	,418	,812
	31-40	176	237,13			
	41 ve üzeri	64	247,48			
Meslektaşlarla İşbirliği	30 ve altı	234	234,59	2	,357	,837
	31-40	176	242,34			
	41 ve üzeri	64	234,85			

Tablo 27 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmen özelliklerine ilişkin algılarının belirlenen yaş gruplarına göre oluşturulan gruplar arasında “kuramsal

gelişme ve meslektaşlarla işbirliği” alt boyutlarında farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>,05$). Mesleki gelişme alt boyutunda ise, öğretmenlerin öğretmen özelliklerine ilişkin algıları yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<,05$). Bu farklılaşmaların hangi gruplar arasında meydana geldiğini tespit etmek için Çoklu Karşılaştırma Testi uygulanmıştır. Çoklu Karşılaştırma Testine ilişkin sonuçlar tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Yaş Değişkenine Ait İkili Karşılaştırma Sonuçları

Alt Boyut	Birinci grup - ikinci grup	Test istatistiği	Standart hata	Standart test istatistiği	<i>p</i>	Düzeltilmiş <i>p</i>
Mesleki Gelişme	30 ve altı – 31-40	27,919	13,624	2,049	,040	,121
	30 ve altı – 41 ve üzeri	51,139	19,261	2,655	,008	,024
	31-40 – 41 ve üzeri	23,219	19,931	1,165	,244	,732

Tablo 28 incelendiğinde, 30 ve altında yaşa sahip olan öğretmenler ile 41 ve üzeri yaşa sahip olan öğretmenlerin oluşturduğu grup arasında mesleki gelişme puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<,05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde, 41 ve üzeri yaşa sahip olan öğretmenlerin oluşturduğu grubun daha düşük sıra ortalamasına sahip olduğu, bu nedenle 30 yaş ve altındaki grubun daha yüksek mesleki gelişim algısına sahip oldukları söylenebilir. Diğer yaş gruplarına göre oluşturulan öğretmen grupları için ise mesleki gelişme açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>,05$).

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma için kullanılan veri toplama araçlarından edinilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bulgular bu bölümde tartışılacak ve yorumlanacaktır.

5.1 Okulların Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma

“Araştırmadaki öğretmenlerin görevli oldukları okulların bürokratikleşme düzeyi nedir?” olarak ifade edilen araştırmanın ilk alt problemine ilişkin bulguların elde edilmesinde “Okulların Bürokratik Özellikleri” ölçeğinin dört alt boyutuna verilen cevapların betimsel istatistiği kullanılmıştır. Bahsedilen dört alt boyut sırasıyla otorite hiyerarşisi, kurallar veya düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özelliklerdir.

Okulların bürokratik özellikleri ölçeğinin alt boyutlarından olan otorite hiyerarşisi alt boyutundan katılımcıların maksimum 20, minimum 4 puan aldıkları ve 4 maddeden oluşan otorite hiyerarşisi alt boyutuna verilen cevapların ortalamasının 12,10 standart sapmasının ise 3,46 olduğu hesaplanmıştır. Bu sonuçlardan hiyerarşiden kaynaklı otoriteye dayalı iş ve görevlerin yerine getirilme düzeyinde ortalamaya yakın bir sonuç elde edilmiştir ve katılımcıların bu alt boyuta verdikleri cevapların ortalamasında “Kararsızım” sonucuna yakın bir ortalama çıktığı ifade edilebilir. Bu sonuçlardan hareketle kurum içi hiyerarşik otoritenin çalışanları yönlendirdiğine ilişkin katılımcı öğretmenlerde bir algı oluştuğu söylenebilir.

Okulların bürokratik özelliklerinin 7 maddeden oluşan kurallar ve düzenlemeler alt boyutundan minimum 7 maksimum 35 puan aldıkları ve betimsel istatistikleri sonucunda 474 katılımcının verdiği cevapların bu alt boyutta ortalamasının 25,64 ve standart sapmasının 5,26 olduğu ölçülmüştür. Bu sonuçlara bakarak, bürokrasinin mevzuat dayanaklı kısmı olan kurallar, yasalar ve resmi prosedürlere göre örgüt içi işleyişin ve görevlerin belirlendiği bu alt boyutta katılımcılar ortalamasının üzerinde ve yaklaşık “Katılıyorum” düzeyinde bir ortalama elde etmişlerdir. Diğer bir ifadeyle katılımcı öğretmenlerin algısına göre kurum içi işleyişlerde çoğunlukla mevzuat ve kurallara uygun hareket edildiği görüşü hâkimdir (Gönüllü, 2009).

Katılımcıların okulların bürokratik özelliklerinin üçüncü alt boyutu olan ve 18 maddeden oluşan nesnellik boyutundan minimum 37, maksimum 90 tam puan aldıkları ve bu alt boyuttan ortalama 64,87 puan ve 10,95 standart sapma elde ettikleri gözlemlenmiştir. Ölçekten alınabilecek puanlar göz önünde bulundurulduğunda ortalamaya yakın bir değer elde edilmiştir. Bu alt boyutun temsil ettiği bürokratik özellik olan kişisellikten uzak ve nesnel bir anlayışla örgüt içi süreçlerin işletilmesi konusunda katılımcıların kararsız kaldıkları kurum içi süreçlerde tam bir nesnellığın veya yanlılığın hâkim olmadığı şeklinde bir algılarının olduğu ifade edilebilir. Diğer bir deyişle katılımcı öğretmenlerin bu konuda tüm süreçler tam bir yansızlıkla veya sabit bir işleyiş mantığıyla değil yer yer esneklik ve değişen uygulamalarla sürdürüldüğü görüşünde oldukları ifade edilebilir.

Okulların bürokratik özellikleri ölçeğinin dördüncü alt boyutu olan prosedürel özellikler alt boyutunda 13 madde bulunmakta ve bu maddeler bürokratik süreçlerin oluşturulan kurum içi prosedürlere bağlı ve esnekliğe yer vermeyen bir anlayışla sürdürülmesini ifade etmektedir. Bu alt boyuttan yapılan analiz sonucunda elde edilen betimsel istatistik sonuçlarında minimum değer 13, maksimum değer 65 olarak ölçülmüş ve ortalama 48,13 standart sapma ise 8,24 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında katılımcıların algısına göre örgüt içerisindeki prosedürel süreçlerin çoğunlukla takip edildiği ve oluşturulan prosedürlerde esnekliğe çok fazla yer verilmediği ifade edilebilir.

Okulların bürokratik özellikleri ölçeğine verilen cevapların analiz edilmesiyle elde edilen betimsel veriler sonucunda İstanbul ili Arnavutköy ilçesinde görevli öğretmenlerin algısına göre bürokrasinin örgüt içerisinde oluşturduğu prosedürlerin uygulandığı, kurallar ve düzenlemelerin örgüt içi süreçlerde etkin olduğu fakat nesnellığın ve otorite hiyerarşisinin sağlandığına ilişkin katılımcılar orta düzeyde bir algıya sahip oldukları okulların bu alt boyutlar bakımından çok bürokratik olarak algıladıkları mevcut verilerden tespit edilmiştir. Blase ve Blase (1999) okullardaki öğretimsel liderliğin geliştirilmesi için okulların daha esnek ve öğretmenlere daha fazla alan bırakacak yapıda olması gerektiğini ifade etmektedir. Bir kamu kurumu olan ve öğretmen algılarına göre kaçınılmaz olarak bürokratik örgütlenmenin baştan beri bulunduğu okulların (Köybaşı, Uğurlu ve Bakır, 2017; Bursalıoğlu, 2016,) değişen bir anlayışla bürokrasinin esnetildiği ve katı bir bürokrasinin uygulanmadığı artık orta ve üzeri düzeyde bürokrasi olduğuna ilişkin bir öğretmen algısının

bulunduğu gözlenmiştir (Özdemir ve Kılınc, 2014; Erdoğan, 2012; Arıcan, 2009; Çiftçi, 2009; Zeytin, 2008; Ermeç,2007). Sonuç olarak araştırmaya katılan okulların öğretmen algılarına göre bürokratik özelliklerin bir kısmını daha fazla gösterirken bir kısmını daha az göstermekte oldukları ve orta düzeyin üzerinde bürokratik özellikler gösterdikleri ve araştırma sonucunda literatürdeki araştırma sonuçlarıyla tutarlı olduğu ifade edilebilir (Özer, 2010; Zeytin, 2008).

Araştırmanın dördüncü problemi “Öğretmenlerin, okulların bürokratikleşme düzeylerine ilişkin algıları, onların (a) cinsiyetlerine, (b) kıdemlerine, (c) yaşlarına göre değişmekte midir?” şeklinde ifade edilmektedir.

Bu soruya cevap aranırken önce öğretmenlerin bürokratikleşme düzeylerine ilişkin algılarının cinsiyete göre değişip değişmediği incelenmiştir. Cinsiyete göre okulların bürokratik özellikleri ölçeği alt boyutlarından elde edilen veriler incelendiğinde grupların sıra ortalamalarına göre ölçeğin kurallar ve düzenlemeler alt boyutu dışındaki diğer üç alt boyutunda (otorite hiyerarşisi, nesnellik ve prosedürel özellikler) anlamlı bir farklılık olmadığı ve sonuçların birbirine çok yakın olduğu görülmüştür (Bkz. Tablo 19). Diğer bir ifadeyle örgüt içi yapının hiyerarşiden kaynaklı otorite sebebiyle belirli olması ve herkesin kural ve görev tanımına uymasını ölçen otorite hiyerarşisi; kurum içi yansızlığı ve tarafsız uygulamaya yönelik nesnellik alt boyutu ile örgütteki işleyişi belirleyen ve uygulamada birliği sağlamayı hedefleyen prosedürel özellikler altboyutunda erkek ve kadın öğretmenlerin algıları benzer ve kurum içi uygulamaların bu alt boyuttaki özellikler bakımından benzer şekilde algılandığını ifade etmek mümkündür. Öztürk (2001) Okulların bürokratik yapısına ilişkin yapmış olduğu araştırmada cinsiyet bakımından öğretmen algılarında bir değişiklik olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada ise bürokrasi kavramının iki temel özelliğinden biri olan biçimlendirmeyi temsil eden maddelerden oluşan kurallar ve düzenlemeler alt boyutunda erkekler lehine anlamlı bir farklılaşma söz konusudur. Bu sonuçtan hareketle erkek öğretmen algılarına göre okullar yasa, kural ve prosedürleri uygulama bakımından kadın öğretmenlerin algılarından daha bürokratiktir. Erkek öğretmenler ölçeğin bu alt boyutuna göre okulları daha bürokratik olarak algılamaktadır.

Öğretmenlerin bürokratikleşme düzeylerine ilişkin algılarının öğretmen kıdemlerine göre değişip değişmediği sorusuna cevap vermek için öğretmen

kıdemlerine (1-10 yıl, 1-20 yıl, 20 yıl ve üzeri) göre ayrılan gruplardan elde edilen veriler incelenmiştir. Bulgular (Bkz. Tablo 20) incelendiğinde öğretmenlerin kıdemlerine göre bürokratikleşme düzeylerine ilişkin algılarının “kurallar/düzenlemeler” ve “nesnellik” alt boyutlarında farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin meslekte bulunma sürelerini ifade eden kıdem değişkeninin kurum içi uygulamaların yansız, tarafsız ve nesnel olmasına ilişkin algıları ile kurum içi yasa kural ve prosedürlerin uygulanma düzeyine ilişkin algılarında bir farklılığın bulunmadığı veya öğretmenlerin meslekte geçirdikleri sürelerin kurumdaki bürokratik yapının bu alt boyutlarına ilişkin katılımcıların algılarında bir değişiklik meydana getirmediği ve kıdemleri artsa dahi okulların yasa, kural mevzuat ve tarafsız uygulamaları ve nesnellik bakımından benzer şekilde algılandığı ve bu alt boyutlar bakımından okulların meslekte geçirilen sürelerden bağımsız olarak aynı düzeyde otoriter algılandığı tespit edilmiştir.

Otorite hiyerarşisi ve prosedürel özellikler alt boyutlarında ise öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre bürokratikleşme düzeylerine ilişkin algıları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. İkili karşılaştırmalar incelendiğinde, 11-20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler ile 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin otorite hiyerarşisi alt ölçeğinden aldığı puanlar anlamlı olarak birbirinden farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma öğretmenlik mesleğindeki kıdemi 11 yıldan 20 yıla kadar olan öğretmenler lehinedir. Diğer bir ifadeyle 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalaması, 1-10 kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla olduğu için 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin otorite hiyerarşisi puanının daha fazla olduğunu söylemek mümkündür. Hiyerarşi otoritesi kaynaklı örgüt içi kurallar, görev tanımı ve işleyişin öğretmenlik mesleğindeki kıdemi 11 -20 arasında olanların kıdemi 1-10 arasında olan öğretmenlere göre daha fazla algıladığı meslekteki kıdem veya geçirilen sürenin öğretmenlerin hiyerarşik kurallara uyulmasına ilişkin algıları ilk 10 yıl daha düşük iken 11- 20 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmemiştir. Otorite hiyerarşisi alt boyutu bakımından 1 ile 10 yıllık mesleki kıdemi olan öğretmenlerin okulları daha az bürokratik bulduğu ifade edilebilir. Bu sebeple bu boyuttaki anlamlı farklılaşmanın 1-10 yıl arası öğretmenlerin hiyerarşik otorite kaynaklı kurallara örgütlerdeki görev dağılımına ilişkin algı puanların diğer farklı kıdemdeki öğretmenlerden daha düşük ve farklı olmasından kaynaklı olduğu ifade edilebilir.

Tablo 21 incelendiğinde, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin prosedürel özellikler alt ölçeğinden aldığı puanlar anlamlı olarak birbirinden farklılaşmaktadır. Benzer şekilde, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin prosedürel özellikler alt ölçeğinden aldığı puanlar anlamlı olarak birbirinden farklılaşmaktadır. Diğer kıdem grupları arasında ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalaması 11-20 kıdeme sahip öğretmenlerden ve 1-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha az olduğu için 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ve 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin prosedürel özellikler puanının 21 ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha fazla olduğu sonucundan hareketle 21 yıl ve daha fazla kıdemi olan öğretmenlerin okullardaki prosedüleri daha az kıdemli öğretmenlerden daha fazla algıladıkları ve okulların uyguladıkları prosedürler bakımından bu alt boyutta 21 yıl ve fazla kıdemi olan öğretmenler tarafından daha az olan öğretmenlere göre daha bürokratik algılanmaktadır.

Öğretmenlerin bürokratikleşme düzeylerine ilişkin algılarının öğretmen yaş aralıklarına göre oluşturulan gruplarda değişip değişmediğinin tespiti için veriler öğretmen yaşlarına göre 3 grupta (30 ve altı, 31-40, 41 ve üzeri) incelenmiştir. Tablo 22 'de açıkça görüleceği üzere bürokratikleşme düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin belirlenen yaş gruplarına göre oluşturulan gruplar arasında “ kurallar/düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler” alt boyutlarında farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle okul içi tarafsız, yansız uygulamalar; mevzuat kaynaklı yasa ve kurallar ile oluşturulmuş olan prosedür ve kuralların farklı yaş grubundaki öğretmenler tarafından aynı şekilde algılandığı ve aynı bu alt boyutlar bakımından okulların benzer düzeyde bürokratik bulunduğu ifade edilebilir. Otorite hiyerarşisi alt boyutunda, öğretmenlerin bürokratikleşme düzeylerine ilişkin algıları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu farklılaşmaların hangi gruplar arasında meydana geldiğine ilişkin veriler incelendiğinde, (Tablo 23) 30 ve altında yaşa sahip öğretmenler ile 31-40 yaş arasında olan öğretmenlerin otorite hiyerarşisi alt boyutundan aldığı puanların anlamlı olarak birbirinden farklılaştığı tespit edilmiştir. Diğer yaş grupları arasında ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. 30 ve altında yaşa sahip öğretmenlerin sıra ortalaması 41 yaş ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerden daha az olduğu için, 41 yaş ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin otorite hiyerarşisi puanının 30 ve altında yaşa

sahip olan öğretmenlerden daha fazla olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin kurum içi hiyerarşik yapıya ilişkin farkındalıkları daha fazla ve 41 yaş üzeri katılımcı öğretmen algılarına göre okullar hiyerarşi kaynaklı otorite sebebiyle daha bürokratik olarak algılanmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin okulların bürokratik özelliklerine ilişkin algılarının demografik özelliklerine göre anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Kidd (1967) yönetici ve öğretmenlerden oluşan 1168 okul personeli ile yapmış olduğu araştırması sonucunda bu çalışmaya benzer şekilde okulların bürokratik özelliklerine ilişkin öğretmen algısının öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığını ortaya koymuştur. Demografik özellikleri bakımından öğretmen algılarına göre okulların bürokratik yapısına ilişkin veriler incelendiğinde öğretmen algılarının ölçeğin alt boyutu olan kurallar ve düzenlemeler alt boyutunda erkekler lehine farklılık göstermekte, erkek öğretmenler okulların yasa, kural ve mevzuat bakımından okulları daha bürokratik olarak algılamaktadır. Zeytin (2008) Yapmış olduğu araştırmada mevcut araştırma sonucuyla aynı sonuca ulaşmış ve erkek öğretmenlerin mevzuat kaynaklı bürokrasiye ilişkin algılarının kadınlardan daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Mesleki kıdem bakımından ise 10 yıla kadar kıdemi olan öğretmenlerin okullardaki hiyerarşik yapı kaynaklı kurallar ve görevlere ilişkin algılarının daha düşük olduğu ve bu bakımdan okulu kıdemi daha yüksek olanlara kıyasla daha az bürokratik buldukları ortaya konmuştur. 21 yıl ve daha az kıdemi olan öğretmenlerin ise okullarda oluşturulan prosedürlere ilişkin algılarının diğer kıdemdeki öğretmenlerden daha düşük olduğu ve bu alt boyut bakımından okulları daha az bürokratik algıladıkları tespit edilmiştir. Yaş değişkeni bakımından ise farklılaşma 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin otorite hiyerarşisi alt boyutuna ilişkin algılarında meydana gelmiştir. 41 yaş ve üzeri öğretmenler bürokrasi kaynaklı otoritenin ortaya koymuş olduğu görev ve kurallara ilişkin algıları daha genç öğretmenlerden daha yüksek ve bu alt boyut bakımından 41 yaş üstü öğretmenler okulları daha bürokratik algıladıkları tespit edilmiştir.

5.2 Öğretmen Liderliği Davranışları Gösterme Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma

“Araştırmadaki öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları gösterme düzeyi nedir?” olarak ifade edilen araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin verilerin elde edilmesinde öğretmen liderliği ölçeğinin alt boyutları olan mesleki gelişme,

kurumsal gelişme, meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarına verilen cevapların analiz edilmesiyle ulaşılmıştır. Yapılan analizler sonucu öğretmen liderliği ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin aşağıdaki betimsel verilere ulaşılmıştır.

Öğretmen liderliği ölçeğinin üç alt boyutu bulunmaktadır ve bu alt boyutların ilki olan meslektaşlarla işbirliği boyutu 5 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyut öğretmenlerin birbirine deneyim ve farklı uygulamalarını paylaşarak iş birliğine gittikleri ve birbirine liderlik ettikleri boyutu ifade etmektedir. Collinson (2012) yaptığı araştırma sonucunda öğretmen liderliği davranışlarının gelişmesinde meslektaşları gözlemlemenin ve işbirliğinin en önemli göstergelerden olduğunu ifade etmektedir. Crowther, Ferguson, ve Hann, (2009) Öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin yaptıkları çalışma sonucunda işbirliği ve yardımlaşmanın hâkim olduğu okullarda öğretmen liderliği davranışlarının görülme sıklığının arttığını ortaya koymuşlardır. Ölçeğe katılan öğretmenlerin öğretmen liderliğinin bu boyutuna ilişkin betimsel istatistikleri incelendiğinde minimum puanın 6, maksimum puanın 25 olduğu ve elde edilen puan ortalaması yaklaşık 20,48 olduğu tespit edilmiştir. Bu istatistikler sonucunda katılımcıların öğretmen liderliği ölçeğinin meslektaşlarla işbirliği boyutundaki algılarının ölçeğin ortalamasının üzerinde olduğu ve öğretmenlerin meslektaşlarına liderlik ettikleri, birbirinin öğretimsel ve kurumsal gelişmesi süreçlerine önderlik ettikleri şeklinde bir algıların olduğu ifade edilebilir (Beycioğlu ve Aslan, 2012).

Öğretmen liderliği ölçeğinin ikinci alt boyutu olan mesleki gelişim boyutu 11 maddeden oluşmakta ve öğretmenlerin mesleki anlamda değişim, dönüşüm ve gelişim konularında önderlik etmelerini; özverili ve yapıcı bir anlayışla kendisini geliştirerek meslektaşlarını da bu gelişime teşvik etmesini içeren alt boyuttur. Darling-Hammond, Bullmaster ve Cobb (1995) mesleki gelişimin öğretmen liderliğinin doğal gelişimi kaçınılmaz olduğunu ve öğretmenlik mesleğinin bir parçası olarak öğretmenlere kazandırılmasının okulların öğrenci taleplerine cevap verebilmesi adına önemine vurgu yapmaktadır. Bu alt boyuta ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişme alt boyutundan aldıkları minimum puanın 21, maksimum puanın 55 olduğu ve bu boyut için öğretmenlerden edilen puan ortalaması yaklaşık 45,88 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin bu alt boyutundan elde edilecek maksimum değere yaklaşan yüksek bir sonuç elde edildiği görülmüştür (Savaş, 2016). Bu sonuçtan hareketle öğretmen algılarına göre öğretmen

liderliği ölçeğinin alt boyutu olan mesleki gelişim boyutunda öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda birbirine önderlik ettikleri ve mesleki gelişim konusunda değişim ve dönüşüme önem verdikleri sonucuna ulaşıldığı ifade edilebilir (Dinçer, 2017).

Öğretmen liderliği ölçeğinin üçüncü alt boyutu ise kurumsal gelişme boyutudur ve boyutta 9 madde bulunmaktadır. Bu alt boyuttaki 9 madde öğretmen algısına göre kurumsal gelişme noktasında okul dışı süreçlerde ve kurum geliştirilmesinde yönetimin dağıtımcı bir anlayışla liderlik rollerinin bir kısmının öğretmenler tarafından gerçekleştirilmesini ifade etmektedir. Kuramsal gelişme alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları minimum puanın 11 ve maksimum puanın 45 olduğu görülmektedir. Bu boyut için elde edilen puan ortalaması yaklaşık 34,14 olarak tespit edilmiştir. Betimleyici istatistikler incelendiğinde öğretmen liderliği ölçeğinin bu alt boyutunun öğretmenlerce uygulandığı algısının bulunduğu yani öğretmenlerin kurumun gelişimi için formal öğretmenlik rolleri dışında kurumsal gelişme için liderlik rolü üstlendikleri görüşünün hâkim olduğu ifade edilebilir (Savaş, 2016; Öztürk ve Şahin, 2017).

İstanbul ili Arnavutköy ilçesinde görevli öğretmenlerin öğretmen liderliği ölçeğinden edilen verilerin analiz edilmesiyle ölçeğin her bir alt boyutuna ilişkin elde edilen betimsel istatistikler sonucu alan yazındaki diğer araştırmalara benzer şekilde öğretmen algılarına göre öğretmenlerin yüksek düzeyde öğretmen liderliği davranışları gösterdikleri ifade edilebilir (Beycioğlu ve Aslan, 2012; Öztürk ve Şahin, 2017; Yiğit, Doğan ve Uğurlu 2013; Kılınç ve Reçepoğlu, 2013; Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt, 2017; Dinçer, 2017; Balyer, 2016; Kaya, 2016; Savaş, 2016). Diğer bir ifadeyle katılımcı öğretmenlerin algılarına göre Arnavutköy ilçesindeki öğretmenler geleneksel öğretmenliğin ötesine geçerek lider öğretmen olarak davranmaya başlamışlardır.

Araştırmanın beşinci problemi “Öğretmenlerin, öğretmen liderliğine ilişkin algıları, onların (a) cinsiyetlerine, (b) kıdemlerine, (c) yaşlarına göre değişmekte midir?” şeklinde ifade edilmektedir.

Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının cinsiyete göre değişip değişmediği incelenmiş ve elde edilen verilere göre (Bkz. Tablo 24) öğretmen liderliği ölçeğinin mesleki gelişme alt boyutunda kadın ve erkeklerin puanlarının farklılaştığı tespit edilmiştir. Yiğit, Doğan ve Uğurlu (2013) yapmış oldukları

araştırmada mevcut araştırmaya benzer şekilde katılımcı öğretmenlerin cinsiyetlerin öğretmen liderliği davranışlarının alt boyutu olan mesleki gelişimde farklılaşma gösterdiğini tespit etmişlerdir. Bu farklılığın kadınların lehine olacak şekilde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılaşma kadın öğretmenlerin mesleki gelişim anlamında kendilerinin geliştirme ve mesleki gelişime önderlik etmeye ilişkin algılarının ve bu alt boyut bakımından öğretmen liderliği özelliklerine ilişkin algılarının erkek öğretmenlerden daha yüksek bir algıya sahip oldukları söylenebilir. Grant (2005) Afrika'da yapmış olduğu çalışmada yöneticilik ve liderlik kavramlarının erkek öğretmenlere daha çok anıldığını ve kadın öğretmenlerin lider veya yönetici olarak anılmak için erkeklerin iki katı çaba harcamak durumunda kaldığını ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmen liderliğinin mesleki gelişim alt boyutu bakımından kadın öğretmenlerin liderlik algısı için mesleki gelişim ve çabaya yönelik algılarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak kadın ve erkek öğretmenlerin kurumsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarında sahip oldukları puanlar, kadın ve erkekler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Diğer bir ifadeyle kadın öğretmenlerin mesleki gelişim alt boyutu yani kendilerini geliştirme ve mesleki donanımını arttırmayı öğretmen liderliği bakımından daha yüksek algılamaktayken kurumun gelişimi için üstlendikleri roller ve meslektaşlarıyla işbirliği yaptıkları süreçlerdeki algıları kadın ve erkek öğretmenler bakımından benzerdir.

Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının öğretmen kıdemlerine göre değişip değişmediğinin incelenmesi sonucunda öğretmenlerin algılarının öğretmen liderliğinin alt boyutları olan kurumsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliğinde değişim göstermediği tespit edilmiştir. Bu tespit öğretmenlerin kurum gelişimi için öğretmenlik rolleri dışında fazladan rol üstlendikleri ve öncülük ettikleri kurumsal gelişim ile gerek mesleki tecrübe paylaşımında gerekse farklı mesleki uygulamalarla paydaşlarına öncülük ettikleri meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarında mesleki kıdemlerinin zamanla artmasının bu alt boyutlardaki algılarında bir değişim meydana getirmediği şeklinde ifade edilebilir. Mesleki gelişme alt boyutunda ise öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılaşmaların hangi gruplar arasında meydana geldiğini tespit etmek için bulgular (Bkz Tablo 26) incelendiğinde, 1-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler ile 11-20 yıl arası ve 21

yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki gelişme alt boyutundan aldığı puanların mesleki gelişme alt boyutundan aldığı puanlardan anlamlı olarak farklılaştığı ortaya konmuştur. 11-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdem grupları arasında ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalaması 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla olduğu için 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki gelişme puanının bu iki kıdem grubundaki öğretmenlerden daha fazla olduğunu söylemek mümkündür. Kölükçü (2011) ve Yılmaz (2018) yaptıkları araştırma sonucunda mevcut araştırma sonucuyla örtüşecek şekilde mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin çok olanlara nispeten mesleki gelişim açısından daha yüksek algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç mesleğe yeni başlamış veya daha az kıdemli olan öğretmenlerin mesleki gelişimde önderlik etme konusunda daha tecrübeli olan öğretmenlerden daha yüksek algıya sahip oldukları ve bu alt boyut bakımından öğretmen liderliği algılarının tecrübeli olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının öğretmen yaş aralıklarına göre oluşturulan gruplarda değişip değişmediğinin (Bkz Tablo 27) incelenmesi sonucunda öğretmen yaşlarına (30 ve altı, 31-40, 41 ve üzeri) göre ayrılan gruplarda öğretmenlerin öğretmen özelliklerine ilişkin algılarının “kurumsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği” alt boyutlarında farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin kurum gelişimine informal ve formal öncülük ettikleri kurumsal gelişim ile öğretimsel konular başta olmak üzere meslektaşlarıyla paylaşım ve yardımlaşma içerisinde oldukları meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarındaki algılarının farklı yaş gruplarında anlamlı bir değişim göstermediği ve benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Louis, Marks ve Kruse (1996) bu araştırmadan farklı olarak okulların kurumsal gelişmesinin okuldaki öğretmenlerin demografik yapısına bağlı olarak değişim gösterdiğini ifade etmişlerdir. Mesleki gelişme alt boyutunda ise öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu farklılaşmaların hangi gruplardan arasında meydana geldiğini tespit etmek için bulgular incelenmiştir (Bkz. Tablo 28). Tablo incelendiğinde, 30 ve altında yaşa sahip olan öğretmenler ile 41 ve üzeri yaşa sahip olan öğretmenlerin oluşturduğu grup arasında mesleki gelişme puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılık tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde 41 ve üzeri yaşa sahip olan öğretmenlerin oluşturduğu grubun daha düşük sıra ortalamasına sahip olduğu, bu nedenle 30 yaş ve altındaki grubun daha yüksek mesleki gelişim algısına sahip oldukları söylenebilir. Diğer yaş gruplarına göre oluşturulan öğretmen grupları için ise mesleki gelişme açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuçlar incelendiğinde öğretmen liderliği davranışlarının mesleki gelişim alt boyutu bakımından araştırmanın çalışma grubundaki en genç bireylerin bulunduğu grupta en yüksek algı tespit edilmişken en büyük yaşta bireylerin oluşturduğu grupta en düşük algı bulunduğu tespit edilmiştir. Bu bakımdan öğretmenlerin yaşı ilerledikçe mesleki gelişime önderlik etme konusundaki algıları ve bu alt boyuttaki öğretmen liderliği algılarının azaldığı söylenebilir.

Öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin algılarının araştırmaya katılan bireylerin oluşturulan demografik alt gruplara göre değişim gösterip göstermediği sorusuna cevap aranan bu araştırma alt probleminde şu sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının öğretmen liderliği ölçeğinin iki alt boyutunda (kurumsal gelişim ve meslektaşlarla işbirliği) cinsiyet, yaş ve kıdemleri bakımından anlamlı bir değişim göstermediği ve öğretmenlerin öğretmen liderliğinin bu iki alt boyutuna ilişkin algılarının yaşları, mesleki kıdemleri ve cinsiyetleri farklı olsa dahi benzer olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen liderliği ölçeğinin, öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin algılarını ölçen alt boyutundan alınan özellikler ise tüm demografik gruplarda (yaş, cinsiyet ve kıdem) farklılaştığı tespit edilmiştir. Wahlstrom ve Louis (2008) yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve kıdemi gibi değişkenlerin öğretimsel uygulamalar ve öğretmen liderliği davranışları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde araştırma sonucunda da ortaya çıkan farklılıkların önceki araştırma sonuçlarıyla benzer olduğu görülmektedir. Bu çalışmada değişim cinsiyet bakımından kadınlar, yaş bakımından 30 yaş ve daha genç öğretmenler ve kıdem bakımından ise daha az kıdeme sahip olan (1-10 yıl arası) öğretmenler lehinedir. Bu sonuçlar yaş ve kıdem bakımından tutarlı olup, genç ve mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin mesleki gelişim anlamında öğretmen liderliği algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet bakımından ise kadınların mesleki gelişim için daha yüksek bir algıya sahip oldukları ve mesleki gelişim anlamında öğretmen liderliği algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

5.3 Okullardaki Bürokrasi İle Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuç ve Tartışma

“Araştırmadaki öğretmen cevaplarına göre okullardaki bürokrasi ile öğretmen liderliği arasında bir ilişki var mıdır? olarak ifade edilen araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin Spearman korelasyon katsayısı verileri ile iki ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişki incelenerek araştırmanın ilgili sorusuna ilişkin sonuçlar ortaya konmuştur. Okulların bürokratik özellikleri ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkileri belirlemek için kullanılan Spearman sıra farkları korelasyonu sonucunda bütün bu boyutlar arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Okulların bürokratik özellikleri ölçeğinin birinci alt boyutu olan otorite hiyerarşisi ile öğretmen liderliğinin üç alt boyutu (mesleki gelişme, kuramsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği) arasında pozitif ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu tespit ile alakalı kurum içi orta düzeyde hiyerarşiden kaynaklı otorite ile ortaya çıkan kuralcı, sistemli, düzenli işleyişin olması ve belirsizliğin olmaması aynı zamanda esneklik gösterebilen bürokratik yapının öğretmen liderliği davranışlarının ortaya çıkışını olumlu etkilemekte ve desteklemekte olduğu söylenebilir.

Okulların bürokratik özellikleri ölçeğinin ikinci alt boyutu olan Kurallar/ düzenlemeler ile öğretmen liderliğinin iki boyutu arasında (mesleki gelişme ve kurumsal gelişme) arasında pozitif ve zayıf diğer alt boyut olan ve meslektaşlarla işbirliği arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki söz konusudur. Okulların bürokratik özellikleri ölçeğinin kurallar ve düzenlemeler alt boyutu kurum içi kural, yasa ve prosedürlerin uygulanma düzeyini temsil etmektedir. Sonuçlara bakıldığında öğretmen görüşlerine göre öğretmen liderliğinin öğretmenlerin kendini mesleki anlamda geliştirdiği ve mesleki donanımını arttırdığı mesleki gelişim alt boyutu ve öğretmenlerin okulun gelişimi konusunda formal rolleri dışında kurumu temsil edecek düzeyde gönüllü olarak öncülük ettikleri kurumsal gelişim alt boyutuna kurum içi yasa, kural ve prosedürlerin uygulanmasıyla katkı sağlanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen liderliğinin bir diğer alt boyutu olan öğretmenlerin birbiriyle yardımlaştığı ve birbirini desteklediği meslektaşlarla işbirliği boyutunun ise kuralların ve yasaların etkilenmesiyle diğer alt boyutlara göre daha fazla ve olumlu etkileneceği tespit edilmiştir.

Okullarda örgütlenmede kişisel ilişkiler ve bağlardan ziyade tarafsızlığın hâkim olmasıyla açıklanabilecek olan nesnellik ile öğretmen liderliği (mesleki gelişme, kurumsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği) arasında pozitif ve zayıf düzeyde bir ilişki vardır. Öğretmenlerin mesleki olarak kendini geliştirme konusunda, kurumun gelişimi konusunda üstlenecekleri görevlerde ve meslektaşlarıyla işbirliği süreçlerinde daha iyi ve verimli bir öğretmen liderliği sergilemeleri için yansız ve tarafsız bir kurum örgütlenmesinin faydalı olacağı görüşüne ulaşılmıştır.

Prosedürel özellikler ve ile öğretmen liderliğinin iki boyutu arasında (kurumsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği) arasında pozitif ve zayıf diğer alt boyut olan ve mesleki gelişme arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki söz konusudur. Diğer bir ifadeyle kurum içi işleyişin düzenlenmesi için oluşturulan prosedürlerin uygulanması öğretmenlerin birbiriyle yardımlaşma ve dayanışmaları ile birbirine önderlik etmelerini; öğretmenlerin kurumun gelişiminde paylaşımcı liderlik anlayışıyla okul gelişimini desteklemelerine teşvik ederken, öğretmenlerin mesleki anlamda kendi gelişimlerine öncülük etmelerini diğer iki alt boyuta göre daha fazla desteklediği tespit edilmiştir. Fitzgerald ve Gunter (2008) yapmış oldukları çalışmada öğretmen liderliğinin gelişmesinde bürokratik süreçlerin oluşturduğu katı hiyerarşik yapının olumsuz etkisinin olabileceğini ifade etmektedir.

İstanbul ili Arnavutköy ilçesinde görevli öğretmenlerin algılarına göre okulların bürokratik özellikleri ölçeğinin birinci alt boyutu olan otorite hiyerarşisi ile üçüncü alt boyutu olan nesnellüğün öğretmen liderliğinin tüm alt boyutları arasında zayıf ve pozitif ilişki, okulların bürokratik özellikleri ölçeğinin ikinci alt boyutu olan kurallar/düzenlemeler ve dördüncü alt boyutu olan prosedürel özellikler ile öğretmen liderliğinin iki boyutu arasında (mesleki gelişme ve kurumsal gelişme) arasında pozitif ve zayıf diğer alt boyut olan ve meslektaşlarla işbirliği arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bohte (2001:93) Okullardaki bürokratik yapının öğretmenlerin iş yükünün azaltarak ve belirsizliği ortadan kaldırarak öğretmenlerin asli görevlerine daha fazla zaman ayırmalarına imkan sağlayacağını ve öğretmenleri mesleki olarak olumlu etkileyeceğini ifade etmektedir. Yılmaz (2018:308) yaptığı çalışmada okullardaki destekleyici bürokrasinin öğretmen liderliği davranışlarını teşvik ettiğini engelleyici bürokrasinin ise öğretmen liderliği davranışlarını negatif yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarından hareketle okulların bürokratik örgüt yapıya sahip olmasının öğretmenlerin liderlik

davranışları arasında pozitif bir ilişki bulunduğu tespit edilmiş olup (Parlar ve Cansoy, 2017), İstanbul ili Arnavutköy ilçesinde görevli öğretmen algılarına göre okulların bürokratik okul yapısının öğretmen liderliği davranışlarını destekleyici olduğu ifade edilebilir.

5.4 ÖNERİLER

Bu kısımda öğretmen liderliği ile okulların bürokratik yapısı arasındaki ilişkiyle alakalı mevcut araştırmadan ortaya konan sonuçlara göre okulların bürokratik yapısında etkili olan okul yöneticilerine araştırmanın katılımcısı olan öğretmenlere, benzer konuda araştırma yapacak araştırmacılara öneriler bulunmaktadır.

Mevcut araştırmada öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen algılarının yüksek olduğu, okulların bürokratik yapısına ilişkin iki alt boyutta orta iki alt boyutta ise ortalamanın üzerinde düzeyde algı olduğu ortaya konmuştur. Öğretmen liderliği ile okulların bürokratik yapısının tüm alt boyutları arasında ise pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu tespitlerden hareketle okul yöneticileri için öneriler şu şekildedir:

- 1) Okullarda öğretmen liderliğinin gelişimi için örgütlenme tarzı olarak ılımlı veya orta düzeyde bürokratik örgüt yapısı ve işleyişinin bulunması öğretmen liderliği davranışlarının desteklenmesi açısından pozitif etkide bulunacağından önerilmektedir.
- 2) Öğretmenlerin mesleki gelişimi okul ve öğretimsel gelişim için şüphesiz büyük önem arz etmektedir. Öğretmen liderliği ölçeğinin mesleki gelişim alt boyutuyla okulların bürokratik özellikleri ölçeğinin prosedürel özellikleri arasındaki orta düzeyli pozitif ilişki göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi adına kurum içi prosedürlerin oluşturulması belirsizlikten kaçınılması önerilebilir.
- 3) Öğretmen liderliğinin alt boyutlarından olan okullarda öğretmenler arası işbirliği ve yardımlaşmayı temsil eden meslektaşlarla işbirliği ile bürokratik yapının alt boyutu olan kurallar/ düzenlemeler alt boyutu arasında orta düzeyde ilişki tespit edilmiş olup bu noktada okulda yasa, kural ve mevzuata bağlı hareket edilmesinin öğretmenleri işbirliğine

beraber çalışmaya yönlendirebileceğinden özellikle kurum içi görevlendirmeler gibi süreçlerde kural, yasa ve mevzuata uygun hareket edilmesi önerilir.

Öğretmenler için öneriler:

- 1) Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları ölçeğinin mesleki gelişim alt boyutunda yaş ve mesleki kıdem arttıkça mesleki gelişime öncülük etme ve kendini geliştirme konusunda düşüş meydana geldiği ve aynı zamanda erkek öğretmenlerin mesleki gelişime olan ilgilerinin de kadın öğretmenlerden düşük olduğu araştırma verileriyle ortaya konmuştur. Bu veriler ışığında öğretmenlerin okul ve öğretimsel gelişimi ve verimi arttırabilmeleri için mesleki gelişim çalışmalarına olan ilgilerini devam etmeleri önerilir.
- 2) Okulların bürokratik yapısı ile öğretmen liderliği arasında tespit edilen pozitif ilişki neticesinde öğretmenlerin örgüt içi hiyerarşi kaynaklı düzen, yansızlık, kurallar ve düzenlemeler ile prosedürlerin öğretmen liderliğinin gelişimini desteklemesi sebebiyle öğretmenlerin kendi aralarındaki süreçlerde ve örgütlenmelerde bürokratik yapıyı tercih etmeleri ve uygulamaları önerilebilir.
- 3) Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarından diğer alt boyutlara kıyasla en düşük sonucun meslektaşlarla işbirliği boyutunda olduğu tespit edilmiş olup, bu noktada öğretmen liderliğinin desteklenmesi noktasında öğretmenler arasındaki iletişimin, işbirliğinin ve mesleki paylaşımın artırılması önerilebilir.
- 4) Öğretmenlerin okulların bürokratik yapısına ilişkin orta ve ortanın üzerinde bir algıya sahip oldukları ve bu düzeyde bürokratikleşmenin öğretmen liderliğini desteklediği araştırma verileri sonucunda tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin sınıf içerisinde ve okul kültüründe bu düzeyde bir bürokratik yapının oluşumunda öncülük etmeleri tavsiye edilebilir.

Araştırmacılar için öneriler:

- 1) Mevcut araştırmada okul türleri, öğretmen branşları ve okulların öğrenci veya öğretmen mevcutları değişkenleri dikkate alınmamıştır ve bu değişkenleri kapsamaması bu araştırmanın sınırlılığı olarak ifade edilebilir.

Araştırmacıların bu araştırmanın kapsamını genişleterek uygulaması önerilebilir.

- 2) Araştırma nicel araştırma türünde yapılmış olup, nitel veriler bakımından tamamlayıcı boyutlar eklenerek karma yöntemle okulların bürokratik yapısı ve öğretmen liderliği alt boyutlarına ilişkin daha ayrıntılı ve açıklayıcı bir çalışma yapılabilir.
- 3) Araştırmaya okulların başarısına ilişkin verilerde katılarak öğretmen liderliğin öğretimsel ve okul gelişimi üzerindeki etkisinin de yorumlanmasıyla araştırmanın kapsamı genişletilebilir.
- 4) Araştırmanın katılımcı grubuna okulun diğer paydaşları olan yönetici, veli ve öğrenciler eklenerek araştırmanın kapsamı arttırılarak uygulanması önerilebilir.
- 5) Araştırma sonuçları İstanbul ili Arnavutköy ilçesinde görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır. Bu sınırlılık aşılarak daha büyük çalışma gruplarıyla çalışılabilir.

KAYNAKLAR

- Adler, P. S. ve Borys, B. (1996). Two Types Of Bureaucracy: Enabling and Coercive *Administrative Science Quarterly*, 41,61-89.
- Ahmed, Z.,Nawaz, A. ve Khan, I. (2016). Leadership Theories and Styles: A Literature Review. *Journal of Resources Development and Management*,16.
- Aksu, A. Fırat, Ş. N. Şahin, İ.(2003) İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kültürel Liderlik Davranışları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 36, 490-507
- Anderson, B. D. (1970). Bureaucratization and Alienation; an Empirical Study in Secondary Schools, (Doctoral Dissertation), University of Toronto.
- Anderson, K. D. (2004). The Nature Of Teacher Leadership İn Schools As Reciprocal Influences Between Teacher Leaders And Principals. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(1), 97-113.
- Angelle, P. S., & DeHart, C. A. (2016). Comparison And Evaluation Of Four Models of Teacher Leadership, *Research in Educational Administration & Leadership (REAL)*, 1(1),85-119.
- Arıcan, T. (2009). Öğretmenlerde Mesleki Tükenmişlik Ve Okul Yönetiminde Bürokrasi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arrowsmith, T. (2007). Distributed Leadership in Secondary Schools in England: The İmpact On The Role Of The Headteacher And Other İssues. *Management in Education*, 21(2), 21-27.
- Aşkun, B.O.(1997). İşletmelerde Biçimsel Örgüt Yapısı Olarak “Bürokrasi Kavramı, Tarihsel Gelişimi ve Çağcıl Yorumu ile Bir Turizm İşletmesinde Uygulama. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> Sitesinden
05.06.2009 Erişilmiştir.
- Atik, S. & Üstüner, M. (2014). İlköğretim Okullarının Örgüt Tipi İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 133-154
- Aydın, M. (2014). *Eğitim Yönetimi*.(10. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi

- Aydın, N. (2012). Weberyen Bürokraside Liyakat ve Türk Kamu Bürokrasisinden Bir Kesit: Siyasetin Bürokrasi İronisi. *Sayıştay Dergisi*, 85, 51-67.
- Bakioğlu, A. (1998). Lider Öğretmen, M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 10,1119
- Balcı, A. (2014). *Örgütsel Gelişme: Kuram Ve Uygulama*. (4. Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balıkçı, A., & Aypay, A. (2018). Okul Müdürlerinin Bürokrasi Gündelik Hayat Etkileşimi. *Turkish Studies Social Sciences*,13 (10), 787-811
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13396> Sitesinden 04.04.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımcı Liderlik: Okullarda Dikkate Alınması Gereken Bir Liderlik Yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Balyer, A. (2016). Öğretmen Liderler: Öğretmen Algıları Üzerine Nitel Bir Araştırma. *İlköğretim Online*, 15(2).
- Bass, B. M. (1981). *Stodgill's Handbook Of Leadership: A Survey Of Theory And Research*. New York: Free Press.
- Bass, B. M, (1990). From Transactional To Transformational Leadership: Learning To Share The Vision. *Organizational Dynamics*, 18(3),19-31.
- Bass, B.M. ve Avolio, B.J. (1994). *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*. London, New Delhi: SAGE Publications
- Bass, B.M. ve Bass R. (2009). *The Bass Handbook of Leadership*. New York, Toronto, London, Sydney: Free Press
- Baykul, Y. Ve Güzeller C. O. (2016). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik: SPSS Uygulamalı*. (3.Baskı) Ankara: Pegem AkademiYayınları
- Bektaş, Ç. (2016). Liderlik Yaklaşımları ve Modern Liderden Beklentiler, *Selçuk Üniversitesi Akşehir Meslek Yüksekokulu Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 43-53.
- Bennis, W. G. (1989). Managing the Dream: Leadership in the 21st Century. *Journal of Organizational Change Management*, 2, 6–10.
- Berg, J. H., Carver, C. L., & Mangin, M. M. (2013). Teacher Leader Model Standards. *Journal of Research on Leadership Education*, 9(2), 195–217.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Öğretmen Liderliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *İlköğretim Online*, 9 (2), 764-775.

- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2012). Öğretmen Ve Yöneticilerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Görüşleri: *Bir Karma Yöntem Çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(2), 191-223.
- Beycioğlu, K. (2009). İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme (Hatay İli Örneği), İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Billingsley, B. S. (2007). Recognizing and Supporting The Critical Roles of Teachers In Special Education Leadership. *Exceptionality*, 15 (3), 163-176.
- Blase, J. R. & Blase, J. (1999). Effective Instructional Leadership Teachers' Perspectives On How Principals Promote Teaching And Learning In Schools. *Journal of Educational Administration*, 38, 130-142
- Bohte, J. (2001). School Bureaucracy and Student Performance at the Local Level. *Public Administration Review*, 61(1), 92–99.
- Boles, K., & Troen, V. (1994). Teacher Leadership in a Professional Development School. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED375103.pdf> Sitesinden 15.05.2019 erişim sağlanmıştır.
- Bolman, L.G., & Deal, T. E. (2017). *Reframing Organizations*. New Jersey, Haboken: Jossey-Bass Publishers.
- Boyd-Dimock, V., & McGree, K. M. (1995). Leading Change From The Classroom: Teachers As Leaders: Issues About Change. <http://www.sedl.org/change/issues/issues44.html> Sitesinden 16.05.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Bozkurt, Ö. ve Ergun, T.(1998). *Kamu Yönetimi Sözlüğü*, (Fransızca ve İngilizce Karşılıklarıyla) (Ed: Seriyeye Sezen). Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları
- Buluç, B.(2009). İlköğretim Okullarında Bürokratik Okul Yapısı ile Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 152, 34 -74
- Bulut, Y. ve Bakan İ. (2005). Yönetici Ve Yöneticilik Üzerine Kahramanmaraş Kentinde Bir Araştırma. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 5, (9), 62-89 <http://dergipark.gov.tr/susead/issue/28433/302863> Sitesinden 10.04.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Bursalıoğlu, Z. (2016). *Eğitim Yönetimde Teori ve Uygulama*. (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Bursalioğlu, Z. (2015). *Eğitim Yönetimde Yeni Yapı ve Davranış*. (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*. (3.Edition). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Büyüköztürk, ř. (2004). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, ř., Kılıc, Ç., E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (21.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Can, N. (2006). Öğretmen Liderliği Ve Engelleri, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 137-161
- Can, N.(2007). Öğretmen Liderliği Becerileri Ve Bu Becerilerin Gerçekleştirilme Düzeyi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 263-288
- Cannatelli, B., Smith, B., Giudici, A., Jones, J., & Conger, M. (2016). An Expanded Model of Distributed Leadership in Organizational Knowledge Creation. *Long Range Planning*, 50(5), 582–602.
- Cansoy, R.(2018). The Relationship between School Principals' Leadership Behaviours and Teachers' Job Satisfaction: *A Systematic Review, International Education Studies*,12, (1),
- Carter, A. P. (2016). Teacher Leadership: A Content Analysis Assessing the Impact on District Policies and Practices. Electronic Theses and Dissertations. Paper 3094. <http://dc.etsu.edu/etd/3094> Sitesinden 09.05.2019 tarihinde erişilmiştir
- Cerit, Y. (2012). Okulun Bürokratik Yapısı İle Sınıf Öğretmenlerinin Profesyonel Davranışları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(4), 497-521.
- Collinson, V. (2012). Leading by Learning, Learning by Leading. *Professional Development in Education*, 38(2), 247–266.
- Cosenza, M. N. (2015). Defining Teacher Leadership: Affirming the Teacher Leader Model Standards. *Issues in Teacher Education*, 24(2), 79-99.
- Crowther, F., Kaagan, S., Ferguson, M., & Hann, L. (2002). *Developing Teacher Leaders: How Teacher Leadership Enhances School Success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Crowther, F., Ferguson, M., & Hann, L. (2009). *Developing Teacher Leaders: How Teacher Leadership Enhances School Success*. London: Corwin Press.
- Çakır, M. (2014). Bürokrasi ve Suç Olgusu. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 1, 18-24

- Çayak, S., & Çetin, M. (2016). Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 200-222.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde Dönüşümcü Liderlik, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16, 423-442
- Çelik Yılmaz, D. (2017). Mesleki Profesyonellik ile Öğretmen Liderliğine Yönelik Öğretmen Algıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu. Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Tez Merkezi'nden 08.04.2019 Tarihinde Alınmıştır.
- Çetin, N. (2008). Kuramsal Liderlik Çözömlerinin Işığında, Okul Müdürlüğü Ve Eğitilebilir Durumsal Liderlik Özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 74-84. <http://dergipark.gov.tr/pauefd/issue/11120/132991> Sitesinden 14.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Çevikbaş, R. (2015). Bürokrasi Kuramı Ve Yönetimsel İşlevi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Ekonomi Ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 3 (2)
- Çırpan, H. (1999). Lider mi, Yönetici mi?, *Active Bankacılık ve Finans Dergisi*, 7, 1-5
- Çiftçi, G. (2009). İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyi ile Öğrencilerin Yabancılaşması Arasındaki İlişki. (Yüksek Lisans Tezi), <https://tez.yok.gov.tr> Sitesinden 17.05.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Dalgıç D., E. (2012). Okul Yönetimi Sürecinde İngilizce Öğretmenlerinin Liderlik Uygulamaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Darling-Hammond, L., Bullmaster, M. L., & Cobb, V. L. (1995). Rethinking Teacher Leadership Through Professional Development Schools. *The Elementary School Journal*, 96(1), 87-106.
- Deniz, L. ve Hasançelebioğlu T. (2003). Öğretmen Liderlik Stillerini Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Çalışması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17, 55-62
- Dinçer, K. (2017). İlkokullarda Örgütsel Yaratıcılık Davranışları ile Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki. (Yüksek Lisans Tezi) <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından 03.05.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Doğan, S. (2016). *Eğitim Yönetiminde Liderlik: Teori Araştırma ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Donnelly, J.H. Ivancevich, J. M. & Gibson, J.L. (1985). *Organizations: Behavior, Structure, Processes (5.Basım)*. Plano,TX: Business Publications Inc.
- Erdoğan, İ. (2014). *Eğitimde ve Okul Yönetimi (3.Baskı)*. İstanbul: Alfa Yayıncılık
- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde Değişim Yönetimi (4.Baskı)*.Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Erdoğan, İ. (2016).*Gelenekten Geleceğe Eğitim Bilimi Kuram ve Uygulama (1.Baskı)*. İstanbul: Sümer Kitabevi ve Yayıncılık
- Erdoğan, U. (2012). İlköğretim Okullarının Bürokratik Yapıları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Erdoğruca, P.(2011). Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik Ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Ermeç, G. E. (2007). İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyi İle Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Eşki, H. (2012). Bugünü Anlamak İçin Max Weber'i Yeniden Okumak. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 6(11), 187-198.
- Fırat, N. Ş ve Topaçoğlu, Ö. D.(2016). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları, *Uluslararası Türk ve Türkçe Dil, Edebiyat ve Tarih Dergisi*, 11(3), 1849-1878
- Fitzgerald, T., & Gunter, H. M. (2008). Contesting The Orthodoxy Of Teacher Leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 11(4), 331–340.
- Gill, R. (2011). *Theory and Practice Of Leadership*. London: SAGE Publications. S. 8
- Göktürk, İ.(1999). Bürokrasi ve Kişilik: Kahramanmaraş Kamu ve Özel İşletme Yapılarında Karşılaştırmalı Bir Uygulama, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi)
<https://tez.yok.gov.tr> sayfasından 05.06.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Gökyer N., & Yılmaz, G. (2018). İlkokul Yöneticilerinin Dağıtılmış Liderlik Düzeyleri. *İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 409-442
- Gönüllü, Y. (2009). Bürokrasi ile Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

- Güneş, İ.(2017). Okul Yöneticilerinin Liderlik Düzeyleri İle Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki: İstanbul Bahçelievler Örneği, Aydın Üniversitesi , Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Grant,C. (2015). Teacher Leadership: Gendered Responses And Interpretations, *Agenda*, 19 s.44-57
- Greenlee, B. J. (2007). Building Teacher Leadership Capacity Through Educational Leadership Programs. *Journal of Research for ,Educational Leaders*, 4(1), 44-74.
- Gronn, P. (2002). Distributed Leadership As A Unit Of Analysis. *The Leadership Quarterly*,13(4), 423–451.
- Harris, A., & Muijs, D. (2004). *Improving Schools Through Teacher Leadership*. United Kingdom: McGraw-Hill Education.
- Harrison, C., & Killion, J. (2007). Ten Roles for Teacher Leaders. *Educational Leadership*, 65(1), 74-77.
- Hart, A. W. (1994). Creating Teacher Leadership Roles. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 472–497.
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1988). *Management of Organizational Behavior*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2000). School Bureaucracies that Work: Enabling, Not Coercive. *Journal of School Leadership*, 10(6), 525–541.
- Hoy, W. K. (2003). An Analysis Of Enabling And Mindful School Structures. *Journal of Educational Administration*,41(1), 87–109.
- Hoşgörür, T., & Yorulmaz, Y. I. (2015). The Relationship Between Teachers' Leadership Behaviours and Emotional Labour, *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 5(2), 165-190.
- İsmail, S. N., Don, Y., Husin, F., & Khalid, R. (2018). Instructional Leadership and Teachers' Functional Competency Across the 21st Century Learning. *International Journal of Instruction*, 11(3), 135-152.
- Karaca, D. (2015). İlk Ve Ortaokullarda Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Profesyonelliğine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Karaman, M. K. ve Akıl, Ü. G. (2005). Bürokrasi Ve İlköğretimde Örgütsel Sağlık. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 15-38

- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (23.Basım). Ankara: Nobel.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Karip, E., & Köksal, K. (1996). Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(2), 245-257.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop As Leaders (2nd ed.)*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders (3rd ed.)*. United States of America Corwin Press
- Kaya, B. (2016). Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Yeterlikleri. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından 05.06.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Kayral, İ. H. (2016). Dağıtımçı Liderlik, Karmaşık Sistemlerde Liderlik ve Öz Liderlik Teorileri Kapsamında Makrodan Mikroya Liderlik. *İşletme Ve İktisat Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 12-22.
- Kılıç, E. D., Üstün, A., & Önen, Ö. (2011). Öğrenen Örgütlerde Etkili Liderlik: Burdur Örneği. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 6(1), 5-22.
- Kılıç, R., Keklik B. Ve Yıldız H. (2014). Dönüştürücü, Etkileşimci ve Tam Serbesti Taniyan Liderlik Tarzlarının Örgütsel Sessizlik Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma, *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F Yönetim Ve Ekonomi Dergisi*, 21(2), 249-268
- Kılınc, Ç. A.ve Receptoğlu, E (2013). Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklentileri, *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 175-215
- Kırel, Ç.(2001). Liderlik Davranış Biçimleri Konusuna Yeni Bir Yaklaşım: Karizmatik Liderlikten Dönüşümsel Liderliğe, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1) <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/525> sayfasından 11.04.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Kidd, J. L. (1967). A Study of Principals' Belief Systems and Rule Orientation As Related To School Organization Bureaucracy. Unpublished Doctoral Dissertation, The University Of Oklahoma, ABD.
- Kippenberger, T. (2002). *Express Leadership*. United Kingdom: Capstone Publishing

- Kline, R. B. (2005). *Principles And Practice Of Structural Equation Modeling*. New York, NY: Guilford Publications
- Kölükçü, D. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gerekliklik Ve Sergilenme Derecesine İlişkin Görüşleri. Başkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T. ve Bakır, A. (2017). The Factors That Influence Bureaucracy and Professionalism in Schools: A Grounded Theory Study. *Journal Of Education And Practice*, 8 (8), 196-207.
- Küçüktepe, S. E., & Gürültü, E. (2014). Öğretmenlerin" Yapılandırmacı Öğretmen" Kavramına İlişkin Algılarına Yönelik Metafor Çalışması Örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(2), 282-305
- Little, J. W. (1990). *Teachers As Colleagues*. Lieberman, A. (Ed.) *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now* içinde (165-195). New York, Philadelphia, London. The Falmer Press.
- Louis, K.S., Marks, H.M. and Kruse, S. (1996). ``Teachers' Professional Community in Restructuring Schools", *American Educational Research Journal*, 33(4), 757-789.
- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (1996). Assessing Goodness Of Fit: Is Parsimony Always Desirable?. *The Journal of Experimental Education*, 64(4), 364-390.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2014). *Okul Öncesi Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Ankara: MEB
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019) Arnavutköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Web Sitesi. <https://arnavutkoy.meb.gov.tr/> Sitesinden 05.02.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Miao, Z & Pang, N. S. K (2017). The Roles of Teacher Leadership in Shanghai Education. *Bulgarian Comparative Education Society Conference Books*. Sofia, 15, 93-121
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher Leadership—Improvement Through Empowerment? *Educational Management & Administration*, 31(4), 437–448.
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher Led School Improvement: Teacher Leadership In The UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961–972.
- Murphy, J. (2005). *Connecting Teacher Leadership And School Improvement*. California:Corwin Press

- Northouse, P. G. (2007). *Leadership: Theory and Practice*. London: Sage Publications.
- Oktay, M. (1996). *İşletmeciler İçin: Davranış Bilimlerine Giriş*. İstanbul: Der Yayınları.
- Özdemir, S. ve Kılınc, A. Ç. (2014). Bürokratik Okul Yapısı ile Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10 (1), 1-23.
- Özer, N. (2010). İlköğretim Okullarının Örgütsel Diriklik, Bürokratiklik ve Örgüt Normları Açısından Analizi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya
- Özer, N., & Dönmez, B.(2013). Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Psikometrik Özelliklerinin Yeniden Değerlendirilmesi, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(4), 57-68.
- Özgün, V. (2018). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> Sitesinden 05.04.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Öztürk, N. (2001). Liselerde Bürokratikleşme Ve Öğretmenlerin Stres Düzeyleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, N., ve Şahin, S. (2017). Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürü Ve Öğretmen Liderliği: Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Rolü. *İlköğretim Online*, 16(4).
- Parlar, H. ve Cansoy, R. (2017). The Effect Of Bureaucratic School Structure On Teacher Leadership Culture: A Mixed Study. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 17 (6), 2175-2201.
- Rost, J. (1993). *Leadership For The 21st Century*. Westport, CT: Praeger Publishing.
- Sağnak, M. ve Şentürk C.(2012) İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları ile Okul İklimi Arasındaki İlişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 29-47
- Savaş, G. (2016). Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışları İle Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki Ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> Sitesinden 18.04.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture And Leadership* (Fourth Edition). United States of America. John Wiley & Sons Inc.
- Sebastian, J., Huang, H., & Allensworth, E. (2017). Examining İntegrated Leadership Systems İn High Schools: Connecting Principal And Teacher Leadership To

- Organizational Processes And Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 463-488.
- Sergiovanni, T. J. (2007). *Rethinking Leadership: A Collection Of Articles*. (Second Edition). California. Corwin Press.
- Serin, H. ve Ergin-Kocatürk, H. (2019). Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencilerinin Eğitim Sürecine Dair Deneyimleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 495-513.
- Sinden, J. E. (2002). Enabling Bureaucratic Behaviors And Structures İn School , Ohio Devlet Üniversitesi, Doktora tezi, https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1486462702465486&disposition=inline Sitesinden 07.05.2019 tarihinde Erişilmiştir.
- Supovitz, J. A. and Poglinco, S. M. (2001). Instructional Leadership in a Standards-Based Reform. CPRE Research Reports. http://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/20 sitesinden erişilmiştir.
- Stogdill, R. M. (1950). Leadership, *Membership And Organization*. *Psychological Bulletin*, 47(1), 1–14.
- Şahin, F.(2012). Büyük Adam Düşüncesinden Liderlikte Özellikler Kuramına Kavramsal Bir Bakış. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 13, 1
- Şirin,E.Y., Aydın, Ö. ve Bilir, P. F. (2018). Transformational-Transactional Leadership and Organizational Cynicism Perception: Physical Education and Sport Teachers Sample, *Universal Journal of Educational Research*,6 (9), 2008-2018
- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği* (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston, MA: Pearson.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü. TDK resmi web sitesi. <http://sozluk.gov.tr/> Sitesinden 05.02.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Töremen, F. (2002). Eğitim Örgütlerinde Değişimin Engel Ve Nedenleri, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler*, 12(1), 185-202
- Troen, V., & Boles, K. (1992). Leadership From the Classroom: Women Teachers as a Key to School Reform. Amerika Eğitim Araştırma Derneğinin Yıllık Toplantısında Sunulmuştur. San Francisco, CA.
- Tylus, J. D. (2009). The Impact of Enabling School Structures on The Degree of Internal School Change As Measured By The Implementation of Professional

- Learning Communities. Unpublished Doctorate Dissertation, Virginia Commonwealth University, Virginia.
- Uğur S.S. ve Uğur U. (2014). Yöneticilik ve Liderlik Ayrımında Kişisel Farklılıkların Rolü, *Organizasyon Ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6, (1)
- Uysal, A.(2001). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik ve Liderlik Davranışları (Yüksek Lisans Tezi). <http://dspace.yildiz.edu.tr/xmlui/handle/1/454> Sitesinden 11.06.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Vardar, A.(2001). *Bireysel ve Kuramsal Değişimde Yeniden Yapılanma Startejileri*. Kariyer Yayıncılık, İstanbul
- Volk, A. (2011). Teachers' Experiences With Bureucracy in Loosely and Tightly Coupled Systems: Impacts on Professional Practice. University Of Manitoba ,Winnipeg,Canada, <http://proxycheck.lib.umanitoba.ca/faculties/education/media/Volk-11.pdf> Sitesinden 09.06.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S. (2008). How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles Of Professional Community, Trust, Efficacy, And Shared Responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495.
- Wallach, E. J. (1983). Individuals and Organizations: *The Cultural Match Training & Development Journal*, 37(2), 28-36.
- Weber, M. (1947). *The Theory Of Social And Economic Organization*. New York: Oxford University Press
- Wills, A. (2015). A Case Study Of Teacher Leadership At An Elementary School. Unpublished Certificate of Advanced Study Thesis, Sacred Heart University, Fairfield, CT. <http://digitalcommons.sacredheart.edu/edl/6> Sitesinden 04.06.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Winston, B. E., & Patterson, K. (2006). An İntegrative Definition Of Leadership *International Journal Of Leadership Studies*, 1(2), 6-66.
- Yayla, Y. (2001). Kanuni Sultan Süleyman Devri Osmanlı Devleti'nde Bürokratik Yapı: 1520-1566. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta
- Yılmaz, A.İ.(2018). Okullardaki Bürokratik Yapı Ve Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> Sitesinden 04.06.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Yılmaz, E. (2014). *Eğitim Yönetimi*. (1. Baskı) İstanbul: Lisans Yayıncılık

- Yılmaz, E. ve Kurşun T.A.(2015). Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*,1(1), 35-48
- Yılmaz, K. Oğuz A.ve Altinkurt Y. (2017). Öğretmenlerin Liderlik Davranışları ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3): 659-675
- Yiğit, Y., Doğan, S., & Uğurlu, C. (2013). Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(2), 93-105.
- Yücel, C., Karaman, K., & Dönder, H. (2008). Öğretmen Görüşlerine Göre, Okullardaki Bürokrasi İle Örgütsel Vatandaşlık Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14 (1), 49-74.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316.
- Zeytin, N. (2008). İlköğretim Okullarında Bürokratikleşme Ve Okul Kültürü Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, <http://acikerisim.deu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/20.500.12397/7299/20330.pdf?sequence=1> Sitesinden 25.03.2019 tarihinde erişilmiştir..
- Zinn, L. F. (1997). Supports and Barriers to Teacher Leadership: Reports of Teacher Leaders. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408259.pdf> Sitesinden 04.06.2019 tarihinde erişilmiştir.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı	Hüseyin ÇAKAN
Uyruğu	Türkiye Cumhuriyeti
Doğum tarihi ve yeri	26.04.1993- Erzincan
Medeni Hali	Evli
Telefon	5360678173
E-posta	huseyin_24062@hotmail.com



Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet Yılı
Lise	Milliyet Anadolu Öğretmen Lisesi	2011
Üniversite	İstanbul Üniversitesi/İngilizce Öğretmenliği	2015
Yüksek Lisans	İstanbul Üniversitesi / Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
2015-2016	Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	Öğretmen
2016-	Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	Okul Müdür Yardımcısı