

T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

**ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA PAYLAŞILAN LİDERLİK ALGISI:
GERÇEK Mİ? OLABİLİR Mİ? HAYAL Mİ?**

HAZIRLAYAN

AHSEN ÇINAR

DANIŞMAN

Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ

Yüksek Lisans Tezi

Mart 2015

KAYSERİ

T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

**ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA PAYLAŞILAN LİDERLİK ALGISI:
GERÇEK Mİ? OLABİLİR Mİ? HAYAL Mİ?**

HAZIRLAYAN

AHSEN ÇINAR

DANIŞMAN

Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ

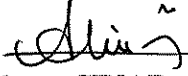
Yüksek Lisans Tezi

Mart 2015

KAYSERİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

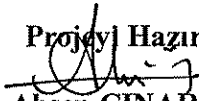
Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.





Ahsen ÇINAR

YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI

“Ortaöğretim Kurumlarında Paylaşılan Liderlik Algısı: Gerçek mi? Olabilir mi? Hayal mi?” adlı Yüksek Lisans tezi Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Projeyi Hazırlayan

Ahsen ÇINAR

Danışman

Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ


Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanı
Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ danışmanlığında **Ahsen ÇINAR** tarafından hazırlanan “Ortaöğretim Kurumlarında Paylaşılan Liderlik Algısı: Gerçek Mi? Olabilir mi? Hayal mi?” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında **Yüksek Lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

12 / 03 /2015

JÜRİ:

Danışman : Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ

Üye : Prof. Dr. Mustafa ŞANAL

Üye : Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun **30/03/2015** tarih ve**02**..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

ÖNSÖZ

Dünyayı etkileyen ekonomik, teknolojik, toplumsal olaylar ile küreselleşme sonucunda gerek okul gerekse de okul müdürlerinin rolleri giderek değişmektedir. Eğitim kurumları yöneticilerinin örgüt faaliyetlerini verimli bir şekilde gerçekleştirmesi örgüt bireylerine karşı sergilediği tutumla yakından ilgilidir. Lider, sahip olduğu yetkiyi tekelinde tutmayıp paylaşımcı bir yaklaşım gösterdiğinde, dolaylı olarak örgüt içindeki verimliliğin de artmasını sağlayacaktır. Böylelikle karar verme süresini kısaltacak, örgütün etkililiğini de artıracaktır. Liderin gösterdiği bu tutum sayesinde örgüt üyeleri mesleki açıdan gelişerek performanslarını ve dolayısıyla örgüte olan katkılarını da artıracaklardır.

Paylaşılan liderlik algısının araştırıldığı bu çalışmada uygulama alanı olarak Ortaöğretim Kurumları seçilmiştir. Eğitim paydaşlarının görüşleri doğrultusunda elde edilen sonuçlar yorumlanarak literatürle karşılaştırılmış ve değerlendirilmiştir.

Araştırmamın her aşamasında yakın ilgi ve desteğini esirgemeyen tez danışmanım Sayın, Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ'ye, eğitim hayatım boyunca bana her zaman sabırla destek olan annem ve babama, ayrıca sevgili kızım Berra ve eşim Yusuf ÇINAR'a gösterdikleri anlayıştan dolayı içtenlikle teşekkür ederim.

Ahsen ÇINAR

Kayseri – 2015

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA PAYLAŞILAN LİDERLİK ALGISI: GERÇEK Mİ? OLABİLİR Mİ? HAYAL Mİ?

Ahsen ÇINAR

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Mart 2015

Danışman: Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ
ÖZET

Eğitim; insan kişiliğinin tam geliştirilmesi, bireylerin bilgi, beceri ve davranışlarında kalıcı değişiklikler oluşturma sürecidir. Bilgi çağı olarak adlandırılan 21 yy. da bilgiyi en iyi şekilde elde eden, kullanan ve üreten toplumların ve bireylerin başarılı olacağı artık herkes tarafından kabul gören bir gerçektir. Bu bakımdan çalışanların niteliklerinin geliştirilmesinin tek yolu eğitimidir. Ancak eğitim, sağladığı birçok yararına karşılık pahalı bir süreç olup, eğitime ayrılacak kaynaklardan en çok verim sağlanması, iyi bir eğitim yönetimi ile mümkündür.

Okul yöneticiliği, düzenli olarak öğrencilerin devam ettiği okul denen kurumların yönetimine verilen addır. Okul yöneticiliği eğitim yönetiminin daha özel bir alanıdır. Bu nedenle araştırmada eğitim yöneticiliği ve okul yöneticiliği zaman zaman eş anlamlı olarak kullanılmıştır.

Okul yöneticilerinin devamlı kendini yenileyen bir çevrede, sürekli öğrenme ve gelişmeye odaklanan, işbirliği ve paylaşım dayalı etkili örgüt yönetimini gerçekleştirebilmeleri için liderlik bilgi ve becerisine gereksinimleri vardır.

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim okullarındaki yöneticilerin paylaşılan liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine yönelik görüşleri belirlemektir.

Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Gaziantep il merkezindeki ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerdir. Araştırmada Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği Gaziantep il merkezindeki ortaöğretim kurumunda çalışan yönetici ve öğrencilere uygulanmıştır.

Araştırmada beş alt probleme yanıt aranmıştır. Birinci alt problemde paylaşılan liderlik algısının cinsiyete göre farklılaşma durumu, ikinci alt problemde paylaşılan liderlik algısının katılımcıların görev durumuna göre farklılaşma durumu, üçüncü problemde paylaşılan liderlik algısının katılımcıların eğitim durumuna göre farklılaşma durumu, dördüncü alt problemde paylaşılan liderlik algısının katılımcıların kıdem yılına göre farklılaşma durumu ve beşinci alt problemde paylaşılan liderlik algısının katılımcıların yaşına göre farklılaşma durumu incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Eğitim Yönetimi, Okul Yöneticiliği, Liderlik, Paylaşılan Liderlik

**THE PERCEPTIONS OF DISTRIBUTED LEADERSHIP IN THE SECONDARY
SCHOOL INSTITUTIONS: IS IT REAL, POSSIBLE OR DREAM?**

Ahsen ÇINAR

Erciyes University, Institute of Education Sciences

M.Sc. Thesis, March 2015

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ

ABSTRACT

Education is the complete development of the human personality. It is the process of creating the permanent changes in individuals' knowledge, skills and behaviors. The fact that communities and individuals getting, using and producing information will be successful is an acceptable situation in the 21st century referred as information age. So the unique way of improving qualities of personnel is education. However, education is a costly process in spite of the many benefits of its. Therefore obtaining more efficiency from education allowance is possible to educational administration

School administration is the management of the institutions attended regularly by students. School administration is a more specific area of educational administration. For this reason, training management and school administration were used as a synonym at times in the study.

School principals need leadership skills and knowledge to realize effective organizational management based on collaboration and information sharing and focused on continuous learning and development in a different, variable and challengeable environment.

The aim of this study was to investigate the secondary school principals' and teachers' perceptions about the principals' practice for the distributed leadership in Turkey.

The study is general survey model because the quantitative data collecting from the participants were used. The population of the study is teachers and principals in the secondary schools in the center districts of Gaziantep. "Distributed Leadership Scale" was carried out the teachers and principals in the secondary school institution in the center districts of Gaziantep in the study.

It was searched an answer for five sub-problems. So it was investigated if the differences according to age, seniority, educational background, statue at school and gender of the participants on the perceptions of distributed leadership become or not in the study.

Keywords: Education, Educational Administration, School Administration, Leadership, Distributed leadership; Management

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI.....	ii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLO LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR.....	xi
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1.Liderlik Yaklaşımları	8
1.1.1.1.Kişisel Özellikler Yaklaşımı.....	8
1.1.1.2.Davranışsal Yaklaşımlar.....	9
1.1.1.3.Durumsal Yaklaşımlar.....	9
1.1.2.Yeni Liderlik Yaklaşımları.....	9
1.1.2.1.Dönüşümcü Liderlik.....	10
1.1.2.2.İşlemci (Sürdürümcü) Liderlik	10
1.1.2.3.Öğretim Liderliği	10
1.1.2.4.Paylaşılan(Dağıtımıcı) Liderlik.....	10
1.1.2.5.Öğretmen Liderliği.....	11
1.1.2.6.Yapılandırmacı Liderlik	12
1.2. Araştırmanın Amacı.....	13
1.3. Alt Problemler.....	13

1.4. Araştırmanın Önemi.....	14
1.5. Varsayımlar	14
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	14
1.7. Tanımlar	15
BÖLÜM II.....	16
KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	16
2.1. KURAMSAL TEMELLER.....	16
2.1.1.Liderlik ve Yönetim	16
2.1.2.Liderlik Kuramları	17
2.1.2.1.Yöneticinin Rollerini:.....	19
2.1.3.Okul Yöneticilerinin Liderliği	20
2.1.4.Paylaşılan Liderlik	22
2.2.İLGİLİ ALANYAZIN TARAMASI	23
BÖLÜM III.....	37
3. YÖNTEM.....	37
3.1. Araştırmanın Modeli	37
3.2. Evren ve Örneklem.....	38
3.3. Verilerin Toplama Araçları	39
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	39
3.3.2. Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği.....	40
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	41
BÖLÜM IV	42
4. BULGULAR VE YORUMLAR	42
4.1.Ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik algısı cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?	42

4.2.Ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik algısı görev türü değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?	43
4.3.Ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik algısı eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?	44
4.4.Ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik algısı kıdem değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?	44
4.5. Ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik algısı yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?	48
5.TARTIŞMA.....	51
6.SONUÇ VE ÖNERİLER	54
6.1.Sonuçlar	54
6.2. Öneriler.....	55
KAYNAKÇA	57
EK-1	66
EK-2.....	67
ÖZGEÇMİŞ.....	68

TABLO LİSTESİ

Tablo 1.	Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	39
Tablo 2.	Katılımcıların Görevlerine Göre Dağılımı	39
Tablo 3.	Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı	39
Tablo 4.	Katılımcıların Kıdemlerine Göre Dağılımı	40
Tablo 5.	Katılımcıların Yaşlarına Göre Dağılımı	40
Tablo 6.	Katılımcıların Paylaşılan Liderlik Algısı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Sonuçları	44
Tablo 7.	Katılımcıların Paylaşılan Liderlik Algısı Düzeylerinin Görev Türü Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Sonuçları	45
Tablo 8.	Katılımcıların Paylaşılan Liderlik Algısı Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Sonuçları	46
Tablo 9.	Katılımcıların Paylaşılan Liderlik Algısı Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı	47
Tablo 9.1.	Katılımcıların Paylaşılan Liderlik Algısı Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları	48
Tablo 9.2.	Katılımcıların Paylaşılan Liderlik Algısı Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları	49
Tablo 10.	Katılımcıların Paylaşılan Liderlik Algısı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı	51
Tablo 10.1.	Katılımcıların Paylaşılan Liderlik Algısı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları	52

KISALTMALAR

B	Regresyon katsayısı
P	Standardize edilmiş regresyon katsayısı
n	Frekans
r	Korelasyon katsayısı
sd	Serbestlik Derecesi
ss	Standart Sapma
x	Aritmetik Ortalama
%	Yüzde
a	Alfa

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmayı oluşturan problem durumu ve alt problemler belirlenmiştir. Ayrıca araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar ifade edilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim; bir ülkenin kalkınmasını ve gelişmesini doğrudan etkileyen, o ülkenin geleceğini belirleyen, insanların geleneklerini ve çağdaş değerlerini uyum içinde kaynaştıran, gelişmiş ve gelişmekte olan tüm ülkelerin üzerinde büyük bir duyarlılıkla durdukları, çok önemli bir süreçtir (Acar, 2002).

Değişimin hızla yaşandığı 21. yüzyılda eğitim sisteminin yapı ve davranış boyutlarının bu değişimden etkilenmemesi mümkün değildir. Bu durum eğitim kurumlarının değişime ayak uydurmasını zorunlu kılmaktadır.

Bireysel gelişme ve toplumsal kalkınma açısından önemli rolü olan “eğitim” işlevini her toplumda okul adı verilen örgütler üstlenmiştir (Çetinkanat, 1988, s.3). Böylece, eğitim sisteminin etkili olması açısından okul örgütü ve yönetimi ayrı bir önem kazanmaktadır.

Okul yönetiminin önemi, aslında yönetimin görevinden doğmaktadır. Yönetimin görevi örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul yönetiminin görevi de, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Bursalıoğlu, 1994, s.6). Okul, örgüt ve işleyiş olarak eğitim yönetiminin bağımlı değişkeni konumundadır. Üst düzeyde eğitim politikalarını belirleyen, orta kademedeki bunları yorumlayan eğitim yöneticileridir. Ancak, bütün bunların uygulanmasını gerçekleştirip, sistemin geri beslemesini sağlayanlar ise ilk düzeydeki okul yöneticileridir (Açıkalin, 1994, s. 3-4).

Okullarda müdür, ilgili yasa, yönetmelik, program ve emirlere uygun olarak okulun bütün işlerini planlamak, düzene koymak, yürütmek ve denetlemekle yetkili kılınmakta;

okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirilmesinden sorumlu tutulmaktadır. Okul müdürleri okullarında planlama, teşkilatlandırma ve değerlendirmeden sorumludurlar. Milli Eğitim Bakanlığı okul müdürlerine hem bir işletme yöneticisi hem de bir eğitim öğretim lideri olarak bakmaktadır (Şişman,2002, s. 144).

Okul müdürü, liderden önce üsttür veya baştır. Üstlük imajından liderlik imajına girebilmesi çok güç olmakla birlikte bazı yollarla sağlanabilir. Bunlardan birincisi, eğitim girişiminin temel değer ve ideallerini benimsemesi ve bunları davranışa çevirebilmesidir. Bireyin değeri, işbirliğinin önemi, okulun verimi, öğrencinin gelişmesi gibi böyle idealler, okul müdürünün liderlik görevlerinden bazılarını belirler. İkincisi, okulun amaçları ile üyelerin ihtiyaçlarını dengeleyebilecek kadar örgütçü ve yönetici olabilmesidir. Üçüncüsü ise, okulunda ahenkli insan ilişkilerinin kurulduğu ve işlediği bir hava yaratabilmesidir. Liderliğin bir grup eylemi olduğunu, üstlüğün ise sadece kişisel hak ve görevleri kapsadığını hatırlarsa, okul müdürü üstlerinden çok grubuna dönük çalışabilir ve onların liderlik imajına hiç olmazsa yaklaşabilir (Bursalıoğlu, 1994, s. 208).

Eğitim sisteminin en önemli değişkenlerinden olan yönetici: kuram, kural, olgu ve olaylar açısından olduğu kadar, örgüt ve yönetimin; amaç, yapı, süreç ve iklim boyutları açısından da eğitim sisteminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda 21. yüzyılın ve geleceğin insan modelini yetiştirmede en etkin rolü üstlenecektir.

Geleceğin eğitim liderinin değişimin pasif uygulayıcısı olmaktan kurtulup aktif katılımcılığa geçmesi gerekmektedir. Eğitim sisteminin etkili ve yeterli olarak varlığını devam ettirmesi ve amaçlarını gerçekleştirebilmesi başlı başına bir yönetim sorunudur. Bu bakımdan geleceğin yöneticileri etkili lider yönetici davranışlarına sahip olmak zorundadır. Başka bir ifade ile, eğitim sisteminin ve okul örgütünün amaçlarının gerçekleştirilmesi ve yüksek düzeyde etkililiği sağlayabilmesini bir liderlik sorunu olarak görmek mümkündür (Çelik, 2000, s. 227).

Birbirine yakın olan yönetim ve liderlik kavramları, yüklendikleri anlamlar bakımından farklılık göstermektedir. Yönetim, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için örgütteki madde ve insan kaynaklarına yön verir, bunları kullanır ve kontrol eder (Bursalıoğlu,

1994, s.14). Krug'a göre genel anlamda liderlik ise, belli amaçları gerçekleştirmeye dönük olarak sosyal bir örgüt içinde yer alan insanları eyleme geçirme süreci olarak tanımlanabilir (Akt. Şişman, 1997, s.2).

Yönetim ve liderlik arasındaki farklılığı Casse şöyle açıklamaktadır; yönetimin özünde akılçılık, kurallar, prosedürler, kontrol vb. değişkenler yer aldığı halde liderliğin özünde temelde yaratıcılık, belirsizlikle baş etme, risk alma, duygusallık, etkileme gibi konular öne çıkmakta, esas itibariyle de insanların duygu ve düşüncelerini belli hedeflere dönük olarak yönlendirebilme konusu önem kazanmaktadır (Akt. Şişman, 1997, s.2).

Liderlikle ilgili tanım ve açıklamalarda da görüldüğü gibi liderlik kavramı bir çok değişkenden etkilenmekte ve biçimlenmektedir. Liderliğin oluşmasında başlıca değişkenlerin ya da liderlik sürecinin değişkenlerini bir çok yazar aynı ya da benzer ifadeler kullanarak açıklamaktadır.

Yapılan araştırmalar, liderin onu izleyenlerin, örgütün ve ortamın özelliklerini liderliğin başlıca değişkenleri olarak ortaya çıkarmış bulunmaktadır. Bu duruma göre liderlik kişinin niteliği değil, bu değişkenler arasındaki karşılıklı ilişkiler sonucudur (Bursalıoğlu, 1994,s. 204).

Özellikle 1970'li yılların ikinci yarısından itibaren öğretim liderliği kapsamında yapılan araştırmaların büyük bir bölümünün öğretme ve öğrenmeyi merkeze alan ve öğretim liderliği adı verilen bir konu üzerinde toplandığı görülmüştür (Gümüşeli, 1996, s. 7).

Etkili okul akımıyla birlikte, 1980'li yıllar boyunca etkili okul müdürlerinin davranış ve uygulamalarını tanımlamak için pek çok araştırma yapılmıştır. Harcbard ve Hyle'a göre, öğretim liderliği konusunda yapılan araştırmalar; (1) öğretim liderliğinin özellikleri, (2) öğretim liderinin görevleri ve (3) öğretim liderliğine ilişkin modeller olmak üzere esas itibariyle üç alanda yoğunlaşmaktadır (Akt. Şişman, 1997, s. 9).

Hallinger (1992)'e göre, 1980'lerin ortalarına kadar okul yöneticiliğine ilişkin normlar, sadece okulu koruma ve program yönetimi temeline dayanmaktaydı, öğretimsel liderlikle birlikte, yeni eğitimsel ölçütler oluşmaya başladı. Böylece okul yöneticisinin bu yeni normatif ölçütlere uygun olarak göstermek zorunda olduğu yeni roller tartışma konusu oldu (Akt. Çelik, 2000, s. 41).

Okul müdürlerinin öğretim liderliği konusunda pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda, okul müdürlerinin öğretim liderliği kapsamında düşünülen bazı davranışlarıyla okulun çeşitli boyutları, sonuçları, çıktıları arasında ilişkiler de aranmıştır. Aşağıda bu konularla ilgili araştırmalardan örnekler verilmiştir.

Daresh ve Ching Yeng tarafından ABD’de Ohio bölgesinden seçilen 200 lise üzerinde bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada ilgili okul müdürlerinin ve seçilen bölüm başkanlarının, kendileriyle ilgili öğretim liderliği davranışlarını nasıl algıladıkları belirlenmek istenmiştir. Araştırma sonunda, lise müdürlerinin, öğretim liderliği ile ilgili doğrudan davranışlardan daha çok dolaylı davranışları gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Sonuçlar yönünden etkili okullarla diğer kümelerde yer alan okullar karşılaştırıldığında, yöneticilerin öğretim liderliği davranışları, etkili okullar lehine daha yüksek çıkmış ve öğretim liderliğinin, okulun etkililiğinde kritik bir faktör olduğu sonucuna varılmıştır (Daresh ve Ching, 1985;Akt.Kılınç,2013).

Gümüşeli’nin araştırması, Türkiye’de öğretim liderliğiyle doğrudan ilgili ulaşılabilen ilk araştırma olup İstanbul ilindeki 110 ilköğretim okulunda yapılmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla bazı bireysel ve bağlamsal değişkenler arasında ilişkiler de aranmıştır.

Araştırma sonucunda, okul müdürleri, öğretim liderliği kapsamında yer alan onbir görev içinden;

- a. Okul amaçlarını açıklama, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme görevlerini her zaman,
- b. Okulun amaçlarını geliştirme, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programının koordinasyonu, öğrenci başarısını izleme, öğretim zamanını koruma, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevlerini çoğunlukla yerine getirdikleri belirlenmiştir (Gümüşeli,1996).

Şişman tarafından Eskişehir il merkezindeki 18 ilköğretim okulundan seçilen 317 öğretmenle yapılan araştırmada beş boyutta 50 soru sorulmuştur. Yapılan araştırma sonucunda ilköğretim okulu müdürlerinin;

- a. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim

sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ile düzenli öğretim ve öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması konularını çoğunlukla,

b. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi konusunu ise ara sıra yaptıkları belirlenmiştir (Şişman,2002, s. 123).

Türkiye’de okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin problemleri çözmeye yönelik olarak, yapılan araştırmalar son derece sınırlıdır (Alıç, 1991 ;Balcı, 2001 ;Gümüşeli,1996;Gürsel,2001;Şişman, 2002). Bu araştırmaların tamamı ilköğretim ve ilköğretim okul müdürleri üzerine yapılmıştır. Halbuki Türkiye’de üzerinde inceleme yapılabilecek lise müdürleri de vardır. Bu konuda meydana gelen problemlerin çözümü için lise müdürlerinin liderlik davranışlarının araştırılması ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi gerekir. İşte bu araştırma, böyle bir boşluğu doldurmak için, lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının değerlendirilmesini amaçlamaktadır.

Yönetim, insan ve madde kaynakları ile zamanın, amaca uygun, etkili ve verimli bir şekilde kullanılması sanatıdır. Yönetim biliminin özel alana uygulanmasını ifade eden eğitim yönetimi, hem eğitim bilimlerine hem de yönetim bilimlerine bağlı bir alandır.

Başka bir deyişle eğitim yönetimi; eğitim alanına ilişkin politika, karar ve amaçların gerçekleşmesiyle ilgilenmektedir. Eğitim yöneticileri bunları gerçekleştirirken insan ve madde kaynaklarını koordine ederek karar vermek ve grup çalışmalarını yönlendirmek için genel yönetimin kuram, ilke, teknik ve yöntemlerinden yararlanmaktadır (Kaya, 1993).

Okul yönetiminin görevi okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul müdürünün bu görevi başarı ile yerine getirebilmesi, okulu bir roller sistemi olarak görmesine, davranışlarını her zaman ilişkili olduğu öğretmenler ve diğer personelin rol ve beklentilerini de göz önünde tutarak ayarlamasına bağlıdır (Bursalıoğlu, 1999).

Okulların etkililiği ve başarısı, toplumun geleceğini doğrudan etkiler. Okulların başarılı ve etkili olmalarında, okulların iyi yönetilmeleri ve lider yöneticilik anlayışı ile liderliğin paylaşılmasının önemi büyüktür.

Öğretimsel liderlik; iyi bir öğrenci yetiştirme, öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlama, okulun çalışma çevresini tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürme eylemlerini ifade eder (Çelik 1999, s.41).

Öğretimsel liderlik boyutları oldukça fazla olan bir liderlik türüdür. Öğretimsel liderliğin boyutları Çelik (1999), Taş (2000), Gümüseli (1996a), (2001), Hallinger (1985)'e göre şu şekilde belirlenmiştir.

1. Okul misyonunu tanımlama
2. Kaynak ve mesleki gelişimi sağlama
3. Öğretim kaynağı ve öğretimi yönetme
4. İletişim sağlama
5. Görünen varlık olma
6. Olumlu okul iklimi oluşturma, çalışmalarını kapsar.

21. Yüzyılda okul çevrelerinde ekonomik, politik ve sosyal değişmeler meydana gelmiştir. Bu değişmeler okulların yönetim yapısını da etkilemiş ve etkilemektedir. Bu gelişmelerin sonucunda klasik yönetim anlayışı ile yönetilen okullar bu değişme ve gelişmelere ayak uyduramaz hale gelmişlerdir. Günümüz okul çevreleri ve yapıları eskiye göre birçok bakımdan değişiklik gösterdiği için okulları sadece bürokratik işlemlerle uğraşan, astlarının görevlerinin yapıp yapmadığını kontrol eden, her şeyi bildiğini düşünen, iletişim kurmayan müdürlük anlayışıyla yönetmek artık mümkün değildir. Bugünün yöneticileri liderlik yeterliklere sahip olmak zorundadırlar.(Aksoy, 2006)

Yönetici ve lider arasında bir karşılaştırma yapıldığında ikisi arasında başlıca şu farklılıklardan söz edilebilir (Atlıoğlu ve Şahin, 2002, s.16).

- Yönetici idare eder; lider yenilik yapar,
- Yönetici bir kopyadır; lider ise orijinaldir,
- Yönetici mevcudu muhafaza eder; lider geliştirir,
- Yönetici sistem ve yapı üzerinde; lider insanlar üzerinde yoğunlaşır,

- Yönetici kontrole güvenir; lider güven telkin eder,
- Yönetici kısa vadeli düşünür; lider uzun vadeli düşünür,
- Yönetici “nasıl ve ne zaman”; lider ise “ne, niçin” sorularını sorar,
- Yönetici, kâr-zarar bağlamında düşünür; liderin gözü ufukları tarar,
- Yönetici taklit eder; lider meydana getirir,
- Yönetici statükoyu kabullenir; lider ona meydan okur,
- Yönetici iyi bir askerdir; lider başına buyruk kişidir,
- Yönetici işleri doğru yapar; lider doğru işi yapar,
- Yönetici gücünü mevzuattan alır, yetkilidir; lider, gücü kendisindedir, etkilidir,
- Yönetici, liste ve bütçe sahibidir; lider, vizyon sahibidir,
- Yönetici, yetkileri kendinde toplar; lider, yetkileri astlarına dağıtır,
- Yönetici koltuğunu sağlama almak için, astların kendilerini geliştirmesini engeller; lider, astların kendilerini geliştirmesini teşvik eder, bildiklerini astlarına öğretir (Erdoğan, 2000, s.42).

Yetki devri; üzerinde karar verilen bir işin başarılması amacı ile hem güç hem de sorumluluğu paylaşmaktır. Bir başka tanımıyla yetki devri; istenilen sonuçları elde etmek için gerekli enerji ve becerilerin kullanılabilirdiği ve yararlanılabildiği ortamlar yaratma kapasitesidir. Maerof'a göre öğretmen yetkilendirmesi, öğretmenlere daha büyük statüler sağlanmasını ve onların bilgilerini artırmayı içerir (Celep,2004, s.154).

Bir örgütün verimliliğini artırmanın en önemli yollarından biri yetki devridir. Yetki devrinin gerçekleştirilmesi sonucunda örgüt merkeziyetçi yapıdan sıyrılır. Yetki devri, hızlı karar alma mekanizması oluşturması nedeniyle örgüt dinamizmini önemli derecede artırır artırmaktadır. Buna karşın yöneticilerin yeni kavram ve tekniklere karşı olan ilgisizliği yetki devrinin önündeki en önemli engeldir (Bursalıoğlu,2002, s.191-192).

Açıkalın(1998)'a göre, okulunu başarıya ulaştıracak çağdaş bir okul yöneticisi;

— Kapsamlı insan bilgisine ulaşmıştır,

- Etkili iletişim becerisine sahiptir,
- Liderlik özellikleri taşır,
- Ana dilini doğru ve güzel kullanabilir,
- Felsefe, matematik, uygarlık tarihi eğitimi görmüştür,
- Yabancı dil bilir,
- İletişim teknolojisine hakimdir,
- Bilgiyi yönetebilir,
- Beden ve ruh yönünden sağlıklıdır,
- Eğitime inanır.

Eğitim yöneticilerinde aranan niteliklerden, alanda yeterlik yanında öğretimsel, katılımcı, yetkilendirici, vizyoner ve yeniliklere açık liderlik yaklaşımlarının da arandığı ölçütler geliştirilmelidir. (Aytaç, 1999, s. 219)

Eğitim örgütlerinde yöneticilerin örgüt amaçlarını en verimli şekilde gerçekleştirebilmek, yöneticilikten ziyade sürekli gelişen ve değişen şartlara uyum sağlayabilmek için paylaşımcı bir liderlik anlayışına sahip olmaları günümüzde kaçınılmaz hale gelmektedir.

1.1.1.Liderlik Yaklaşımları

Tarihsel süreç içinde liderlikle ilgili yapılan çalışmalarda, öncelikle liderlerin kişilik özelliklerine odaklanıldığı, bunu takiben davranışçı ve durumsal yaklaşımların gündeme geldiği, durumsal yaklaşımları ise yeni liderlik yaklaşımların izlediği görülmektedir (Aydın, 2005).

1.1.1.1.Kişisel Özellikler Yaklaşımı

Liderlikte kişisel özellikler yaklaşımı, liderlerin doğuştan kendilerini etkili kılan birtakım özelliklerle donatılmış olduklarını, diğer bir ifadeyle, liderliğin sonradan kazanılan değil doğuştan elde edilen bir vasıf olduğunu kabul etmektedir.

Bu kuramın hareket noktası, “lider olunmaz, ancak lider olarak doğulur” şeklinde özetlenebilir. Kuramda liderle ilgili olarak bakılan başlıca özellikler;

- a. Fiziksel özellikler; boy, ağırlık, yaş, sağlık durumu, çehre vb.
- b. Kişisel özellikler; zeka, eğitim durumu, konuşma yeteneği, sosyal ilişkiler, iletişim gücü, güven verme, girişim, risk alma, cesaret, kendine güven vb. olarak gruplandırılabilir.

1.1.1.2.Davranışsal Yaklaşımlar

Liderlikte davranışçı yaklaşım, liderin özelliklerinden çok sergilediği davranışları üzerine yoğunlaşmaktadır (Eren, 2008).

Davranışsal kuramın temel varsayımı, liderleri başarılı ve etkin yapan unsurun liderin özelliklerinden çok liderlik sürecinde gösterdiği davranışlar olduğu yönündedir. Liderin astları ile iletişim kurma biçimi, yetki devredip devretmemesi, planlama ve kontrol biçimi, amaçları belirleme biçimi vb. davranışlar liderin etkinliğini belirleyen önemli değişkenler olarak dikkate alınmıştır (Ovvens, 1976, Akt.Gümüseli, 1996, s.6).

1.1.1.3.Durumsal Yaklaşımlar

Durumsal liderlik yaklaşımıyla ilgili araştırmalara benzer durumlarda liderlerin neden daha başarılı ya da daha başarısız olduğunu tespit etmek amacıyla başlanmıştır. Durumsal yaklaşımın öncülerinden Fiedler (1971) bireylerin nasıl lider olduğundan çok, nasıl iyi bir lider olabileceği ve işgörenlerin performansını nasıl artırabileceğine ilişkin soruların bu alanda yapılan araştırmalara temel teşkil ettiğini belirtmektedir.(Kılınç, 2013)

Durumsallık kuramı, etkili liderlik davranışlarıyla grubun olgunluk düzeyi arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmaktadır. Bu kuramın temel varsayımının lider etkinliğinin lider davranışlarıyla grup ya da bireyin olgunluk düzeyi arasındaki tutarlılığa dayanmasıdır. İş olgunluğu ve psikolojik olgunluk şeklinde genel olarak iki tip olduğundan bahsedilebilir (Çelik, 2000, s.28).

1.1.2.Yeni Liderlik Yaklaşımları

Kişisel, davranışçı ve durumsal liderlikle ilgili tartışmalar devam ederken alanyazında yeni liderlik yaklaşımları tartışılmaya başlanmıştır. Bunlardan bazıları aşağıda açıklanmıştır.

1.1.2.1.Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderlik, liderin işgörenleri etkileyerek, ilham vererek, model davranışlar sergileyerek ve bireysel olarak ilgilenererek onları anlık ilgilerinin ötesine götürmesi ve örgütsel amaçların gerçekleşmesi yönünde onları motive etmesi olarak tanımlanabilmektedir (Bass, 1999, Akt. Kılınç, 2013).

Son yıllarda, özellikle iş doyumu, örgütsel bağlılık ve örgütsel etkililik bağlamında incelenen dönüşümcü liderlik kavramı işgörelere kendilerini gerçekleştirme fırsatı verilmesi ve düşüncelerine değeri verilmesi gibi insan odaklı uygulamaları ön plana almaktadır.(Kılınç, 2013)

1.1.2.2.İşlemci (Sürdürümcü) Liderlik

İşlemci liderliğin temel felsefesi, işgörenleri örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine katkıda bulunmalarını sağlamak için motive etmektir. Fakat işlemci liderliğin dönüşümcü liderlikten ayrıldığı nokta, işgörenlerin güdülenmeleri ve örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine yardım etmelerini sağlamak amacıyla dışsal güdüleyicilerin kullanılmasıdır. Bu tür bir liderlik stilinde, lider vaatlerde bulunarak ya da gerçekleştirilecek herhangi bir istenmeyen davranışı önceden önlemek amacıyla olumsuz geri bildirimler ya da tehditlerden faydalanarak örgütsel amaçların gerçekleştirilmesini sağlamaya çalışır (Bass ve Steidlmeier, 1999, Akt.Kılınç, 2013).

1.1.2.3.Öğretim Liderliği

Özellikle 1980'lerde etkili okul hareketiyle birlikte gündeme gelen bir kavram olarak öğretim liderliği (Daresh ve Ching-Jen, 1985,Akt.Kılınç, 2013), okul müdürünün okulun eğitsel çabasını yönlendirdiği, okulda eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesini ve öğrenci öğrenmesinin en üst düzeyde gerçekleşmesini sağladığı bir liderlik yaklaşımıdır.

1.1.2.4.Paylaşılan(Dağıtımıcı) Liderlik

İlgili alanyazında dağıtımıcı, paylaşımcı, iş birlikçi ve demokratik liderliğin birbirinin yerine kullanılabilirdiği görülmektedir (Fullan, 2001; Harris, 2003, 2006,Akt.Kılınç, 2013). Mevcut çalışmada bu anlamda paylaşılan liderlik kavramının kullanılması tercih edilmiştir

Spillane (2005) geleneksel liderlik anlayışının sorgulanmasına neden olan üç temel faktöre işaret etmektedir. Birincisi, liderlik özü gereği birden çok liderin davranışlarını kapsamaktadır. Diğer bir ifadeyle, liderliği örgütün hiyerarşik olarak en üst düzeyinde bulunan bireyin izleyenlere ne yapacağını söylemesi olarak değerlendirmek yanlış olabilir. Bu bağlamda liderlere kahraman, lider davranışlarına da kahraman davranışları olarak bakmak doğru bir yaklaşım olarak görülmemelidir. İkincisi, liderlik izleyenlere yapılan bir şey değildir. Dağıtımcılık anlayışı çerçevesinde değerlendirildiğinde, izleyenler liderlik sürecinin bir bileşenidir. Başka bir anlatımla, lider-izleyen süreci içinde net bir şekilde tanımlanmış ve birbirinden ayrılmış roller bulunmamaktadır. Üçüncüsü liderliği, bireylerin salt davranışları sonucu ortaya çıkan bir süreç olarak değerlendirmek doğru değildir. Liderlik sürecini lider ve izleyenler arasında oluşan etkileşim belirlemektedir(Kılınç, 2013).

Sonuç olarak, dağıtımcı liderlik geleneksel liderlik yaklaşımına bir tepki olarak ya da bir alternatif olarak tartışılmakta ve Baloğlu'nun (2011) da ifade ettiği gibi hiyerarşiye ya da örgütsel konuma bağlı kalmadan liderliği bireyler arasında yaymayı önermektedir. Bu anlayış okula uygulandığında, okulda yalnızca okul müdürünün liderliğinin yeterli olmadığı, liderlik sürecinin daha katılımcı ve daha iş birliği bir anlayışla geliştirilmesi gerektiği ileri sürülebilir.

1.1.2.5.Öğretmen Liderliği

Öğretmen liderliğinin mesleki iş birliği, gelişim ve örgütsel yenileşme ilkelerine dayalı bir liderlik olarak ifade eden Harris ve Lambert (2003), öğretmen liderliğinin geleneksel liderlik modellerinin aksine öğretmenlerin birlikte çalışarak uzmanlıklarını geliştirdikleri kolektif bir anlayışla ilişkili olduğunu vurgulamaktadır.

Yazarlara göre, örgütleri daha etkili şekilde yönetmek için çalışanların kapasitelerinden faydalanma fikrinin kuvvetlenmesi, okulda verilen kararlarda, öğretim işini gerçekleştiren öğretmenlerin bakış açılarından yararlanmanın daha etkili ve daha doğru kararların verilmesine katkı sağlayabileceğinin düşünülmesi ve öğretmenlerin karar süreçlerine katılmasının örgütsel bağlılığı artırabileceğine olan inancı tetiklemesi, öğretmen liderliği kavramına ilişkin tartışma zeminini oluşturan etmenlerden bazılarıdır (Kılınç, 2013).

Harris (2002) öğretmen liderliği kavramını dört boyutta incelemektedir. Birinci boyut, öğretmenlerin okul gelişim ilkelerini sınıfta uygulamaya dönüştürdükleri bir süreci ifade etmektedir. Öğretmen liderliğinin temeli olarak görülen bu aracılık rolü okul amaçları ile sınıf içi öğretim uygulamalarının eşgüdümlemesi süreci olarak görülebilir. İkinci boyut, dağıtımcı liderliğe vurgu yapmakta ve öğretmenlerin okulu sahiplenmesi, değişim ve gelişimin bir parçası olması gerektiğini öngörmektedir. Bu süreçte, öğretmen liderler okul gelişim çabalarını şekillendirmek ve ortak amaçlara ulaşabilmek için öğretmenlere rehberlik etmek görevini üstlenirler. Üçüncü boyutta öğretmen liderliğine okul gelişimi için gerekli olan uzmanlık ve enformasyonun sağlanması bağlamında yaklaşılmaktadır. Bu anlayışa göre, okulun ihtiyaç duyduğu enformasyon ve uzmanlık öğretmenlerin bireysel kapasiteleri ve entelektüel birikimlerinden faydalanılarak elde edilebilir. Öğretmen liderliği kavramının dördüncü ve en önemli boyutu olarak da okul çalışanları arasında kurulacak güçlü ilişkiler aracılığıyla okulda karşılıklı bir öğrenme ortamının oluşturulması gösterilmektedir. Bununla birlikte, Ash ve Persall (2000) öğretmen liderlerin yeni göreve başlayan deneyimsiz öğretmenlere rehberlik etmede ve sınıf içi öğretim uygulamalarının geliştirilmesi için yapılacak eylem araştırmalarında önemli görevler üstlenebileceklerini ileri sürmektedir (Kılınç, 2013).

1.1.2.6.Yapılandırmacı Liderlik

Yapılandırmacı liderlik, örgüt çalışanlarına öğrenmeyi ve mesleki gelişimi sağlayan bir örgüt ortamının oluşturulması sürecine katılma fırsatı sunan bir liderlik stilidir (Lambert, 2002b, akt: Kılınç, 2013). Yapılandırmacı liderlik kavramı, sosyal yapılandırmacılık teorisi üzerine temellendirilmiştir. Lev Vygotsky'nin kuramsal alt yapısını oluşturduğu sosyal yapılandırmacılık kuramı, iş birliği ve sosyal etkileşimin iç içe girdiği bir ortamda tüm öğrencilerin öğrenebileceğini varsaymaktadır. Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılık kuramı doğrultusunda öğrenciler arasındaki etkileşimi ön plana alarak hazırlanacak sınıf ve okul ortamlarının etkili öğrenmeyi sağlayabileceği düşünülmektedir (Powell ve Kalina, 2009, Akt.Kılınç, 2013).

Yapılandırmacı liderlik anlayışını geleneksel liderlik biçimlerinden ayıran temel özellik lider ve liderlik kavramlarının birbirinden ayrı düşünülmesidir. Diğer bir anlatımla, liderlik yalnızca liderin tekelinde değildir. Liderlik, örgüt içinde paylaşılan ve örgütte

bireyler arasında gelişen karşılıklı iletişim süreçleriyle gerçekleşmektedir. Bu anlayış liderliğin role dayalı değil, davranışa dayalı olarak değerlendirilmesi gerektiğini öne sürmektedir. Bununla birlikte, Szabo ve Lambert'in (2002) vurguladığı gibi öğretmenlerin ve okul müdürlerinin mesleki gelişimine verilen önem, yapılandırmacı liderliğin diğer liderlik anlayışlarından farklılaştığı diğer bir noktadır. Senge ve diğerleri (2000) gelişimi, içinde bulunulan durumdan daha ideal bir duruma doğru ilerleme olarak ifade etmekte ve bir örgütün çalışanlarının gelişime dair inançlarını canlı tutabilmeleri için deneyime ihtiyaçları olduğunu vurgulamaktadır. Diğer bir ifadeyle, çalışanların mevcut durumu analiz etmek ve gelişim ihtiyacını fark etmeleri için örgüt süreçlerine katılarak deneyim sahibi olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda, yapılandırmacı liderlikle birlikte okul gelişimi, öğrenci öğrenmesinin ve öğrenci başarısının artırılması bağlamında öne sürülen anlayışın dikkatle incelenmesi ve değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir(Kılınç, 2013).

Sonuç olarak günümüzde okul yöneticilerinin de günden güne karmaşıklaşmakta olan okul ve toplumsal çevre içinde, tek başlarına tüm liderlik sorumluluklarını üstlenmeleri güçtür. Bu nedenle okulda, liderliğin yeniden gözden geçirilip yapılandırılarak, dağıtılması ve bir takım davranışına dönüştürülmesi önerilmektedir (Beycioğlu, 2010). Bu araştırma çerçevesinde okulların liderlik kapasitesinin incelenmesine yönelik araştırma yapılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Ortaöğretim Kurumlarında Paylaşılan Liderlik Algısı'nın incelenmesi ve değerlendirilmesidir. Bu genel amaca ulaşabilmek maksadıyla aşağıdaki sorulara cevaplar aranacaktır.

1.3. Alt Problemler

Araştırmamız 5 alt problemden oluşmaktadır.

1. Ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik algısı cinsiyete göre farklılaşma göstermekte midir?
2. Ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik algısı görev durumuna göre farklılaşma göstermekte midir?

3. Ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik algısı eğitim düzeyine göre farklılaşma göstermekte midir?
4. Ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik algısı kıdeme göre farklılaşma göstermekte midir?
5. Ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik algısı yaş değişkenine göre farklılaşma göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin algının ortaya çıkarılmasını amaçlayan bir çalışma yapılmasının katkı sağlayıcı olduğu görülmektedir. Bu alandaki çalışmaların sınırlı oluşu ve bu konuya ilişkin olarak Türkiye’de çok fazla doğrudan araştırma bulunamaması nedeniyle bu çalışmanın ortaöğretimde paylaşılan liderlik kavramının gündeme gelmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Paylaşılan liderlik davranışlarının, dönüşüm ve yeniden yapılanma süreçlerinde göz önünde bulundurulması işlevsel görünmektedir. Bu konunun irdelenmesinin okul yönetimi ve liderlik konusunda farklı yaklaşımlar sunacağı ve bu konuyu daha anlaşılır kılacağı umulmaktadır.

Ortaöğretim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre, okullardaki liderlik kapasitesinin düzeyinin belirlenip okullarda liderlik kapasitesiyle ilişkili etmenlerin ortaya konmaya çalışıldığı bu çalışmada, liderlik kapasitesi kavramının teorik temelleri ortaya konmuş ve liderlik kavramına yönelik yeni ve farklı anlayışlar tartışma konusu edilmiştir. Bu çalışmadan elde edilecek sonuçların aynı zamanda uygulayıcıları, okullarda akademik başarının artırılması öğretim ve öğrenmenin geliştirilmesini sağlayacak uygulamalar hakkında bilgilendirmesi beklenmektedir.

1.5. Varsayımlar

Araştırma örneklemine alınan katılımcıların araştırmanın veri toplama araçlarını gerçek durumlarını yansıtacak şekilde içten ve samimi cevapladıkları varsayılmıştır

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Çalışma evreni Gaziantep il merkezindeki liseler ile sınırlıdır.
2. Söz konusu liselerden alınan veriler anketle tespit edilecek olan sonuçlarla

sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Öğretmen: Devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olup görevlerini Türk Milli Eğitim'inin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlü olan ve resmi öğretim kurumlarında çalışan insandır (Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde.43).

Yönetici: Başkaları adına çalışan önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak için çaba harcayan, işleri planlayan uygulatan ve sonuçları denetleyen kişi (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001, s. 215).

Eğitim Yöneticisi, değişen sistem, kurum ve kademelerde eğitim hizmetlerini yönetmeye yeterli olacak nitelikte kurumsal alanda ve uygulamada yetişmiş uzmandır (XI. Milli Eğitim Şurası, 1989).

Okul yöneticisi, okulun amaç ve politikalarını gerçekleştirmek üzere madde ve insan kaynaklarını örgütleyen, eşgüdümleyen, yönlendiren kişidir (Balcı, 2010).

Lider: Bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamıdır (Eren, 1993, s. 286).

Liderlik: Liderlik, bir grup insanı belli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme bilgi ve yeteneklerinin toplamıdır (Eren, 2003, s.525).

Paylaşılan Liderlik: Paylaşılan liderlik, atanmış liderin ötesinde geniş ve derin bir liderlik kapasitesini geliştirmeyi içermektedir. Paylaşılan liderlikte herkes liderlikten sorumludur ve liderlik ekip üyelerinin düzenli etkileşimleri ile ortaya çıkmaktadır. Paylaşılan liderlik birbirlerini etkileyen görev ve sorumlulukların paylaşıldığı ilişkisel ve işbirlikçi bir liderlik sürecidir(Bostancı, 2012).

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. KURAMSAL TEMELLER

2.1.1.Liderlik ve Yönetim

İlgili literatürde yönetim ve liderlik kavramları ile yönetici ve lider kavramları değişik amaçlarla farklı anlamlar yüklenerek açıklanmaktadır. İşlevsel bakımdan birbirine yakın olan bu kavramlar yükledikleri anlamlar bakımından farklılık göstermektedir.

Yönetim, belirli hedefleri gerçekleştirmek için biraraya gelmiş iki veya daha fazla kişinin meydana getirdiği bir grup faaliyeti ya da sosyal bir olaydır (Eren, 2001, s.1).

Lider, büyük planların yaratıcısı ve başlatıcısıdır (Bursalıoğlu, 1994, s. 204).

Tosun'a göre kavramsal bakımdan lider, önde giden, yol gösteren, öğreten, aydınlatan bir kimse olduğu kadar; aynı zamanda birlikte olduğu kişilerin istek ve ihtiyaçlarını zamanında sezinleyip, bunları örgütleyen, yöneten, yaratıcı bir kişi olarak tanımlanabilir (Gümüşeli, 1996, s. 1).

Yönetimsel davranış ile liderlik davranışını birbirinden ayırmaya çalışan Lippman'a göre liderlik, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek ya da amaçları değiştirmek için yeni yapı ve prosedürün başlatılmasıdır. Yönetici ise, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için var olan örgüt yapısını ve prosedürünü kullanan kişidir (Akt. Aydın, 1993, s. 129)

Yönetici ile lider arasındaki farklı özellikleri Korkut (1992, s.93), şöyle açıklamaktadır; yönetici, bir örgütün amaçlarını mevcut yol göstericileri-başka bir deyişle (emir, direktif, kararname) örgüt yapısını ve prosedürünü kullanarak gerçekleştiren kimsedir. Lider ise, bunun ötesinde etkileme gücüne sahip olan kişidir. Eğer bir yönetici, böyle

bir etkileme gücüne sahip değilse, o sadece bir yöneticidir. Yönettiği örgütten ayrıldığında, o örgütün gelişmesi ile ilgili bir iz bırakması söz konusu olmaz.

Yönetim ve liderlik kavramları arasındaki farklılık yönetici ve lider kavramları arasında farklı bazı özelliklerin olduğunu ortaya koymaktadır. Son yıllarda birçok teorisyen ve uygulayıcılar yönetim ve liderlik arasındaki farklılıklara önem vermektedirler.

2.1.2.Liderlik Kuramları

Liderlikle ilgili olarak, başta ABD olmak üzere batılı ülkelerde yönetimle ilgili literatürde bir takım teori ve modeller geliştirilmiştir. Ayrıca, geçmişte farklı kuramsal temellere dayalı olarak liderlikle ilgili çeşitli araştırmalar da yapılmış ve yapılmaktadır. Bu araştırmalarda liderin bireysel özellikleri, liderlik stilleri, durumsal faktörler, yönetsel davranışlar gibi konular üzerinde durulmuştur (De Bevoise, 1984,s.20). Bu teoriler, yaygın bir şekilde (a) özellikler kuramı, (b) davranışsal kuram ve (c) durumsal kuram olmak üzere üç başlıkta toplanmaktadır.

özellikler kuramı başlığı altında toplanabilen bazı yaklaşımlarda, özellikle başarılı olmuş bazı devlet adamları ve askerler incelenerek bunların belli başlı liderlik özellikleri araştırılmıştır. Bunun sonucunda lider konumunda olan insanlarla ilgili ortak bazı özellikler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kuramın hareket noktası, “lider olunmaz, ancak lider olarak doğulur” şeklinde özetlenebilir. Kuramda liderle ilgili olarak bakılan başlıca özellikler;

c. Fiziksel özellikler; boy, ağırlık, yaş, sağlık durumu, çehre vb.

d. Kişisel özellikler; zeka, eğitim durumu, konuşma yeteneği, sosyal ilişkiler, iletişim gücü, güven verme, girişim, risk alma, cesaret, kendine güven vb. olarak gruplandırılabilir.

Sonuçta, araştırılan liderlerle ilgili olarak ortak özellikler belirlenememiştir.

Davranışsal kuram başlığı altında toplanan liderlik yaklaşımlarında ise liderle ilgili ortak bir takım genel özelliklerin söz konusu olamayacağı noktasından hareketle lider özelliklerinden çok lider davranışları profili belirlenmeye çalışılmıştır. Davranışsal kuram içinde yer alan başlıca araştırmalar ise Ohio Üniversitesi araştırmaları, Michigan

Üniversitesi Araştırmaları, Yönetim Gözeneği Kuramı (Robert Blake ve Jane Mouton) gibi çalışmalardır (Şişman, 2002, s.5-6).

Davranışsal kuramlar etkili liderin bireysel ya da grupsal hedeflere ulaşmayı sağlamada iki şekilde yardımcı olur ya da yol izler:

1.Üyelerle görev yönelimli ilişkiler kurarak ya da liderlik davranışı sergileyerek başarılacak olan işin niteliği ve niceliği üzerinde yoğunlaşırlar. İşgörenleri daha kaliteli iş yapmaya yöneltir.

2. Grup üyelerine destek sağlayarak işgörenlerin kendi kişisel hedeflerine ulaşmalarında aralarındaki anlaşmazlıkları gidermelerinde, insanları mutlu etmede, onları cesaretlendirerek olumlu pekiştireçlerle onları destekler ve kararlı olmalarında yardımcı olur (Hellriegel, Slocum ve Woodman, 1995, s.350).

Davranışsal kuramın temel varsayımı, liderleri başarılı ve etkin yapan unsurun liderin özelliklerinden çok liderlik sürecinde gösterdiği davranışlar olduğu yönündedir. Liderin astları ile iletişim kurma biçimi, yetki devredip devretmemesi, planlama ve kontrol biçimi, amaçları belirleme biçimi vb. davranışlar liderin etkinliğini belirleyen önemli değişkenler olarak dikkate alınmıştır (Ovvens, 1976, Akt.Gümüşeli, 1996, s.6).

Durumsallık kuramları, liderlik davranışlarının oluştuğu koşullara ağırlık veren kuramlardır. Gray ve Starke (1997)'ye göre: bu kuramın genel varsayımı değişik koşulların değişik liderlik stilleri gerektirdiğidir. Dolayısıyla bu kurama göre liderlik olayını açıklayabilmek için koşullar değişkenini de modelin bir parçası olarak dikkate almak gerekir. Bu yaklaşıma göre, liderlik için genel bir davranış biçimi yoktur. Her durum için ayrı liderlik davranışları belirlenmektedir (Gümüşeli, 1996, s.6).

Durumsallık kuramı, etkili liderlik davranışlarıyla grubun olgunluk düzeyi arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmaktadır. Bu kuramın temel varsayımının lider etkinliğinin lider davranışlarıyla grup ya da bireyin olgunluk düzeyi arasındaki tutarlılığa dayanmasıdır. İş olgunluğu ve psikolojik olgunluk şeklinde genel olarak iki tip olduğundan bahsedilebilir (Çelik, 2000, s.28).

Durumsallık kuramları etkili liderlik durumlarındaki çevresel değişkenleri düşünmek amacıyla geliştirilmiştir. Bütün bu yaklaşımların arkasında mantık: etkili bir liderlik

sonsuz, sınırsız ya da kesin değildir. Aslında her liderlik durumu birbiri ile karşılıklı etkileşim içinde bulunan hem çevresel ve hem insani birden fazla değişkenlere bağlıdır. Olasılık teorileriyle ilgili çalışmaların çoğunluğu, önemli olduğuna inanılan değişkenlerin tanımlanması ve ölçülmesi üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu teori ile ilgili son dönemlerde önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Ancak liderliğin anlaşılmasını sağlayacak yeni çalışmalar gereklidir (Gray ve Starke, 1988, s.272).

Liderliği örgütün amaçları ve koşulları ile ilişkilendirerek açıklamaya çalışan bu yaklaşım esas alındığında, okullar gibi farklı özelliklere sahip örgütlerin kendilerine özgü liderlik stilleri ve davranışları gerektirdiği ortaya çıkmaktadır (Gümüşeli, 1996, s.7).

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını eğitim sisteminin amaçları ve yapısı belirler. Okul yönetiminin görevi okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul müdürünün bu görevi başarı ile yerine getirebilmesi, okulu bir roller sistemi olarak görmesine, davranışlarını her zaman ilişkili olduğu öğretmenler ve diğer personelin rol ve beklentilerini de göz önünde tutarak ayarlamasına bağlıdır (Bursalıoğlu, 1982, s.6). Aslında okul tek başına bir eğitim kurumu değildir, öğrencinin ailesi ve içinde bulunduğu çevre de birer eğitim kurumudur. Eğitim planlaması ve uygulaması yapılırken kültürel, toplumsal ve ekonomik işlevleri gözönünde bulundurulur (Adem, 1981, s.30).

2.1.2.1.Yöneticinin Rollerini:

Okul yöneticisinin görevleri yönetmeliklerde görüldüğü gibi liste halinde sıralanabilir, yapacağı işlerin yer ve zamanı belirlenebilir, çalışma takvimi ve planı hazırlanabilir. Ancak yönettiği okulda beklenmedik anda karşılaşılan sorunlara çözüm yolları bulmak, sorunları kurumun amaç ve politikasına uygun olarak çözmekle yükümlüdür. Bu nedenle her an yönetici olarak bulunmak ve davranış göstermek zorundadır (Monahan, 1982:Akt. Taymaz, 2000,s.53).

Eğitim sisteminde okullar türlerine göre isimleri, amaçları, programları, işleyişleri, kadroları ve nicel nitelikleri bakımından az farklılıklarla birbirine benzerler. Ancak okulda çalışan personelin davranışları, ilişkileri, okulun kültürü, sağlığı ve iklimi

bakımlarından birbirlerine benzemezler (Açıklan,1994,s.12). Bu farklılığın önemli nedenlerinden biri yöneticilerin okulu yönetirken oynadıkları rollerdir.

Bir kurumda roller, makamda bulunan yöneticiden beklenen görevi ile ilgili özel davranış biçimlerini belirler. Makam, esas olarak hiyerarşik kademeyi, bu kademenin diğerlerine ve bir bütün olarak sisteme olan ilişkisini tanımlayan bir kavramdır. Her makamın belirli eylemleri ve beklenen davranışları vardır. Bu eylemler makamda bulunan yöneticinin oynayacağı rolleri oluşturur (Katz, 1977,s.189). Bu rolleri oynayan ve makamda bulunan okul müdürü bir kamu yöneticisi, politika saptayıcısı, alan uzmanı, profesyonel eğitici, eğitsel lider ve toplumun aktif bir üyesi olma durumundadır.

Her yöneticinin birinci derecede amacı ve rolü, kurumda var olanlardan daha iyi ve fazlasını sağlamaktır. Okul yöneticisi bu rolü oynarken, beraberinde çalışan insan ve sağladığı kaynaklardan en uygun biçimde yararlanarak, öğrenciler için geçerli amaçları, araçları ve öğrenim süreçlerini saptayarak hedefe ulaşabilir (Taymaz, 2000,s.54-55).

Yönetici başında bulunduğu kurumu temsil eden kişidir. Çoğu kez toplum tarafından kendisinden ve kişiliğinden çok kurum temsilcisi olarak görülür ve ona göre davranılır. Bu nedenle yönetici davranışları kurum adına yapılıyor kanısı yaygındır (Dale, 1969,s.89). Özellikle kamu görevlilerinin, rollerini başarılı bir biçimde oynayabilmeleri ve kurumlarını temsil edebilmeleri için de yasal ve parasal statülerinin saptanması ve belli ilkeler içerisinde düzenlenmesi gerekir (Kantarcıoğlu, 1977,s.9).

2.1.3.Okul Yöneticilerinin Liderliği

Okul yönetiminde liderlik, kısaca, yönetici, öğretmen ve denetçiler tarafından okulla ilgili durum ve olayları etkilemede kullanılabilecek güçler olarak tanımlanabilir (Sergiovanni, 1984,s.6). Eğitim ve okul yönetimi alanında gündeme gelen ve çoğu liderlik kavramları, genelde liderlik konusunda çeşitli sosyal bilim alanlarında geliştirilmiş yaklaşımlardan uyarlanmaktadır. Yönetim alanında olduğu gibi eğitim yönetiminde de liderlikle ilgili olarak kimi özellikler ve yeterlikler sıralanmıştır. Ancak eğitim yönetimi alanında, yakın zamanlarda etkili ve başarılı okullarda okul yöneticisinin rollerine ilişkin olarak yapılan tartışmalar, eğitimde liderlik konusunu tekrar gündeme getirmiştir (Burnett ve Pankake, 1990,s.5)

Bu kapsamda okul yöneticilerinin birer eğitim ve öğretim lideri olarak yetiştirilmeleri gereği, sıklıkla dile getirilmeye başlanmıştır. Hatta okul müdürü ya da okul yöneticisi yerine, daha çok da okul lideri, eğitim lideri, öğretim lideri, program lideri kavramları tercih edilir olmuştur. Ancak okul müdürlerinin iyi bir öğretim lideri olabilmeleri için öncelikle iyi bir okul yöneticisi olmaları gerektiği de söylenebilir (Şişman, 2002,s.25).

Eğitim liderlerinin, yapılacak işlerin teknik yanını bilmekle kalmayıp aynı zamanda insanlarla nasıl etkili bir biçimde birlikte çalışabileceğini de bilmeleri, okulla ilgili yasa, yönetmelik, yönetim süreç ve uygulamaları, grup dinamiği gibi konularda olduğu kadar öğretim programının içeriği, program değerlendirme ve geliştirme gibi konularda da bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Okul yönetimi alanında, okul yöneticileriyle ilgili çeşitli yeterlik alanları belirlenmiş, bunlara bağlı olarak yeterlik ölçümleri yapılmıştır. Sıralanan bu yeterlikler, okul liderlerinin somut bir takım sonuçlara ulaşmayı sağlamada göstermeleri öngörülen davranışların sistematik olarak gözlenmesinden çok, genelde bireysel deneyim ve yargılar üzerine temellendirilmiştir (Duke, 1987,s.6-19).

Eğitim alanında gerçekleştirilmek istenen reformların başarısı, büyük ölçüde okul merkezli girişimlere ve okul liderlerine bağlıdır. Merkezi otoritelerin eğitimle ilgili aldıkları kararlar,, uygulamaya yansımada bir anlam ifade etmemektedir. Dolayısıyla eğitimde değişimin odak noktasının okul olması ve bu değişim sürecinde de okul yöneticilerinin liderlik rolü üstlenmeleri gereklidir. Okulun geliştirilmesi sürecinde, müdürlere daha çok destek ve özerklik sağlanmalı, okulun yeniden yapılandırılmasında, özellikle okul müdürleri, liderlik becerilerini işe koşmalıdır (Galton ve Blyt, 1989,s.442-443).

Okul yöneticisinin üstlük imajından liderlik imajına geçebilmesi bazı yollarla sağlanabilir. Bunlardan birincisi; eğitim girişiminin temel değer ve ideallerini benimsemesi ve bunları davranışa geçirebilmesidir. İkincisi; okulun amaçları ile üyelerin ihtiyaçlarını dengeleştirebilecek kadar örgütçü ve yönetimci olabilmesidir. Üçüncüsü ise; okulda ahenkli insan ilişkilerinin kurulduğu ve işlediği bir hava yaratabilmesidir (Bursalıoğlu, 1994,s.208).

Balderson (1975)'a göre, öğretmen davranışlarının yönlendirilmesi açısından okul yöneticisinin liderlik davranışları büyük önem taşımaktadır. Okul yöneticisinin liderlik

gücü ile öğretmenlerin iş doyumunu ve performansı arasında yakın bir ilişki vardır, ilköğretim yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırmada yüksek uzmanlık gücüne sahip olan yöneticilerin, öğretmenlerin morali ve iş doyumunu üzerinde olumlu bir etki oluşturdukları görülmektedir. Okul yöneticisinin uzmanlığa dayalı gücünün yüksek olmasının aynı zamanda öğretmenlerin okulu geliştirme etkinliklerine katkısı, yeni teknolojileri uygulaması ve öğrenciler üzerindeki başarısını da olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir (Çelik, 2000,s.7).

Böylece, okul müdürlerinin etkili lider ve yöneticiliğe sahip olmaları, özellikle okul örgütü açısından öğretimsel liderlik rol ve davranışlarını yerine getirmeleri okul örgütünün etkililiği açısından önem taşımaktadır.

2.1.4.Paylaşılan Liderlik

Yönetici ve öğretimsel lider kimdir? Her ikisinin rolleri arasında bir ilişki var mıdır? Bir okul yöneticisi etkili bir yönetici olmadan öğretimsel lider olabilir mi? Bu sorular okul yöneticisinin rollerini anlama açısından hayati bir önem taşımaktadır, öğretimsel liderliği ve yönetimi birbirinden ayırt etmek mümkün değildir. Okul yöneticisi iyi bir yönetici değilse, öğretimsel lider olamaz. Lider olabilen bir okul yöneticisi, öğretmenlerin beklentilerini karşılayabilmelidir. öğretmen etkili bir okulda yönetilen astandan biri olmayı istememektedir, öğretimsel liderlik, bir yönetim uzmanı olmayı gerektirmektedir (Moorthy,1992,s.8).

Bir toplumda eğitim asla statik bir yapıda olamaz. Düşünceler, stratejiler ve inançlar sürekli olarak değişmektedir. Okul yöneticisi, değişen toplum yapısına uyum sağlamak zorundadır. Toplumun beklentilerini karşılayamayan bir okulun etkili olması mümkün değildir, öğretimsel liderlik ile toplumsal değişme beklentileri karşılanabilir, öğretimsel liderliğin alanı oldukça geniştir. Bunlar okul yöneticisinin sınıftaki öğretimsel etkililiği sağlamada kullandığı kararlar, stratejiler, yöntemler ve felsefelerden oluşur (Çelik, 2000, s.43).

Yönetici olarak okul müdürü gemiyi düzgün götürmeye çalışırken; öğretimsel lider, öğretim ve öğrenme üzerinde odaklanmaktadır. De Bevoise göre (1984), öğretimsel lider olarak okul müdürü, öğretmenler arasındaki grup ilişkilerini güçlendiren, eğitim ve okulun amaçlarını geliştiren, öğrenme için ihtiyaç duyulan kaynakları sağlayan ve

öğretmenleri denetleyip değerlendiren kişidir, öğretimsel bir lider olarak okul yöneticisinin birbiriyle bütünleşen üç önemli rol boyutu vardır: Okulun misyonunu belirleme, öğretimsel programı yönetme ve okulun öğrenme iklimini geliştirme (Moorthy, 1992, s.10).

2.2.İLGİLİ ALANYAZIN TARAMASI

Bu kısımda, öğretimsel liderlik davranışları konusunda yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Gavuz (2008) , yaptığı araştırmada ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik tarzları ile yetki devretme düzeyleri arasındaki ilişki eğitim paydaşlarının algısına bağlı olarak tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmanın evrenini 2007-2008 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kadıköy, Şişli ve Kağıthane ilçelerindeki ilköğretim okullarında görevli 312 yönetici ve öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre dönüşümcü liderlik bileşeninin yetki devretme düzeyinin %65'lik bir kısmını açıklamada anlamlı bir katkısının olduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık sürdürümcü liderlik ve serbest liderlik bileşenlerinin yetki devretme düzeylerini açıklamada anlamlı bir katkıların olmadığı tespit edilmiştir.

Bir başka araştırmada Aksoy (2006) , Aydın il merkezinde bulunan ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini, öğretmen görüşleri açısından belirlemeye çalışmıştır. Anket araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Verilerle ilgili frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve elli davranışa ilişkin öğretmen algılamalarının belirlenen değişkenlere bağlı olarak yapılan karşılaştırmalarda varyans analizi kullanılmıştır. Söz konusu değişkenlerle öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmenlerin algılamaları arasındaki olası farklılaşmalar t testi ile yoklanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri düşük çıkmamıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi öğretimsel liderlik boyutlarını gerçekleştirme düzeyleri kıdeme ve bransa göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Öğretimsel liderliğin bütün

boyutlarında hizmet içi eğitime katılan yöneticilerle katılmayanlar arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Okul büyüklüğü yöneticinin öğretimsel liderlik rolünü göstermesinde etken olmadığı gözlenmiştir.

Şentürk (2010) , ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik davranışı ve okul iklimi arasındaki fark belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evreni, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Niğde İli Merkez ilçe ve diğer ilçelerdeki (Altunhisar, Bor, Çamardı, Çiftlik, Ulukışla) ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerden oluşmaktadır.

Araştırma sonucunda İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin en çok yapıyı kurma (görev yönelimli) liderlik davranışı sergiledikleri görülmüştür. Ayrıca araştırmanın bulgularına göre okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasında anlamlı ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Çelik (2011) , İlköğretim Okul Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Vizyoner Liderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri adlı araştırmasında nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmacı beş açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak çalışma verilerini elde etmiştir . Araştırma evrenini 2010-2011 eğitim öğretim yılında Eskişehir ili merkez ve ilçe ilköğretim okullarında göreve yeni başlayan 10 öğretmen oluşturmuştur.

Araştırma sonucunda , araştırmacılar tarafından okul yöneticisinin vizyonlarının kendi örgütsel bağlamlarının ürünleri olarak oluşup geliştiği, yöneticilerin vizyon geliştirmeye ilişkin tutumlarının olumlu olduğu ve stratejiyi uygulamak ve değiştirmek için vizyonun önemli olduğu görüşleri belirtilmiştir.

Hallinger (1983) tarafından yapılan araştırmada; California'da San Jose kenar mahallelerindeki on ilkokul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile bu davranışların örgütsel ve bireysel değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini belirlemek amaçlanmıştır. Bunun için kısa adı PIMRS (Principal Instructional Management Rating Scale) olan ve sonradan birçok araştırmada kullanılan bir araç geliştirilerek okul müdürleri, öğretmenler ve bölge okul yöneticilerine uygulanmıştır. Hallinger araştırmasında özetle şu sonuçlara ulaşmıştır: (Gümüşeli, 1996,s.81-82)

1. Genel olarak okul müdürlerinin eğitim programı ve öğretim yönetimine ilgi

dereceleri, literatürdeki beklentilerden daha yüksek olmuştur. Bununla beraber, belirli politikalar uygulamalar ve davranışlar bakımından okullar arasında farklılıklar görülmüştür.

2. Müdürlerin öğretimi denetleme ve değerlendirme görevini yerine getirme düzeyleri, daha önceki araştırmalarda belirlenenden yüksek olmuştur.
3. Müdürlerin genellikle öğrencileri hedef kitle olarak görmedikleri; bunun için de öğrencilerle sıkı ilişki kurmaya ve sürdürmeye çok az çaba gösterdikleri anlaşılmıştır. Bu durumun amaçları açıklama, öğrenci başarısını izleme ve varlığını hissettirme görevlerinde daha yoğun olarak hissedildiği ortaya çıkmıştır.
4. Okulların çoğunun öğretim zamanını korumaya ilişkin politika ve uygulamalardan yoksun olduğu; bunun aksine müdürlerin öğretim zamanının etkili kullanılması için sınıf uygulamalarını izlemeye çaba gösterdikleri anlaşılmıştır.
5. Müdürlerin öğretmen çabaları ve başarısını nadiren açıkça desteklediği anlaşılmıştır. Bunun yerine öğretmenleri güdülemek için onları özel olarak kabul etme ve sicil raporlarına olumlu not yazma davranışlarını tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.
6. Müdürlerin genel olarak öğretim liderliği görevlerinin tümünde düzenli olarak yüksek puan aldıkları görülmüştür.
7. Müdürlerin öğretim liderliği davranışları ile cinsiyet, yaş, eğitim durumu, müdürlük deneyimi, müdürlük eğitimi, bulunduğu okuldaki deneyimi ve öğretmenlik deneyimi gibi bireysel özellikleri arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı anlaşılmıştır.
8. Okulun büyüklüğü ile müdürlerin öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Daha açık bir anlatımla; yapılan bu araştırmada küçük okulların müdürlerinin büyük okul müdürlerine göre eğitim programı ve öğretimin yönetimi ile daha fazla ilgilendikleri anlaşılmıştır. Buna karşın sosyo-ekonomik yapısı, özel program uygulama durumu ve okul-bölge

ilişkileri gibi örgütsel değişkenlerin müdürün öğretim davranışlarını etkilemediği belirlenmiştir.

Hallinger ve Murphy (1985) tarafından yapılan araştırmada öğretim liderliği konusunda yaptıkları araştırma ile on ilkokulda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını incelemişlerdir. Araştırmada, sözkonusu davranışlar, geliştirilen bir ölçme aracı ile ölçülmüştür. Araçta öğretim liderliği davranışları üç temel boyut ve onbir alt boyut olarak belirlenmiş ve bunlar içinde toplam 71 madde yer almıştır. Ölçek, likert tipinde hazırlanmış, okul yöneticileri, öğretmenler ve eyalet eğitim birim müfettişlerine uygulanmıştır. Araştırmanın temel amaçlarından biri, öğretim liderliği davranışlarını ölçmek için bir araç geliştirmek olarak açıklanmıştır. Geliştirilen bu araç kısa adı PIMRS olarak birçok araştırmacı tarafından da kullanılmış ya da veri toplama aracı geliştirmede yararlanılmıştır. Hallinger ve Murphy'nin geliştirdiği öğretimsel liderlikle ilgili davranışlar üçtemel boyutta toplanmıştır: (Şişman,2002, s.123-124))

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarının değerlendirilmesinde, yöneticilerin kendileri hakkındaki algıları ile öğretmen ve deneticilerin algıları arasında çoğu durumda farklılık çıkmıştır.

Araştırmanın çeşitli sınırlılıklarına karşın bazı konularda şu genellemeler yapılmıştır.

1. Genel olarak yöneticiler program ve öğretimin yönetimine aktif olarak katılmaktadır.
2. Önceki araştırmaların bulgularından farklı olarak yöneticiler genelde öğretimin denetimine ve değerlendirmesine katılmaktadır.
3. Okul yöneticileri öğretmenlerle yakın ilişki kurma ve sürdürme konusunda fazla çaba göstermemektedir.
4. Okulların çoğu öğretim zamanının kesintisiz kullanılmasına ilişkin politika ve uygulamalara sahip değildir.
5. Genel olarak müdürler öğrenci çaba ve performansını ender olarak pekiştirmektedir.

Araştırmada yöneticilerin öğretim liderliği davranışı üzerinde az ya da çok etkili olan bireysel ve örgütsel değişkenler de belirlenmeye çalışılmıştır. Yöneticilerin cinsiyet,

yaş, eğitim düzeyi, yöneticilik kıdemi, aldığı yöneticilik eğitimi, son çalıştığı okulda geçen meslek süresi, öğretmenlik kıdemi, sınıfta geçen öğretmenlik süresi gibi değişkenler, yöneticilerin öğretim liderliği üzerinde çok güçlü bir etkiye sahip bulunmamıştır. Cinsiyet değişkeni açısından bayan müdürlerin erkeklere oranla öğretim liderliği davranışlarını kısmen daha çok gösterdikleri belirlenmiştir. Yaş değişkeni açısından ise genç yöneticiler daha etkin bulunmuş, ancak buna bir yorum getirilememiştir, öğretimsel liderlikle ilgili davranışlarda çevresel faktörlerin (Okul içi çevre) etkili olabileceği düşünülerek bazı ilişkiler aranmıştır. Araştırmada okulun büyüklüğü, çevrenin ve öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu, bölge eğitim birimleriyle ilişkiler yönünden öğretim liderliği davranışları arasında ilişki aranmıştır. Küçük okullarda (385 öğrenci) yöneticilerin, büyük okullara (600 öğrenci) oranla programın ve öğretimin yönetimine daha çok katıldıkları gözlenmiştir, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ise ayırteıcı bir faktör olarak bulunmamıştır.

Wildly ve Dimmock (1993) Batı Avustralya'daki ilk ve orta okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada beş soruya cevap aramışlardır.

1. Müdürlerin öğretim liderliği ile ilgili sorumlulukları üstlenme dereceleri nedir?
2. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği algıları ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği algılarından farklı mıdır?
3. Öğretim liderliği yetkileri hangi oranda kimlere devredilmektedir?
4. Müdürlerin öğretim liderliğine ilişkin kendi algıları diğer işgörenlerin algılarından farklı mıdır?
5. Müdürlerin öğretim liderliği algıları okul büyüklüğüne göre değişiklik göstermekte midir?

Araştırma 18 ilkokul müdürü, 5 ilkokul müdür yardımcısı, 48 ilkokul öğretmeni, 4 ortaokul müdürü, 5 ortaokul müdür yardımcısı, 11 bölüm başkanı ve 63 ortaokul öğretmeni olmak üzere 22 okuldan seçilen toplam 154 denek üzerinde yürütülmüştür. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket yardımıyla toplanmış aritmetik

ortalama, standart sapma, Scheffe'nin f testi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucu şöyle özetlenmiştir:(Şişman, 2002, s.125)

1. öğretim liderliği her düzeydeki işgörenleri ilgilendiren paylaşılmış bir sorumluluk alanı olarak kabul edilmiştir. Buna bağlı olarak müdür ve müdür yardımcılarının öğretim liderliğinde direkt olarak bir rol almadıkları öğretim liderliğine ilişkin temel sorumlulukları bölüm düzeyinde bölüm başkanı ve öğretmenlerin üstlendikleri anlaşılmıştır.
2. “Eğitim programını yönetme” ile “dönüt sağlama ve değerlendirme” görevleri müdürler tarafından en az ilgi gören görevler olarak algılanmışlardır. Bu görevlerin daha çok bölüm başkanları ve öğretmenler tarafından yerine getirildiği ortaya çıkmıştır.
3. öğretim liderliği görevlerinin yerine getirilme düzeyi bakımından ilk ve ortaokullar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. İlkokul müdürlerinin ortaokul müdürlerine göre öğretim liderliği sorumlulukların daha fazla üstlendikleri anlaşılmaktadır.
4. Müdürlerin öğretim lideri olarak kendilerini algılama düzeyi ile, diğer işgörenlerin onları algılama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Müdürlerin tüm görevlerde diğer işgörelere göre kendilerini daha yüksek düzeyde algıladıkları anlaşılmıştır.
5. Öğrenci sayısı bakımından en küçük okulların müdürleri, öğretim liderliği görevlerini en çok yapan müdürler olarak algılanmışlardır.

Gümüşeli(1996) tarafından yapılan araştırma, Türkiye’de öğretim liderliği ile ilgili doğrudan ulaşılabilen ilk araştırma olma özelliğini taşımaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Hallinger (1983) ve Hallinger ve Murphy (1985)’nin geliştirdikleri ve öğretimsel liderlikle ilgili bir çok araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan kısa adı PIMRS olan araç kullanılmıştır. Gümüşeli (1996) tarafından Türk Milli Eğitim sistemine uyarlanarak geliştirilen veri toplama aracı İstanbul ilindeki 110 ilköğretim okulunda uygulanmıştır. Araştırmada öğretimsel liderlik davranışları üç temel boyut ve onbir alt görev boyutundan oluşmaktadır. Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır: (Şişman, 2002, s.134)

1. Okul müdürlerinin araştırmada yer alan 11 görev içerisinden;

a. Okulun amaçlarını açıklama, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme olmak üzere 4 görevi; her zaman,

b. Bunların dışında kalan, okulun amaçlarını geliştirme, ğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgdmlenme, ğrenci başarisını izleme, ğretim zamanını koruma, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama gibi 7 görevi çoğunlukla yaptıklarını algılamışlardır. Bu bulgular ilköğretim okulu müdürlerini kendilerini ğretim liderliği alanında yeterli gördüklerini ortaya çıkarmaktadır.

2. Öğretmenler ilköğretim okulu müdürlerinin;

a. Okulun amaçlarını geliştirme, açıklama, eğitim programını eşgdmlenme , ğretim zamanının koruma, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, öğrencileri öğrenmeye özendirme olmak üzere 8 görevi çoğunlukla yerine getirdiklerini;

b. Buna karşın, ğretimi denetleme ve değerlendirme, ğrenci başarisını izleme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama gibi 3 görevi ise ara sıra yaptıklarını algılamışlardır. Bu bulgular öğretmenlerin genel olarak ğretim liderliği görevlerinin müdürlerin algıladıklarından daha düşük düzeyde gerçekleştirdiği görüşünde okullarını ortaya çıkarmaktadır.

3. Araştırmada test edilen örgütsel ve bireysel değişikliklere ilişkin müdür algıları genellikle değişken üzerinde paralel biçimde düzenli artışlar göstermiştir.

4. Öğretmenler; okul tipi, okulun ğretim şekli, okuldaki toplam ğrenci sayısı gibi örgütsel değişkenlerle; müdürün meslek deneyimi, yöneticilik deneyimi, eğitim programlarını ve ğretim konusunda katıldığı hizmet-içi bireysel değişkenlerin müdürün ğretim liderliği davranışlarını .05 anlamlılık düzeyinde etkilediğini algılamışlardır.

5. Deneklerin anketlerden elde edilen puanlarının aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında; müdür ve öğretmenler arasında .05 düzeyinde anlamlı algı farklılıkları ortaya çıkmıştır.

Şişman (1997) tarafından Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürleri öğretim liderliği davranışlarını ne ölçüde yerine getirdiklerini ve okul müdürlerinin söz konusu davranışları yerine getirme düzeylerinin bireysel ve örgütsel bazı değişkenlere göre belirlemek amacıyla yapılan araştırmada öğretimsel liderlik davranış boyutları beş boyutta incelenmiştir. Bu boyutlar;

1. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması.
2. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi.
3. öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi.
4. öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi.
5. Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma şeklinde belirlenmiştir.

İlköğretim okullarında görevli okul müdürlerinin, öğretim liderliği kapsamında yer alan davranışları ne ölçüde gösterdiklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada ulaşılan sonuçlar, anket tekniğinin ve öğretmenlerin algılarının yanında, söz konusu okullarda görevli okul müdürlerinin grup içinde değerlendirilmiş olmasının da sınırlılıklarını taşımaktadır. Ancak ulaşılan sonuçlar, bu öğretim kademesinde görevli okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin bazı ipuçları vermektedir. Araştırmada ulaşılan sonuçları şöyle özetleyebiliriz.

1. Araştırma kapsamına alınan ilköğretim okullarında, okul müdürlerinin beş boyutta toplanan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin sonuçlar okullar genelinde, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algılamalarına göre okul müdürlerinin;
 - a. Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutları kapsamında yer alan öğretim liderliği davranışları, ortalama olarak okul müdürlerince “çoğunlukla” yerine getirilmektedir.
 - b. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda yer alan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ise öğretmenlerin algılamalarına göre ortalama olarak “ara sıra “ gerçekleştirilmektedir.

2. İlköğretim okulu müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının, müdürlerin yöneticilik kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye dönük olarak; bütünde değerlendirilmesi ve müdürlerin yöneticilik kıdemine göre karşılaştırılması sonucu, söz konusu davranışların gösterilmesiyle ilgili olarak kıdemli müdürlerin lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

3. İlköğretim okullarının, içinde yer aldıkları sosyo-ekonomik çevreye göre gruplandırılarak (merkez-kenar) okul müdürlerinin beş boyutta toplanan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algıları arasında okulun bulunduğu çevre yönünden genelde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4. İlköğretim okullarının akademik başarıları yönünden başarı düzeyi yüksek ve başarı düzeyi düşük okullar olarak sınıflandırılarak okul müdürlerinin beş boyutta toplanan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin ulaşılan sonuçlara göre,

a. İlköğretim okulu müdürlerinin “ okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutunda yer alan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının, okulların akademik başarı düzeylerine bağlı olarak karşılaştırılması sonucunda okul kümeleri arasında akademik başarı düzeyi yüksek okullar lehine bu boyutta anlamlı bir fark bulunmuştur.

b. Diğer davranış boyutlarına ilişkin okulların akademik başarı düzeyine bağlı olarak karşılaştırılması sonucunda öğretmen algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (Şişman, 1997,s.28-32).

Shirley Jackson ve arkadaşları (Duke, 1987 ; Akt: Şişman, 1997,s.31), etkili okul konusunda yapılmış araştırmalardan yola çıkarak yapılan bir çalışmada da, öğretim liderliğiyle ilgili dört boyut içinde 41 maddeden oluşan bir anket geliştirmiştir. Bu araçta yer alan boyutlar:

1. Okul amaçlarını ve standartlarını belirleme.
2. Olumlu okul iklimi ve başarı için yüksek beklentiler oluşturma.
3. Program ve öğretim sürecinin, temel becerilerin kazandırılması üzerinde yoğunlaşması.
4. Okul, aile ve toplum arasında koordinasyon ve okula dış destek sağlama.

J.P.Peterson (Duke, 1987; Akt: Şişman,1997,s.32), ilkokullarda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını belirlemek amacıyla geliştirilen araçta sözkonusu davranışlar şu başlıklar altında toplanmıştır. Okul kadrosuna bireysel ve grup olarak yardım ve destek sağlama.

1. Okul programını geliştirme.
2. Okul kadrosunun performansının iyileştirilmesi.
3. Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilgi gösterme.
4. Okul kadrosuyla program konusunda toplantılar yapma.
5. Özel amaçlı toplantılar yapma.
6. Öğrencilerle düzenli toplantılar yapma.
7. Okul kadrosuna, öğrencileri ve bölge eğitim biriminin beklentilerini anlamalarında yardım etme.
8. Öğretmenlerin sorun ve önerileriyle ilgilenme.

Daresh ve Ching-Jen (1985), lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ölçmek için bir araç geliştirmiştir. Geliştirilen bu araçta, öğretim liderliğiyle ilgili 30 madde yer almış; sözkonusu maddeler, beş boyutta toplanmıştır. Bu boyutlar:

1. Okul kadrosunun geliştirilmesi.
2. Öğretmenlerin denetlenmesi ve değerlendirilmesi.
3. Öğretimin kolaylaştırılması.
4. Kaynak sağlama.
5. Öğrenci sorunlarının çözümü olarak adlandırılmıştır (Akgün, 2001,s.50).

Smith ve Andrewvs (1989), okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını dört temel boyutta oluşturmuşlardır (Çelik, 2000,s.44). Bunlar:

1. Kaynak sağlayıcı olarak okul yöneticisi.
2. Bir öğretimsel kaynak olarak okul yöneticisi.
3. İletişim sağlayan kişi olarak okul yöneticisi.

4. Görünür kişi olarak okul yöneticisi.

Yukarıda belirtilen öğretim liderliği davranış boyutlarına ilişkin olarak araştırmacılar tarafından okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin yapılan sınıflamalarda birbirine benzer boyutlar söz konusu olduğu gibi birbirinden farklı boyutlar üzerinde de durulmaktadır. Başka bir ifade ile liderlik sürecini oluşturan; lider, izleyen ve ortam değişkenleri, öğretimsel liderlik davranış boyutlarının oluşturulmasında da etkili olmuştur, öğretimsel liderliğe ilişkin araştırmalarda genelde; okulun amaçlarını belirleme, eğitim ve öğretimi yönetme ve okulda olumlu bir öğrenme iklimi oluşturma gibi genel başlıklar altında toplanmaktadır.

Araştırmalardan çıkan bir başka sonuç da; eğitim ve okul yönetimi açısından, öğretimsel liderlik, eğitimle ilgili liderlik içerisinde tanım ve kapsam bakımından diğer liderlik türlerinden farklı olarak; eğitimsel liderliğe uygun olarak geliştirilen bir liderlik biçimi olmasıdır. Daha açık bir anlatımla; söz konusu araştırmaların birçoğunda açık örgüt misyonu, sıkı biçimde koordine edilmiş eğitim programı, öğretimin denetimi, öğrenme ve öğretmeyi özendirici ve artırıcı bir örgüt iklimi vb. özellikler etkili okulların ve özellikle öğretim lideri olarak etkinlik gösteren müdürlerin görev fonksiyonu olarak kabul edilmektedir (Gümüşeli, 1996,s.13).

Girmen (2001) tarafından yapılan etkili okul ile ilgili başka bir araştırmadan elde edilen verilere göre ise okulun etkili olması ile ilgili en önemli boyutun okul lideri boyutu olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu araştırmada da okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencilerin konuyla ilgili algıları doğrultusunda bulgulara ulaşılmıştır. Okul kültürü ve ortamına ilişkin öğretmen ve yönetici algıları doğrultusunda okulun kendisine ait değerlerini yansıtan törenlerin olmadığı belirtilmiştir.

Bakan (2008) değişik liderlik tarzları (katılımcı, destekleyici ve yönlendirici) ve farklı örgüt kültürü türlerine (yenilikçi, rekabetçi ve toplumcu) ilişkin yönetici algılamaları ile yöneticilerin demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, eğitim durumu, görev unvanı vb.) arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmanın alan araştırması, Kahramanmaraş'ta farklı alanlarda (Tekstil, Gıda, Çelik Eşya, Madencilik, Kimya ve diğerleri) faaliyet gösteren 12 işletmede yapılmıştır. Veriler dikkate alındığında, ankete katılan yöneticilerin; yenilikçi, rekabetçi ve toplumcu kültür türlerine ilişkin önermelere

genelde olumlu yanıtlar verdikleri görülmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın yapıldığı işletmelerde dinamik, yenilikçi, risk almaya hazır, işletmeye rekabet avantajı sağlayacak işlere önem veren ve bunları yaparken de işletmesini bir aile gibi gören anlayışın hakim olduğu görülmektedir. Veriler dikkate alındığında, ankete katılan yöneticilerin; yönlendirici, destekleyici ve katılımcı liderlik türlerine ilişkin önermelere genelde olumlu yanıtlar verdikleri görülmüştür.

Araştırmanın yapıldığı işletmelerde hangi işlerin, nasıl ve hangi performans standartları esas alınarak yapılacağını açıkça belirleyen (yönlendirici liderlik), tüm çalışanlara işlerini severek yapmaları için her türlü yardımı sağlayan, çalışanların beklentilerini sürekli göz önünde bulunduran ve çalışanlara eşit davranış sergileyen (destekleyici liderlik) ve gerek yapılacak faaliyetlere ilişkin gerekse bir sorunun çözüme kavuşturulmasında astlarının önerilerini dikkate alan (katılımcı liderlik) liderlik anlayışının egemen olduğu bulgusuna rastlanmıştır.

Araştırmada kültür türlerine ilişkin algılamalar ile yöneticilerin demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla korelasyon analizi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Demografik özelliklerden eğitim durumu ile rekabetçi kültür arasında; sektördeki çalışma süresi ile yenilikçi kültür arasında; yöneticilik tecrübesi ile yenilikçi kültür arasında; cinsiyet ile yenilikçi kültür ve toplumcu kültür arasında; başka işletmede çalışmış olmakla rekabetçi ve toplumcu kültür arasında; mezun olunan bölüm ile her üç kültür türü arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Buna karşın, yapılan korelasyon analizi sonucunda, analiz kapsamına alınan demografik özelliklerden görev unvanı, yaş, medeni durum ve başka işletmedeki çalışma süresi ile üç kültür türü (yenilikçi, rekabetçi ve toplumcu) arasında anlamlı ilişkiye rastlanılmamıştır.

Sönmez (2008), Orta öğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin “Orta Öğretim Okulu Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin, Değişime olan Direnç üzerindeki Etkileri” konusunda bir araştırma yapılmıştır. Yöneticilerin değişime sahip çıkmaları, değişim öncesi yeterli ön hazırlık yapmaları, değişimlere ilişkin uygulamalara öncülük etme ve çalışanların kendisine güven duymalarını sağlama, değişim uygulamalarına aktif olarak katılmaları, okul kültürünü oluşturan ortak değerlere önem verdiğini davranışlarıyla göstermeleri noktasında kadınların erkek öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde algılama ve değerlendirme eğiliminde

oldukları gözlenmiştir. Yine okul yöneticilerinin okul yapısına, kültürüne uygun değişiklikler yapma yoluna gitmeleri, gerçekten ihtiyaç olduğunda değişiklik yapmaları, değişimi destekleyici davranış faaliyetlerini ödül sistemiyle destekleme yoluna gitmeleri konularında kadın öğretmenler erkek öğretmen ve yöneticilere göre daha pozitif düşünceye sahip oldukları anlaşılmıştır.

Ayrıca yöneticilerin; değişimin gerekliliğini, hedef ve stratejilerini açıklamak üzere toplantılar yapmaları, değişimle ilgili uzman kişileri okula davet ederek gerekli bilgiyi kazanmalarını sağlamaları, çalışanları; bilmedikleri uygulamalar ve ortamlarla karşılaşmalarının yaratacağı sıkıntı ve endişelerin gereksizliği konusunda ikna etme yoluna gittikleri, değişimin yararlarını açıklamaları, değişimle, önceki bilgi ve becerilerinin kaybedilmeyeceğini, bunu yanı sıra değişimle çalışanlar arasındaki ilişkilerin daha iyi olacağını, değişimin, yeni teknolojileri öğrenmek zorunda bırakacağını kesin bir dille belirtmeleri, değişim süreci boyunca sürekli olarak çalışanları bilgilendirmeleri, değişimle ilgili neler yapacağı konusunda çalışanlarını serbest bırakmaları gibi konularda da yine kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha pozitif bakış açısına sahip oldukları görülmüştür.

Yıldırım (2001) tarafından okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin iş doyumuna ve meslek ahlakına etkisi adlı bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışma Milli Eğitim Bakanlığı EARGED desteğiyle Türkiye genelinde yapılmış olup, 7 coğrafi bölgeden seçilen 17 ilde 339 okul müdürü ve 1159 öğretmene anket yoluyla ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, yöneticilerin kültürel liderlik rollerindeki başarılarına ilişkin olarak, öğretmen ve yöneticiler arasında ve farklı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin kendi görüşleri arasında farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Kıyı ve batı bölgelerinde görev yapan öğretmenler diğer bölgelerde görev yapan öğretmenlere göre yöneticilerini kültürel liderlik rollerinde daha yeterli görmektedirler. Yöneticilerin kültürel liderlik rollerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini kıdem değişkeni etkilerken, cinsiyetin ve branşın etkili olmadığı belirlenmiştir. Özel lise müdürleri devlet lisesi müdürlerine göre kültürel liderlik rollerini yerine getirmede kendilerini daha başarılı görmektedirler. Diğer taraftan özel lise öğretmenleri, yöneticilerini genel olarak başarılı bulurken, devlet lisesi öğretmenleri yöneticileri daha az yeterli bulmaktadırlar.

Buluç (2008)'un yaptığı bu araştırmanın amacı ise, ilköğretim okullarında bürokratik okul yapısının işleyişi ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi, öğretmenlerin algılarına göre belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen ve Ankara'da bulunan 12 ilköğretim okulunda çalışan toplam 250 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre, yöneticiler çoğunlukla dönüşümcü liderlik davranışlarını sergilemekte, okul yapısında bürokrasinin etkili işleyişi ile dönüşümcü liderlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Cemaloğlu (2007) tarafından, ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin gösterdikleri liderlik stillerini farklı değişkenlere göre saptamak amacıyla araştırma yapılmıştır.

Araştırmanın örneklemini 2005-2006 eğitim-öğretim yılında rastgele seçilen Ankara, Yozgat, Kastamonu ve Van illerinde resmî 25 ilköğretim ve ortaöğretim okulunda görev yapan toplam 500 öğretmen oluşturmaktadır. Bu araştırmanın sonucunda, okul yöneticilerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin cinsiyetine, medeni durumlarına, yaşlarına, kıdemlerine, mezun oldukları okullara, görev yaptıkları okul türüne göre farklılık gösterirken, branşlarına göre farklılık göstermediği, dönüşümcü liderlik ile ekstra çaba, doyum ve etkililik, koşullu ödül ile ekstra çaba, doyum ve etkililik arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki görülürken, laissez - faire liderlikle ekstra çaba, doyum ve etkililik arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişkinin varlığı bulunmuştur.

Erdem ve Dikici (2001) kurum kültürü ile liderlik arasındaki etkileşim tespit edilmeye çalışılmış ve kurum kültürünün liderlik tarzını belirlemedeki rolü ile liderin kurum kültürü üzerindeki etkisi vurgulanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda ise kurumların, varlıklarını ve amaçlarını sürdürebilmek için kurum kültürüne önem vermek zorunda oldukları ve güçlü kurum kültürüne sahip olan kurumların başarıya daha çabuk ve kolay ulaştıkları ve ayrıca kurumlarda çalışanlar tarafından benimsenen, onlara yol gösteren, kalıcı ve geçerliliği kolay kolay ortadan kalkmayacak değerler sisteminin oluşturulması, bu değerleri somutlaştıracak ve çalışanlara rol modeli oluşturacak, onları motive edebilecek liderlerin var olmasının gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili yapılan araştırmalar ifade edilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Ortaöğretim Kurumlarında Paylaşılan Liderlik Algısı'nın değerlendirilmesi konulu araştırmada Genel Tarama Modeli uygulanmıştır.

Genel tarama modelleri; Karasar(2000)' in belirttiği gibi: Çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir.

Taramalarda yerli ve yabancı literatür gözden geçirilmiştir. Araştırmaya kaynak teşkil eden yönetici ve öğretmenlerin görüşleri, Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği sonuçlarına göre çıkacak durum tespitine yöneliktir.

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, ortaöğretim kurumlarında Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği uygulanan Gaziantep il merkezindeki 7 lisenin müdürleri, müdür yardımcıları ile bu liselerde görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma Gaziantep il merkezinde Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerinde bulunan liselerde yapılmıştır.

Katılımcıların cinsiyet, görev ,eğitim durumu, kıdem ve yaş değişkenlerine göre dağılımları Tablo 1, Tablo 2 ,Tablo 3,Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı

Cinsiyet	N	%
Erkek	132	51,2
Kadın	126	48,8
Toplam	258	100

Tablo 1 incelendiğinde ölçekleri eksiksiz cevaplandıran 258 kişiden 132'sinin (%51,2) erkek 126'sının (%48,8) kadın olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların görevlerine göre dağılımı

Görevi	N	%
Yönetici	39	15,1
Öğretmen	219	84,9
Toplam	258	100

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan 258 kişiden 39'unun(%15,1) yönetici ve 219'unun(%84,9) öğretmen olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların eğitim durumlarına göre dağılımı

Eğitim	N	%
Lisans	220	85,3
Lisansüstü	38	14,7
Toplam	258	100

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan 258 kişiden 220'sinin(%85,3) lisans mezunu ve 38'inin(%14,7) lisansüstü eğitimi mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Katılımcıların kıdemlerine göre dağılımı

Kıdem	N	%
1 Yıldan az	37	14,3
1-5 Yıl	32	12,4
6-10 Yıl	35	13,6
11-15 Yıl	66	25,6
16 Yıl ve üstü	88	34,1
Toplam	258	100

Tablo 4 incelendiğinde 258 eğitim çalışanından 37'sinin(%14,3) 1 yıldan az, 32'sinin(%12,4) 1-5 yıl, 35'inin(%13,6) 6-10 yıl, 66'sının(%25,6) 11-15 yıl, 88'inin(%34,1) 16 yıl ve üzeri çalıştıkları görülmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların Yaşlarına göre dağılımı

Yaş	N	%
20-30 Yaş	39	15,1
31-40 Yaş	124	48,1
41 Yaş ve Üstü	95	36,8
Toplam	258	100

Tablo 5 incelendiğinde 258 eğitim çalışanından 39'unun(%15,1) 25-30 yaş, 124'ünün (%48,1) 31-40 yaş ve 95'inin(%36,8) 41 yaş ve üzerinde oldukları görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada , Aynur B. Bostancı tarafından geliştirilen, ''Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması'' kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan yeterliliklere ilişkin bilgiler aynen kullanılmıştır.

Anket formları iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel tanıtıcı bilgilerle ilgilidir. İkinci bölüm müdür ve öğretmenler için aynı soruları kapsamaktadır. Araştırmada kullanılan ölçme aracı 18 sorudan oluşmaktadır. Her maddenin karşısına davranışın gösterilme sıklığını belirtmek üzere dördü bir seçenek verilmiştir. Bu seçenekler "Kesinlikle doğru değil, Genellikle doğru değil, Genellikle doğru, Kesinlikle doğru" seçenekleridir. Bu seçeneklerin bulunduğu bölümde tercih edilen cevabın (x) atılarak işaretlenmesi için kutucuklar hazırlanmıştır.

Araştırmacı, 01 Eylül 2014- 30 Eylül 2014 tarihleri arasında 7 liseye bizzat giderek anketleri kaynak gruplara teslim etmiş ve anketler hakkında sözlü açıklamalarda da bulunmuştur. Anketler 01- 02 Ekim 2014 tarihleri arasında yine araştırmacı tarafından kaynak gruplardan toplanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu öğretmenlerden, *yaş, cinsiyet, görev durumu, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi* durumları hakkında bilgi toplamak üzere geliştirilmiştir.

Kişisel bilgi formunun 1. sorusunda ortaöğretim öğretmeni ve yöneticilerine cinsiyetleri sorulmuştur.

Kişisel bilgi formunun 2. sorusunda ortaöğretim öğretmeni ve yöneticilerine görev durumları sorulmuştur. Öğretmenlerden yaptıkları görevi “*Okul Müdürü () ,Müdür Yard. () ,Brans Öğr. () , Rehber Öğr. ()*” şeklinde kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 3. sorusunda öğretmenlere mesleki eğitim durumları sorulmuştur. Öğretmenlerden eğitim durumlarını “*Ön lisans () ,Lisans () ,Lisansüstü () , Doktora ()*” şeklinde kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 4. sorusunda öğretmenlere yaşları sorulmuştur. Öğretmenlerden “*(1) 20-30 yaş, (2) 31-40 yaş, (3) 41 yaş ve üzeri*” uygun bir şekilde kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 5. sorusunda öğretmenlere mesleki kıdemleri sorulmuştur. Öğretmenlerden mesleki kıdemlerini “*(1) 1 yıldan az, (2) 1-5 yıl, (3) 6-10 yıl, (4) 11-15 yıl ,(5) 16 yıl ve üzeri*” uygun bir şekilde kodlamaları istenmiştir.

3.3.2. Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği

Ortaöğretim kurumları öğretmen ve yöneticilerinin paylaşılan liderlik algılarını ölçmek için Michael Shane Wood tarafından geliştirilen ve Aynur B. Bostancı tarafından “Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması” yapılmış olan ölçek kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan yeterliliklere ilişkin bilgiler aynen kullanılmıştır.

Anket formları iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel tanıtıcı bilgilerle ilgilidir. İkinci bölüm yönetici ve öğretmenler için aynı soruları kapsamaktadır. Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği, “görevlerin ortak tamamlanması” (9 madde), “karşılıklı beceri geliştirme” (2 madde), “çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim” (4 madde), “duygusal destek” (3 madde) olmak üzere dört boyuttan, toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçek kesinlikle doğru değil (1), genellikle doğru değil (2), genellikle doğru(3) ve kesinlikle doğru (4) olmak üzere 4'lü Likert tipi derecelendirme ölçeği şeklindedir. Ölçeğin geçerliliği için Michael Shane Wood (2005) tarafından yapılan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarında ölçeğin madde faktör yükleri ve güvenilirlik katsayıları boyutlara göre; “görevlerin ortak tamamlanması” boyutu madde

faktör yük aralığı .84-.35 ve $a=.87$, “karşılıklı beceri geliştirme” boyutu madde faktör yük aralığı .82-.65 ve $a = .75$, “çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim” boyutu madde faktör yük aralığı .92-.30 ve $a = .71$, son boyut olan “duygusal destek” boyutunda da madde faktör yük aralığı .76-.40 ve $a = .74$ olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın örneklemini belirlemek için Gaziantep ili merkez ilçelerinde görev yapan ortaöğretim kurumu öğretmenlerine İl Milli Eğitim Müdürlüğünün izni dâhilinde araştırmacı nezaretinde ölçekler dağıtılmış, ölçekte anlaşılmayan hususların var olup olmadığı sorulmuş ve katılımcıların doldurması beklenilerek geri toplanmıştır. Toplam olarak gönderilen ölçekten geriye gelen ölçek sayısı 258 tanedir. Ölçeklerden 16 tanesinde verilen cevapların gelişigüzel oluşu veya boş bırakılan cevapların çoğunlukta olması nedeniyle değerlendirilmesi uygun görülmemiştir. Bu sonuca göre, örnek büyüklüğü değerlendirmeye alınan ölçekler kadardır. Örnek evrenin %51.3’ünü oluşturmaktadır.

Literatür taraması sonucunda; yerli ve yabancı kaynaklar taranmış, değerlendirilmiş ve çözümlenmiştir. Ayrıca Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği verileri tablolar haline getirilmiş ve bilgisayar ortamında değerlendirilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde temel istatistik (aritmetik ortalama, standart sapma) tekniklerin yanı sıra çeşitli istatistik tekniklerden faydalanılmıştır. Öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısının kıdem ve yaş niteliklerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi (F testi) kullanılmıştır. Elde edilen sonuçların yorumlanmasında .05’lik anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, anket yoluyla toplanan verilerin istatistiksel analizi sonucunda elde edilen bulgular, araştırmmanın amaçlarında yer alan sorulara göre açıklanıp yorumlanmıştır.

4.1.Ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik algısı cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algısı düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların paylaşılan liderlik algısı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Paylaşılan Liderlik Algısı	Cinsiyet	N	X	Std. Sapma	t	p
Görevlerin Birlikte Tamamlanması	Erkek	132	25,66	5,05	3,259*	.001
	Kadın	126	23,58	5,205		
Karşılıklı Beceri Geliştirme	Erkek	132	5,54	1,185	,993	.322
	Kadın	126	5,69	1,285		
Çalışanlar arası Merkezi Olmayan Etkileşim	Erkek	132	10,78	1,85	1,652	.101
	Kadın	126	10,38	2,03		
Duygusal Destek	Erkek	132	8,81	1,39	,031	.976
	Kadın	126	8,82	2,12		

Tablo 6 incelendiğinde paylaşılan liderlik algısının cinsiyet değişkenine göre karşılıklı beceri geliştirme, çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim ve duygusal destek alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Görevlerin birlikte tamamlanması alt boyutunda erkek öğretmenlerin ortalamasının 25,66 kadın öğretmenlerin ortalamasının ise 23,58 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri

($t= 3,259$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre erkek öğretmenlerin görevlerin birlikte tamamlanması değişkenine göre kadın öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

4.2.Ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik algısı görev türü değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algısı düzeylerinin görev türü değişkenine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların paylaşılan liderlik algısı düzeylerinin görev türü değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Paylaşılan Liderlik Algısı	Görevi	N	X	Std. Sapma	t	p
Görevlerin Tamamlanması	Birlikte Yönetici	39	25,58	5,15	1,230	.220
	Öğretmen	219	24,47	5,22		
Karşılıklı Beceri Geliştirme	Yönetici	39	5,69	1,21	,438	.662
	Öğretmen	219	5,59	1,23		
Çalışanlar arası Olmayan Etkileşim	Merkezi Yönetici	39	11,23	2,40	2,265*	.024
	Öğretmen	219	10,47	1,84		
Duygusal Destek	Yönetici	39	9,25	1,43	2,006*	.046
	Öğretmen	219	8,73	1,83		

Tablo 7 incelendiğinde paylaşılan liderlik algısının görev türü değişkenine göre görevlerin birlikte tamamlanması ve karşılıklı beceri geliştirme alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir

Çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim alt boyutunda yöneticilerin ortalamasının 11,23 öğretmenlerin ortalamasının ise 10,47 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t= 2,265$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre yöneticilerin çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim düzeyleri öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Duygusal destek alt boyutunda yöneticilerin ortalamasının 9,25 öğretmenlerin ortalamasının ise 8,73 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t= 2,006$, $p<,05$) grupların

puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre yöneticilerin duygusal destek düzeyleri öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde yüksektir.

4.3.Ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik algısı eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algısı düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların paylaşılan liderlik algısı düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Paylaşılan Liderlik Algısı	Eğitim Düzeyi	N	X	Std. Sapma	t	p
Görevlerin Tamamlanması	Birlikte Lisans	220	24,49	5,16	1,130	.260
	Lisansüstü	38	25,52	5,53		
Karşılıklı Beceri Geliştirme	Lisans	220	5,57	1,24	1,101	.272
	Lisansüstü	38	5,81	1,18		
Çalışanlar arası Olmayan Etkileşim	Merkezi Lisans	220	10,56	1,86	,519	.604
	Lisansüstü	38	10,74	2,41		
Duygusal Destek	Lisans	220	8,81	1,73	,105	.916
	Lisansüstü	38	8,85	2,05		

Tablo 8 incelendiğinde paylaşılan liderlik algısının eğitim düzeyi değişkenine göre görevlerin birlikte tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme, çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim ve duygusal destek alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

4.4.Ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik algısı kıdem değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algısı düzeylerinin kıdem değişkenine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi(ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 9, Tablo 9.1 ve ve Tablo 9.2’de verilmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların paylaşılan liderlik algısı düzeylerinin kıdem değişkenine göre dağılımı

Paylaşılan	Liderlik	Kıdem	N	X	Std. Sapma
Algısı					
Görevlerin Tamamlanması	Birlikte	1 Yıdan az	37	25,32	5,56
		1-5 Yıl	32	23,96	4,75
		6-10 Yıl	35	24,68	6,14
		11-15 Yıl	66	24,62	4,35
		16 Yıl ve üstü	88	24,60	5,50
		Toplam	258	24,64	5,22
Karşılıklı Geliştirme	Beceri	1 Yıdan az	37	5,83	1,34
		1-5 Yıl	32	5,43	1,13
		6-10 Yıl	35	5,25	1,42
		11-15 Yıl	66	5,41	1,27
		16 Yıl ve üstü	88	5,87	1,04
		Toplam	258	5,61	1,23
Çalışanlar Merkezi Etkileşim	arası Olmayan	1 Yıdan az	37	10,43	2,57
		1-5 Yıl	32	10,25	1,90
		6-10 Yıl	35	10,65	2,09
		11-15 Yıl	66	10,57	1,51
		16 Yıl ve üstü	88	10,75	1,90
		Toplam	258	10,58	1,94
Duygusal Destek		1 Yıdan az	37	8,54	2,59
		1-5 Yıl	32	8,50	2,31
		6-10 Yıl	35	8,54	1,61
		11-15 Yıl	66	8,56	1,37
		16 Yıl ve üstü	88	9,34	1,34
		Toplam	258	8,81	1,78

Tablo 9 incelendiğinde paylaşılan liderlik algısı faktörlerinden görevlerin birlikte tamamlanması alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 25,32 ortalama ile 1 yıldan az kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu, bunları sırasıyla 24,68 ile 6-10 yıl, 24,62 ile 11-15 yıl , 24,60 ile 16 yıl üstü ve 23,96 ile 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Karşılıklı beceri geliştirme alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 5,87 ortalama ile 16 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin, bunları sırasıyla 5,83 ile 1 yıldan az , 5,43 ile 1-5 yıl, 5,41 ile 11-15 yıl ve 5,25 ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 10,75 ile 16 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin, bunları sırasıyla 10,65 ile 6-10 yıl, 10,57 ile 11-15 yıl, 10,43 ile 1 yıldan az ve 10,25 ile 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Duygusal destek alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 9,34 ile 16 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin, bunları sırasıyla 8,56 ile 11-15 yıl, 8,54 ile 6-10 yıl ve 1 yıldan az kıdeme sahip öğretmenlerin ve ez düşük puan ortalaması 8,50 ile 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algısı düzeylerinin kıdem değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonuçları Tablo 9.1’de verilmiştir.

Tablo 9.1. Katılımcıların paylaşılan liderlik algısı düzeylerinin kıdem değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü Anova testi sonuçları

Paylaşılan Liderlik Algısı	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Görevlerin Tamamlanması	Birlikte Gruplar Arası	31,964	4	7,991	,290	,884
	Grup İçi	6967,230	253	27,538		
	Toplam	6999,194	257			
Karşılıklı Beceri Geliştirme	Gruplar Arası	16,073	4	4,018	2,710*	,031
	Grup İçi	375,167	253	1,483		
	Toplam	391,240	257			
Çalışanlar arası Olmayan Etkileşim	Merkezi Gruplar Arası	7,036	4	1,759	,460	,765
	Grup İçi	967,588	253	3,824		
	Toplam	974,624	257			
Duygusal Destek	Gruplar Arası	37,165	4	9,291	3,022*	,018
	Grup İçi	777,905	253	3,075		
	Toplam	815,070	257			

Tablo 9.1 incelendiğinde paylaşılan liderlik algısı faktörlerinden görevlerin birlikte tamamlanması alt boyutu ve çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim alt boyutlarında kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte karşılıklı beceri geliştirme alt boyutunda hesaplanan F değeri(F=2,71, p<.05) ve duygusal destek alt boyutunda hesaplanan F değeri(F=3,022, p<.018) ilgili boyutlarda

,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Karşılıklı beceri geliştirme alt boyutunda ve duygusal destek alt boyutunda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 9.2’de verilmiştir.

Tablo 9.2. Katılımcıların paylaşılan liderlik algısı düzeylerinin kıdem değişkenine göre farklılaşmasına ilişki TUKEY testi sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	Std. Hata	p	
Karşılıklı Geliştirme	1 Yıldan az	1-5 Yıl	,40034	,29397	,174	
		6-10 Yıl	,58069*	,28713	,044	
		11-15 Yıl	,42875	,25009	,088	
		16 Yıl ve üstü	-,03716	,23860	,876	
	Beceri	6-10 Yıl	,18036	,29784	,545	
		1-5 Yıl	11-15 Yıl	,02841	,26231	,914
		16 Yıl ve üstü	-,43750	,25138	,083	
		6-10 Yıl	11-15 Yıl	-,15195	,25463	,551
		16 Yıl ve üstü	-,61786*	,24335	,012	
		11-15 Yıl	16 Yıl ve üstü	-,46591*	,19829	,020
	Duygusal Destek	1 Yıldan az	1-5 Yıl	,04054	,42330	,924
			6-10 Yıl	-,00232	,41346	,996
11-15 Yıl			-,02007	,36012	,956	
16 Yıl ve üstü			-,80037*	,34357	,021	
1-5 Yıl		6-10 Yıl	-,04286	,42888	,920	
		11-15 Yıl	-,06061	,37772	,873	
		16 Yıl ve üstü	-,84091*	,36197	,021	
		6-10 Yıl	11-15 Yıl	-,01775	,36666	,961
		16 Yıl ve üstü	-,79805*	,35041	,024	
		11-15 Yıl	16 Yıl ve üstü	-,78030*	,28553	,007

Katılımcıların kıdem değişkenine göre paylaşılan liderlik algısı düzeylerinin karşılıklı beceri geliştirme alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 1 yıldan az ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında, bununla birlikte 6-10 yıl ile 16 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında ve 11-15 yıl ile 16 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 9.2 de görülmektedir. Bu bulguya göre 1 yıldan az kıdeme sahip öğretmenlerin karşılıklı beceri geliştirmeleri 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin karşılıklı beceri geliştirmelerine göre anlamlı düzeyde yüksektir. Bununla birlikte 6-10 yıl kıdeme sahip

öğretmenlerin 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre karşılıklı beceri geliştirmeleri anlamlı düzeyde düşüktür.

Katılımcıların kıdem değişkenine göre paylaşılan liderlik algısı düzeylerinin duygusal destek alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 1 yıldan az ,1-5 yıl,6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 16 yıl ve üstü öğretmenlerle arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğu Tablo 9.2’de görülmektedir. Bu bulguya göre 1 yıldan az,1-5 yıl,6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal destek düzeyi 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı ölçüde düşüktür.

4.5. Ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik algısı yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algısı düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi(ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 10, Tablo 10.1’de verilmiştir.

Tablo 10. Katılımcıların paylaşılan liderlik algısı düzeylerinin yaş değişkenine göre dağılımı

Paylaşılan	Liderlik Yaş	N	X	Std. Sapma
Algısı				
	20-30	39	26,1795	4,01885
Görevlerin	Birlikte 31-40	124	24,3790	5,50918
Tamamlanması	41 Yaş üstü	95	24,3579	5,20212
	Toplam	258	24,6434	5,21864
	20-30	39	5,6667	1,24252
Karşılıklı	Beceri 31-40	124	5,5000	1,37634
Geliştirme	41 Yaş üstü	95	5,7368	1,01280
	Toplam	258	5,6124	1,23383
	20-30	39	10,2821	2,44894
Çalışanlar	arası 31-40	124	10,6855	1,65459
Merkezi	Olmayan 41 Yaş üstü	95	10,5789	2,07610
Etkileşim	Toplam	258	10,5853	1,94739
	20-30	39	8,7949	2,49399
	31-40	124	8,6613	1,80283
Duygusal Destek	41 Yaş üstü	95	9,0211	1,35253
	Toplam	258	8,8140	1,78086

Tablo 10 incelendiğinde paylaşılan liderlik algısı faktörlerinden görevlerin birlikte tamamlanması alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 26,1795 ortalama ile 20-30 yaş öğretmenlerin olduğu, bunları sırasıyla 24,3790 ortalama ile 31-40 yaş öğretmenler, 24,3579 ortalama 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Karşılıklı beceri geliştirme alt boyutunda en yüksek ortalama 5,7368 ile 41 yaş ve üstü öğretmenlerin olduğu, bunları sırasıyla 5,6667 ortalama ile 20-30 yaş öğretmenler, 5,5000 ortalama ile 31-40 yaş üstü öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim alt boyutunda en yüksek ortalama 10,6855 ile 31-40 yaş öğretmenlerin olduğu, bunları sırasıyla 10,5789 ortalama ile 41 yaş üstü öğretmenler, 10,2821 ortalama ile 20-30 yaş öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Duygusal destek alt boyutunda en yüksek ortalama 9,0211 ile 41 yaş ve üstü öğretmenlerin olduğu, bunları sırasıyla 8,7949 ortalama ile 20-30 yaş öğretmenlerin, 8,6613 ortalama ile 31-40 yaş öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algısı düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonuçları Tablo 10.1’de verilmiştir.

Tablo 10.1. Katılımcıların paylaşılan liderlik algısı düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşmasına ilişki tek yönlü Anova testi sonuçları

Paylaşılan Liderlik Algısı	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Görevlerin Tamamlanması	Birlikte Gruplar Arası	108,433	2	54,217	2,006	,137
	Grup İçi	6890,761	255	27,023		
	Toplam	6999,194	257			
Karşılıklı Beceri Geliştirme	Gruplar Arası	3,153	2	1,576	1,036	,356
	Grup İçi	388,088	255	1,522		
	Toplam	391,240	257			
Çalışanlar arası Olmayan Etkileşim	Merkezi Gruplar Arası	4,835	2	2,417	,636	,530
	Grup İçi	969,789	255	3,803		
	Toplam	974,624	257			
Duygusal Destek	Gruplar Arası	6,979	2	3,489	1,101	,334
	Grup İçi	808,091	255	3,169		
	Toplam	815,070	257			

Tablo 10.1 incelendiğinde paylaşılan liderlik algısı faktörlerinden görevlerin birlikte tamamlanması alt boyutu, karşılıklı beceri geliştirme alt boyutu, çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim alt boyutlarında ve duygusal destek alt boyutunda yaş değişkeni açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

5.TARTIŞMA

Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algısının incelendiği bu araştırmada öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları görevlerin birlikte tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme, çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim ve duygusal destek olmak üzere dört boyutta değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen verilere göre ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılıklı beceri geliştirme, çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim ve duygusal destek alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgu ile Hallinger(1983) tarafından yapılan araştırma bulguları benzerlik göstermektedir. Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin görevlerin birlikte tamamlanması alt boyutunda ise erkek öğretmenlerin algılarının kadın öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Literatürde liderlik algısı ile cinsiyet farkının incelendiği bir diğer araştırma da Hallinger ve Murphy(1985) tarafından on ilkokulda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelendiği araştırmadır. Bu araştırma verilerine göre ilkokullarda cinsiyet değişkeni açısından kadın müdürlerin öğretim liderliği davranışı gösterme düzeyleri erkeklere oranla kısmen daha yüksek bulunmuştur. İki araştırma bulgusuna göre oluşan bu farklılığın farklı kademelerdeki eğitim kurumlarından ve farklı kültürel yapıya sahip araştırma guruplarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algısının görev türü değişkenine göre görevlerin birlikte tamamlanması ve karşılıklı beceri geliştirme alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim alt boyutu bulgularına yöneticilerin çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim düzeyleri öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir. Bu bulgu ile Wildly ve Dimmock(1993) tarafından yapılan araştırma bulguları benzerlik göstermektedir. Wildly ve Dimmock müdürlerin tüm görevlerde diğer işgörelere göre kendilerini daha yüksek düzeyde algıladıklarını belirtmişlerdir. Duygusal destek alt boyutunda da yöneticilerin duygusal destek düzeyleri öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde yüksektir. Bu sonuçlara benzer bulgular Gümüşeli(1996) tarafından da ortaya konmuştur. Gümüşeli yaptığı araştırma bulgularına göre öğretmenlerin genel olarak öğretim liderliği görevlerinin müdürlerin

algıladıklarından daha düşük düzeyde gerçekleştirdiği görüşünde olduklarını ortaya çıkarmaktadır. Bu veriler ışığında görev türüne göre yöneticilerin paylaşılan liderlik algısını içselleştirmiş oldukları düşünülebilir.

Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algısının eğitim düzeyi değişkenine göre görevlerin birlikte tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme, çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim ve duygusal destek alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Ulaşılan bu sonuçlar Hallinger ve Murphy(1985)'in araştırma sonuçlarıyla benzerlikler göstermektedir. Buna göre katılımcıların eğitim düzeylerine göre paylaşımcı liderlik algılarında fark yaratmadığı düşünülebilir.

Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algısı faktörlerinden görevlerin birlikte tamamlanması alt boyutu ve çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim alt boyutlarında kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Katılımcıların kıdem değişkenine göre paylaşılan liderlik algısı düzeylerinin karşılıklı beceri geliştirme alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 1 yıldan az kıdeme sahip öğretmenlerin karşılıklı beceri geliştirmeleri 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin karşılıklı beceri geliştirmelerine göre anlamlı düzeyde yüksektir. Bu veriye göre görevde yeni olan katılımcılar arasında karşılıklı beceri geliştirmenin daha yüksek olmasında meslekte yeni olanlara karşı olumlu tutumun etkisi olabileceği düşünülebilir. Bununla birlikte 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre karşılıklı beceri geliştirmeleri anlamlı düzeyde düşüktür. Aksoy(2006)'un yaptığı araştırma bulgularına göre kıdem açısından öğretimsel liderlik boyutunda anlamlı farklılıklar olduğu açıklanmıştır. Katılımcıların kıdem değişkenine göre paylaşılan liderlik algısı düzeylerinin duygusal destek alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 1 yıldan az, 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal destek düzeyi 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı ölçüde düşüktür. Bu verilere göre 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin meslekte paylaşımcı liderlik algılarının yüksek olmasında meslekte uzun tecrübe sahibi olmaları ve kurulan bağlarının da uzun yıllara dayanması

düşünülebilir. Şişman(1997)'nin yaptığı araştırma bulguları da bu verileri destekler niteliktedir.

Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algısı faktörlerinden görevlerin birlikte tamamlanması alt boyutu, karşılıklı beceri geliştirme alt boyutu, çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim alt boyutlarında ve duygusal destek alt boyutunda yaş değişkeni açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bu bulguya benzer olarak Hallinger(1983)'in yaptığı araştırma bulgularında da okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

6.SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1.Sonuçlar

1. Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre paylaşılan liderlik algılarının karşılıklı beceri geliştirme, çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim ve duygusal destek alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.
2. Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre paylaşılan liderlik algılarının görevlerin birlikte tamamlanması alt boyutunda ise erkek öğretmenlerin algılarının kadın öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.
3. Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin görev türü değişkenine göre paylaşılan liderlik algılarının görevlerin birlikte tamamlanması ve karşılıklı beceri geliştirme alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.
4. Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin görev türü değişkenine göre paylaşılan liderlik algılarının çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim alt boyutu bulgularına yöneticilerin çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim düzeyleri öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir.
5. Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin görev türü değişkenine göre paylaşılan liderlik algılarının duygusal destek alt boyutunda yöneticilerin duygusal destek düzeyleri öğretmenlerin duygusal destek düzeyi algılarından anlamlı düzeyde yüksektir.
6. Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre paylaşılan liderlik algılarının görevlerin birlikte tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme, çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim ve duygusal destek alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.
7. Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre paylaşılan liderlik algılarının görevlerin birlikte tamamlanması alt boyutu ve çalışanlar arası

merkezi olmayan etkileşim alt boyutlarında kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

8. Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre karşılıklı beceri geliştirme alt boyutunun paylaşılan liderlik algısının anlamlı yordayıcısı olduğu görülmüştür.
9. Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre duygusal destek alt boyutunun paylaşılan liderlik algısının anlamlı yordayıcısı olduğu görülmüştür.
10. Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algısı faktörlerinden görevlerin birlikte tamamlanması alt boyutu, karşılıklı beceri geliştirme alt boyutu, çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim alt boyutlarında ve duygusal destek alt boyutunda yaş değişkeni açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.
11. Ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik algısının ortaöğretim kurumlarında hayal olmadığı görülmekle birlikte mevcut durumda liderliğin paylaşılmasının tam anlamıyla gerçekleşmemiş olduğu veriler sonucunda görülmektedir.

6.2. Öneriler

- Bu araştırmada karşılıklı beceri geliştirme alt boyutunun paylaşılan liderlik algısının kıdem değişkenine göre anlamlı yordayıcısı olduğu görülmüştür. Çalışanların paylaşılan liderlik algılarını geliştirmek için kıdemce eski ve yeni olanların kaynaştırılacağı faaliyetlere , çeşitli proje ve aktivitelere yer verilmelidir.
- Karşılıklı becerilerin paylaşılması ve geliştirilmesine katkıda bulunmaları için kurum yöneticilerine bu konuda hizmetiçi eğitim verilmelidir.
- Bu araştırmada, öğretmenlerin duygusal destek oluşturmalarının paylaşılan liderlik algısını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Çalışanlar arası duygusal desteği artırmaya yönelik okul içi ve dışı faaliyetler, gezi ve toplantılara önem verilmelidir.

- Öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları nitel araştırma teknikleriyle daha detaylı bir şekilde araştırılabilir.
- Bu araştırmanın amacı temel alınarak ilköğretim kurumlarında da benzer bir çalışma yapılabilir. Böylece sınıf öğretmenleri ile ortaöğretim öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları arasındaki benzerlik ve farklılıklar görülebilir.
- Bu çalışmada sadece Milli Eğitim Bakanlığı devlet okullarında görev yapan öğretmenler üzerinde çalışma yapılmıştır. Özel okullardaki ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik algısı üzerine çalışma yapılabilir. Böylece iki kurum arasında karşılaştırma yapma imkanı elde edilir.

KAYNAKÇA

- Acar, H. (2002). "Eğitim Yöneticileri Nasıl Yetiştirilmeli?", *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 191, Ankara.
- Acar. M. (2004). "Dağıtımcı Liderlik Uygulamaları:Eklektik Bir Tasarım Çalışması", *Ahi Evran Üniversitesi Dergisi*, Cilt:12,Sayı:4
- Acar. M. (2011). *Örgüsel Yönetim*. Ankara: Nobel.
- Açıkalm, A. (1994). *Bir İnsan Olarak Okul Müdürü*. Ankara : Pegem Akademi,
- Açıkalm, A.(1994). *Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği*, Pegem Yayınları, Ankara.
- Açıkgöz, K. (1994). *Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası, 10.Baskı
- Akçay, A. (2003). Okul Müdürleri Öğretmenlerini Etkileyebiliyor Mu? *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 157.
- Akgün, N. (2001). "İlköğretim Okulu Müdürlerinin öğretim Liderliği",Yayınlanmamış Doktora Tezi.Bolu
- Aksoy E. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini (Aydın İli Örneği)*,Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale
- Alıç, M. (1995). *Toplumsal kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem yayınları.
- Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, (1976). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi: 1965-1975, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Arslan, H. (2002). Okul Müdürlüğünü Geliştirme Programları. *21. YY. Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu* (16-17 Mayıs 2002), Bildiriler. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 191, 83-92.
- Athloğlu, Y. ve şahin, A. (2002). Liderlik Anlayışımız. *Milli Eğitim Dergisi*, Yaz,155, 16-22.

- Aydın, İ. (2002). Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve yönetici geliştirme akademisi örneği, *21. Yüzyılın Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Panel Konuşma Metni, 16-17 Mayıs 2002.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Pegem yayınları.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim Yönetimi*.(7. Baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınları
- Ayık A. ve Ada Ş. (2009). İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 429-446.
- Aytaç, T. (2002). Eğitim ve Yönetimde Yeni Yaklaşımlar-Kurum İmajı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 3 (31).
- Aytürk,N. (2007). *Yönetim Sanatı, Etkili Yönetim ve Yöneticilik Becerileri*, (5.Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıt.Ltd.
- Bakan, İ. (2008). “ Örgüt Kültürü” ve “Liderlik” Türlerine İlişkin Algılamalar İle Yöneticilerin Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki: Bir Alan Araştırması. *KMUIİBF Dergisi*, 10 (14).
- Balcı, A. (1988). Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, Ankara.
- Balcı, A. (2000), Örgütsel Gelişme, Kuram ve Uygulama, Pegem Yayıncılık, Ankara ,
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*,Ankara: Pegem Akademi
- Balcı, A. ve Çınkır, Ş. (2002). “Türkiye’de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi”, *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 191, Ankara.
- Balcı, A. ve Pehlivan A.İ.(2001). *Eğitim Yönetimi*, Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları, Ankara.
- Baloğlu , N. (2011). “Dağıtımcı Liderlik:Okullarda Dikkate Alınması Gereken Bir Liderlik Yaklaşımı”,*Ahi Evran Üniversitesi Dergisi*,Cilt:12,Sayı:3
- Baloğlu, N. (2011). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad)*,Cilt 12, Sayı 4, Aralık 2011, Sayfa 58-181

- Bartol, K. M. ve David C. M. (1991). *Management*. New York: Hill.Inc.
- Başar, H. (1998). *Eğitim Denetçisi Rollerini Yeterlilikleri Seçilmesi Yetiştirilmesi*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Başaran, İ.E. (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi*, Yargıcı Matbaası, Ankara., 1996, Eğitim Yönetimi, Yargıcı Matbaası, Ankara.
- Bennis, W. (1994). *Lider Olmanın Temel Nitelikleri*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Beycioğlu, K. (2010). Kitap inceleme (Improving schools through teacher leadership). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Educational Administration-Theory and Practice*, 16(2).
- Bostancı, A.B. (2012). ‘‘Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği’nin Türkçe Uyarlaması’’, *International Journal of Human Sciences* ,Volume:9 , Issue:2
- Boston(1995). *Ally and Bacon*.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71-86.
- Burnett, I.E. ve Pankake A.M. (2002). *The Effective Elementary School Principal Theoretical Bases*. (akt. Şişman.2002)
- Bursalıoğlu, Z.(1997). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (1980). *Eğitim Yöneticisinin Davranış Etkenleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi yayını.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlilikleri*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde Yönetimi Anlamak, Sistemi Çözümlemek*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, 12. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z.(1994), *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z.(1999). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Pegem Yayıncılık, Ankara.

- Büyükdoğan B. (2003). *Lise Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi,Konya
- Büyüköztürk Ş.,Çakmak E.K.,Akgün Ö.E. , Karadeniz Ş. ve Demirel F.(2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara:Pegem Akademi
- Can N. (2007). ‘‘Öğretmen Liderliği Becerileri ve Bu Becerilerin Gerçekleştirilme Düzeyleri’’, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:22
- Can, N. ve Çelikten, M. (2000). ‘‘Türkiye’de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilme Süreci’’ *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:148, Ankara.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel Liderlik*, Anı Yayıncılık,Ankara
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-112.
- Çelebi C.(2012). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Okulda Gösterdikleri Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki*,Yüksek Lisans Tezi,Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Ankara
- Çelik D.(2011). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Vizyoner Liderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*,Yüksek Lisans Tezi,Eskişehir Osmangazi Üniversitesi,Eskişehir
- Çelik V.(2010). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ankara:Pegem Akademi
- Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Çelik, V. (1990). *Okul Yöneticilerinin Yetiştirme Politikalarına İlişkin Görüşleri*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Elazığ. ,
- Çelik, V. (1997). ‘‘Eğitim Yönetiminde Kuramsal Gelişmeler’’. *Eğitim Yönetimi*, Yıl: 3 Sayı: 1.
- Çelik, V. (2002). ‘‘Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikasına Yön Veren Temel Eğilimler’’, *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 191, Ankara.,
- Çelik, V.(2000). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çemberci Y.(2003). *Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Davranışları Ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’’ (Kartal İlçesi Örneği)*,Yüksek Lisans Tezi,Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,İstanbul

- Çetinkanat, A.C. (1988). “*Örgütsel İklim ve İş Doyumu*”. Yayınlanmamış Doktora Tezi..
- Dale, J. (1969). Critical dimensions of principals performance. (ERIC NO: ED 319813).
- Daresh, J. C., & Ching-Jen, L. (1985). High school principals' perceptions of their instructional leadership behavior. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, March 27-31.
- De, Bevoise. (1984). Synthesis of Research on the Principal as Instructional Leader.
- Değirmenci, S. (2006). *Lise yöneticilerinin kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant izzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Demirtaş, H. (2008). *Okul Örgütü ve Yönetimi, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, (Editör: Ruhi Sarpkaya), Anı Yayıncılık, Ankara, s. 79-132.
- Dinçsoy Ş.B. (2011). *Ortaöğretim Okullarının Etkili Okul Olmasında Okul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Rollerini*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Afyon
- Dönmez, B. (1993). “Türkiye’de Eğitim Yöneticilerinin Yerleştirilmesi”, *Eğitim Yönetimi ve Planlaması ve Halk Yönetimi Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi Bildiriler III*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Duke, D.L. (1987). *School Leadership and Instructional Improvement*. New York: Hill Inc.
- Duke, D.L. (1987). The Aesthetics of Leadership. *Educational Administration Quarterly*, Vol.22, No. 1.1987.
- Erçetin Ş.Ş. Ve Hamedoğlu M.A. (2000). *Küreselleşme Sürecinde Ulusal Liderlerin Rollerini Ve Uluslar Arası İzdüşümleri*
- Erdem, F. ve İşbaşı, O.J. (2001). Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve öğrenci alt kültürünün algılamaları. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1. 33-57.
- Erdem, O. ve Dikici, M. (2009). Liderlik ve Kurum Kültürü Etkileşimi. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 8(29), 198-213.
- Erdem, R. ve Kocabaş İ. (2005). Eğitim Denetçilerinin Kültürel Değerleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 199-207.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*, İstanbul: Sistem Yayıncılık

- Eren, E. (1993). *Yönetim Psikolojisi*, 4.Baskı, Beta Yayıncılık, İstanbul.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta yayınları.
- Eren, E. (2003). *Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar)*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Eren, E. (2008). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (11. Baskı). İstanbul: Beta
- Galton, M. ve A.BIyt. (1989). *Handbook of Primary Education in Europe*. London: David Fulton Publishers.
- Gavuz Ş. (2008). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Tarzları İle Yetki Devretme Düzeyleri Arasındaki İlişki*,Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ,İstanbul
- Gray, J.ve Storke F.A. (1988). *Organizational Behavior*. New York: Mc Millan Publishing Company.
- Güçlü, N. (1996). “Eğitim Yöneticiliği ve Sosyal Beceriler”. *Eğitim Yönetimi*, Yıl 2. Sayı 4.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Öğretim Liderliği, *Verimlilik Dergisi*, S:4
- Gümüşeli, A. İ. (2006). Okul Kültürü ve Liderlik. *artı@eğitim Gazetesi* 14.
- Gümüşeli, A.İ. (1996b). İlköğretim Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları. *III. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* (Uludağ Üniversitesinde sunulan bildiri).
- Gümüşeli,A.İ. (1996a). *İstanbul İlindeki İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları*(Yayınlanmış araştırma),İstanbul:Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
- Gümüşeli,A.İ. (2001). “Çağdaş Okul Müdürlerinin Liderlik Alanları”, *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*,28.sayı, s.531-548
- Günay, E. (2004). *Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme, Yetiştirme ve Atamaya İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Gürsel, M. ve ÇAKIR L.(2001). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları. Konya: *S.Ü.Eğitim Fak.Dergisi*. Sayı.11.

- Hallinger, P. ve Murphy J. (1985). Developing Strategic Thinking of Instructional Leadership. Akt. Mehmet Şişman.
- Hallinger, P. ve Murphy J. (1987). Assessing and Developing Principal Instructional Leadership.
- Hallinger, P. ve Murphy J. (2002). Assessing and Developing Principal Instructional Leadership. Akt. Mehmet Şişman.
- Harris, A. ve Lambert, L. (2003). Building leadership capacity for school improvement. Maidenhead, Philadelphia: Open University.
- Hellriegel, D., Slocum, J. W., Woodman, R. W. (1995). *Organizational Behavior*. MN: West
- Helvacı, M.A. (2010). *Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi. İlke, Yöntem ve Süreçler*. (2. Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd.
- Işık, H. (2002). "Okul Müdürlüğü Formasyon Programları ve Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi", *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 191, Ankara.
- Karasar N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd.
- Katz, D. (1977). *Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi*. Ankara: TODAİE Yayını,
- Kaya, Y. (1993, 1996). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye' deki uygulama*. Ankara: Bilim Yayınları
- Kaya, Y. K. (1984). *Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye' deki Uygulama*. TODAİE Yayınları: 208, Ankara.
- Kılınç, A.Ç. (2013). *İlköğretim Okullarında Liderlik Kapasitesinin Belirlenmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara
- Kölesoğlu, G. (2009). *İlköğretim Öğretmenlerinin Liderlik Özellikleri İle İletişim Becerileri Arasındaki İlişki (İstanbul İli Beyoğlu İlköğretim Okullarında Bir Uygulama)*, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul
- Luthans, F. (1992). *Organizational Behavior*. New York: Mc Graw-Hill, Inc.
- Memduhoğlu, H.B. ve Yılmaz, K. (2010). *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar*, Ankara: Pegem Akademi

- Owens, R. G. (1981). *Organizational Behavior in Education*, 2nd ed., Prentice-Hall International Editions, New Jersey.
- Özalp, R. Ve Aydoğan, A. (1977). *Türk Milli Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilatı (Talim ve Terbiye Kurulu-Milli Eğitim Şurası)*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Özbaş M. Ve Badavan Y. (2008). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul-Aile İlişkileri Konusunda Yapmaları Gereken ve Yapmakta Oldukları İşler. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 71.
- Özbaş, M. (2009). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul-Aile İlişkileri*
- Özcan, Ş. ve Bakioğlu, A. (2010). Bir Metaanalitik Etki Analizi: Okul Yöneticilerinin Hizmet içi Eğitim Almalarının Göreve Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 38, 201-212.
- Özdem, G., Bülbül, T., Güngör, S., (2002). “Eğitim Yönetimi Planlaması Teftişi ve Ekonomisi Anabilim Dalı Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Eden Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Programa İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, 21. *Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 191, Ankara.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Özden, Y. (2002). “Eğitimde Yeni Sistem Arayışları”, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (Ed: Yüksel Özden). 1. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özer N. Ve Beycioğlu K. (2013). “Paylaşılan Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışmaları”, *İlköğretim Online*, 12(1), 77-86
- Öztaş, N. (2010). *Okul Müdürlüğünden Eğitim Liderliğine Geçiş Ve Karaman İli Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman
- Powell, K. C. ve Kalina, C. J. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*, 130(2), 241-250.
- Reca, Ö.F.(2006). *Bill Gates'in Liderlik Sırları*, Kitap Matbaacılık, İstanbul
- Richard, T. (2005). *Yöneticiliğin Kuralları*, İstanbul: Optimist Yayın Dağıtım

- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz M. (2001). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Alfa Yayıncılık.
- Sergiovanni, T. (1984) *Leadership and Excellence in Schooling*. Boston: Educational Leadership.Vol.41.
- Sergiovanni, T.(1985). *The Principalship A Reflective Practice Perspective*.
- Smith, W.F. ve Andrewvs R.L (1989). *Instructional Leadership*. Washington: Edvard Brothers Inc.
- Sönmez, N. (2008). *Orta Öğretim Okulu Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Değişime Olan Direnç Üzerindeki Etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Şentürk C. (2010). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Okul İkliminin Karşılaştırılması*,Yüksek Lisans Tezi,Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Niğde
- Şimşek, H. (2004). “Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı Örnekler ve Türkiye için Öneriler”. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Yıl:29, Sayı: 307, Tekışık Yayıncılık, Ankara.
- Şişman, M. (1997). *Öğretim Liderliği*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi.
- Şişman, M.(2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tabak, A. (2005). *Lider ve Takipçileri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2000). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Turan, S., Durceylan, B. Ve Şişman, B. (2005). Üniversite yöneticilerinin benimsedikleri idari ve kültürel değerler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13. 181-202
- Wood, M. S. (2005). Determinants of shared leadership in management teams. *International Journal of Leadership Studies*, 1(1), 64-85.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (8.Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara
- Yıldırım, B. (2001). *Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik rollerinin Öğretmenlerin iş Doyumuna ve Meslek Ahlakına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

EK-1**ERCİYES ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM YÖNETİMİ,TEFTİŞİ,PLANLAMASI VE
EKONOMİSİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI TEZ ÇALIŞMASI****ARAŞTIRMA KONUSU:**

Ortaöğretim Kurumlarında Paylaşılan Liderlik Algısı: Gerçek mi? Olabilir mi? Hayal mi?

Sayın Katılımcı,

Bu anket, bilimsel araştırma amaçlı olup, bunun dışında herhangi bir uygulamada kullanılmayacaktır. Bu nedenle anketi doldururken isim yazmanıza gerek yoktur.

Not : "Cevaplama süresi tahmini olarak 5-7 dk. arasındadır.

Gösterdiğiniz ilgiye teşekkürler...

Ahsen ÇINAR

1. **Cinsiyetiniz :** Erkek () Kadın ()
2. **Göreviniz :** Okul Müdürü () Müdür Yard. () Branş Öğr. () Rehber Öğr. ()
3. **Eğitim :** Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()
4. **Yaşınız:**
5. **Öğretmenlikte Geçen Süre:**

EK-2

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

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı: Ahsen ÇINAR

Uyruğu: Türkiye (TC)

Doğum Tarihi ve Yeri: 27.03.1982 /Kayseri

Medeni Durumu: Evli

Tel: 05067937978

Fax: +90

email: ahsengungor@gmail.com

Yazışma Adresi: Mimarsinan mah. Gerede cad. Korkmaz apt. No:2/8 Kocasinan /KAYSERİ

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	Cumhuriyet Üniversitesi	2006
Lisans	Erciyes Üniversitesi, Matematik Bölümü	2004
Lise	Melikgazi Lisesi	2000

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2013 -	Aysel İbrahim Akınal Anadolu Ticaret Ve Meslek Lisesi	Öğretmen
2011-2013	Yemliha Lisesi	Öğretmen
2010-2011	Gemerek İmam Hatip Lisesi	Öğretmen
2008-2010	Hakkari Kız Teknik Ve Meslek Lisesi	Öğretmen

YABANCI DİL

İngilizce