



İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı / Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÖĞRETMENLERİN
SERGİLEDİKLERİ LİDERLİK ROLLERİNE İLİŞKİN BİR
DEĞERLENDİRME
(HATAY İLİ ÖRNEĞİ)**

Kadir BEYÇİOĞLU

Danışman: Prof. Dr. Battal ASLAN

Doktora Tezi

Malatya, 2009

KABUL VE ONAY

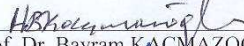
Kadir BEYCIÖĞLU tarafından hazırlanan "İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme (Hatay İli Örneği)" başlıklı bu çalışma, 10.09.2009 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Vehbi ÇELİK (Başkan)



Prof. Dr. Battal ASLAN (Danışman)



Prof. Dr. Bayram KAÇMAZOĞLU

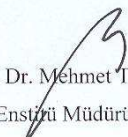


Yrd. Doç Dr. Mahire ASLAN



Yrd. Doç. Dr. Necdet KONAN

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.



Prof. Dr. Mehmet TIKICI

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

X Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

- Tezim/Raporum sadece İnönü Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

10.09.2009

Kadir BEYÇİOĞLU

“Ne öğrendiysek onu öğretiyoruz” demeden okullarımızı bir adım daha ileriye götürebilmek için çabalayan tüm EĞİTİM LİDERLERİNE.

ÖNSÖZ

Toplumsal kurumların en işlevsellerinden biri olan eğitim örgütünde insan yönetimi ve ilişkilerinin bilimsel verilere dayalı olarak incelenmesinin önemi alanyazında sıklıkla vurgulanmaktadır. Birçok araştırmacı tarafından öğretmenlerin, okulların amaçlarına ulaşmasındaki önemi ve işlevleri tartışılmaktadır. Yöneticilerle, meslektaşlarıyla, öğrencilerle, ailelerle ve çevreyle iletişim ve etkileşim halinde olan öğretmenlerin, bu süreçlerde etkin ve etkili davranışlar sergilemesi beklenmektedir.

Öğretmenlerin, okullarıyla, yöneticilerle, meslektaşlarıyla, öğrencilerle ve velilerle ilişkilerinde sergiledikleri davranışların diğerleri üzerinde yarattığı etki de önemlidir. Bu çalışmada öğretmenlerin okul toplumunun diğer üyeleriyle ilişkilerinde sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin algı ve beklentileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Doktora tez çalışma sürecinde bana inanan, yüreklendiren ve güdüleyen değerli danışman hocam Prof. Dr. Battal ASLAN'a; tez izleme jürimde yer alarak çalışmalarına yön veren Prof. Dr. Bayram KAÇMAZOĞLU'na ve Yrd. Doç. Dr. Mahire ASLAN'a, yüksek lisans ve doktora öğrenimim boyunca emekleri geçen Prof. Dr. Mualla AKSU'ya, Doç. Dr. Burhanettin DÖNMEZ'e ve Yrd. Doç. Dr. Necdet KONAN'a ve Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER'e sonsuz teşekkür ediyorum.

Doktora tez sürecinde bilgisi ve deneyimleri ile her konuda yardımlarını gördüğüm arkadaşlarım ve meslektaşlarım Arş. Gör. Niyazi ÖZER'e ve İlköğretim Müfettişi Celal Teyyar UĞURLU'ya en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca bu çalışmaya katılımlarıyla destek veren tüm öğretmen ve yöneticilere teşekkür ediyorum.

Doktora öğrenimim boyunca sürekli beni destekleyen, çocuklarım Öykü ve Bora'nın sorumluluklarını çoğu zaman tek başına üstlenen eşim Hülya BEYÇİOĞLU'na ve benim için çok önemli olan çocuklarıma yürekten teşekkür ediyorum.

Malatya, 2009

Kadir BEYÇİOĞLU

ÖZET

BEYÇIOĞLU, Kadir. *İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme (Hatay İli Örneği)*, Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi S.B.E., Malatya, 2009.

Bu çalışma, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin yöneticilerin ve öğretmenlerin algı ve beklentilerinin ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarabilmeyi amaçlamıştır.

Araştırmada, analiz tekniği olarak hem nicel hem nitel boyutları içeren karma yöntemler kullanılmıştır. Çalışma, nicel verilerin elde edilmesinden sonra, nitel verilerle tamamlanmıştır. Nicel boyutta anket tekniği, nitel boyutta ise odak grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır.

Öğretmen evreninden örneklem alınırken, öğretmen sayısı 20 ve üzerinde bulunan okullardan oranlı küme örnekleme yapılmıştır. Yönetici örnekleme belirlenmesinde ise evrende 20 ve üzerinde öğretmen sayısına sahip olan okullarda bulunan tüm yöneticilere ulaşılmıştır. Yansızlık ilkesine uygun olarak, Hatay ili merkez ilçe sınırları içerisinde bulunan 2833 öğretmen ve 271 yöneticinin görev yaptığı 146 ilköğretim okulu arasından, öğretmen sayısı 20-30 arası, 31-50 arası ve 51 ve üzeri sayıda öğretmen bulunan 16 resmi ilköğretim okulu, evrendeki 3 özel ilköğretim okulu ve bu okulların her birinde görev yapan sınıf öğretmeni ve branş öğretmenlerinin tamamı örnekleme alınmıştır. Evrende bulunan 3 özel ilköğretim okulu da örnekleme doğrudan alınmıştır.

Verilerin analizi 721 veri toplama aracı ile gerçekleştirilmiştir. 656 (%91,0) katılımcı, resmi ilköğretim okullarında ve 65 (%9,0) katılımcı da özel ilköğretim okullarında görev yapmaktadırlar.

Nitel boyutta, 18 öğretmen ve 12 yöneticiden oluşan toplam 30 kişi ile altışarlı gruplarla gerçekleştirilen ve 5 odak grup oturumunu içeren yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Nicel araştırma tekniklerine göre, öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin algı ve beklentilerini belirlemek amacıyla “Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği-ÖLAB” geliştirilmiş ve çalışmada kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış odak grup görüşmelerinde, katılımcılara araştırma ölçme aracından dönüştürülerek oluşturulan 3 soru ve sonda sorular yöneltilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi amacıyla, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, *t*-testi, ve Tek Yönlü Varyans Analizi testleri yapılmıştır. Nitel boyutta ise görüşmelerde kaydedilen sesler ve yazılı metinler deşifre edilmiş ve metinler üzerinde kodlama çalışması yapılmıştır.

Katılımcıların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, tüm boyutlar ve ölçeğin toplamından alınan puanlar açısından, beklenti puan ortalamalarının algı puanlarından farklı olduğu görülmektedir. Katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerine ait aritmetik ortalama 110,99 (Her zaman) iken, öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarına ait aritmetik ortalama 96.66'dır (Sık sık).

Kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin çoğunluğu okullarında belirli bir düzeyde öğretmen liderliğinin var olduğunu gösteren davranışlar sergilendiği sonucunu destekler doğrultuda görüşler ifade etmişlerdir.

Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelere dayalı olarak, öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerinin, algı düzeyine göre yüksek olduğu söylenebilir. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir.

ABSTRACT

BEYÇİOĞLU, Kadir. *An Analysis of Teacher Leadership Roles in Elementary Schools (The Case Of Hatay Province)*

This study aimed to reveal “to what degree do teachers and administrators perceive that teacher have leadership roles in elementary schools” and “to what degree do teachers and administrators expect that there ought to be teacher leadership roles in elementary schools”

In this study both quantitative and qualitative methods were used. The study was completed with qualitative data. Surveys were the quantitative data gathering method and focus group was the qualitative one.

The population of the study comprised 2833 teachers and 271 administrators who were working for elementary schools in Hatay province central district. Elementary schools that have less than 20 teachers were not included in the study. There were 3 private elementary schools.

Total number of surveys which was returned to the researcher was 795. Because of some faults, seventy four of them were used in data analysis. Six hundred and fifty six (91,0%) of the participants were from state elementary schools and 65 (9,0%) of them were working in private schools.

There were five semi-structured focus group with 30 participants. Twelve teachers were from state schools, 6 were from private schools, and there were 12 administrators.

To gather quantitative data, a 25 items five scale Lykert type inventory, *The Questionnaire of Perception and Expectation on Teacher Leadership Roles – QPETLR*, was developed by the researcher to reveal teachers and administrators’ perceptions and expectations on teacher leadership roles. During semi-structured focus group interviews, participants were asked 3 questions transformed from inventory questions and some other questions to get detailed understanding.

To analyze the data, mean, standard deviation, frequency, *t*-test and one way ANOVA were used. For qualitative analysis, audio-taped sounds, and written texts were transcribed and changed into texts. Then, the transcribed texts were coded.

According to arithmetic means, total points of expectation were different. While the mean for expectation was 110.99 (always), it was 96.66 (frequently) for perception.

The interviews revealed that the expectations of the participants for teacher leadership were quite above the perceptions. That is to say that the quantitative results were supported by the qualitative results.

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÖĞRETMENLERİN SERGİLEDİKLERİ
LİDERLİK ROLLERİNE İLİŞKİN BİR DEĞERLENDİRME
(HATAY İLİ ÖRNEĞİ)**

Kadir BEYÇİOĞLU

İÇİNDEKİLER	Sayfa
Onay sayfası	i
Bildirim	ii
İthaf sayfası	iii
Önsöz	iv
Özet	v
İçindekiler	x
Çizelgeler	xv
Şekiller	xvi
Tablolar	xvi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1	Problem Durumu	1
1.2.	Araştırmanın Amacı	10
1.2.1	Problem Cümlesi	10
1.2.2	Alt Problemler	10
1.3.	Sayıtlar	11
1.4	Sınırlılıklar	11
1.5	Araştırmanın Anahtar Kavramlarının Tanımları	12

BÖLÜM II

A.	İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR	12
2.1.	Liderlik Kavramına ve Liderlik Kuramlarına Genel Bir Bakış	12
2.1.1.	Liderlik	12
2.1.2.	Lider Kimdir?	16
2.1.3.	Lider ve Yönetici Arasındaki Farklılıklar	17
2.1.4.	Liderlik Kuramları	17
2.1.5.	Özellik Kuramı	18
2.1.6.	Davranış Kuramı	18
2.1.7.	Durumsallık Yaklaşımı	18
2.1.8.	Liderlikte Yeni Yaklaşımlar	19
2.1.9.	Dönüşümcü Liderlik	22

2.1.10.	Dönüşümcü Liderlik Kuramının Gelişimi	22
2.1.11.	Dönüşümcü Liderin Özellikleri	23
2.1.12.	Eğitimde Dönüşümcü Liderlik	26
2.2.	Öğretimsel Liderlik	29
2.3.	Öğretmen Liderliği	31
2.3.1.	Öğretmen Liderliğinin Temelleri	33
2.3.2.	Paylaşılan Liderlik	36
2.3.3.	Öğretmenlerin Liderlik Rollerini	38
2.3.4.	Öğretmen Liderliğinin Engelleri	41
2.3.5.	Öğretmen Liderliğini Destekleyici Unsurlar	43
2.3.6.	Öğretmen Liderliği ve Okul Yönetimi	44
2.4.	Türkiye’de Öğretmen Liderliğine İlişkin Mevzuattaki Durum	51
B.	İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	64
1.	Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar	64
2.	Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar	70

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.	Araştırmanın Modeli	77
3.1.1.	Nicel Boyut	78
3.1.2.	Nitel Boyut	79
3.2.	Evren	80

3.3.	Örneklem	83
3.3.1.	Nicel Boyut Açısından Örneklem Belirlenmesi ve Örneklem Özellikleri	83
3.3.2.	Nitel Boyut Açısından Örneklem Belirlenmesi ve Özellikleri	88
3.4.	Verilerin Toplanması	91
3.5.	Veri Toplama Aracı	93
3.6.	Verilerin Analizi	101

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1.	Araştırma Problemine Göre Bulguların Değerlendirilmesi	104
4.1.1.	Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	109
4.1.2.	Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	113
4.1.3.	Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	115
4.1.4.	Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	118
4.1.5.	Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	121
4.1.6.	Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	124
4.1.7.	Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	127
4.1.8.	Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	130
4.1.9.	Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	132

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.	Araştırma Problemine İlişkin Sonuçlar	135
5.1.1.	Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	136
5.1.2.	Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	138
5.1.3.	Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	139
5.1.4.	Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	140
5.1.5.	Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	141
5.1.6.	Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	142
5.1.7.	Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	143
5.1.8.	Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	144
5.1.9.	Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	145
5.2.	Öneriler	146
5.2.1.	Uygulamacılar İçin Öneriler	146
5.2.2.	Araştırmacılar İçin Öneriler	148
KAYNAKÇA		149

EKLER

	Sayfa
1. Ölçek Uygulamasına İlişkin Valilik Oluru Yazısı	168
2. Araştırma Ölçeği	169
3. Görüşme İstek Formu	172
4. Araştırma Yapılan İlköğretim Okulları Listesi	175

ÇİZELGELER LİSTESİ

NO	Sayfa
1- <i>Yönetici ile Liderin Karşılaştırılması</i>	17
2- <i>Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlerin Özellikleri</i>	24
3- <i>Sürdürümcü ve Dönüşümcü Liderlik</i>	25
4- <i>Geleneksel Öğretmen ve Lider Öğretmen Davranışlarının Karşılaştırılması.</i>	40
5- <i>Hatay İli Merkez İlçesinde Bulunan İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yönetici Sayıları</i>	81
6- <i>Hatay İli Merkez İlçesinde Bulunan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı Sayıları</i>	81
7- <i>Farklı Büyüklükteki Evrenler İçin Kuramsal Örneklem Büyüklükleri ve %95 ve %99 Kesinlik Düzeyi (Tolerans Gösterilebilir Hata İçin Gerekli Örneklem Büyüklükleri)</i>	81
8- <i>Örneklem Büyüklüğü Belirleme</i>	82
9- <i>Katılımcıların Çalıştıkları İlköğretim Okulları Türüne Göre Dağılımı</i>	84
10- <i>Katılımcıların Görev Türüne Göre Dağılımları</i>	85
11- <i>Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları</i>	85
12- <i>Mezun Oldukları Okula Göre Dağılımları</i>	86
13- <i>Katılımcıların Branşlarına Göre Dağılımları</i>	86
14- <i>Katılımcıların Kıdemlerine Göre Dağılımları</i>	87

15-	<i>Katılımcıların Okulda Bulunan Öğretmen Sayısına Göre Dağılımları</i>	87
16-	<i>Katılımcıların Okulda Bulunan Öğrenci Sayısına Göre Dağılımları</i>	88
17-	<i>Nitel Boyut Katılımcılarının Çalıştıkları İlköğretim Okulları Türüne Göre Dağılımı</i>	89
18-	<i>Nitel Boyut Katılımcılarının Görev Türüne Göre Dağılımları</i>	90
19-	<i>Nitel Boyut Katılımcılarının Cinsiyete Göre Dağılımları</i>	90
20-	<i>Nitel Boyut Katılımcılarının Branşlarına Göre Dağılımları</i>	91
21-	<i>Likert Tipi Beşli Dereceleme Ölçeği Değerlendirme Aralıkları</i>	98

ŞEKİLLER LİSTESİ

NO	Sayfa	
1-	<i>Öğretmen Liderliğini Etkileyen Önemli Değişkenler</i>	49
2-	<i>Öğretmen Liderlik Davranışları</i>	51

TABLolar LİSTESİ

NO	Sayfa	
1	<i>Maddelerin Faktör Yükleri</i>	94
2	<i>Açıklanan Toplam Varyans Oranları ve İç Tutarlılık Katsayıları</i>	95
3	<i>Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentileri</i>	104

4	<i>Katılımcuların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Alguları</i>	105
5	<i>Katılımcuların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Okul Türü Değişkenine Göre Analizi</i>	110
6	<i>Katılımcuların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algularının Okul Türü Değişkenine Göre Analizi</i>	111
7	<i>Katılımcuların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Görev Türü Değişkenine Göre Analizi</i>	113
8	<i>Katılımcuların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algularının Görev Türü Değişkenine Göre Analizi</i>	114
9	<i>Katılımcuların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Cinsiyet Türü Değişkenine Göre Analizi</i>	116
10	<i>Katılımcuların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algularının Cinsiyet Türü Değişkenine Göre Analizi</i>	117
11	<i>Katılımcuların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin En Son Mezun Olunan Kurum Değişkenine Göre Analizi</i>	119
12	<i>Katılımcuların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algularının En Son Mezun Olunan Kurum Değişkenine Göre Analizi</i>	120
13	<i>Katılımcuların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Branş Değişkenine Göre Analizi</i>	121
14	<i>Katılımcuların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algularının Branş Değişkenine Göre Analizi</i>	122
15	<i>Katılımcuların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Kıdem Değişkenine Göre Analizi</i>	124
16	<i>Katılımcuların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algularının Kıdem Değişkenine Göre Analizi</i>	125
17	<i>Katılımcuların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Analizi</i>	128
18	<i>Katılımcuların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algularının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Analizi</i>	129
19	<i>Katılımcuların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin</i>	130

Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Analizi

20	<i>Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının</i>	131
	<i>Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Analizi</i>	
21	<i>Boyutlar Arası Korelasyon</i>	132

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın amacı ve önemi “Problem Durumu” başlığı altında ele alınmış; problem cümlesi, alt problemler, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Geleneksel söylemlerin veya mitlerin oluşturduğu varsayımların ötesinde bir yerde, liderliği bulmak mümkün müdür? Kouzes ve Posner (2003), herkesin bu kapasiteye sahip olduğunu Don Bennett’a ait küçük bir öykü ile açıklamaya çabalamaktadırlar. *The Leadership Challenge Workbook* adlı kitaplarını hazırlarken görüştükları Bennett, bir ayağı kesilmiş, koltuk değnekleriyle yaşama devam eden ve yaklaşık 4800 metre uzunluğundaki Rainier dağının zirvesine tırmanan ilk ampütedir. Yazarlar Bennett’a zirveye nasıl ulaştığını sorduklarında aldıkları yanıt oldukça yalındır: *Her seferinde bir kez zıplayarak*. Bennett, bu girişimiyle, kendisi gibi engelli olan insanlara, onlara öğretildiği ve telkin edildiğinden daha fazlasını yapabileceklerini göstermeyi istediğini vurgulamaktadır.

Kouzes ve Posner’e (2003) göre, bu öykü bireysel bir başarı ya da zafer düşünden ötedir. Bennett, sadece kendisi için değil, tüm engelliler için o doruğa tırmanmış, herkesin önemli şeyler yapabilecek kapasitede olduğu vizyonunu gerçekleştirmeye çabalamıştır. Bu aynı zamanda bir liderlik öyküsüdür. Bennett’a sorulan diğer bir soru ise bu tırmanıştan çıkardığı en önemli dersin ne olduğudur. Yanıt yine çok açıktır: *Tek başınıza [bu tırmanışın] üstesinden gelemesiniz*. Bu yaklaşım, Bennett’in kendisini bir olağan dışı kahraman olarak görmediğini, bu başarısının bir ekip çalışması olduğunu ortaya koymaktadır. Liderlik anahtar sözcüktür, ama lider tek başına Bennett değil bu başarıyı ya da liderlik davranışını amaçlayan ekiptir.

Liderler, çağlar boyunca insanları etkilemişler ve yönetim becerileri de sergileyerek, buldukları toplumların üyelerinin çeşitli amaçlara ulaşmalarına öncülük etmişlerdir. Her toplumun tarihinde bir lideri olduğu, her toplumun lideriyle

elde ettiği başarıları bulunduğu söylenebilir. Genellikle, liderlerle yaratılan başarı öykülerinde, liderler öncü ve tek kişidirler. Diğerleri onların izleyenleridir.

Geçmişten başlayıp, yönetimin bir bilim olarak ortaya çıktığı ve liderliği çalışma alanları arasına dahil ettiği döneme kadar olan sürece bakıldığında, genel olarak liderlik davranışlarında adı konmasa da hiyerarşik ve ayrıcalıklı bir statüden bahsedilebilir (Evers ve Lakomski, 2000).

Oysa modern toplumlardaki hızlı değişim, yaşam biçimlerini ve davranış kalıp ve hiyerarşilerini kırmakta ve değiştirmekte, liderlerin sahip olduğu önemli özelliklerden biri olan güç kavramının tek başına bir güç olmadığı görülmekte, gücün kullanımı bireylere doğru yayılmakta ve karmaşıklaşmaktadır (Derrida, 1979; Ellis, 1997; Feyerabend, 1987; Foucault, 1982; Habermas, 2004, Sarup, 2004).

Liderlik olgusu da bu değişimden etkilenmektedir. Bu durum geniş ölçekli kültürel, teknolojik, ekonomik ve politik güçlerin liderlik kavramında değişim yarattığı bir çağda liderlik algısının da değişmesine neden olmaktadır (Mulford, Sillins ve Leithwood, 2004). Hatta liderliğin değişimle daha etkili bir kavrama dönüştüğü ileri sürülmektedir (Cheng, 2002; Dimmock, 1996; Dimmock ve Walker, 2000; DiPaola; 2003; Hargreaves, 2008; Riley ve MacBeth, 2003; Murphy ve Forsyth; 1999; Slegers, Geijsel ve Van den Berg, 2002; Stoll, Bolam ve Collarbone; 2002). Artık sadece tek bir büyük insan olan lidere inanmak ve bağlanmak düşüncesi fazla kabul görmeyen bir durumdur denilebilir (Mulford ve Sillins, 2005). Liderlik bir efsane olmaktan çıkmış, bir ortaklık algısına dönüşmüştür (Harris, 2005d). Araştırmalar liderliği, liderin niteliği ile değil onu izleyenlerin, örgütün ve ortamın özellikleri gibi değişkenler arasındaki karışık ilişkilerin sonucu olarak ele almaktadır (Bursalıoğlu, 2000). Liderlik, içinde etkileme süreçlerini de barındıran davranışlar bütünü olarak algılanmaya başlamıştır (Çelik, 2000a).

Çağımızda liderler tek başına mucizeler yaratan insanlar olmaktan çıkıp, takımla ortak liderlik rollerisergileyen bireylere dönüşmektedirler. Lider kümenin bir üyesi olarak, öteki üyeler üzerinde olumlu etkide bulunan, küme üyelerinin kendine yaptığı etkiden daha fazlasını onlara yapabilen küme üyesidir (Başaran, 1992). Hiyerarşik sistemleri ve yapıları yöneten bir bireyle açıklanmaya çalışılan geleneksel liderlik kavramı, birlikte çalışan bireylerin ortaklaşa etkinlikleriyle tanımlanmaya başlanmış, liderlik olgusu bu bireyler tarafından *paylaşılan davranışlar bütününe*

dönüşmüştür (Fullan, 2003; Gronn, 2002, 2008; Harris, 2005, 2008; Harris ve Muijs, 2005; Leithwood, Mascall ve Tiiu Strauss, 2009; Mangin, 2006; Rayner ve Gunter, 2005; Spillane, 2006; Spillane, Diamond, Sherer ve Coldren, 2005).

Topluma liderlik eden kurumların en başında gelen okulları da çağın getirdiği tüm bu hızlı değişimler etkilemektedir. Okulların artık sadece eğitim yönüyle değil ayrıca; topluma ve öğrencinin duygusal yanına da açık, toplumsal çeşitliliği kabul eden, teknolojiye duyarlılığı yüksek, toplum gözündeki manevi değerini geliştirerek koruyan, işgöreniyle işbirliği içinde olan, demokrasiyi öğreten, öğretirken demokratik olan, günümüz dünyasının rekabetçi ortamına hazır, hayatın somut yanından kopmadan dış çevrenin zararlı etkilerine direnebilen ve tüm bunları gerçekleştirirken kendi yapısını da sorgulayan, değişime açık örgüt yönüyle de işlevselleşmesi gerekmektedir. Bunu gerçekleştirmek için ise, okulların yönetiminde yeniliklere açık ve etkili liderlik davranışlarının sergilenmesi ön gerekliliklerin başında gelmektedir.

Okullarda liderliğin, bilimsel yönetim anlayışına dayalı hiyerarşik yapıdan uzak olması gerekmektedir. Günümüz okullarında artık geçmişin bürokratik temellere dayalı liderliğinin işleyebileceğini düşünmek pek mümkün görünmemektedir. Çünkü liderlerden artık okullarını dönüştürmeleri ve okulun gelişimine odaklanmış öğrenen topluluklar yaratmaları beklenmektedir (McNichols, 2007).

Eğitim yönetimi alanı araştırmacıları okul liderliği ve liderlik kavramlarına uzun yıllardır dikkate değer biçimde zaman ayırmaktadırlar (Leithwood ve Duke, 1999; Southworth, 1999). Çünkü temel işlevi her anlamda donanımlı ve başarılı öğrenciler yetiştirmek olan okulların başarısında, liderliğin etkili olduğu görüşü paylaşılmaktadır (Burlingame, 1986; Gunter, 2001; Lakomski, 2008; Leithwood ve Jantzi, 1999; Macinerney, 2003; Silins ve Mulford; 2002). English (2003) tarafından vurgulandığı gibi, daha çok uyumlu ve bölünmez bütünlük kaygılı bir alan olan eğitim yönetimi alanında da liderlik, bu alanda çalışmalarına başlayanlar tarafından öncelikle bu biçimde ele alınmakta ve algılanmaktadır. Günümüz okullarında lider ya da liderlik olguları üzerine konuşulmaya başlandığında, çoğunlukla müdürler, bu tartışmaların odağında yer almaktadırlar.

Liderlik genellikle müdürlerle birlikte düşünülme ve okulun ilerlemesi, değişmesi ve gelişmesinde müdürlerin yetenekleri ve yeterlikleri önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Begley, 2001; Beycioğlu ve Aslan, 2007; Clarke, 2000; Hallinger ve Leithwood, 1996; Harris ve Muijs, 2005; Lakomski, 2001; Oplatka, 2003; Spillane, 2003). Okul müdürleri, başarılı okul reformlarının ve yenileşme girişimlerinin anahtar unsurları olarak görülmekte ve müdürlerin geleneksel rolleri değişmektedir (Brown ve Rutherford, 1998; Dimmock, 1999; Fullan, 1992; Fullan, 2000a; Fullan, 2002a; Hallinger, 2003; Harris, 2002a; Harris, 2004a; Jones, 1999; Leithwood, Steinbach ve Ryan, 1997; Retallick ve Fink, 2002; Timperley ve Robinson, 2001; Vandenberghe; 1998).

Öte yanda, son yıllarda bu algıya yönelik farklı bakış açıları oluşmakta; müdürlerin çağın getirdiği değişimlerle gündem güne karmaşıklaşmakta olan okul ve toplumsal çevre içinde, tek başlarına tüm yönetim/liderlik sorumluluklarını üstlenmelerinin güç olduğu öne sürülmekte ve okulda liderliğin yeniden gözden geçirilip yapılandırılarak, dağıtılması ve bir takım davranışına dönüştürülmesi önerilmektedir. Dantley (2005a) de okulların hem mevcut durumu (statükoyu) pekiştirmek hem de değişimler yaratmak için kullanıla geldiğini belirtmekte ve modern ve post modern arasında sıkışıp kalan okul liderlerine benzer açılımları önermektedir.

Liderlik, 20. yüzyılın sonunda yönetim bilimden ödünç aldığı “daha çok yönetici daha az lider” duruşunu terk etmiştir (Bogotch, 2005). Okul toplumunun denetmenler, yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, aileler, diğer personel ve ilgililerden oluşan ve işbirliği içinde çalışılan ve öğrenilen bir profesyonel ortaklık alanı olarak algılandığı günümüzde, liderliğin tüm bu üyelerin sergileyebileceği, yönetimi de içinde barındıran bir davranışa dönüşmesi gerekliliği vurgulanmaktadır (Beattie, 2002; Dentith, Beachum ve Frattura, 2006; Gunter, 2004; Hargreaves, 2004; Kochan ve Reed, 2005; Waite, 1995; Wallace, 2001).

Sergiovanni'ye (2006: 88-101) göre, demokratik okullarda liderlik ne kadar geliştirilir, ne kadar paylaşılr ve okul üyeleri tarafından ne kadar sınanır; o kadar lider yaratılır ve bu süreç okulun gelişimine o kadar katkı sağlar. Bu durum ise okul liderliğinin daha çeşitli ve farklı yöntemlerle ele alınıp araştırılması ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır (Heck ve Hallinger, 1999). Okulda liderlik kavramı, sadece okulun

yönetmelik işleriyle ilgilenen bireyleri değil, aynı zamanda sınıflardaki eğitim öğretimin kalitesini artıran ve okulun kültürünü değiştiren bireyleri de kapsayarak, geleneksel örgüt yönetiminin ötesine geçen uygulamalarla ve içinde barındırdığı “yarının dünyasında ne tür eğitim liderliğine ihtiyaç duyulacağına” ilişkin tartışmalarla, evirilerek ilerlemektedir (Begley, 2001; Dantley, 2005b; Dimmock ve Walker, 2000; Hallinger, 2005; Mcinerney, 2003; Robertson ve Weber, 2000; Sternberg, 2005). Bu yüzden daha çok batı toplumlarında çalışmalarını sürdüren eğitim liderliği araştırmacıları, çalışmalarında öğretmen liderliği, paylaşılan liderlik gibi daha derinlemesine ve daha ince ayrıntılara inen bakış açılarını ve bunların okul ve öğrenci başarısına olan etkisini liderlik araştırmalarına yansıtılmaktadırlar (Leithwood ve Mascall, 2008; Murphy, 2004; Pounder, Ogawa ve Adams, 1995).

Okullardaki sosyal ilişkilerin; öğretmenlerin öğrenme ve gelişimlerinde katkısının oldukça işlevsel olduğunu ve öğretmenlerin diğer meslektaşlarını, iş ortamındaki en etkili bilgi, dönüt, destek ve öğrenme kaynağı olarak değerlendirmekte (Smylie ve Hart, 1999: 423-441) olduğunu varsayan bu çalışmanın amacı ise, “sınıfın duvarlarının dışında da” bir etki(leşim) yaratan öğretmenlerin liderliği kavramına daha derinlemesine bakabilmek, kavrama ilişkin olarak geleneksel algının dışında kalan yeni gelişmeleri incelemek ve Türkiye eğitim yönetimi açısından değerlendirmektir.

Gelişmiş ülkelerden, geri kalmış ülkelere; diktatörlüklerden, demokratik yönetimlere, dünyanın birçok ülkesine ait çoğunlukla iyimser olan kurumsal göstergeler farklılıklar gösterse de, eğitim ve öğretimin hemen hemen her ülkede tartışma konusu olduğu ve eleştirilere maruz kaldığı söylenebilir. Tartışmaların en uç noktasında ise, Goodson ve Hargreaves’a göre , “sorumlu öğretmenlerin omuzlarına yıkmak ve onları suçlamak” (Akt. Haris ve Muijs, 2005: vii) ruh hali bulunmakta ve hem bu ruh hali hem de tepeden yürütülen reform girişimleri öğretmenler üzerinde hemen meslekten ayrılıp emekliliğe yönelmeye neden olan stres, tükenmişlik ve düş kırıklığı yaratmaktadır. Fakat dinamik demokrasilerde bu tür sorunlar çoğunlukla daha kolay, daha yenilikçi ve daha etkili biçimde yönetilmektedir. Eğitim öğretim etkinliklerini ve uygulayıcıları olan öğretmenleri geliştirecek, mesleki beceriyi artıracak ve üstlenilen görevleri çeşitlendirebilecek mesleki deneyim ve bilgi oluşturmaya hedefleyen önlemler alınmaktadır. Bunlar

çoğunlukla öğretmenlerin karar ve uygulama süreçlerine doğrudan katkı sağladığı değişim veya okul gelişim girişimleridir. Öğretmenler bu süreçlere kendi ilgi ve istekleriyle katılmaktadırlar.

Günümüzde eğitim öğretim etkinlikleri giderek karmaşıklaşmaya başlamakta ve bu etkinlikleri uygulayabilmek daha yüksek standartları ve farklı yaklaşımları gerektirmektedir. Merkezinde öğretmenlerin yer aldığı eğitim öğretim etkinlikleri; günümüz toplumunda değişimin ve çağın yeniliklerine uyum sağlayabilmenin anahtar unsurudur.

Türkiye’de de tartışmaların odağında yer alan eğitim örgütünde sürekli olarak değişim ve reformlardan bahsedilmektedir. Fakat bu değişim ve reformların asıl uygulayıcıları olan öğretmenlerin ilgi, beklenti ve ihtiyaçlarının göz önüne alındığı pek söylenemez. Oysa bir değişimin başarılı olabilmesi için uygulayıcıların değişime ilişkin karar ve planlama sürecine katılımının işlevsel olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca değişimlerin sürekli ve etkili bir hale dönüşmesinde bireylerin birbirlerini etkileme ve model olma özellikleri de önemlidir.

Günümüz ilköğretim okullarında, sürdürülebilir okul gelişimine yönelik olarak sürekli yeni tartışma, öneri ve uygulamalar bulunmaktadır. Tüm bu tartışma, öneri ve uygulamaların kesiştiği ortak noktalardan biri ise liderlik kavramını okulun yenileşme ve gelişme çabalarında anahtar kavramların başında geldiği görüş birliğidir. Bu liderlik çoğunlukla yöneticilerle anılmaktadır. Lambert’a (Akt. Muijs ve Harris, 2005) göre ise, tartışmalara farklı bir açıdan bakıldığında, okul gelişiminde başarılı olmak için yenileşme ve değişim girişimlerinin ortaklaşa yapılandırılması gerekmektedir. Okul gelişiminde anahtar kavram olan liderlikte de ortak davranışlar yapılandırmak liderliği besleyen durumlardan biridir. Öğrenenlerin yeni bir bilgiyi yaratabilmeleri için, mevcut bilgi, inanç ve değerlerine, yeni fikirler ve deneyimleri uygulamaları yatmaktadır (Davidson ve Dell, 2003).

Liderlikte ortak davranışlar yapılandırmanın ve sergilemenin temelinde ise, ortaklaşa öğrenme ve öğrenme süreçlerini işbirliği içinde paylaşmak yatmaktadır. Okulda, yönetim ve sorumlulukların tüm eğitimci kadro tarafından paylaşılabilirdiği ve yenilikçi ve yaratıcı yaklaşımların ortaya çıkarıldığı dönüşen bir ortam öngörülmektedir. Bu yaklaşım, yeni fikirlerin araştırılmasını oluşumunu ve paylaşılmasını; paylaşılan yeni bilgi ve görüşlerin ortaya çıkardığı yeni ve yaratıcı

fikirler ışığında ortak çalışmalar gerçekleştirilmesini ve yeni yaratıcı fikirlerin sürekli olarak geliştirilmesini içermektedir (Muijs ve Harris, 2005). Bu yaklaşımın tam merkezinde ise öğretmenlerin eylemleri, yani öğretmen liderliği ya da öğretmenlerin bu doğrultuda yetkilendirildiği veya cesaretlendirildiği bir iklim yatmaktadır. Lambert (2005: 93) bu türden davranışlar yapılandırmayı şu alıntıyla açıklamaya çalışıyor;

Melrose Park isimli okulda öğretmenlerin toplantısında idim. Öğretmenler, öğrencilerinden topladıkları kompozisyonlar üzerinde çalışıyorlardı. En iyi yazıyı ortaya çıkarmak istiyorlardı. Sonra tahtaya “Aradığımız ölçütler nelerdir?” sorusu yazıldı. Her öğretmen, diğer öğretmenler tarafında en iyi yazı adayı olarak gösterilen kompozisyonları değerlendirmeye geçmeden önce, kendi beklenti ve ölçütlerini belirtti. Aralarında küçük tartışma grupları oluştu. Herkes beklentileriyle ve ne bulduklarını karşılaştırdı. Peki, ne buldular? Ve sonrasında ne yapacaklar?

Lambert tanık olduğu şey küçük ölçekli bir ortaklaşa liderlik davranışı uygulamasıydı. Çünkü paylaşılan bu etkinlik, öğretmenlere yazı derslerini nasıl daha iyiye götürebilecekleri konusunda ortaklaşa çalışma, fikir üretme, uygulama ve vizyon oluşturma şansı vermişti. Davidson ve Dell’e (2003) göre, bu türden rolleri yapılandırmayı temel alan bir öğrenme ortamında, öğretmenler sınıf amaçları ve okul amaçları doğrultusunda meslektaşları ile gerçekleştireceği ortaklaşa çalışmalar, çeşitli programların ve müfredata dönük yenilikçi yaklaşımların ve planlamaların işbirliği içinde yürütülmesi gibi etkinliklerle liderlik rolleri sergilerler.

Alanyazında öğretmenlerin, meslektaşları tarafından desteklendiklerinde ve ortaklaşa çalışmalar yürüttüklerinde daha etkili çalıştıklarını ve başarılı okul gelişiminde çalışanlar arasında karşılıklı desteğin ve yardımlaşmanın işlevsel olduğu konusunda görüşler yoğunluktadır (Danielson, 2002; Conley, Fauske ve Pounder, 2004; Harris, 2004b; Harris, 2005a; Spillane, Halverson and Diamond, 2001).

Bu açıdan yaklaşıldığında ilköğretim düzeyinde uygulanmaya başlanan veya planlanan yeniliklerin öngörülerinde öğretmenlerin;

- Edilgen değil etken,

- Sadece etkilenen değil aynı zamanda etkileyen,
- Sınıfın dışındaki okul işleyiş süreçlerine de dahil olan,
- Okul için yeni vizyonlar geliştiren,
- Meslektaşları için gelişim imkanları yaratmaya çabalayan,
- Onları mesleki ve eğitimsel yenilikler konusunda haberdar eden,
- Projeler geliştiren, yenilikçi yaklaşımlar konusunda örnek olan,
- Okul çevresiyle iletişim kanalları oluşturan,
- Okul gelişim planları oluşturan veya bu planların uygulanmasına katılan,
- Okulun günlük işlerinde ve grup görevlerinde gönüllü destek/katılım sağlayan,
- Öğrencilerin gelişimi için yoğun çaba gösteren,
- Okul sorunlarının çözümünde isteklilik ve işbirliği sergileyen,
- Meslektaşlarını teşvik eden,
- Okul yönetiminde yardımcı ve katılımcı olan

bireyler olarak liderlik rolleri sergilemeleri beklenir (Can, 2006a; McCrackin Nichols, 2007; Harris, 2005b; Muijs ve Harris, 2006).

Sonuç olarak yenileşme girişimlerinin etkili biçimde yapılabilmesi, uygulayıcılar olarak öğretmenlerin bu süreçlere katılmasına ve öğretmenler için yeni roller oluşturulmasına bağlıdır (Mayo, 2002: 29-32). Bu bağlamda, öğretmenlerin liderlik davranışlarının desteklenmesi ve öğretmenlerde liderlik rollerinin oluşturulabilmesi işlevsel görülmektedir. Ayrıca yeniden yapılanma süreçlerinde, öğretmenlerin karşılaştıkları liderlik rollerisorumlarının ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesi öğretmen liderliğinin geliştirilmesi açısından önemlidir.

Okullarda, öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentilerini ortaya çıkarmayı 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 ilköğretimde öğretmenlerin liderliği kavramının gündeme alınmasına ve uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Geleneksel liderlik algısıyla bakıldığında öğretmen liderliği konusu sadece öğretmenin sınıf içinde sergilediği davranışlarla sınırlı kalmaktadır (Murphy, 2005).

Brownlee'nin (Akt. Murphy, 2005: 47) de belirttiği gibi öğretmen liderliğinin sınıftan öte okulun bütününe etkisine fazlaca yoğunlaşmamakta ve “Öğretmenlerin Liderlik Davranışları”na dayalı uygulamaların, okul boyutunda etkileri konusunda yapılmış bulunan çalışmaların sayısı azdır. Öte yanda okullarda yeniden yapılanma sürecinin sıkça konuşulduğu ortamda, öğretmen rollerinin ve yeniden yapılanma süreçlerine etkin biçimde katılımının ilgililerce çeşitli boyutlardan sürekli bir geliştirme süreci olarak ele alınması işlevsel görünmektedir (Lieberman ve Miller, 2004). Bu durum genelde eğitim yönetimini özelde de okul ve sınıf yönetimi alanlarını doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle araştırmanın, öğretmen rollerinin ilgili değişim çerçevesinde yeniden düzenlenmesi ve yapılandırılması çalışmalarına katkı sağlayabilmeyi hedeflemesi bakımından önemli sayılabilir. Ayrıca “İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliği rollerini ne derece sergilediklerinin” belirlenmesi ve bunun sonucunda da okul yönetimi boyutunda sağlam bir temelde yapılanmasına katkıda bulunulması da dikkate değer olabilir.

Öğretmenlerin liderlik rollerinin, dönüşüm ve yeniden yapılanma süreçlerinde göz önünde bulundurulması katkı sağlayıcı görünmektedir. Bu konunun irdelenmesi okul yönetimi ve liderlik konusunda farklı yaklaşımlar sunacak ve bu konuyu daha anlaşılır kılacaktır. Bu araştırma “öğretmenlerin liderlik rolleri” ilkeleri açısından okullardaki yönetim ve liderlik ilişkin önerilerin belirlenmesine katkı sağlayıcı olabilir. Öğretmen liderliğinin nasıl uygulanması gerektiğine ilişkin sonuçlara ulaşılmasına ve bu konuda yeni araştırmaların yapılmasına yol açabilecek olması kayda değer görünmektedir.

Türkiye’de 6–14 yaş arası öğrencilere eğitim ve öğretimin verildiği ilköğretim okullarında, öğrencilerin kişilik gelişimlerinin en hızlı olduğu bu dönemde, öğretmenlerin uygulamalarında demokratik ve işbirliğine dayalı “model davranışları” sergileyip sergilemediklerinin belirlenmesi gerekir. Bunun etkin yollarından birisi “öğretmenlerin liderlik rollerine” takım liderliği ilkeleri açısından yaklaşılmasına bağlıdır. Yeni müfredat uygulamalarıyla bir değişim sürecinin içinde olan ilköğretim okullarında öğretmen liderliği ilkelerinin göz önünde bulundurulup bulundurulmadığının tespit edilmesi işlevseldir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, “ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin öğretmen ve yönetici algı ve beklentileri ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aramaktır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1.2.1. Problem Cümlesi

İlköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri ne düzeydedir?

1.2.2. Alt Problemler

1. İlköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında okul türüne göre anlamlı farklılık var mıdır?
2. İlköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. İlköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?
4. İlköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında mezun olunan okul türüne göre anlamlı farklılık var mıdır?
5. İlköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında branşa göre anlamlı farklılık var mıdır?
6. İlköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında kıdeme göre anlamlı farklılıklar var mıdır?

7. İlköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında okulda görev yapan öğretmen sayısına göre anlamlı farklılıklar var mıdır?
8. İlköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında okulda bulunan öğrenci sayısına göre anlamlı farklılıklar var mıdır?
9. İlköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında ilişki (korelasyon) var mıdır?

1.3. Sayıtlar

1. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik rolleri sergilemekte oldukları varsayılmaktadır.
2. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerinin düzeyi yönetici ve öğretmen görüşlerine göre belirlenebilir.

1.4. Sınırlılıklar

Nicel Boyut.

1. Araştırma, Hatay ili merkez ilçesinde bulunan resmi ve özel ilköğretim okulları ile sınırlıdır.
2. Araştırma kapsamına Hatay ili merkez ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan yöneticiler (müdür ve müdür yardımcıları) ve öğretmenler dahil edilmiştir.

Nitel Boyut.

1. Yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi, Hatay ili merkez ilçesinde bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 12 yönetici (müdür ve müdür yardımcıları) ve 18 öğretmen görüşleri ile sınırlıdır.

2. Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş yönetici ve öğretmenlerin gerçek adları kullanılmamıştır.

1.5. Araştırmanın Anahtar Kavramlarının Tanımları

İlköğretim Okulu: Araştırma kapsamına giren, Hatay il merkezinde bulunan ilköğretim okullarıdır.

İlköğretim Okulu Öğretmeni: Araştırma kapsamına giren, Hatay il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenleridir.

Sınıf Öğretmeni: Araştırma kapsamına giren, Hatay il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleridir.

Branş Öğretmeni: Araştırma kapsamına giren, Hatay il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan, 6.-8. sınıfları okutan ilköğretim ikinci kademe öğretmenleridir.

Okul yöneticisi: Araştırma kapsamına giren, Hatay il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı görevlerinden birini yürütmekte olan yöneticilerdir.

Algı: Çalışma örneğinde bulunan ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin, öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin görüşleri.

Beklenti: Çalışma örneğinde bulunan ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin, öğretmenlerin sergilemeleri gerektiğine inandıkları liderlik rollerine ilişkin görüşleri.

Lider: Lider bir kümenin üyesi olarak, öteki üyeler üzerinde olumlu etkide bulunan kişidir (Çelik, 2000a).

Liderlik: Belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme gücü olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2002).

Öğretmen Liderliği: Öğretmen liderliği, öğretimsel vizyon geliştirerek ve paylaşarak sınıf etkinliklerini etkin olarak düzenleyebilme ve okul etkinliklerinde de işlevsel düzeyde roller üstlenebilme ve geliştirebilme yeterliliğidir (Can, 2006a).

II. BÖLÜM

A. İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, alanyazına dayalı olarak liderlik alanındaki gelişmeler ışığında, öğretmen liderliği olgusunu açıklamaya yönelik kuramsal bilgiler ile araştırmanın konusu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara değinilmektedir.

2.1. Liderlik Kavramına ve Liderlik Kuramlarına Genel Bir Bakış

Bu alt bölümde, liderlik ve lider kavramı tanımlanmış ve liderliğe ilişkin kuramsal gelişmeler kısaca incelenmiş; böylelikle öğretmen liderliği olgusunun ortaya çıkışında yatan kuramsal çerçeve açıklanmaya çabalanmıştır.

2.1.1. Liderlik

Günümüze kadar yönetim alanında yapılan çalışmalar, liderlik ve liderlik rollerine farklı bakış açıları ve tanımlamalar getirmişlerdir.

Mumford liderliği sosyal hareketlerin kontrol edilmesi sürecinde, grupta bir kişinin ön plana çıkmasıdır diye tanımlarken (Akt. Erçetin, 2000), Etzioni'nin tanımlı liderliği, etkili kişisel özelliklere bağlı bir güçtür şeklinde açıklamıştır (Akt. Çelik, 2000a). Stogdill ise liderliği bireyle grup arasındaki etkileşimin bir işlevi olarak adlandırmıştır (Akt. Şişman, 2002).

Liderliği kişisel bir yaptırım gücü olarak değerlendiren bu ilk dönem tanımlardan sonra, lider ve grup üyeleri arasındaki etkileşimi ve grup üyelerinin de varlığını fark eden sonraki tanımlara bakmak ilginç olacaktır.

Yukl'a göre liderlik, bir küme üyesinin öteki üyelerin güdülenmelerini sağlaması ya da yeterliliklerini değiştirmesiyle başlamaktadır (Akt. Başaran, 1998). Katz ve Kahn için liderlik örgüt üyelerini örgütün rutin yönelimlerine mekanik bir uyum sağlamanın ötesinde, performans göstermeye güdüleyecek etki fazlalığı yaratmaktır (Akt. Erçetin, 2007). Eren'e göre liderlik, belirli şartlar altında kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi süreci olarak tanımlanabilir (Akt. Sabuncuoğlu ve Tüz,

1998). Sullivan ve Harper'a göre liderlik, amaç, kültür, strateji, temel kimlikler ve kritik süreçler gibi örgütü var eden ussal ve iyi düşünülmüş eylemleri yönetmek, geleceği yaratmak ve ekip kurmaktır (Akt. Erçetin, 2000). Kouzes ve Posner ise liderliği tek bir kişinin gerçekleştirdiği bir eylem olarak görmeyip, liderliği kişiler arasında gerçekleşen karşılıklı bir etkileşim süreci olarak tanımlamaktadırlar (Akt. Reason, 2006).

Leitwood ve Riehl (2005: 13-14) liderliği tanımlaması zor bir kavram olarak değerlendirmekte ve şu temel durumlarla iç içe olduğunu vurgulamaktadırlar:

1. *Liderlik toplumsal ilişkilerde var olur ve toplumsal çıktılara hizmet eder.* Her ne kadar liderler birer birey olsalar da, liderlik sosyal ilişkilerde ve örgütlerde var olur ve bir grup için çeşitli hedefleri gerçekleştirir. Liderlik bir birey ya da kişisel bir olay (fenomen-phenomenon) değildir.
2. *Liderliğin bir amacı ve yönü vardır.* Lider çeşitli amaçlar ve bunları gerçekleştirme yolları arar. Bazı görüşlere göre, grubun amaçların belirlemek ve desteklemek liderin görevidir. Diğer görüşlere göre ise, bu daha geniş katımlı bir durumdur. Lider sadece anahtar rol oynar.
3. *Liderlik bir etkileme sürecidir.* Lider amaçlar doğrultusunda başkalarının davranış ve düşüncelerini etkileyecek eylemler gerçekleştirir.
4. *Liderlik bir eylemdir.* Liderlik alanında çalışan birçok araştırmacı, liderliğin bir işlevler seti olduğunu belirtmektedirler. Farklı görev, yetenek ve eğilimlere sahip kişilerin de liderlik işini gerçekleştirebilme olasılığı olduğunu öne sürmektedirler.
5. *Liderlik durumlara ve koşullara bağlıdır.* Liderlik farklı örgütlerin farklı doğası, durumu, amacı ve kaynakları gibi birçok neden bağlı olarak, farklı biçimlerde uygulanır.

Verilen bu değerlendirmeler ve tüm diğer değerlendirmeler liderlik için amaçların gerçekleştirilmesi, etkileşme ve ortak olan bazı özellikler gibi unsurları ortaya koyarken, liderliği tanımsal algılamak yerine, bu olguyu açıklamanın ve anlamaya çalışmanın daha doğru olabileceğini göstermektedir. Ayrıca bu değerlendirmeler, liderlik anlayışında, amaçların gerçekleştirilmesi için,

“yaptırabilme” yaklaşımından, insanları “etkileyerek değişimi sağlama ve yaratıcı olma” eğilimine doğru bir farklılaşmayı da yansıtmaktadır.

2.1.2. Lider Kimdir?

“Liderlikle ilgili yapılan tanımlarda genellikle liderlikle lider arasında kesin bir ayırım yapılmamıştır” (Çelik, 2000a: 2). Liderlik olgusu açıklanırken lider kavramı bu sürecin içine işlenmektedir. Oysa Aydın’a göre lider bir bireyi simgelerken, liderlik bir davranış olarak görülmektedir (Akt. Çelik, 2000a). Eren’e göre liderlik, liderin yaptığı şeylerle ilgili bir süreçtir. Lider ise başkalarını belirli amaçlar doğrultusunda davranışa sevk eden kişidir (Akt. Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998).

Shaw’a göre lider kümenin bir üyesi olarak, öteki üyeler üzerinde olumlu etkide bulunan kişidir. Başka bir deyişle lider, küme üyelerinin kendine yaptığı olumlu etkiden daha çoğunu onlara yapabilen küme üyesidir (Akt. Başaran, 1998). Lideri belirleyici davranışlar “yeni bir toplum yapısı yaratmak, bu yapıya yön vermek, bu yapının birliği ve kişiliğini etkilemek, bu yapıyı sürdürüebilmek, toplumu başarıya götürmek, toplumsal denge ve yeniliği bağdaştırabilmek, gerektiğinde toplum kalıpları dışına çıkabilmek”tir (Bursalıoğlu, 2000:12). Bunu örgüt özelinde düşündüğümüzde lider, örgütü başarıya götüreceği yeni oluşumları üyeleri etkileyerek ortaya atan, bu oluşumlarla örgütteki yerleşik değerleri değiştirerek ve bunları bir dengeye oturtarak sürdürülebilir hale getiren normlar dışı bir yaratıcıdır.

Alanyazında liderlerin değişik özelliklerini vurgulayan, her araştırmacının lideri farklı ifade ettiği sayısız tanımlama ile karşılaşılabılır. Liderliğe ve lidere ilişkin birçok tanımlama ve liderlik ve lideri örgütsel çerçevede inceleyen çoğu araştırma liderle beraber, yöneticiyi de çalışmalarının odağına almaktadır.

Bu bağlamda, aşığıdaki bölümlerde lider ve yönetici arasındaki farklılıklar, liderlik kuramları ve öğretmen liderliğini besleyen yeni liderlik yaklaşımları, özellikle de dönüşümcü liderlik ve doğruguları ele alınmış, böylelikle öğretmen liderliği rollerinin geleneksel rollerle liderlik rolleri arasında bir karşılaştırılma yapılarak daha iyi anlaşılabilmesinin sağlanması için zemin hazırlayabilmek amaçlanmıştır.

2.1.3. Lider ve Yönetici Arasındaki Farklılıklar

Lider tanımları incelenirken lider ile yönetici arasındaki farklılıklarda ele alınmaktadır. Lunenburg ve Ornstein'a göre yönetici mevcut politikayı sürdürmeye çalışır, lider ise politika belirler. Liderin ise bakış açısı çok geniştir. Yöneticiler daha çok arzu edilen sonuca ulaşmak için, örgütsel yapı ve süreci biçimlendirmeye çalışırlar. Oysaki liderler, grubu bir vizyon etrafında birleştirmeye çalışırlar (Akt. Çelik, 2000a).

Lider ve Yönetici arasındaki farklılıkları, yöneticinin daha çok yapısal durumu koruyup sürdürme eğilimli, liderin ise var olan yapıyı yeni yaklaşımlarla değiştirmeyi amaçlayan kişi olarak vurgulayan Çizelge 1'de verilen ana davranışlarla özetleyebiliriz (Hamilton, 2002):

Çizelge 1.

Yönetici ile Liderin Karşılaştırılması

Yönetici	Lider
1-Günü kurtarıcı işlere yoğunlaşır: mevcut kaynaklardan faydalanır ve paylaşımını yapar.	1-Mevcut sistemi değiştirmek için uzun vadeli amaçlar oluşturur. Strateji ve taktikler planlar.
2-Denetleyici davranışlar sergiler: üyelerin standart iş davranışlarını sürdürmelerini sağlar.	2-Öncü davranışlar sergiler: üyelerde uzun vadeli amaçlarla uyumlu davranış değişiklikleri yaratmaya çabalar.
3-Örgüt içindeki alt kademeleri yönetir.	3-Tüm örgüte yenilik getirir.
4-Standart uygulamalarla ne zaman ve nasıl meşgul olunacağını sorgular.	4-Standart uygulamaları ne zaman ve nasıl değiştireceğini sorgular.
5-Örgütün oluşturulmuş kültüründe hareket eder.	5-Örgüt için vizyon ve yeni anlamlar yaratır.
6-Ödüller, cezalar ve biçimsel otoriteyi kullanır.	6-Değerlerde, tutumlarda değişiklik için ikna edici davranır ve kişisel deneyim ve örnekleri kullanır.
7-Astlarına yaptıracağı işlerde kontrol stratejilerine güvenir.	7-İzleyenlerin değerleri içselleştirmeleri için esin verir.
8-Statüko yanlısıdır.	8-Statükoya meydan okur.

Kaynak: Hamilton, 2002:1

2.1.4. Liderlik Kuramları

“Liderlik kuramları liderin denetimsel işlevine odaklanmıştır. Liderlikte üç ana konu üzerinde durulmuştur; liderin sahip olduğu özellikler, daha iyi liderlik için

belirli davranışlar ve liderlikte durumsallığın etkisi” (Hamilton, 2002:1). Bu sayılan özellikler aynı zamanda liderlik kuramlarının üç ana yaklaşım içinde ele alındığını göstermektedir (Konan, 2002).

2.1.5. Özellik Kuramı

Liderlik konusu ile ilgili olarak geliştirilen ilk yaklaşımdır. Kuram özünde liderliğin doğuştan var olduğu görüşü üzerine kurgulanmıştır. Liderlerin fiziksel, ve kişisel bazı ortak özellikleri olduğu düşünülmüştür. Yapılan araştırmalar sonucunda herhangi bir fiziksel ya da kişisel özelliğin liderlikle anlamlı bir ilişkisi olmadığı görülmüştür.

2.1.6. Davranış Kuramı

Liderlerin bireysel özelliklerinin liderlik olgusunu açıklamakta yetersiz kalması üzerine, davranış kuramı liderlerin davranışlarını incelemiştir. Önde gelen çalışmalar Ohio Üniversitesi Araştırmaları, Michigan Üniversitesi Araştırmaları ve Yönetim Gözeneği Kuramı’dır. Davranış kuramı “temel olarak iki liderlik tipinin mevcut olduğunu ortaya çıkarmıştır: Göreve yönelmiş lider tipi ve insana yönelmiş lider tipi” (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998:178). Davranışçı kuramda durumsal değişkenlerin göz önüne alınmaması liderlikle ilgili genellemelere gidebilmek için elverişli olamamıştır (Robbins, 1994).

2.1.7. Durumsallık Yaklaşımı

Her farklı ortamda aynı liderin liderlik özellikleri ve rollerigösteremeyeceği düşüncesiyle ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım ile ilgili çalışmalar “etkili liderliğin, a) izleyenlerin, b) liderin özelliklerinin, c) liderlik biçiminin, d) liderin içinde bulunduğu durumun bir fonksiyonu olduğu görüşünü içermektedir” (Erçetin, 2000: 36). Bu araştırmalar liderlikte belirleyici olanın sadece liderin kişisel özellikleri ve davranışlarının olmadığını ortaya koymuştur. Hoy ve Miskel’e göre durumsallık yaklaşımları, farklı durumlarda etkili olabilecek liderlik davranışlarının önceden kestirilmesinin mümkün olmadığını savunmaktadır. Dolayısıyla bu yaklaşıma göre her ortamda geçerli olabilecek en etkili bir liderlik biçimi yoktur (Akt. Çelik, 2000a).

Buradan değişik durumlarda değişik liderlerin ve liderlik biçemlerinin görülebileceği söylenebilir.

Durumsallık yaklaşımında önde gelen kuramlarsa şunlardır (Konan, 2002): Yol-amaç kuramı, Fiedler'in durumsallık kuramı, Vroom ve Yetton'un Normatif durumsallık kuramı, Hersey ve Blanchard'ın durumsal liderlik kuramı, Reddin'in üç boyutlu liderlik kuramı.

Durumsallık yaklaşımının eleştiri aldığı noktalar olarak, hangi koşulların ne tür bir liderlik davranışını uygulanabilir kılacağını gösterebilecek yeterlilikte çalışma yapılmamış olması ve liderlerin kişilik özelliklerine önem vermemesi gösterilmiştir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998).

Myers liderlik alanında yapılan araştırmalar sonunda şu genellemeleri yapmıştır (Aydın, 1998:244-245):

1. Liderlik bir statü ya da konum değildir.
2. Liderliğin yapısı önceden belirlenemez, liderlik önceden yapılandırılmaz.
3. Bir durumda lider olan bir kişinin, bir başka durumda de lider olması gerekmez.
4. Liderlik, bir statü konumundan değil, bireyin örgüt içindeki davranış biçiminden doğar.
5. Bir bireyin grup içindeki liderliği, grubun ona ilişkin algısına bağlıdır.
6. Liderin eylemini onun kendi rolünü algılayış biçimi belirler.
7. Grupların çoğunluğunda liderlik rolü oynayan birden fazla kişi vardır.
8. Liderlik, grup etkinliklerine ve gruptaki üyelere karşı olumlu duygular geliştirir, bu duyguları güçlendirir.
9. Liderlik demokratik ya da otokratik olabilir ama asla "bırakınız yapsınlar"cı olamaz.
10. Liderlik, kritik grup normlarını korur.
11. Liderlik bir otoritedir ve grup üyeleri tarafından grubun belli bir liderlik rolünü oynayacak yeterlikte algılanan üyelere tanınır.

2.1.8. Liderlikte Yeni Yaklaşımlar

Spillane ve Orlina'ya (2005) göre bazı araştırmacıların tanımlar labirentinde kaybolduğu liderlikle ilgili, üç temel kurama ait araştırma sonuçlarının, liderlik

olgusunu açıklamakta bazı yönlerden eksik olarak değerlendirilmesi ve bu alanın sürekli bir değişime ve yenileşmeye açık olması nedeniyle liderlik olgusunda yeni yaklaşımlarda kaçınılmaz olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle çağın gereklilikleri doğrultusunda çalışma koşullarının değişmesi ve hem yöneticilerin hem de çalışanların ihtiyaçlarının zaman içinde farklılaşması liderlik yaklaşımlarında da yeni teorileri gündeme getirmekte (Yavuz, 2002).

Yeni yaklaşımları değerlendirirken bir sınıflandırma yapmakta zaman zaman güçlükler yaşanabilir. Alanyazında bazı kaynaklar yeni yaklaşımları değerlendirirken liderlikte son yıllarda yapılan çalışmalarda, “sürdürüm-transaksiyon” ve ilk olarak 1970’lerin sonlarında Mc.Gregor Burns tarafından tartışılan ve 1990’larda üzerinde çok yoğunlaşılın “dönüşüm-tranformasyon” kavramlarını iki ayrı merkez olarak ele almışlar ve yeni yaklaşımları dönüşümcü eksene oturtmuşlardır.

Bazı kaynaklar da liderlikte yeni yaklaşımları aşağıdaki birkaç öne çıkan başlık altında toplamışlardır:

- Kültürel Liderlik
- Vizyoner Liderlik
- Moral Liderlik
- Eğitimsel Liderlik
- Öğrenen Liderlik
- Süper Liderlik
- Dönüşümcü Liderlik

Yeni liderlik yaklaşımları daha çok liderliğin ahlaki ve kültürel boyutunun altını çizmektedir. Bu yaklaşımlara göre liderlik belli bir bağlamda değerlendirilmelidir. Vizyon bu yaklaşımlar için önemli bir kavramdır. Liderin özellikle de geleceğe ilişkin bir vizyon sahibi olması gerekmektedir. Liderler ahlaki konularda da birer esin kaynağı oluşturmalıdır. Lider, izleyenlerle sürekli ve ilerleyen bir etkileşim süreci oluşturmalı, izleyenlerin temel inanç ve değerlerinin oluşturduğu örgüt kültürünü göz ardı etmemelidir. Bir liderlik davranışı tüm durumlarda ve her zaman geçerli olamaz. Liderler amaçları gerçekleştirmek için

insanların beklentilerine ve değerlerine ilgili, değişime açık ve yenilikçi davranışlar sergilemelidir (Şişman, 2002).

Söz konusu bu özelliklerin birçoğu ise dönüşümcü liderlik kavramı altında toplanmaktadır denilebilir. Dönüşümcü liderlik, temel demokratik değerleri, işbirlikçi örgüt kültürünü, örgüt değerlerini ve en önemlisi örgütsel yenileşme ve dönüşümü ön plana çıkarması bakımından, öğretmen liderliği olgusunun temel dayanakları arasındadır. Bu bağlamda öğretmen liderliğinin daha iyi anlaşılabilmesi için dönüşümcü liderliği incelemek, öğretmen liderliğinin temellerinin daha açık bir biçimde anlaşılabilmesine katkı sağlayıcı olabilir.

2.1.9. Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü (transformasyonel) liderliği anlamak için, sürdürümcü (transaksiyonel) liderlik ile karşılaştırarak bu liderlik yaklaşımına bakmak daha etkili olacaktır. Daha önce de belirtildiği gibi, alanyazında bazı kaynaklar son dönem liderlik yaklaşımlarını sürdürümcü liderlik ve dönüşümcü liderlik genel çerçevesi içinde ele almaktadır.

Sürdürümcü liderler daha çok mevcut yapı içinde hareket etmeyi tercih ederken, dönüşümcü liderler yeni arayışlar ve oluşturdukları geleceğe dönük yaklaşımlarla değişimi amaçlamaktadırlar. Bu iki liderliği birbirleriyle karşılaştırarak değerlendirmek, dönüşümcü liderin özelliklerini daha görünür hale getirecektir.

Liderlikte sürdürümcü ve dönüşümcü yaklaşımını Burns ve Bass getirmişlerdir. “Bu yaklaşım, geleneklere ve geçmişe bağlı sürdürümcü liderlik ile geleceğe, yeniliğe, değişime ve reforma dönük dönüşümcü liderliği kapsamına alır” (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998:181).

Bass’a göre sürdürümcü lider daha çok yöneticidir. Bennis, Covey, Silins gibi araştırmacılar sürdürümcü liderlerin gerçek bir lider olarak düşünülemedebileceğini söylemektedirler (Akt. Case, 2002). Starratt’a göre sürdürümcü olma, doğruluk, güzellik, sorumluluk alma, bağlılık gibi yönetim değerlerine bağlılığı gerektirir. Çünkü bu değerler, insan yaşamında var olan yönetimin yararlandığı pragmatik değerlerdir (Çelik, 2000a).

Sürdürümcü liderler, performansa göre ödül veya ceza verme, sisteme itaat, mevcut yapıya dayalı bir gelişim gibi davranışlar göstermektedirler.

“Bu yaklaşımda kısa süreli zamana dayalı yönelim, kurallar ve yönergeler, dikey iletişim, somut hedefler, makamdan kaynaklanan güç, aşırı uyum gibi unsurlar yer alır” (Erdoğan, 2002: 50).

2.1.10. Dönüşümcü Liderlik Kuramının Gelişimi

Liderlik çalışmaları uzun süre görev ve insan yönelimli olmuştur. Üç bilinen liderlik çalışmasının sonuncusu olan durumsallık teorisi, liderlikte etkili olmanın göreve ve insana yönelimle ilgili olduğunu savunuyordu. Bu durumu, genel olarak yapıyı önemseyen, liderliği ve değişimle gelen yeni liderlik anlayışlarını açıklamakta yetersiz gördüğü için eleştiren yeni kuramcılar dönüşümcü liderlik yaklaşımını tartışmaya başlamışlardır (Çelik, 2000a).

Dönüşümcü liderlik kavramı ilk defa 1978 yılında Burns tarafından ortaya atılmış ve daha sonra Bass tarafından kuramsal tartışmaya açılmıştır. Hem Burns hem de Bass çalışmalarını politik liderler, askeri liderler ve iş dünyası yöneticileri üzerinde yoğunlaştırmışlardır (Liontos, 1992).

Dönüşümcü liderlik kuramcılar, bu kuramın liderin izleyenlerin beklentilerini karşılamaktan öte onlara ilham verebilecek davranışlar sergilediğini, mevcut yapıyı değiştirebileceğini ve yeni bir çevre yaratabileceğini söylemişlerdir. Karizmatik liderlik üzerinde yapılan çalışmalar, dönüşümcü liderin benzer özellikleri sergilediğini göstermiştir. Yapılan araştırmalarda dönüşümcü liderlik ve karizmatik liderlikte entelektüel enerji etkin bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Geliştirilen çalışmalarla karizmatik liderlik davranışlarının dönüşümcü liderlik rolleri içinde yer aldığı ileri sürülmüş ve dönüşümcü liderlik, karizmatik liderlik davranışlarını içinde barındırarak daha kapsamlı bir liderlik kuramı olarak ele alınmıştır (Çelik, 2000a).

Tam tersi olarak dönüşümcü liderliği karizmatik liderliğin bir alt unsuru olarak değerlendiren kuramcılarda olmuştur. Ancak, dönüşümcü liderliğin kuramını ilk ortaya atan Bass, dönüşümcü liderlikte karizmanın gerekli ama yeterli olmadığı gerekçesiyle, karizmatik liderliği dönüşümcü liderlik kapsamında ele almıştır. Buna örnek olarak film yıldızları, sanatçılar gibi karizması olan ama sistematik bir dönüşüm etkisi yaratamayan kişileri vermiştir (Erçetin, 2000).

2.1.11. Dönüşümcü Liderin Özellikleri

Daha öncede belirtildiği gibi dönüşümcü liderliği açıklarken sürdürümcü lider özellikleriyle kıyaslama yapılarak bu olguya yaklaşmak doğru olacaktır.

Dönüşümcü liderlik hakkında değişik görüşler olmasına rağmen, tüm görüşlerin paylaştığı nokta “dönüşümcü liderin bir değişim odağı” olduğudur (Case, 2002:1). Avolio’ya göre dönüşümcü liderin asıl işlevi bir değişim katalizörü olarak davranmak ama asla değişimi denetleyen biri olmamaktır (Akt. Case, 2002). Zaten sürdürümcü liderle, dönüşümcü lider arasındaki temel farklılıkta budur. Sürdürümcü liderler insanları birer araç olarak alırken, dönüşümcü liderler bireyleri geliştirilmesi gerekli insanlar olarak değerlendirirler. Yani liderin işlevi izleyenler topluluğu oluşturmak değil, daha çok liderler ortaya çıkarmaktır (Tan, 2002).

Bass, dönüşümcü liderin şu özelliklerini vurgulamıştır (Akt. Erçetin, 2000: 58-59):

1. *Karizma*: Liderle kimliğini bulan güçlü duygular uyandırarak izleyenleri etkileyebilme sürecidir.
2. *Entelektüel Uyarım*: Problemlerin daha fazla farkına varmalarını, farklı, yeni bir bakış açısıyla problemleri görebilmelerini sağlamak için izleyenleri etkileyebilme sürecidir.
3. *Bireye Saygı*: İzleyenlere, bilgi ve deneyimlerini geliştirerek destek sağlama, özendirme sürecidir.
4. *Esinlendirme*: Vizyon oluşturma, vizyonu iletme, izleyenlerin çabalarına semboller kullanarak yoğunlaşma ve uygun davranışlar için model olma ve oluşturma sürecidir.

Epitropaki’ye (2002:1) göre;

Dönüşümcü liderler açık bir ortak vizyona sahiptirler ve en önemlisi bunu tüm izleyenlerine iletebilirler. Üstlendikleri rollerle izleyenlere kişisel beklentilerinin önüne tüm örgütün başarısını koymaları için esin kaynağı olurlar. Ayrıca izleyenlerini daha fazla yenilikçi olmaları için güdülerler, kendileri kişisel riskler alırlar ve ortak vizyonu başarmak için geleneklere pekte uymayan, fakat her zaman etik olan yöntemler kullanmaktan korkmazlar.

Bu liderlik performansa bakan, merkezi kontrole güvenen, izleyenlere işi ne zaman ve nasıl yapacağını söyleyen ve merkezi denetlemeye güvenen sürdürücü liderliğin aksine, astlarına güvenen, onları yaratıcılığa özendiren liderlerin davranışlarını barındırır. Çizelge 2 ve Çizelge 3’de sürdürücü ve dönüşücü liderlerin genel özellikleri yer almaktadır.

Çizelge 2.

Dönüşücü ve Sürdürücü Liderlerin Özellikleri

Dönüşücü (Transformasyonel) Lider
Karizma: Vizyon ve misyon duygusu oluşturma, övünç duyma, güven ve saygı kazanma. Telkin Etme: Yüksek beklentileri karşılama, çabaları yönlendiren sembollerden yararlanma, önemli amaçları basit bir biçimde açıklama. Entellektüel Uyarım: Zekayı geliştirme, akılcılık, sorun çözmede dikkatli olma. Bireysel Destek: Personele hakkaniyete uygun ödül verme, her işgörene bireysel olarak danışmanlık yapma ve işgörenleri yetiştirme.
Sürdürücü (Transaksiyonel) Liderlik
Koşullu Ödüllendirme: Yüksek performansa dayalı ödül verme, başarıları ödüllendirme. İstisnalarla Yönetim (aktif): Ölçüt ve kurallardan sapmaları araştırma, kusursuz eylemde bulunma. İstisnalarla Yönetim (pasif): Ölçütlere karışmama ve ölçüt geliştirmeme. Müdahale Etmeme: Sorumlulukları bırakma, karar vermekten kaçınma.

Kaynak: Çelik, 2000a:149

Bass’a göre kendi ihtiyaçlarını grubun ihtiyaçları önünde görme, işgörenleri harekete geçirme, grubun misyon ve amaçlarını kabul etme ve işgörenlerle ilişkileri geliştirme, dönüşücü liderliğin yüksek performansı olarak görülmektedir. Dönüşücü liderlere göre başarıya ulaşmanın bir ya da birden fazla yolu vardır: Onlar belki izleyicilerin gözünde karizmatik kişilerdir ve izleyicilere ilham kaynağı olurlar. Dönüşücü liderler kendilerini izleyenlerin duygusal ve entelektüel ihtiyaçlarını karşılarlar (Çelik,2000a).

Epitropaki (2002: 2) dönüşücü lider davranışlarını aşağıdaki gibi özetlemiştir:

1. Gelecek için vizyonu açıkça ifade ederler.
2. Vizyonlarını ve mesajlarını anlatmak için öyküler ve semboller kullanırlar

3. Ortak bir misyona ve güçlü bir hedef duygusuna sahip olmanın önemini ortaya koyarlar
4. İyimser ve şevkli bir şekilde konuşurlar ve amaçların başarılacağı konusunda güven verirler.
5. İşleri doğru yapmaktansa, doğru işi yaparak izleyenlerin güven ve saygısını kazanırlar.
6. Onlarla arkadaşlık ettiği için izleyenlerine yavaş yavaş övünç kaynağı oluştururlar.
7. Önem verdikleri inanç ve değerlerinden bahsederler.
8. Kararların etik sonuçlarını düşünürler.
9. Sorunları çözerken farklı bakış açıları ararlar.
10. İzleyenleri, sorunların çözümünde eski yöntemler yerine yeni yollar düşünmeye iterler.
11. Eğitmeye ve rehberlik etmeye zaman ayırırlar.
12. İzleyenlerin farklı kişisel gereksinim, yetenek ve beklentilerini dikkate alırlar.
13. Sevecen, değer veren ve her izleyene cevap vermeye hazırdırlar. İzleyenlerin başarılarını takdir eder ve kutlarlar.

Çizelge 3.

Sürdürümcü ve Dönüşümcü Liderlik

	Sürdürümcü Lider	Dönüşümcü Lider
Zaman Yönelimi	Kısa, bugün	Uzun, gelecek
Eşgüdüm Mekanizması	Kurallar ve yönergeler	Hedef ve değer birliği
İletişim	Dikey, yukarıdan aşağıya	Çok yönlü
Odaklanma	Finansal hedefler	Müşteri (iç ve dış)
Ödül Sistemi	Örgütsel, dışsal	Kişisel, içsel
Güç Kaynağı	Makam	İzleyenler
Karar Verme	Merkezi, yukarıdan aşağıya	Katılım aşağıdan yukarıya
İşgören	Mal yerine konma	Geliştirilebilir Kaynak
İtaat	Emir	Rasyonel açıklama
Değişmeye İlişkin Tutum	Kaçınma, direnme ve statükoyu koruma	Kaçınmama, benimseme
Yönlendirme Mekanizması	Kazanç	Vizyon ve değerler
Denetim	Aşırı uyum	Özdenetim
Bakış Açısı	İçsel	Dışsal
Görev Tasarımı	Bölümlendirilmiş, bireysel	Zenginleştirilmiş, grupsal

Kaynak: Çelik, 2000a:156.

Carlson Perrewe'e göre dönüşümcü liderin üç belirgin özelliği olduğu söylenebilir: Öncelikle örgütün geleceği için bir vizyon oluşturmak ve esin vererek izleyenleri bu vizyon düşünce katmak ve özdeşleşmelerini sağlamak. İkincisi izleyenlerin tanınma, ait olma ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarını, bireysel ve grupsal davranışlarını göz önünde tutarak, önceden görebilmek. Son olarak sağlam değerler örgüsünden oluşmuş güçlü bir kişiliğe sahip olmak. Kendi değer sistemini bütünleştirerek adalete uygun hale getirir ve izleyenleri bu yönde motive eder. (Akt. Çelik, 2000a).

Ayrıca dönüşümcü liderle izleyenler arasında bir güven duygusu oluşmuştur. Bennis ve Nanus için liderle izleyenleri bir arada tutan bir duygusal tutkal olan güven dönüşümcü liderlikte önemli bir durumdur (Akt. Tan, 2002:2).

2.1.12. Eğitimde Dönüşümcü Liderlik

Hızla gelen değişimler artık bilginin en temel belirleyicilerden olduğu bir çağa kapı açmıştır. Bilgi yönetilen olmaktan yöneten olmaya doğru yol alıyor denilebilir. Bu sürecin hızlı iletişim ve etkileşim ağlarıyla desteklendiği açıktır.

Bilgi bu kadar merkezi bir rol oynarken, bilginin en sistematik olarak işlendiği ve insan unsuruyla kaynaştırıldığı sistem olan okulların değişimden uzak kalması düşünülemez. Okul da tüm birey ve birimlerinde bir dönüşümü gerçekleştirmek durumundadır.

Okullar genellikle talimat veren, öğretici eğilimli liderlerle yönetilmektedir. Mitchell ve Tucker'a göre liderliği görev alma ve bir şeyleri yaptırma gücü olarak düşünme eğilimindeyiz. Bu görüş bizi okulun çok yönlü ilerlemesinden ve ekip çalışmasının önemine odaklanmaktan alıkoymaktadır. Belki de artık eğitim sürecinin doğası hakkında yeniden düşünme zamanı gelmiştir. Bu yüzden dönüşümcü liderlik yaklaşımına dikkatli bir şekilde bakmak katkı sağlayıcı olabilir (Akt. Liontos, 1992).

Okul ortamında dönüşümcü liderlik çalışmaları sayısının az olmasına ve bu liderlik yaklaşımının okul örgütünde hala belirsiz olmasına rağmen, eldeki veriler okulda da olsa, iş dünyasında da olsa bu liderlik davranışlarının benzerlikler taşıdığını göstermektedir. Asıl sorun kimin hangi kararı vereceği sorusundan daha

ötedir. Aslolan eğitim ve öğretimin temel amacını ortaklaşa olarak tanımlamada başarılı olacak bir yol bulmak ve tüm okul toplumunu bu hedefe odaklanmak ve bu doğrultuda davranışlar sergilemek üzere güçlendirmektir. Bunu başaran okullarda dönüşümcü yaklaşımların eğitim ve öğretime etkisi olduğu söylenebilir (Liontos, 1992).

Böyle olunca da sürdürüm eğilimli geleneksel liderliğin artık okullarda yeniden değerlendirilmesinin, okullarda çağın getirdiği değişimlerle mücadelelerde daha bir etkililik sağlayacağı söylenebilir.

Daha önceden var olan sürdürümcü lider davranışlarının yerine dönüşümcü lider davranışlarının sergilenme katkı sağlayıcı olabilir. Yöneticiler okul bünyesinde okul, veli, öğrenci ve öğretmen arasında, çok yönlü etkin bir iletişim ağı ve işbirliği oluşturarak yeni bir okul vizyonu belirlemeli ve okul toplumunu bu vizyona inandırarak bağlamaya çabalamalıdır. Bunun okulun geleceği için önemini açık bir dille vurgulamaları ve bu hedefe yönelik esin verici davranışlar sergilemeleri önerilir.

Liderler, izleyenleriyle arasında güvene dayalı bir iletişim oluşturmalı, onlarla oluşturacağı arkadaşlık ilişkisiyle ve tek tek gereksinmelerini dikkate almasıyla izleyenlerin saygısını kazanmaya çabalamalıdır. İzleyenleri karar sürecine katarak farklı bakış açılarını değerlendirmeli ve izleyenlerin vizyona sahiplenmelerini sağlamalıdır. İzleyenlerin başarılarını görmeli ve takdir etmelidirler.

Jantzi ve Leithwood dönüşümcü liderler için altı davranış boyutu belirlemişlerdir (Akt. Çelik, 2000a):

1. *Bir vizyon belirleme ve geliştirme*: Lider, okula yeni ufuklar açacak bir kimlik geliştirmek için, geleceğin vizyonunu belirleme, gerçekleştirme ve okul personeline aşlamaya çalışır.
2. *Grup hedeflerinin kabulünü güçlendirme*: Lider, öğretmenlerin ortak hedefler doğrultusunda işbirliği yapmalarını özendirici davranışlar sergiler.
3. *Bireysel destek sağlama*: Lider öğretmenlere karşı saygılı olmaya ve onların duygu ve ihtiyaçlarıyla ilgilenmeye çalışır.
4. *Entelektüel uyarım*: Lider işgörenlerin işe ilişkin varsayımlarını yeniden denemelerine olanak sağlar ve performansı artırabilecek düşüncelerin oluşumunu özendirir.

5. *Bir davranış modeli oluşturma:* Lider, temel değerleri işgörenlere benimseterek örnek davranış seti oluşturur.
6. *Yüksek performans beklentisi:* Lider, işgörenlerin kalite, mükemmellik ve yüksek performans beklentilerini karşılayacak davranış gösterir.

Sagor, Leithwood, Jantzi, ve Poplin dönüşümcü okul lideri için şunları önermektedir (Akt. Lontos, 1992):

1. Her gün sınıfları ziyaret edin, sınıf ortamında yardımcılık görevi üstlenin, öğretmenleri birbirlerinin sınıflarını ziyaret etmeleri için cesaretlendirin.
2. Eğitim yılı başında tüm çalışanlara okul amaçları, değerleri vizyonu üstünde tartışmaya dahil edin.
3. Öğretmenlerin daha verimli çalışmalarına yardımcı olun. Bireysel sorunları daha geniş bir bakış açısıyla değerlendirin. Toplantılarda önemli noktaları açık ve özet olarak aktarın ve grubu işe yönlendirin ama kendi görüşünüzü zorla kabul ettirmeyin.
4. Gücünüzü araştırma ya da gelişim takımları oluşturarak paylaşın. Herkese sorumluluklar verin ve işgörenleri yönetime dahil edin. Katılmayanlardan komisyonlarda görev verin.
5. İşgörenler ya da öğrenciler tarafından yapılan ve okul gelişimine katkıda bulunan işleri herkese duyurun. Öğretmenlere özel çabaları için duyduğunuz hoşnutluğu belirten özel notlar yazın.
6. Sık sık işgörenlerin gereksinimleri ile ilgili araştırmalar yapın. Öğretmenlerin tutum ve görüşlerine açık olun. Aktif olarak dinleyin ve insanlara onları gerçekten önemseyişinizi gösterin.
7. Öğretmenlerin yenilikçi olmalarına izin verin.
8. Öğretmenlerin katılabileceği atölye (workshop) çalışmaları oluşturun. Birbirleriyle yeteneklerini paylaşmalarını sağlayın.
9. Yeni personel alımında onları okul kara verme sürecine katılacakları konusunda bilgilendirin; işbirliğine açık öğretmen alımı yapın. Okul amaçlarına katılamayacakların transfer edileceğini söyleyin.

10. Öğretmen ve öğrenciler için yüksek beklentiler oluşturun fakat eğer sizde aynı oranda istekliyseniz. Öğretmenlere onlardan olabilecekleri en iyi öğretmenler olmalarını istediğinizi söyleyin.
11. Bürokrasiyi öğretmenleri desteklemek için kullanın. Öğretmenlerin sınırlı zaman, aşırı yazışmalar vb. işlerden koruyun.
12. Öğretmenleri sadece kendi sınıfları için değil tüm öğrenciler için sorumlu oldukları hakkında bilgilendirin.

Eğitimde sürdürümcü liderlikten dönüşümcü liderliğe doğru gözlenen yönelim, beraberinde okul yönetimi üzerinde toplanan yönetsel ve liderlik davranışlarının, daha kapsayıcı bir yaklaşımla diğer işgörelere de yayılması gerekliliği düşüncesini ortaya çıkarmış ve liderlik olgusunda öğretmenleri biraz daha merkeze doğru çekmiştir (Leithwood, Begley ve Cousins, 1994).

Ayrıca okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri de öğretmen liderliğine ortam hazırlayan önemli kaynak davranışlar arasında sayılabilir. Bir sonraki bölümde hem okul yöneticileri hem de öğretmenler için işlevsel bir liderlik biçimi olan öğretimsel liderlik ele alınmıştır.

2.2.Öğretimsel Liderlik

Şişman'a (2002: 58) göre, "öğretim liderliği, okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışları ifade etmektedir. Bu liderlik biçimini, diğer liderlik biçimlerinden ayıran önemli yön ise, öğretimsel liderlerin okuldaki öğrenme-öğretme süreçlerine yoğunlaşmış olmalarıdır.

Smith ve Andrew (Akt. Çelik, 2000a: 37) güçlü öğretimsel liderlik davranışları olarak şunları belirtmektedirler;

1. Program ve öğretimdeki öncelikli konuları belirleme,
2. Okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesine kendini adanma,
3. Okulun amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için gerekli kaynakları sağlama ve kullanma yeterliğine sahip olma,

4. Öğretmenler, öğrencileri veliler ve toplumun beklentilerini karşılayacak olumlu bir iklim oluşturma,
5. Doğrudan öğretim politikasını geliştirmek amacıyla;
 - ✓ *Öğretmenlerle iletişim kurma,*
 - ✓ *Personel geliştirme etkinliklerine katılma ve bu etkinlikleri destekleme,*
 - ✓ *Yeni öğretim stratejilerinin kullanılmasını özendirme,*
 - ✓ *Değişik öğretim materyalleri sağlama.*
6. Sürekli olarak öğrencileri okul başarısını artırma doğrultusunda geliştirme ve öğretme etkililiğini sağlama,
7. Uzun vadede okulun amaçlarına uygun olarak açık bir vizyon geliştirme, örgütsel amaçlarla özdeşleştiğini öğretmenlere yansıtma ve amaçlara ulaşma başarısını gösterme,
8. Okulun karar verme sürecinde grupların ve ilgili birimlerin görüşlerini alma,
9. Etkili materyal sağlama ve kullanma, öğretmenlerin akademik başarılarını artırmak için onlara zaman ayırma ve gerekli desteği sağlama,
10. Kıt bir kaynak olarak zaman etkili bir şekilde yönetme ve öğrenme sürecini bozucu faktörleri en aza indirerek düzen ve disiplin oluşturma.

Yukarıda belirtilen yanlarıyla öğretimsel liderlik, öğretmen liderliği rollerinin Ortaya çıkması ve geliştirilmesinde işlevsel görünmektedir. Varoluşundaki en temel neden başarılı öğrenciler yetiştirmek olan okulda, herhangi bir liderlik durumunun öğretimsel gelişimi göz ardı ederek, okulu etkililiğini sağlamayı planlaması, okul amaçlarıyla uyuşmayacaktır.

Harris'e (2002b: 2) göre "başarılı okul gelişimi bir okulun değişimi yönetme becerisine bağlıdır". Okulda değişim, ortaklaşa eylem ve destek ihtiyacı, işbirlikçi çalışma, karar süreçlerine katılım, vizyon paylaşımı ve sahiplenilmesi, sorumlukların okulun diğer üyelerince de paylaşılması, günümüz değişimlerinin getirdiği ağır yönetsel görevlerin yöneticilerin omuzlarında birer yüke dönüşmesi gibi bir çok fiili durumun ortaya çıkmasına neden olmuş ve okullarda yeni liderlik tartışmalarını da beraberinde getirmiştir.

Bir izleyen olarak öğretmenin müdür tarafından oluşturulan vizyon ve misyonu sahiplenmesinin beklenmesi, öğretmenlerin örgütsel liderlik rollerine yönelik olarak yeni roller sergilemelerini beraberinde getirmiştir. Öğretmenlerin kapasiteleri, bilişsel(zihinsel) ve duygusal olarak okul amaçlarına bağlanmaları yoluyla kullanılmakta ve hedefe doğru yönlendirilmektedir. Öğretmenlerin okul amaçlarını gerçekleştirmeleri doğrultusunda, gelişim planları ve karar alma gibi süreçlere katılımını sağlamayı ve kalplerini ve bağlılıklarını kazanmayı amaçlayan bu dönüşümcü liderlik yaklaşımı, öğretmenlere yeni bilgi ve beceriler edinme fırsatı vermektedir. Sonuç olarak, öğretmenler bu doğrultuda liderlik rolleri ve rollerisınamakta ve bazı önderlik rolleri üstlenmektedirler (Bottery, 2004; Caldwell, 2006; Gunter, 2003; Leithwood, 2003b).

Okul liderliği alanında, dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik gibi öğretmenlerin yeni rollerini ortaya çıkarıcı gelişmeler sonrasında en çok dikkat çeken liderlik yaklaşımlarından biri olarak, öğretmen liderliği olgusuna son yıllarda alan yazında sıklıkla karşılaşılmaktadır (Blegen ve Kennedy, 2000; Darling-Hammond, Bullmaster ve Cobb, 1995; Gunter, McGregor ve Gunter, 2001; Harris, 2003, 2005b; Harris ve Lambert, 2003; Hart, 1994, 1995; Mangin, 2007; Muijs ve Harris, 2007; Smylie, 1995; York-Barr ve Duke, 2004).

Bir sonraki alt bölüm, bir önceki bölümde ele alınmaya çalışılan liderlik kavramının geçirdiği değişimsel süreçleri de akılda tutularak, eğitimde liderliğin yeniden düşünülmesi sonucu ortaya çıkan öğretmen liderliği olgusunu kuramsal bakımdan açıklamaya çalışmaktadır.

2.3. Öğretmen Liderliği

Alanyazında öğretmen liderliğine ilişkin birçok tanım bulunmaktadır. Bu da öğretmen liderliği kavramının henüz liderliğin tek kişiye indirgeme yoluyla algılanmasından kaynaklanıyor olabilir. Sergiovanni ve Starratt (2001) tarafından da belirtildiği gibi öğretmen liderliğinin tanımlanması konusunda bir fikri birliği bulunmaktadır.

Bazı tanımlar öğretmen liderliğini öğretmen-öğrenci etkileşimine daha yakın olarak ele alırken, bazı tanımlar kavramı tüm okul örgütü genelinde

değerlendirmektedirler. Bazı tanımlar ise öğretmen liderliğine, yerleşik algının dışında yarı-yönetici işlevleri gerçekleştiren okul üyesi olarak yaklaşmaktadırlar (Sawyer, 2005) .

Ayrıca son dönem alanyazında öğretmen liderliği, örgütsel değişme ve gelişme süreçlerinde yaratıcı tutumlar sergileyen, meslektaşlarını etkileyen, onlardan etkilenen, öğrenci başarısı ve okul gelişimini en üst düzeylere taşımayı hedefleyerek sınıfının duvarlarını aşan davranış biçimleriyle değerlendirilmektedir. Bu tanımlamalar ya da yaklaşımlar farklılıklar içerse de işbirlikçi çalışma, etkileşim, rehberlik etme, paylaşım, yakın ilişkiler, yaratıcı eğitsel yöntemler vb. ortak noktalardan bahsetmek mümkündür.

Can'a (2006a: 349) göre, "öğretmen liderliği, öğretimsel vizyon geliştirerek ve paylaşarak sınıf etkinliklerini etkin olarak düzenleyebilme ve okul etkinliklerinde de işlevsel düzeyde roller üstlenebilme ve geliştirebilme yeterliliğidir."

Öğretmenlerin bu yeni liderlik rollerinin temelinde ortaklaşa eylemlerde yönetsel gücü paylaşmaları ya da yetkilendirilmeleri yatmaktadır. Öğretmenin artık sadece sınıf içinde etkililiği değil sınıf dışındaki paylaşımlarda da etkin olması beklenmektedir. Bu etkinlik sadece resmi yollarla veya görevlendirmelerle belirlenen rollerle sınırlı olmayıp, informal ilişkilerdeki etkinlikleri de içermektedir.

Tomlinson va Germundson (2007), öğretmen liderliğini jazz müziği yapmaya benzetiyor. Jazz müziğinde, geleneksel müzikte olduğu gibi, her şeyi yöneten bir orkestra şefi ve sadece kendi çalacağı notalara yoğunlaşan orkestra üyeleri yoktur. Herkes aynı anda farklı notalar çalar, birbiriyle uyumlu ve ortak melodiyi yakalamak için işbirliği içinde, tek bir lidere (orkestra şefine) gereksinim duymadan yürütürler orkestrayı. Öğretmenlerin de birer jazz orkestrası üyesi gibi hem bağımsız hem işbirliği içinde ortak hedefe yoğunlaşması, okulda etkililiği artıracak ve okul gelişimi süreçlerine katkı sağlayacaktır.

Danielson (2007), günümüz okul gelişimi süreçlerinde birçok faktörün öğretmen liderliğini geçerli kıldığını savlamaktadır. Yazara göre, birçok alanda mesleki kıdem ilerledikçe, işgörenler daha farklı ve fazla sorumluluklar almaktadırlar. Oysa bu durum eğitim işgörenleri için pek geçerli değildir. Örneğin 20 yıllık bir öğretmenle, göreve yeni başlamış bir öğretmenden benzer şeyler beklenmektedir. Öğretmenlerin önünde sadece yönetici olma seçeneği

bulunmaktadır. Oysa öğretmenler daha fazla sorumluluklar üstlenerek okullarına ve mesleklerine farklı katkılar sağlamak istegindedirler.

Öğretmen liderliği olgusu bu çeşitliliği ve farklı katkı alanları beklentisini karşılayabilecek durumlardan biridir. Frost ve Harris'e (2003) göre okul liderliği hakkında tartışmalar artık paylaşılan liderlik, yani öğretmen liderliği kavramına doğru yönelmektedir.

Benzer biçimde Dozier de (2007), okul gelişiminin öğretmen liderliğine bağlı olduğunu vurgularken, öğretmenlerin bu liderlik rollerine hazır olup olmadıklarını sorgulamaktadır. Gabriel (2005) de bu görüşü desteklemekte ve öğretmenlerin etkili değişim süreçlerinin dinamik güçleri olabileceğini öne sürmektedir.

Ward ve Parr'a (2006) göre tüm öğretmenlerin liderlik potansiyelleri olduğu düşüncesine dayanan ve artık uygulanma zamanı gelmiş olan öğretmen liderliği, zümre başkanlığı, takım liderliği, formatörlük, uzman öğretmen vb. resmi görevlerden ibaret olmayıp, bu resmi unvanları da kapsayabilecek çok daha öte bir olgudur. Öğretmen liderliği rolleri, öğretmenlerin liderlik durumuna göre farklılık gösterebilmektedir.

Barth (Akt. Harris ve Muijs, 2005), öğretmen liderliğini işbirlikçi çalışma ve karar süreçlerine katılımın ötesinde olduğunu savunmaktadır. Yazar, öğretmen liderliğinin aynı zamanda yönetsel bazı görevleri de gerçekleştirmek olduğunu belirtmektedir.

Brownlee'ye (Akt. Murphy, 2005) göre lider öğretmenler okul ortamında hem öğrencilerin hem de yetişkinlerin davranışlarını etkileyebilen kişilerdir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmen liderliği tezinin temelinde okulları mesleki açıdan öğrenen toplumlara dönüştürmek, öğretmenlerin bu süreçlere daha yakın katılımını sağlamak için onları donanımlı hale getirmek ve böylelikle okulların demokratik ortamlara dönüşmesine katkı sağlamak düşüncelerinin yattığı görülebilir.

2.3.1 Öğretmen Liderliğinin Temelleri

Tarihsel süreç içinde ve modern okul örgütü dışında düşünüldüğünde öğretmenlerin liderliği çok eskilere dayanmaktadır. İster antik Yunan döneminden olsun ister Avrupa ya da Asya kıtasından günümüze kadar gelen felsefi söylemlerden

olsun, Sokrates, Platon, Diderot, Kant, Locke gibi ders veren öncüler hem öğretmenlik hem de liderlik rollerini birlikte sergilemişlerdir (Reeves, 2008).

Tarih boyunca öğretmenler gittikleri bölgelere modernliği, çağdaşlığı ve aydınlığı götüren birer figür olarak değerlendirilmişlerdir. Türkiye’de de bir zamanlar Cumhuriyetin aydınlık elçileri olarak değerlendirilen öğretmenlere ilişkin algı, zaman içinde gelen hızlı toplumsal, ekonomik, kültürel ve teknolojik değişimlerin de etkisiyle değişmiş, öğretmenlerin bu rolleri okulların modern yapıya kavuşmalarıyla birlikte etkisini yitirmeye başlamış, “kutsanan” öğretmen figürü artık geçmişte kalmıştır.

Günümüzde öğretmen çoğunlukla okul içi etkinlikleriyle anılan ve okulun gelişimi ve etkililiği için var olan bir üye olarak değerlendirilmektedir. Bu bakımdan öğretmen liderliğinden bahsedildiğinde günümüz gelişen okullarındaki öğretmenlerin örgütsel çerçeveye içindeki liderlikleri ele alınmaktadır.

Okul yönetiminde gözlenen Taylorizm etkili bilimsel yönetim anlayışının terk edilerek daha demokratik yaklaşımların benimsenmeye başlamasıyla, sadece görevini “hatasız” biçimde yapan öğretmen algısı da değişmeye başlamıştır. Öğretmen artık sınıfın dört duvarı arasında sadece eğitim-öğretim işleriyle uğraşan bir “işgören” olmaktan çıkmış, okulda ortaklık ve işbirliğiyle üretmek gelişen etkileşimli “insana” doğru bir yolculuğa çıkmıştır. Bu da onun için okulunda yeni davranışlar yeni bakış açıları ve yeni roller getirmektedir. Okulların yapısı ve işleyişi daha demokratik bir yöne doğru ivme kazanmıştır.

Aslan’ın (1989: 44) görüşleri de bu yaklaşımları desteklemekte ve demokratik bir yönetim için ise şunları önermektedir:

1. Herkese kendilerini ilgilendiren işlere faal bir şekilde katılma imkanları sağlamak suretiyle devamlı bireysel ve toplumsal gelişmeyi kolaylaştırmak,
2. Önderliğin, her insanın bir fonksiyonu olduğunu kabul etmek ve herkesi ilgileri, ihtiyaçları ve kabiliyetleri bakımından liderlik faaliyetlerine teşvik etmek,
3. Fertleri; beraber planlama, birbirlerinin tecrübelerini paylaşma ve elde edilenleri değerlendirmeye yöneltme,

4. Grubu ilgilendiren işlerde karar verme sorumluluğunu bir şahıstan veya birkaç şahıstan ziyade gruba vermek,
5. Gerekli değişiklikleri ve uymaları sağlayacak şekilde teşkilatı esnek yapmak.

Öğretmen liderliği, liderlik kuramlarında gözlenen değişim süreçlerinin, eğitim alanında gözlenen yeniden yapılanma ve okul gelişimi uygulamalarıyla ortaya çıkan bir olgudur. Liderlikte geleneksel rollerin yaşanan değişimlerle dönüşümcü bir yapıya doğru yönelmesi beraberinde liderlik rollerinde de bir dönüşümü getirmiştir. Yukarıdan aşağıya otoriter yönetim anlayışına dayalı yerleşik geleneksel roller, yaşanan değişim süreçleriyle, insanların arasına karışmış, önder-izleyenler ekseninden etkileyen-işbirliği içinde çalışanlar paylaşımına doğru değişmiştir. Liderlik alan yazınında çok yeni olmayan bu durum, zaman içinde doğurgularının popülerleşmesi ve liderlik uygulamalarında etki yaratmasıyla birlikte gündem bulmuştur.

Liderlik konusunda yapılan araştırmalarla aslında liderlerin tek başlarına olmadıkları, liderlikte işbirliği yaptıkları diğer çalışanların ortaklaşa çabasının söz konusu olduğu, farklı insanların liderlik rolleri sergilediği görüldü. Günümüz gelişen okullarında da müdürün liderliğin tek adresi olmadığı, öğretmenlerin, ailelerin ve öğrencilerin de bu süreçlerin içinde yer aldığı gözlemlenmektedir (Anderson, 2004).

Liderliğin tüm üyelerce paylaşıldığı ve öğretmen liderliğinin temel dayanağı olan ve felsefesini dönüşümcü liderlikten alan yaklaşım ise alan yazında “paylaşılan liderlik–*distributed leadership*” olarak anılmaktadır (Arrowsmith, 2005; Camburn, Rowan ve Taylor, 2003; Crawford, 2005; Firestone ve Martinez, 2009; Goldstein, 2003; Harris, 2005c; 2008; 2009; MacBeath, 2009; Mascall ve diğ., 2008; Spillane ve diğ., 2008).

Bir sonraki bölümde paylaşılan liderlik kısaca ele alınmaktadır.

2.3.2. Paylaşılan Liderlik (*Distributed Leadership*)

Crowter, Kaagen, Ferguson ve Hann (2002) başarılı okul müdürlüğü rollerinin beş işlevi olduğunu belirtmektedir;

1. Vizyon oluşturma
2. Eşitlik ortamı oluşturma
3. Örgüt unsurlarını bağlantılı hale getirme
4. Güç ve liderliği paylaşma
5. Okul çevresiyle işbirliği oluşturma

Spillane'e (2006:4-9) göre okullarda tek kahraman/tek adam (heroic) liderliği temelli geleneksel liderlik görüşünün şu açılardan sıkıntıları vardır;

1. Geleneksel görüşte okul liderliği, sadece okul müdürüyle eş anlamlı tutulmaktadır. Diğer liderler zaman zaman ortaya çıksa da, genellikle küçük ve yardımcı roller sergilemektedirler.
2. Geleneksel liderlik bakış açısında, okul liderliğinde liderlik uygulamalarına sınırlı bir ilgi gösterilir, daha çok liderin ne yapması gerektiğiyle yani kuramsal kısmıyla ilgilenilir ve işin nasıl yapılacağına dair pek fazla şey bilinmez.
3. Liderlik uygulamaları daha çok bireysel eylemlere yoğunlaştığı için, bireyler arası etkileşim gözden kaçmaktadır.
4. Geleneksel yaklaşımda liderlik daha çok elde edilen pozitif çıktı ile betimlenir. Bu da neyin liderlik olacağı düşüncesine yoğunlaşmaktan başka bir şey değildir. Oysa bazı liderlerin, [*kuramsal temellere dayalı*] liderliği etkili biçimde uygulamasına rağmen, çoğu kimse onlarla aynı görüşü paylaşmamıştır (Parantez içindeki *italik* sözcükler araştırmacı tarafından eklenmiştir).

Harris'in (2008b) üzerinde daha fazla sayıda çalışma yapılması gerektiğini söylediği paylaşılan liderlik ise, Spillane ve diğerlerine (2005) göre, okullarda liderlik işinin birçok kişiyi kapsayarak uygulanıyor olmasıdır. Yani liderlik, müdürleri, müdür yardımcılarını, öğretmenleri, aileleri, öğrencileri ve diğer

işgörenleri kapsayacak biçimde yayılmış ve genişlemiştir (Arrowsmith, 2007). Paylaşılan liderlik tek bir insanın liderliği düşüncesini, çeşitli düzeylerde çeşitli insanların liderlik rolleri üstlenebildiği “artı insanlar” düşüncesine taşımaktadır (Harris, 2005d, Spillane, 2006).

Gronn ve Hamilton’un (2004) gücün paylaşımı ile eş anlamlı gördükleri paylaşılan liderlik kavramının merkezinde, okullarda liderliğin sadece bir kişiye ait olan resmi bir görev olmadığı, öğretmenlerin ve yöneticilerin etkileşimiyle yapılandırılan ve eğitimsel uygulamaları etkileyen ve okul gelişim ve öğrenci başarısını artıran işbirlikçi liderlik rolleri olduğu düşüncesi bulunmaktadır (Bush, 2003; Duignan, 2006; Gunter, 2003; Harris, 2008a; Leithwood, 2003a; Robinson, 2008; Spillane ve Harris, 2008).

Harris (2005d: 13) paylaşılan liderlikte iki ana varsayım bulunduğunu öne sürmektedir:

1. Liderlik, liderlik görevlerinin araştırılması ile en iyi biçimde anlaşılır hale dönüşür.
2. Liderlik uygulamaları, liderler, izleyenler ve okuldaki duruma veya ortama dağılmıştır.

Burada liderliğin paylaşıldığı bir ortamda izleyenlerden bahsetmek bir çelişki gibi algılanabilir. Ama geleneksel söylemin ötesinde paylaşılan liderlikte izleyenler sadece etkilenen kişiler değil aynı zamanda lideri etkileyen kişilerdir. Yani izleyenler sergilenecek liderlik rollerinin biçimlenmesini belirleyebilmektedirler (Harris, 2005d). Başka bir deyişle liderler, izleyenler ve bağlam (durum) arasında etkileşimli ve dinamik bir süreç vardır.

Paylaşılan liderlik kavramı şu soruyu da beraberinde getirmektedir: Okul müdürünün önderliği ortadan kalkıyor mu? Tam tersi bir durumdan bahsedilebilir. Okul müdürünün liderliğinin ortadan kalkması söz konusu olmadığı gibi, daha da güçlendiği söylenebilir. Bu liderlik durumunda okul müdürü okul üyelerine hiç olmadığı kadar yakın, daha merkezi ve daha etkin bir rol oynamakta, onları liderlik etmeleri için yetkilendirmektedir.

2.3.3 Öğretmenlerin Liderlik Rollerini

Öğretmen liderliği konusunda çalışmalar yapan eğitim araştırmacıları öğretmenlerin liderliğine ilişkin olarak bazı temel davranış biçimlerini öne çıkarmaktadırlar.

Danielson (2007) öğretmenlerin iki farklı liderlik rolüne sahip olduğunu belirtmektedir;

1. Formal liderlik rolleri
2. İnfomal liderlik rolleri

Öğretmenler formal liderlik rollerini zümre başkanı, uzman öğretmen, formatör, stajyer öğretmenlere rehberlik vb. görevlerle gerçekleştirmektedirler. İnfomal öğretmen liderliği ise farklı bir durumdur. Öğretmenler seçilerek bu rolleri üstlenmezler. Kendiliklerinden bir girişimin başlatıcısı ya da bir programın oluşturucusudurlar. Bu türden liderlik rollerindeki etkililikleri meslektaşlarının onlara olan güven ve saygısından gelir. Okula yeni projeler ve fikirler sunarlar. Öncü davranışlar sergileyen öğretmenler, meslektaşlarına da esin kaynağı olurlar (Donaldson, 2006; Leithwood ve Jantzi, 2000).

Katzenmeyer ve Moller (Akt. Harris ve Muijs, 2008) öğretmenlerin liderlik rollerini şu üç bölüm altında ifade etmektedirler;

1. *Öğrenciler ve diğer öğretmenlere liderlik etmek*: Kolaylaştırıcı, takım önderi, rehber/danışman (mentor), derslerde yeni yaklaşımlar yaratmak, çalışma gruplarına öncülük etmek, vb.
2. *Okula ilişkin görevlerde liderlik*: Bölüm (zümre) başkanlığı, eylem araştırmacısı, çalışma ekiplerinde görev vb. rollerle okulu örgütlü ve amaçlarına yönelik tutmak.
3. *Karar verme veya ortaklık yoluyla liderlik*: Okul gelişim ekipleri üyeliği, komite üyelikleri, iş ve yüksek öğretim çevresiyle ortaklıklar oluşturmada öncülük, okul-aile birliklerinde etkin olmak.

Harris ve Muijs (2008) ise öğretmen liderliğinin dört boyutu olduğunu belirtmektedir:

1. Öğretmenlerin okulu geliştirmek için oluşturulmuş prensipleri sınıflarına yansıtış biçimlerinin nasıl olduğu ile ilişkilidir. Bu bir lider olarak öğretmenin temel sorumluluğudur.
2. İkinci boyut ise öğretmenlerin katılımcı tutumlarıyla ilgilidir. Öğretmenler kendilerini okul gelişimi doğrultusunda gerçekleştiren her tür yenilik ve değişimin bir parçası olarak görürler. Ortaklaşa çalışma imkanları yaratacak işbirlikçi bir ortam oluşması için birbirlerine yardım eder ve ilham verirler.
3. Öğretmen liderliğinde üçüncü etkin bir boyutta öğretmenlerin sergilediği aracılık rolleridir. Liderlik rolleri sergileyen öğretmenler etkin birer bilgi ve uzmanlık kaynağıdır. Gerekliğinde ek kaynaklara veya daha uzman ve bilgili olanlara yönelerek dış destek almaya açıktırlar.
4. Son ve en önemli boyut ise meslektaşlarla yakın ilişkiler kurmak, deneyimlerini paylaşmak ve karşılıklı öğrenme yoluyla bu ilişkileri ilerletmektir.

Öğretmen liderliğinin temel özelliği informal olmasıdır. Öğretmen liderler bu özelliklerini atama ya da görevlendirme gibi yollarla elde etmezler. Bu bakımdan hem öğrencileri hem de meslektaşları üzerinde sahip oldukları etki gücüyle okul işlerinde, okulda olumlu iklim oluşmasında ve okulun gelişimi ve ilerlemesi süreçlerinde oldukça etkin rollere sahiptirler. (Danielson, 2006).

Murphy (2005: 67-68) yaptığı alan yazın taraması sonunda öğretmen liderliği için aşağıdaki ilkelere işaret etmektedir:

1. Öğretmen liderliği, sınıf temellidir. Öğretmen liderliği rolleri sergileyecek öğretmenler, sınıftaki rollerini yerine getirmelidirler.
2. Etkili öğretim, öğretmen liderliği için iyi bir başlangıç noktasıdır. Önce etkili bir öğretmen olamayan, etkili bir lider de olamaz. Eğitim, öğretim ve liderlik ayrılmaz biçimde ilişkili kavramlardır.
3. Öğretmen liderliği işbirliğine dayalı bir kavramdır. Öğretmenler onların meslektaşlarıyla işbirliği yapmalarına imkan sağlayacak liderlik fırsatlarıyla ilgilidirler. Bu rollerin iyi ortaklaşa ve işbirlikçi ortamlarda gerçekleştirirler.
4. Öğretmen liderliği bir topluluğa bağımlı bir olgudur. Hiyerarşik yapı ile bağdaştırılamaz.

5. Öğretmen liderliği ortak yapılandırma ve ortaklaşa öğrenme sürecidir. Gücünü meslektaşlarından alır.
6. Öğretmen liderliğinde bağlam önemlidir. İçinde bulunan durumun dinamiklerinin öğretmen liderliğinde etkisi oldukça geniştir.
7. Öğretmen liderler farklılık yaratırlar. Diğer meslektaşlarına göre eğitim öğretimi ve öğrenci başarısını artıracak sınıf içi değişiklikleri gerçekleştirmeye daha yatkındırlar.

Bu değerlendirmeler ışığında, Çizelge 4’de geleneksel öğretmen ve lider öğretmen rolleri karşılaştırılmaya çalışılmıştır.

Çizelge 4.

Geleneksel Öğretmen ve Lider Öğretmen Rollerinin Karşılaştırılması.

Geleneksel Öğretmen Roller	Lider Öğretmen Roller
1-Günü kurtarıcı işlere yoğunlaşır, mevcut kaynaklardan faydalanır.	1-Mevcut sistemi değiştirmek için uzun vadeli amaçlar oluşturur.
2-Standart iş davranışları çerçevesinde işbirliğine kapalı davranışlar sergiler.	2-Öncü ve işbirlikçi davranışlar sergiler. Meslektaşlarında davranış değişiklikleri yaratmaya çabalar.
3-Örgüt içindeki rolleri sınıf içi etkinliklerle sınırlıdır.	3-Tüm örgütsel etkinliklere ve kararlara katılma eğilimindedir.
5-Örgütün oluşturulmuş kültüründe hareket eder.	5-Örgüt için yeni anlamlar ve yeni yaklaşımlar yaratır.
6-Geleneksel otokratik yapıyı sürdürme eğilimindedir.	6-Değerlerde, tutumlarda değişiklik için ilham kaynağı olur ve kişisel deneyim ve örnekleri kullanır.
8-Sınıf çapında başarı ve yarışmacı tutumları önemser.	8-Sınıf içi ve okul çapında etkinlikleri okul başarısını artırmada eşgüdümleme çabasıdadır.
9-Paylaşımdan uzak, içe dönük mesleki etkinlikler sergiler.	9-Meslektaşlarla işbirliği, paylaşım ve dönüt verme/alma önemlidir.
10-Sınıf içi liderlikleri gücünü hiyerarşiden alır.	10- Sınıf içi liderlikleri, sınıf toplumu ve kültüründen beslenir.

2.3.4. Öğretmen Liderliğinin Engelleri

Öğretmen liderliği alanyazınında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerinin engellerinden de bahsedilmektedir.

Can (2006b: 143-144) öğretmen liderliğinin sınırlayıcılarını şu şekilde açıklamaktadır;

A. Okul Kültürü: Okulun yönetim ortamı ve desteği öğretmen liderliğinin temel etkenlerindedir. Okul yöneticilerinden ve meslektaşlarından destek ve teşvik görememe lider öğretmenler için en büyük engeli oluşturuyor. Lider öğretmenler, okulun gizil ve tecrit normlarının, birlikteliği sürdürmeyi ve görüşleri paylaşmayı zorlaştırdığını düşünüyorlar. Güçlü okul kültürünün oluşturulmasında, becerileri olan girişken öğretmenler, işbirliğine ve desteklemeye yatkın meslektaşlar, yeterli zaman, demokratik katılım ortamı gibi etkenler yanında destek ve teşvik ortamını hazırlayan yönetici etkeni de bulunmaktadır. Bunun olmaması, liderlik davranışını gösterebilmenin temel engellerinden birinin bulunduğunu göstermektedir.

B. Rol Tanımları: Sorumluluklar liderlikle ilişkili olduğundan iyi betimlenemiyorsa, sadece lider öğretmenlerde değil onlarla çalışan diğer insanlarda da (örneğin, yöneticiler, sınıf öğretmenleri) gerginlikler artar, karışıklıklar ortaya çıkar. Yine de araştırmacılar, lider öğretmenlerin yeni rollerini yaratma ve tanımlama gerekliliğine işaret ediyorlar. Öğretmen liderliği ile ilgili araştırma bulgularının çoğu, paylaşılmış normlar ve değerlerin önemine ve öğretmenler arasında örgütlenmeye yönelik işbirliği uygulamalara işaret etmektedir. Öğretmenlerin yeni etkinlik ve projeler yürütülürken daha az engelle karşılaşmaları açısından, kavram kargaşaları yaşamamaları, iletişim ve işbirliğinde farklı algılamalarla karşılaşmamaları için liderlik eylemleriyle ilgili kavramların, rollerin ve görevlerin yeterince anlaşılır ve paylaşılır nitelikte olmasına dikkat edilmelidir.

C. Zaman: Lider öğretmenler, zaman kısıtlamasının hem liderlik hem de öğretmenlik rollerinde başarılı olma becerilerini ciddi ölçüde sınırlandırıdığını belirtiyorlar. İlave sorumluluklar yüklendiklerinde veya çok az ilave zamanla öğretmenler her iki rollerinde de etkili olma yeteneklerinden ödün vermeye zorlanıyorlar. Oysa öğretmenlerin etkililik düzeylerinin yükseltilmesi için gerçekleştirecekleri kadar sorumluluklar yüklenmeleri gerekir. Aksi durumda ilave

alınan sorumluluklar, yetersiz ölçülerde yerine getirilecek, zaman baskısı işlerin kalitesini düşürdüğü gibi öğretmen ve çevresindekileri de huzursuz bir atmosfere itecektir.

Can (2006b: 147-148) öğretmen liderliğinin diğer engelleri olarak ise aşağıdaki faktörleri öne çıkarmaktadır;

Şüphencilik: Kimi öğretmenler, kendilerinden birinin (lider öğretmenin), olduğu konumdan yukarı çıktığını düşünüyorlar. Hareket edenleri ve girişimcileri dışlıyorlar. Bu belki eğitimcilere saygı duyulmaması yüzündendir. Bu tür durumlarda genellikle kişilik çatışmaları ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı, kendi yapmadıkları veya yapamadıklarını meslektaşlarında gördüklerinde onu takdir etmek yerine endişelerini ve şüphelerini ortaya koyuyorlar. Bu tür şüphencilik davranışları da girişken öğretmenlerin cesaretini kırıyor.

Direnç: Karşılaşılan engellerden birisi, yeni yaklaşımları denemekte olan kıdemli öğretmenlerin isteksizlikleridir. Hep aynı eski eylemleri yapmaya devam edenler hep aynı eski sonuçları alırlar. Liderlik daha orijinal hedeflere ulaşmak üzere yeni çabaları ortaya koyabilmektir. Alışılan eylemleri kanıksayan öğretmenler görmedikleri bir eylemi kabullenmekte zorlanırlar ve buna direnç gösterirler.

İlk yıllar: Öğretmen olarak çalışılan kurumda personel geliştirme açısından en baskın etken öğretmen liderliğidir. Personel geliştirme çabalarının ilk yılında olmak, öğretmenliğin ilk yılında olmak gibidir. Geliştirme çabaları hem bu tür programları ortaya koyanlar hem de bu programlardan geçecek öğretmenler açısından zor bir süreçtir. Bu nedenlerle ilk girişimlerin ve ilk yılların öğretmen liderliğinin engellerinden biri olabileceğini gözden kaçırmamak gerekir.

Çoklu roller: Gün içinde farklı rollere girmek, yeni geçişler yapmak bazen zorlayıcı olabilmektedir. Öğretmek, ailelerle iletişim kurmak, öğretmenler arası iletişim ağı oluşturmak ve öğrencilerle çalışmak, üstelik tüm bu rolleri aynı zamanda yapmak zorunda olmak kolay işler değil. Liderlerin aynı gün içerisinde farklı görev ve rolleri sergilemek zorunda bulunmaları kayda değer bir engeli oluşturur. Kimi zaman lider öğretmenlerin birbirine karıştırmadan çoklu rolleri oynamaları da gerekir. Çevredeki diğer insanlara ya da meslektaşlara düşen görev, liderin görev ve rollerini paylaşarak ona destek olabilmektir.

2.3.5. Öğretmen Liderliğini Destekleyici Unsurlar

Bir okulda öğretmen liderliğinin işleyebilmesi için çeşitli hazır bulunmuşluk durumlarının bulunması beklenir.

Harris ve Muijs (2006: 967-970) yaptıkları bir çalışmada, öğretmen liderliğini gelişimini güçlendirecek şu etmenleri belirlemişlerdir;

1. *Destekleyici kültür*: Öğretmen liderliği destekleyici, işbirlikçi ve pozitif bir okul ortamında ortaya çıkmakta ve gelişmektedir.
2. *Destekleyici yapı*: Okul yönetimiyle ve öğretmenler arasında yapılacak düzenli toplantılar, öğretmenler için yaratılabilecek ilerleme fırsatları gibi okulun yapısında gerçekleştirilecek ve hiyerarşik yapıyı kırarak ayarlamalar öğretmenlerin liderliğini geliştirici durumlardır.
3. *Güçlü bir liderlik*: Müdürün ya da müdür yardımcılarının güçlü desteği ve rehberliği, öğretmen liderliğine fırsatlar yaratacak yaklaşımları öğretmen liderliğini destekleyici en etkin unsurlardandır.
4. *Eylem araştırması*: Eğitsel yenilikler ve başarıyı artırıcı araştırmalar peşinde olmak, grup çalışmasını ve okul gelişimi etkinliklerini artırıcı unsurlardır.
5. *Yenilikçi mesleki gelişim*: Öğretmenler arasında bilgi paylaşımı, akran danışmanlığı, rehberlik (mentor) gibi mesleki gelişim girişimlerinin öğretmen liderliğini desteklediği görülmektedir.
6. *Gelişim çabalarında koordinasyon*: Düzenli toplantılar ve çalışma grupları aracılığı ile oluşturulacak ortak vizyon, uyum vb. öğretmenlerin liderliğini geliştirici durumlardır.
7. *Yüksek düzeyde öğretmen katılımı*: Okulda çeşitli süreçlere katılımın az olduğu durumlarda öğretmen liderliğinin işlevselliğinden bahsetmek mümkün görünmemektedir. Gelişimsel süreçlere katılımın yüksek olduğu okullarda, öğretmenlerin kendine güvenlerinin daha da arttığı ve yeni ve yaratıcı fikirleri daha kolay ifade edebildikleri, daha gönüllü davranışlar sergiledikleri görülmektedir.
8. *Ortaklaşa yaratıcılık*: İşbirliği ve karşılıklı paylaşım sorunların çözümünde ve fikirlerin paylaşımında öğretmenleri cesaretlendirmektedir.

Bu da ortaklaşa yaratıcılığı geliştirmekte, bireysellikten öğretmen liderliğinin temel dayanaklarından olan ekip çalışmasını ön plana çıkarmaktadır.

9. *Paylaşılan mesleki uygulamalar*: İşbirlikçi çalışma ile bilginin paylaşımı ve ortaklaşa bilgi yaratımı, mesleki deneyim paylaşımı gözlenmektedir.
10. *Tasdik etme ve ödüllendirme*: Çalışmaların tasdik edilmesi, bu çabaların sertifikalandırılması gibi destek ve ödül durumları öğretmen liderliğinde önemlidir.

2.3.6. Öğretmen Liderliği ve Okul Yönetimi

Okullarda öğretmen liderliğinin ortaya çıkabilmesi ve etkili biçimde işlevsel olabilmesinde, okul yönetiminin de etkisi ve yaklaşımı önemlidir.

Etkili ve okul gelişimine katkı sağlayıcı bir öğretmen liderliği için, öncelikle okulun hiyerarşik, yukarıdan aşağıya işleyişin olduğu ve katıksız bürokrasiye dayanan geleneksel örgüt yapısının, daha demokratik ve katılımcı bir yapıya doğru değişmesi gerekmektedir. Aslan'ın (1989: 43) da belirttiği gibi “bugün dün olduğundan daha çok demokratik eğitime ve demokratik okul yönetimine gerek vardır.” Bu konuda ise en etkin liderlik rolü okul yönetimine, özellikle de okul müdürüne düşmektedir.

Her ne kadar yasal durum sınırlayıcı bir etkiye sahip olsa da, mevcut okul yapısı içinde okul yönetimleri öğretmen liderliğini besleyici ve destekleyici ortamlar yaratabilirler.

Bunların başında okul liderliği kavramının yeniden düşünülmesi, daha paylaşımcı bir liderlik olgusuna doğru yönelim oluşması doğru bir başlangıç olacaktır. Tıpkı bir okul müdürüne ait olan şu ifadelerde olduğu gibi:

“[Yetkilerimi paylaşmadan önce, ben] Çalışma arkadaşlarımı hiç tanıtmıyordum. Daha önce onlar birer yabancıydılar. Şimdi ise hepsi güvendiğim ve bana güvenen birer arkadaşım. Evet... Onların yeteneklerini yeni keşfediyor ve okulumuzun gelişimi ve başarısına yönlendiriyorum. Nasıl mı? Yetki vererek... Onları ‘siz bu işi yapabilirsiniz’ diyerek cesaretlendirerek. Bana bir konuda yardım ya da çözüm önerisi istemeye geldiklerinde ‘X hocayla bu işi daha kısa

sürede ve daha etkili bir biçimde halledebileceğinizi [yapabileceğinizi] düşünüyorum' gibi yaklaşımlarla onlarda ortak çalışabilme kültürü yaratmaya çabalayarak..." (Kişisel sohbet, parantez içindeki sözcükler araştırmacı tarafından eklenmiştir).

Bolin (Akt. Murphy, 2005: 33) okulda "liderliğin artık eğitim-öğretimi kontrol eden bir duruştan, eğitim-öğretimin gelişimini ve etkililiğini destekleyen bir duruşa doğru yöneldiğini" belirtmektedir. Barth (Akt. Murphy, 2005: 128) ise, "öğretmen liderliğinde müdürün olumlu ya da olumsuz ama kesinlikle etkisi olduğunu" ifade etmektedir.

Öğretmen liderliğinde, formal liderlik rollerini elinde tutan okul yönetiminin etkisine benzer açıdan bakan Murphy (2005), okul müdürü için şu liderlik durumlarını önermektedir:

1. *Yardımcı liderlik*: Müdür yönetmek, kontrol etmek ve denetlemek yerine, demokratikliği, ortak amaçlar belirlemeyi, diğerlerinde liderlik kapasitesi yaratabilmeyi, liderlik anlayışının merkezine koyar.
2. *Örgüt mimarı olarak okul yöneticisi*: Çağın değişimlerini göz önünde tutarak okul yönetimi ve yapısında gerekli yenileşmeleri yapmak.
3. *Bir moral değerler eğitimcisi olarak okul yöneticisi*: Okul yönetiminde moral değerler öncelikle mesleğin pedagojik temeline dayanmaktadır. Ayrıca yeni yönetim anlayışı değerlerle yönetmek ve değerlerin yönetimidir. Öğrencilerin yaşamında değerlerin ve değer yargılarına pedagojik yaklaşımın önemi yönetim için kritiktir. Bu durum ise, sadece yöneticinin ofisinden yaratılamayacağı için, okul toplumunda yeni liderler ve liderlik rolleri gerektirir.

Öğretmen liderliği, okullarda mevcut olan müdür/yönetici-öğretmen ilişkilerini değiştirmektedir. Okullarda yaşanan değişim ve okul gelişimi süreçlerinin en göze çarpan sonuçlarından biri olan öğretmen liderlik rolleri kapsamında sergiledikleri işbirlikçi çalışma, müdür-öğretmen ilişkilerine de yansımaktadır. Wilson'ın (Akt. Murphy, 2005: 130) deyişiyle, "yöneticiler ve öğretmenler arasındaki işbirliği oyunun yeni kuralıdır artık."

Buckner ve Mc Dowelle (Akt. Can, 2006: 354) müdürlerin ğretmen liderliğini geliştirmede aşağıdaki rolleri yerine getirebileceğini belirtmektedirler:

1. Müdür, ğretmen liderliğini tanımlamalıdır. Aday liderler de hem formal hem informal ğretmen liderliğinin ne olduğunu bilmelidirler. Liderlik becerileri formal ya da informal özellikler gösterir. Formal liderlik rolleri otorite ve güce dayalı olsa da diğer bütün faktörler aynı olacak ve liderin genel başarısı bu becerilere bağlı olacaktır.

2. Müdür, ğretmen liderlerle ilişkilerinde rahat olmalıdır. Müdürler, ğretmenleri değerli yetenekler olarak görmeli ve lider olmaya özendirip, teşvik edilmiş öğretmenlerin rollerini nasıl etkileyeceğini bilmelidirler. Öğretmen liderliğini özendiren müdürler kolaylaştırıcı ve bundan karlı çıkacak bir pozisyonda olmak zorundadırlar.

3. Müdürler, ğretmenleri liderlik rolleri almaya teşvik etmelidirler. Tüm ğretmenler lider olmaya özendirilmeli ve ğretmen liderliğinin kabul gördüğü bir atmosfer yaratmak için çaba göstermelidir. Bu atmosfer öğretmenlere lider olmaları için gerekli olan desteği sağlayacaktır.

4. Müdürler, ğretmenlere liderlik becerilerini geliştirmede yardımcı olmalıdırlar. Gelişim, liderlik becerilerinin öğretilmesi için belirlenmiş formal, profesyonel gelişim deneyimleri doğrultusunda sağlanabilir. Eğer bu yaklaşım kullanılırsa yapılacak etkinliklere öğretmenlerle birlikte müdürler de katılmalıdır.

5. Müdür, ğretmen liderlere dönüt sağlamalıdır. Her liderin gelişiminde dönüt, anahtar bir ögedir. Dönüt, liderlerin gelişimi ve değerlendirilmeleri için gerekli olan verileri sağlar. Müdürler dönüt alınırken de öğretmenlerin kendilerini rahat hissedecekleri bir atmosfer yaratmaya çalışmalıdırlar.

Harris ve Muijs (2005: 51-53) ğretmen liderliğinin geliştirilebilmesi için aşağıdaki bazı anahtar kavramların gerekliliğine dikkat çekmektedirler. Bu kavramlar şunlardır:

- Destekleyici ve paylaşılan liderlik
- Ortaklaşa yaratıcılık

- Destekleyici şartlar
- Paylaşılan kişisel deneyimler

Harris ve Muijs'in vurguladığı bu kavramlardan ilki olan “*destekleyici ve paylaşılan liderlik*” okul yönetiminin ya da müdürün öğretmen liderliğindeki etkisine dikkat çekmektedir. Okul düzeyinde yapılacak bazı değişimlerde okul müdürünün ve yardımcılarının yaklaşımları oldukça önemlidir. Okulu ortaklaşa öğrenilen bir örgüte dönüştürmek, ancak yönetimin katılımı ve okul toplumu bu sürece yönlendirmesiyle mümkün olabilir. Bu da okulda bir yeniden yapılanma anlamına gelmektedir. Öğretmen liderliği ise ancak bu türden bir iklime sahip okullarda gelişebilir. Harris ve Muijs (2005: 63-66), okul yönetiminin okulda öğretmen liderliğini destekleyici bir yeniden yapılanma için uygun bir altyapı oluşturabilmesinin bazı boyutları olduğunu ifade etmektedirler. Bunlar:

1. Öğretmenler arasında işbirliği ve mesleki gelişimin planlanması zaman gerektirir. Öğretmenlerle birlikte planlama yapmak, ortaklaşa çalışmalar, öğretmenler arası bağlantılar oluşturmak için zaman yaratmak gerekir.
2. Lider öğretmenler bu rollerini genişletebilmek için sürekli mesleki gelişim olanaklarına ihtiyaç duyarlar. Öğretmen liderliği için bu tür gelişim olanaklarının programlanması önemli bir boyuttur.
3. Öğretmen liderliği, yönetimin ve diğer öğretmenlerin desteklediği ortamlarda gelişir. Bu açıdan bu paydaşların iyi ilişkilere ve güvene dayalı yaklaşımları önemlidir.
4. Öğretmen liderler motivasyonlarını artırıcı desteğe ihtiyaç duyarlar. Bu bakımından ödüllendirme vb. uygulamalar gereklidir.

Hale (Akt. Can, 2006: 356-357) öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün stratejilerini şu şekilde ifade etmektedir:

1. Öğretmen liderlerin geliştirilmesi için müdürlerin uygulamaları gereken stratejilerden ilki öğretmen liderliğinin teşvik edildiği bir atmosfer oluşturmaktır. Müdürler, kendi liderlik özellikleriyle kendi kendilerini rahat hissetmeli, kendinden emin, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmalı ve katılımcı bir atmosfer yaratmalıdırlar.
2. Müdürlerin takip etmeleri gereken ikinci strateji, araştırmacı olmaktır.

Güvenilir ve etkili öğretmenler aranıp onların eğitimsel hedeflerini gerçekleştirmeye çalışmaları için desteklenmesi gerekir. Öğretmenlerin ilgi alanları çeşitli olabilir; Müdür hem formal hem informal programlarla, öğretmenlere kaynaklar ve serbest zaman sağlayarak veya personel geliştirme fırsatları yaratarak teşvik etmek ve desteklemek için onların yanında yer almalıdır.

3. Müdürlerin üçüncü stratejisi tüm öğretmenlerin gelişimi için fırsatlar sağlamaktır. Müdürler öğretmenleri meslektaşları olarak görmeleri gerektiğini ve onların sadece sınıf yönetimi için değil okul yönetimi için de kendilerini profesyonel olarak geliştirmelerini ve yetiştirmelerini sağlayacak ortamlar oluşturmalarını savunurlar.

Can'a (2006: 361) göre ise öğretmen liderlerin geliştirilmesi için müdürlerin uygulaması gereken stratejiler şunlardır:

1. Öğretmen liderliğinin teşvik edildiği bir atmosfer oluşturmak, araştırmacı olmak ve tüm öğretmenlerin gelişimi için onlara fırsatlar sağlamaktır.
2. Geliştirme, inceleme ve uygulama eylemlerinden oluşan öğrenmeyi kapsamaktadır ve öğretmenlerin ilgi ve gereksinimlerine karşılık vermelidir.
3. Geliştirme, öğretmenleri yeni şeyler üretmeye özendirir.
4. Değişimi ve uyumu sağlamalı, öğretmenlerin isteklerini, heveslerini, meraklarını birleştirmelidir.
5. Öğretmenlere kendi yetersizliklerinin kaynağını bulabilme olanağını verecek, kendi öğretimlerinin çeşitli yönlerini analiz edebilecek becerilerin kazandırılması gerekmektedir.
6. Okulda etkili öğretimi destekleyici bir iklim yaratılmalıdır. Bu iklim, herkesten yüksek beklentiler içeren, ortaklaşa planlamayı, akademik ve işbirlikçi ilişkileri özendirmeyi, başarının tanınması ve ödüllendirilmesine önem vermeyi ve öğrencilerin etkili öğrenmesini sağlayan bir öğretimi vurgulamalıdır.

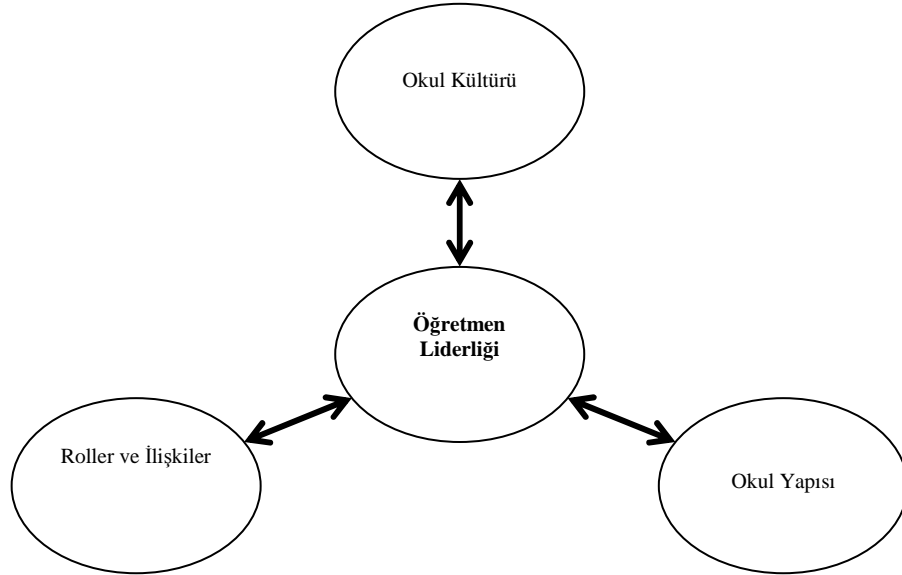
Bu çalışma çerçevesinde bir tanımlama yapmak gerekirse öğretmen liderliği şu şekilde ifade edilebilir:

Öğretmen liderliği, sınıfta etkili eğitim öğretim liderliği gerçekleştirme, sınıf dışında da liderlik rolleri sergileyebilme, eğitim öğretim ve okul gelişim süreçlerinde öğrencilerine ve meslektaşlarına örnek olma, işbirlikçi davranışlar oluşturabilme, onlar üzerinde etki yaratabilme ve çağın getirdiği değişimler karşısında okulu geliştirecek amaçlar çerçevesinde okul toplumunun dönüşmesine katkı sağlayabilme olarak açıklanabilir.

Öğretmen liderliğini etkileyen önemli değişkenler ise *okul kültürü*, *okul yapısı* ve *roller ve ilişkiler* çerçevesinde ele alınabilir (Şekil 1).

Şekil 1.

Öğretmen Liderliğini Etkileyen Önemli Değişkenler



Okul Kültürü: Çelik (2000b) okul kültürünü yerleştirmenin okul yöneticisinin görevi olduğunu belirtmekte ve örgütsel kültürün liderliğe yeni bir yaklaşım getirdiğini önermektedir. Çelik'e (2000b: 61) göre, "okul yöneticisi etkili bir okul kültürü ve iklimi oluşturarak öğretmenlerin işdoyumunu ve motivasyonunun artırabilir ve sağlıklı bir okul kişiliğinin gelişmesine yardımcı olabilir".

Okulda yaratıcı ve destekleyici bir kültür oluşturmak, öğretmen liderliğini hem geliştirecek hem de yeni liderler ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Öğretmen liderlik davranışlarının destekleyici, işbirlikçi ve olumlu bir okul ortamında ortaya çıkma ve

gelişme olasılığının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bağlamda okul yönetiminin öğretmen liderliğini teşvik edici bir okul kültür oluşturabilmesi önemlidir.

Okul Yapısı: Okul yönetiminin, geleneksel yönetim yaklaşımı olarak bilinen yukarıdan aşağıya işleyen okul yapısını değiştirmesi öğretmen liderliğinin oluşması ve gelişim için yaşamsaldır. Öğretmen liderliğini destekleyici bir yapı ve öğretmenler arasında işbirliğini artırıcı programlamalar, öğretmenler için yaratılabilecek girişim fırsatları gibi okulun yapısında gerçekleştirilecek ve hiyerarşik yapıyı kırarak ayarlamalar öğretmenlerin liderliğini ortaya çıkaracak ve geliştirecektir.

Roller ve İlişkiler: Öğretmen liderliğinin okullarda mevcut olan müdür/yönetici-öğretmen ilişkileriyle ortaya çıkması ve gelişmesi pek olası görünmemektedir. Okullarda yaşanan değişim ve okul gelişimi süreçleriyle birlikte öğretmen rolleri ve ilişkileri de değişmektedir. Okul yönetimleri daha işbirlikçi çalışma ortamları ve yönetici-öğretmen ilişkilerini de dikkate almalıdır.

Öğretmen liderliği sürecinde ise öğretmenlerin liderlik rolleri bireysel düzeyde, sınıf düzeyinde, çalışma grupları düzeyinde ve okul düzeyinde eylemlerde yoğunlaşmaktadır. Bu eylemlerin her biri bir diğeriyle etkileşim içindedir. (Şekil 2).

Bireysel Düzeyde: Bu düzeydeki roller, öğretmenin eğitim-öğretim etkinliklerine dönük olarak bireysel hazırlıkları gerçekleştirilmesi, kendini eleştirebilmesi, hatalarını görerek yeni davranış biçimleri oluşturmaya çabalamasıdır. Kendini eleştirme, ders hazırlamaktan, meslektaşlarla ilişkilere kadar her eylemde gerçekleşebilmektedir.

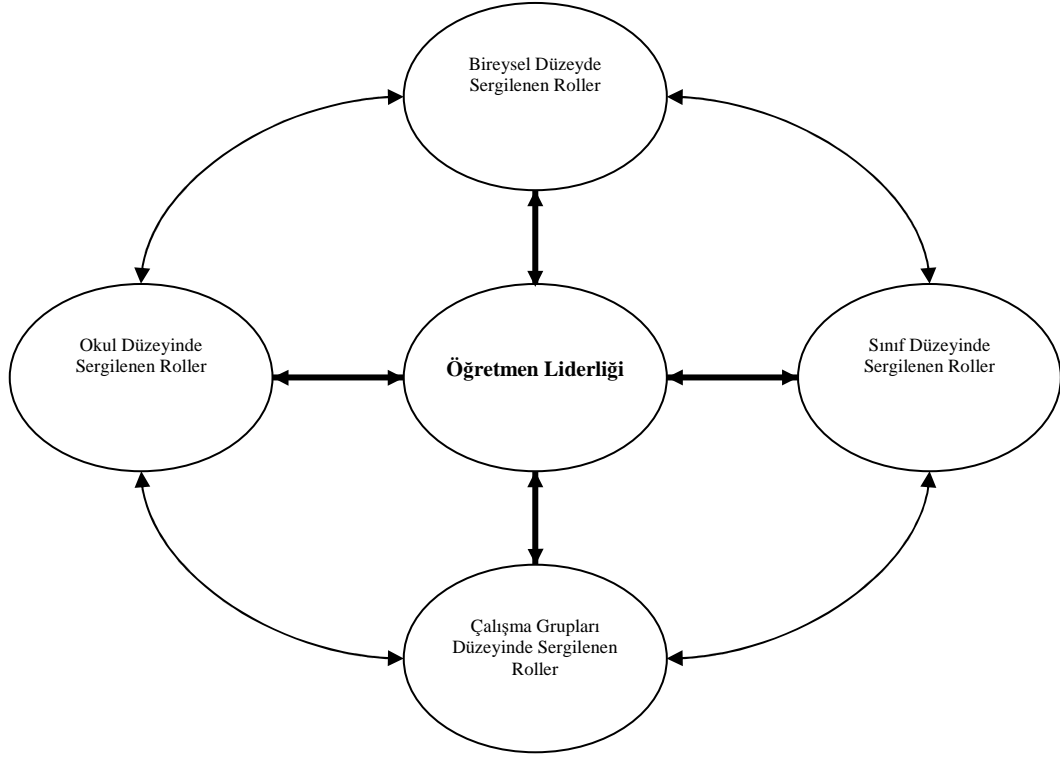
Sınıf Düzeyinde: Öğrencilerle ilişkilerde oluşturacağı liderlik rolleri ve hem kendisi hem de öğrenciler için sınıf içi liderlik rollerini geliştirici çabalar sergilemesi.

Çalışma Grupları Düzeyinde: İşbirliği ve demokratik tutumlara dayalı, karşılıklı anlayış ve saygı çerçevesinde yaratıcı önderlik rollerinin sergilenmesi.

Okul Düzeyinde: Okul gelişimi ve yenileşmesi süreçlerinde yenilikçi, yaratıcı ve öncü roller oluşturulması, yönetim işlerinin de üstlenilmesi, okul dışı etkinlikler geliştirilmesi ve ailelerle yakın ilişkiler sergilenmesi.

Şekil 2.

Öğretmen Liderlik Rollerü



Bir sonraki alt bölümde Türkiye’de bulunan mevzuat, öğretmen liderliği alanyazını çerçevesinde incelenmiş, öğretmenler için önerilen görev ve sorumluluklar öğretmen liderliği rolleri bakımından değerlendirilmiş ve ilgili maddelerin yanına açıklamalar eklenmiş ve böylelikle mevcut mevzuatın öğretmen liderliği olgusuna hangi çerçevede uygun olduğu anlaşılmaya çalışılmıştır.

2.4. Türkiye’de Öğretmen Liderliğine İlişkin Mevzuattaki Durum

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği 64. Maddesine göre öğretmenlerin görev ve sorumlulukları şunlardır (MEB, 2008);

Öğretmenler, kendilerine verilen sınıfın veya şubenin derslerini, programda belirtilen esaslara göre planlamak, okutmak, bunlarla ilgili uygulama ve deneyleri

yapmak, ders dışında okulun eğitim-öğretim ve yönetim işlerine etkin bir biçimde katılmak ve bu konularda kanun, yönetmelik ve emirlerde belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdürler.

“Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda;

a) Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirerek onları hayata ve üst öğrenime hazırlamak,

b) Öğrencilere, Atatürk ilke ve inkılaplarını benimsetme; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na ve demokrasinin ilkelerine, insan hakları, çocuk hakları ve uluslar arası sözleşmelere uygun olarak haklarını kullanma, başkalarının haklarına saygı duyma, görevini yapma ve sorumluluk yüklenebilen birey olma bilincini kazandırmak,

c) Öğrencilerin, milli ve evrensel kültür değerlerini tanımalarını, benimsemelerini, geliştirmelerini bu değerlere saygı duymalarını sağlamak,

d) Öğrencileri, kendilerine, ailelerine, topluma ve çevreye olumlu katkılar yapan, kendisi, ailesi ve çevresi ile barışık, başkalarıyla iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışan, hoşgörülü ve paylaşmayı bilen, dürüst, erdemli, iyi ve mutlu yurttaşlar olarak yetiştirmek,

e) Öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine, sosyal, kültürel, eğitsel, bilimsel, sportif ve sanatsal etkinliklerle millî kültürü benimsemelerine ve yaymalarına yardımcı olmak,

f) Öğrencilere bireysel ve toplumsal sorunları tanıma ve bu sorunlara çözüm yolları arama alışkanlığı kazandırmak,

g) Öğrencilere, toplumun bir üyesi olarak kişisel sağlığının yanı sıra ailesinin ve toplumun sağlığını korumak için gerekli bilgi ve beceri, sağlıklı beslenme ve yaşam tarzı konularında bilimsel geçerliliği olmayan bilgiler yerine, bilimsel bilgilerle karar verme alışkanlığını kazandırmak,

h) Öğrencilerin becerilerini ve zihinsel çalışmalarını birleştirerek çok yönlü gelişmelerini sağlamak,

ı) Öğrencileri kendilerine güvenen, sistemli düşünebilen, girişimci, teknolojiyi etkili biçimde kullanabilen, planlı çalışma alışkanlığına sahip estetik duyguları ve yaratıcılıkları gelişmiş bireyler olarak yetiştirmek,

i) Öğrencilerin ilgi alanlarının ve kişilik özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlamak, meslekleri tanıtmak ve seçeceği mesleğe uygun okul ve kurumlara yönleltmek,

j) Öğrencileri derslerde uygulanacak öğretim yöntem ve teknikleriyle sosyal, kültürel ve eğitsel etkinliklerle kendilerini geliştirmelerine ve gerçekleştirmelerine yardımcı olmak,

k) Öğrencileri ailesine ve topluma karşı sorumluluk duyabilen, üretken, verimli, ülkenin ekonomik ve sosyal kalkınmasına katkıda bulunabilen bireyler olarak yetiştirmek,

l) Doğayı tanıma, sevmeye ve koruma, insanın doğaya etkilerinin neler olabileceğine ve bunların sonuçlarının kendisini de etkileyebileceğine ve bir doğa dostu olarak çevreyi her durumda koruma bilincini kazandırmak,

m) Öğrencilere bilgi yüklemek yerine, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma yöntem ve tekniklerini öğretmek,

n) Öğrencileri bilimsel düşünme, araştırma ve çalışma becerilerine yönleltmek,

o) Öğrencilerin, sevgi ve iletişimin desteklediği gerçek öğrenme ortamlarında düşünsel becerilerini kazanmalarına, yaratıcı güçlerini ortaya koymalarına ve kullanmalarına yardımcı olmak,

ö) Öğrencilerin kişisel ve toplumsal araç-gereci, kaynakları ve zamanı verimli kullanmalarını, okuma zevk ve alışkanlığı kazanmalarını sağlamak,

İlköğretim kurumlarının amaçları doğrultusunda öğrencileri eğitmek öğretmenin temel görevidir.

Ayrıca, İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde değişik maddelerde öğretmenlerin diğer görev ve sorumlulukları belirtilmiştir. Maddeler incelenirken her maddenin yanına öğretmen liderliğinin öngörülerine ilişkin notlar araştırmacı tarafından *italik* olarak eklenmiştir. Bu maddeler aşağıda sıralanmıştır (MEB, 2008);

Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi:

Madde 47 — İlköğretimde öğrenci, kendi yaş grubu içinde bir bütün olarak yetiştirilir ve değerlendirilir. İlköğretim, öğrencilerin derslerdeki başarısızlığına bakılarak elenecekleri bir dönem değil, öğretim programlarında öngörülen derslerin

ve sosyal etkinlik çalışmalarının ortak katkısıyla ilgi ve yeteneği ölçüsünde yetiştirilecekleri bir dönem olarak değerlendirilir.

Buna göre;

a) Öğrencinin ders yılındaki başarısı, tüm dersler ile sosyal etkinlik çalışmalarındaki durumu, sınavlar, projeler, performans görevleri, ders ve etkinliklere katılım ve Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi ile öğrencilerden ulaşmaları beklenen kazanımlar dikkate alınarak değerlendirilir ve başarılı öğrenciler doğrudan bir üst sınıfa geçirilir.

b) Sınıf seviyesine göre yeterli başarıyı gösteremeyen öğrenciler için sınıf veya branş öğretmenleri, varsa okul rehber öğretmeni, okul yönetimi ve velilerle birlikte öğrenci, okul ve çevrenin durumuna göre alınacak tedbirler belirlenir. Gerektiğinde ilköğretim müfettişlerinin rehberliğinden de yararlanılarak kararlaştırılan önlemler uygulanır ve uygulama sonuçları ile ilgili rapor düzenlenir. *[Maddenin bu bendinde öğretmenlerin, okul yönetiminin ve velilerin bir amaç doğrultusunda ortaklaşa bir çalışma yürütmeleri öğretmen liderliği rolleri arasında bulunmaktadır]*

c) Alınan bütün önlemlere rağmen bir üst sınıfı başarmada güçlüklerle karşılaşabilecek öğrencilerin sınıf geçmesi veya sınıf tekrarına ikinci dönemin son haftasında 1, 2 ve 3 üncü sınıflarda okul müdürü veya görevlendireceği müdür yardımcısının başkanlığında sınıf öğretmeni ile varsa okulun rehber öğretmeni; 4, 5, 6, 7 ve 8 inci sınıflarda ise şube öğretmenler kurulunda, 4 ve 5 inci sınıflarda şube öğretmenler kurulunun oluşturulamaması hâlinde okul müdürü veya görevlendireceği müdür yardımcısının başkanlığında sınıf öğretmeni ile varsa okulun rehber öğretmeni tarafından karar verilir. Alınan gerekçeli karar, bu Yönetmeliğin ekinde yer alan Ders Yılı Sonu Şube Öğretmenler Kurulu Öğrenci Kişisel Değerlendirme Tutanağı yazılarak e-okul sisteminin ilgili bölümüne işlenir. Tutanağın bir örneği ders yılı sonu şube öğretmenler kurulu karar dosyasında saklanır. Ayrıca veli de bilgilendirilir.

Bu kararda, oyların eşitliği hâlinde başkanın kullandığı oy yönünde çoğunluk sağlanmış sayılır. *[Maddenin bu bendinde öğretmenlerin ve okul yönetiminin karar sürecinde eşit paydaşlar olarak yer alması öğretmen liderliğinin demokratik okul ortamı öngörüsü ile paralellik taşımaktadır]*

ç) Kurul kararıyla sınıf geçen öğrencilerin notları değiştirilmez. Okul kayıtlarına, "Şube Öğretmenler Kurulu Kararıyla Geçti" veya "Sınıf Tekrarına Karar Verildi" ibaresi yazılır. Bu durum öğrencinin karnesinde de belirtilir.

d) Birleştirilmiş sınıflarda, 3 üncü ve 5 inci sınıflar dışındaki öğrencilere sınıf tekrarı yaptırılmaz.

e) Kaynaştırma ve özel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam eden öğrencilere, başarısızlıklarından dolayı sınıf tekrarı yaptırılmaz. Bu öğrencilerin başarısının tespiti, 31.5.2006 tarihli ve 26184 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği hükümlerine göre yapılır.

Sınıf Yükseltme:

Madde 49 — İlköğretimde 1-5 inci sınıflara devam eden öğrencilerden beden ve zihince gelişmiş olup bilgi ve beceri bakımından sınıf düzeyinin üstünde olanlar, sınıf/şube rehber öğretmeni ve varsa okul rehber öğretmenin önerisi ile velinin görüşü alınarak öğretim yılının ilk ayı içinde sınıf yükseltme sınavına alınırlar. Başarılı olanlar bir üst sınıfa yükseltirler. [*Maddenin bu bölümünde öğretmenlerin yeni fikirler ortaya koyarak bir karar sürecini başlatması öğretmen rolleri ile paralellik taşımaktadır*]

Bu sınav, okul müdürünün başkanlığında sınıf öğretmeni ve bir üst sınıfın öğretmeniyle varsa okul rehber öğretmeninden oluşan komisyon tarafından yapılır. Okulda bu komisyonu oluşturacak sayıda öğretmen bulunmaması durumunda, sınavın yapılacağı yer ile sınav komisyonu, okulun bağlı bulunduğu il/ilçe millî eğitim müdürlüğüne belirlenir. [*Maddenin bu bölümünde öğretmenlerin çalışma grupları oluşturması öğretmen liderliği rolleri ile paralellik taşımaktadır*]

Toplantıya Katılma:

Madde 69 — Öğretmenler, komisyon üyesi ve gözcü olarak görevlendirildikleri sınav komisyonlarında, okulda yapılan her türlü resmî toplantılar ve yerel kurtuluş günleri ile millî bayramlarda bulunmak zorundadırlar. Öğretmenlere görevlendirme ve toplantıların zamanı, en az beş gün önceden bir yazı ile duyurulur. Toplantının gündemi öğretmenlerin görüşü alınarak hazırlanır. Toplantılar, dersleri aksatmamak üzere çalışma günlerinde yapılır. [*Bu madde öğretmen liderliği formal rolleri ile örtüşmektedir*]

Öğretmenlerin Nöbet Görevi:

Madde 71 — (Değişik: 2.5.2006/26156 RG) Okulun bina ve tesisleri ile öğrenci mevcudu, yatılı-gündüzlü, normal veya ikili öğretim gibi durumları göz önünde bulundurularak okul müdürlüğünce düzenlenen nöbet çizelgesine göre öğretmenlerin, normal öğretim yapan okullarda gün süresince, ikili öğretim yapan okullarda ise kendi devresinde nöbet tutmaları sağlanır. Öğretmen, birden fazla okulda ders okutuyorsa aylığını aldığı okulda, aylık aldığı okulda dersi yoksa en çok ders okuttuğu okulda nöbet tutar. Okuldaki öğretmen sayısının yeterli olması durumunda, bayanlarda 20, erkeklerde 25 hizmet yılını dolduran öğretmenlere nöbet görevi verilmez. İhtiyaç duyulması hâlinde bu öğretmenlere de nöbet görevi verilir. Hamile öğretmenlere ise doğuma üç ay kala ve doğumdan sonra bir yıl nöbet görevi verilmez.

Şube Rehber Öğretmeni:

Madde 76 — Okul müdürlüğünce öğretim yılı başında 6, 7 ve 8 inci sınıfların her şubesinde bir şube rehber öğretmeni görevlendirilir. 1, 2, 3, 4 ve 5 inci sınıflarda bu görevi sınıf öğretmeni yürütür.

Şube rehber öğretmenleri "Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği"nde sınıf rehber öğretmeni için belirtilen görevler ile bu Yönetmelikte kendilerine verilen görevleri yaparlar.

Şube rehber öğretmeni, müdür ve ilgili müdür yardımcısına karşı sorumludur. [Bu madde öğretmen liderliği formal rolleri ile örtüşmektedir].

Öğretmenler Kurulu:

Madde 94 — Öğretmenler kurulu, okul müdürünün başkanlığında müdür yardımcıları ile bütün öğretmenler ve okul rehber öğretmenleri ile ilköğretim kurumunun özelliği dikkate alınarak kurumda görevli uzman ve usta öğreticilerden oluşur. Müdürün bulunmadığı zamanlarda öğretmenler kuruluna varsa müdür başyardımcısı, yoksa görevlendireceği müdür yardımcılardan biri başkanlık eder. [Bu madde öğretmen liderliği öngörülere arasında önemle vurgulanan takım çalışması rollerine örnek teşkil edebilir].

Öğretmenler kurulu; ders yılı başında, ikinci dönem başında, ders yılı sonunda ve okul yönetimince gerek duyulduğunda toplanır.

Kurulun toplantı günleri ve gündemi, müdür tarafından iki gün önceden yazılı ve imza karşılığı ilgililere duyurulur.

İlk toplantıda önceki yılın değerlendirilmesi ile yeni öğretim yılı çalışma esasları belirlenir ve iş bölümü yapılır.

Ders yılı içinde yapılan toplantılarda çalışmalar gözden geçirilip değerlendirilir, eksiklik ve aksaklıkların giderilmesi için alınacak önlemler görüşülür ve kararlaştırılır.

Ders yılı sonunda yapılan toplantıda öğrencilerin devam-devamsızlık ve başarı durumları gözden geçirilir, üst makamlarca ve okul yönetimince verilen konular görüşülür ve kararlaştırılır.

Toplantıların ders saatleri dışında yapılması esastır. Ancak, ikili öğretim yapan okulların tüm öğretmenlerinin aynı anda toplanmalarına gerek duyulduğunda, okul yönetimince bağlı bulunduğu millî eğitim müdürlüğüne bilgi vermek şartıyla toplantı günlerinde yarım gün öğretim yapılır.

Zümre Öğretmenler Kurulu:

Madde 95 — Zümre öğretmenler kurulu, 1, 2, 3, 4 ve 5 inci sınıflarda aynı sınıfta okutan sınıf öğretmenleri ve varsa branş öğretmenlerinden, 6, 7 ve 8 inci sınıflarda branş öğretmenlerinden oluşur. *[Bu madde öğretmen liderliği öngörülerinde önemle vurgulanan takım çalışması rollerine örnek teşkil edebilir].*

Zümre öğretmenler kurulu, okul müdürlüğünce yapılacak plânlamaya uygun olarak öğretim yılı başında, ortasında, sonunda ve ihtiyaç duyuldukça toplanır. Toplantılar, okul müdürünün görevlendireceği bir müdür yardımcısının veya branş öğretmenleri arasından seçimle belirlenen öğretmenin başkanlığında yapılır. *[Bu madde öğretmen liderliği öngörülerinde yer alan formal öğretmen liderliğine örnek gösterilebilir].*

Bu toplantılarda, öğretim programları ve derslerin birbirine paralel olarak yürütülmesi, ders araçları, laboratuvar, kütüphane, spor salonu, teknoloji ve tasarım, bilişim teknolojileri, görsel sanatlar ve müzik dersliklerinden planlı bir şekilde yararlanılması ile proje ve performans görevi konuları belirlenir. Dersin özelliğine göre etkinlik örnekleri ve materyaller hazırlanarak ortak bir anlayış oluşturulur.

Bu toplantılarda, programların ve derslerin birbirine paralel olarak yürütülmesi, ders araçlarından, laboratuvar, spor salonu, kütüphane ve işliklerden plânlı bir şekilde yararlanılması, öğrenci ödevleri ve derslerin değerlendirilmesi, derslerde izlenecek yöntem ve teknikler ile benzeri konularda kararlar alınır.

Zümre öğretmenler kurulunda:

- a) Eğitim-öğretim programları incelenir ve ortak bir anlayış oluşturulur.
- b) Uygulamalarda karşılaşılan güçlükler üzerinde durulur ve bunların çözüm yolları aranır.
- c) Öğrencilerin çalışma ve eğitim durumları ile çevrenin özellikleri incelenir ve alınacak önlemler kararlaştırılır.
- d) Eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili olarak hazırlanacak planların uygulamasında birlik sağlanır.
- e) Meslekî eserler ve eğitim alanındaki yeni gelişmeler incelenir.
- f) Uygulamak ve değerlendirmek üzere ortak ölçme ve değerlendirme araçları hazırlanır.
- g) Ders yılı sonunda zümre öğretmenler kurulu; ders programları, ilgili mevzuatı, ders araç-gereci, öğretim yöntem ve teknikleri, okul ve dersliklerdeki fizikî durum ve öğrenci başarı düzeyini değerlendiren bir rapor hazırlar ve okul müdürlüğüne sunar.
- ğ) Her dönem ortak yapılacak sınavların yapılış usul ve esasları, soru şekilleri, konu ağırlıkları ve sınav tarihleri dönem başlarında belirlenir. Ortak sınav sonuçları, zümre öğretmenler kurulunda değerlendirilir ve rapor hâlinde okul yönetimine sunulur. *[Bu maddenin a-ğ bentleri öğretmen liderliği öngörülerini arasında yer alan müfredat uzmanı ve eğitim-öğretim planlamacısı öğretmen rolüne örnek teşkil edebilir].*

Şube Öğretmenler Kurulu:

Madde 96 — Şube öğretmenler kurulu, 4, 5, 6, 7 ve 8 inci sınıflarda aynı şubede ders okutan öğretmenler ile okul rehber öğretmeninden oluşur. Kurula, gerek görülürse öğrenci velileri, sınıfın başkanı ve öğrencilerce seçilen öğrenci temsilcileri de çağrılabilir.

Şube öğretmenler kurulu, okul yönetimince yapılacak planlamaya göre birinci dönemin ikinci ayında, ikinci yarıyılın birinci veya ikinci haftasında ve yılsonunda okul müdürü ya da görevlendireceği müdür yardımcısı veya şube rehber öğretmenin başkanlığında toplanır. Ayrıca, gerektiğinde şube rehber öğretmeni veya okul rehber öğretmenin önerisinin okul yönetimince uygun görülmesi hâlinde de toplanabilir.

Şube öğretmenler kurulunda; şubedeki öğrencilerin kişilik, beslenme, sağlık, sosyal ilişkilerin yanı sıra bu Yönetmeliğin 47 nci maddesi hükmünce başarıları ile ailenin ekonomik durumu değerlendirilerek alınacak önlemler görüşülür ve alınan genel karar, uygulanmak üzere şube öğretmenler kurulu karar defterine yazılır.

Mesleki Çalışmalar:

Madde 98 — İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon alanlarında, bilgi ve görgülerini artırmak, yeni beceriler kazandırmak, eğitim-öğretimde karşılaşılan problemlere çözüm yolları bulmak, öğrencinin ve çevrenin ihtiyaçlarına göre plan ve programları hazırlamak ve uygulamak amacıyla derslerin kesiminden temmuz ayının ilk iş gününe, eylül ayının ilk iş gününden derslerin başlangıcına kadar; yıl içinde ise yıllık çalışma programında belirtilen sürelerde meslekî çalışma yapılır.

Yönetici ve öğretmenler meslekî çalışmalarda;

a) İlköğretim ders programlarında, mevzuatında ve uygulamalarında yapılan değişiklikleri inceler ve değerlendirir.

b) Birbiri ile ilişkili alanlarda zümre öğretmenleri iş birliği yapar.

c) Yeni öğretim yılında uygulayacakları yıllık çalışma programları, iş takvimini planlar ve iş bölümü gibi hazırlıkları yapar.

ç) Kayıt işlemleri ile ilgili olarak veli görüşmelerini gerçekleştirir.

Yönetici ve öğretmenlerin meslekî çalışmalarından azamî verim elde edilebilmesi amacıyla okulun ve çevrenin ihtiyaçlarına göre, bunların dışındaki konularda belirlenebilir.

Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında görevli öğretmenler, derslerin kesiminden 1 Temmuz'a kadar yapılacak meslekî çalışmalarını, okul yönetimi veya millî eğitim müdürlüğünün bilgisi dâhilinde yaz tatilini geçirecekleri yerdeki bir ilköğretim okulunda yapabilirler. Meslekî çalışmalarını tatil adreslerinde tamamlayan öğretmenler, çalışma yaptıkları okul müdüründen aldıkları bu çalışmalara katıldıklarını gösterir yazıyı, eylül ayının ilk iş gününde bağlı buldukları millî eğitim müdürlüğüne teslim ederler. Bir örneği de okul müdürlüğüne saklanır. [*Bu madde ve bentleri öğretmen liderliği öngörülerini arasında yer alan mesleğinde gelişen ve meslektaşlarına örnek olarak ilham veren öğretmen rolüne örnek teşkil edebilir*].

Okul Gelişim Yönetim Ekibi:

Madde 99 — İlköğretim okullarında; paylaşımcı ve iş birliğine dayalı yönetim anlayışıyla eğitim-öğretimin niteliğini ve öğrenci başarısını artırmak, okulun fizikî ve insan kaynaklarını geliştirmek, öğrenci merkezli eğitim yapmak, eğitimde planlı ve sürekli gelişim sağlamak amacıyla "Okul Gelişim Yönetim Ekibi" kurulur. Ekip, çalışmalarını ilgili Yönerge hükümlerine göre yerine getirir.

Ayrıca, zümrelerden gelen raporları birleştirir, projeleri inceler ve okulun yılsonu raporunu hazırlar. İki nüsha hazırlanan raporun biri, hizmetin kalitesini artıracak düşünülen projelerle birlikte millî eğitim müdürlüğüne gönderilir. Diğer nüsha da meslekî çalışma dosyasına konur. [*Bu madde öğretmen liderliğine temel teşkil eden okul gelişim süreçlerinde öğretmen liderliği rolüne örnek teşkil edebilir*].

Satın Alma Komisyonu:

Madde 100 — Satın alma komisyonu, ihtiyaç duyulan ilköğretim kurumlarında müdür veya müdür yardımcısının başkanlığında okul müdürlüğüne yapılacak satın alma işlerini düzenlemek ve yürütmek üzere öğretmenler kurulunda seçilecek üç öğretmen ve muhasebeden sorumlu bir memurdan oluşturulur. Komisyon çalışmalarının aksamaması için aynı usulle asil üye sayısınınca yedek üye de belirlenir. Ana sınıfı bulunan okullarda okul öncesi öğretmenlerinden biri de bu komisyona üye seçilir.

Müdür yardımcısı bulunmayan okullarda satın alma komisyonuna müdürün görevlendireceği bir öğretmen başkanlık eder.

Okullarda yeterli personelin bulunmaması durumunda, okulun bulunduğu il/ilçe millî eğitim müdürlüğünün teklifi ve mülki makamlarca uygun görülecek kişilerden satın alma komisyonu oluşturulur.

Satın alma komisyonu, 4734 sayılı Kamu İhale Kanunu ve 4735 sayılı İhale Sözleşmeleri Kanunu ile 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu hükümlerine göre görevlerini yürütür. Her türlü harcama, 31/12/2005 tarihli ve 26040 mükerrer sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Merkezî Yönetim Harcama Belgeleri Yönetmeliğine uygun olarak yapılır. İlgili defterler zamanında tutulur ve belgeler dosyalanır.

İlköğretim kurumlarının ana sınıfları ile ilgili satın alma iş ve işlemleri, satın alma komisyonunca, 8/6/2004 tarihli ve 25486 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliğindeki esaslara göre yürütülür. [*Bu madde öğretmen liderliği süreçlerinde değinilen ve yönetsel davranışlar arasında yer alan bütçe işleri ile ilgilenme ve bütçe yönetimi rolüne örnek teşkil edebilir*].

Muayene ve Kabul Komisyonu:

Madde 101 — Okul müdürlüklerince yapılan mal ve hizmet alımlarında Taşınır Mal Yönetmeliği hükümleri göz önünde bulundurularak muayene ve kabul komisyonu kurulur. Bu komisyon, müdür başyardımcısı veya müdür tarafından görevlendirilecek bir müdür yardımcısının başkanlığında öğretmenler kurulunca bir yıl için seçilen bir öğretmen, ambar memuru, taşınır mal kayıt ve kontrol memuru, varsa sağlık personeli ve bir nöbetçi öğretmenden oluşur. Ana sınıfı bulunan okullarda okul öncesi öğretmenlerinden de bu komisyona bir üye seçilir.

Muayene ve kabul komisyonu gerektiğinde toplanır ve kararlar oy çokluğu ile alınır. Oyların eşitliği hâlinde başkanın kullandığı oy yönünde çoğunluk sağlanmış sayılır.

Bu komisyon, 4735 sayılı Kamu İhale Sözleşmeleri Kanununun 11 inci maddesi ile aynı madde uyarınca çıkarılan muayene ve kabul işlemlerine dair mevzuat hükümlerine göre şartname ve sözleşmeler uyarınca satın alınan eşya ve gereci muayene ve kontrol ederek kabul veya geri çevirmek üzere gereken işlemleri yapar. Yatılı okullarda, satın alınan yiyecek ve diğer maddelerin muayenesinde nöbetçi öğretmen, öğrenci temsilcisi ve aşçı da hazır bulunur.

Ayrıca, bu komisyon, Taşınır Mal Yönetmeliği hükümlerine göre taşınır mal, yarı mamul ve mamul maddeler, malzemeler, kullanılmayan eşya ile gerecin sayım ve denetlenmesiyle ilgili işleri yapar.

Bu komisyonun muayene, kabul ve sayım işleri ile ilgili kararları okul müdürü tarafından onaylanır.

Bu komisyonun oluşturulmadığı okullarda, komisyonun görevini okul yönetimi ve görevlendirilen öğretmenler birlikte yapar.

Bu komisyon, ilköğretim kurumlarında ana sınıfları ile ilgili muayene ve kabul işlemlerini Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliğindeki esaslara göre

yürütür. [Bu madde öğretmen liderliği süreçlerinde değinilen ve yönetsel süreçlere katılımcı yaklaşım öngörüsünde yer alan öğretmen rollerine örnek teşkil edebilir].

Öğrenci Davranışlarını Değerlendirme Kurulu:

Madde 113 — Öğrenci davranışlarını değerlendirme kurulu; müdür başyardımcısı, müdür başyardımcısı bulunmayan okullarda müdür yardımcısının başkanlığında öğretmenler kurulunca seçilen birer sınıf ve birer şube rehber öğretmeninden bir asil, bir yedek üye, bir okul rehber öğretmeni ile okul-aile birliği başkanı ve öğrenci kurulu başkanından oluşturulur.

Seçimlerde oyların eşit olması halinde kıdemi en fazla olan öğretmen üye seçilir. Asil ve yedek üyelerin boşalması durumunda, açık bulunan üyelikler için yeniden seçim yapılır. Yeterli sayıda öğretmen bulunmaması halinde okulda görevli diğer öğretmenler, oylamaya katılabilir ve üye seçilebilirler. Kurul üyelikleri, yeni kurul üyeleri seçimleri yapıncaya kadar devam eder. Özürleri nedeniyle toplantıya katılmayan veya kuruldan ayrılan asil üyenin yeri sıraya göre yedek üyelerle tamamlanır. Okul müdürlüğünce kabul edilebilecek bir özrü bulunmadıkça üyeler görevden ayrılamazlar.

İkili öğretim yapılan okullarda, ayrı ayrı öğrenci davranışlarını değerlendirme kurulu oluşturulabilir.

Öğrenci Davranışlarını Değerlendirme Kurulunun Görevleri

Madde 114 — Öğrenci davranışlarını değerlendirme kurulu aşağıdaki görevleri yapar;

a) Okul düzenini sağlamak üzere okul yönetimi, öğretmen, okulun diğer personeli, öğrenci ve veli tarafından getirilen olumlu veya olumsuz davranış ve uygulamalara ilişkin önerileri görüşmek ve aldığı kararları okul müdürüne bildirmek.

b) Okulda örnek davranışlarda bulunan, derslerde başarılı olan, bilimsel, sanatsal, sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere katılarak üstün başarı gösteren öğrencileri belirleyerek ödüllendirilmelerine karar vermek.

c) Özel yeteneği belirlenen öğrencilerin alanlarıyla ilgili gelişimlerini sağlayacak tedbirleri almak.

ç) Uyum sağlamakta güçlük çeken öğrencinin davranışlarını incelemek, nedenlerini araştırmak, değerlendirmek ve bu konuda uygun görülen rehberlik

çalışmalarının yapılmasını sağlamak ve gerektiğinde ailesi, rehberlik ve araştırma merkezleri ile iş birliği yapmak.

d) Öğrencilerin gösterdikleri olumsuz davranışlarıyla ilgili olarak sağlık kurum ve kuruluşlarına sevklerini önermek.

e) Öğrencilerde görülen olumsuz davranışların, olumlu hâle getirilmesinde; eleştiri, öz eleştiri bilincini geliştirmek, yanlış davranışların farkına varılmasını sağlamak ve doğruyu kavramalarına yardımcı olmak amacıyla yaptırım yerine, ikna sürecinin işletilmesi ile olumlu davranışlarının ödüllendirilmesi için gerekli önlemleri almak.

f) Öğrencilerin sorumluluk almalarına, dürüst, güvenilir, saygılı ve başarılı olmalarına katkıda bulunmak, zararlı alışkanlıklar edinmelerini ve uygun olmayan yerlere gitmelerini önlemek için girişimlerde bulunmak ve bu amaçla veli-çevre iş birliğini sağlamak.

g) Okul düzeninin olumlu işleyişini sağlamak amacıyla çeşitli etkinlikler için programlar hazırlamak ve uygulanmasını sağlamak.

ğ) Çalışmalarını okul rehberlik ve psikolojik danışma servisi ile eş güdüm içinde yürütmek.

h) Bütün tedbirlere rağmen uyumsuzluk gösteren öğrencilerle ilgili olarak uygulanacak yaptırıma yönelik karar almak.

Öğrenci Davranışlarını Değerlendirme Kurulunun Çalışması

Madde 115 — Öğrenci davranışlarını değerlendirme kurulu, başkanın ya da üyelerin yarısından bir fazlasının isteği üzerine toplanır.

Kurula iletilen konulara ilişkin kararlar oy çokluğuyla alınır. Üyeler çekimser oy kullanamazlar. Okul yönetimince kabul edilebilecek bir özrü bulunmadıkça kurul üyeleri kurula katılmaktan kaçınamazlar. Yaptırıma ilişkin davranıştan şikâyetçi olan, zarar gören veya olumsuz davranışta bulunanın ikinci dereceye kadar akrabalık ilişkisi olan üyeler kurula katılamaz, yerine yedek üye katılır.

Kurul, kendisine ulaştırılan görüş ve önerileri en geç beş iş günü içinde inceleyip değerlendirir. Alınan kararlar, karar defterine kayıt edilir ve uygulanmak üzere en geç iki iş günü içinde okul müdürlüğüne bildirilir.

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde bulunan öğretmen görev ve sorumlulukları incelendiğinde, öğretmen liderliği alanyazınında karşılaşılan bazı

durum ve davranış önerilerine ilişkin mevzuatta da çeşitli bölümler olduğu görülmektedir.

Yani ilgili yönetmelik ve maddelerinde öğretmen liderlik rollerine zemin hazırlayan durumların var olduğu söylenebilir.

B. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu kısmına kadar olan bölümlerde araştırmanın amacı ve öğretmen liderliğine ilişkin alanyazında var olan bilgi birikimi aktarılmaya çabalanmıştır. Öte yanda öğretmen liderliğine ilişkin gerek kuramsal gerekse uygulamaya dönük araştırmaların, ne tür bulgulara ulaştığı da bu çalışma için önemlidir.

Bu doğrultuda yapılan taramada ilk olarak yurt içinde öğretmen liderliğine ilişkin çalışmalar incelenmiştir. Daha sonra ise, yurt dışı çalışmaların ne tür bulgulara ulaştığına bakılmıştır.

1. Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar

Türkiye’de genelde liderlik özelde ise eğitim liderliği alanında birçok çalışma bulunmaktadır. Alanyazında bulunan çalışmalar ise çoğunlukla okul müdürünün liderlik özelliklerini merkeze alan araştırmalardır (Taş, 2000; Deniz, 2003; Namlu, 2001)

Ulaşılabilen kaynaklar arasında, “Öğretmen Liderliği” kavramı konusunda ise öğretmenin liderliğini, öğretmenlerin sınıf içi liderlik rolleri kapsamında araştıran az sayıda çalışma bulunmaktadır (Can, 2002; Ermihan, 1998; Hasançebioğlu, 2002; Üstün, 2004).

Öğretmen liderliğini okul örgütü çerçevesinde inceleyen çalışmalar ise birkaç makale ile sınırlıdır.

Can (2004: 114-116), gerçekleştirdiği “*Öğretmen Liderliğinin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları*” başlıklı tarama çalışması sonrasında şu sonuç ve önerileri geliştirmiştir:

1. Geliştirme, örgütte yaratılan sorumluluk ve yönetim alanlarına bireyi hazır hale getirmekle ve yüksek potansiyel gerektiren alanlara çalışanı eğitmekle ilgili olup, bireylerin tüm boyutlarda ve sürekli, kişisel ve mesleki yönden geliştirilmesi için tasarlanmış eylemlerdir.
2. Okullarda çalışan her bireyin kendini geliştirerek etkili davranışlar ortaya koyma sorumlulukları yanında, okul yöneticilerinin de sürekli gelişme ve geliştirme sorumlulukları vardır.
3. Geliştirmenin hedefi öğretmen açısından etkili bir sınıf yöneticisi olmaktır. Kendini geliştiren öğretmen, değişim ve yenilenme sürecini yaşadığından kişisel ve mesleki düzeyde yetkinleşme sürecine girmiş demektir.
4. Öğretmenin gelişerek yetkinleşmesi kişisel ve örgütsel amaçların farkında olması anlamına gelir.
5. Etkili öğretmen, hem birlikte olduğu öğretmen grubuna karşı hem de öğrencilerine karşı duyarlı olmaya ve onların duygu ve gereksinimleriyle ilgilenmeye çalışır, insanları doğru anlama yönünde çaba gösterir.
6. Etkili öğretmen, öğrencilerin eğitim öğretim etkinliklerine ilişkin düşünce ve tutumlarını denemelerine olanak sağlar ve performanslarını arttırabilecek düşünce ve davranışlarının oluşumunu özendirir.
7. Etkili öğretmen, temel değerleri hedef kitlelere, öğrencilere benimseterek örnek davranış seti oluşturur. İnsanla, eğitim, öğretimle ilgili oluşmuş temel düşünce tutum ve rolleriyerleştirmeye, geliştirmeye ve benimsetmeye çalışır.
8. Etkili öğretmen, kişilerin kalite, mükemmellik ve yüksek performans beklentilerini karşılayacak davranışlar gösterir.
9. Kendini geliştiren öğretmen, etkililik davranışlarını sınıf yönetiminde ve okul ortamında kullanabileceğinin farkındadır.
10. Etkili öğretmen, kendi yetersizliklerinin farkına varmaya çalışır, gelişimi isteğe bağlı bir süreç değil olağan ve zorunlu bir süreç olarak algılar, “yaşam boyu öğrenme ve gelişme” felsefesine sahiptir.
11. Kendini geliştiren öğretmenin gösterdiği etkili öğretmenlik rolleri aynı zamanda *lider* olarak öğretmenlik davranışlarını da ortaya koymaktadır (italik vurgu araştırmacı tarafından eklenmiştir). Bu yönüyle öğretmen, sınıfındaki tüm öğrencilerin öğrenmesini ve geliştirilmesini amaçlayan, vizyonunu

öğrencileriyle paylaşarak, öğrencilerin istedik davranışlarını destekleyen, özendiren, ödüllendiren, güvenen ve güvenilen bir sınıf lideridir.

12. Etkili bir lider olarak öğretmen, sınıftaki bütün öğrencilerin fakında olup, tüm öğrencilerin gelişimine ve bireysel farklılıklarına uygun öğrenme yaşantıları düzenleme sorumluluğuna sahiptir.
13. Öğretmenlik mesleği ile ilgili hizmet öncesi ve hizmet içi programları, sürekli kendini geliştirebilen etkili öğretmenler hazırlamaya yönelik olmalıdır.
14. Öğretmen adaylarına çeşitli ortamlarda geniş bir deneyim kazandırıcı uygulamalara gidilmelidir.
15. Çalışan öğretmenlerin, sadece sınıf ve eğitim düzeylerinde değil, tüm okulu kapsayan boyutlarda yetiştirilmeleri ve geliştirilmeleri yönünde önlemler alınmalıdır.
16. Öğretmenlere, kendi yetersizliklerini fark etme olanağını verecek, öğretim biçimlerinin çeşitli yönlerini analiz edebilme becerileri kazandırılmalıdır.
17. Okullarda etkili öğretimi destekleyici iklim ve “biz” duygusunu geliştirici güçlü bir okul kültürü yaratılmalıdır.
18. Oluşturulan güçlü okul kültürü ise, tüm okul çalışanlarına, öğrencilere ve çevreye okulu benimsetmeli, herkesi başarıya özendirmeli ve güçlü okul değerlerinin paylaşılmasını sağlamalı, “birlikte başarma”nın mutluluğunu yaşatmalıdır.
19. Öğretmenlerin geliştirilmesinin hedefinde, etkili öğretmen davranışlarının olduğu, tüm eğitim çalışanlarınca paylaşılması sağlanmalıdır. Öğretmenlerin eğitim ve geliştirilmesi programlarında, bireysel gelişimi ve bireysel farklılıkları merkeze alan (öğrenci merkezli eğitim) öğrenme-öğretme yaklaşımları esas alınmalı, bu yaklaşımları sınıf yönetiminde gerçekleştirebilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi sağlanmalıdır.

Can (2007), 2006 yılında Kahramanmaraş, Kayseri ve Nevşehir illerinde orta öğretim okullarında çalışan 8 yönetici ve 15 öğretmenle kendi okullarında yüz yüze ayrıntılı görüşmeler yapmıştır. Orta öğretim okulu yöneticileri ve öğretmenlerine göre öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyini

saptamayı amaçladığı bu araştırmada aşağıdaki öğretmen davranışlarının var olduğunu ortaya çıkarmıştır:

A. Katılımcıların yarısından fazlasının paylaştığı, okulda gösterildiğine inanılan öğretmen liderliği becerileri/davranışları:

- Mesleksel yardımlaşmaya değer verirler ve gereğini yaparlar.
- Öğrencileri öğrenmeye/derslere motive ederler.
- Sürekli öğrenmeye ve gelişmeye isteklidirler.
- Temel kararları birlikte vermek isterler.
- Eğitim politikalarına ve birlikte oluşturulmasına ilgi duyarlar.
- Velilerle işbirliğinin önemine inanırlar.
- İletişim becerilerini artırmak istegindedirler.
- Başkalarının gereksinimlerine ve beklentilerine karşılık vermek isterler.
- Anlaşmazlıkları çözmek isterler ve çözerler.
- Yönetimin desteklediği okul projelerine ve etkinliklerine destek verirler.
- Çevreye ve çevre sorunlarına duyarlıdırlar.
- Çevre koşulları, amaç ve programlara uygun yıllık ve ders planları yaparlar.
- Öğretimi ve öğrencileri severek eğitim öğretime katılırlar.
- Takım çalışmalarına katılmada isteklidirler.
- Aktif öğretim yöntemlerinin arayışı içerisindedirler.
- Birlikte karar vermeye isteklidirler ve karar toplantılarına katılırlar.
- Yeni öğretmenlere ve meslektaşlarına rehberlik ederler.
- Diğergamlık duygu ve becerileri vardır.
- Hazırlanan okul ve çevre sorunları projelerine katkı sağlarlar.
- Sınıf eğitsel kol etkinliklerini yürütürler, okul etkinliklerinde görevler alırlar.
- İnanırları hizmet içi eğitim ve geliştirme etkinliklerine katılırlar.
- Takım çalışmalarında uyumludurlar.
- Sınıf etkinliklerinde rol almada öğrenciyi isteklendirirler.
- Sınıfta takım bilinci oluşturur, birlikte çalışmaya özendirir ve destekler.
- Öğrenciyi etkiler ve sınıf liderliği rollerini yerine getirir.
- Zaman yönetimi becerisi yeterlidir.

B. Katılımcıların yarısından azının/üçte birinin katıldığı, gösterilen

öğretmen liderliği becerileri:

- Okulda takım bilinci oluşturmaya çalışır, takım çalışmalarında başarılıdırlar.
- Değişime önyak olur. Değişim süreçlerinde görevler üstlenirler.
- Engeller karşısında sabırlı ve dirençlidirler.
- Okulla ilgili açık bir vizyonu vardır, vizyonunu paylaşırlar.
- Program geliştirme çalışmalarına katılımda istekli ve becerilidirler.
- Örgütsel durumları/sorunları teşhis eder ve çözmeye çalışırlar.
- Diğer öğretmen projelerine destek verir ve teşvik ederler.
- Öğretimde uzmanlık rollerine sahiptir, eğitim araştırmalarıyla ilgilenirler.
- Öğretmen yetiştirme programlarına katılmaya isteklidirler.
- Okul etkinliklerine isteklilikle katılır ve riskler alırlar.
- Problem çözme ve bağımsız karar verme becerileri vardır.
- Etkili sınıf yönetimi ve aktif öğretim yöntemleri önerileri geliştirirler.
- Öğretmen ve yöneticilerce hazırlanan eğitim öğretim içerikli projelere destek verirler.
- Güçlü okul kültürünün oluşturulmasına katkılar getirirler.

C. Çok az katılım gösterilen veya hiç paylaşılmayan öğretmen liderliği

Becerileri:

- Değişim, dönüşüm, sürekli öğrenme projeleri oluştururlar.
- Meslektaşlarının özgüvenlerini artırır.
- Sürekli öğrenme için önlemler alır, eğitim programları önerirler.
- Diğer öğretmenlerin akranlarına liderlik yapabilmeleri yönünde destek verirler.
- Akademik eğitim politikaları oluştururlar, eğitim araştırmaları yaparlar.
- Bağımsız okul etkinlik projeleri geliştirirler.
- Etkin/işlevsel okul yönetimi projeleri ve önerileri geliştirirler.
- Etkin öğretim için yeni kaynak ve olanak arayışı içerisindedirler.

Can (2006a: 360-361), öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejilerini araştırdığı bir diğer tarama çalışmasında ise şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Bir lider olarak öğretmenin, liderlikle ilgili kavramları, ilgili rol ve işlevleri bilmesi, etkili okulun yapılanmasında, güçlü bir liderlik davranışının yattığının bilincinde, okuldaki gelişme ve değişmeler ile sınıfın, öğrencilerin ve çevrede yaşanan değişmelerin farkında olması beklenir.
- Okul müdürünün de öğretmen liderlerle sağlıklı ilişkiler kurması, liderlik rolleri almaya ve geliştirmeye teşvik etmesi ve gelişmeler hakkında dönüt sağlaması gerekir. Bunlar aynı zamanda müdür rollerini de oluşturur.
- Öğretmen liderlerin gelişimiyle ilgili dört strateji bulunmaktadır. İlk strateji, liderlik rollerinde öğretmenin sınıf dışına da çıkarılmasıdır. Öğretmenler için ikinci strateji, meslektaşlarıyla iyi deneyimlerini paylaşarak liderlik özelliklerini geliştirmektir. Üçüncü strateji, öğretmenlerin meslektaşlarının güçlerinin farkında ve bilincinde olmalarıdır. Gerçek öğretmen liderler diğerlerinin güçlü oldukları noktalardan rahatsız olmazlar aksine onların bilgisine değer verir ve saygı duyarlar. Öğretmenlerin liderlik özelliklerini geliştirmek için dördüncü strateji yönetim hazırlık programlarına katılmalarıdır.
- Öğretmen liderlerin geliştirilmesi için müdürlerin uygulaması gereken stratejiler: Öğretmen liderliğinin teşvik edildiği bir atmosfer oluşturmak, araştırmacı olmak ve tüm öğretmenlerin gelişimi için onlara fırsatlar sağlamaktır. Geliştirme, inceleme ve uygulama eylemlerinden oluşan öğrenmeyi kapsamaktadır ve öğretmenlerin ilgi ve gereksinimlerine karşılık vermelidir. Geliştirme, öğretmenleri yeni şeyler üretmeye özendirilmelidir. Değişimi ve uyumu sağlamalı, öğretmenlerin isteklerini, heveslerini, meraklarını birleştirmelidir.
- Okulda etkili öğretimi destekleyici bir iklim yaratılmalıdır. Bu iklim, herkesten yüksek beklentiler içeren, ortaklaşa planlamayı, akademik ve işbirlikçi ilişkileri özendirmeyi, başarının tanınması ve ödüllendirilmesine önem vermeyi ve öğrencilerin etkili öğrenmesini sağlayan bir öğretimi vurgulamalıdır.
- Öğretmenler, okul çapındaki etkinliklere katılarak, okulu geliştirici projeler hazırlayarak, tüm öğretim etkinliklerini öğrencilerle birlikte planlayarak,

paylaşarak; öğrencilerin öğretim etkinliklerine ilişkin düşünce ve tutumlarını denemelerine fırsatlar vererek, performanslarını arttırabilecek düşünce ve davranışlarının gerçekleşmesini destekleyerek, etkili öğretmenlik davranışlarını, aynı zamanda liderlik davranışlarını göstermiş olurlar.

Can (2006b: 152), diğer bir çalışmasında da öğretmen liderliğinin engellerine ilişkin olarak şu durumları tespit etmiştir:

- Okul kültürüyle ilgili engeller
- Mesleksel yetiştirme sürecindeki yetersizlik,
- Lider yerine yönetici müdürler,
- Yönetim desteğinin yetersizliği,
- Zaman sınırlılığı,
- Öğretmenin formal yükü,
- Diğer öğretmenlerin yetersiz desteği,
- Yetiştirme ve gelişme ortamının yetersizliği,
- Etkinlik ve kazanımların tam değerlendirilmemesi,
- Meslek sevgisi ve heyecanında azalma,
- Sınav odaklı eğitim sistemi,
- Demokratik güven ve katılım ortamı,
- Kalabalık sınıflar,
- Bürokratik engeller,
- Ücret yetersizliği,
- Eğitim teknolojisindeki yetersizlik,
- Fiziksel ortam ve olanaklar.

2. Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar

Türkiye'deki durumun tersine yurtdışında, özellikle Batı ülkelerinde öğretmen liderliği konusunda birçok çalışma bulunmaktadır. Alanyazında bulunan bu çalışmalar ise çoğunlukla öğretmenin örgütsel liderlik özelliklerini inceleyen

araştırmalardır (Briley, 2004; Dwyer, 2004; Hook, 2006; Hynland, 2003; Mangin, 2005; Remley, 2003; Sawyer, 2005; Strathy, 2007).

Lieberman ve Friedrich (2007), 2005 ve 2006 yıllarında Amerika'da düzenlenen “*National Writing Project*” adlı projede yaptıkları çalışmada, öğretmen liderliğine ilişkin olarak bazıları aşağıda verilen davranışların mevcut olduğunu gösteren bulgulara ulaşmışlardır:

- *Kapasite Yaratmak*: Liderlik rolü sergileyen öğretmenin meslektaşlarının yeni öğretim yöntem ve tekniklerini sınama ve yaratıcı yollar geliştirmelerinde etkili/örnek davranışlar sergilemesi.
- *Sosyal Eylemlerde Liderlik*: Çeşitli okul eylem planlarında yer alarak, okulun yenileşmesine katkıda bulunmak.
- *Öğretmenler arası İşbirliği Yaratmak*: Çeşitli ortamlarda öğretmenlerin deneyim ve bilgilerini paylaşmaları, öğrenciler hakkında görüş alışverişi yapmaları.
- *Başarıya Ulaşamamış Liderlik Girişimlerinden Sonuç Çıkarmak*: Böylelikle liderlik yaklaşımlarını gözden geçirmek, gerekli değişiklikleri yapmak.
- *Öğrenen Topluluklar Yaratmak*: Diğer öğretmenlere rehberlik etmek. Alan profesyonelleriyle bağlantı kurmak.
- *Yetenekli Öğrencileri Geliştirmek*: Yetenekli öğrenciler için mevcut şartları değiştirerek daha zengin hale getirmek.
- *Etkili Değişim*: Öğretmenlerin değişimi etkili hale getirmek için, işbirliği ortak ders verme gibi yollarla karşılıklı etkileşim sağlamaları.

Muijs ve Reynolds (2000), öğretmen davranışlarının öğrencilerin öğrenmelerindeki etkisine baktıkları ve dört yıl süren çalışmada, öğretmen liderliği ve öğretmen etkililiği arasında ilişki olup olmadığını da incelemişlerdir. Yaptıkları korelasyon analizinde özellikle alanyazında da öğretmen liderliğinin önemli bir değişkeni olarak ele alınan öğretmenlerin karar sürecine katılımlarının öğretmenlerin tüm davranışlarıyla güçlü bir biçimde ilişkili olduğu bulgusunu elde etmişlerdir.

Araştırmacılar ayrıca, öğretmen liderliği ve öğrenci başarısı arasında da bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Harris ve Lambert'in (Akt. Harris ve Muijs, 2005) öğretmen liderliği eylemlerini araştıran çalışmasında, öğretmenlerin liderlik becerileri olarak aşağıdaki davranışlar gözlenmiştir:

- *Kişisel eylemler*: Kendini değerlendirme, geri bildirimleri dikkate alma, kendiyile ilgili fikir yürütme, ilgi ve saygı.
- *Ortaklaşa beceriler*: Karar verme, ekip oluşturma, sorun çözme, çatışma yönetimi.
- *Mesleki bilgi ve beceri*: Yanıt verme, iletişim, etki, mesleki bilgi.
- *Değişim ajanı (Change agency)*: Planlama, değişme, mesleki gelişim ve destek.

Spillane, Hallett ve Diamond (Akt. Lieberman ve Miller, 2004), öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarmak amacıyla, ilköğretim okullarında gözlemler aracılığıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırmacılar, öğretmenlerin diğer öğretmenleri lider olarak kabul etmelerinin, onlarla oluşturdukları etkileşimlere bağlı olduğunu gözlemlemişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin meslektaşların alan bilgisine hakimiyetlerine değer verdikleri ve deneyimli öğretmenleri daha fazla liderliğe yakın gördükleri sonuçları elde edilmiştir.

Farrell (2003), anket tekniği ve görüşme tekniği ile gerçekleştirdiği doktora tez çalışmasında, katılımcıların vurguladığı önemli öğretmen liderliği temaları olarak

- Yaşam boyu öğrenme,
- İşbirliği,
- Değerlendirme
- Geleceğe dönük hedefler belirleme

kavramları gözlenmiştir. Ayrıca öğretmen liderin özelliklerinden biri olarak sürekli öğrenen, entelektüel düzeyde tartışan ve yenilikçi lider rolleri katılımcılar tarafından belirlenmiştir.

Ries (2003), bir eğitim bölgesindeki öğretmen liderliği olgusunu tarihsel süreçte incelemiştir. Çalışmada,

- Geleceği tasarlamak,
- Diğerlerine yardımcı olmaktan mutluluk duymak,
- Risk almak,
- Sorun çözmek,
- Entelektüel ilgi,
- İş etiği,
- Müfredat bilgisi,

rolleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmen liderliğinin kurumsal etkililiği artırdığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Hyland (2003), tarafından “okulda gerçekleşen reformların öğretmen liderliğine etkisini” araştırmak üzere iki yıl süren bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler, okulda eğitim-öğretimin geliştirilmesine odaklanan karar süreçlerine daha çok ve artan bir şekilde katıldıkları gözlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin meslektaşlarını kendilerinin gelişimi ve öğrenmeleri için birer değerli kaynak olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler tarafından,

- İşbirlikçi ve ortaklaşa çalışma,
- Paylaşılan amaç ve vizyon,
- Reform sürecinde okul gelişimine yönelik yeni roller ve davranışlar,

önemlenen durumlar olarak ifade edilmiştir.

Dwyer (2004), 2003-2004 eğitim yılında Illinois’de 85 öğretmenin katılımıyla bir araştırma yapmıştır. Okullardaki paylaşılan liderlik uygulamalarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada,

- Ortak çalışma gruplarında meslektaşlarına çeşitli rolleri sergileme olanağı tanımak,
- Onlara örnek olmak
- Cesaretlendirmek

elde edilen en önemli sonuç olmuştur.

Öğretmenlerin, öğretmen liderliği eğitiminden yatıkları uygulamalarda kendi rol ve etkinliklerinde ne tür değişimler sınıadıklarının ortaya çıkarmayı amaçlayan Remley'in (2003) çalışmasında veriler, dört öğretmenle 14 hafta süren görüşme, sınıf içi gözlem ve materyal incelemeleri yoluyla elde edilmiştir. Sonuç olarak uygulanan öğretmen liderliği eğitimi programının, öğretmenlerde mesleki gelişim aracılığıyla liderlik özellikleri oluşturduğu gözlenmiştir.

Wilson (2004), öğretmenlerin liderlik biçimleri ile öğretmen etkililiği, cinsiyete göre öğrenci kontrol yöntemleri, öğrenci etnik farklılıkları, öğrenci başarısı ve öğretmen cinsiyeti arasında ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Sonuçlar öğretmen liderlik biçimlerinde dönüşümcü davranışlarla öğretmen etkililiği arasında anlamlı farklılık olduğunu gösterirken, kişisel özelliklerle öğretmen liderliği arasında anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir.

Sawyer (2005), doktora tezi çerçevesinde, bir programı uygulamak üzere oluşturulan bir ekibe gönüllü olarak katılmış olan dokuz öğretmenle bir çalışma gerçekleştirmiştir. Uygulamada bir değişime liderlik etmenin, öğretmen liderliği, öğretmen liderliği uygulamalarında desteklenme ve öğretmen liderliğinin faydaları üzerine etkisini araştıran çalışma şu bulgulara ulaşmıştır:

- Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin olumlu tutumları bulunmaktadır.
- Bir değişime liderlik etme deneyimleri öğretmen liderliğini güçlendirmektedir.
- Öğretmen liderliğini betimleyen önemli kavramlar paylaşılan liderlik, işbirliği, paylaşılan deneyimler ve yetkilendirmedir.
- Öğretmen liderliğinin uygulamada olumlu etkisi bulunmaktadır.

Reason (2006) ise, müdürlerin öğretmen liderliğine yönelik uyumları ile dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik yaklaşımları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 127 öğretmene anket uygulana çalışma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Müdürlerin öğretmen liderliğine yönelik uyumları ile dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik yaklaşımları arasındaki bir ilişki vardır.
- Yaş ve sürdürümcü liderlik rolleri arasında olumsuz bir ilişki vardır.

- Yaşlı öğretmenler müdürlerin liderlik rollerini sürdürücü liderlik olarak nitelendirme eğilimindedirler.
- Cinsiyet, eğitim, kıdem, daha önce alınmış öğretmen liderliği eğitimi ile sürdürücü ve dönüşücü liderlik arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır.

Hook (2006), öğretmen liderliğinin okul etkililiğini incelediği çalışmada, veri toplamak amacıyla görüşme, gözlem ve anket tekniklerini kullanmış ve şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Okullarda öğretmen liderliği gözlemlendiğinde yöneticiler öğretmenlerin lider rolleri sergileyebileceğini düşünmektedirler.
- Okul yöneticileri ve öğretmenler arasında güçlü bir iletişim olduğu gözlenmektedir.
- Müdürün öğretmen liderliğinde dolayısıyla etkililikte büyük bir etkisi bulunmaktadır.
- Müdürün desteği ve yaratılması öğretmen liderliğini mümkün kılmaktadır.

Nitel ve nicel araçlarla gerçekleştirdiği çalışmada Bernuy (2006), Peru'da bulunan Trujillo eğitim bölgesinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik rolleri belirlemeyi amaçlamıştır. Yönetici ve öğretmen görüşlerine başvuru bu çalışmada nicel boyutta elde edilen sonuçlara göre:

- Karar verme süreçlerine katılım,
- Kendi kararlarını oluşturabilme,
- Becerilerin geliştirilmesi,
- Okul etkinliklerine katılım,
- Dayanışma,
- Toplum geleneklerine saygı gösterme,

öğretmenler tarafından temel gereklilikler olarak ifade edilmiştir. Nitel boyutta ise, öğretmenlerin rollerini sadece eğitim etkinlikleri olarak görmedikleri, aynı zamanda, rehberlik, şefkat ve sevecenlik kavramlarını da önemstedikleri gözlenmiştir.

Öğretmenler göre cesaret, güven, bağlılık ve dayanışma öğretmen liderliğinin önemli boyutları arasındadır.

Johnson (2006) ise, bir ilköğretim okulu müdürünü, öğretmen liderliğini geliştirmesi ve öğretmen liderliğine rehberlik etmesi bakımından incelemek üzere vaka çalışması gerçekleştirmiştir. Sonuçlar müdürün etkisiyle geliştirilen öğretmen liderliğinin öğretmen etkililiği, gelişimini, iş doyumunu ve öğrencilerin performansını artırdığını göstermiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, araştırmada kullanılacak veri toplama aracı ile verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel teknikler nicel ve nitel boyutlar kapsamında ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Morrison (2007: 14), araştırmayı “bilginin ve bilgeliğin ilerlemesine katkıda bulunmayı amaçlayan sistemli, eleştirel ve kendi kendini de eleştiren bir sorgulama süreci” olarak değerlendirmektedir. Özellikle eleştirel ve kendi kendini eleştiren yanlarıyla araştırma süreci, araştırma deseni ve seçilen yöntembilim bakımından başkalarının inceleme ve eleştirilerine açık olmalıdır. Bu süreçte araştırmacı kendini, araştırma sürecindeki yöntemsel tercihini sorgulayabilmeli ve böylelikle daha fazla bilgiye ve bilgeliğe ulaşabilmelidir.

Morrison’a (2007: 19) göre, yöntembilim araştırmacının, araştırma için seçtiği bağlamda, bilgiye nasıl ve neden ulaştığının kuramsal çerçevesidir. Bu açıdan bakıldığında yöntembilim araştırmada hangi yöntemin, tekniğin ya da aracın kullanıldığından öte bir durumdur ve araştırmacıya tercih ettiği yöntemle ilgili mantıksal bir temel hazırlar.

Trevino’ya göre (Akt. Heron, 2007), davranışla ilgili çalışmalarda iki işlevsel yaklaşım vardır. Bunlardan birincisi daha çok sosyal bilimlerin kullandığı deneysel, betimsel/tanımlayıcı (descriptive) ya da tahmine yönelik yaklaşımlardır. Diğeri ise yaygın olarak felsefe alanında kullanılan ve kurallar çerçevesinde yürütülen düzgüsel (normatif-normative) yoldur. Düzgüsel araştırmalar durumun “ne olması gerektiği” ile ilgilenirken, betimsel çalışmalar durumun “ne olduğu” ile ilgilenir.

Bu çalışma, “İlköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin, öğretmenler tarafından sergilenen liderlik rollerine ilişkin algılarının ve beklentilerinin hangi düzeyde” olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu tür araştırmalar, bulgular arasındaki ilişkileri görebilmeyi amaçladığından betimsel araştırmalar olarak

değerlendirilmektedirler (Cohen, Manion ve Morrison 2000; Dörnyei, 2003; Lehtonen ve Pakhinen, 2004; Wilkinson ve Birmingham, 2003).

Greene, Krayder ve Mayer (2005), sosyal bilimlerde, amaçlı olarak iki ya da daha fazla analiz veya veri toplama yolunun aynı araştırmada kullanılmasını karma yöntem yaklaşımı olarak tanımlamaktadırlar. Verma ve Mallick'in (2005) de vurguladığı gibi aynı araştırmada hem nicel hem de nitel yöntemin kullanılması oldukça yaygındır. Nicel yöntem aracılığıyla toplanan veriler birçok katılımcıya ulaşmayı sağlarken, gözlem, görüşme vb. gibi nitel yöntemler kullanılarak elde edilen veriler, araştırma konusunun daha derinlemesine incelenmesine imkan sağlar (Greene, Krayder ve Mayer, 2005).

Goodson ve Walker (2005), nitel veriler elde etmeyi, hayatı eğitim araştırmalarının içine çekmek olarak betimlemektedirler. Araştırmacı çeşitli nitel veri toplama yollarıyla, okulun işleyişinin içindeki canlı sürece dahil olur. Dey'in (1993) yaklaşımıyla bakıldığında, nicel yöntemlerde sayılarla elde edilen verilerin anlamlarını derinlemesine algılayabilmek için nitel veriler kullanımı yoluna gidilir. Böylelikle Denzin ve Webb'in de (Akt. Greene, Krayder ve Mayer, 2005) belirttiği gibi, araştırmacı veri çeşitlemesi yoluna gitmiş olur.

Bu araştırmada, veri toplama tekniği olarak hem nicel hem nitel boyutları içeren karma yöntem kullanılmıştır. Çalışma, nicel verilerin elde edilmesinden sonra, nitel verilerle desteklenmiştir.

Bu araştırmanın nicel ve nitel boyutları aşağıda kısaca açıklanmıştır:

3.1.1. Nicel Boyut

Araştırma modeli, araştırmanın amacına uygun ve ekonomik olarak, verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesidir. Gall, Gall ve Borg'e (2007) göre, iki temel araştırma vardır; tarama ve deneme. Bu açıdan bakıldığında araştırma, uygulamalı bir araştırma olarak nitelendirilebilir. Uygulamalı araştırmalar, üretilmiş ya da üretilmekte olan bilginin denemeli uygulaması olup (Karasar, 1995; Muijs, 2004) günlük pratik sorunlara çözüm ararlar. Bu tür araştırmalar hem mevcut probleme çözüm yolları getirirken, hem de temel bilim araştırmaları yoluyla varılan genel ilke ve yasalardan günlük problemlerin

çözümünde ne dereceye kadar yararlanabileceğini saptamaya, kanıtlamaya çalışır (Kaptan, 1998).

Bu çalışmada, Karasar (2002) tarafından, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan ve araştırmaya konu olan olay, birey veya nesneyi, kendi koşulları içerisinde olduğu gibi tanımlamaya çalışan model olarak betimlenen, tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmada tarama modelinde genellikle kullanılan tekniklerden biri olan anket (survey) tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracı, Hatay ili merkez ilçesi evreninde uygulanmıştır. Örneklem belirleme yöntemi olarak olasılığa dayalı örneklem çeşitlerinden biri olan küme örnekleme kullanılmıştır. Küme örnekleme, evrendeki bütün kümelerin bütün elemanlarıyla birlikte eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan bir örnekleme çeşididir (Balcı, 2005; Cohen, Manion ve Morrison, 2005; Karasar, 2002).

Araştırmada öncelikle öğretmen liderliğine ilişkin Türkçe ve yabancı dilde yayımlanmış eserlerin kaynak taraması yapılarak, konu ile ilgili dünyadaki ve Türkiye'deki gelişmeler incelenmiştir. Bundan sonra “öğretmenlerin liderlik rolleri” genel çerçevesi belirlenmiştir. Daha sonra, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerine göre katılımcıların “öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklenti düzeyi” belirlenmiştir.

Sonraki aşamalarda, araştırma neticesinde elde edilen bulgular yorumlanmış ve bu bulgulara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

3.1.2. Nitel Boyut

Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Seidman, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Nitel veriler; tipik anket soruları veya test yöntemleri gibi önceden belirlenmiş kategori ve standartlara oturtulmadan; durumların, olayların, insanların, karşılıklı etkileşimlerin ve gözlenen davranışların ayrıntılı tanımlarını; doküman ve iletişim kayıtlarından, vaka tarihçelerinden, tarihçe kayıtlarından biriktirilmiş verileri içerir (Anderson, 1998).

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması, tarama modeli olarak ise odak grup görüşmesi yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmaları nicel veya nitel yaklaşımla yapılabilir. Her iki yaklaşımda da amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. Durum çalışması nitel araştırmada çok yaygın olarak kullanılan bir yaklaşımdır (Silverman, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2005, 77). Nitel durum çalışmasının en belirgin özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Cohen, Manion ve Morrison, 2005; Silverman, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2005, 77). Durum çalışması ile toplanan bilgiler, yalnızca inceleme konusu ünite için geçerlidir. Durumlar birbirinden farklı olduğu için sonuçların genellenmesi söz konusu değildir. Sonuçların benzer durumların anlaşılmasına yönelik örnekler ve deneyimler oluşturması beklenir (Karasar, 1995; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Görüşme nitel araştırmada en sık kullanılan veri toplama araçlarından biridir (Woods, 1986). Guba ve Lincoln'e (Akt. Ribbins, 2007) göre, görüşme belki de araştırmacıların kullanabileceği, bilinen en eski bilgi toplama ve veri elde etme yoludur. Dexter'in, "bir amaca yönelik sohbet" olarak nitelediği görüşme (Akt. Ribbins, 2007), önceden belirlenmiş ve bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir. Nitel araştırmalarda çeşitli görüşme teknikleri kullanılmaktadır (Briggs ve Coleman, 2007; Silverman, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2005; Wilkinson ve Birmingham, 2003).

3.2. Evren

Araştırma evrenini, 2008–2009 öğretim yılında Hatay ili merkez ilçesi (Antakya) sınırları içerisindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve yöneticiler oluşturmaktadır. Araştırma evreninde 146 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Bu okullarda görevli yönetici ve öğretmenlere ilişkin sayısal bilgiler Çizelge 5 ve Çizelge 6'da verilmiştir.

Araştırma evreninde 146 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Bu okullarda 2.883 öğretmen ve 271 yönetici görev yapmaktadır. (Bakınız Çizelge 5 ve Çizelge 6).

Çizelge 5.

Hatay İli Merkez İlçesinde Bulunan İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yönetici Sayıları

İlköğretim Okulu Sayısı	Toplam Öğretmen Sayısı	Toplam Yönetici Sayısı
146	2.883	271

Çizelge 5'te de görülebileceği gibi evrende toplam 146 okul, 2.883 öğretmen ve 271 yönetici bulunmaktadır.

Çizelge 6.

Hatay İli Merkez İlçesinde Bulunan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı Sayıları

Toplam Öğretmen Sayısı	Kadın	Erkek
2883	1382	1501

Çizelge 6'ya göre evrende bulunan toplam 146 okulda çalışan 2.883 öğretmenden 1382'si kadın ve 1501'i ise erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

Çizelge 7.

Farklı Büyüklükteki Evrenler İçin Kuramsal Örneklem Büyüklükleri ve %95 ve %99 Kesinlik Düzeyi (Tolerans Gösterilebilir Hata İçin Gerekli Örneklem Büyüklükleri)

Evren	%5	%1
50	44	50
100	79	96
200	132	196
500	217	476
1.000	278	907
2.000	322	1.661
5.000	357	3.311
10.000	370	4.950
20.000	377	6.578
50.000	381	8.195
100.000	383	9.926
1.000.000	384	9.706

Kaynak: Cohen, Manion ve Morrison (2000).

Çizelge 8.

Örnekleme Büyüklüğü Belirleme

N	S	N	S	N	S
10	10	220	140	1.200	291
15	14	230	144	1.300	297
20	19	240	148	1.400	302
25	24	250	152	1.500	306
30	28	260	155	1.600	310
35	32	270	159	1.700	313
40	36	280	162	1.800	317
45	40	290	165	1.900	320
50	44	300	169	2.000	322
55	48	320	175	2.200	327
60	52	340	181	2.400	331
65	56	360	186	2.600	335
70	59	380	191	2.800	338
75	63	400	196	3.000	341
80	66	420	201	3.500	346
85	70	440	205	4.000	351
90	73	460	210	4.500	354
95	76	480	214	5.000	357
100	80	500	217	6.000	361
110	86	550	226	7.000	364
120	92	600	134	8.000	367
130	97	650	242	9.000	368
140	103	700	248	10.000	370
150	108	750	254	15.000	375
160	113	800	260	20.000	377
170	118	850	265	30.000	379
180	123	900	269	40.000	380
190	127	950	274	50.000	381
200	132	1.000	278	75.000	382
210	136	1.100	285	100.000	384

N: Evren büyüklüğü. S: Örnekleme büyüklüğü. *Kaynak:* Krejcie ve Morgan, 1970.

Evren, çoğu zaman içinde çeşitli elemanları olan, benzer amaçlı kümelerden oluşuyorsa, araştırma evrenden seçilecek kümeler üzerinde yapılabilir. Bu yüzden bu araştırmada örnekleme yöntemlerinden biri olan küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Karasar, 2002). Fogelman ve Comber (2007), özellikle evrenden

oranlı ya da oransız eleman örnekleme yapmanın araştırmanın amacına uygun görünmediği ya da bu yöntemi uygulamanın güç olduğu durumlarda, küme örnekleme (cluster sampling) yönteminin eğitim araştırmalarında yaygın biçimde kullanıldığını belirtmektedirler.

Bu doğrultuda, öncelikli olarak evren, okullarda bulunan öğretmen sayısı bağımsız değişkenine göre alt evren gruplarına ayrılmış ve böylelikle oranlı örnekleme yoluna gidilerek alt evrenler oluşturulmuş ve her alt evrenin bütün içindeki oranını yansıtacak şekilde okul seçilmiştir (Cohen, Manion ve Morrison, 2005; Karasar, 2002).

Evrenden örnekleme seçilirken örneklemin Çizelge 7'deki ve Çizelge 8'deki değerlerden az olmaması sağlanmıştır.

Evrene Giren Katılımcıların Belirlenmesi

Bu aşamada evrene giren katılımcılar okul türü, görev türü ve branşlarına göre belirlenmiştir.

1. *Okul türüne göre*; Resmî ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler,
2. *Görev türüne göre*; Öğretmenler ve yöneticiler,
3. *Branşlarına göre*; Sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri, çalışmanın evrenini oluşturmaktadır.

Evrendeki öğretmenlerin ve yöneticilerin; görev yaptıkları okulun türü (resmi-özel), branşları ve görev türüne (müdür-öğretmen) ilişkin bilgiler belirlenirken Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bürosu tarafından hazırlanan veriler kullanılmıştır (HİMM, 2008).

3.3. Örneklem

Araştırmanın örnekleme nicel ve nitel boyutlar temel alınarak aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1. Nicel Boyut Açısından Örneklem Belirlenmesi ve Örneklem Özellikleri

İlköğretim okulu öğretmenlerinin oluşturduğu evren büyük olduğundan bu evrende çalışma yerine örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem almada temel kural olan, “yansızlık ilkesi”ne uyulmuştur. Öğretmen evreninden örneklem alınırken, öğretmen sayısı 20 ve üzerinde bulunan okullardan, oranlı küme örnekleme yapılmıştır. Yönetici örnekleme belirlenmesinde ise evrende 20 ve üzerinde öğretmen sayısına sahip olan okullarda bulunan tüm yöneticilere ulaşılması hedeflenmiştir.

Yansızlık ilkesine uygun olarak, merkez ilçe sınırları içerisinde bulunan 146 ilköğretim okulu arasından, öğretmen sayısı 20-30 arası, 31-50 arası ve 51 ve üzeri olan 16 resmi ilköğretim okulu, evrendeki 3 özel ilköğretim okulu ve bu okulların her birinde görev yapan sınıf öğretmeni ve branş öğretmenlerinin tamamı örnekleme alınmıştır. Evrende bulunan 3 özel ilköğretim okulu da örnekleme doğrudan alınmıştır.

Böylelikle Çizelge 7 ve Çizelge 8’de verilen örneklem büyüklüğü ölçütleri sağlanmıştır.

Yönetici örneklemeden gelen ölçme araçları, örnekleme yer alan ve yansızlık ilkesine bağlı kalarak seçilen 16 resmi ilköğretim okulundan gelen ölçme araçları ve evrende bulunan ve tamamı örnekleme dahil edilen 3 özel ilköğretim okulundan dönen ölçme araçları toplam sayısı 795 olarak tespit edilmiş, ancak çeşitli nedenlerle hatalı oldukları belirlenen 74 veri toplama aracı değerlendirmeye alınmamıştır. Böylelikle analiz işlemleri 721 katılımcıdan toplanan veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Çizelge 9.

Katılımcıların Çalıştıkları İlköğretim Okulları Türüne Göre Dağılımı

Okul Türü	n	%
<i>Resmi İlköğretim</i>	656	91,0
<i>Özel İlköğretim</i>	65	9,0
Toplam	721	100

Çizelge 9’da da görüldüğü gibi, 656 (%91,0) katılımcı, resmi ilköğretim okullarında ve 65 (%9,0) katılımcı da özel ilköğretim okullarında görev yapmaktadırlar.

Çizelge 10.
Katılımcıların Görev Türüne Göre Dağılımları

Görev Türü	n	%
<i>Yönetici</i>	137	19,0
<i>Öğretmen</i>	584	81,0
Toplam	721	100

Çizelge 10’daki verilerden görüldüğü gibi, 137 (% 19,0) katılımcı bulunduğu okulda yönetici (müdür ve yardımcıları) olarak çalışmaktadır. 584 (% 81,0) katılımcı da okullarında öğretmen olarak görev yapmaktadırlar.

Çizelge 11.
Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	n	%
<i>Kadın</i>	319	44,2
<i>Erkek</i>	402	55,8
Toplam	721	100

Çizelge 11’de katılımcıların cinsiyete göre dağılımları görülmektedir. Buna göre 319 (%44,2) katılımcı eğitim kadın ve 402 (%55,8) katılımcı ise erkektir.

Çizelge 12.
Mezun Oldukları Okula Göre Dağılımları

Mezun Olunan Okul	n	%
<i>Eğitim Fakültesi</i>	514	71,3
<i>Diğer</i>	207	28,7
Toplam	721	100

Çizelge 12’de katılımcıların mezun oldukları okul türüne göre dağılımları verilmiştir. 514 (%71,3) kişi eğitim fakültelerinin çeşitli bölümlerinden mezun olan katılımcılardan, 207 (%28,0) kişi ise diğer fakültelerden mezun olmuş katılımcılardan oluşmaktadır.

Çizelge 13.
Katılımcıların Branşlarına Göre Dağılımları

Branş	n	%
<i>Sınıf Öğretmeni</i>	419	58,1
<i>Branş Öğretmeni</i>	302	41,9
Toplam	721	100

Çizelge 13’de katılımcıların branşları sınıf ve branş öğretmeni olarak iki ana başlık altında toplanarak verilmiştir. 419 (% 58,1) katılımcı sınıf öğretmeni ve 302 (% 41,9) katılımcı ise branş öğretmeni dilimine yer almaktadır.

Çizelge 14’de katılımcıların toplam çalışma sürelerine göre dağılımları görülmektedir. 188 (% 26,1) katılımcı 1-5 yıl arası kıdem diliminde, 196 (% 27,2) katılımcı 6-10 yıl kıdem diliminde, 135 (% 18,7) katılımcı 11-15 yıl kıdem diliminde, 70 (%9,7) katılımcı 16-20 yıl kıdem diliminde ve 132 (% 18,3) katılımcı 21 yıl ve üstü kıdem diliminde yer almaktadır.

Çizelge 14.
Katılımcıların Kıdemlerine Göre Dağılımları

Kıdem	n	%
<i>1-5 yıl arası</i>	188	26,1
<i>6-10 yıl arası</i>	196	27,2
<i>11-15 yıl arası</i>	135	18,7
<i>16-20 yıl arası</i>	70	9,7
<i>21 yıl ve üstü</i>	132	18,3
Toplam	721	100

Çizelge 15’de katılımcıların göre yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre dağılımları görülmektedir. 253 (% 35,1) katılımcı öğretmen sayısı 20-30 arası olan ilköğretim okullarında, 355 (% 49,2) katılımcı öğretmen sayısı 30-50 arası olan ilköğretim okullarında ve 113 (%15,7) katılımcı öğretmen sayısı 50 ve daha fazla olan ilköğretim okullarında görev yapmaktadır.

Çizelge 15.
Katılımcıların Okulda Bulunan Öğretmen Sayısına Göre Dağılımları

Öğretmen Sayısı	n	%
<i>20-30 arası</i>	253	35,1
<i>30-50 arası</i>	355	49,2
<i>50 kişiden fazla</i>	113	15,7
Toplam	721	100

Çizelge 16.

Katılımcıların Okulda Bulunan Öğrenci Sayısına Göre Dağılımları

Öğretmen Sayısı	n	%
500'den az	274	38,0
500-1000 arası	288	39,9
1000'den fazla	159	22,1
Toplam	721	100

Çizelge 16'da ise, katılımcıların göre yaptıkları okullardaki öğrenci sayılarına göre dağılımları görülmektedir. 274 (% 38,0) katılımcı öğrenci sayısı 500'den az olan ilköğretim okullarında, 288 (% 39,9) katılımcı öğrenci sayısı 500-1000 arası olan ilköğretim okullarında ve 159 (%22,1) katılımcı da öğrenci sayısı 1000 ve daha fazla olan ilköğretim okullarında görev yapmaktadır.

3.3.2. Nitel Boyut Örneklem Belirlenmesi ve Örneklem Özellikleri

Bu çalışmanın nitel veri toplama boyutunda amaçlı örnekleme olarak kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemleri nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkmış ve sıklıkla kullanılmaktadır. Bu yöntem durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir.

Bu araştırma kapsamında da kullanılan odak grup sürecinde, genellikle en az 5 oturum yapılır, 6-8 arası katılımcı yer alır ve ideal bir odak grup görüşmesinde soru sayısı 4-5'i geçmemelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Amaçlı örneklemede araştırmacı, kimleri araştırmaya dahil edeceğine karar verir (Cohen, Manion ve Morrison, 2005; Silverman, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer.

Bu çalışmada nitel veriler, nitel araştırma görüşme türleri arasında yer alan "odak grup" görüşmesi yoluyla elde edilmiştir.

Araştırmanın evrenini 2008–2009 öğretim yılında Hatay ili merkez ilçesi sınırları içerisindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve yöneticiler oluşturmaktadır.

Evrene Giren Katılımcıların Belirlenmesi

Bu aşamada evrene giren katılımcılar okul türü, görev türü ve branşlarına göre belirlenmiştir.

1. *Okul türüne göre*; Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler,

2. *Görev türüne göre*; Öğretmenler ve yöneticiler,

3. *Branşlarına göre*; Sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri, çalışmanın evrenini oluşturmaktadır.

Bu amaçla, araştırmanın nicel boyut örnekleminde bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan ve araştırmanın nitel boyutuna yönelik veri toplama amaçlı görüşmelere katılabileceğini belirten katılımcılardan veriler toplanmıştır. Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşan 12 öğretmen, özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşan 6 öğretmen ve yönetici evreninden belirlenen 12 yöneticiden (2 özel okul yöneticisi) oluşan toplam 30 kişi ile altışarlı gruplarla gerçekleştirilen ve 5 odak grup oturumunu içeren yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Aşağıda verilen tablolarda araştırmanın nitel boyutuna ilişkin katılımcı bilgileri verilmiştir.

Çizelge 17.

Nitel Boyut Katılımcılarının Çalıştıkları İlköğretim Okulları Türüne Göre Dağılımı

Okul Türü	n
<i>Resmi İlköğretim</i>	22
<i>Özel İlköğretim</i>	8
Toplam	30

Çizelge 17’de görüldüğü gibi, nitel boyutta yer alan 22 katılımcı, resmi ilköğretim okullarında ve 8 katılımcı da diğer özel ilköğretim okullarında görev yapmaktadırlar.

Çizelge 18’de görüldüğü gibi, 18 katılımcı, ilköğretim okullarında öğretmen ve 12 katılımcı ilköğretim okullarında yönetici olarak görev yapmaktadırlar.

Çizelge 18.
Nitel Boyut Katılımcılarının Görev Türüne Göre Dağılımları

Görev Türü	n
<i>Yönetici</i>	12
<i>Öğretmen</i>	18
Toplam	30

Çizelge 19’da nitel boyut katılımcılarının cinsiyete göre dağılımı görülmektedir. Görüşmelerde 8 kadın ve 22 erkek katılımcı yer almıştır.

Çizelge 19.
Nitel Boyut Katılımcılarının Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	n
<i>Kadın</i>	8
<i>Erkek</i>	22
Toplam	30

Çizelge 20.
Nitel Boyut Katılımcılarının Branşlarına Göre Dağılımları

Branş	n
<i>Sınıf Öğretmeni</i>	16
<i>Branş Öğretmeni</i>	14
Toplam	30

Çizelge 20’de görüldüğü gibi, nitel boyutta yer alan 16 katılımcı sınıf öğretmeni ve 14 katılımcı da branş öğretmeni olarak dağılım göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Nicel ve nitel boyutlar açısından verilerin nasıl yapıldığı aşağıda açıklanmıştır.

Nicel Boyut:

Nicel boyut açısından verilerin toplanmasında veri toplamak üzere tarama tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket ya da ölçeklerin kullanıldığı tarama yöntemi araştırmacının mevcut durumu betimleyebilmesini sağlar (Cohen, Manion ve Morrison 2000; Dörnyei, 2003; Lehtonen ve Pakhinen, 2004; Wilkinson & Birmingham, 2003). Tarama tekniğinde, bir evrenden alınan örnekleme yer alan katılımcılara, önceden yapılandırılmış bir soru seti sorularak veriler elde edilir (Fogelman ve Comber, 2007).

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, alanyazın taraması ve ilgili araştırmalardan yararlanılarak oluşturulan; geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak uygulanan veri toplama aracı kullanılmıştır. Öncelikle “Öğretmen Liderliği”nin kuramsal temelleri ve eğitim alanında bu yaklaşıma ilişkin yurtiçi ve yurt dışı alanyazın taranarak öğretmen liderliği rollerinin kapsamına ilişkin genel bir değerlendirme yapılmıştır. Araştırmanın kuramsal boyutunu oluşturmak amacıyla

öncelikle internet ve çeşitli kütüphaneler aracılığıyla veri tabanlarında bulunan ilgili araştırma ve makaleler derlenmiş, yine konuyla ilgili yazar ve araştırma kuruluşlarının yayınları toplanarak değerlendirilmiştir. Son olarak, soruna ilişkin olarak YÖK, üniversiteler vb. araştırma merkezlerince hazırlanan tezler taranmış ve ilgili görülenler değerlendirilmiştir. Araştırmanın öğretmen algılarına ilişkin görüşleri araştırmacı tarafından geliştirilen “*Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği-ÖLAB*” kullanılarak elde edilmiştir.

Nitel Boyut:

Nitel boyut açısından verilerin toplanmasında odak grup görüşmesi yoluna gidilmiştir. Araştırma ile ilgili yasal izin alındıktan sonra araştırmanın yürütüldüğü okullarda çalışan 12 yönetici ve 18 öğretmenle ön görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılar bu araştırmanın kendi okullarında yapılmasına olumlu bakmışlardır. Öğretmenler ve yöneticiler gönüllülük ilkesi çerçevesinde görüşmelere katılmayı kabul etmişlerdir.

Araştırmanın ilk görüşmeleri, araştırmanın planlanması aşamasında tasarlanamayan veya gözden kaçan herhangi bir sorunun olup olmadığının sınılanması ve önceden alınacak önlemlerle araştırmanın sağlıklı bir biçimde sürdürülmesi amacıyla pilot görüşmeler olarak 4 öğretmen ve 2 yönetici ile gerçekleştirilmiştir.

Odak grup görüşmeleri için seçilen okullardaki çalışmalar, Aralık 2008 ayı içinde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma tekniklerine göre veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Veriler toplanırken geçerlik ve güvenilirliği sağlamak adına katılımcıların etkilenmemesi için yönlendirilmemeleri konusuna özen gösterilmiştir.

Görüşmelerde kayıtlar dijital ses kayıt cihazlarıyla tutulmuş ve herhangi bir aksama olasılığını ortadan kaldırabilmek için not alabilmek için gerekli hazırlıklar yapılmıştır. Ses kayıt cihazı kayıt yapma yeteneği oldukça yüksek olan, küçük ve taşınabilir kayıt araçları olmaları yönüyle tercih edilmiştir. Ayrıca, her görüşmede araştırmacı, görüşmelerin sözel olmayan yönlerine ilişkin olarak notlar almış ve bu notlar, özellikle analiz ve yorumlama aşamalarında göz önünde bulundurulmuştur.

Her bir görüşmenin başında katılımcıların, demografik özellikleri not edilmiştir. Daha sonra görüşmelere başlanmıştır. Her bir görüşmenin 60-120 dakika sürdürülmesi planlanmıştır.

3.5. Veri Toplama Aracı

Nicel Boyut:

Nicel araştırma tekniklerine göre, öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin algı ve beklentilerini belirlemek amacıyla “*Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği-ÖLAB*” kullanılmıştır. Veri toplama aracı geliştirilirken ilk aşamada öğretmenlerin ve yöneticilerin, öğretmen liderliğine ilişkin algılarını betimlemeyi amaçlayan bir “madde havuzu” oluşturulmuştur. Alanyazın taraması, ilgili araştırmaların incelenmesi (Can, 2007; Harris ve Mujis, 2005; McNichols, 2007) ve yurt içinden ve yurt dışından uzman (*Prof. Dr. Battal Aslan, Prof. Dr. Terry K. Dozier, Prof. Dr. Alma Harris, Doç. Dr. Burhanettin Dönmez, Yrd. Doç. Dr. Mahire Aslan, Dr. A. McCrackin Nichols*) görüşlerine başvurulması sonucu 29 maddelik ölçek taslağı oluşturulmuştur. Taslağın öğretmenlerin ve yöneticilerin “Öğretmen Liderliği”ne ilişkin algı ve beklentilerini ölçüp ölçmediğini görebilmek için evrenden alınan bir grupta pilot çalışma uygulaması gerçekleştirilmiş (Bell, 2007) ve faktör analizi yapılmıştır. Bunun için ölçek Hatay ili merkez ilçesinde (Antakya) görev yapan 296 öğretmen ve 21 yöneticiden oluşan 317 kişiye uygulanmıştır. Katılımcıların 187’si kadın, 165’i ise erkektir. Pilot çalışmada yer alan katılımcıların 181’i sınıf öğretmeni iken, 136’sı branş öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Araştırmada geçerlilik çalışmaları kapsamında açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ve madde-toplam korelasyonları, güvenilirlik çalışması için ise iç tutarlılık ve test-tekrar test teknikleri kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin açıklayıcı faktör analizine uygun olduğu algıya ilişkin maddelerde (Kaiser Meyer Olkin = .95, Bartlett's Test of Sphericity= 5463.25 p =.000) ve beklentiye (Kaiser Meyer Olkin = .94, Bartlett's Test of Sphericity= 4297.67, p =.000) ilişkin maddelerde belirlendikten sonra, veriler temel bileşenler analizi yöntemine göre, faktör analizi çözümlemesine tabi tutulmuştur.

Tablo 1.
Maddelerin Faktör Yükleri

<i>Madde no</i>	<i>Beklenti</i>			<i>Gerçekleşme</i>		
	<i>1. Faktör</i>	<i>2. Faktör</i>	<i>3. Faktör</i>	<i>1. Faktör</i>	<i>2. Faktör</i>	<i>3. Faktör</i>
1			.546			626
2			.743			722
3			.762			762
4			.664			637
5			.591			630
7	.583				647	
8	.651				633	
9	.657				558	
10	.601				492	
12		.449		453		
13	.707				615	
14		.479		608		
17	.561				619	
18	.576				635	
19	.473				668	
20	.433				578	
21		.609		565		
22		.568		690		
23		.625		800		
24		.528		633		
25		.664		699		
26		.637		623		
27		.653		565		
28		.758		689		
29		.727		670		

Bu araştırmada bir maddenin bir faktörde gösterilebilmesi için en az “.40”lık bir faktör yüküne sahip olması ve maddelerin buldukları faktördeki yük değerleri ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın “.10” ve daha yukarı olması şartları aranmıştır.

Ayrıca faktör analiz sonucunda algı ve beklenti için yapılan analizlerde algı ve beklenti için aynı boyutlarda yer almayan maddeler elenmiştir. Bu şartlara uymayan 6, 11, 15 ve 16. maddelerin elenmesinin ardından yinelenen analizler sonucunda, ölçeğin algıya ve beklentiye ilişkin maddelerin üçer boyutta toplandığı; ilk boyutta 9 maddeden, ikinci boyutta 11 maddeden ve üçüncü boyutta 5 maddeden oluşan bir

yapıya sahip olduğu belirlenmiştir (Tablo 1). Bu boyutlar “Kurumsal Gelişme”, “Mesleki Gelişim” ve “Meslektaşlarla İşbirliği” olarak adlandırılmıştır.

Ölçeğin açıkladığı kümülatif varyans oranı; algı için %57.23, beklenti için % 51.60’tır (Bkz. Tablo 2). Ölçeğin madde-toplam korelasyon değerleri “.50” ile “.82” arasında değişmektedir.

Tablo 2.
Açıklanan Toplam Varyans Oranları ve İç Tutarlılık Katsayıları

<i>Açıklanan Toplam Varyans:</i>	<i>Beklenti</i>	<i>Gerçekleşme</i>
• Kurumsal Gelişme	20.70	23.14
• Mesleki Gelişim	18.80	19.71
• Meslektaşlarla İşbirliği	12.10	14.38
• Toplam	51.60	57.23
<i>İç Tutarlılık Katsayısı (Cronbach Alfa):</i>	<i>Beklenti</i>	<i>Gerçekleşme</i>
• Kurumsal Gelişme	.79	.87
• Mesleki Gelişim	.86	.87
• Meslektaşlarla İşbirliği	.89	.92
• Toplam	.93	.95

Yukarıda değinilen analizler sonucunda, geçerli ve güvenilir olduğu belirlenen veri toplama aracı, iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmen ve yöneticilere ilişkin bazı kişisel bilgiler (Örn. cinsiyeti, çalıştığı okulun türü) sorulmuştur. İkinci bölümde ise öğretmenlerin liderlik rollerini algı ve beklenti açısından değerlendiren toplam 25 madde yer almaktadır. Her madde (5) Her zaman ile (1) Hiçbir zaman arasında değişen, Likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirilmektedir. Ölçekte bulunan maddeler hem algı hem de beklenti kısmında üçer boyutta toplanmıştır.

Veri toplama aracında bulunan boyutlar daha sonra alanyazında bulunan çalışmalar incelenerek, araştırmacı tarafından şu şekilde adlandırılmıştır:

Boyut 1: Kurumsal Gelişme

Kurumsal gelişme boyutu öğretmen liderliğinin, geleneksel liderlik söylemlerinden ayrı oluşunun en göze çarptığı boyuttur. Öğretmen liderlik rolleri,

genel olarak müdüre ait olan liderlik sorumluluklarının yapısını değiştirmekte ve öğretmenler çeşitli yönetsel etkinliklerde yer almaktadırlar. Bunlar arasında alınan bazı kararların eşgüdümünü sağlamak ve süreçleri kontrol gibi eylemler yer almaktadır (Harris ve Muijs, 2005; Leithwood ve Beatty, 2008; Lieberman, Sax ve Miles, 2007; Mcniols, 2007; Merideth, 2007; Murphy, 2005; York-Barr ve Duke, 2004).

Bu boyutta yer alan maddeler ise şunlardır:

6. *İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak.*
7. *Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.*
8. *Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak.*
9. *Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak.*
11. *Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak.*
13. *Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek.*
14. *Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak.*
15. *Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak.*
16. *Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek.*

Boyut 2: Mesleki Gelişim

Bu boyutta lider öğretmen mesleki olarak kendisini geliştirirken, öğrencilerine ve meslektaşlarına da öncü ve örnek davranışlar sergileyerek, onlar üzerinde etki yaratmaktadır (Harris ve Muijs, 2005; Leithwood ve Beatty, 2008; Lieberman, Sax ve Miles, 2007; Mcniols, 2007; York-Barr ve Duke, 2004).

Bu boyutta yer alan maddeler ise şunlardır:

10. *Meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alışverişinde bulunmak.*
12. *Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak.*
17. *Öğrencilerin başarısına yönelik özveriyle çalışmalarıyla örnek olmak.*

18. Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak “yapıcı” tutumlar sergilemek.
19. Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak.
20. Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek.
21. Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak.
22. Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olmak.
23. Öğrencilerine güvenmek.
24. Öğrencilerine güven vermek.
25. Okulla ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak “katılımcı” tutumlar sergilemek

Boyut 3: Meslektaşlarla İşbirliği

Öğretmen lider, göreve yeni başlayan öğretmenlere rehberlik ederek, ortaya çıkan mesleki ve kurumsal ihtiyaçlar doğrultusunda, işbirliğine dayalı ortak çalışma grupları vb. oluşumunda önderlik ederek, eğitimsel etkililiği artırmaya çabalar (Harris ve Muijs, 2005; Lieberman, Sax ve Miles, 2007; Mcnihols, 2007; Merideth, 2007; Murphy, 2005; York-Barr ve Duke, 2004).

Bu boyutta yer alan maddeler ise şunlardır:

1. Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak.
2. Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf etmek.
3. Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak.
4. Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek.
5. Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olmak.

Veri toplama aracı Likert tipi beşli dereceleme ölçeği olarak hazırlanmıştır. Dereceleme maddeleri, “Hiçbir Zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Sık sık”, “Her Zaman” seçeneklerinden oluşturulmuştur. Olumlu ifadelerle ilişkin yanıtlara “Hiçbir

Zaman”dan “Her Zaman”a doğru ve 1’den 5’e doğru sayısal değerler verilerek puanlanmıştır. Değerlendirme ölçeğinin puan aralığının hesaplanmasında $(5-1=4)$ $(4/5=.80)$ katsayısı esas alındığında; ağırlıklı aritmetik ortalamalarının değerlendirme aralığı Çizelge 21’deki şekilde oluşmuştur.

Analizlerde ise her bir boyutun ilgili maddelerden aldığı toplam puan ve aritmetik ortalama değerleri kullanılmıştır. Algı ve beklenti düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama puanı madde sayısına bölünerek elde edilen değere göre algı ve beklenti düzeyi “Hiçbir Zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Sık sık” veya “Her Zaman” olarak açıklanmıştır. Örneğin, aşağıda verilen tabloda, tablo değerlerine bakarak, 9 maddeden oluşan kurumsal gelişme boyutunda, beklenti düzeyi aritmetik ortalamasının 37,46 olduğu görülmektedir. Bu rakam ilgili boyutta bulunan madde sayısı olan 9 ile bölüldüğünde $(37,46 / 9 = 4,16)$ 4.16 değeri elde edilir (*Bakınız: Örnek Tablo*).

Örnek Tablo: Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentileri

Boyut	n	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
1. Kurumsal Gelişme	721	15,00	45,00	37,46	5,38
2. Mesleki Gelişim	721	28,00	55,00	51,05	4,55
3. Meslektaşlarla İşbirliği	721	10,00	25,00	22,47	2,64

Bu değer, Çizelge 21’de verilen “Sık sık” aralığına denk gelmektedir.

Çizelge 21.

Likert Tipi Beşli Dereceleme Ölçeği Değerlendirme Aralıkları

1,00–1.80 arası	Hiçbir Zaman
1.81–2.60 arası	Nadiren
2.61–3.40 arası	Bazen
3.41–4.20 arası	Sık sık
4.21–5.00 arası	Her Zaman

Araştırmada kullanılan ölçek (Bkz. (EK-2), gerekli izinler alındıktan sonra 21-25 Aralık 2008 tarihleri arasında (EK-1), Hatay İli Merkez İlçesinde görev yapan yönetici ve öğretmenlere uygulanmıştır. Ölçek iki ana bölümden oluşmaktadır. Öğretmenlere ve yöneticilere uygulanan ölçeğin birinci bölümünde örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmen ve yöneticilerinin bazı demografik özelliklerinin (kıdem, cinsiyet vb.) belirlenmesine yönelik sorular yer almaktadır.

İkinci bölümde ise katılımcıların “Öğretmen Liderliği Rollerine”ne yönelik algı ve beklentilerini belirlemeyi amaçlayan 25 soru bulunmaktadır.

Araştırma için gerekli veriler, Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla Hatay Valiliği’nden alınan ve araştırma uygulamalarının yapılabileceğine ilişkin “Valilik Oluru” aracılığıyla toplanmıştır (Bkz. EK-1). Veri toplama aracı; Aralık 2008 ayında örneklem seçilen ilköğretim okullarına rehberlik servisleri aracılığıyla, ölçeğin sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için uygulama yönergesi ile dağıtılmış ve toplanmıştır. Eksik ya da hatalı doldurulan 74 ölçeğin çıkarılmasından sonra geriye kalan 721 veri toplama aracıyla analiz işlemleri yapılmıştır.

Nitel Boyut:

Kirk ve Miller’a (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005) göre nitel araştırmada geçerlik araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir. Birçok araştırmacı nitel araştırmalarda geçerlik çalışması yapmanın gerekli olmadığını savunsa da (Golafshani, 2003), bu doğrultuda veri çeşitlemesi, katılımcı teyidi, meslektaş teyidi gibi araçlar kullanılmaktadır. Creswell ve Miller (Akt. Golafshani, 2003) nitel araştırmada geçerliğin araştırmacın çalışmaya özgü geçerlik algısıyla ilişkili olduğunu ileri sürmektedirler.

Eisner (Akt. Golafshani, 2003) nitel araştırmada güvenilirliği, araştırmacının araştırdığı olguyu anlaşılabilir hale getirebilmesi ve o olguyu anlayabilmemizi sağlamasıyla ilişkilendirmektedir. Yani nitel araştırmada güvenilirlik, anlaşılabilirliği yaratabilmektir. Silverman (2006: 285) nitel araştırma tekniklerinden olan görüşmelerde, güvenilirliğin;

- Görüşme sorularının önceden test edilmesiyle,
- Görüşmeyi gerçekleştiren kişinin eğitimiyle,

- Görüşme sırasında cevap seçeneklerinin yaratılmasıyla,
- Açık uçlu sorulara verilen yanıtların kodlanması sırasında,

sağlanabileceğini belirtmektedir.

Bu araştırmada, nitel araştırma tekniklerine göre, araştırmanın her bir alt amacı için ayrı ayrı çözümlenmeler yapılmıştır. Araştırmada nicel veri toplamada kullanılan ölçek maddelerinden yararlanılarak elde edilen ve üç soru ve alt sonda sorulardan oluşan görüşme formları kullanılmıştır (EK-3). Araştırmanın geçerlik-güvenirlik çalışmaları kapsamında görüşme formları uzman görüşüne sunulmuştur. Ayrıca, 4 öğretmen ve 2 yönetici ile pilot uygulamalar gerçekleştirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra asıl görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeleri gerçekleştiren araştırmacının bu konuda aldığı eğitim ve daha önceden gerçekleştirdiği nitel çalışmalarda edindiği deneyim güvenirliği destekleyici unsurlardır.

Odak grup görüşmelerinde, katılımcılara aşağıdaki sorular ve bu ana soruların anlaşılmasını kolaylaştıracak ya da daha fazla ayrıntı elde edilebilecek *sonda sorular* yöneltilmiştir:

Kurumsal Gelişme Boyutuna ilişkin sorular:

- Okulunuzda öğretmenlerin okula ilişkin çeşitli görevlerde yer alıp almadıkları konusunda düşünceleriniz nelerdir?
- Öğretmenlerin sınıf dışında da görevler üstlenmelerinin gerekliliği konusunu nasıl değerlendiriyorsunuz?

Sondalar:

- ✓ Çalışma gruplarında görev alırlar mı?
- ✓ Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev alırlar mı?
- ✓ Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlerler mi?
- ✓ Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli midirler?

Mesleki Gelişim Boyutuna ilişkin sorular:

- Okulunuzda öğretmenler mesleklerinde kendilerini yenileyerek sürekli gelişme çabası içinde olup olmadıkları konusunda ne düşünüyorsunuz?
- Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için çaba göstermeleri gerekip gerekmediği konusunu nasıl değerlendiriyorsunuz?

Sondalar:

- ✓ Meslektaşlarıyla, öğrencilerin durumlarıyla ilgili görüş alışverişinde bulunurlar mı?
- ✓ Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar ederler mi?
- ✓ Okula ilişkin sorunların çözümüne katılırlar mı?
- ✓ Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf ederler mi?

Meslektaşlarla İşbirliği Boyutuna ilişkin sorular:

- Okulunuzda öğretmenlerin mesleki açıdan birbirini etkileyebilecekleri ortamlar oluşup oluşmadığı konusunda ne düşünüyorsunuz?
- Bu tür ortamların gerekliliği konusundaki değerlendirmeleriniz nelerdir?

Sondalar:

- ✓ Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf ederler mi?
- ✓ Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlarlar mı?
- ✓ Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar ederler mi?
- ✓ Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olurlar mı?

3.6. Verilerin Analizi

Nicel Boyut:

Nicel araştırma tekniklerine göre, uygulanan ölçekler, bilgisayarda SPSS'in 17,0 versiyonunda kodlanmış ve analiz edilmiştir (Greasley, 2008; Muijs, 2004). Değerlendirmelerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak benimsenmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi amacıyla, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, *t*-testi, ve Tek Yönlü Varyans Analizi testleri yapılmıştır.

Araştırmada bağımsız değişkenler açısından katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için öncelikle dağılımın homojen olup olmadığını test eden Levene'nin Varyansların Homojenliği Testi (Levene's Test for Equality of Variances) sonuçları incelenmiştir. Varyansların homojen olduğu durumlarda çalışılan okul, görev, cinsiyet, mezun olunan fakülte, ve branş değişkenleri için *t*-testi kıdem, okuldaki öğretmen sayısı ve okuldaki öğrenci sayısı değişkenleri için ise tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı farklılığın kaynağının belirlenmesinde LSD testi kullanılmıştır. Varyansların homojen olmadığı durumlarda *t*-testi yerine Mann Whitney U testi, Tek Yönlü Varyans Analizi yerine ise Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Katılımcıların öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentileri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için ise korelasyon analizleri yapılmıştır. Korelasyon analizlerinde elde edilen değer 1.00'a yaklaştıkça pozitif bir ilişkiden, -1.00'a yaklaştıkça ise negatif bir ilişkiden bahsedilebilir (Büyüköztürk 2002; Somekh ve Lewin; 2005).

Nitel Boyut:

Nitel araştırma tekniklerine göre, odak grup görüşmelerine katılan öğretmenler ses kayıt cihazının kullanılmasında bir sakınca olmadığını belirterek görüşmenin verilerinin ses kayıt cihazıyla kaydedilmesine izin vermişlerdir. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş olup sözel olmayan ifadelerin alınması için de not alma yoluna gidilmiştir. Daha sonra kayıtlara ilişkin çözümleme yapılarak bunların ayrıntılı bir şekilde yazılı doküman haline getirilmesi sağlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi yapılarak veriler çözümlenmiştir.

Bu aşama daha sonra yapılan değerlendirmelerde kolaylık sağlamak amacıyla deşifre metinler üzerinde kodlama çalışmasının yapıldığı aşamadır. Kodlama sırasında en az iki, en fazla üç karakterden oluşan kod numaraları ve harfleri kullanılmıştır. Bu karakterlerden oluşan büyük harfler yanında bulunan ilk rakamlar (1-5 arası) odak grup görüşmesi yapılan grupların sırasını, rakamdan sonra gelen Ö harfi öğretmenleri Y ise yöneticileri sembolize etmektedir. Daha sonra gelen rakamlar ise görüşmedeki öğretmen ve yönetici sayılarına göre (1-6 arası rakamlar) değişerek gruptaki öğretmen ya da yöneticileri birey olarak sembolize etmektedir.

Örnek;

2Ö3: Nitel veri toplamak amacıyla yapılan ikinci gruptaki üçüncü öğretmen (İkinci görüşme üçüncü katılımcı öğretmen).

1Y2: Birinci görüşmedeki ikinci katılımcı yönetici.

Araştırmada sınıf ve branş öğretmenlerini ayırt edebilmek için kodların yanına parantez içinde sınıf öğretmeni için (S) sınıf branş öğretmenini sembolize etmek için (B) harfleri kullanılmıştır. Ayrıca bu harflerin yanına katılımcıların çalıştığı okulların resmi ya da özel oluşuna göre resmi için R ve özel için Ö harfleri eklenmiştir. Bunlar araştırmanın raporlaması aşamasında kullanılmamıştır. Bunun yerine raporda açıklayıcı notlar yazılmıştır.

Ayrıca, katılımcılara ait bazı ifadeler araştırmacı tarafından bulgu ve yorumları desteklemek amacıyla doğrudan alıntı olarak, *italik biçimde*, araştırma raporuna alınmıştır. Araştırmacı tarafından, bu alıntıların bazılarında ayraç ([]) içinde sözcüğü veya anlamı daha açık hale getirmek ya da vurguyu artırmak amacıyla ek ifadeler, italik olmayan formda, eklenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar üzerinde durulmaktadır. Nicel bulgular, bağımsız değişkenlere göre tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır. Bağımsız değişkenlere ilişkin bulgular verilirken, araştırma alt problemlerinin düzenlenişindeki sıra göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca bu bölümde araştırma kapsamında “görüşme” yöntemiyle elde edilen nitel bulgular, nicel bulgulardan sonra ele alınmış, yorumlanmış ve nitel ve nicel bulgular arasındaki benzerlik ve farklılıklar ifade edilmiştir. Bağımsız değişkenlere ilişkin nitel veriler ise, değişkenlere ilişkin nicel bulgulardan sonra verilmiş ve yorumlanmıştır.

4.1. Araştırma Problemine Göre Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırmanın problemi “*İlköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri ne düzeydedir?*” biçiminde ifade edilmiştir.

Nicel Bulgular

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, öğretmen liderlik rollerine yönelik beklenti ve algılarına ilişkin genel değerlendirme Tablo 3 ve Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 3
Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentileri

Boyut	n	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
1. Kurumsal Gelişme	721	15,00	45,00	37,46	5,38
2. Mesleki Gelişim	721	28,00	55,00	51,05	4,55
3. Meslektaşlarla İşbirliği	721	10,00	25,00	22,47	2,64
4. Toplam	721	69,00	125,00	110,99	10,93

Tablo 4
Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Alguları

Boyut	n	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
5. Kurumsal Gelişme	721	9,00	89,00	31,56	7,12
6. Mesleki Gelişim	721	11,00	55,00	45,81	7,44
7. Meslektaşlarla İşbirliği	721	5,00	25,00	19,28	4,03
8. Toplam	721	25,00	166,00	96,66	16,72

Katılımcıların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, tüm boyutlar ve ölçeğin toplamından alınan puanlar açısından, beklenti puan ortalamalarının algı puanlarından fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgu katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti düzeylerinin daha fazla olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerine ait aritmetik ortalama 110,99 (Her zaman) iken, öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarına ait aritmetik ortalama 96.66'dır (Sık sık).

Kurumsal gelişim alt boyutunda katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerine ait aritmetik ortalama 37,46 (Sık sık) iken, öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarına ait aritmetik ortalama 31.56'dır (Sık sık).

Kurumsal gelişim boyutuna ilişkin beklenti puanları incelendiğinde katılımcıların "*Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak*" maddesine ($\bar{X} = 4,52$ -Her zaman) en yüksek katılım gösterdikleri görülmektedir. En düşük ortalama ise ($\bar{X} = 3,69$ -Sık sık) ise "*İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak*" olarak ifade edilen 6 numaralı maddeye aittir. Benzer biçimde algı kısmında da en düşük ortalama 6 numaralı maddeye ($\bar{X} = 2,87$ -Bazen) ait iken, en yüksek ortalamaya yine 9 numaralı madde sahiptir ($\bar{X} = 3,91$ -Sık sık). Bu bulgulardan katılımcıların, okul gelişimine ilişkin eylemlerde daha çok öğretmen liderlik rolleri görmek istedikleri söylenebilir. Katılımcılar, kendi okulları dışındaki olası görevleri ise öğretmen liderlik rollerine daha az katkı sağlayıcı olduğunu görme eğilimindedirler denilebilir.

Mesleki gelişim alt boyutunda ise katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerine ait aritmetik ortalama 51,05 (Her zaman) iken, öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarına ait aritmetik ortalama 45.81'dir (Sık sık).

Beklenti kısmına ait aritmetik ortalamalar arasında “*Öğrencilerine güven vermek*” olarak ifade edilen 24 numaralı madde ($\bar{X} = 4,79$ -Her zaman) ve “*Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak*” olarak ifade edilen 19 numaralı madde ($\bar{X} = 4,76$ -Her zaman) en yüksek ortalamaya sahip maddelerdir. En düşük ortalama ($\bar{X} = 4,48$ -Her zaman) ise “*Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek*” 20 numaralı maddeye aittir. Algı kısmında da en düşük ortalama 20 numaralı maddeye ($\bar{X} = 3,96$ -Sık sık) ait iken, en yüksek ortalama 24 numaralı maddeye ($\bar{X} = 4,46$ -Her zaman) aittir.

Meslektaşlarla işbirliği alt boyutunda ise katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerine ait aritmetik ortalama 22,47 (Her zaman) iken, öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarına ait aritmetik ortalama 19.28’dir (Sık sık).

Meslektaşlarla işbirliği boyutunda, beklenti kısmına ait aritmetik ortalamalar arasında “*Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak*” biçiminde ifade edilen 1 numaralı madde en yüksek ($\bar{X} = 4,71$ -Her zaman) ortalamaya sahiptir. En düşük ortalama ($\bar{X} = 4,31$ -Her zaman) ise “*Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olmak*” olarak ifade edilen 5 numaralı maddeye aittir. Benzer biçimde algı kısmında da en düşük ortalama 5 numaralı maddeye ($\bar{X} = 3,85$ -Sık sık) ait iken, en yüksek ortalamaya yine 1 numaralı madde sahiptir ($\bar{X} = 4,71$ -Her zaman).

Hem algı hem de beklenti açısından yöneticilerin ve öğretmenlerin her boyutta “sık sık” ya da “her zaman” düzeyinde görüş belirtmeleri, günümüz koşullarında ve belki de özellikle son yıllarda ilköğretim okullarında gerçekleşen program değişikliklerinden dolayı yöneticilerin yetki ve sorumluklarını öğretmenlerle paylaşmaya başladıkları şeklinde değerlendirilebilir. Beklenti ortalamalarının algı ortalamalarına göre daha yüksek olması ise doğal karşılanması gereken bir durumdur. Liderliğin paylaşılabilmesi, öğretmen liderliğinin ortaya çıkabilmesi ve gelişebilmesi en temelde değişim veya yenileşmenin sürekli ve sürdürülebilir olabilmesiyle ilişkilendirilmektedir. Bu süreçlerdeki “süreklilik” ve

“sürdürülebilirlik” ise kurumun hep kendine yeni amaçlar belirleme ve beklentilerini bu amaçlar doğrultusunda sürekli yüksek tutmasıyla mümkündür.

Nitel Bulgular

Görüşmelerde elde edilen nitel verilere göre; öğretmen ve yöneticilerin çoğunluğu (n= 28), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik rolleri sergilediği düşüncesine sahiptirler. Katılımcıların beklentiye ilişkin ifadelerinden, tamamının bu düzeyin yeterli olmadığı (n=30), bu konuda daha yüksek beklentileri olduğunu aktarmak mümkün görünmektedir. Örneğin katılımcılardan bir yönetici bu konuya örnek olarak verilebilecek, mevcut algısına ilişkin düşüncelerini şu ifadelerle aktarmaktadır:

“Ben bizim okulumuzda bunun [öğretmen liderlik rollerinin] olduğunu düşünüyorum. Çok istenilen düzeyde olmasa bile asgari düzeyde olduğunu düşünüyorum. Bu bize mutluluk ve umut verici bir çalışma ortamı hazırlıyor. Ben böyle hissediyorum...

Burada bir iş bölümüne gidebiliyoruz. İdareci olarak ben kendi üzerime düşen görevlerin bazılarını da bazı genç arkadaşlarımla [öğretmenlerle] ya da bütün arkadaşlarımla paylaşıyorum. Hemen hemen herkesle işbirliği yapabiliyorum. [Öğretmenler] görevlerini paylaşabiliyorlar... Yani tamam çok mükemmel değil elbette, bizi çok zorlayan koşullar var ama yine de ben asgari düzeyde bunu yakalayabildiğimizi düşünüyorum okulumuzda...” (2Y2-Kadın).

Bir diğer odak gruba katılan öğretmen ise bu konudaki beklentilerini şöyle açıklamaktadır:

“Ben kesinlikle [öğretmen liderlik rollerinin] olması gerektiğini düşünüyorum. Kendi öğretmenliğim adına bunu örneklemeye çalışırsam, öncelikle bu tür [öğretmen liderliğine yönelik] etkinliklerle öğretmen öğrenci arasındaki ilişki çok daha sıcak, çok daha pozitif oluyor [diyebilirim]. ... Derslerinizde, çalışmalarınızda daha verimli oluyorsunuz. Yani öğretmen sosyal olmalı, bu tür grup etkinliklerine katılmalı. Öğrencilerine örnek olmalı, öncülük edebilmeli. Bunu

sergileyebilmeli, kesinlikle bunu yapmalı. Ama bunlar bir şekilde programa [müfredata] dahil edilerek yaptırılmalı. Program dışı yaptığınız zaman çok vakit ayıramıyorsunuz. Bu tür etkinliklerin öğretmenlerden beklenmesinden çok müfredatta da, programda da çok yer verilmesi gerektiğine inanıyorum. Kesinlikle yapılmalı!” (3Ö1-Kadın).

Yine aynı odak grupta yer alan bir diğer öğretmen, öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı düzeyini şöyle ifade etmiştir:

“Evet dediğiniz bu şeyleri okulumuzda çok rahat uygulayabiliyoruz. Çünkü okulumuzda her şeyin kararını alırken, ortak almaya çalışıyoruz. Genellikle arkadaşlar her türlü görüşünü rahatlıkla belirtiyorlar. Karar[lar] almada, uygulamada daha çok bizim, kendi arkadaşlarımızın söylediği geçerli oluyor. İyi bir işbirliği var okulumuzda. İyi bir ortam var. Arkadaşlarımız arasında tabii ufak tefek farklılaşmalar da olabilir. Bu normaldir. Her toplumda olduğu gibi. Ama ben genellikle çok yardımlaşma görüyorum... Branş öğretmenlerinde olsun, sınıf öğretmenlerinde olsun, paylaşımlarında, öğrencileri birbirine tanıtmada, [birbirine] yardımcı olmada ya da [öğrencilerin] ailevi durumları ile ilgili.... Öğrencinin içinde olduğu sosyal durumu ben biliyorsam, diğer arkadaşlara söylüyorum. Böylece bir yardımlaşmamız [paylaşımımız] oluyor...” (3Ö3-Erkek).

Katılımcılar arasında öğretmenlerin liderlik rolleri sergilediği görüşüne katılmayan bir yöneticiye ait şu ifadelerden, katılımcının öğretmen liderliğine yönelik beklentisinin var olduğu belirtilebilir:

“Ders esnasında tamam. Ders bütünlüğü amacıyla tamam. Dersin dışına, sınıf dışına çıkıldığı zaman öğretmen arkadaşlar fazla bir şeyler yapıyorlar mı? Ben bilmiyorum. Ama bütünlük oluşturarak bir araya gelerek bir şey yaptıklarını düşünmüyorum... [Karşısında oturan diğer bir okul yöneticisine bakarak] Ya mesela bey [öğretmen liderliği rollerini] ben görmedim. Yani 4 yıldır buradayım.

.....[okulu]'nun öğretmenlerinin veya benim [okulumdaki] öğretmenlerin, diğer öğretmenlerle şöyle bir araya geldiklerini. Ancak milli eğitimin [okulun] yazısıyla zümre öğretmenler toplantısında bir araya geliyorlar. Aslında bunun dışında da olması lazım ama olmaz. Çünkü zaman yok. ... Devamlı yapılan il dışındaki [merkez örgütün yaptığı] değişikliğe öğretmen de uyamıyor. Yeri gelince biz idareciler de yetişemiyoruz” (2Y3-Erkek).

Kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin çoğunluğu okullarında belirli bir düzeyde öğretmen liderliğinin var olduğunu gösteren davranışlar sergilendiği sonucunu destekler doğrultuda görüşler ifade etmişlerdir.

Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelere dayalı olarak, öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerinin, algıya göre daha fazla olduğu söylenebilir. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir.

4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “*İlköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında okul türüne göre anlamlı farklılık var mıdır?*” biçiminde ifade edilmiştir.

Nicel Bulgular

Okul türü değişkenine göre, katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan *t* testi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tabloda yer alan bulgular incelendiğinde, katılımcıların görüşlerinin; *meslektaşlarla işbirliği* boyutu açısından farklılaşmadığı, kurumsal gelişme ($t=2.39$ $p=.01$) ve mesleki gelişme ($t=3.73$ $p=.00$) boyutları açısından anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir.

Tablo 5
Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Okul Türü Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Okul Türü	N	\bar{X}	S	t	p
Kurumsal Gelişme	Resmi	656	37,31	5,44	-2,390	.01*
	Özel	65	38,98	4,52		
Mesleki Gelişme	Resmi	656	50,91	4,64	-3.73	.00*
	Özel	65	52,53	3,20		
Meslektaşlarla İşbirliği	Resmi	656	22,41	2,67	-1.734	.08
	Özel	65	23,01	2,26		
Toplam	Resmi	656	110,64	11,07	-3.352	.00*
	Özel	65	114,53	8,69		

*p<.05

Kurumsal gelişme boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, özel ilköğretim okullarında çalışan katılımcıların (\bar{X} =38,98-Her zaman) resmi ilköğretim okullarında çalışan katılımcılara (\bar{X} =37,31-Sık sık) göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu durum kurumsal gelişmenin özel ilköğretim okullarında daha fazla önemsendiği şeklinde değerlendirilebilir.

Mesleki gelişme boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, özel ilköğretim okullarında çalışan katılımcıların (\bar{X} =52,53-Her zaman) resmi ilköğretim okullarında çalışan katılımcılara (\bar{X} =50,91-Her zaman) göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu durum özel ilköğretim okullarında çalışan katılımcıların mesleki gelişime ilişkin beklentilerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarının, okul türü değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan *t* testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6
Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algularının Okul Türü Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Okul Türü	n	\bar{x}	S	t	p
Kurumsal Gelişme	Resmi	656	31,02	6,80	-6,579	.00*
	Özel	65	36,95	8,09		
Mesleki Gelişme	Resmi	656	45,34	7,53	-9,127	.00*
	Özel	65	50,58	3,97		
Meslektaşlarla İşbirliği	Resmi	656	19,11	4,07	-4,490	.00*
	Özel	65	21,00	3,12		
Toplam	Resmi	656	95,48	16,65	-7,901	.00*
	Özel	65	108,53	12,24		

*p<.05

Tabloda yer alan bulgular incelendiğinde, katılımcıların görüşlerinin; kurumsal gelişme (t=6.579 p=.00), mesleki gelişme (t=9.127 p=.00) ve meslektaşlarla işbirliği (t=4.490 p=.01) boyutları açısından anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Katılımcıların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, bütün alt boyutlar açısından özel ilköğretim okullarında çalışan katılımcıların resmi okullarda çalışan katılımcılara göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu durum resmi ve özel ilköğretim okullarının kurumsal yapısı ve işleyişindeki farklılık ile ilişkilendirilebilir. Özel ilköğretim okullarında okul yapı ve işleyişinin daha esnek ve kurumsal gelişim ve etkililiğe daha fazla odaklanmış olduğu söylenebilir.

Okul türü değişkenine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, özel ilköğretim okullarında çalışan katılımcıların resmi ilköğretim okullarında çalışan katılımcılara göre hem beklenti hem de algı açısından daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir.

Nitel Bulgular

Nitel verilerden elde edilen bulgularda da özel ilköğretim okullarında çalışan katılımcıların (n= 8) resmi ilköğretim okullarında çalışan katılımcılara göre (n= 20)

algı açısından öğretmen liderliği rollerinin gerekli olduğu düşüncesine daha fazla sahip oldukları değerlendirilebilir. Resmi okullarda görevli katılımcılardan böyle bir algıya sahip olmadıklarını ifade edenler de bulunmaktadır (n= 2). Beklenti açısından ise hem özel hem de devlet okullarında görev yapan katılımcılar öğretmen liderliği rollerinin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Boyutlar açısından bakıldığında da benzer farklılık gözlenebilmektedir. Katılımcılar özel ilköğretim okullarının yapı ve işleyiş bakımından gelişim ve etkililiğe daha yatkın olduğu fikrini destekleyici düşünceler ifade etmişlerdir.

“Daha önceleri [resmi okullarda çalışırken] biz bu tür görevleri [öğretmen liderliği davranışlarını] görevlendirme yoluyla alırdık. Ama şimdi bu işleri gönüllü olarak istiyoruz” (4Ö1-Erkek) diyen bir özel okul öğretmenin düşüncelerini, yine bir özel okulda görevli olan yöneticilerin şu ifadeleri desteklemekte ve özel okullarda araştırma konusu olan öğretmenlerin kurumsal gelişim, mesleki gelişim ve işbirliğine ilişkin hem algılarının hem de beklentilerinin daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir:

“[Okulumuz öğretmenleri] birbirleriyle işbirliği içindedirler. Bir görevi işbirliği içinde yerine getirirler. Öğretmenlerimizin okula katkıları oldukça fazla. Bizde [resmi okullara göre] daha çok özverili çalışılıyor. Veliye okulu beğendirmek ve sevdirmek durumundayız. Bu doğrultuda neyi nasıl geliştirebileceğimiz konusunda öğretmenlerle düzenli toplantılar yapıyoruz” (5Y2-Erkek).

“Tüm arkadaşlar gönüllü olarak her türlü görevi alırlar. Okulda ne yapalım, ne tür işlere yardımcı olalım diye sorarlar. [Yöneticiler olarak] Onlarla ortak hareket ederiz. Kendi aralarında çalışmalar yaparlar ve birbirleriyle bilgilerini paylaşırlar” (5Y1-Erkek).

Nitel verilerden elde edilen bulgulardan elde edilen sonuca göre özel ilköğretim okullarında çalışan katılımcıların resmi ilköğretim okullarında çalışan katılımcılara göre algı açısından okullarında daha fazla öğretmen liderliği sergilendiği düşüncesine sahip oldukları söylenebilir. Bu sonucun, nicel bulgulardan elde edilen sonuçla benzer olduğu değerlendirilebilir.

4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı farklılık var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

Nicel Bulgular

Görev türü değişkenine göre, katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan *t* testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7
Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Görev Türü Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Görev Türü	n	\bar{X}	S	t	p
Kurumsal Gelişme	Yönetici	137	37,98	4,93	1,237	,21
	Öğretmen	584	37,35	5,48		
Mesleki Gelişme	Yönetici	137	50,35	5,49	-1,739	,04*
	Öğretmen	584	51,22	4,29		
Meslektaşlarla İşbirliği	Yönetici	137	22,35	2,68	-,602	,54
	Öğretmen	584	22,50	2,64		
Toplam	Yönetici	137	110,68	11,42	-,377	,71
	Öğretmen	584	111,07	10,83		

Tablo Tablo 7’de yer alan bulgular incelendiğinde, katılımcıların görüşlerinin; kurumsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutu açısından farklılaşmadığı, mesleki gelişme ($t=1.739$ $p=.04$) boyutu açısından anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Mesleki gelişim boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin ($\bar{X}=51,22$ -Her zaman) yöneticilere ($\bar{X}=50,35$ -Her zaman) göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu öğretmenlerin, mesleki gelişimleri açısından olumlu bir durum olarak

değerlendirilebilir. Öğretmenlerin günümüz değişimleri karşısında kendi gelişimlerini sağlayarak, yeniliklere daha hazır oldukları söylenebilir.

Katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarının, görev türü değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan *t* testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.
Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Görev Türü Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Görev Türü	n	\bar{x}	S	t	p
Kurumsal Gelişme	Yönetici	137	32,55	7,28	1,801	,07
	Öğretmen	584	31,33	7,08		
Mesleki Gelişme	Yönetici	137	46,12	8,08	,539	,59
	Öğretmen	584	45,74	7,29		
Meslektaşlarla İşbirliği	Yönetici	137	19,74	4,07	1,475	,14
	Öğretmen	584	19,18	4,03		
Toplam	Yönetici	137	98,42	18,03	1,363	,17
	Öğretmen	584	96,25	16,39		

Tablo 8’de yer alan bulgular incelendiğinde, katılımcıların görüşlerinin; kurumsal gelişme, mesleki gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutu açısından farklılaşmadığı görülmektedir. Boyutlara ilişkin bulgular incelendiğinde, yöneticilerin öğretmenlere göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Yöneticisi oldukları kurumun yasal lideri statüsünde olmaları ve yönettikleri kurumun gelişimi konusunda eksiklerini görebilmek bakımından kendilerini eleştirme eğilimi gösterebilmelerinin yöneticiler arasında çok sık rastlanan bir durum olmayışı, müdürlerin görüşlerini etkilemiş olabilir.

Görev türü değişkenine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen liderliği rollerine ilişkin beklenti açısından öğretmenlerin, beklentilerin gerçekleşmesine ilişkin algılar açısından ise yöneticilerin yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Hem algı hem de beklenti açısından yöneticilerin her boyutta “sık sık” ya da “her zaman” düzeyinde görüş belirtmeleri,

günümüz koşullarında ve belki de özellikle son yıllarda ilköğretim okullarında gerçekleşen program değişikliklerinden dolayı yöneticilerin yetki ve sorumluklarını öğretmenlerle paylaşabildikleri değerlendirilebilir.

Nitel Bulgular

Araştırmanın bu alt problemine yönelik olarak nitel verilerin incelenmesinde, algı düzeyi bakımından öğretmenler ve yöneticiler arasında büyük bir farklılık olmadığı belirtilebilir. Ancak yine de algı boyutuna ilişkin nitel bulguların nicel bulguları çok fazla desteklediği söylenemez. Nicel bulgularda ortaya çıkan yöneticilere ait yüksek algı düzeyi nitel bulgularla desteklenmemektedir.

Öte yandan, beklenti açısından yapılan analizler nicel bulguları desteklemektedir. Öğretmenlerin müdürlere göre beklentilerini daha net ifade ettikleri söylenebilir. Bazı yöneticilerin beklentilerinin daha az olduğu gözlenmiştir. Bir okul yöneticisine ait şu ifadeler bu bulguyu destekler niteliktedir:

“Öğretmen sınıf dışında birlikte yapacak bir şey kalmıyor. Her şeyi sınıfta bitiriyorlar... Yani öğretmen sınıftan çıkınca tıpkı öğrenci gibi ‘aman canımı atayım, eve gideyim de kendi işlerime bakayım diyor artık. Öyle boğulmuş. Hani müfredatın getirdiği yükler... Benim kendi görüşüm öğretmenin dışarıda [sınıf dışında] çalışmalara katılması için zaman yok yani...” (2Y6-Erkek).

4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “*İlköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?*” biçiminde ifade edilmiştir.

Nicel Bulgular

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentileri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan *t* testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.
Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Cinsiyet Türü Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	t	p
Kurumsal Gelişme	Kadın	319	38,26	4,81	3,640	,00*
	Erkek	402	36,83	5,72		
Mesleki Gelişme	Kadın	319	51,56	4,29	2,661	,00*
	Erkek	402	50,65	4,71		
Meslektaşlarla İşbirliği	Kadın	319	22,71	2,55	2,190	,02*
	Erkek	402	22,28	2,71		
Toplam	Kadın	319	112,54	10,19	3,401	,00*
	Erkek	402	109,77	11,35		

*p<.05

Tabloda yer alan bulgular incelendiğinde, katılımcıların görüşlerinin kurumsal gelişme (t=3.640 p=.00) mesleki gelişme (t=2.661 p=.00) ve meslektaşlarla işbirliği (t=2.190 p=.02) boyutları açısından anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Kurumsal gelişme boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, kadınların (\bar{X} =38,26-Her zaman) erkeklere (\bar{X} =36,83-Sık sık) göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Mesleki gelişme boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, kadınların (\bar{X} =51,56-Her zaman) erkeklere (\bar{X} =50,65-Her zaman) göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Benzer biçimde meslektaşlarla işbirliği boyutu açısından da kadınların (\bar{X} =22,71-Her zaman) erkeklere (\bar{X} =22,28-Her zaman) göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahiptirler. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum kadın katılımcıların erkeklere göre, öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerinin daha fazla olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan *t* testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.
Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algularının Cinsiyet Türü Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	t	p
Kurumsal Gelişme	Kadın	319	31,93	7,29	1,250	,21
	Erkek	402	31,26	6,98		
Mesleki Gelişme	Kadın	319	45,96	7,26	,482	,63
	Erkek	402	45,69	7,58		
Meslektaşlarla İşbirliği	Kadın	319	19,30	4,06	,101	,92
	Erkek	402	19,27	4,01		
Toplam	Kadın	319	97,20	16,68	,771	,44
	Erkek	402	96,23	16,76		

Tablo 10’da yer alan bulgular incelendiğinde; kurumsal gelişme, mesleki gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutları açısından kadın ve erkek katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bir diğer ifadeyle kadın ve erkek katılımcılar, öğretmen liderliğine ilişkin benzer görüşlere sahiptirler.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre hem beklenti hem de algı açısından daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum okul yönetiminde cinsiyet eşitsizliği ile ilişkilendirilen kadın yönetici sayısının azlığı gerçeği aklıda tutularak, kadınların genellikle yönetimle ilişkilendirilen bir kavram olan liderlikte, daha fazla kendilerine fırsatlar arama ve yönetsel görevleri sınama eğiliminde oldukları anlamına gelebilir. Özellikle okul yönetiminde gözlenen kadın-erkek sayısındaki oransızlık, kadınların öğretmen liderliği rollerine daha fazla yoğunlaşmalarına bir neden olabilir. Ayrıca, öğretmen liderliği olgusunun geleneksel otoriter liderlik durumundan hayli uzakta, daha demokratik, işbirliğine dayalı ve katılımcı yanlarının baskın olması ve “otorite ile özleştirilen erkek yönetici”

duruşunun çok uzağında kalması kadınların bu davranışlara kendilerini daha yakın bulmaları için birer gerekçe olabilir.

Nitel Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre katılımcı görüşleri arasında farklılık olup olmadığını görebilmek amacıyla yapılan nitel değerlendirme, nicel bulguları desteklemektedir. Nitel verilerde de kadın katılımcıların (n= 8) erkek katılımcılara daha fazla göre algı ve beklenti içinde oldukları sahip oldukları görülmektedir. Kadın katılımcıların tamamı algı ve beklentilerinin var olduğu sonucu çıkarılabilecek ifadeler kullanırken, iki erkek katılımcı böyle bir algıya sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Kadın öğretmenlerim daha katılımcı, işbirliğine yatkın, daha paylaşımcı ve kurumsal ve kişisel gelişime daha açık yaklaşımlar sergilediği değerlendirilmesi yapılabilir.

Örneğin, ilk odak grup görüşmesine katılan bir kadın öğretmen düşüncelerini şöyle ifade etmektedir:

“Güncel gelişmeleri, biz zümre olarak aramızda paylaşıyoruz. Yani değişen programları değişen yönetmelikleri bir araya gelip okuyoruz. Birbirimize açıklıyoruz. Gerekirse internetten daha geniş araştırıyoruz. Birbirimizle paylaşım var. Eğitim öğretim alanında en son kendimi geliştirdiğim alan, bilgisayar kullanma alanı oldu. Kursa katıldım, eve bilgisayar aldım...” (1Ö4-Kadın)

4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “*İlköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında mezun olunan okul türüne göre anlamlı farklılık var mıdır?*” biçiminde ifade edilmiştir.

Nicel Bulgular

En son mezun olunan kurum değişkenine göre, katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan *t* testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tabloda yer alan bulgular incelendiğinde, katılımcıların görüşlerinin; kurumsal gelişme ($t=1.998$ $p=.04$) ve meslektaşlarla işbirliği ($t=2.430$ $p=.01$) boyutları açısından anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Katılımcıların kurumsal gelişme boyutuna ilişkin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, eğitim fakültesinde mezun olan katılımcıların ($\bar{X}=37,71$ -Sık sık) diğer fakültelerden mezun olan katılımcılara ($\bar{X}=37,31$ -Sık sık) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 11.
Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin En Son Mezun Olunan Kurum Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Mezuniyet	n	\bar{X}	S	t	p
Kurumsal Gelişme	Eğitim Fakültesi	514	37,71	5,36	1,998	,04*
	Diğer	207	36,83	5,40		
Mesleki Gelişme	Eğitim Fakültesi	514	51,02	4,67	-,275	,78
	Diğer	207	51,13	4,24		
Meslektaşlarla İşbirliği	Eğitim Fakültesi	514	22,62	2,65	2,430	,01*
	Diğer	207	22,09	2,60		
Toplam	Eğitim Fakültesi	514	111,37	11,12	1,455	,14
	Diğer	207	110,06	10,41		

* $p<.05$

Meslektaşlarla işbirliği boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, eğitim fakültesinde mezun olan katılımcıların ($\bar{X}=22,62$ -Her zaman) diğer fakültelerden mezun olan katılımcılara ($\bar{X}=22,09$ -Her zaman) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu durum eğitim fakültelerinden mezun olan katılımcıların, öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerinde eğitim fakültelerine özgü eğitim müfredatının beklenti farklılığı yaratabildiği biçiminde değerlendirilebilir.

Katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarının, en son mezun olunan kurum değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan *t* testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.
Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algularının En Son Mezun Olunan Kurum Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Mezuniyet	n	\bar{x}	S	t	p
Kurumsal Gelişme	Eğitim Fakültesi	514	31,42	7,34	-,817	,41
	Diğer	207	31,90	6,56		
Mesleki Gelişme	Eğitim Fakültesi	514	45,50	7,51	-1,753	,08
	Diğer	207	46,57	7,21		
Meslektaşlarla İşbirliği	Eğitim Fakültesi	514	19,22	4,15	-,623	,53
	Diğer	207	19,43	3,74		
Toplam	Eğitim Fakültesi	514	96,15	17,11	-1,278	,20
	Diğer	207	97,91	15,68		

Tablo 12’de yer alan bulgular incelendiğinde; kurumsal gelişme, mesleki gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutları açısından eğitim fakültesinden ve diğer fakültelerden mezun olan katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bir diğer ifadeyle her iki gruptaki katılımcılar da, öğretmen liderliğine ilişkin benzer görüşlere sahiptirler. Bu durum katılımcıların mevcut durumu değerlendirmeleri bakımından farklı bakış açılarına sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır.

Nitel Bulgular

Eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmen ve yöneticilerin algı ve beklentilerine yönelik değerlendirmelerinde farklılık olup olmadığını görebilmek amacıyla yapılan nitel değerlendirme, nicel bulgularla benzerlik taşımamaktadır. Nitel verilerde hem eğitim fakültesi mezunu katılımcıların hem de diğer fakültelerden mezun olan katılımcıların benzer algı ve beklentilere sahip oldukları belirtilebilir.

4.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi “İlköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında branşa göre anlamlı farklılık var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

Nicel Bulgular

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerinin, branş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan *t* testi sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13’de yer alan bulgular incelendiğinde; kurumsal gelişme, mesleki gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutları açısından sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bir diğer ifadeyle her iki gruptaki katılımcılar da, öğretmen liderliğine ilişkin benzer görüşlere sahiptirler.

Tablo 13.
Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Branş Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Branş	n	\bar{x}	S	t	p
Kurumsal Gelişme	Sınıf Öğretmeni	419	37,52	5,51	,318	,75
	Branş Öğretmeni	302	37,39	5,21		
Mesleki Gelişme	Sınıf Öğretmeni	419	51,08	4,55	,169	,86
	Branş Öğretmeni	302	51,02	4,54		
Meslektaşlarla İşbirliği	Sınıf Öğretmeni	419	22,53	2,63	,736	,46
	Branş Öğretmeni	302	22,38	2,66		
Toplam	Sınıf Öğretmeni	419	111,13	10,97	,405	,68
	Branş Öğretmeni	302	110,80	10,89		

Katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarının, branş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan *t* testi sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14.
Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Branş	n	\bar{X}	S	t	p
Kurumsal Gelişme	Sınıf Öğretmeni	419	31,44	6,90	-,533	,59
	Branş Öğretmeni	302	31,72	7,44		
Mesleki Gelişme	Sınıf Öğretmeni	419	45,96	7,27	,652	,51
	Branş Öğretmeni	302	45,60	7,67		
Meslektaşlarla İşbirliği	Sınıf Öğretmeni	419	19,61	4,02	2,604	,00*
	Branş Öğretmeni	302	18,82	4,02		
Toplam	Sınıf Öğretmeni	419	97,02	16,45	,689	,49
	Branş Öğretmeni	302	96,15	17,10		

* $p < .05$

Tabloda yer alan bulgular incelendiğinde, katılımcıların görüşlerinin meslektaşlarla işbirliği ($t=2.604$ $p=.00$) boyutu açısından anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Bu boyuta ilişkin bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X} =19,61$ -Sık sık) branş öğretmenlerine ($\bar{X} =18,82$ -Sık sık) göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Bu durum ilköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin, yeni ilköğretim programı gereği daha fazla lider rolleri sınıadığı anlamına gelebilir. Sınıf öğretmenleri zümrelerinin daha işlevsel çalışıyor olması da diğer bir etken olarak değerlendirilebilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin tek bir sınıfta sürdürdükleri eğitim-öğretim etkinliklerinden dolayı, liderliği destekleyici iklim ve etki yaratabilmeleri daha mümkün görünmektedir denilebilir.

Nitel Bulgular

Branş değişkenine göre öğretmen ve yönetici görüşleri arasında farklılık olup olmadığını görebilmek amacıyla yapılan nitel değerlendirme, nicel bulguları

desteklemektedir. Nitel verilerde de sınıf öğretmeni olarak görev yapan katılımcıların branş öğretmeni olarak görev yapan katılımcılara göre algı ve beklentilerinin daha fazla olduğu, sınıf öğretmenlerinin daha katılımcı, işbirliğine yatkın ve daha paylaşımcı yaklaşımlar sergilediği değerlendirilebilir.

Örneğin, üçüncü odak grup görüşmesine katılan bir erkek öğretmen bu konudaki algısını şöyle ifade etmektedir:

“Ben branş öğretmeniyim. Branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenleri kadar dış etkinliklere fazla zaman ayırmadığını düşünüyorum. Ayırmıyoruz da. Daha doğrusu sınıf öğretmenlerimiz daha fazla etkinlikler yapıyorlar. [Örneğin] çocuklarımızı müzeye götürüp tarihi bir gezinti yapabilirler. Sinemaya götürebilirler. Ama bizim böyle bir olanağımız olmadı şu zamana kadar, yapmadık da daha doğrusu. Yapan arkadaşımız olduğunu da düşünmüyorum. Yani böyle bir dış etkinlikler olmadı. Sadece sene sonu diyelim. Oysa sınıf öğretmenleri olarak o tür etkinliklerde bulunabiliyorlar” (3Ö5-Erkek).

Bir sınıf öğretmeni ise şu ifadeleriyle düşüncelerini aktarmaktadır:

“Biz zümre bakımından çok şanslıyız. Zümrelerimiz branş öğretmenlerine göre daha etkili çalışıyor. Sık sık bir araya gelerek paylaşımlarda bulunuyoruz. Yeni program gereği. Yeni program bunu gerektiriyor. Örneğin bilgisayar kullanımı. Eskiden bu bir ayrıcalıktı, aynı araba kullanmak gibi... Araba kullanmak çok özeldi, ayrıcalıktı. Bilgisayarı kullanan öğretmende öyleydi. Artık zorunlusunuz. Bu yüzden yapıyoruz [yeni şeyler öğreniyoruz], yapmak zorunda kalıyoruz [kendimize geliştirmek zorundayız]. Konularımızda da kendimizi geliştiriyoruz. Çünkü müfredat ve program tamamen değişti. İşte bilgisayara giriyorsunuz, bir takım yenilikler yapılıyor. Onu takip ediyoruz. Ben bunu arkadaşlarımda da görüyorum” (3Ö1-Kadın).

4.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi “İlköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında kıdeme göre anlamlı farklılıklar var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

Nicel Bulgular

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerinin, kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15.
Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Kıdem Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Kıdem	n	\bar{x}	S	F	p
Kurumsal Gelişme	1–5 yıl	188	38,01	5,26	1,854	,11
	6–10 yıl	196	37,42	5,52		
	11–15 yıl	135	37,93	5,26		
	16–20 yıl	70	36,44	5,83		
	21 yıl üzeri	132	36,81	5,17		
Mesleki Gelişme	1–5 yıl	188	51,09	4,64	,773	,54
	6–10 yıl	196	51,07	4,36		
	11–15 yıl	135	51,20	4,14		
	16–20 yıl	70	50,18	5,68		
	21 yıl üzeri	132	51,30	4,42		
Meslektaşlarla İşbirliği	1–5 yıl	188	22,65	2,79	,941	,43
	6–10 yıl	196	22,39	2,68		
	11–15 yıl	135	22,68	2,3		
	16–20 yıl	70	22,12	3,02		
	21 yıl üzeri	132	22,28	2,45		
Toplam	1–5 yıl	188	111,75	11,35	1,254	,28
	6–10 yıl	196	110,89	10,96		
	11–15 yıl	135	111,82	9,78		
	16–20 yıl	70	108,75	12,97		
	21 yıl üzeri	132	110,40	10,14		

*p<.05

Tablo 15’de yer alan bulgular incelendiğinde, katılımcıların görüşleri arasında ölçeğin alt boyutları açısından anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, farklı kıdemlerdeki katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin benzer beklentilere sahip olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarının, kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16.

Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Kıdem	n	\bar{x}	S	F	p	Fark (LSD)
Kurumsal Gelişme	1-5 yıl	188	31,04	6,99	5,006	,00*	1-5
	6-10 yıl	196	30,88	6,53			2-5
	11-15 yıl	135	31,41	7,00			3-5
	16-20 yıl	70	30,54	7,06			4-5
	21 yıl üzeri	132	33,99	7,85			
Mesleki Gelişme	1-5 yıl	188	45,31	7,80	4,995	,00*	1-5
	6-10 yıl	196	45,19	7,13			2-5
	11-15 yıl	135	45,85	7,58			3-5
	16-20 yıl	70	44,22	8,32			4-5
	21 yıl üzeri	132	48,25	6,14			
Meslektaşlarla İşbirliği	1-5 yıl	188	18,80	4,19	4,883	,00*	1-5
	6-10 yıl	196	18,87	3,98			2-5
	11-15 yıl	135	19,60	3,92			4-5
	16-20 yıl	70	18,80	4,18			
	21 yıl üzeri	132	20,53	3,66			
Toplam	1-5 yıl	188	95,15	17,29	6,065	,00*	1-5
	6-10 yıl	196	94,95	15,91			2-5
	11-15 yıl	135	96,87	16,68			3-5
	16-20 yıl	70	93,57	18,10			4-5
	21 yıl üzeri	132	102,77	15,01			

*p<.05

Tabloda yer alan bulgular incelendiğinde, katılımcıların görüşlerinin; kurumsal gelişme (F=5.006 p=.00), mesleki gelişme (F=4.995 p=.00) ve meslektaşlarla işbirliği (t=4.883 p=.00) boyutları açısından anlamlı biçimde

farklılaştığı görülmektedir. Katılımcıların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, bütün alt boyutlar açısından 21 yıl ve üzeri kıdemi olan katılımcıların diğer katılımcılara göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Bu durum öğretmen liderliğine ilişkin değerlendirmelerde vurgulanan, öğretmenlik mesleğinin diğer mesleklerde olduğu gibi görev farklılaşmaları ve farklı etkinlik zenginliklerine açık olmadığı, bunun da özellikle kıdemleri ilerledikçe öğretmenlerin bu türden durağanlıkları kırabilmek adına öğretmen liderlik rollerine daha açık olduğu değerlendirmelerini destekler niteliktedir denilebilir.

Nitel Bulgular

Kıdem değişkenine göre öğretmen ve yönetici görüşleri arasında farklılık olup olmadığını görebilmek amacıyla yapılan nitel değerlendirme, algı bakımından nicel bulguları desteklemektedir. Nitel verilerde de deneyimli katılımcıların daha fazla algıya sahip oldukları söylenebilir. Beklenti bakımından ise, nitel bulgularda mesleğinde ilk yıllarını yaşayan katılımcıların daha fazla beklenti düzeylerine sahip oldukları görülmektedir. Bu durum nicel verilerle benzerlik göstermemektedir.

21 yıldan fazla kıdeme sahip bir öğretmen ise aşağıdaki ifadeleriyle, ilgili değişkene yönelik algı düzeyinin yüksekliğini beklenti düzeyinin ise yüksek olmayışını göstermektedir:

“Yaşımızın verdiği bir olgunluktan dolayı bizim için saygı büyük bir değer. Biz öğrenciye odaklanmışız [Kendimizi okulun gelişimine adanmışız]. Saygımız ve kabul alanımızı genişleten öğrencilerimizin bizden [eğitsel] beklentileridir. Bizler yönetmeliği sindirmiş kişileriz. Yaşımız tecrübemiz buna uygun.” (5Y4-Erkek, 51 Yaş).

Bazı katılımcılar bu konudaki görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Bu tür şeyler olmalı ama sorumluluk çok fazla öğretmene yükleniyor” (1Ö3-Kadın, 29 Yaş).

“Örneğin bir gezi yapmak istiyorsunuz. Bu 30 kişilik öğrenci grubunu, 15 kişilik öğrenci grubunu, 100 kişilik öğrenci grubunu bir müze gezisine götürdüğünde tüm sorumluluğu üstleniyor musun? Evet. Valilik oluru, Milli eğitim oluru, müdür oluru, veli oluru. Yani

bunların hepsinin altına girmektense... Ben kendi adıma söyleyeyim, bunların sevdalısı biriyim, yani öğrencimi geziye götüreyim, değişik yerleri gezdireyim. Çünkü öğrencileri motive açısından müthiş bir ivme kazandırıyor bu tarz şeyler. Ama o sorumluluğun hepsini üstlenme yoluna gitmiyorum. O prosedürlerle [mevzuatla] boğuşmak istemiyorum. Prosedürlerle boğuştuğumda ben diğer çalışmalarında geride kalıyorum. Bunlar bizim için çok büyük bir sıkıntı” (1Ö1-Erkek, 32 Yaş).

Farklı düşünen bir diğer katılımcı ise bu konudaki görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“İnsanlarla ilişkilerimizi nasıl şekillendirmemiz gerekiyorsa, o tarzda davranmak zorundayız. Yani biz çalışma arkadaşları [olarak], birbirimizi sevmek zorunda değiliz. Ama birbirimize iş çerçevesinde, iş bağlamında saygı duymamız, iş barışını yaşamamız gerekiyor. Gerektiği zaman diğerleriyle işbirliğine de girmemiz gerekiyor. Her ne olursa olsun bizim okulumuzun başarısı veya öğrencinin başarısı için bir arada bulunduğumuz bir kurumda çalışıyoruz. O anlamda mecbur olduğumuz bir durum. Yani siz kesinlikle insanlara değer vermemezlik yapamazsınız. O anlamda ben bütün arkadaşlarıma değer veriyorum. Bütün arkadaşlarımda bana değer verdiğini düşünüyorum. O anlamda sıkıntı yaşadığımı düşünmüyorum” (3Ö3-Erkek, 28 Yaş).

4.1.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt problemi “İlköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında okulda görev yapan öğretmen sayısına göre anlamlı farklılıklar var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

Nicel Bulgular

Katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerinin, öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17.
Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Öğretmen Sayısı	n	\bar{x}	S	F	p
Kurumsal Gelişme	20-30	253	37,77	5,40	,667	,51
	31-50	355	37,31	5,41		
	51 ve üzeri	113	37,23	5,26		
Mesleki Gelişme	20-30	253	51,21	3,92	1,339	,26
	31-50	355	50,79	4,96		
	51 ve üzeri	113	51,52	4,48		
Meslektaşlarla İşbirliği	20-30	253	22,53	2,58	,814	,44
	31-50	355	22,35	2,83		
	51 ve üzeri	113	22,69	2,15		
Toplam	20-30	253	111,52	10,39	,809	,44
	31-50	355	110,47	11,51		
	51 ve üzeri	113	111,45	10,22		

Tablo 17’de yer alan bulgular incelendiğinde; kurumsal gelişme, mesleki gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutları açısından katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bir diğer ifadeyle her üç gruptaki katılımcılar da, öğretmen liderliğine ilişkin benzer görüşlere sahiptirler.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarının, öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18’de yer alan bulgular incelendiğinde; kurumsal gelişme, mesleki gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutları açısından katılımcıların görüşleri

arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bir diğer ifadeyle her üç gruptaki katılımcılar da, öğretmen liderliğine ilişkin benzer görüşlere sahiptirler.

Algı düzeyinin toplamda 31-50 arası öğretmen bulunan okullarda çalışan katılımcılarda, istatistiksel olarak farklı olmasa da, biraz daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip olması, öğretmen liderliğinin öğretmen sayısı daha çok olan okullarda daha fazla sınındığı şeklinde yorumlanabilir. Beklenti düzeyinin de 20-30 arası öğretmen bulunan okullarda daha fazla olması ise bu yorumu destekleyen diğer bir durumdur. Öğretmen sayısı az olan okullarda, öğretmen liderliğine yönelik beklentinin daha fazla olması, daha az uygulandığı anlamına gelebilir.

Tablo 18.

Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Öğretmen Sayısı	n	\bar{x}	S	F	p
Kurumsal Gelişme	20-30	253	31,00	6,84	2,962	,06
	31-50	355	32,21	7,50		
	51 ve üzeri	113	30,76	6,36		
Mesleki Gelişme	20-30	253	45,81	7,54	,179	,83
	31-50	355	45,93	7,41		
	51 ve üzeri	113	45,45	7,33		
Meslektaşlarla İşbirliği	20-30	253	19,26	4,07	,095	,90
	31-50	355	19,34	4,10		
	51 ve üzeri	113	19,15	3,75		
Toplam	20-30	253	96,08	16,67	,915	,40
	31-50	355	97,48	17,05		
	51 ve üzeri	113	95,38	15,76		

Nitel Bulgular

Görev yaptıkları okullarda bulunan öğretmen sayısı değişkenine göre öğretmen ve yöneticilerin algı ve beklentilerine yönelik değerlendirmelerinde farklılık olup olmadığını görebilmek amacıyla yapılan nitel değerlendirme, nicel bulgularla benzerlik taşımaktadır. Nitel verilerde de öğretmen sayısı değişkenine göre algı ve beklenti düzeylerinde bir farklılık bulunmamaktadır.

4.1.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın sekizinci alt problemi “İlköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında okulda bulunan öğrenci sayısına göre anlamlı farklılıklar var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

Nicel Bulgular

Katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerinin, öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tabloda yer alan bulgular incelendiğinde; kurumsal gelişme, mesleki gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutları açısından katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bir diğer ifadeyle her üç gruptaki katılımcılar da, öğretmen liderliğine ilişkin benzer görüşlere sahiptirler.

Tablo 19.

Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Öğrenci Sayısı	n	\bar{x}	S	F	p
Kurumsal Gelişme	500’den az	274	37,86	5,24	1,514	,22
	500–1000	288	37,36	5,31		
	1000 üzeri	159	36,95	5,72		
Mesleki Gelişme	500’den az	274	51,19	4,01	1,744	,17
	500–1000	288	50,69	5,06		
	1000 üzeri	159	51,47	4,41		
Meslektaşlarla İşbirliği	500’den az	274	22,59	2,59	,604	,54
	500–1000	288	22,34	2,81		
	1000 üzeri	159	22,49	2,41		
Toplam	500’den az	274	111,65	10,22	,917	,40
	500–1000	288	110,40	11,69		
	1000 üzeri	159	110,93	10,68		

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarının, öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tabloda yer alan bulgular incelendiğinde, katılımcıların görüşlerinin; kurumsal gelişme (F=14.410 p=.00) ve meslektaşlarla işbirliği (F=4.345 p=.01) boyutları açısından anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Katılımcıların kurumsal gelişme boyutuna ilişkin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, öğrenci sayısı 1000’den fazla olan okullardaki katılımcıların en düşük aritmetik ortalamaya (\bar{X} =29,61-Bazen), öğrenci sayısı 500–1000 arasında olan okullardaki katılımcıların ise en yüksek aritmetik ortalamaya (\bar{X} =33,15-Sık sık), sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 20.

Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Öğrenci Sayısı	n	\bar{X}	S	F	p	Fark (LSD)
Kurumsal Gelişme	500’den az	274	31,01	6,84	14,410	,00*	1-2
	500–1000	288	33,15	7,24			1–3
	1000 üzeri	159	29,61	6,80			2–3
Mesleki Gelişme	500’den az	274	45,63	7,77	2,263	,10	
	500–1000	288	46,46	7,29			
	1000 üzeri	159	44,94	7,03			
Meslektaşlarla İşbirliği	500’den az	274	19,28	4,08	4,345	,01*	2-3
	500–1000	288	19,70	3,96			
	1000 üzeri	159	18,53	4,00			
Toplam	500’den az	274	95,93	16,91	7,646	,00*	1-2
	500–1000	288	99,32	16,47			2–3
	1000 üzeri	159	93,10	16,15			

*p<.05

Meslektaşlarla işbirliği boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde ise, yine öğrenci sayısı 1000’de fazla olan okullardaki katılımcıların en düşük aritmetik

ortalamaya ($\bar{X} = 18,53$ -Sık sık), öğrenci sayısı 500–1000 arasında olan okullardaki katılımcıların ise en yüksek aritmetik ortalamaya ($\bar{X} = 19,70$ -Sık sık), sahip oldukları görülmektedir.

Bu durum daha kalabalık okullarda eğitim-öğretim odaklı ve öğrenciye ilişkin iş yükünün fazla olması öğretmenlerin liderlik rollerini sınamak için fazla fırsatlar yaratmadığı biçiminde yorumlanabilir. Beklenti bakımından fark olmaması da bu yorumu destekler görünmektedir.

Nitel Bulgular

Görev yaptıkları okullarda bulunan öğrenci sayısı değişkenine göre öğretmen ve yöneticilerin algı ve beklentilerine yönelik görüşlerinde farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan nitel değerlendirme, beklenti boyutunda nicel bulgularla benzerlik taşımaktadır. Nitel verilerde de öğrenci sayısı değişkenine göre algı ve beklenti görüşlerinde bir farklılık bulunmamaktadır. Algı boyutunda da herhangi bir farklılık bulunmaması, araştırmanın nicel boyutuyla örtüşmemektedir.

4.1.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “*İlköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında ilişki (korelasyon) var mıdır?*” biçiminde ifade edilmiştir.

Tablo 21.
Boyutlar Arası Korelasyon

	2	3	4	5	6	7	8
1. Kurumsal Gelişme (B)	,668**	,593**	,915**	,412**	,232**	,224**	,333**
2. Mesleki Gelişim (B)		,543**	,877**	,267**	,398**	,264**	,355**
3. Meslektaş İşbirliği (B)			,761**	,265**	,218**	,357**	,296**
4. Toplam (B)				,378**	,333**	,307**	,383**
5. Kurumsal Gelişme (A)					,720**	,661**	,906**
6. Mesleki Gelişim (A)						,712**	,924**
7. Meslektaş İşbirliği (A)							,840**
8. Toplam (A)							

A: Algı B: Beklenti

Tablo 21’de görüldüğü gibi yönetici ve öğretmenlerin kurumsal gelişme alt boyutuna ilişkin algı ve beklentileri arasındaki korelasyon katsayısı “ $r = .412$ ” olarak bulunmuştur. Katılımcıların kurumsal gelişme boyutunda algıları ve beklentileri arasında olumlu bir ilişki vardır. Buna göre algı arttıkça beklentinin de orta düzeyde arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı dikkate alındığında ($r^2 = 0,169$) bu artış oranının %17 civarında olduğu söylenebilir. Yani beklentideki artışın %17 civarında algıdaki artıştan etkilendiği görülmektedir.

Korelasyon analizlerinde elde edilen değerler 0.70-1.00 arasında olması yüksek bir olumlu ilişkiyi ifade ederken, 0.70-0.30 aralığında bir değer orta düzeyde bir olumlu ilişkiyi anlatır. Düşük düzeyde bir olumlu ilişki olduğu değerlendirilmesini yapabilmek için ise elde edilen değerler 0.30-0.00 aralığında bulunması yeterli olacaktır (Büyüköztürk 2002; Somekh ve Lewin; 2005).

Mesleki gelişme alt boyutuna ilişkin algı ve beklentileri arasındaki korelasyon katsayısı ise “ $r = .398$ ” olarak bulunmuştur. Katılımcıların mesleki gelişme boyutunda algıları ve beklentileri arasında olumlu bir ilişki vardır. Buna göre algı arttıkça beklentinin de orta düzeyde arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı dikkate alındığında ($r^2 = 0,158$) bu artış oranının %16 civarında olduğu söylenebilir. Yani beklentideki artışın %16 civarında algıdaki artıştan etkilendiği görülmektedir.

Meslektaşlarla işbirliği alt boyutuna ilişkin algı ve beklentileri arasındaki korelasyon katsayısı ise “ $r = .357$ ” olarak bulunmuştur. Katılımcıların mesleki gelişme boyutunda algıları ve beklentileri arasında olumlu bir ilişki vardır. Buna göre algı arttıkça beklentinin de orta düzeyde arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı dikkate alındığında ($r^2 = 0,127$) bu artış oranının %13 civarında olduğu söylenebilir. Yani beklentideki artışın %13 civarında algıdaki artıştan etkilendiği görülmektedir.

Bu bulgular katılımcıların kurumsal gelişme, mesleki gelişme ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarının her birine ilişkin algı ve beklentileri arasında orta düzeyde bir korelasyon olduğunu göstermektedir.

Benzer biçimde araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı ve beklenti toplam puanları arasındaki korelasyonun da orta düzeyde ($r=0,383$) olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların algıları ve beklentileri arasında olumlu bir ilişki vardır. Buna göre algı arttıkça beklentinin de orta düzeyde

arttığı söylenbilir. Determinasyon katsayısı dikkate alındığında ($r^2= 0,146$) bu artış oranının %15 civarında olduğu söylenbilir. Yani beklentideki artışın %15 civarında algıdaki artıştan etkilendiği görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Araştırmada kullanılan nicel ve nitel araştırma teknikleri ile ulaşılan sonuçlar alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

5.1. Araştırma Problemine İlişkin Sonuçlar

“İlköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri ne düzeyde” olduğuna ilişkin nitel ve nicel bulgular aşağıda verilmiştir.

Nicel Boyut

Katılımcıların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, tüm boyutlar ve ölçeğin toplamından alınan puanlar açısından, beklenti puan ortalamalarının algı puanlarından fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgu katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti düzeylerinin daha fazla olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerine ait aritmetik ortalama 110,99 (Her zaman) iken, öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarına ait aritmetik ortalama 96.66'dır (Sık sık).

Kurumsal gelişim alt boyutunda ise katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerine ait aritmetik ortalama 37,46 (Sık sık) iken, öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarına ait aritmetik ortalama 31.56'dır (Sık sık).

Mesleki gelişim alt boyutunda ise katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerine ait aritmetik ortalama 51,05 ($\bar{X} = 4,64$ -Her zaman) iken, öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarına ait aritmetik ortalama 45.81'dir ($\bar{X} = 4,16$ -Sık sık).

Meslektaşlarla işbirliği alt boyutunda ise katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerine ait aritmetik ortalama 22,47 (Her zaman) iken, öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarına ait aritmetik ortalama 19.28'dir (Sık sık).

Nitel Boyut

Görüşmelerde elde edilen nitel verilere göre; öğretmen ve yöneticilerin çoğunluğu (n= 28), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik rolleri sergilediği düşüncesine sahiptirler. Katılımcıların beklentiye ilişkin ifadelerinden, tamamının bu düzeyin yeterli olmadığı (n=30), bu konuda daha yüksek beklentileri olduğunu aktarmak mümkün görünmektedir.

Kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin çoğunluğu okullarında öğretmen liderliğinin var olduğunu gösteren davranışlar sergilendiği sonucunu destekler doğrultuda görüşler ifade etmişlerdir.

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

“İlköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında okul türüne göre anlamlı farklılık olup olmadığına” ilişkin nicel ve nitel bulgular aşağıda verilmiştir.

Nicel Boyut

Okul türü değişkenine göre, katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan *t* testi sonuçları incelendiğinde, katılımcıların görüşlerinin; *meslektaşlarla işbirliği* boyutu açısından farklılaşmadığı, kurumsal gelişme (t=2.39 p=.01) ve mesleki gelişme (t=3.73 p=.00) boyutları açısından anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir.

Kurumsal gelişme boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, özel ilköğretim okullarında çalışan katılımcıların (\bar{X} =38,98-Her zaman) resmi ilköğretim okullarında çalışan katılımcılara (\bar{X} =37,31-Sık sık) göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Mesleki gelişme boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, özel ilköğretim okullarında çalışan katılımcıların (\bar{X} =52,53-Her zaman) resmi ilköğretim

okullarında çalışan katılımcılara ($\bar{X} = 50,91$ -Her zaman) göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarının, okul türü değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan *t* testi sonuçları incelendiğinde, katılımcıların görüşlerinin; kurumsal gelişme ($t=6.579$ $p=.00$), mesleki gelişme ($t=9.127$ $p=.00$) ve meslektaşlarla işbirliği ($t=4.490$ $p=.01$) boyutları açısından anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Katılımcıların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, bütün alt boyutlar açısından özel ilköğretim okullarında çalışan katılımcıların resmi okullarda çalışan katılımcılara göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Okul türü değişkenine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, özel ilköğretim okullarında çalışan katılımcıların resmi ilköğretim okullarında çalışan katılımcılara göre hem beklenti hem de algı açısından daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir.

Nitel Boyut

Nitel verilerden elde edilen bulgularda da özel ilköğretim okullarında çalışan katılımcıların ($n= 8$) resmi ilköğretim okullarında çalışan katılımcılara göre ($n= 20$) algı açısından öğretmen liderliği rollerinin gerekli olduğu düşüncesine daha fazla sahip oldukları değerlendirilebilir. Resmi okullarda görevli katılımcılardan böyle bir algıya sahip olmadıklarını ifade edenler de bulunmaktadır ($n= 2$). Beklenti açısından ise hem özel hem de devlet okullarında görev yapan katılımcılar öğretmen liderliği rollerinin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Boyutlar açısından bakıldığında da benzer farklılık gözlenebilmektedir. Katılımcılar özel ilköğretim okullarının yapı ve işleyiş bakımından gelişim ve etkililiğe daha yatkın olduğu fikrini destekleyici düşünceler ifade etmişlerdir.

Nitel verilerden elde edilen bulgulardan elde edilen sonuca göre özel ilköğretim okullarında çalışan katılımcıların resmi ilköğretim okullarında çalışan katılımcılara göre hem beklenti hem de algı açısından daha olumlu görüş belirttikleri söylenebilir.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

“İlköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığına” ilişkin nicel ve nitel bulgular aşağıda verilmiştir.

Nicel Boyut

Görev türü değişkenine göre, katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan *t* testi sonuçları incelendiğinde, katılımcıların görüşlerinin; kurumsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutu açısından farklılaşmadığı, mesleki gelişme ($t=1.739$ $p=.04$) boyutu açısından anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Mesleki gelişim boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin ($\bar{X}=51,22$ -Her zaman) yöneticilere ($\bar{X}=50,35$ -Her zaman) göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarının, görev türü değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan *t* testi sonuçları incelendiğinde, katılımcıların görüşlerinin; mesleki gelişme, kurumsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutu açısından farklılaşmadığı, görülmektedir. Boyutlara ilişkin bulgular incelendiğinde, yöneticilerin öğretmenlere göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Görev türü değişkenine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen liderliği rollerine ilişkin beklenti açısından öğretmenlerin, beklentilerin gerçekleşmesine ilişkin algılar açısından ise yöneticilerin yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir.

Nitel Boyut

Araştırmanın bu alt problemine yönelik olarak nitel verilerin incelenmesinde, algı düzeyi bakımından öğretmenler ve yöneticiler arasında büyük bir farklılık olmadığı belirtilebilir. Ancak yine de algı boyutuna ilişkin nitel bulguların nicel

bulguları çok fazla desteklediği söylenemez. Nicel bulgularda ortaya çıkan yöneticilere ait yüksek algı düzeyi nitel bulgularla desteklenmemektedir.

Öte yandan, beklenti açısından yapılan analizler nicel bulguları desteklemektedir. Öğretmenlerin müdürlere göre beklentilerini daha net ifade etikleri söylenebilir. Bazı yöneticilerin beklentilerinin daha az olduğu gözlenmiştir.

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

“İlköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olup olmadığına” ilişkin nicel ve nitel bulgular aşağıda verilmiştir.

Nicel Boyut

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentileri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan *t* testi sonuçları incelendiğinde, katılımcıların görüşlerinin kurumsal gelişme ($t=3.640$ $p=.00$) mesleki gelişme ($t=2.661$ $p=.00$) ve meslektaşlarla işbirliği ($t=2.190$ $p=.00$) boyutları açısından anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir.

Kurumsal gelişme boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, kadınların ($\bar{X}=38,26$ -Her zaman) erkeklere ($\bar{X}=36,83$ -Sık sık) göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Mesleki gelişme boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, kadınların ($\bar{X}=51,56$ -Her zaman) erkeklere ($\bar{X}=50,65$ -Her zaman) göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Meslektaşlarla işbirliği boyutu açısından da kadınların ($\bar{X}=22,71$ -Her zaman) erkeklere ($\bar{X}=22,28$ -Her zaman) göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahiptirler. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir.

Katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan *t* testi sonuçları incelendiğinde; kurumsal gelişme, mesleki gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutları açısından kadın ve erkek katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre hem beklenti hem de algı açısından daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir.

Nitel Boyut

Cinsiyet değişkenine göre katılımcı görüşleri arasında farklılık olup olmadığını görebilmek amacıyla yapılan nitel değerlendirme, nicel bulguları desteklemektedir. Nitel verilerde de kadın katılımcıların (n= 8) erkek katılımcılara göre daha yüksek algı ve beklenti içinde oldukları sahip oldukları görülmektedir. Kadın katılımcıların tamamı algı ve beklentilerinin var olduğu sonucu çıkarılabilecek ifadeler kullanırken, iki erkek katılımcı böyle bir algıya sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Kadın öğretmenlerim daha katılımcı, işbirliğine yatkın, daha paylaşımcı ve kurumsal ve kişisel gelişime daha açık yaklaşımlar sergilediği değerlendirilmesi yapılabilir.

5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

“İlköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında mezun olunan okul türüne göre anlamlı farklılık olup olmadığına” ilişkin nicel ve nitel bulgular aşağıda verilmiştir.

Nicel Boyut

En son mezun olunan kurum değişkenine göre, katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan *t* testi sonuçları incelendiğinde, katılımcıların görüşlerinin;

kurumsal gelişme ($t=1.998$ $p=.04$) ve meslektaşlarla işbirliği ($t=2.430$ $p=.01$) boyutları açısından anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir.

Katılımcıların kurumsal gelişme boyutuna ilişkin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, eğitim fakültesinde mezun olan katılımcıların ($\bar{X}=37,71$ -Sık sık) diğer fakültelerden mezun olan katılımcılara ($\bar{X}=37,31$ -Sık sık) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Meslektaşlarla işbirliği boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, eğitim fakültesinde mezun olan katılımcıların ($\bar{X}=22,62$ -Her zaman) diğer fakültelerden mezun olan katılımcılara ($\bar{X}=22,09$ -Her zaman) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarının, en son mezun olunan kurum değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları incelendiğinde; kurumsal gelişme, mesleki gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutları açısından eğitim fakültesinden ve diğer fakültelerden mezun olan katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Nitel Boyut

Eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmen ve yöneticilerin algı ve beklentilerine yönelik değerlendirmelerinde farklılık olup olmadığını görebilmek amacıyla yapılan nitel değerlendirme, nicel bulgularla benzerlik taşımamaktadır. Nitel verilerde hem eğitim fakültesi mezunu katılımcıların hem de diğer fakültelerden mezun olan katılımcıların benzer algı ve beklentilere sahip oldukları belirtilebilir.

5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

“İlköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında branşa göre anlamlı farklılık olup olmadığına” ilişkin nicel ve nitel bulgular aşağıda verilmiştir.

Nicel Boyut

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerinin, branş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan *t* testi sonuçları incelendiğinde; kurumsal gelişme, mesleki gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutları açısından sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarının, branş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan *t* testi sonuçları incelendiğinde, katılımcıların görüşlerinin meslektaşlarla işbirliği ($t=2.604$ $p=.00$) boyutu açısından anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Bu boyuta ilişkin bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=19,61$ -Sık sık) branş öğretmenlerine ($\bar{X}=18,82$ -Sık sık) göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Nitel Boyut

Branş değişkenine göre öğretmen ve yönetici görüşleri arasında farklılık olup olmadığını görebilmek amacıyla yapılan nitel değerlendirme, nicel bulguları desteklemektedir. Nitel verilerde de sınıf öğretmeni olarak görev yapan katılımcıların branş öğretmeni olarak görev yapan katılımcılara göre algı ve beklentilerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin daha katılımcı, işbirliğine yatkın ve daha paylaşımcı yaklaşımlar sergilediği değerlendirilmiştir.

5.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

“İlköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında kıdeme göre anlamlı farklılık olup olmadığına” ilişkin nicel ve nitel bulgular aşağıda verilmiştir.

Nicel Boyut

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerinin, kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonuçları incelendiğinde, katılımcıların görüşleri arasında ölçeğin alt boyutları açısından anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarının, kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonuçları incelendiğinde, katılımcıların görüşlerinin; kurumsal gelişme ($F=5.006$ $p=.00$), mesleki gelişme ($F=4.995$ $p=.00$) ve meslektaşlarla işbirliği ($t=4.883$ $p=.00$) boyutları açısından anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Katılımcıların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, bütün alt boyutlar açısından 21 yıl ve üzeri kıdemi olan katılımcıların diğer katılımcılara göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Nitel Boyut

Kıdem değişkenine göre öğretmen ve yönetici görüşleri arasında farklılık olup olmadığını görebilmek amacıyla yapılan nitel değerlendirme, algı bakımından nicel bulguları desteklemektedir. Nitel verilerde de deneyimli katılımcıların daha yüksek algıya sahip oldukları söylenebilir. Beklenti bakımından ise, nitel bulgularda mesleğinde ilk yıllarını yaşayan katılımcıların daha yüksek beklenti düzeylerine sahip oldukları görülmektedir. Bu durum nicel verilerle benzerlik göstermemektedir.

5.1.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

“İlköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında okulda görev yapan öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık olup olmadığına” ilişkin nicel ve nitel bulgular aşağıda verilmiştir.

Nicel Boyut

Katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerinin, öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek

üzere yapılan varyans analizi sonuçları incelendiğinde; kurumsal gelişme, mesleki gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutları açısından katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarının, öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonuçları incelendiğinde; kurumsal gelişme, mesleki gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutları açısından katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Nitel Boyut

Görev yaptıkları okullarda bulunan öğretmen sayısı değişkenine göre öğretmen ve yöneticilerin algı ve beklentilerine yönelik değerlendirmelerinde farklılık olup olmadığını görebilmek amacıyla yapılan nitel değerlendirme, nicel bulgularla benzerlik taşımaktadır. Nitel verilerde de öğretmen sayısı değişkenine göre algı ve beklenti düzeylerinde bir farklılık bulunmamaktadır.

5.1.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

“İlköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında okulda bulunan öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık olup olmadığına” ilişkin nicel ve nitel bulgular aşağıda verilmiştir.

Nicel Boyut

Katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerinin, öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonuçları incelendiğinde; kurumsal gelişme, mesleki gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutları açısından katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarının, öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonuçları incelendiğinde,

katılımcıların görüşlerinin; kurumsal gelişme ($F=14.410$ $p=.00$) ve meslektaşlarla işbirliği ($F=4.345$ $p=.01$) boyutları açısından anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir.

Katılımcıların kurumsal gelişme boyutuna ilişkin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, öğrenci sayısı 1000'den fazla olan okullardaki katılımcıların en düşük aritmetik ortalamaya ($\bar{X} =29,61$ -Bazen), öğrenci sayısı 500–1000 arasında olan okullardaki katılımcıların ise en yüksek aritmetik ortalamaya ($\bar{X} =33,15$ -Sık sık), sahip oldukları görülmektedir. Meslektaşlarla işbirliği boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde ise, yine öğrenci sayısı 1000'de fazla olan okullardaki katılımcıların en düşük aritmetik ortalamaya ($\bar{X} =18,53$ -Sık sık), öğrenci sayısı 500–1000 arasında olan okullardaki katılımcıların ise en yüksek aritmetik ortalamaya ($\bar{X} =19,70$ -Sık sık), sahip oldukları görülmektedir.

Nitel Boyut

Görev yaptıkları okullarda bulunan öğrenci sayısı değişkenine göre öğretmen ve yöneticilerin algı ve beklentilerine yönelik görüşlerinde farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan nitel değerlendirme, beklenti boyutunda nicel bulgularla benzerlik taşımaktadır. Nitel verilerde de öğrenci sayısı değişkenine göre algı ve beklenti görüşlerinde bir farklılık bulunmamaktadır. Algı boyutunda da herhangi bir farklılık bulunmaması, araştırmanın nicel boyutuyla örtüşmemektedir.

5.1.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “İlköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında ilişki (korelasyon) var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

Bulgular katılımcıların kurumsal gelişme, mesleki gelişme ve amaçlı işbirliği alt boyutlarının her birine ilişkin algı ve beklentileri arasında orta düzeyde bir korelasyon olduğunu göstermektedir.

Benzer biçimde araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı ve beklenti toplam puanları arasındaki korelasyonun da orta düzeyde ($r=383$) olduğu belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırma bulgu ve sonuçlarına göre geliştirilen öneriler aşağıda verilmiştir.

5.2.1. Uygulamacılar İçin Öneriler

1. Çalışma evreninde bulunan ilköğretim okullarında öğretmen liderliği rollerinin *sık sık* düzeyinde gerçekteşiğine ilişkin bulgular, nitel verilerle desteklenmiş olmasına karşın öğretmen liderliğine yönelik beklentinin *her zaman* düzeyinde olması nedeniyle, okullarda öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin olumlu bir tutuma sahip olduğu değerlendirmesi yapılabilir. Alanyazında da desteklenen öğretmen liderliği ile okul gelişimi arasında bulunan olumlu ilişki de göz önüne alınınca, ilköğretim okullarının gelişimi ve bunun okulun ve öğrencinin niteliğinin artmasına sağlayacağı katkılarla okulların ve öğrenci başarısının daha ileri düzeylere taşınabilmesi için,

Yöneticilerin;

- Öğretmen liderliğini ortaya çıkarıcı ve geliştirici bir okul ortamı oluşturmaları,
- Öğretmenlere liderlik rolleri sergileyebilecekleri fırsatlar yaratmaları,
- Öğretmen liderliğini ortaya çıkarmak ve geliştirmek için gerekli zaman, eğitim ve kaynakları sağlamaları,
- Karar süreçlerine öğretmenleri katmaları,

Uygulamacıların ise;

- Mevzuatta öğretmen liderliğini ortaya çıkarıcı ve geliştirici yenileşmeler yapmaları,
- Öğretmen liderliğine dönük bölgesel düzeyde ya da okullar düzeyinde eğitim çalışmaları programlamaları,

- Tüm bu çalışmaları okul müdürlerinin dahil olabileceği süreçler olarak programlamaları,

okul gelişimi ve dolaylı olarak öğrenci niteliğinin artması bakımından önemli görünmektedir.

2. Veri toplama aracı boyutları olan *kurumsal gelişim*, *mesleki gelişim* ve *meslektaşlarla işbirliği* alt boyutlarında ise katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentileri ve algıları hem nicel hem de nitel bulgularda yüksek düzeylerde. Bu bakımdan, öğretmenlerin liderliği kurumsal ve mesleki bakımdan oldukça önemli görüldüğü için, uygulamacıların;

- Öğretmenler arası işbirliğini artırıcı mesleki gelişim etkinliklerini ve ortaklaşa projeleri programlara dahil etmeleri,
- Öğretmen liderliğini destekleyici ve geliştirici programlar doğrultusunda merkez örgüt, il ve ilçeler düzeyinde çalışmalar yapmaları,
- Okullarda yeniden yapılanma sürecinin sıkça konuşulduğu ortamda, öğretmen rollerinin ve yeniden yapılanma süreçlerine etkin biçimde katılımının, ilgililer tarafından çeşitli boyutlardan sürekli bir geliştirme süreci olarak ele alınmaları,
- Öğretmen görev ve sorumluluklarının liderlik rollerini ön plana çıkaracak biçimde yeniden düzenlemeleri,

önemli görünmektedir.

3. Araştırma bulgularına göre, özel ilköğretim okullarının öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentileri ve algıları hem nicel hem de nitel bulgularda daha yüksek düzeydedir. Bu bakımdan, daha işbirlikçi ve katılımcı olduğu varsayılan özel okullardaki yönetim yaklaşımının öğretmen liderliğine daha açık olduğunu düşünerek, ilköğretim okullarında yönetim, yapı ve işleyişte daha demokratik süreçlerin başlatılması önemli görünmektedir.

4. Nitel bulgularda da kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre daha yüksek algı ve beklenti ifade ettikleri görülmektedir. Kadın öğretmenlerim daha katılımcı, işbirliğine yatkın, daha paylaşımcı ve kurumsal ve kişisel gelişime daha açık yaklaşımlar sergilediği anlamına gelebilecek olan bu durum göz önüne alındığında, kadınların yönetim ve yönetsel süreçlere katılımını teşvik edici girişimlerin başlatılması önemli görünmektedir.
5. Katılımcıların kıdemlerine göre aritmetik ortalamaları incelendiğinde, bütün alt boyutlar açısından 21 yıl ve üzeri kıdemi olan katılımcıların diğer katılımcılara göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu durum, öğretmen liderliği gibi uygulamalarla öğretmenlik mesleğinin durağan yanının değiştirilmesi konusunun önemini ortaya koymaktadır.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Öğretmen liderliği konusunda gelecekte yapılması olası çalışmalar, kavramın daha anlaşılır olması için aşağıda önerilen konulara yoğunlaşabilirler.

1. “Öğretmen Liderliğinin” okul yönetimine etkileri ayrı bir çalışma konusu olarak ele alınabilir.
2. “Öğretmen Liderliğinin” öğrenci başarısına etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
3. “Öğretmen Liderliğine” ilişkin öğrenci, yönetici ve veli görüşleri araştırılabilir.
4. Benzer çalışmalar başka bölgelerde ya da bölgeler arasında karşılaştırmalı olarak yapılabilir.
5. Benzer çalışmalar orta öğretim okullarında yapılabilir.
6. Gözlem tekniği kullanılarak, öğretmenlerin ne tür liderlik rolleri sergilediklerini ortaya çıkarmayı hedefleyen çalışmalar yapılabilir.
7. Öğretmen liderliğinin, okul etkililiğine etkisini araştıran çalışmalar yapılabilir.
8. Liderliklerini öğretmenlerle paylaşan müdürlerin görüşlerinin araştırılacağı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Anderson, G. (1998). *Fundamentals of educational research*. London: The Falmer Press.
- Anderson, K. D. (2004). The nature of teacher leadership in schools as reciprocal influences between teachers and principals. *School Effectiveness and School Leadership*, 15 (1), 97-113.
- Arrowsmith, T. (2005). Distributed leadership: three questions, two answers: A review of the Hay Group Education research, July 2004. *Management in Education*, 19, 30-33.
- Arrowsmith, T. (2007). Distributed leadership in secondary schools in England: The impact on the role of the head teacher and other issues. *Management in Education*, 21, 21-27.
- Aslan, B. (1989). *Eğitimde teftiş*. Ankara.
- Aydın, M. (1998). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bass, B. (1996). *The ethics of transformational leadership*.
http://www.academy.umd.edu/scholarship/casl/klspdocs/transformational_index.htm, 16.11.2002'de alındı.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Beattie, M. (2002). Educational Leadership: modeling, mentoring, making and re-making a learning community. *European Journal of Teacher Education*, 25, 199 – 221.
- Bell, J. (2007). The trouble with questionnaires. In A. R. J. Briggs & M. Coleman (Eds.). *Research methods in educational leadership and management*. (224-236) London: Sage.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2007). The need for organizational innovations in public elementary schools. *International Journal of Educational Reform*, 16, 27-37.
- Begley, P. T. (2001). In pursuit of authentic school leadership practices. *International Journal of Leadership in Education*, 4, 353-365.

- Bernuy, S. S. (2006). Understanding elementary school teachers' leadership behavior in the Trujillo school district (Doktora Tezi, NEW Mexico State University, 2006). *ProQuest Information and Learning* (UMI No. 3220483).
- Blegen, M. B. ve Kennedy, C. (2000). Principals and teachers, leading together. *NASSP Bulletin*, 84, 1-6.
- Bogotch, I. E. (2005). A history of public school leadership. In F. W. English (Ed.). *The SAGE handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice*. (7-33). London, New Delhi: Sage Publications.
- Bottery, M. (2004). *The challenges of educational leadership*. London: PCP/Sage.
- Briggs, A. R. J. ve Coleman, M. (2007). *Research methods in educational leadership and management* (Eds.). London: Sage.
- Briley, B. L. (2004). Teachers as leaders: Teacher leadership development (Doktora Tezi, Auburn University, 2004). *ProQuest Information and Learning* (UMI No. 3154801).
- Brown, M. ve Rutherford, D. (1998). Changing roles and raising standards: New challenges for heads of department. *School Leadership and Management*, 18, 75-88.
- Burlingame, M. (1986). Three images of leadership in effective school literature. *Peabody Journal of Education*, 63 (3), 65-74.
- Bursalioğlu, Z. (2000). *Okul yonetiminde yeni yapı ve davranış*. (11. Baskı) Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management*. (3. Ed.) London: Sage.
- Caldwell, B. (2006). *Re-imagining educational leadership*. Camberwell, Victoria: ACER Press.
- Camburn, E., Rowan, B. ve Taylor, J. E. (2003). Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (4), 347-373.
- Can, S. (2002). Resmi ve özel okullardaki okul yoneticileri ve beden eğitimi oğretmenlerinin liderlik davranışi yonunden karşılaştırılması (Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, 2002). *YÖK Dökümantasyon Merkezi* (No. 110108).

- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Sosyal Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 103-119.
- Can, N. (2006a). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 349-363.
- Can, N. (2006b). Öğretmen liderliği ve engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 137-161.
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Erciyes Üniveristesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (1), 263-288.
- Case, A. (2002). *Transformational Leadership*.
www.wings.buffalo.edu/academic/departments/edoap/case.html,
16.11.2002'de alındı.
- Cheng, Y. C. (2002). The changing context of school leadership: Implications for paradigm shift. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.). *Second International handbook of educational leadership and administration*. (103-132) Dordrecht: Kluwer Academic.
- Clarke, S. R. P. (2000). The principal at the centre of reform: Some lessons from the field. *International Journal of Leadership in Education*, 3, 57-73.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. (5th Ed.). London: RoutledgeFalmer.
- Conley, S., Fauske, J. ve Pounder, D. G. (2004). Teacher work group effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 40, 663-703.
- Crawford, M. (2005). Editorial: Distributed leadership and headship: A Paradoxical relationship. *School Leadership and Management*, 25 (3), 213-215.
- Crowther, F., Kaagen, S., Ferguson, M., ve Hann, L. (2002). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Çelik, V. (2000a). *Eğitimsel Liderlik*. (2. Baskı) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2000b). *Okul Kültürü ve Yönetim*. (2. Baskı) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Danielson, C. (2003). *Enhancing student achievement: A framework for school improvement*. Alexandria: ASCD.

- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria: ASCD.
- Danielson, C. (2007). The many faces of leadership. *Educational Leadership*, September, 14-19.
- Dantley, M. E. (2005). Moral Leadership: Shifting the management paradigm. In F. W. English (Ed.). *The SAGE handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice*. (34-46). London, New Delhi: Sage Publications.
- Dantley, M. E. (2005b). Faith-based leadership: Ancient rhythms or new management. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18, 3 – 19.
- Davidson, B. M. ve Dell, G. L. (2003). *A school restructuring model: A toolkit for building teacher leadership*. Annual Meeting of American Educational Research Association. (ERIC Reproduction Service No. ED 477507). www.eric.ed.gov 'dan alındı.
- Darling-Hammond, L., Bullmaster, M. L. ve Cobb, V. L. (1995). Rethinking teacher leadership through professional development schools. *The Elementary School Journal*, 96, (1) 87–106.
- Deniz, T. (2003). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ve bu davranışların okul başarısına etkisi (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, 2003). *YÖK Dökümantasyon Merkezi* (No. 133581).
- Dentith, A. M., Floyd, D. B. ve Frattura, E. M. (2006). Teacher leadership. In F. W. English (Ed.), *Encyclopedia of educational leadership and administration*. Vol.2. (583-585). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Derrida, J. (1979). Scribble (Writing-Power). *Yale French Studies*, 58, 117 – 147.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.
- Dimmock, C. (1996). Dilemmas fo school leaders and administrators in restructuring. In K. Leithwood, J. Chapman, David Corson, P. Hallinger & A. Hart (Eds.). *International handbook of educational leadership and administration*. (135-170). Dordrecht: Kluwer Academic.

- Dimmock, C. (1999). The management of dilemmas in school restructuring: A case analysis. *School Leadership and Management*, 19, 97-113.
- Dimmock, C. ve Walker, A. (2000). Developing comparative and international educational leadership and management: A cross-cultural model. *School Leadership & Management*, 20, 143 – 160.
- DiPaola, M. F. (2003). Conflict and change. In N. Bennett, M. Crawford, & M. Cartwright (Eds.). *Effective educational leadership*. (143-158). London: Paul Chapman Publishing.
- Donaldson, G. A. (2006). *Cultivating leadership in schools: Connecting people, purpose and practice*. New York: Teachers College Press.
- Dozier, T. K. (2007). Turning good teachers into great leaders. *Educational Leadership*, September, 54-58.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Duignan, P. (2006). *Educational leadership: Key challenges and ethical tensions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dwyer, K. M. (2004). Teacher leadership: Prevalent shared leadership practices of middle school interdisciplinary teams and whole faculty study groups (Doktora Tezi, Loyola University, 2004). *ProQuest Information and Learning* (UMI No. 3110081).
- Ellis, J. M. (1997). *Postmodernizme hayır*. (Halide Aral Bakırer, Çev.) Ankara: Doruk Yayıncılık.
- Ermihan, N. (1998). Kara Harp Okulu'nda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin ders içi liderlik rollerine ilişkin öğrenci yaklaşımları üzerine bir araştırma (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, 1998). *YÖK Dökümantasyon Merkezi* (No. 69201).
- English, F. W. (2003). *The postmodern challenge to the theory and practice of educational administration*. Springfield: Charles C Thomas Publisher.
- Epitropaki, O (2002). *What is transformational leadership?*
www.shef.ac.uk/~iwp/publications/whatis/transformational.pdf,
17.10.2002'de alındı.
- Erçetin, Ş (2000). *Lider sarmalında vizyon*. (2.Baskı) Ankara: Nobel Yayınları.

- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Evers, C. W. ve Lakomski, G. (2000). *Doing educational administration*. Oxford: Pergamon/Elsevier.
- Farrell, N. (2003). Change agent, mentor, advocate: A study of teachers learning to be leaders (Doktora Tezi, George Mason University, 2003). *ProQuest Information and Learning* (UMI No. 3079321).
- Feyerabend, P. (1987). Creativity: A dangerous myth. *Critical Inquiry*, 13, 700-771.
- Foucault, M. (1982). The subject and the power. *Critical Inquiry*, 8, 777-795.
- Firestone, W. A. ve Martinez, M. C. (2009). Districts, teacher leaders, and distributed leadership. In K. Leithwood, B. Mascall and T. Strauss (Eds.). *Distributed leadership according to the evidence*. (61-86) New York, London: Routledge/Taylor & Francis.
- Fogelman, K. ve Comber, C. (2007). Surveys and sampling. In A. R. J. Briggs & M. Coleman (Eds.). *Research methods in educational leadership and management*. (125-141) London: Sage.
- Frost, D. ve Harris, A. (2003). Teacher leadership: Towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33, 479-498.
- Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. London: The Falmer Press.
- Fullan, M. (2000). The return of large-scale reform. *Journal of Educational Change*, 1, 5-28.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 8, 16-22.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Gabriel, J. G. (2005). *How to thrive as a teacher leader*. Alexandria: ASCD.
- Gall, M. D., Gall, J. P. ve Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction*. (8th Ed.). Berkshire: Allyn and Bacon.
- Golafshani N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8 (4), 597-607.
- Goldstein J. (2003). Making sense of distributed leadership: The case of peer assistance and review. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (4), 397-421.
- Goodson, I. ve Walker, R. (2005). Putting life into educational research. In R. R.

- Sherman & R. B. Webb (Eds.). *Qualitative research in education: Focus and Methods*. (108-121) London: RoutledgeFalmer.
- Greasley, P. (2008). *Quantitative data analysis using SPSS*. Berkshire: Open University Press.
- Green, J. C., Krayder, H. ve Mayer, E. (2005). Combining Qualitative and Quantitative Methods in Social Inquiry. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). *Research methods in the social sciences*. (275-282) London: Sage.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.). *Second International handbook of educational leadership and administration*. (653-696) Dordrecht: Kluwer Academic.
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 141-158.
- Gronn, P. ve Hamilton, A. (2004). 'A bit more life in the leadership: Co-principalship as distributed leadership practice. *Leadership and Policy in Schools*, 3 (1), 3-35.
- Gunter, H. M. (2001). *Leaders and leadership in education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gunter, H. M. (2003). Teacher leadership: Prospects and possibilities. In M. Brundrett, N. Burton and R. Smith (Eds.), *Leadership in education*. (118-131). London: Sage.
- Gunter, H. M. (2004). Labels and labeling in the field of educational leadership. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 25, 21 – 41.
- Gunter, H. M., McGregor, D. ve Gunter, B. (2001). Teachers as leaders: A case study. *Management in Education*, 15, 26 – 28.
- Habermas, J. (200). "Öteki" olmak, "öteki"yle yaşamak. (İlknur Aka, Çev.) (3. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33, 329-351.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 221-239.

- Hallinger, P. ve Leithwood, K. (1996). Culture and educational administration: A case of finding what you don't know you don't know. *Journal of Educational Administration*, 34, 98-116.
- Hamilton, K. E. (2002). *Leadership*. <http://webhome.idirect.com/kehamilt/ob10.html>, 02.02.2002'de alındı.
- Hargreaves, A. (2004). *Teaching in the knowledge society*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2008). The emotional geographies of educational leadership. In B. Davies & T. Brighouse (Eds.). *Passionate leadership in education*. (129-150) London: Sage.
- Harris, A. (2002a). Effective leadership in schools facing challenging context. *School Leadership and Management*, 22, 15-26.
- Harris, A. (2002b). *School improvement: What's in it for schools?* London, New York: Routledge.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership and Management*, 23, 313-324.
- Harris, A. (2004a). Editorial: School leadership and school improvement: A simple and a complex relationship. *School Leadership and Management*, 24, 3-5.
- Harris, A. (2004b). Distributed leadership and school improvement. *Educational Management Administration and Leadership*, 32, 11-24.
- Harris, A. (2005a). Distributed leadership. In B. Davies (Ed.). *The essentials of school leadership*. (160-172) Thousand Oaks, London: Corwin Press/Paul Chapman Publishing.
- Harris, A. (2005b). *Distributed school leadership: Developing tomorrow's leaders*. London, New York: Routledge.
- Harris, A. (2005c). Reflections on distributed leadership. *Management in Education*, 19, 10-12.
- Harris, A. (2005d). *Crossing boundaries and breaking barriers: Distributed leadership in schools*. London: Special School Trust.
- Harris, A. (2008a). *Distributed school leadership: Developing tomorrow's leaders*. London, New York: Routledge.

- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 172-188.
- Harris, A. (2009). Distributed leadership and knowledge creation. In K. Leithwood, B. Mascall and T. Strauss (Eds.). *Distributed leadership according to the evidence*. (253-266) New York, London: Routledge/Taylor & Francis.
- Harris, A ve Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school*. Berkshire: Open University Press.
- Harris, A ve Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Berkshire: Open University Press.
- Harris, A ve Muijs, D. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22, 961-972.
- Harris, A ve Muijs, D. (2008). *Teacher leadership: A review of research*. <http://forms.ncsl.org.uk/mediastore/image2/randd-teacher-leadership-full.pdf> 05.05.2008'de alındı.
- Hart, A. W. (1994). Creating teacher leadership roles. *Educational Administration Quarterly*, 30, 472-497.
- Hart, A. W. (1995). Reconceiving school leadership: Emergent views. *The Elementary School Journal*, 96, 9-28.
- Hasanebioğlu, T. (2002). ğretmenlerinin liderlik stilleri, bilgisayar tutumları ve aralarındaki ilişkilerin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, 2002). *YÖK Dökümantasyon Merkezi* (No. 110856).
- Heck, R. H. ve Hallinger, P. (1999). Next generation methods for the study of leadership and school improvement. In J. Murphy and S.K. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration*. (141-162). San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- HİMM (2008). *Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü istatistik bilgiler*. http://www.hataymeb.gov.tr/ist_t.html 08.04.2008'de alındı.
- Hook, D. P. (2006). The impact of teacher leadership on school effectiveness in selected exemplary secondary schools (Doktora Tezi, Texas A&M University, 2006). *ProQuest Information and Learning* (UMI No. 3110081).

- Hyland, A. (2003). Teacher leadership and school reform: A case study in an elementary school in rural India (Doktora Tezi, Indiana University, 2003). *ProQuest Information and Learning* (UMI No. 3219160).
- Johnson, R. J. (2006). Teacher leadership: A case study of an elementary principal (Doktora Tezi, Capella University, 2006). *ProQuest Information and Learning* (UMI No. 3241784).
- Jones, N. (1999). The changing role of the primary school head. *Educational Management and Administration*, 27, 441-451.
- Kochan, F. K. (2005). Collaborative leadership, community building, and democracy in public education. In F. W. English (Ed.). *The SAGE handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice*. ss.68-84. London, New Delhi: Sage Publications.
- Kaya, A. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulayan sınıf öğretmenleri ile bu yaklaşımı uygulamayan dal öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarının karşılaştırılması-Gaziantep ili örneği. (Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi S.B.E., 2008)
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (1995). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Konan, N. (2002). *Liderlik ders notları*. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Kouzes, J. M. ve Posner, B. Z. (2003). *The leadership challenge workbook*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Krejcie, R. V. ve Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measerument*, 30, 607-310.
- Lambert, L. (2005a). Constructivist leadership. In B. Davies (Ed.). *The essentials of school leadership*. (93-109) Thousand Oaks, London: Paul Chapman Publishing/ Corwin Press.
- Lakomski, G. (2001). Organizational change, leadership and learning: Culture as cognitive process. *The International Journal of Educational Management*, 15, 68-77.

- Lakomski, G. (2008). Functionally adequate but casually idle: w(h)ither distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 159-171.
- Lehtonen, R. ve Pahkinen, E. (2004). *Practical methods for design and analysis of complex surveys* (2nd Ed.). West Sussex: Wiley & Sons.
- Leithwood, K. (2003a). Teacher leadership: Its nature, development, and impact on schools and students. In M. Brundrett, N. Burton and R. Smith (Eds.), *Leadership in education*. (103-117). London: Sage.
- Leithwood, K. (2003b). Transformational leadership effects on student engagement with school. In M. Wallace and L. Poulson (Eds.), *Educational Leadership and Management* . (194-212). London: Sage.
- Leithwood, K. (2006). Teacher leadership and instructional improvement. In W. Hoy and C. Miskel (Eds.), *Contemporary issues in educational policy and school outcomes*. (159-192). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Leithwood, K., Begley, P. T. ve Cousins, J. B. (1994). *Developing expert leadership for future schools*. London: Falmer Press.
- Leithwood, K., Steinbach, R. ve Ryan, S. (1997). Leadership and team learning in secondary schools. *School Leadership and Management*, 17, 303-325.
- Leithwood, K. ve Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 35, 679-706.
- Leithwood, K. ve Jantzi, D. (2000). Principal and teacher leadership effects: A replication. *School Leadership & Management*, 205 (4), 415-434.
- Leithwood, K. ve Reihl, C. (2005). What do we already know about educational leadership. In W. A. Firestone and C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership*. (12-27). New York: Teachers College Press.
- Leithwood, K. ve Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44, 529-561.
- Leithwood, K., ve Beatty, B. (2008). *Leading with teacher emotions in mind*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Leithwood, K., Mascall, B. ve Strauss, T. (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. London, New York: Routledge.

- Lieberman, A. ve Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Lieberman, A. ve Friedrich, L. (2007). Teachers, writers, leaders. *Educational Leadership, September*, 42-47.
- Lieberman, A. ve Saxl, E. R. Ve Miles, M. B. (2007). Teacher leadership: Ideology and practice. In Jossey-Bass Reader on *Educational leadership*. (403-420). San Francisco: Wiley & Sons.
- Liontos, L. B. (1992). *Transformational leadership*.
http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed347636.html 02.12. 02' de alindi.
- MacBeath, J. (2009). Distributed leadership: Paradigm, policy, and paradox. In K. Leithwood, B. Mascall and T. Strauss (Eds.). *Distributed leadership according to the evidence*. (253-266) New York, London: Routledge/Taylor & Francis.
- Mangin, M. M. (2007). Facilitating elementary principals' support for instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43, 319-357.
- Mangin, K. ve Duke, D. L. (1999). A century's quest to understand school leadership. In J. Murphy and S.K. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration*. (45-72). San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T. ve Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 214-228.
- Mayo, K. E. (2002). Teacher leadership: The master teacher model. *Management in Education*, 16, 29-33.
- McCrackin Nichols, A. (2007). A study of teacher leadership roles and their association to institutional benefits as perceived by principals and instructional facilitators (Doktora Tezi, The University of Memphis, 2007). *ProQuest Information and Learning* (UMI No. 3263708).
- Mcinerney, P. (2003). Moving into dangerous territory? Educational leadership in a devolving education system. *International Journal of Leadership in Education*, 6, 57 – 72.
- Merideth, E. M. (2007). *Leadership strategies for teachers*. Thousand Oaks: Corwin Press.

- Morrison, M. (2007). What do we mean by educational research. In A. R. J. Briggs & M. Coleman (Eds.). *Research methods in educational leadership and management*. (13-36) London: Sage.
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: Sage.
- Muijs, D. ve Reynolds, D. (2000). School effectiveness and teacher effectiveness in Mathematics: Some preliminary findings from the evaluation of the Mathematics enhancement programme (Primary). *School Effectiveness and School Improvement*, 11 (3), 273 – 303.
- Muijs, D. ve Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in UK. *Teaching and Teacher Education*, 22, 961 – 972.
- Muijs, D. ve Harris, A. (2007). Teacher leadership in (In)action. *Educational Management Administration and Leadership*, 35, 111 – 134.
- Mulford, B., Sillins, H. ve Leithwood, K. (2004). *Educational leadership for organizational learning and improved student outcomes*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Mulford, B.ve Sillins, H. (2005). Developing leadership for organizational learning. In M. J. Coles & G.Southworth (Eds.). *Developing leadership: Creating the schools of tomorrow*. (139-157) Berkshire: Open University Press.
- Murphy, J. (2004). Leadership for literacy: Some A framework for policy and practice. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 65-96.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Corwin Press, Sage.
- Murphy, J. ve Forsyth, P. B. (1999). A decade of change. In J. Murphy & P. B. Forsyth (Eds.). *Educational administration: A decade of change*. (3-38). Thousand Oaks, London, New Delhi: Corwin Press, Sage.
- Namlu, N. (2001). İlköğretim okulu yöneticilerinin ekip liderliği özellikleri ve iletişim becerilerine dayalı çatışma eğilimleri (Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, 2001). *YÖK Dökümantasyon Merkezi* (No. 101696).
- Oplatka, I. (2003). School change and self renewal: Some reflections from life stories of women principals. *Journal of Educational Change*, 4, 25-43.
- Popper, K. R. (2005). *Daha iyi bir dünya arayışı* . (İlknur Aka, Çev.) (2. Baskı)

İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Pounder, D. G., Ogawa, R. T. ve Adams, E. A. (1995). Leadership as an organization wide phenomena: Its impact on school performance. *Educational Administration Quarterly*, 31, 564-588.
- Rayner, S. ve Gunter, H. (2005). Rethinking leadership: Perspectives on remodelling practice. *Educational Review*, 57, 151 – 161.
- Reason, L. D. (2006). An investigation of the relationship between transformational and transactional leadership behaviors and an orientation in teacher leadership (Doktora Tezi, Capella University, 2006). *ProQuest Information and Learning* (UMI No. 3216008).
- Remley, C. M. (2003). Using the Fullan Leadership Model to determine the meaning of leadership for four teacher leaders (Doktora Tezi, The Pennsylvania State University, 2003). *ProQuest Information and Learning* (UMI No. 3119067).
- Reeves, D. B. (2008). *Teacher leadership to improve your school*. Alexandria: ASCD.
- Retallick, J. ve Fink, D. (2002). Framing leadership: Contributions and impediments to educational change. *International Journal of Leadership in Education*, 5, 91-104.
- Ribbins, P. (2007). Interviews in educational research: Conversations with a purpose. In A. R. J. Briggs & M. Coleman (Eds.). *Research methods in educational leadership and management*. (207-223) London: Sage.
- Riley, K. ve MacBeath, J. (2003). Effective leaders and effective schools. In N. Bennett, M. Crawford, & M. Cartwright (Eds.). *Effective educational leadership*. (173-185). London: Paul Chapman Publishing.
- Ries, K. A. (2003). A history of teachers as leaders in a suburban school district 1955-1999 (Doktora Tezi, University of St. Thomas, 2003). *ProQuest Information and Learning* (UMI No. 3090210).
- Robbins, P. S. (1994). *Örgütsel davranışın temelleri*. (Çev: Öztürk, S. Ayşe) Eskişehir: Etam A.Ş.
- Robertson, J. M. ve Weber, C. F. (2000). Cross-cultural leadership development. *International Journal of Leadership in Education*, 3, 315-330.
- Robinson, V. M. J. (2008). Forging the links between distributed leadership and

- educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 241-256.
- Sabuncuoğlu Z. ve Tüz M (1998). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Yayıncılık.
- Sarup, M. (2004). *Post-yapısalcılık ve postmodernizm*. (Abdülbaki Güçlü, Çev.) (2. Baskı) Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Sawyer, J. M. (2005). A case study of teacher leadership as a strategy for implementing change (Doktora Tezi, Lynch Graduate School of Education, 2005). *ProQuest Information and Learning* (UMI No. 3173679).
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Sergiovanni, T. J. (2006). *The principalship* (5th Ed.). Columbus: McGraw-Hill.
- Sergiovanni, T. J. ve Starratt, R. J. (2001). *Supervision: A redefinition*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Sillins, H. ve Mulford, B. (2002). Leadership and school results. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.). *Second International handbook of educational leadership and administration*. (561-612). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data* (3rd Ed.). London: Sage.
- Sleegers, P., Geijsel, F. ve Van den Berg, R. (2002). Conditions fostering educational change. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.). *Second International handbook of educational leadership and administration*. (75-102) Dordrecht: Kluwer Academic.
- Smylie, M. A. (1995). New perspectives on teacher leadership. *The Elementary School Journal*, 96, 3 – 7.
- Smylie, M. A. ve Hart, W. H. (1999). School leadership for teacher learning and change: A human and social capital development perspective. In J. Murphy and S.K. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration*. (421-441). San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Spillane, J. P. (2003). Educational leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25, 343 – 346s.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Halverson, R., ve Diamond, J. B. (2001). Investigating school

- leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30, 23 - 28.
- Spillane, J. P. ve Harris, A. (2001). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Educational*, 22 (1), 31–34.
- Spillane, J. P., Diamond, J. B., Sherer, J. S. ve Coldren, A. F. (2005). Distributing leadership. In M. J. Coles & G. Southworth (Eds.). *Developing leadership: Creating the schools of tomorrow*. (37-49) Berkshire: Open University Press.
- Spillane, J. P. ve Orlina, E. C. (2005). Investigating leadership *practice*: exploring the entailments of taking a distributed perspective. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 157–176.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M., Pustejovsky, J., Pareja, A., S., ve Lewis, G. (2008). Taking a distributed perspective: Epistemological and methodological tradeoffs in operationalizing the leader-plus aspect. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 189-213.
- Somekh, B. ve Lewin, C. (2005). *Research methods in social sciences*. London: Sage.
- Southworth, G. (1999). Primary school leadership in England: Policy, practice and theory, *School Leadership & Management*, 19, 49 – 65.
- Sternberg, R. J. (2005). A model of educational leadership: Wisdom, intelligence, and creativity, synthesized. *International Journal of Leadership in Education*, 8, 347-364.
- Stoll, L., Bolam, R. ve Collarbone, P. (2002). Leading for change: Building capacity for change. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.). *Second International handbook of educational leadership and administration*. (41-74) Dordrecht: Kluwer Academic.
- Strathy, B. K. (2007). Teachers as leaders: A case study of practices that encourage the hearts of students (Doktora Tezi, The University of Hartford, 2007). *ProQuest Information and Learning* (UMI No. 3252718).
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegema Yayınları.
- Taş, A. (2000). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, 2000). *YÖK Dökümantasyon Merkezi* (No. 92873).

- Timperley, H. S. ve Robinson, V.M.J. (2001). Achieving school improvement through challenging and changing teachers' schema. *Journal of Educational Change*, 6, 227-215.
- Tomlison, C. A. ve Germundson, A. (2007). Teaching as Jazz. *Educational Leadership*, May, 27-31.
- Üstün, F. (2004). Türkiye'nin coğrafi bölgelerine göre beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik özelliklerinin belirlenmesi (Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, 2004). *YÖK Dökümantasyon Merkezi* (No. 163766).
- Verma, G. K. ve Mallick, K. (2005). *Researching education: Perspectives and techniques*. London: Falmer Press.
- Wallace, M. (2001). Sharing leadership of schools through teamwork. *Educational Management Administration and Leadership*, 29, 153-167.
- Wandenbergh, R. (1998). Thinking about principals: How they cope with external pressures and internal redefinitions of their role. *International Journal of Educational Research*, 29, 371-380.
- Waite, D. (1995). *Rethinking instructional supervision: Notes on its language and culture*. London: The Falmer Press.
- Ward, L. ve Parr, J. (2006). Authority, volunteerism, and sustainability: Creating and sustaining an online community through teacher leadership. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 109-129.
- Wilkinson, D. ve Birmingham, P. (2003). *Using research instruments: A guide for researchers*. London: RoutledgeFalmer.
- Wilson, P. W. (2004). Transformational leadership theory and the effectiveness of the secondary school classroom teacher: Correlations of multifactor leadership questionnaire and the students' evaluation of educational quality questionnaire (Doktora Tezi, Our Lady of the Lake University, 2004). *ProQuest Information and Learning* (UMI No. 3142995).
- Woods, P. (1986). *Inside schools: Ethnography in educational research*. London: Routledge.
- Yavuz, C. A. (2002). *Liderlikte güncel yaklaşımlar*.
http://www.insankaynaklari.com/bireyler/trends//makale/Liderlik_Guncel.asp, 17.10.2002'de alındı.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- York-Barr, J. ve Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74, 255-316.

EKLER

T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

134

Sayı : B.08.0.MEM.4.31.00.00(Projeler) 139 / 44591

Konu : Araştırma İzin Onayı

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: İnönü Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 26/09/2008 tarihli ve B.30.2.İNÜ.070.72.00/500-5429/3444 sayılı yazısı.

İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Değerlendirme Bilim Dalı öğrencisi Kadir BEYÇIOĞLU'nun "Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme" (Hatay İli Örneği) konulu araştırmanın öğrencilere, bu sınıfların öğretmenlerine ve ilköğretim müfettişlerine yönelik olarak uygulanması kapsamında 21-25 Aralık 2008 tarihleri arasında Antakya'da bulunan 23 Temmuz İlköğretim Okulu, Ali Sayar İlköğretim Okulu, Sümerler İlköğretim Okulu, Beyhan Gencay İlköğretim Okulu, Hatay Nizamettin Özkan İlköğretim Okulu, Cemil Şükrü Çolakoğlu İlköğretim Okulu, Fehmi Çankaya İlköğretim Okulu, Vali Teoman İlköğretim Okulu, Bedii Sabuncu İlköğretim Okulu, Hayrettin Ökan İlköğretim Okulu, Atatürk İlköğretim Okulu, Gazi İlköğretim Okulu, Mustafa Kemal Akbay İlköğretim Okulu, İnönü İlköğretim Okulu, Mehmet Rende İlköğretim Okulu, Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu, Özel Ata İlköğretim Okulu, Özel Doğuş İlköğretim Okulu ve Özel Zengi İlköğretim Okullarında araştırma yapılabilmesi isteğiyle ilgili başvurusu Müdürlüğümüz komisyonunca incelenmiş ve söz konusu başvurunun "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi"ne uygun olarak yapılmış olduğundan, adı geçen okullarımızda okul müdürünün uygun göreceği yer ve zamanda, eğitim ve öğretimi aksatmadan araştırma tezinin uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim

Senol GENC
Müdür V.

OLUR
.../.../2008
Dr. Yalçın YILMAZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

AÇIKLAMA

Değerli Meslektaşlarım,

İlköğretim okullarında öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerini araştırmak üzere hazırladığımız bu araştırmaya görüşlerinize katkıda bulunmanız, çalışmamız için çok önemli olup, bu araştırmaya değer katacaktır.

Lütfen boş madde bırakmayınız.

Değerli katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarız.

BÖLÜM I. KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıdaki sorularla ilgili size uygun seçeneği (X) ile işaretleyiniz.

- 1.Çalıştığınız okul:** Resmi İlköğretim Okulu Özel İlköğretim Okulu
- 2. Okuldaki konumunuz:** Müdür Müdür Yardımcısı Öğretmen
- 3.Cinsiyetiniz:** Bayan Bay
- 4.Mezun olduğunuz okul:** Eğitim Fakültesi Diğer (belirtiniz)
- 5. Öğretmenlik branşınız:**
 Sınıf öğretmeni Yabancı Dil Matematik Türkçe
 Sosyal Bilimler (Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya, Felsefe, Sosyoloji, Psikoloji vb.)
 Fen bilimleri (Fen Bilgisi, Fizik, Kimya; Biyoloji vb.)
Diğer(belirtiniz):
- 6. Meslekteki kıdeminiz:**
 1–5 yıl arası 6–10 yıl arası 11–15 yıl arası 16–20 yıl arası 21 yıl ve üstü
- 7. Çalıştığınız okuldaki hizmet süreniz:**
 1–5 yıl arası 6–10 yıl arası 11–15 yıl arası 16–20 yıl arası 21 yıl ve üstü
- 8. Çalıştığınız okuldaki öğretmen sayısı:** 20-30 kişi arası 30–50 kişi arası 50 kişiden fazla
- 9. Çalıştığınız okuldaki öğrenci sayısı:** 500'den az 500–1000 arası 1000'den fazla

BÖLÜM II. ÖĞRETMENLERİN ROLLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER

Aşağıdaki sorularda, okulunuzdaki öğretmenlerin bazı rollerine ilişkin, bu davranışın sergilenmesini ne derece beklediğinize yönelik beklentilerinizi ve bu davranışın ne derece sergilendiğine yönelik görüşlerinizi , A (Beklenti) ve B (Algı) bölümlerinde (X) işaretiyle belirtiniz. **A Bölümünde** yer alan ifadeler öğretmenlerin rollerine yönelik *beklentilerinizi*, **B Bölümünde** yer alan ifadeler öğretmenlerin rollerine yönelik *algılarınızı* içermektedir.

EK-2 (DEVAMI)

A. DAVRANIŞLARIN GEREKLİKLİK DERECESİ					İFADELER	B. DAVRANIŞLARIN SERGİLENME DERECESİ				
Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman		Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
()	()	()	()	()	1. Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	2. Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf etmek.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	3. Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	4. Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	5. Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	6. İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	7. Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	8. Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	9. Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	10. Meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alış verişinde bulunmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	11. Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	12. Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	13. Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	14. Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	15. Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak.	()	()	()	()	()

()	()	()	()	()	16. Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	17. Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarıyla örnek olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	18. Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak “ yapıcı ” tutumlar sergilemek.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	19. Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	20. Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	21. Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	22. Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	23. Öğrencilerine güvenmek.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	24. Öğrencilerine güven vermek.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	25. Okulla ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak “ katılımcı ” tutumlar sergilemek	()	()	()	()	()

GÖRÜŞME İSTEK FORMU

ARAŞTIRMA SORUSU: “İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin öğretmen ve yönetici algı ve beklentileri ne düzeydedir?”

Tarih: .../.../2008 Saat (Başlangıç/Bitiş): ...:..... /:.....

Giriş:

Merhaba, adım Kadir Beycioğlu. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisiyim. “İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin” bir araştırma yapmaktayım. Yapılmakta olan bu araştırmada siz değerli öğretmenlerin (yöneticilerin) görüşlerinin de önemli olduğunu düşünmekteyim. Katkılarınız için şimdiden size teşekkürlerimi sunarım.

Görüşmemize geçmeden önce görüşmemizin gizli olduğunu, görüşmede konuşulanların yalnızca araştırmacı ve bazı öğretim üyeleri tarafından bilineceğini belirtmek isterim. Bunun yanı sıra araştırma raporunda isimleriniz hiçbir şekilde yer almayacak ve isimler farklı sembollerle kodlanarak kullanılacaktır.

Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz soru veya belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?

Görüşmeye devam etmek istiyor musunuz?

Görüşmemizin yaklaşık 60 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

KATILIMCI GÖRÜŞME FORMU

Kurumsal Gelişme Boyutuna ilişkin sorular:

- Okulunuzda öğretmenlerin okula ilişkin çeşitli görevlerde yer alıp almadıkları konusunda düşünceleriniz nelerdir?
- Öğretmenlerin sınıf dışında da görevler üstlenmelerinin gerekliliği konusunu nasıl değerlendiriyorsunuz?

Sondalar:

- ✓ Çalışma gruplarında görev alırlar mı?
- ✓ Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev alırlar mı?
- ✓ Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlerler mi?
- ✓ Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli midirler?

Mesleki Gelişim Boyutuna ilişkin sorular:

- Okulunuzda öğretmenler mesleklerinde kendilerini yenileyerek sürekli gelişme çabası içinde olup olmadıkları konusunda ne düşünüyorsunuz?
- Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için çaba göstermeleri gerekip gerekmediği konusunu nasıl değerlendiriyorsunuz?

Sondalar:

- ✓ Meslektaşlarıyla, öğrencilerin durumlarıyla ilgili görüş alış verişinde bulunurlar mı?
- ✓ Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar ederler mi?
- ✓ Okula ilişkin sorunların çözümüne katılırlar mı?
- ✓ Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf ederler mi?

Meslektaşlarla İşbirliği Boyutuna ilişkin sorular:

- Okulunuzda öğretmenlerin mesleki açıdan birbirini etkileyebilecekleri ortamlar oluşup oluşmadığı konusunda ne düşünüyorsunuz?
- Bu tür ortamlara gerekliliği konusundaki değerlendirmeleriniz nelerdir?

Sondalar:

- ✓ Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf ederler mi?
- ✓ Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlarlar mı?
- ✓ Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar ederler mi?
- ✓ Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olurlar mı?

**ÖRNEKLEMDE BULUNAN RESMİ İLKÖĞRETİM OKULLARI VE
ÖĞRETMEN SAYILARI**

KURUM ADI	Öğretmen Sayısı
1. 23 Temmuz İlköğretim Okulu	36
2. Ali Sayar İlköğretim Okulu	32
3. Atatürk İlköğretim Okulu	28
4. Bedii Sabuncu İlköğretim Okulu	89
5. Beyhan Gençay İlköğretim Okulu	78
6. Cemil Şükrü Çolakoğlu İlköğretim Okulu	68
7. Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu	37
8. Gazipaşa İlköğretim Okulu	22
9. Hatay Nizamettin Özkan İlköğretim Okulu	88
10. Hayrettin Özkan İlköğretim Okulu	54
11. İnönü İlköğretim Okulu	37
12. Mehmet Fehmi Çankaya İlköğretim Okulu	22
13. Mehmet Rende İlköğretim Okulu	34
14. Mustafa Kemal Akbay İlköğretim Okulu	37
15. Sümerler İlköğretim Okulu	46
16. Vali Teoman İlköğretim Okulu	56
TOPLAM	764

**ÖRNEKLEMDE BULUNAN RESMİ İLKÖĞRETİM OKULLARI VE
ÖĞRETMEN SAYILARI**

KURUM ADI	Öğretmen Sayısı
1. Özel Antakya Ata İlköğretim Okulu	34
2. Özel Hatay Doğu İlköğretim Okulu	27
3. Özel Zengi İlköğretim Okulu	28
TOPLAM	92