



T.C.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK
DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN BEKLENTİ VE ALGILARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Neşe KAYA

DÜZCE

TEMMUZ, 2017



T.C.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK
DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN BEKLENTİ VE ALGILARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Neşe KAYA

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ashhan KUYUMCU VARDAR

DÜZCE

TEMMUZ, 2017

ÖNSÖZ

Liderlik yeniçağın önemli kavramlarından biri olarak karşımıza çıkmakta ve her meslekte var olan rekabet ortamının yönlendirilmesine katkısı bakımından her geçen gün önem kazanmaktadır. Eğitim öğretimin işleyişi ve mevcut düzen içinde sınırlı alanda yapılmaya çalışılan geliştirme ve eğitim öğretimin niteliğinin artırılması çalışmaları, yetiştirilen nesillerin kendini tam anlamıyla gerçekleştirmesi ideali ile öğretimsel liderlik alanında yapılacak çalışmalara olan ihtiyacı artırmıştır. Yapılan çalışmalar ve var olan uygulamalar incelendiğinde, öğretimsel liderlik kendi içinde döngüsü olan gelişirken geliştiren bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretim sürecine dahil olan tüm paydaşların az ya da çok, bir şekilde mutlaka etkilendiği ve dolayısıyla çevresinde bulunan diğer işbirlikçileri etkilediği bir liderlik türüdür. Kişiselleştirilebilir olması nedeniyle birden çok tanım ile karşımıza çıkmaktadır. Bu konudaki bilgi çeşitliliği öğretimsel liderlik kavramına değer kazandırmakta ve kavrama zenginlik katmaktadır.

Layıkıyla yapmaya çalıştığım öğretmenlik mesleğimin bu kavram ile şekillenmesi ve yön bulması benim için büyük önem arz etmektedir. Öğretimsel liderlik kavramına katkı sağlayabilmek ve farklı bir bakış açısı ile değerlendirmek amacıyla bu konu yüksek lisans tezimin konusu olmuştur. Bu tez çalışması Düzce ilinde bulunan resmi ve özel ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını bilme ve gösterebilme düzeylerini saptamak ve öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Var olan durumun betimlenmesi ve yeni durumlara zemin hazırlamak bakımından çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Geleceğin sahibi olan çocuklarımızın yarınlarını şekillendirmek şüphesiz ki öğretmenlerin üstlendiği roller ile yakından ilişkilidir. Sadece aile ve yetiştiği ortam ya da maruz kaldığı teknolojik ya da sosyolojik değişimler ile değil, yeni nesillerin eğitim öğretim aldıkları okullarda edindikleri bilgi ve beceriler ile var olan kapasiteleri geliştirilebilir. Bu noktada öğretmenlerin sahip oldukları tutum ve davranışlar büyük önem kazanmaktadır. Öğretmenin kendini mesleki ve bireysel anlamda yeniliklere açık, kendini sürekli geliştiren ve öğrencileri ile birlikte aynı anda meslektaşlarına da yapacakları öğretimsel liderlik topyekun bir tatmin ve başarı duygusu oluşturacaktır.

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN BEKLENTİ VE ALGILARI

KAYA, Neşe

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR

Temmuz 2017, 121 sayfa

Öğretmen liderliği ya da öğretimsel liderlik denildiğinde akla ilk gelen okul yöneticileri olmaktadır. Oysaki günümüz eğitim sistemlerinde öğrenci merkezliliği artmış ve öğretmenin mesleki gelişimini sürdürme zorunluluğu öne çıkmıştır. Bu bağlamda, öğretmenin liderlik becerilerini bilmesi, geliştirmesi ve işlevselleştirmesi için her türlü araştırmanın hızlı bir şekilde çoğaltılıp yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Bu araştırmanın amacı; Düzce ilinde bulunan resmi ve özel ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını bilme ve gösterebilme düzeylerini saptamak ve öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Bu çalışma ile ülkemizde sınırlı sayıda çalışma yapılmış olan öğretmen liderliği ile ilgili farklı bir bakış açısı geliştirerek, öğretmen liderliğinin okul ve öğrenci başarısı için ne kadar önemli olduğunu göstermesi beklenmektedir. Liderlik sürecinde en etkili yollardan biri, iletişim ve işbirliği içinde çalışmaktır. Bu nedenle, öğretmen liderler için farkındalık oluşturmak ve öğretmen liderliği ile ilgili yapılacak

diğer çalışmalar için araştırmacılara fikir vermek ve literatüre katkı sağlamak açısından önem arz etmektedir.

Araştırmanın amacına uygun olarak toplanan veriler istatistik paket programına işlenmiştir. Ölçekten elde edilen öğretmenlerin algı ve beklenti ölçeklerinin geneli ve alt faktörleri bağlamında puanların normal dağılım varsayımının sınanması için Kolmogorov-Smirnov Z testi incelemiş $p>,05$ 'e göre puan dağılımının normal dağıldığı yani normallik varsayımını sağladığı görölmektedir.

Çalışma sonucunda, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri ile öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları arasında ilişkinin olduğu görölmüştür.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri oldukça yüksektir. Bu nedenle, araştırma sonuçlarına göre ölkemizde öğretimsel liderlik kavramının geliştirilmesi ve uygulanması için öğretmenlerin istekli ve hazır oldukları söylenebilir. Yapılacak yeni çalışmalar ve uygulanacak eylem planları ile öğretmenlerin, öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme oranlarının hızla artacağı öngörölmektedir.

Anahtar Sözcükler: Liderlik, Öğretimsel Liderlik, Öğretmen Liderliği

ABSTRACT

THE EXPECTATIONS AND PERCEPTIONS OF TEACHERS CONCERNING TEACHING LEADERSHIP BEHAVIORS

KAYA, Neşe

MASTER THESIS

Department of Educational Sciences

Advisor : Yrd. Doç. Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR

July 2017, 121 Pages

When it is called about teacher leadership or instructional leadership, the school administrators come to mind as first. However, in today's educational systems, student centering has increased and the necessity of continuation of teacher's professional development has come forward. In this context, it is necessary that all kinds of researches be rapidly multiplied and disseminated in order for the teacher to know, develop and functionalize leadership skills.

The purpose of this research is to determine the present level of knowing and demonstrating the instructional leadership behaviors of the teachers who work in the public and private secondary schools in Düzce and to identify the opinions of the teachers about the teacher leadership.

This study is expected to show the importance of teacher leadership for school and student achievement by developing a different point of view on teacher leadership which has been studied in a limited number of works in our country. One of the most effective ways in the leadership process is to work in communication and

cooperation. For this reason, it is important to create awareness for the leader teachers and give an opinion to the researchers and contribute to the literature for other studies about the leadership of the teacher.

For the purpose of the study, the collected data were processed into the statistics package program. It is seen that the Kolmogorov-Smirnov Z test has been tested for testing the assumption of normal distribution of scores in the context of the general and sub-factors of the perception and expectation scales of the teachers obtained from the scale, and it is seen that the distribution of points according to $p > .05$ is normal distribution, that is normality assumption.

As a result of the study, it is seen that there is a relation between the expectations of the teachers who work in secondary schools about the necessity of instructional leadership behaviors and the perceptions of the degrees of display of instructional leadership behaviors.

Teachers involved in this study have high expectations about the requirements of instructional leadership behaviors. For this reason, according to the results of the research, it can be said that the teachers are willing and ready for the development and implementation of the concept of instructional leadership in our country. With the new work to be done and the action plans to be implemented, it is foreseen that the rate of teachers showing their instructional leadership behaviors will increase rapidly.

Keywords: Leadership, Teaching Leadership, Teacher Leadership

İTHAF

Bu tez çalışması, varlığı en büyük başarım olan güzel kızıma, **CEMRE SU KAYA**'ya ithaf olunur.

11.10.2009 tarihinden bu yana her yeni gün hayatıma yeni bir anlam katan, bana kendimi sürekli geliştirmem gerektiğini hatırlatan, varlığı ile yaşamıma mükemmellik katan yavrum; sana büyük şeyler miras bırakamayabilirim ancak her satırında emeğim olan tez çalışmam sana emek ve azmin başarı için yeterli olduğunu hatırlatsın isterim. En mutlu başarılar seninle olsun yarınlarında...

Annen olmanın haklı gururuyla, sevgiler.

NEŞE KAYA

TEŞEKKÜR

Tez çalışmalarım süresince beni her zaman destekleyen, bilgi ve deneyimleri ile bana yol gösteren, kariyerindeki başarısının yanı sıra tüm egolarından arınmış samimiyeti ile öğrencilerine pozitif algılar katan liderim, akademik kariyeri ve insanlığı ile örnek aldığım tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR hocama sonsuz teşekkürler ediyorum. Öğretimsel liderlik kavramı ile beni tanıştırdığı gün yönümü belirlememe yardımcı olan hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Filiz EVRAN ACAR'a içten teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca beni tanımamasına rağmen, öğretimsel liderlik kavramının gelişimi için alçak gönüllüğü ile destek veren Sayın Yrd. Doç. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU'na katkısı için teşekkürlerimi sunuyorum.

Beni ben yapan tüm özelliklerimin mimarı, bugüne kadar destekleri ile her konuda yanımda olan hepsi birbirinden değerli geniş ailem ve özellikle anne- babama teşekkürlerimi sunuyorum.

En büyük teşekkür ise varlığı ile güç veren, yaptığım her işte yanımda olan, yardımlarını esirgemeyen, sevgisi ve enerjisi ile yüzümü güldüren yol arkadaşım, dostum, sevgili eşim Çağatay KAYA'ya ...

NEŞE KAYA

İÇİNDEKİLER LİSTESİ

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	<u>i</u>
ÖNSÖZ	<u>iii</u>
ÖZET	<u>iv</u>
ABSTRACT	<u>vi</u>
İTHAF	<u>viii</u>
TEŞEKKÜR	<u>ix</u>
İÇİNDEKİLER LİSTESİ	<u>x</u>
İÇİNDEKİLER	<u>xi</u>
TABLolar LİSTESİ	<u>xiii</u>
ŞEKİLLER LİSTESİ	<u>xvi</u>
EKLER LİSTESİ	<u>xvii</u>

İÇİNDEKİLER

SAYFA

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	3
1.1.1. Alt Problemler	4
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Sayıltıları	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	7

BÖLÜM II

LİTERATÜR	7
2.1. Liderlik	7
2.2. Lider Kimdir?	9
2.3. Öğretimsel Liderlik	13
2.4. Öğretmen Liderliği	19
2.4.1. Öğretmen Liderliği Özellikleri	24
2.4.2. Öğretmen Liderliği Rollerini	29
2.4.3. Öğretmen Liderliği İçin Gerekli Koşullar	34
2.4.4. Öğretmen Liderliğinin Engelleri	36
2.5. Öğretmenlerin Liderlik Uygulamaları	38
2.6. Eğitim Sürecinde Öğretimsel Liderliğin Önemi	41
2.7. İlgili Araştırmalar	43
2.7.1. Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar	44
2.7.2. Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar	49

BÖLÜM III

YÖNTEM	53
3.1. Araştırmanın Modeli	53
3.2. Evren ve Örneklem	54
3.3. Veri Toplama Aracı	54

3.4. Verilerin Toplanması	55
3.5. Verilerin Analizi	59

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM 61

4.1. Araştırma Problemine Göre Bulguların Değerlendirilmesi	61
4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	62
4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	64
4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	65
4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	79
4.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	92

BÖLÜM V

SONUÇLAR 94

5.1. Araştırma Problemine İlişkin Sonuçlar	94
--	----

BÖLÜM VI

ÖNERİLER 100

6.1. Uygulamacılar İçin Öneriler	100
6.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	101

KAYNAKÇA 102

EKLER 114

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Lider Ve Yönetici Arasındaki Farklar	11
Tablo 2. Liderlik Kuramlarının Ortaya Çıkışı	12
Tablo 3. Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Puan Değerleri	56
Tablo 4. Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Puan Değerleri	56
Tablo 5. Likert Tipi Beşli Dereceleme Ölçeği Değerlendirme Aralıkları	57
Tablo 6. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	57
Tablo 7. Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Gereklik Derecesi Ölçeğinin Genelinden ve Alt Faktörlerinden Aldıkları Puanların Normallğine İlişkin Kolmogorov-Smirnov Z Testi Sonuçları, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	59
Tablo 8. Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Sergilenme Derecesi Ölçeğinin Genelinden ve Alt Faktörlerinden Aldıkları Puanların Normallğine İlişkin Kolmogorov-Smirnov Z Testi Sonuçları, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	60
Tablo 9. Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Gerekliklerine Yönelik Beklentileri Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları	62
Tablo 10. Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Derecelerine Yönelik Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları	64

- Tablo 11.** Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Gerekliliklerine Yönelik Beklentileri Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları _____66
- Tablo 12.** Öğretmenlerin Okuldaki Konumlarına Göre Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Gerekliliklerine Yönelik Beklentileri Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları_____68
- Tablo 13.** Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Gerekliliklerine Yönelik Beklentileri Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları_____70
- Tablo 14.** Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Hizmet Yıllarına Göre Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Gerekliliklerine Yönelik Beklentileri Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları_____72
- Tablo 15.** Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Gerekliliklerine Yönelik Beklentileri Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans) Analizi Sonuçları_____74
- Tablo 16.** Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Öğretmen Sayılarına Göre Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Gerekliliklerine Yönelik Beklentileri Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans) Analizi Sonuçları_____76
- Tablo 17.** Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayılarına Göre Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Gerekliliklerine Yönelik Beklentileri Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans) Analizi Sonuçları_____78
- Tablo 18.** Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Derecelerine Yönelik Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları_____80

Tablo 19. Öğretmenlerin Okuldaki Konumlarına Göre Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Derecelerine Yönelik Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları_____82

Tablo 20. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Derecelerine Yönelik Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları_____83

Tablo 21. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Hizmet Yıllarına Göre Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Derecelerine Yönelik Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları____85

Tablo 22. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Derecelerine İlişkin Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans) Analizi Sonuçları_____87

Tablo 23. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Öğretmen Sayılarına Göre Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Derecelerine İlişkin Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans) Analizi Sonuçları_____89

Tablo 24. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayılarına Göre Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Derecelerine İlişkin Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans) Analizi Sonuçları_____91

Tablo 25. Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Gerekliklerine Yönelik Beklentileri ve Liderlik Davranışlarını Sergileme Derecelerine İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları_____93

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Güçlü Öğretimsel Liderlik Davranışları	17
Şekil 2. Öğretmenlerin Yaptıkları Görevlere Bağlı Olarak Gösterebileceği Liderlik Davranışları	26
Şekil 3. Öğretmenlerin Liderlik Rollerini	32
Şekil 4. Lider Öğretmenlerin Gerçekleştirmesi Beklenen Eylemler	33
Şekil 5. Öğretimsel Liderliği Arttırmanın Faydaları	42

EKLER LİSTESİ

EK- 1 Ölçek Uygulamasına İlişkin Valilik Oluru Yazısı	114
EK- 2 Araştırma Ölçeği	115
2.1. Kişisel Bilgi Formu	115
2.2. Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği	116
EK- 3 “Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği” Kullanma İzin Belgesi	120
EK- 4 Araştırma Yapılan Orta Okulların Listesi	121

BÖLÜM I

GİRİŞ

Toplumları ve bireyleri istenilen yönde harekete geçirmek, onlara daha üst beceriler kazandırmak ve daha mutlu olmaları yolunda yön göstermek liderlik vasıflarını taşımakla yakından ilişkilidir. Son yıllarda gündemden hiç düşmeyen, her geçen gün önemi ve etkinliği çok daha fazla anlaşılan bir kavramdır liderlik.

Ülkemizde de sık sık adı geçen "Lider kimdir ve nasıl olmalıdır?" sorusundan önce liderlerin etkileme ve yön gösterme çalışmalarına ışık olacak öğrenen liderler yetiştirmek önem teşkil etmektedir. Liderlik vasıflarının bireylere kazandırılması ve bireylerin bu yolla kendilerini gerçekleştirme arzularını pekiştirmek amacıyla öğretimsel liderlik kavramı öne çıkmaktadır.

Liderlik ve lider ile ilgili farklı kaynaklarda farklı tanımlar ortaya çıkmaktadır. Üzerinde görüş birliği sağlanmış bir liderlik tanımının olmadığı görülmektedir. Bu tanımlar içinde belirgin şekillerde liderliğin özellikleri kullanılmaya çalışılmıştır. Genel olan kanı; liderin, insanları bir araya toplamak ve istenilen amaçlar doğrultusunda motive etmek kabiliyetine sahip olan ve bunu hedef kitesine başarıyla aktaran kişi olduğudur.

Türk Dil Kurumu tarafından yapılan lider kavramının açıklamasına bakıldığında ilk tanımlamanın önder, şef olarak yapıldığını, ikinci tanımın bir partinin veya bir kuruluşun en üst düzeyde yönetimiyle görevli kimse olarak karşımıza çıktığını ve üçüncü tanımın ise bir yarışmada başta bulunan takım veya yarışmacı olarak yapıldığını görmek mümkündür.

Bu tanımlamaların farklı kurum ve kişilerce farklılıklar gösterdiği gözlemlenmektedir. Genel kanı, liderin çevresindekileri etkileme ve yönlendirme becerisine sahip olan kişi olduğu yönündedir. Bu kişiler sahip olduğu bilgi, beceri ve davranışları ile örnek alınan, izlenen kişilerdir. Başaran (1992) çağımızda liderlerin tek başına mucizeler yaratan insanlar olmaktan çıkıp, takımla ortak liderlik rolleri sergileyen bireylere dönüşmekte olduklarını savunmuştur. O'na göre lider; kümenin bir üyesi olarak diğer üyeler üzerinde olumlu etkide bulunan, küme üyelerinin kendine yaptığı etkiden daha fazlasını onlara yapabilen küme üyesidir.

Beycioğlu (2009: 1)'na göre liderler, çağlar boyunca insanları etkilemiş ve yönetim becerileri sergileyerek, içinde buldukları toplumun amaçlarına ulaşmalarına öncülük etmişlerdir. Her toplumun tarihinde bir lider, her toplumun lideriyle birlikte elde ettiği başarılarından söz edilebilir. Liderlerle yaratılan başarı öykülerinde, liderler genellikle öncü ve tek kişiler, diğerleri ise liderin izleyicileridir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması yolunda kurtuluş mücadelesini başlatan Mustafa Kemal Atatürk bir lider, bu yolda kendisine ve bu mücadeleye destek veren Türk milleti ve silah arkadaşları ise O'nun izleyicileri olarak adlandırılabilirler.

Okullar ve öğretmenler öğrencinin başarısını destekleyen yenilikleri okullarında uygulayabilirler ve öğrenci başarısında önemli bir etkiye sahip olabilirler. Bu nedenle, öğretmen liderliğinin de okul başarısında son derece önemli olduğu anlaşılmıştır. Yöneticiler, aileler ve elbette öğrencilerin tamamı, gerçek bir öğrenme ortamı yaratmada önemli roller oynasalar dahi MacTavish ve Kolb (2006: 1384)'a göre, öğretmen liderler en kritik elemanlardır ve bununla beraber okullarda performansın ilerlemesi için her türlü çabanın birleştirici ve bütünleştirici kişileridir.

Özden (2008)'e göre öğrenen liderler gerçekleri olduğu gibi kabul edip boyun eğmek yerine, yeni öğrenmelerin ve fırsatların peşinden koşarak gerçekliği yeniden tanımlarlar. Değişmeyen tek şeyin “sürekli değişim” ve “sürekli öğrenme” olduğunu bilen liderler, bilgi gücünü yeni bilgilerin üretilmesi adına kullanırlar.

MacTavish ve Kolb (2006: 1378) günümüzde öğretmenler üzerindeki baskının çok şiddetli olduğunu öne sürmektedir. Eğitim niteliğinin toplumdaki memnuniyetsizliği ve artan incelemeler eşliğinde çalışırken, okullar, personel azaltılması, değişen seviyelerde ebeveyn katılımı, imkânların bozulması ve şiddet tehdidi gibi meydan okumalarla da mücadele etmek zorunda kalan öğretmenler olduğunu savunmaktadırlar. Ve bu durumlarda liderliğin eski yollarının bu meydan okumalara başarılı bir şekilde karşılık verecek yeterlilikte olmadığına inanmaktadırlar. Günümüzde okulların, liderliğin farklı türlerini gerektirdiğine inanmakta ve öğretmen liderlerin gelişimini günümüz okullarının performansını arttıracak anahtar unsur olarak önermektedirler.

Öğretmenin yön vereceği bu liderlik çalışmalarını daha genele yaymak ve sadece öğretmen eliyle yapılmasını beklemek hata olacağından “öğretimsel liderlik”

kavramı ile tüm paydaşları işe koşarak bireyleri geleceğe hazırlamanın çok daha anlamlı ve kalıcı olacağına inanılmaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Liderlik konusunda dünyada ve ülkemizde birçok çalışma ve araştırma yapılmış hatta okul müdürlerinin liderliği konusunda da çok sayıda çalışma yapılmış fakat aynı ilgi lider öğretmenlikle ilgili çalışma ve araştırmalara gösterilmemiştir.

Öğretmen liderliği ya da öğretimsel liderlik denildiğinde akla ilk gelen okul yöneticileri olmaktadır. Oysaki günümüz eğitim sistemlerinde öğrenci merkezliliği artmış ve öğretmenin mesleki gelişimini sürdürme zorunluluğu öne çıkmıştır. Bu bağlamda, öğretmenin liderlik becerilerini bilmesi, geliştirmesi ve işlevselleştirmesi için her türlü araştırmanın hızlı bir şekilde çoğaltılıp yaygınlaştırılması gerekmektedir.

- Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin beklenti ve algılarını nelerdir?

Yapılan çalışmalar ile öğretmenlerin liderlik davranışlarını kazanmaları ve sergilemeleri konusundaki görüşlerinin alınması gerekliliği vurgulanmıştır. Bu çalışmalar sonucunda öğretmenlere kazandırılacak liderlik davranışları mesleki tatminden ziyade mutlu bireyler yetiştirmelerine katkı sağlayacaktır.

Moller, G. ve Katzenmeyer, M. (1996) her okulda lider olan ya da liderlik potansiyeli olan öğretmenler olduğuna inanmaktadır. Eğer öğretmenlerin sahip oldukları liderlik özelliklerinden, okulun ve öğrencilerin nasıl fayda sağlayacaklarını öğrenmeleri desteklenirse, öğretimsel liderlikten azami seviyede fayda sağlayacakları öngörülmektedir.

Görevini hakkıyla yapmaya çalışan öğretmenler, öğrencileri için ellerinden gelenin en iyisini yapmak isterler. Bu isteğin gerçeğe dönüştürülmesi için öğretim sürecinde rolü bulunan diğer paydaşların da işe koşulması gerekmektedir. Çünkü politikacılar, eğitim öğretimin işleyişinde söz hakkı bulunan yetkililer, yöneticiler ve sınıf ortamı dışındaki diğer paydaşlar, öğretmen liderlerle gerçekçi diyaloglar oluşturma ve başarıları için ihtiyaçları olan kaynakları bulma sorumluluğuna sahiptirler.

Bu sorumluluk öğretmen liderler tarafından kolaylıkla okullarda bulunan diğer meslektaşlar ve yöneticiler ile paylaşılabilir. Bahsi geçen bu paylaşım sayesinde okulun başarısı ve öğretimin kalitesinin artırılması kolaylaşır ve eğitim öğretim sürecinden etkilenen herkesin ve tabii ki toplumun mutluluğu ve gelişimi belirgin düzeyde çoğalır.

1.1.1. ALT PROBLEMLER

1. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri nelerdir?

2. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları nelerdir?

3. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri;

- a. Cinsiyetleri
 - b. Okuldaki konumları
 - c. Mezun oldukları okullar
 - d. Çalıştıkları okullardaki hizmet yılları
 - e. Mesleki kıdemleri
 - f. Çalıştıkları okullardaki öğretmen sayıları
 - g. Çalıştıkları okullardaki öğrenci sayıları
- 'e göre farklılık göstermekte midir?

4. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları;

- a. Cinsiyetleri
- b. Okuldaki konumları
- c. Mezun oldukları okullar
- d. Çalıştıkları okullardaki hizmet yılları
- e. Mesleki kıdemleri

- f. Çalıştıkları okullardaki öğretmen sayıları
 - g. Çalıştıkları okullardaki öğrenci sayıları
- 'e göre farklılık göstermekte midir?

5. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri ile öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları arasında ilişki var mıdır?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı; Düzce ilinde bulunan resmi ve özel ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri ile öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme becerilerine yönelik algıları arasındaki ilişkiyi araştırmak ve öğretmenlerin ve okulların demografik özelliklerine göre beklentileri ve algılarını ortaya çıkarmaktır.

Bu sayede edinilen sonuçlar neticesinde, öğretmenlere kendilerini gerçekleştirme ve daha pozitif öğrenme ortamı sağlamaları yönünde gerek duyabilecekleri eğitimler verilmesi ve bunlar sonucunda kendinden emin, doğru hedefe odaklanmış lider öğrenciler yetiştirmeleri öngörülmektedir. Liderlik kavramını tanıyan, irdeleyen ve geliştirme yolunda istekli olan öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları geliştirilmesi planlanmaktadır.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu çalışma ile ülkemizde sınırlı sayıda çalışma yapılmış olan öğretmen liderliği ile ilgili farklı bir bakış açısı geliştirerek, öğretmen liderliğinin okul ve öğrenci başarısı için ne kadar önemli olduğunu göstermesi beklenmektedir.

Şüphesiz ki, öğretmen liderler hale hazırda görev yaptıkları kurumlarda fark yaratmaktadırlar. Bu olumlu atmosferin eğitim öğretim sürecinde yaşanan sıkıntılara çözüm olması beklenmektedir. Bu nedenle öğretmen liderliğinin yaygınlaştırılması, pozitif örneklerin paylaşılması ve artırılması ülkemizin eğitim alanındaki gelişimi açısından önem taşımaktadır.

Liderlik sürecinde en etkili yollardan biri, iletişim ve işbirliği içinde çalışmaktır. Bu nedenle, öğretmen liderler için farkındalık oluşturmak ve öğretmen liderliği ile ilgili yapılacak diğer çalışmalar için araştırmacılara fikir vermek ve literatüre katkı sağlamak açısından önem arz etmektedir.

Öğretmen liderliği, nesilleri şekillendiren değerli öğretmenlerin bu rolü layıkıyla yapması gerektiğini vurgulamaktadır. Lider öğretmenler kendileri kadar çevrelerinde bulunan meslektaşlarını, yöneticilerini ve kaçınılmaz olarak yetiştirdikleri öğrencilerini olumlu yönde etkileme gücüne sahiptir. Çalıştıkları okulların yurt içinde ve yurt dışında temsili boyutunda da yeni ufuklar öngörmeleri, onlara mesleki değer katmaktadır. Lisansüstü eğitim ve kişisel gelişim programları vasıtasıyla öğretmenler liderlik vasıfları kazanmaktadır. Bu bilgileri kendi kişilikleri ile zenginleştirerek eğitim ortamında bulunan resmi ya da gayri resmi yollarla eğitimin işleyişine dahil olan her bireye öncülük etmektedirler.

Öğretmen liderliğinin gerçekleştirilmesi her zaman kolay değildir ve çok farklı zorlukları bulunmaktadır. Moller, G. ve Katzenmeyer, M. (1996) bu zorlukları zamanın baskısı, meslektaşlar ile yeni ilişkiler kurmanın ya da geliştirmenin stresi, öğretme ortamında bulunanların yeni fikirlere karşı direnci olarak sıralamışlardır. Öğretmen liderlerin karşılaştığı sorunlara ve zorluklara öğretim işini paylaşan diğer paydaşlar tarafından yeterli destek verilmez ise, öğretmen liderler bu engellere yenilebilirler. Öğretmen liderliği için söz edilen desteğin verilmesi ve karşılaşılabilecek sorunlara daha köklü çözümler getirebilmek amacıyla bu çalışmada öğretmenlerin liderlik davranışlarını bilme ve sergileme dereceleri birbirinden farklı analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir.

1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI

Belirgin lider öğretmen yeterlilikleri vardır. Literatürdeki lider öğretmen özellikleri, ülkemizdeki ortaokullarda çalışmakta olan lider öğretmenlerin özellikleri için de geçerlidir.

Lider öğretmenlerin, anket sorularına objektif ve samimi cevaplar verdikleri ve kendi liderlik özelliklerini değerlendirebilecek yeterlilikte oldukları varsayılmıştır.

Ayrıca günümüzde gelişen teknoloji sayesinde yayınlanan makaleler ve yapılan çalışmalara kolaylıkla erişim sağlayabilecekleri düşünülmüş ve çalışmamıza konu olan Öğretimsel Liderlik konusunda fikir sahibi oldukları varsayılmıştır.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırmanın örneklemini Düzce ili Merkez ilçesinde görev yapmakta olan resmi ve özel ortaokul öğretmenleri ile sınırlıdır.

Araştırma 2014 yılı Mayıs ve Haziran aylarında toplanan verilerle sınırlıdır.

Veri toplama aracı kişisel bilgiler ve “Öğretmen Liderliğine ilişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği - ÖLAB” olmak üzere iki bölümden oluşan “Öğretmen Liderliği Ölçeği” ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

LİTERATÜR

Bu bölümde liderlik, öğretimsel liderlik ve öğretmen liderliği ile ilgili yapılmış olan tanımlara ve bu konuda yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan çalışma ve araştırmalara değinilmektedir.

Liderlik ile ilgili kavramlardan başlayarak öğretimsel liderlik ve öğretmen liderliği kavramları incelenmiş, yani genelden özele doğru bir yol izlenmiştir bu sayede öğretimsel liderlik alanı ile ilgili güçlü bir temel oluşturulmaya çalışılmıştır.

2.1. Liderlik

Liderlik alanında birçok çalışma yapılmış ve her biri farklı özellikler barındıran birçok liderlik ve lider tanımı ortaya konmuştur. Liderlik kelimesi, dünya literatürüne 14. yüzyılda girmiştir. Araştırmacılar, liderliğin tanımını daha çok kendi kişisel perspektiflerine ve önem verdikleri olgulara göre yapmışlardır. 1950'ler de yoğunlaşmaya başlayan liderlik araştırmalarıyla birlikte birçok tanım yapılmaya başlanmıştır.

Öncelikle bilinmesi gereken liderlik olgusu üzerinde tam olarak bir görüş birliğinin olmamasıdır. Bu durum kavramın çok boyutluluğu ve zenginliği konusunda fikir vermektedir. Liderlik olgusu, yönetsel literatürde ve sosyal bilimlerde gizemini koruyan, üzerinde sıklıkla çalışılan konuların başında gelmektedir. Aydın (1997) 'a göre lider ve liderlik konularında yapılan araştırmalar, incelemeler ve benzeri çalışmaların kapsamı ve çokluğu konuya verilen önemin somut göstergeleridir.

Liderlik olgusu ile ilgili literatürde çok sayıda tanım yapılmıştır. Hemen hemen bu alanda araştırma yapan bütün bilim adamları bir tanımlama yapmışlardır. Eraslan (2004) liderlik olgusu üzerinde herhangi bir uzlaşımın sağlanamamış olmasının bu çok çeşitliliğin doğal bir sonucu olarak kabul edilebilir olduğu görüşünü savunmuştur.

Erdoğan (1991: 330) liderliği bir grup insanı belirtilmiş amaçlar etrafında toplayabilme ve onları bu amaçları gerçekleştirmek için ne yapacakları konusunda harekete geçirme bilgi ve yeteneklerinin toplamı olarak tanımlarken; Hellriegel, Slocum ve Woodman (1995: 342) liderliği, bir kişinin diğerlerini bir hedef doğrultusunda çalışmalarını için etkileme ve onlara bir vizyon oluşturma konusunda yardımcı olma süreci olarak tanımlamıştır.

Şişman (2002) ise liderliği belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme gücü olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda liderliği, yönetim biliminin bir konusu ve iş yaşamıyla ilgili bir kavram olduğu kadar, psikolojik, sosyolojik, politik, askeri, felsefi, tarihsel açılardan ele alınıp analiz edilebilen bir olgu olarak değerlendirmiştir.

Safty'e (2003: 332) göre, liderlik S'lerin birleşimidir: Strateji (strategy), beceri (skill), yapı (structure), tarz (style), sistem (system), paylaşılmış değerler (shared values) ve personel (staff). Liderlik güçlü bir kararlılık ve vizyon gerektirir, fakat aynı zamanda gerçek ihtiyaçları dinleme ve anlama becerisine de ihtiyaç duyar.

Başaran (2005: 74) bütün liderlik tanımlarında aşağıda verilen dört ögenin bulunduğu dikkat çekmektedir:

1.Amaç: İnsanların bir küme oluşturabilmeleri için ortaklaşa ulaşacakları hedeflerin, giderecekleri gereksinmelerin ve çözecekleri sorunların olması gerekir.

2.Önder: Kümenin üyeleri bir önderin çevresinde toplanırlar. Öndersiz takım olamaz.

3.İzleyenler: Kümenin üyeleri, önderin kendilerine yaptığı etkiyi benimsediklerinde, önderin izleyenleri olurlar.

4.Ortam: Önderlik, ancak kümenin amaçlarını gerçekleştireceği ortam elverişli olduğunda ortaya çıkar.

İzleyenlerin yeterliliği, grup içindeki dinamikler, hedeflerin ulaşılabilirliği, izleyenlerin hedeflere güdülenmesi, görevleri yapmaya istekli oluşları ve yeterliliği gibi değişkenler, liderliğin gerçekleştirilme ortamını oluşturur.

Verilen tüm bu tanımlardan yola çıkarak, liderliği belli amaçlar dahilinde etrafında olan kişileri etkileme ve onlarla iletişim ve etkileşim içinde var olan durumun hedeflenen duruma getirilmesi için vizyon geliştirerek hep birlikte hareket etme becerisi olarak tanımlayabiliriz.

2.2. Lider Kimdir?

Lider, sözlük anlamı olarak yönetimde gücü ve etkisi olan kimse, önder, şef anlamına gelmektedir. Çelik (2000) liderlik ile ilgili yapılan tanımlarda liderlikle lider arasında kesin bir ayırım yapılmadığına dikkat çekmiştir. Liderlik olgusu açıklanırken lider kavramı bu sürecin içinde işlenmektedir. Lider bir bireyi simgelerken, liderlik bir davranış olarak görülmektedir.

Safty (2003)'e göre lider, belirli bir amacı gerçekleştirmek için etrafında bulunan kişileri motive eden ve onları hedeflerini gerçekleştirmek için harekete geçiren kişidir. Tamamen bireysel olarak ele alınan lider kavramı hakkında Bursalıoğlu (1997:301) ise grubun deneyimlerini değerlendirip düzenleyen ve bu deneyimler aracılığıyla grubun gücünden yararlanan kimseye lider denilebileceğini belirtmiştir.

Cüceloğlu (1998: 221–223) 'na göre lider, 'biz' bilinci içinde liderlik üstlenen kişidir. Lider; girişimcidir, riske girmekten çekinmez. Lider; şahsına münhasırdır, kimseyi taklit etmez, kendi fikirleri ve kendi düşünce dünyası vardır, bizzat kendisidir. Yardımsever ve sabırlıdır, grupta 'biz' olgusunu yaratmak için mücadele eder. Azimlidir, vizyon sahibidir. Vizyon onun için soyut değildir, hem

işini hem özel yaşamını kapsayan bir inançtır. İnsanların yaşamlarının bir parçası olur ve yaşamlarındaki acı, sevinç ve hüzünleri beraber yaşar. Sürekli gelişim içindedir ve bu dinamizmini korur. Hizmet etmeye önem verir. İnsanlara güvenir ve başarabileceklerine inanır.

Dereli (1981:225)'ye göre lider, üyesi bulunduğu grup ya da kurumun amaçlarını belirleyen ve bu amaçların gerçekleşmesi için bulunduğu ortamdaki kişileri etkileyerek, onlara yön veren kişidir. Tanımlardan yola çıkarak liderlik kavramının belli ölçüleri ya da bir kalıbı olduğu düşünülemez. Başaran (2008) bu doğrultuda, lider olduğu iddia edilebilecek bir kişi de çok sayıda kişisel özellik sayılabileceğini ve ayrıca liderlik özellikleri itibarıyla kişiyi lider olarak betimleyecek tek tür liderlik kalıbı olmadığını savunmuştur. Denilebilir ki; herhangi bir insanın kendisini takip edenler varsa yani grup, toplum ya da örgüt içinde öne çıkmış ise ve takipçilerinden bilişsel güç, iletişim ve ilişki, yeterlik, güdülenme, katılım yönlerinden, ortalama olarak daha yüksek düzeyde ise lider olma olasılığı vardır.

Bütün idareciler liderlik becerisine sahip değildirler. İyi bir yöneticinin iyi bir lider olduğu anlamı çıkarılamaz. Birlikte çalıştığı kişileri belirli hedeflere yöneltme becerisi ancak liderlik özelliği taşıyan yöneticilerde bulunur. Bunun için ikna kabiliyeti, yeterli düzeyde bilgi ve beceri birikimi ve iletişime açık olmak gerekmektedir. Yönetici ve lider kavramlarının karıştırılmasının ve birbirinin yerine kullanılıyor olmasının nedeni bu iki kavramın tanımlarının tek bir şekilde yapılamamış ve sınırlarının kesin olarak belirlenememiş olmasıdır.

Warren ve Bennis (1994: 102–110) ise yaptıkları çalışmada liderlik ve yöneticilik arasındaki farkları şöyle açıklamaktadır: 'Yöneticilik uygulamaya koymak, işleri yürütmek, yönetim sorumluluğunu üstlenmek demektir. Liderlik ise etkilemek, tutulacak yolu ve yönü seçmek, davranışları ve görüşleri yönlendirmektir. Yöneticiler işleri doğru yaparlar, liderler ise doğru işleri yaparlar.'

Hellriegel, Slocum ve Woodman (1995: 342) yöneticiyi yönetme işini gerçekleştiren kişi; lideri ise durumun doğasını anlayan ve bu duruma uygun liderlik stilini oluşturan kişi olarak tanımlamıştır. Özel (1996:52)'e göre her güçlü lider başarılı bir yönetici olarak nitelendirilemeyebilir. Aynı şekilde her başarılı yönetici, güçlü bir lider olmayabilir. Ancak bu başarılı bir yönetici etkin ve güçlü bir lider

olamaz demek anlamına gelmez. Elbette sahip olunan özellikler liderlerin etkinliğine katkı sağlamaktadır. Ancak edinilebilecek liderlik özellikleri de vardır. İyi bir yöneticinin de kendi kişisel gelişimi açısından liderlik olgusunu incelemesi ona fayda sağlayacak ve yönetsel olarak daha güçlü hale getirecektir. Çalışmamızın konusunu oluşturan öğretmen liderliğinde de yönetsel becerilere sahip olmak, meslektaşları etkilemek açısından önem taşımaktadır.

Lider ve yönetici kavramları karıştırılsa bile arasında önemli farklar bulunur. Sabuncuoğlu ve Tüz (1998: 81) bir liderin sahip oldukları liderlik özellikleriyle başkalarını etkileyebilen, hedeflere dayalı vizyon ve misyon oluşturabilen kişi olduğunu savunmuşlardır. Bir yöneticinin ise otorite veya bir başkası tarafından o pozisyona getirilmiş, onlar adına belirlenmiş hedeflere dayalı olarak çaba gösteren, işleri planlayarak, uygulayan ve denetleyen kişi olduğunu öne sürmüştür.

Yöneticilik bir makamı elde bulundurmanın sağladığı bir hak ve yetkidir. Liderlik ise, kişinin kendinden doğan bazı güçleri kullanabilme yeteneğidir, bir makamın elde bulundurulmasını gerektirmez (Can, Tuncer ve Ayhan, 1999: 211). Kouzes (1999: 40) ise liderliği bir süreç olarak nitelendirirken, yöneticiliği bir konum olarak değerlendirmiştir. Liderliğin anlaşılabilir, öğrenilebilir, gözlenebilir beceriler ve uygulamalar dizisi olduğunu öne sürmüştür.

Bu farklara Bennis (1999) birkaç önemli farklılık daha eklemiştir:

Tablo 1. Lider Ve Yönetici Arasındaki Farklar

YÖNETİCİLER	LİDERLER
Yönetici bir kopyadır.	Lider orijinaldir.
Yönetici çalışanlarını baskı ve kontrol altında tutmaya çalışır.	Lider onlara güven verir.
Yöneticinin gözü hep alt sınırlardadır.	Liderin gözü hep ufuğa yönelmiştir.
Yönetici taklit eder.	Lider icat eder.

Liderlik tanımları incelendiğinde lider ile yönetici arasındaki farklılıklar karşımıza çıkmaktadır. Çelik (2000)'e göre yönetici mevcut politikayı sürdürmeye çalışırken lider yeni politikalar belirler. Liderin sahip olduğu bakış açısı çok geniştir. Yöneticiler daha çok arzu edilen sonuca ulaşmak için, örgütsel yapı ve süreci biçimlendirmeye çalışırlar. Liderler ise grubu bir vizyon etrafında birleştirmeye çalışırlar.

Ertürk (2000: 151)'e göre liderin resmi yetkilerle donatılmış olması gerekmemektedir. Resmi yetkilerle donatılmış olmak, ancak yöneticinin kullanacağı güç kaynaklarını arttırabilir.

Liderlik kavramının türetildiği kuramları bilmek liderliğin bugün gelmiş olduğu vazgeçilemez rolünü anlamada yardımcı olacaktır. Liderliğin çıkış noktasından hareketle bu kavram farklı şekillerde ele alınmıştır. Daha çok dönemsel etkiler ile şekillenen bu kavram daha önce de belirtildiği gibi çok farklı şekillerde ele alınmış ve üzerinde net bir uzlaşma sağlanamamıştır. Liderlerin göstermesi beklenen davranışlar kişiden kişiye ve yıldan yıla farklılık göstermiştir.

Şahin (2003: 15) ise liderlik kuramlarının ortaya çıkışını dört gruba ayırmıştır. Savunduğu ana fikir ve ortaya atıldığı döneme göre şekillenen kuramlar aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

Tablo 2. Liderlik Kuramlarının Ortaya Çıkışı

Yıllar	Liderlik Kuramı	Kuramın Ana Düşüncesi
1940'lara kadar	Özellikler Kuramı	Liderlik doğuştan gelen bir özelliktir.
1940-1960	Davranışsal Kuramlar	Liderin etkinliği liderin nasıl davrandığıyla ilgilidir.
1960-1980	Durumsal Kuramlar	Etkin lider durumdan etkilenir.
1980'lerden sonra	Yeni Yaklaşımlar	Lider vizyon sahibidir.

Çağlar (2004: 97) post modern çağın gereklerine uygun olarak, örgütlerin etkinliklerini arttırmak amacıyla pek çok yeni yaklaşım ortaya atıldığını ve bu yaklaşımların ortaya çıkmasında değişen koşulların katkısı olduğu gibi, değişen insan anlayışının da katkısı olduğunu ifade etmiştir. Spillane ve Orlina (2005)'ya göre, bazı araştırmacıların tanımlar labirentinde boğulduğu liderlikle ilgili, üç temel kurama ait araştırma sonuçlarının, liderlik olgusunu açıklamakta bazı yönlerden eksik olduğu görülmektedir ve bu alanın sürekli bir değişim ile yeniliğe açık olması gerekmektedir.

Beycioğlu (2009: 20) literatürde bazı kaynakların yeni yaklaşımları değerlendirirken 1970'lerin sonlarında tartışılan "sürdürüm (transaction)" ve 1990'larda üzerine odaklanılan "dönüşüm (tranformation)" ifadelerini iki ayrı nokta olarak ele aldıklarını ve yeni yaklaşımları "dönüşümcü" ifadesinde birleştirdikleri sonucunu vurgulamıştır. Harris (2005: 34) tarafından değişen dünyanın getirdikleri doğrultusunda liderliğe farklı bakış açıları ortaya konulmuştur. Liderlik bir efsane olmaktan çıkmış, bir ortaklık algısına dönüşmüştür.

Bu noktada öğrenen, öğretme eylemini gerçekleştiren kişi olan öğretmenlere yönelik olarak liderlik kavramını değerlendirmek kaçınılmazdır. Öğretme işini tüm çevresel ve organizasyonel faktörler eşliğinde uygulayıcı konumunda olan ve bu eyleme asıl yön veren kişi öğretmendir. Etkili öğretmenlik tanımı içerisinde yer alan sürekli öğrenen ve kendini geliştiren öğretmen hem öğrencilerine hem de meslektaşlarına liderlik yapmak sorumluluğunu taşımaktadır.

2.3. Öğretimsel Liderlik

Liderlik kavramını irdelediğimizde karşımıza çıkan ve günlük hayatın bir parçası olan öğretimi, bir de liderlik kazanımları içerisinde değerlendirme zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Öğrenme ortamlarının iyileştirilmesi, özgün temalar içinde, yaratıcılık ve yenilikçiliğin teşvik edilmesi kaçınılmazdır.

1980'li yıllarda temel bir yönetim rolü olarak ortaya çıkan öğretimsel liderlik, öğretim ve programın kontrol ve koordine edilmesine dayanmaktadır. Ancak giderek okul liderliği alanında okulu yeniden yapılandırma yaklaşımı daha çok vurgulanmaya başlamıştır.

Öğretimsel liderlik, diğer liderlik alanlarına göre öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve öğretme-öğrenme süreçleri ile doğrudan ilgilenmeyi gerektiren bir liderlik alanıdır. Aksoy ve Işık (2008: 236) okulları şekillendiren ve tanımlayan önemli güçleri öğrenciler, öğretmenler ve toplum olarak ifade etmişlerdir. Okulun etkili olmasını bu üç gücün eğitim programları doğrultusunda etkileşim içinde çalışmasına bağlarlar.

Öğretimsel liderlik, okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışları ifade etmektedir. Şişman (2002: 58) bu liderlik türünü, diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli yön olarak öğretimsel liderlerin okuldaki öğrenme-öğretme süreçlerine yoğunlaşmış olmasını işaret eder.

Gümüseli (1996: 11) ise öğretimsel liderliği; eğitim programı, akademik başarı ve öğretim süreci ile ilgili etkinlikleri merkeze alan ve okullara özgü bir liderlik yaklaşımı olarak tanımlar. Öğretimsel liderliği diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özellik, hiç kuşkusuz öğretme ve öğrenme süreçleri üzerinde yoğunlaşmış olmasıdır. Bir başka ifadeyle, öğretimsel liderliği öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri ve öğretim programının yer aldığı öğretim süreçleriyle doğrudan ilişkili olan bir liderliktir. Çelik (2000)'e göre öğretimsel liderlik kavramı, iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilir öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak okulun çalışma çevresinin tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürülmesi eylemlerini ifade etmektedir.

Öğretme ve öğrenme süreçlerinde okulların vizyonu, misyonu ve kalite yönetimindeki başarısı kadar belirleyici olan bir etmen de öğretmenlerin oluşturduğu sinerjidir. Mesleki doyum ve ilerlemeci yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin liderlik özellikleri taşıdıkları gözlemlenmektedir. Öğretimsel liderlik davranışlarının öğrenilmesi ve içselleştirilmesi ile okullarda daha işbirlikçi, grup çalışmasına dönük ve paylaşımdan keyif alan öğretmenler ortaya çıkacaktır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen programların her öğretmen tarafından öğretim ortamlarına yönelik revize edilmesi gerekmektedir. Öğretimsel liderlik becerileri edinen öğretmenlerin uzak hedeflere ulaşma ve yeni ufuklar açma becerilerine sahip olmaları öngörülmektedir.

Çelik (1999:183) başka bir çalışmasında, öğretimsel liderliği tümüyle eğitimsel liderliğe uygun olarak geliştirilen bir liderlik çeşidi olarak tanımlamıştır. Öğretimsel liderlik kuramı etkili okul araştırmalarının temelini oluşturmuştur. Öğretimsel liderliğin temel hareket noktası, öğretimin gerçekleştirilmesidir. Bu liderlik yaklaşımında okul çevresinin tamamen öğretime yönelik ve üretken bir çevre olarak düzenlenmesi amaçlanmıştır.

Zepeda, S. J., Mayers, R. S., ve Benson, B. (2013) öğretimsel liderliğin, öğretmenlerin çalıştığı sistemler tarafından desteklenme ve hem resmi hem de gayri resmi önderlik rolleri üstlenen öğretmenler ile beslenme zorunluluğunu öne çıkarmıştır. Öğretimsel liderlikte yapılan işin, öğrencinin öğrenmesi, okulun iyileştirilmesi ve okulun devam eden öğrenme ve gelişimi için kapasite oluşturmaya yönelik genel yeteneği üzerinde derin bir etkisi olduğu belirtilmiştir.

Oracion (2014) çalışmasında öğretimsel liderliği, öğrenmeyi iyileştirme fırsatlarına olumlu cevap veren öğretmenler tarafından gerçekleştirilen eylemler olarak tanımlamıştır. Bu öğretmenlerin, ahlâki bir amaca ve gerekli pedagojik ve liderlik yeterliliklerine sahip olduklarını vurgulamıştır. Meslektaşları ile işbirliği içinde zorlu koşullarda, öğretmeyi ve öğrenmeyi destekleyen koşullar yaratmaya yardımcı olduklarını savunmuştur.

Zepeda, S. J., Mayers, R. S., ve Benson, B. (2013) bir öğretmenin öğretimsel lider olmasını, diğer öğretmenler, okullar ya da bölge için nihai olarak öğrenciler ile fark yaratmak istemelerine bağlar. Öğretimsel liderliğin alışılmış öğretmenlikten daha üst seviyede bir hizmet olduğu ve öğretimsel liderlerin zirve için gereken cesarete ve inanılmaz sorumluluklara sahip oldukları savunulmuştur.

Hallinger ve Murphy'nin (1985) geliştirdiği öğretimsel liderlikle ilgili davranışlar üç temel boyutta toplanmıştır:

I. Boyut: Okulun Misyonunu Tanımlama

- Okulun amaçlarını geliştirme
- Okulun amaçlarını açıklama

II. Boyut: Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme

- Öğretimi denetleme ve değerlendirme
- Eğitim programını koordine etme

- Öğrenci başarısını izleme

III. Boyut: Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme

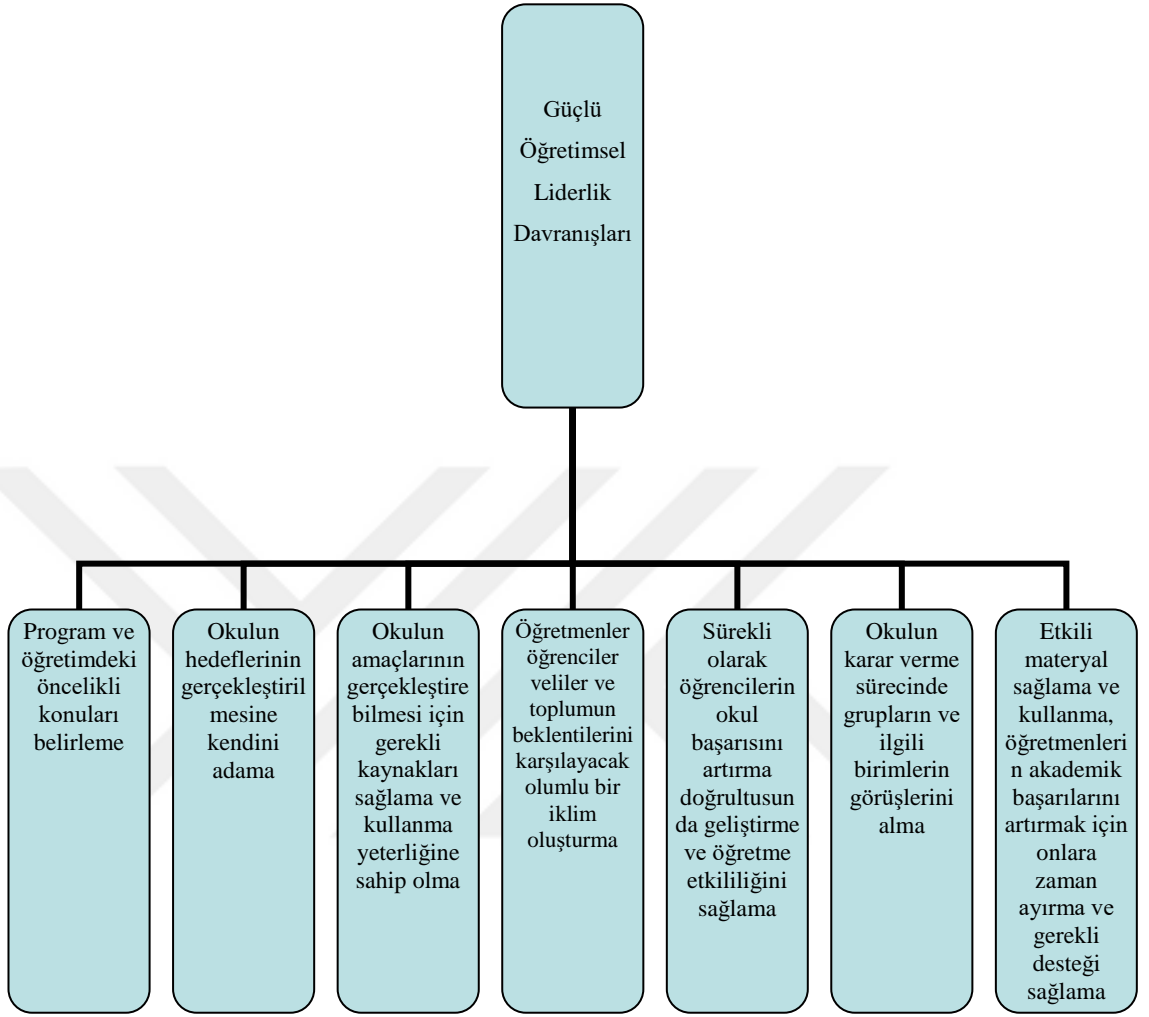
- Öğretim zamanını koruma
- Varlığını hissettirme
- Öğretmenleri çalışmaya özendirme
- Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama
- Akademik standartlar geliştirme ve uygulama
- Öğrencileri öğrenmeye özendirme, görevlerinden oluşmaktadır.

Reeves (2008) öğretimsel liderliği hiyerarşik organizasyon şemasında bir noktadan daha fazlası olarak nitelendirmiştir. Her kademedeki liderliğin kalitesi ve uygulamasının genel olarak örgütsel sağlık ve özelde ise öğrenci başarısı üzerinde gözle görülür bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Gerçek ve etkili öğretimsel liderliğin önceki idari liderlik uygulamalarının tekrarı değil, her seviyede liderliği kucaklayan yeni bir yaklaşımla köprüleneceği fikrini öne sürmüştür. Öğretimsel liderliği bir sistem meselesi olarak görmüş; ne bir slogan, ne de bir heves olduğunu sadece bir gerçek olduğunu ifade etmiştir. Öğretimsel liderliğin öğretmenlerin mesleki uygulamaları üzerindeki en büyük etkisini diğer öğretmenlerin doğrudan gözlemi olarak aktarmıştır. Sistemsel destekle, doğrudan gözlem ağının dikkat çeken bir etki ile büyük ve karmaşık bir sisteme dönüşeceğini savunmuştur.

Özetle, öğretimsel liderlik kendi içinde döngüsü olan gelişirken geliştiren bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretim sürecine dahil olan tüm paydaşların az ya da çok, bir şekilde mutlaka etkilendiği ve dolayısıyla çevresinde bulunan diğer işbirlikçileri etkilediği bir liderlik türüdür. Kişiselleştirilebilir olması nedeniyle birden çok tanım ile karşımıza çıkmaktadır. Bu konudaki bilgi çeşitliliği öğretimsel liderlik kavramına değer kazandırmakta ve kavrama zenginlik katmaktadır.

Bu çeşitlilik içerisinde lider öğretmenler uygulayabilecekleri davranışları özenle seçerek geliştirmelidir. Smith ve Andrew (Akt. Çelik, 2000: 37) tarafından tanımlanan güçlü öğretimsel liderlik davranışları aşağıdaki şekildedir.

Şekil 1. Güçlü Öğretimsel Liderlik Davranışları



Zepeda, S. J., Mayers, R. S., ve Benson, B. (2013) tarihinde yayınladıkları “Call to Teacher Leadership” isimli kitaplarında; her öğretmenin lider olduğunu genel kanının, herhangi bir okul sisteminde en değerli kaynağın onlar olduklarını söylediğini belirtmişlerdir. Öğretmenleri sınıflarında, öğrencileri öğretime yönlendiren, sınıf ortamını yöneten ve diğer öğretmenler, ebeveynler ve yöneticilerle birlikte çalışma sorumluluklarını her gün dengeleyen liderler olarak tanımlamışlardır. Resmi liderlik pozisyonlarının genellikle öğretmenleri sınıftan ve idari bir ofise götürdüğünü savunmuşlardır. Onlara göre, öğretmenler bir ikileme karşı karşıyadırlar, çünkü birçokları için lider olmanın tek yolu, öğretmen koordinatörünün, başöğretmenin veya bölüm başkanının sorumluluğunu üstlenirken yarı zamanlı öğretmenlik yapmak ya da sınıftan tam zamanlı bir idari pozisyon için

ayrılmayı gerektirir. Bu yarı zamanlı pozisyonları yerine getirirken, öğretmen liderler sıklıkla iki arada bir derecede kaldıklarını hissederler.

Öğretmenlerin okullarında ve okul sistemlerinde lider olmaları gerekliliği vurgulanmakta ve mutlaka sınıfın tam zamanlılığından çıkılması gerektiğini belirtilmektedir. Öğretmen liderliği kavramının yeni olmadığı fakat her seviyede, ilkokul, ortaokul ve lise giderek önem kazandığı vurgulanmaktadır. Bütün öğretmenlerin lider olma kapasitesine sahip olduğu ancak liderlik gelişimlerinin öğretmenlerin sıralamasında ve mevcut konularında yükseltilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Liderlik alan yazınıyla ilgili yapılan araştırmalarda liderlerin sadece bireysel hareket etmedikleri, diğer çalışanlarla ortaklaşa bir çalışma ortaya koydukları, farklı insanların da liderlik pozisyonunu üstlendikleri görülmektedir. Anderson (2004)'a göre bu durumu günümüz gelişen okulları da aslında canlı bir şekilde ortaya çıkarmaktadır. Okul müdürünün liderlik konusunda tek kişi olmadığı; öğretmenlerin, ailelerin ve öğrencilerin de bu süreçlerin içinde yer aldığı gözlemlenmektedir.

Baloğlu (2001) öğretimsel liderlik kuramında daha çok okul müdürlerine ithaf edilen davranışların, aslında öğretmenlerinde yapması gereken davranışlar olduğuna dikkat çekmiştir. Bu davranışların tamamının sınıf yaşamını bir orkestra şefi gibi düzenleyip yönetmesi gereken öğretmenden beklenen davranışlar olduğunu ifade etmiştir. Bu sebeple, her öğretmenin liderliği bilmek ve sınıf için bir lider olmak zorunda olduğunu öne sürmüştür.

Öğretimsel liderlik kavramı çalışmamızın problem durumunu da oluşturan, okul yöneticileri ile birlikte değerlendirilmesi gibi yanlış bir algı ile karşı karşıya kalmıştır. Oysaki öğretimsel liderlik okulda yer alan tüm bireylerin gizil gücünü ortaya çıkarmak ve birbirlerini besleyerek, okul gelişimine katkıda bulunması gerekliliğini vurgular.

Başkalarını motive etmek, koçluk yapmak, örnek olmak, ilham vermek, takımın birliğini ve dirliğini önemsemek için de illa yönetici veya üst olmak gerekmez. Bunun için liderliğin paylaşılmasını gerektiren durumlar ortaya çıkabilir. Paylaşılan liderlik, tüm takım üyelerinin, kurumun vizyonu doğrultusunda sürekli gelişim için, karmaşaya ve gerilime yol açmadan, gerekli gördüklerinde liderlik sorumluluğunu almaları, takımın da buna uygun bir zemin oluşturmasıdır. Paylaşılan

liderlik yaklaşımı; liderliğin pozisyon, yetki veya hiyerarşiden kaynaklanan bir vasıf olmadığını aksine; belli bir durumda liderliği üstlenmek için gerekli en iyi bilgilere ve yeteneklere sahip herhangi biri tarafından sergilenebilecek bir vasıf olduğuna dikkat çekmektedir. Bu yönüyle öğretimsel liderlikte uygulanması gereken bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ağiroğlu Bakır ve Aslan (2014) liderliğin yalnızca atanmışlara özgü olamayacağı; bu sebeple paylaşılan liderliğin alanında uzman, bilgi, deneyim ve potansiyeli olan tüm işgörenlere uygun durumlarda fırsat verilmesi gerektiği anlayışı üzerine inşa edildiğini savunmuştur. Paylaşılan liderliği, bir örgütte birbirinin bilgi ve deneyimlerine güvenen, karara katılım sürecinde aktif rol alan, değişim ve yeniliğe açık, üretken ve fikir alış-verişine yatkın bireylerin oluşturduğu anlayış olarak nitelendirmişlerdir.

2.4. Öğretmen Liderliği

Liderliğin geleneksel tanımlarının aksine, öğretmen liderliği, öğretmenlerin işbirliği içinde çalıştıkları bir durumdur. Öğretmen liderliğinde ortaklaşa bir çalışma hâkimdir. Buna örnek vermek gerekirse, yeni bir çalışma alanında faaliyet gösteren, yeni kaynakları birlikte hazırlayan, birlikte çalışan öğretmenlerdir. Harris ve Muijs (2005: 438) öğretmen liderliğinin başlıca iki boyutu olduğunu vurgulamıştır: Bunlardan ilki, geliştirme çalışmalarından elde edilen öğrenme sonuçları üzerine yoğunlaşmak, ikincisi de ortak mesleki etkinliklere önem vermektir.

Bazı tanımlar öğretmen liderliğini öğretmen-öğrenci etkileşimine daha yakın olarak ele alırken, bazı tanımlar kavramı tüm okul örgütü genelinde değerlendirmektedirler. Sawyer (2005) ise öğretmen liderliğine, yerleşik algının dışında yarı-yönetici işlevleri gerçekleştiren okul üyesi olarak yaklaşmaktadır.

Can (2006) öğretmenin okul ve sınıf içinde bazı rollere sahip olduğunu öne sürmüştür. Bu rollerden birisi de liderliktir. Tam bir tanımının verilememesi, öğretmen liderliğini geniş aktivite, rol ve davranış alanları açısından kaçınılmaz şekilde etkilemiştir. Sonuçta öğretmen liderliği için, sık sık farklı yerlerde farklı anlamlara gelen “şemsiye ibaresi” kullanılmıştır. Öğretmenliğin okulun tüm etkinliklerini kuşatan işlevlerine yer verilmiştir. Bu işlevleri gerçekleştiren öğretmen

liderliğini ise öğretimsel vizyon geliştirerek ve paylaşarak sınıf etkinliklerini etkin olarak düzenleyebilme ve okul etkinliklerinde de işlevsel düzeyde roller üstlenebilme ve geliştirebilme yeterliliği olarak tanımlamıştır.

Durrant (2009: 6) için öğretmen liderliği basit bir şekilde bireylere görevler dağıtarak ya da öğretmenleri belirli rollere yönlendirerek liderliği paylaşma durumu değildir. Aksine öğretmen liderliği, mesleği öğretme sorumluluğunun yanı sıra herkesin liderlik hakkı olduğuna inanılan öğretmen profesyonelliğinin yeni bir durumu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmen liderliği birçok çalışmada konu edilmiş olup, genel kanı öğretmen liderliğinin sınıf içinde başladığı ve oradan yayıldığı yönündedir. Ülkemizde çoğunlukla öğretme ortamı olarak sınıf düzeni benimsenmektedir. Bu durumun doğal sonucu olarak, öğretmenler sınıflarını kendi alanları olarak görmektedirler. Kendilerini en iyi ifade ettikleri, özgür alanları olarak benimsemektedirler. Sınıf içinde sağlanan etkili öğretmen- öğrenen ilişkisi, diğer öğretmenler ile işbirliğinden doğan pozitif atmosfer yardımıyla okulun kurum olarak liderlik özellikleri kazanmasına da katkı sağlar. Bununla birlikte, öğretim için gerekli olan hazır bulunuşluk seviyesinde velinin katkısı da önemli rol oynamaktadır. Bu noktadan hareketle lider öğretmenlerin veliler için de liderlik etmesi gerekmektedir.

Öğretmen liderliği incelendiğinde oldukça köklü ve güçlü temellere oturtulduğu görülmektedir. İlk çağlardan bugüne dek her öğretmen istemli ve planlı bir şekilde liderlik döngüsünün bir parçası olmuştur. Sadece öğrencilerini değil, dolaylı yollardan meslektaşlarını, yöneticilerini ve öğrencilerinin çevrelerini etkilemiş ve onlara liderlik etmişlerdir. Elbette bu etki, liderlik vasıflarını taşıdıkları oranda çoğalmış ve fark edilebilir hale gelmiştir.

Reeves (2008)'e göre, tarihsel süreç içinde ve modern okul örgütü dışında düşünüldüğünde öğretmenlerin liderliği çok eskilere dayanmaktadır. İster antik Yunan döneminden isterse 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. Yüzyıllar boyunca öğretmenler, çalışma hayatları boyunca her ortama uygarlık götürme bir meşale gibi olmuşlardır.

Can (2007: 273) öğretmen liderlerin sadece sınıf ya da okul içinde resmi görevler alan kişiler olmadıklarını, okul dışında da sosyal ilişkilerde öne çıkan, liderlik yapan kişiler olduklarını savunmuş ve onları buna göre değerlendirmenin daha uygun olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak; öğretmen liderliğini, öğretmenin sınıfta ve okulda formal süreçlerde etkileme, meslektaşlarının geliştirilmesine destek olma ve okul çaplı etkinliklerde istekli ve aktif roller üstlenme yeterliliği olarak tanımlamıştır.

Öğretmen liderliği tarihsel süreç içinde değerlendirildiğinde çok uzun soluklu bir tanımdır. Dönemsel ihtiyaçlar, değişen çağa ayak uydurma zorunluluğu ve liderlik ile ilgili gelişmelerin artması ile günden güne önem kazanmıştır. Bireylerin çevresinde bulunanları etkilemesi ve onlarla etkileşime girerek öncelikle kendini daha sonra çevresindekileri değişime ve gelişime açık hale getirmesi gerçeği, bu tarihsel sürece devamlılık kazandırmaktadır. Ülkemizde yeni bir kavram olarak değerlendirilmesine rağmen eski bir tarihi vardır ve bu kavram da aynı genel liderlik kavramı gibi her yeni gün gelişmektedir. Gelişimin gelişimi doğuracağı beklendiğinden, öğretmen liderliği kavramı tarihinden beslenerek, yeni araştırmalar ile şekillenecektir.

Öğretmen liderliğinin tarihi, üç aşamalı bir süreç olarak tanımlanmıştır (Silva, Gimbert ve Nolan, 2000'den akt: Kelley, 2011: 7-8). Birinci süreç, elli yıldan daha önce, yönetsel bir roldü. Öğretmenler, bölüm başkanı, başöğretmen, amir öğretmen ve birliğin temsilcisi gibi roller üstlenirdi. Bu roller, öğretmen liderler ve öğretmenler arasında ayrılığa sebep olan bir güç yapısı oluşturdu. Öğretmenler, liderlik yaptıklarında güç ve etki kazandılar ki bu durum kontrolün geleneksel çizgilerini tehlikeye soktu. Öğretmen liderliğinin ikinci dalgası, öğretmenlerin eğitimsel bilgilerini ön plana çıkaran pozisyonlar oluşturdu. Takım lideri, müfredat geliştirici gibi pozisyonlar ve personel geliştirme fırsatları öğretmen liderlerin akranlarıyla resmi fakat işbirlikçi bir pozisyonda çalışmalarını sağladı. 1990'larda ortaya çıkan üçüncü dalga, ikinci dalgayı yakından takip etti. Bu üçüncü süreç, artan işbirliği ve resmi olmayan liderliği ön plana çıkardı ve öğretmenler meslektaşlarını yetkilendirdiler.

Stewart (2012: 233-259) öğretmen liderliği tarihinin üç aşamalı bir süreç olarak ele alındığı bu tanıma ek olarak Pounder'ın "dönüşümcü sınıf liderliği" olarak

adlandırdığı dördüncü aşamayı, üçüncü dalgadaki öğretmenlerin dönüşümcü liderler ve mükemmel sınıf performansçıları olan konuları üzerine yapılandırmıştır. Öğretmen liderliğinin dördüncü dalgasında, dönüşümsel sınıf liderliği lider öğretmeni tanımlayan niteliklerden biri olarak öne sürülmektedir.

Öğretmen liderliği bazı önemli ilkelere sahip olmakla yakından ilişkilidir. Bu ilkeler öğretimsel liderliğinin gereklilikleri olarak düşünülebileceği gibi lider öğretmenlere ışık tutacak belli prensipler olarak ele alınabilir.

Murphy (2005: 67–68) tarafından öğretmen liderliği için aşağıdaki ilkelere dikkat çekilmektedir:

1. Öğretmen liderliği, sınıf temellidir. Liderliğe soyunan öğretmenler, sınıfta karşılaştıkları güçlükler karşısında kendi hünelerini sergileyebilmelidir.

2. Etkili öğretim, öğretmen liderliği için iyi bir başlangıç noktasıdır. Öncelikle hünarlı bir öğretmen değilseniz, etkili bir öğretmen lider de olamazsınız. Çünkü eğitim, öğretim ve liderlik birbirinden ayrılamaz kavramlardır.

3. Öğretmen liderliği işbirliğine dayalıdır. Öğretmenler liderlik fırsatlarıyla ilgilendiklerinde, bu onlara iş arkadaşlarıyla birlikte çalışma imkânı tanır. Öğretmenler kendilerini en iyi işbirliği ve dayanışmanın olduğu ortamlarda geliştirirler.

4. Toplum bir gemi ise, öğretmen liderliği bu geminin çapasıdır. Öğretmen liderliği hiyerarşik olarak küçük görülse de, bürokrasiye uyum sağlamak yerine bir meslek olarak görülüp icra edildiği zaman daha çok işe yarar.

5. Öğretmen liderliği bir hizmet faaliyetidir. Öğretmen liderliği yardımsever bir tutumun hakimiyetinde hayatı kolaylaştırmaya odaklanır. Bu yüzden öğretmen liderliğinin temelinde öğretmenlere saygı duyulması yatar.

6. Öğretmen liderliği birlikte yapılandırmadır ve birlikte öğrenme sürecidir. Öğretmen lider olarak çalışmak için kendilerine liderlik yapılmasını isteyen meslektaşları tarafından liderliğin gerektirdiği güç ve yetkinin onları verilmesi zorunludur. Sadece böyle bir yetki sayesinde liderler uygulamayı değiştirme potansiyeline sahip olacaktır.

7. Öğretmen liderliğinde imkânlar önemlidir. Durumsal dinamikler öğretmen liderliği çalışmalarını ve girişimleri üzerinde geniş etkiye sahiptir. Öğretmen liderliği,

yalnız öğretmenlerin iş ve işyerlerinin imkânları daha geniş olduğunda anlaşılır hale gelir.

8. Öğretmen liderliği bir fark yaratır. Öğretmen liderler, diğer öğretmenlere göre, eğitim öğretimi ve dolayısıyla öğrenci başarısını geliştirmek için sınıf içi uygulamalarını değiştirmeye daha yatkındırlar.

Öğretmen liderliği öğretmenin gücü anlamına gelmez. Öğretmen liderliği öğrenci performansını güçlendirmek ve gerçek işbirliği içinde çalışmak için öğretmenlerin niteliklerini harekete geçirmekle, okulun günlük yaşantısına bir tür paylaşılmış liderliğin yerleştirilmesiyle ilgilidir. Öğretmenlerin okuldaki liderliğin bir parçası olması gereklidir.

Geleceğin etkili örgüt modeli olarak öğrenen örgüt modelinin görülmesi, öğrenen öğretmen liderlerin önemini artırmaktadır. Öğrenen lider yaklaşımı, lider davranışının öğrenme ve kendini geliştirme boyutu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğrenen lider yaklaşımının hem lider açısından hem de örgüt açısından iki temel sonucu vardır: Birincisi, öğrenen lider sürekli olarak öğrenmek ve kendisini geliştirmek zorundadır. İkincisi ise, liderin öğrenen örgüt kurma sorumluluğudur. Çünkü öğrenen lider, kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu kadar, izleyenlerinde öğrenmesinden sorumludur.

Öğretmen liderliği kavramı öğretimsel liderlik süreci içinde değerlendirildiğinde günümüz eğitim sistemlerinde, yeni nesiller yetiştirmenin sadece bilgi aktarımı yapmak anlamına gelmediği anlaşılmaktadır. Öğreten görevini üstlenmiş olan öğretmenlerin, geleceği şekillendirmek gibi önemli bir yetiye sahip oldukları alenen ortadadır.

İlk öğretmen Mustafa Kemal Atatürk'ün açtığı yolda, gösterdiği çağdaş uygarlıklar hedefine doğru emin adımlarla yürümek öğretmenlerin yeni nesillere öğretecekleri ilk kazanımdır. Bu sebepler ile öğretmenlerin liderlik özellikleri taşımaları gerekmektedir. Bir başka deyişle öğretmenlerin; vizyon sahibi olmak, yenilik ve değişimlere açık olmak ve öğrencilere örnek teşkil etmek gibi çok önemli görevleri vardır. Sadece Türkiye'de değil tüm dünya ülkelerinde adından saygıyla söz ettirmiş, büyük lider Atatürk'ün sahip olduğu liderlik vasıflarını incelemek hem O'nun ve elde ettiği başarıların daha iyi anlaşılmasına hem de her geçen gün değer kazanmakta olan liderlik kavramını içselleştirerek başarı yolunda öğrencilere liderlik

ederek emin adımlarla ilerlenmesine yardımcı olacaktır. Öğretmenlerin liderlik vasıflarını taşımaları, örnek birer lider olmaları öğrencileri üzerinde köklü ve olumlu katkılar sağlamaktadır. Bu bilinçle, öğretmen liderliği kavramını öğrenmek, özümsemek ve uygulamaya koyarak işlevsellik kazandırmak her Türk Öğretmenin asli görevlerinden olmalıdır. Lider öğretmenlerin lider öğrenciler yetiştirmesi ve geleceğin donanımlı liderlerinin ülkemizi çağdaş ve örnek ülkeler arasına çıkarması umulmaktadır.

2.4.1. Öğretmen Liderliği Özellikleri

İnsanoğlu yaşadığı her dönemde sahip olduğu nitelikler ve bu nitelikleri etkin bir biçimde gösterebilmesi ile değerli olmuştur. Ne kadar çabalarsa çabalasın kişi özünde bulundurmadığı özelliklere tam anlamıyla uyum sağlayamaz. İçselleştirmede bilgi, beceri ve özellikleri çevresinde bulunan kişilere yansıtamaz. Bu sebepler ile her öğretmenin sahip olması gereken bazı liderlik vasıfları vardır.

Bazı öğretmenlerde doğuştan ya da deneyimleri yoluyla edindikleri liderlik özellikleri bulunmaktadır. Fakat bazı öğretmenlerin, yaptıkları mesleğin hakkını verebilmeleri ve liderlik davranışları sergileyebilmeleri için bu özellikleri dikkat ve merak ile öğrenip, içselleştirmeleri gerekmektedir. Aksi takdirde, araştırmamızın da nedeni olan liderlik davranışlarını bilme ve sergileme dereceleri farklılık gösterir. Ve bu farklılık uygulamada tam anlamıyla liderlik özelliklerine işlevsellik kazandırılmasını zora sokar.

Kaynaklar, öğretmen liderlerin birçok özelliğini ortaya koymuştur. Pate, James ve Leech (2005: 5) etkili lider öğretmenlerin iletişim kurma ve ikna etme becerilerine sahip olduklarını savunmuşlardır. Kendilerinden programlar, testler, ders kitapları gibi daha birçok konuda ailelere ve okulun geri kalanına bilgi vermeleri istenir. Öğretmen liderler genellikle diğer öğretmenler için sempatik destekçiler olarak görülür. Çatışmaları, karşı çıkmadan ziyade ikna yoluyla halletmeye çalışırlar. Meslektaşlarını dinler ve gerekli olduğunda öğretmenler arasında aracılık ederler.

Can (2009) lider olarak öğretmenin, kişilerin kalite, mükemmellik ve yüksek performans beklentilerini karşılayacak davranışlar gösteren kişi oluşunu öne sürmüştür. Bu özellikler aynı zamanda etkililiğin de temel göstergelerini oluşturur.

Lider olarak öğretmen, vizyon geliştirme ve tüm öğrencilerin gelişimine ve bireysel farklılıklarına uygun öğrenme yaşantıları düzenleme sorumluluğuna sahiptir. Öğretmenler, okul çapındaki etkinliklere katılarak, okulu geliştirici projeler hazırlayarak, tüm öğretim etkinliklerini öğrencilerle birlikte planlayıp, paylaşarak; öğrencilerin öğretim etkinliklerine ilişkin düşünce ve tutumlarını denemelerine fırsatlar vererek, performanslarını artıracak düşünce ve davranışlarının gerçekleşmesini destekleyerek, etkili öğretmenlik davranışlarını, yani aynı zamanda liderlik davranışlarını göstermiş olurlar.

Krisko (2001:11-13) için lider öğretmenlerin özellikleri aşağıdaki şekildedir:

- Lider öğretmenler güçlü bir içsel karaktere sahiptirler, kişisel olarak güçlü ve zayıf yönlerinin ve hedeflerinin farkındadırlar. Düşüncelerin, duyguların ve davranışların bilincindedirler; paylaşma, işbirliği yapma ve diğerlerine yardımcı olma gereğini hissederler.

- Kişilerarası - sosyal beceriler, mesleki ilişkilerin düzelmesini; anlayışın ve diğerleriyle iletişim kurmanın artmasını destekler. Diğerlerini başarı için cesaretlendirir ve onların rollerine saygı gösterirler. Öğretmen liderlere çok az eğitim verilse de, eski liderlik tecrübeleri, onların değeri ve eşsizliği ile ilişkileri daha iyi anlamalarını sağlar.

- Yaşam boyu öğrenen bireyler olarak lider öğretmenler, daha yüksek düşünme, veri elde etme, eski bilgiye başvurma, açık ve net bir şekilde düşünme, yaratıcılık ve iyi ilişkiler geliştirme becerilerine sahiptirler. Bu tür liderler, beceriklidirler.

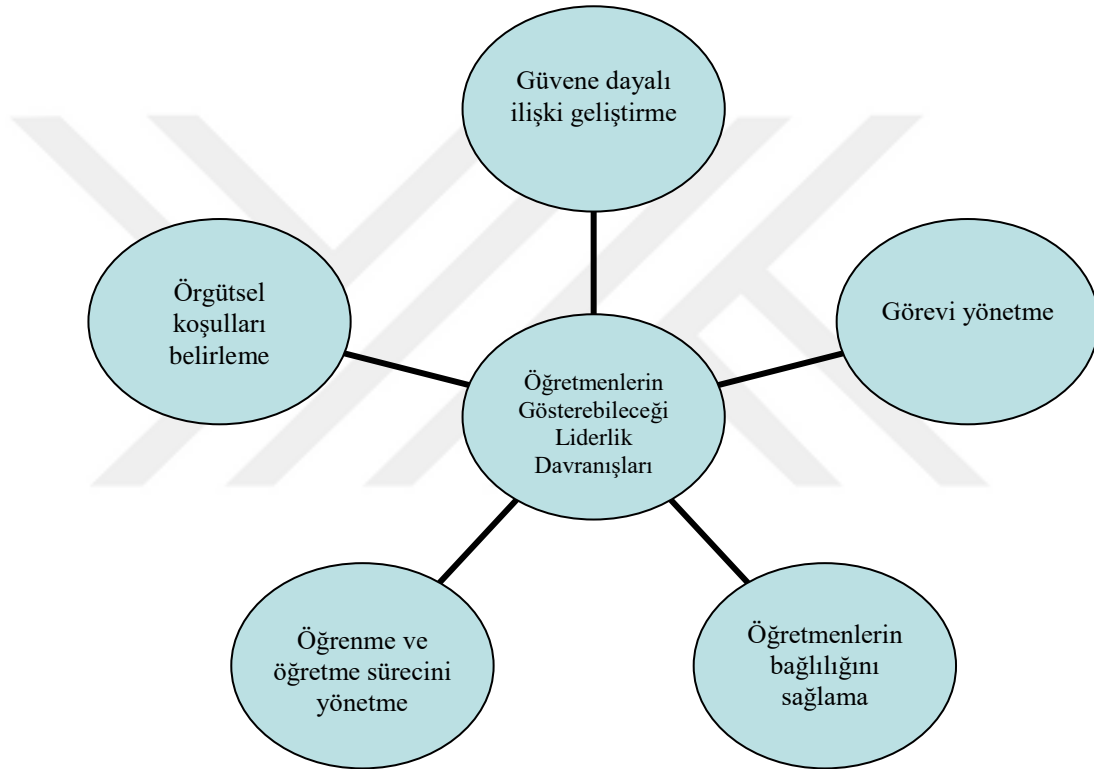
- Mizah yaratabilen kişilerdir, yaratıcı ve esprilidirler. Yaratıcı bireyler, yaptıkları işe tam anlamıyla odaklanmışlardır. Esnek olmak ta öğretmen liderler için önemli bir özelliktir. Esneklik, öğrenmeye açık olma, anlayarak dinleme, değişime açık olma, risklerde sorumluluk almayı sağlar.

- Etkin kişiler empati kurarak dinlemeyi becerirler. Risk alabilen kişiler de, yeni stratejileri ve fikirleri test etmeye isteklidirler. Bu tür kişiler başarısızlıktan, emin olmamaktan ve çatışmadan korkmazlar, tam tersine bu durumları da istekli bir şekilde kabul ederler.

Öğretmenlerin yaptığı görevlere bağlı olarak gösterebileceği liderlik davranışları sürekli gelişen ve zenginleşen öğretimsel liderlik kavramı içinde

farklılaşarak değer kazanmaktadır. Her öğretmen lider kendi tarzını ve sahip olduğu becerileri farklı şekillerde ifade edecektir. Ancak kavrama yabancı olanlara yeni bir sema oluşturmak açısından Çelik (2003: 201–202) tarafından yorumlanan öğretmenlerin yaptıkları görevlere bağlı olarak sergileyebilecekleri liderlik davranışlarını incelemenin faydalı olacağına inanılmaktadır.

Şekil 2. Öğretmenlerin Yaptıkları Görevlere Bağlı Olarak Gösterebileceği Liderlik Davranışları



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

Kapasite Oluşturmak, Sosyal Eylemlerde Liderlik, Öğretmenler Arası İşbirliği Yaratmak, Başarıya Ulaşamamış Liderlik Girişimlerinden Sonuç Çıkarmak, Öğrenen Topluluklar Yaratmak, Yetenekli Öğrencileri Geliştirmek ve Etkili Değişim.

Harris ve Muijs (2008: 8) öğretmen liderliğinin dört boyutu olduğunu belirtmektedir:

1. İlk olarak öğretmenlerin çalıştıkları okulu geliştirmek için oluşturulmuş prensipleri sınıflarına yansıtış biçimleri önem taşır. Bir lider olarak öğretmenin temel sorumluluğu kendine özgü bir tarz oluşturmasıdır.

2. İkinci boyut ise öğretmenlerin katılımcı tutumlarıyla ilgilidir. Öğretmenler kendilerini okul gelişimi doğrultusunda gerçekleşen her tür yenilik ve değişimin bir parçası olarak görürler. Ortaklaşa çalışma imkânları yaratacak işbirlikçi bir ortam oluşması için birbirlerine yardım eder ve ilham verirler.

3. Öğretmen liderliğinde üçüncü boyutta öğretmenlerin sergiledikleri aracılık rolleri bulunur. Liderlik rolleri sergileyen öğretmenler etkin birer bilgi ve uzmanlık kaynağıdır. Gerektiğinde 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.

Öğretimsel liderlikte sergilenebilecek davranışların, öğretimsel liderlerin buldukları konum ve görev tanımlarına göre farklılıklar göstermesi doğaldır. Her uygulayıcı, içinde bulunduğu durum ve kendi liderlik inanışlarına göre davranışlarını çeşitlendirecektir. Şekilde verilen davranışlar öğretimsel liderlik davranışlarının en sık karşılaşılan örneklerindendir.

Yukarıda sayılan öğretmen liderliği özelliklerine ek olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan çalışmalarda bazı lider öğretmen standartları ortaya konmuştur. Öğretmen Liderliği Keşfedici Konsorsiyumu tarafından geliştirilen Lider Öğretmen Modeli Standartları şunlardır: (Teacher Leadership Exploratory Consortium, 2010)

Alan 1: Mesleki Öğrenme Topluluklarını Desteklemek İçin Yetişkinleri Öğrenen/ Öğrenci Olarak Anlama:

Lider öğretmen yetişkinlerin bilgiyi nasıl edindiklerini ve uyguladıklarını anlar ve bu bilgileri, öğretmen etkinliğini en üst düzeye çıkararak, işbirliğini teşvik ederek, liderlik ekibinin bir parçası olmak için meslektaşlarını görevlendirerek ve eğitim ve öğrenci öğrenmelerinin devamlı geliştirilmesini yönlendirerek, okul çıktıkları için ortak sorumluluk kültürünü teşvik etmek için kullanır.

Alan 2: Uygulama ve Öğrenci Başarısını Geliştirmek için Araştırmalara Erişim ve Kullanma:

Lider öğretmen eğitim araştırmalarının yeni bilgi oluşturmak, belirli politikalar geliştirmek ve uygulamak için nasıl kullanıldığını anlar. Öğretimsel uygulamaları geliştirmek, öğretmen eğitimi ve okulun yeniden tasarlanmasında kritik bir sorgulama yapar ve bu bilgiyi meslektaşlarının uygun araştırma-temelli stratejileri ve veri odaklı eylem planlarını kolaylaştırmak için bir model oluşturmak için kullanır.

Alan 3: Sürekli İyileştirme İçin Mesleki Öğrenmenin Teşvik Edilmesi:

Lider öğretmen öğretme ve öğrenmenin, yeni ve gelişmekte olan teknolojilerin ve toplumun değişen nüfus yapısının sürekli gelişen doğasını anlar. Bu bilgiyi işe- gömülü, yapılandırılmış, okul gelişim hedeflerine uyumlu mesleki öğrenme girişimlerini teşvik etmek ve kolaylaştırmak için kullanır.

Alan 4: Öğretimi ve Öğrenci Öğrenmelerini Kolaylaştırıcı Gelişmeler:

Lider öğretmen öğretme ve öğrenme süreçlerini derinlemesine kavradığını kanıtlamıştır ve bu bilgiyi meslektaşlarının mesleki becerilerini ilerletmek için kullanır. Sürekli öğrenen bireyler olarak, öğrenci sonuçlarına dayalı yansıtıcı uygulamaları biçimlendirmek ve ortak vizyon, misyon ve hedefler doğrultusunda öğretim uygulamaları sağlamak için meslektaşları ile işbirliği içinde çalışırlar.

Alan 5: Değerlendirmelerin ve Verilerin Okul ve Bölgenin Geliştirilmesi İçin Kullanımı:

Lider öğretmen etkili biçimlendirici ve özetleyici değerlendirme uygulamalarının tasarımı ve / veya seçimi ve öğrenci öğrenmesini geliştirmek için bilinçli kararlar alabilmek amacıyla değerlendirme verilerinin kullanımı ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili güncel araştırmalar hakkında bilgi sahibidir. Bu bilgiyi sürdürülebilir organizasyonel gelişim ve sürekli destek için uygun stratejiler geliştirmek amacıyla kullanır.

Alan 6: Sosyal Yardım, Aileler ile İşbirliği ve Toplumun Geliştirilmesi:

Lider öğretmen aileler, kültürler ve toplumların eğitim süreçleri ve öğrenci başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu anlar ve aileler, toplum üyeleri, iş ve toplum liderleri ve eğitim sistemindeki diğer paydaşlarla sık ve daha etkin sosyal yardım desteklemek için bu bilgileri kullanır.

Alan 7: Öğrenci Öğrenmeleri ve Mesleki Gelişimin Savunulması:

Lider öğretmen, okul liderlerinin, eğitim kurumlarının, yasa koyucuların ve bu politikaların oluşturulmasında diğer paydaşların rolleri kadar, eğitim politikasının yerel, devlet ve ulusal düzeyde nasıl yapıldığını anlar. Bu bilgiyi, öğrenci ihtiyaçları için ve etkili öğretimi destekleyen uygulamaları savunmak ve öğrenci öğrenmesini artırmak ve okul, toplum ve meslek içinde etkili ve saygın bir birey olarak hizmet etmek için kullanır.

2.4.2. Öğretmenlerin Liderlik Rollerini

Her bireyin doğumdan başlayan ve hayatları boyunca onlara eşlik eden, benlik algısı kazandıran rolleri vardır. Öğretmenlerden, özellikle günümüz Türkiye’inde birden çok role bürünmeleri ve öğrenci merkezli hale getirilen eğitim sisteminde bu rollerin her birini ustalıkla öğrencilerine aktarmaları beklenmektedir. İlk olarak kendilerine teslim edilen, tertemiz beyinlere davranış kazandırmak, iyi bireyler olmak konusunda rol model olmak zorundadırlar. Daha sonra davranış kazandırmak, bilgi aktarmak ve bu bilgiyi nasıl işleyeceği konusunda yol göstermek rolleri bulunmaktadır. Ve sonrasında öğrencilerini hayata hazırlayacak aktüel bilgiler ile onları tanıştırmak bu yeni bilgileri işlemelerine yardımcı olacak görüşler edinmelerine olanak sağlamak ve nihayetinde onlara ufuk açacak çeşitli beceriler kazandırmak gibi, süregelen ve devamlı olarak yenilenen rolleri bulunmaktadır.

Öğretmenlerin liderlik rolleri de tanımlar gibi çok çeşitlidir. Liderlik özellikleri taşıyan tüm öğretmenlerin bu çeşitlilikten çıkarımlarda bulunarak kendilerine uygun olduğunu düşündükleri rolleri, kendilerine uyarlayarak kullanmaları beklenmektedir. Bu sayede, lider öğretmenlerin etkinliğinin ve verimliliğinin artması öngörülmektedir. Lider öğretmenlik kavramı bu yolla daha da güçlenecek ve kolaylıkla uygulanabilecektir. Sadece alan yazında değil uygulamada da ortaya çıkan bu çeşitlilik, geleneksel rollerinden sıyrılmakta güçlük çeken öğretmenler için de başvurabilecekleri birer örnek olarak karşımıza çıkmaktadır. Lider öğretmenlerin taşıdıkları güçlü liderlik vasıflarını yansıtılmaları kadar, geliştirmeye ihtiyaç duydukları alanlarda bahsedilen bu çeşitlilikten faydalanarak,

kişisel gelişimlerini sürdürmeleri de öğretimsel liderlik kavramı içerisinde doğal bir süreç olarak değerlendirilebilir.

Boyd ve Mc Gree (1995: 7) davranışlarına gerçek liderlik rollerini yansıtanın öğretmenlerin etkililiğini artıracaklarını savunmuştur. Ancak öğretmenleri liderlik pozisyonunda tutmak ve onları desteklemek için çeşitli koşullar gereklidir. Vizyon, yapı, zaman ve beceriler yeni öğretmen rolleri ve sorumlulukları için temel koşullardandır. Sözü edilen koşulların sağlanması, öğretmenlerin liderlik rollerini bilmeleri ve benimsemeleri ile işlevsel hale gelecektir.

Pate, James ve Leech (2005: 7-8) lider öğretmenlerin paylaştıkları okul kararlarının; eğitimsel müfredat, müfredat geliştirme, personel gelişimi, değerlendirme, genel okul gelişimi, personel, kurallar ve disiplin, genel yönetim ve bütçe yönetimini içerdiğini vurgularlar. Ayrıca, lider öğretmenlerin bütçe gelişimi, sınıf ödevleri, program yapma, derece politikaları, kolaylıkları planlama görevlerini de uyguladıklarını belirtirler.

Danielson (2006: 65)'a göre 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.

Resmi bir role sahip olan öğretmen liderler, görevlerini diğer öğretmenler için kolaylaştırıcı, yetkilendirici, yardımcı ve destekçi olarak görürler. Yönetici ve değerlendirici gibi sıfatları kabul etmezler. Öğretmen liderler diğer öğretmenlere bilgi vererek, sınıf eğitimi konusunda yeni fikirler üretmek ve meslektaşlarına duygusal destek sağlayarak görevlerini yerine getirirler. Yöneticiler ve öğretmenler arasında irtibatı sağlarken meslektaşlarından ayrı kalmak istemezler. Birçok lider öğretmen, lider konumuna geçmenin onları, öğretmen arkadaşlarından ve değişimi gerçekleştirecek becerilerinden ayırdığına inanırlar.

Danielson (2007: 16) öğretmenlerin formal ve informal olmak üzere iki farklı liderlik rolüne sahip olduğunu belirtmektedir. 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.

Bölge ve okula göre değişmekle birlikte, lider öğretmen; rehber, uzman, kaynak öğretmen, örnek oluşturan öğretmen, model öğretmen, koç, akran öğretmen ya da özel görevi olan öğretmen anlamlarına gelebilir. Eğitimciler öğretmen liderliğini sosyal işçiler, bölüm başkanları, tecrübeli öğretmenler, öncü öğretmenler, öğrenen uzmanlar ve amirler gibi öğretim kadrosunun desteği anlamlarında da tanımlamışlardır (Sledge ve Morehead, 2006'dan akt: Can, 2009: 387).

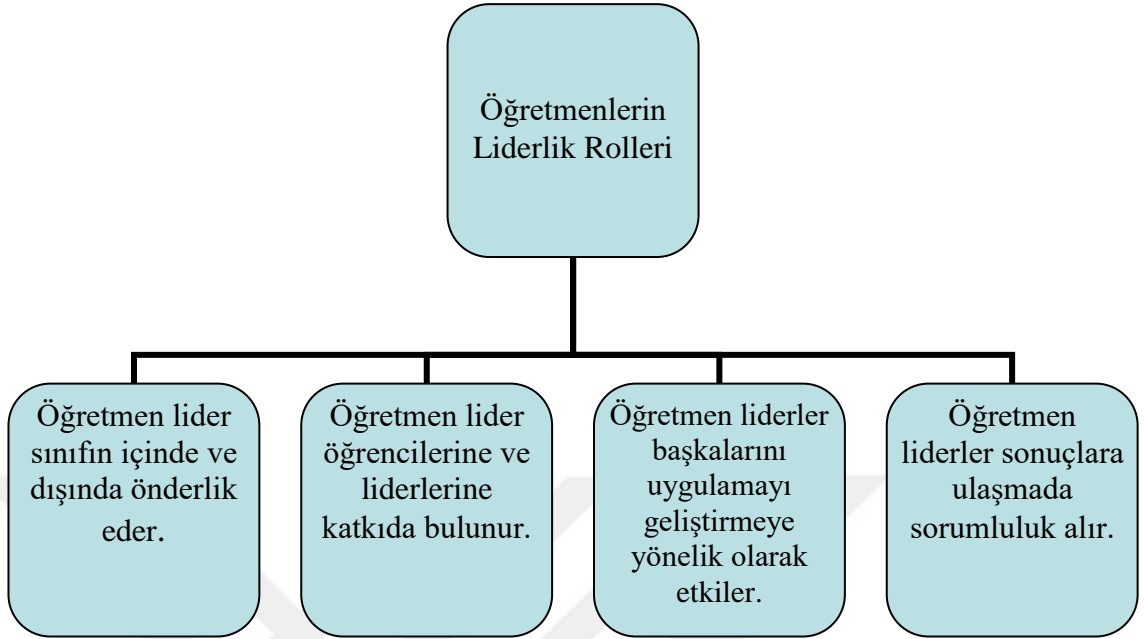
Öğretmen liderliği kavramının temelinde Grant, Gardner, Kajee, Moodley ve Somaroo (2010: 402) 'ya göre; öğretimlerini sürekli geliştirmek için çalışan uzman öğretmen fikri vardır. Bu uzmanlığın sonucunda öğretmen meslektaşlarına liderlik etmek için kendine güveni geliştirir ve öğretme-öğrenme uygulamalarında yeni başlangıçlar yapar. Bu sebeple mentor rolü öğretmen liderin bir fonksiyonudur. Bunun yanında koçlar, profesyonel geliştiriciler, davranış araştırmacıları ve karar vericiler de öğretmen liderliği rollerinden sayılabilir.

Schemerler (2009: 49)'e göre bir öğretmenin sınıfında kendini lider olarak düşünmesi kulağa bir abartı olarak gelmez. Öğretmenlik mesleği bireylerin, öğrenen genç kişilerle işbirliği yaparak uyarıcı bir öğrenme ortamı oluşturma görevini kabul etmelerini gerektirmektedir. Diğer öğretmenlerin uzmanlığının farkına varma öğretmenlerin liderlik felsefesinin temel ilkesidir.

Lieberman ve Friedrich (2007: 45) meslektaşlarından farkındalık görmenin, öğretmen liderliğinde anahtar olduğuna inanırlar. Lider öğretmenlerin çoğu diğer öğretmenlerle fazladan çalışmayı gerektiren koçluk gibi destekleyici roller oynarlar. Ancak bu roller müdürlük ve müdür yardımcılığı gibi resmi pozisyonlardan daha farklıdır.

Katzenmeyer ve Moller (2009: 41) öğretmenlerin liderlik rollerini dört bölüm altında ifade etmektedirler.

Şekil 3. Öğretmenlerin Liderlik Rollerini



Bu bölümler detaylı incelendiğinde aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmaktadır:

1. Öğretmen lider sınıfın içinde ve dışında önderlik eder:

- Uzman öğretmen olur yani uzmanlıkla mesleğini yapar.
- Tüm okul programına ve meslektaşlarına yardımcı olmak için sorumluluk almayı kabul eder.
- Eğitim- öğretime odaklanır.
- Öğrencilerine yakın durur.
- Hem formal hem de informal davranır.

2. Öğretmen lider öğrencilerine ve liderlerine katkıda bulunur:

- Profesyonel bir topluluk içinde liderlik yapar.
- Meslektaşları ile çalışmaya değer verir.
- Paylaşılan liderlik ve vizyon yaratır.
- Destekleyici bir ortam oluşturur.

3. Öğretmen liderler başkalarını uygulamayı geliştirmeye yönelik olarak etkiler:

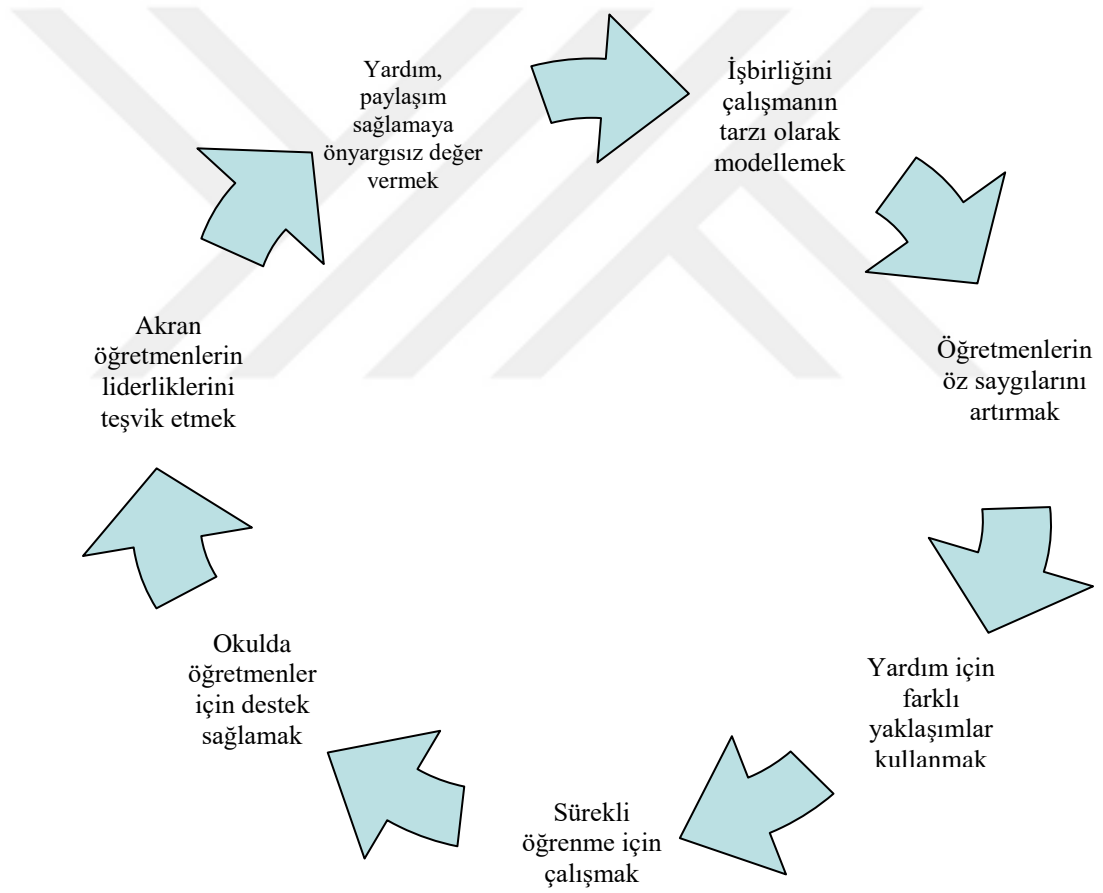
- Çevresindekilerle ilişki kurar.
- Güdüleyici, sevilen, çalışkan, cana yakın olur.
- İnisiyatif gösterir, yardım eli uzatır, paylaşır ve yeni fikirleri dener.
- Sürekli öğrenenlerin sürekli öğrenme modeli olur.

4. Öğretmen liderler sonuçlara ulaşmada sorumluluk alır:

- Sonuçlar için sorumluluk üstlenir.
- Sorumluluklarını sonuna kadar izler.
- Kararlı davranır.
- Vizyonu açıp, harekete geçer ve sonuçların sorumluluğunu alır.

Can (2009: 389–390) lider öğretmenlerin gerçekleştirmesi beklenen eylemleri şöyle özetlemiştir:

Şekil 4. Lider Öğretmenlerin Gerçekleştirmesi Beklenen Eylemler



Literatürde söz edilen öğretmenlerin liderlik rolleri bugün hemen hemen her okulda gözlemlenen roller olarak ortaya çıkmaktadır. Bu öğretmenler okullarında, etkili öğretmen ve iletişim becerileri gelişmiş olan öğretmen gibi farklı şekillerde isimlendirilmektedirler. Meslektaşları tarafından sevilen, fikirlerine değer verilen,

idareciler ile öğretmenler arasında köprü görevi gören bu lider öğretmenler aynı zamanda mesleklerinde çok başarılı birer örneklerdir.

2.4.3. Öğretmen Liderliği İçin Gerekli Koşullar

Öğrenme ve öğretme kavramlarının vazgeçilmezi olan hazır bulunuşluk elbette öğretmen liderliği için de geçerlidir. Öğretmenlerin liderlik özellikleri sergileyebilmesi için bazı gerekli koşulların gerçekleştirilmesi kaçınılmazdır.

Alt yapı olmadan inşa edilecek herhangi bir tesisin uzun ömürlü olmasını ya da çevresel faktörlerden etkilenmemesini beklemek imkansızdır. Aksine temeli ne kadar sağlam olursa, üzerine inşa edilecek yapının da o kadar sağlam olması beklenir. Zamana ve diğer olumsuzluklara karşı olan direnci sağlayan en önemli faktör temeli oluşturan koşulların tam olarak yerine getirilmesi ile mümkün olur.

Öğretmen liderliği için farklı koşulların sağlanması beklenmektedir. Bu koşullar Harris ve Muijs (2006: 967–970) tarafından aşağıdaki şekilde gruplandırılmıştır.

- Destekleyici kültür: Öğretmen liderliği destekleyici, işbirlikçi ve pozitif bir okul ortamında ortaya çıkmakta ve gelişmektedir.
- 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.
- Güçlü bir liderlik: Müdürün ya da müdür yardımcılarının güçlü desteği ve rehberliği, öğretmen liderliğine fırsatlar yaratacak yaklaşımları öğretmen liderliğini destekleyici en etkin unsurlardandır.
- Eylem araştırması: Eğitsel yenilikler ve başarıyı artırıcı araştırmalar peşinde olmak, grup çalışmasını ve okul gelişimi etkinliklerini artırıcı unsurlardır.
- Yenilikçi mesleki gelişim: Öğretmenler arasında bilgi paylaşımı, akran danışmanlığı, rehberlik gibi mesleki gelişim girişimlerinin öğretmen liderliğini desteklediği görülmektedir.

- Gelişim çabalarında koordinasyon: Düzenli toplantılar ve çalışma grupları aracılığı ile oluşturulacak ortak vizyon, uyum vb. öğretmenlerin liderliğini geliştirici durumlardır.

- Yüksek düzeyde öğretmen katılımı: Okulda gelişimsel 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.

- Ortaklaşa yaratıcılık: İşbirliği ve karşılıklı paylaşım sorunların çözümünde ve fikirlerin paylaşımında öğretmenleri cesaretlendirmektedir. Bu da ortaklaşa yaratıcılığı geliştirmekte, bireysellikten ziyade öğretmen liderliğinin temel dayanaklarından olan ekip çalışmasını ön plana çıkarmaktadır.

- Paylaşılan mesleki uygulamalar: İşbirlikçi çalışma ile bilginin paylaşımı ve ortaklaşa bilgi yaratımının, mesleki deneyim paylaşımı ile arttığı gözlenmektedir.

- Tasdik etme ve ödüllendirme: Çalışmaların tasdik edilmesi, bu çabaların sertifikalandırılması gibi destek ve ödül durumları öğretmen liderliğinde önemlidir.

Öğretmen liderliği Grant, Gardner, Kajeve, Moodley ve Somaroo (2010: 401)'ya göre katılımı, demokratik yönetimi, meslektaşlığı, işbirliğini, okulların açık sistemler ve öğrenen organizasyonlar olmasını vurgular. Bu demokratikleşme sürecinin kalbinde, okullardaki karar mekanizmasının merkeziyetçilikten uzaklaşması yer almaktadır. Okullarda katılımcı ve daha demokratik bir sürece geçilmesi öğretmen liderliğini gerekli kılmaktadır.

Kelley (2011: 8) için öğretmen liderliği, yukarıdan-aşağıya modellerden takım çalışması duygusunu güçlü şekilde vurgulayan, paylaşılan karar verme mekanizmasına doğru geçiş anlamına geldiği için liderliğin standart fikirlerinden çok farklıdır.

Zepeda, S. J., Mayers, R. S., ve Benson, B. (2013) tüm öğretmenler lider olsa da, resmi ve gayri resmi öğretmen liderliği arasında fark olduğunu belirtmiştir. Liderlik pozisyonu ne kadar resmi olursa (Lider öğretmen, bölüm başkanı, vb.) öğretmen liderin doğuracağı yetki de daha resmi olacağını öne sürmüş ve öğretmen

liderlerin okul yönetimine dahil olması çatışma olasılığını da artıracaklarını vurgulamışlardır.

Öğretimsel lider olmak; öğretimsel liderlik rolünü anlamının ve öngörülemeyen çatışma, iktidar ve siyaset sularında gezinmeye istekli ve bu sorunlara çözüm sunacak yetkinlikte olunması anlamına gelir.

2.4.4. Öğretmen Liderliğinin Engelleri

Lider öğretmenlerin ortaya koydukları bazı problemler vardır. Bu problemler Medina ve John (1997) tarafından listelenmiştir. Bu liste aşağıdaki şekilde aktarılabilir:

- 1- Zaman problemi yani öğretmen liderlerin istedikleri çalışmalarını yapmaları için yeterli süreye sahip olmadıklarını düşünmeleri.
- 2- Meslektaşlarını motive edememeleri yani öğretmen liderlerin bazı arkadaşlarının isteksizliği ile karşılaşmaları ve onları yenilik ve çalışmalar için motive edememeleri.
- 3- Yöneticileri ile yaşadıkları sorunlar yani bürokrasi ile zaman kaybetmek istememeleri ve öğretmen liderlerin yöneticileri ile çatışma yaşamak istememeleri.
- 4- Öğretmen liderlerin, mesleki gelişime önem vermeyen meslektaşlarının ders saatini doldurup hemen eve gitme ve öğretme eylemini hızlıca sonlandırmalarından duydukları rahatsızlık.
- 5- Öğretmen liderlerin üstlendikleri rollerin statü kazanmasını istemeleri.

Öğretmen liderliğinin sınırlayıcılarını okul kültürü, rol tanımları ve zaman olarak açıklayan Can (2006: 147–148); öğretmen liderliğinin diğer engelleri olarak ise, şüphencilik, direnç, ilk yıllar ve çoklu rolleri öne çıkarmaktadır. Zamanın baskısı, meslektaşları ile yeni ilişkiler geliştirmenin stresi, çevrede bulunan insanların yeni fikirlere karşı direnci, öğretmen liderlerin karşılaştığı sorunlardandır. Yeterli destek verilmez ise, öğretmen liderler bu engellere yenilebilmektedirler (Can, 2009: 389).

Schernerler (2009) bazı öğretmenlerin sınıflarında diğerlerinden ayrı kalmayı tercih ettiklerini ve okullarında herhangi bir liderlik rolü almak istemediklerini öne sürmüştür. Bu tür öğretmenler başarılı birer yazar, yenilikçi sınıf yöneticileri veya

çocuk edebiyatı uzmanları olabilirler. Bir toplantıda onları öne çıkarmaya çalışmaktansa, bu tür öğretmenlerden takımlarıyla etkili stratejileri paylaşmaları istenebilir. Böylece, liderliği inşa ederken farklı karakterlere karşı duyarlı davranılmış olur.

Beycioğlu (2009: 34) Türkiye’de önceden birer yol gösterici, cehalet düşmanı olarak nitelendirilen öğretmenlerin zaman içinde ülkedeki çeşitli değişimler sonucu statü olarak büyük kayıplara uğradıklarını vurgulamıştır. Öğretmenlerin maruz bırakıldıkları statü kaybı ve o ya da bu şekilde azaltılmış bulunan saygınlıklarının yeniden kazandırılması için lider öğretmenler aracılığıyla güçlendirilecek vizyon gelişimi ve motivasyonlarının artırılması gerekmektedir. Bu çalışmada sıklıkla bahsedilen, lider öğretmenlerin öğretim sürecinde yer alan diğer paydaşları etkileme becerisi sayesinde toplumda yaratılmış olan yanlış algıdan öğretmenlerin kurtulması sağlanabilir. Çünkü lider öğretmen, yalnızca öğrencileri ya da çalıştığı kurumu için değil, kendisi ve meslektaşları içinde yeni ufuklar açabilir ve olumlu bakış açıları geliştirebilir.

Jackson (2013) öğretmenlerin öğretimsel liderliğin önündeki engelleri hafifletebileceği veya kaldırabileceğini ve öğretmenlerin artan becerilerini geliştirmesine yardımcı olabileceklerini savunmuştur. İyi öğretimin gelişebileceği titiz ve destekleyici bir öğretim iklimi yaratabileceklerini vurgulamıştır. Bununla birlikte, en ideal çalışma koşullarında dahi olsa, bazı öğretmenlerin ustalığa doğru ilerlememeyi seçeceklerini ifade etmiştir. Öğretimsel liderin sorumluluğunu, öğretmenlerin neler başarabileceğini asla hafife almamak ve öğretimsel liderliği cazip ve ulaşılabilir bir seçenek haline getirmek olarak aktarmıştır.

Öğretmenlerin sergiledikleri liderlik uygulamaları öğretmenlerin kendisinden kaynaklanan nedenlerden etkilenebileceği gibi dışsal nedenlerden de etkilenebilir. Örneğin özel okullarda daha özgür hareket alanı bulabilen ve içeriği değiştirme imkânı bulan öğretmenler liderlik uygulamalarını farklılaştırma konusunda daha şanslı olarak kabul edilebilir. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet okullarında görev yapan öğretmenler liderlik uygulamalarını çeşitlendirme konusunda bazı sınırlılıklar ile karşılaşılır. Devlet eliyle içerik ve içeriğin sunulduğu kaynaklar seçilmiş olduğundan öğretmen liderlik uygulamalarında bu çerçeveye dışına çıkamamaktadır. Öğretim metotlarını esnetme şansı olsa bile tam bir metot seçimi ya

da içeriğe müdahale etme yetkisi yoktur. Yani liderlik edebileceği alanın sınırları kalın çizgiler ile sabitlenmiştir.

2.5. Öğretmenlerin Liderlik Uygulamaları

Her öğretmenin sahip olduğu ve etrafına aktarabildiği liderlik özellikleri çerçevesinde, liderlik uygulamalarında da farklılıklar olması çok normaldir. Farklı uygulamalar öğretmen liderliği kavramını güzelleştiren, çeşitlilikleri ile her bireye ulaşılabilmesine katkı sağlayan yaklaşımlar olarak değerlendirilmelidir. Uygulamalar arasındaki farklılık tutarsızlık ya da anlaşmazlık olarak değerlendirilmemelidir. Öğretmen liderliği kavramına kazandırılan bakış açıları olarak görmek daha uygundur.

Ülkemizde başarılı bir şekilde senelerce uygulanmış olan Köy Enstitüleri projesi aslında ülkemizde öğretimsel liderliğin ilk adımları olarak görülebilir. Köy enstitülerinden mezun olan gençler tekrar köylerine dönüp her konuda bilgisi olan öğretmenler olarak köy halkına ve öğrencilerine liderlik ederlerdi. Liderlik özellikleri kazanmaları yönünde eğitim alırlardı. Bu lider öğretmenler, en az bir çalgı aleti çalabilir, marangozluktan, inşaattan, ebelikten, tarımdan, edebiyattan, bilimden, sağlıktan ve bölgesine göre denizcilikten, seracılıktan, kümeşçilikten, mercacılıktan anırlardı. Türkiye'ye özgü, tamamen ülkemizde tasarlanmış ve geliştirilmiş bu proje, yurt dışında yapılan eğitim araştırmalarında bile orijinal bir örnek olarak gösterilen reformlardan biridir. 1935 yılında ortaya atılan bu fikrin temelinde köylerde iyiye doğru değişiklik yapabilecek, kalkınmada lider özelliği olan yeni tip öğretmen yetiştirmek yatmaktadır. Yetiştirilen öğretmenler; öğrencileri, yöneticileri ve okul çevresi ile etkileşim ve sürekli işbirliği halinde bulunduğundan seksen yıl öncesinde ülkemizde öğretimsel liderlik kavramı uygulama seviyesinde kazanımlar sağlanmakta idi.

Bu örnekten hareketle ülkemizde ve Dünya'da öğretimsel liderlik ile ilgili uygulamaların çeşitliliği de görülmektedir. Bu çeşitliliğin doğal bir sonucu olarak, güçlü öğretimsel liderlik davranışları alanda katkısı olan her araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Her araştırmacı kendi yaşam deneyimlerinden ve tanıklık ettiği liderlik yaklaşımlarından çıkarımlar elde ederek kendi liderlik

davranışlarını belirler ve uygular. Bu davranışlar uygulama esnasında da çevresel faktörler ve diğer liderler tarafından revize edilecektir. Sayılan tüm bu etkenler yüzünden öğretimsel liderlik davranışları kişiden kişiye ya da gerçekleştirildiği dönemden döneme farklılaşarak daha da geliştirilecek ve sonraki liderler için örnek teşkil edecektir.

Öğretmen liderliği ve öğretimsel liderlik alanlarında tüm Dünya’da ve özellikle Amerika Birleşik Devletleri’nde birçok program geliştirilmiş ve bu programların çıktıları bildiriler halinde yayınlanmıştır. Örneğin, State Teacher Leadership Toolkit (2017:3) adıyla Amerika Birleşik Devletleri’nde yeni yayınlanmış olan bir bildiri de lider öğretmen, hem öğrencilerine öğreten hem de iş arkadaşlarını kendi uygulamalarını geliştirmeye yönlendiren bir öğretmen olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen liderlerin öğrencilerinin akademik başarılarını iyileştirmeye yönelik hedefler geliştirmek için diğer öğretmenler, okul, ilçe ve devlet liderleriyle birlikte çalışmaları önerilmektedir. Bu öğretmen liderlerin, başarı için açıkça tanımlanmış rolleri, sorumlulukları ve temel yetkinlikleri olduğu açık bir şekilde ifade edilmiştir. Uzun süren gözlem ve araştırmalar sonucunda, lider öğretmenlerin etkinliklerini öğrencileri ile birlikte sergiledikleri ve temel öğretmen liderliği yetkinliklerindeki ustalıklarını gösterdikleri belirtilmiştir.

Yapılan araştırmalar ve geliştirilen programlar sonucunda öğretimsel liderlik uygulamalarını hayata geçirecek önlemler alma zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, Amerika Birleşik Devletleri’nde öğretmen liderliği uygulamasını kolaylaştıracak ve yaygınlaştıracak bir çerçeve program hazırlanmıştır.

Bu program aşağıdaki şekilde aşamalandırılmıştır: (State Teacher Leadership Toolkit, 2017: 2)

Öğretmen Liderliği için Devlet Eylem Çerçevesi

1. Aşama: Gerekçe ve Amaçları Belirleme

Öğretmen liderliği için mantık ve hedefler belirlenmelidir.

Bir ihtiyaç ve içerik değerlendirmesi yapılmalıdır.

2. Aşama: Stratejileri Seçme ve Uygulama

Öğretmen liderliği stratejileri gözden geçirilmeli ve seçilmelidir.

a. Devlet politikası gözden geçirilmeli ve yeniden oluşturulmalıdır.

- b. İlçeler/ Bölgeler için gerekli araç ve destekler sağlanmalıdır.
- c. İlçelere/ Bölgelere fon ve teşvik sağlanmalıdır.

Başarı için hedef ve ölçütler belirlenmelidir.

3. Aşama: Sürekli İyileştirme Güdüsü Oluşturma

İlerleme ve etki izlenmelidir.

Stratejiler gözden geçirilmeli ve başarı üzerine kurulmalıdır.

Ayrıca Şubat, 2017 tarihli bu yayında Öne Çıkan Eğitimciler Misyona Beyanname başlığı altında bir açıklama yapılmış ve öğretmen liderliğinin amacı; tüm öğrencilerin okulda ve hayatta başarılı olma fırsatı bulmalarını sağlamak için öğretmenlerin liderlik becerilerini ve fırsatlarını geliştirerek, ulusal bir hareket inşa etmek olarak özetlenmiştir.

Ülkemizde özel bir banka son yıllarda aktif bir şekilde “Öğrenen Öğretmen” kavramına yoğunlaşmıştır. Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV) eğitimcileri tarafından "Öğrenen Lider Öğretmen" eğitimleri hazırlanmıştır. Bu alanda tüm Türkiye’de seminerler ve etkinlikler düzenlenmektedir. Bu çalışmalar ile öğretmenlere liderlik yolunda önemli farkındalık sağlanmaktadır. Bu etkinliklerde öğretmenlere, Etkili İletişim, Dirençle Baş Etme, Takımı Yönetme ve Öğrenme Liderliği, Akış ve Ritmin Sürekliliği, Kurallar ve Uygulama Adımları, Sorun Davranışların Yönetimi, Olumlu Davranışların Pekiştirilmesi, Ölçme ve Değerlendirme konularında bilgiler verilmektedir. Bireysel bir liderlikten ziyade öğretmenlere meslektaşları ve öğretim işini birlikte yürüttüğü paydaşları ile üstleneceği liderlik becerileri kazandırılmaktadır.

Eğlenerek öğrenmek fikrinden yola çıkarak öğrenerek öğretmek bakış açısı kazandırmak amaçlandığı bu çalışmaların öğretmen liderline sağladığı katkı görmezden gelinemez boyuttadır. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan tüm kurumlarda görev alan öğretmen ve idarecilere ücretsiz olarak sunulmaktadır. Bu eğitimlere katılan öğretmenler, eğitimleri bittikten sonra öğrendikleri birçok liderlik özelliğini hayata geçirmiş ve öğretim metotlarının içerisine almışlardır. Buradan da anlaşılacağı gibi, öğretimsel liderlik sonradan edinilebilecek ve geliştirilmeye çok açık bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.6. Eğitim Sürecinde Öğretimsel Liderliğin Önemi

Öğretimsel liderlik ile ilgili örnekler her geçen gün geliştirilmekte ve yaygınlaştırılmaktadır. Bu çalışma ve benzer çalışmaların ülkemizde gereken öneme sahip olması, öğretimsel liderliğin okul ve öğrenci başarısına sağlayacağı katkı ölçüsünde daha iyi anlaşılacaktır. Bir başka deyişle, öğretimsel liderlikten sağlanacak faydalar yine kavramın kendi çabaları yoluyla anlatılacaktır. Gelişen dünyada bireylerin daha donanımlı ve gelişime açık olmaları beklenmektedir. Her duruma kolaylıkla adapte olabilen, yeni gelişmeleri öğrenmeye yatkınlık gösteren, fark yaratabilen, işbirlikçi ve dışa dönük bireyler her meslek grubunda tercih edilen bireylerdir. Bu bireyleri yetiştirme görevi ise tabii ki öğretmendedir. Öğretmenler ise etkili öğretimsel liderlik davranışlarını özümstediklerinde daha mutlu ve başarılı bireyler yetiştireceklerdir.

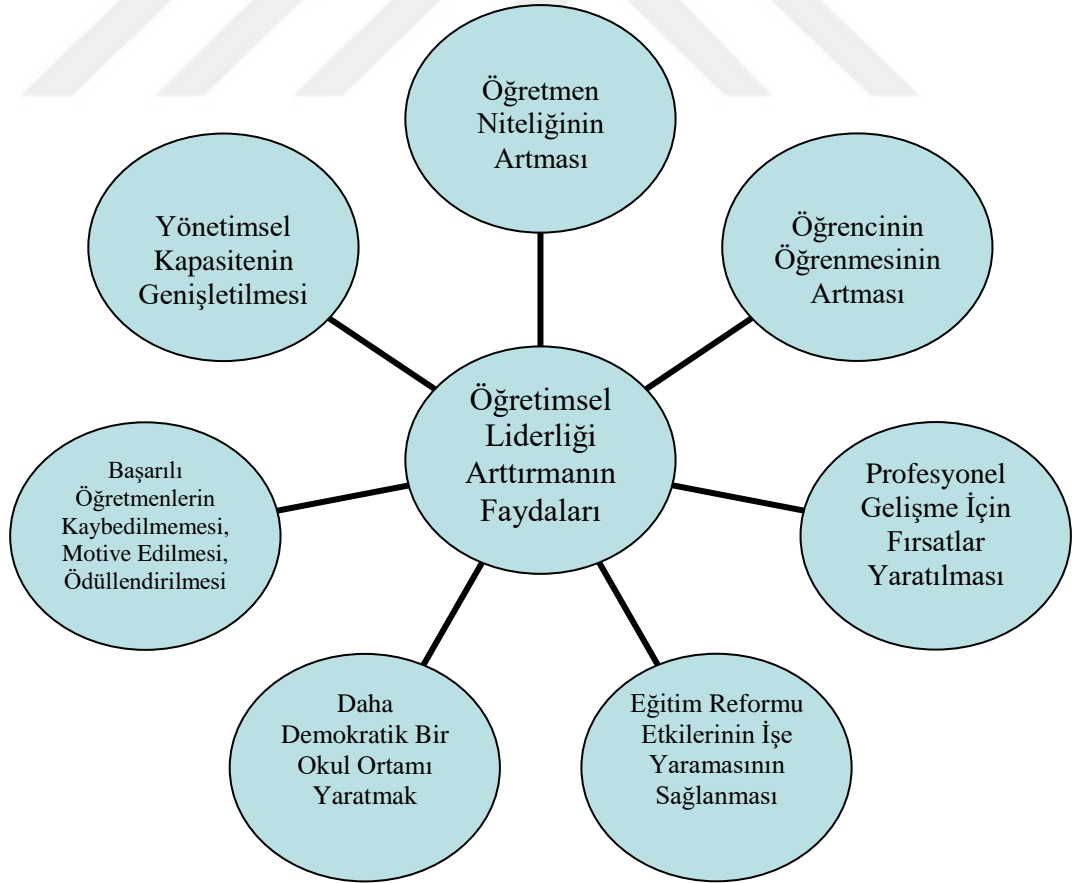
Sayılan bu nedenlere eklenebilecek birçok özellik için bireylerin küçük yaşlarda öğretimsel liderler ile karşılaşması, onları her ortamda bir adım öne geçirecektir. Öğrenci ilk olarak istem dışı da olsa öğretmenini taklit ederek eğitim sürecine girecektir. Öğrenciler süreç boyunca istemli ya da istemsiz bir şekilde öğretmenlerinden ve okulda bulunan yöneticilerden etkileneceklerdir. Öğretimsel liderlik ile karşılaşan öğrencinin liderlik özelliklerini özümsemesi daha kolay olacaktır. Rekabet ortamı her meslek grubunda ve günlük hayatta kaçınılmaz olduğundan, öğretimsel liderlerden öğrenmiş oldukları özelliklerin kendilerine büyük yararlar sağlayacağı kaçınılmazdır.

Fullan (2001: 23) liderliğin birçok türü olduğunu, bunlardan birinin de öğretimsel liderlik olduğunu ifade etmiştir. Öğretimsel liderlik olgusu tartışıldığında, liderliğin müdürlerle birlikte düşünüldüğü ve müdürlerin öğretimsel liderlik kavramının merkezinde yer aldıkları gözlenmektedir. Bu haliyle çalışmamızın amacını da oluşturan bir eksiklik olarak görülmektedir. Okulun tüm paydaşların işbirliği içinde çalıştığı bir ortak yaşam alanı olması, liderliğin ise tüm bu üyelere yayılabilecek bir davranışlar bütününe dönüşmesi gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu noktadan hareketle, öğretimsel liderlik yönetimsel çerçeveden sıyrılarak öğretimsel boyutu ile karşımıza çıkmaktadır.

Öğretimsel liderlik davranışları sergileyen lider öğretmenler tarafından yetiştirilen ve okullarında liderlik sürecine tanıklık eden öğrencilerin geleceğin muhtemel liderleri olmaları ön görülmektedir. Çünkü bu öğrenciler liderlik vasıfları ile karşılaşmış, kendilerince liderliği yeniden tanımlamış ve liderlik sürecine dahil olmuş kişiler olacaklardır. Edindikleri liderlik ön bilgisini işleyerek yeni liderlik davranışları geliştirecek ve alanlarında başarılı birer lider olacaklardır. Öğretimsel liderlik öğrencilere sadece yön göstermekle kalmayacak, bunun yanında onlarla girdiği etkileşim sayesinde yeni liderlik yaklaşımları ortaya koyacaktır. Öğrencilerin sıklıkla kullandıkları öğrenilmiş çaresizlik senaryolarına çözüm getirecek olan paylaşılmış liderlik rolleri öne çıkarılacaktır.

Öğretimsel liderliği arttırmak okulların hedeflerine ulaşmasına yardımcı olacağından, öğretimsel liderliği arttırmanın faydaları aşağıdaki şekilde özetlenebilir. (National Comprehensive Center for Teacher Quality, 2007: 6–7):

Şekil 5. Öğretimsel Liderliği Arttırmanın Faydaları



Başarılı öğretmenler öğretimsel uygulamalarda model olduğu zaman, en iyi uygulamaların paylaşımı desteklendiğinde, yeni öğretmenlere mentorluk yaptıkları zaman ve meslektaşlarıyla işbirliği yaptıklarında öğretmenlerin niteliği gelişir. Öğrenciler için model olan öğretmenler, bir öğrenenler topluluğu yaratılmasına yardımcı olabilirler. Öğretimsel liderlikte öğretmenlerin gelişmesine ve öğrenmesine sebep olur ve öğretmenler öğrendiği zaman öğrenciler de öğrenirler. Öğretimsel liderlik yapan öğretmenler, kendi okullarına şekil vermede yardımcı olurlar ve böylece eğitimci olarak kendi kaderlerine de şekil verirler.

Zepeda, S. J., Mayers, R. S., ve Benson, B. (2013) öğretimsel liderlerin, yaptıkları iş hakkında daha fazla bilgi edinmek, meslektaşları ile bilgi paylaşmak ve konularında değişime yönelik kısıtlımlar çıkarmaya yönelik kanallar olmak için benzersiz bir konumda olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretimsel liderler için, liderliğin üst düzey karar verme dünyasına giriş anlamına geldiğini savunmuşlardır.

Öğretimsel liderler liderlik fırsatlarının aktif olarak peşine düşerlerse yaşamları zenginleşir, güçlenir ve öğretmedeki becerileri artar. Profesyonel gelişme, ayrıca, iş arkadaşlarıyla işbirliğinin, diğer öğretmenlere yardımın, yöneticilerle çalışmanın ve yeni fikirlerle karşılaşmanın sonucunda sağlanır. Yani, öğretmenler öğretimsel liderlik yaptıklarında eğitimsel, profesyonel ve kurumsal uygulamaları daha iyi anlarlar.

Öğretimsel liderlik okulun organizasyonel işlerinin yerine getirilmesinde ihtiyaç duyulan ek insan gücünü sağlar ki bu işler yöneticinin tek başına yapması için çok karmaşıktır. Öğretimsel liderlik gerçekleştirildiğinde, yöneticiler de kendi kapasitelerini genişletirler. Öğretimsel liderler okul çapında önemli sorumlulukları yerine getirdiklerinde ve okulun karar mekanizmasının içinde olduklarında, okulları bir demokrasi ortamına dönüştürebilirler.

2.7. İLGİLİ ARASTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde, öğretmen liderliği konusunda yurt içinde ve dünyada yapılan araştırmalar ve çalışmalar incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda öğretmenlerin liderlik rollerini istenilen düzeyde bilmedikleri ya da bilmelerine

rağmen çok fazla uygulamadıkları ve ya uygulamakta sıkıntı yaşadıkları belirtilmiştir.

2.7.1. Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar

Ülkemizde özellikle son yıllarda liderlik üzerine birçok çalışma ve araştırma yapılmıştır. Yüksek lisans ve doktora tezlerine konu olan “Öğretmen Liderliği” ya da “Öğretimsel Liderlik” ise maalesef çalışmalara ve yayınlara yeterince konu olmamıştır. İncelenen öğretmen liderliği daha çok öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını bilme ve sergileme durumları üzerine konu olmuştur. Öğretimsel liderlik ise bu çalışmalarda liderlik türlerinden biri olarak değerlendirilmiş ve yine bilme durumu üzerine odaklanılmıştır. Bu anlamda halen öğretmen liderliği ve öğretimsel liderlik kavramları üzerinde net bir bakış açısı ve geliştirme önerisi içeren kapsamlı bir çalışma yoktur. Bu alanda daha çok yurt dışından kaynaklara ve çalışmalara başvurma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır.

Ülkemizde liderlik kavramını konu alan çok sayıda çalışma olmasına karşın öğretmen liderliği ya da öğretimsel liderlik alanlarında yapılan çalışmalar ne yazık ki sınırlı sayıdadır. Liderlik kavramını daha çok yöneticilere atfeden çalışmalara rastlanmaktadır. İdareci ya da yönetici kadrosunda bulunan öğretmenlerin liderlik davranışları incelenmiştir. Oysaki günümüzde bir grubu harekete geçirebilecek kişilerin muhakkak bu pozisyonlarda olması gerekmediği çok nettir. Liderlik daha çok içsel kuvvet ile gerçekleşme olanağı bulan, çoklu düşünme, vizyon sahibi olma, bir sonraki hamleyi tahmin etme gibi üst düzey bilişsel gelişim yeterlilikleri gerektirmektedir. Bu yeterliliklere sahip olan bir öğretmenin geleceğimizi şekillendirecek çocuk ve gençlere sağlayacağı katkı paha biçilemezdir.

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

Son olarak Parlar, Cansoy ve Kılınç (2017) tarafından yapılan "Öğretmen Liderliği Kültürü ile Öğretmen Profesyonelliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Nicel Araştırma" (Examining the Relationship between Teacher Leadership Culture

and Teacher Professionalism: Quantitative Study) başlıklı çalışma Temmuz ayında online olarak yayınlanmıştır. Örneklemini 2016-2017 öğretim yılında İstanbul ili Üsküdar ilçesinde çalışan ilk ve orta öğretim öğretmenlerinin oluşturduğu çalışmada, öğretmen liderliği kültürü olan okulların düzeyleri ile öğretmenlerin mesleki davranışları arasındaki ilişki öğretmenlerin algılarına göre incelenmiştir. Araştırma sonuçları, okulların öğretmen liderliği kültürü ve öğretmen profesyonelliği düzeylerine sahip olma düzeylerinin orta seviyenin üstünde olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, mesleki işbirliğinin, okul yöneticilerinin desteğinin ve okullarda ve öğretmen liderliğinde destekleyici bir çalışma ortamına sahip olma düzeyinin olumlu ve anlamlı ilişkiler sağladığı belirtilmiştir. Buna ek olarak, çalışmanın sonuçları okullarda profesyonel işbirliği ve destekleyici çalışma ortamının öğretmen profesyonelliklerini açıklayan önemli değişkenler olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları, öğretmen liderliği kültürünün tüm boyutlarının öğretmen profesyonelliği ile ilişkili olduğunu göstermiş, destekleyici bir çalışma ortamını, mesleki işbirliğini ve okul yöneticilerinin desteğini artıracak uygulamalara odaklanmanın gerekli olduğunu vurgulamıştır. Çalışma sonucunda okuldaki öğretmen liderliği kültürünün öğretmen performansında önemli bir değişken olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde, okullarda güven, açıklık ve iletişim ortamını güçlendirmek, öğretmenlere resmi ya da gayri resmi liderlik fırsatları vermek ve öğrenen topluluklar olarak okulları yapılandırarak destekleyici bir çalışma ortamı ve mesleki işbirliğini geliştirmeye yönelik çeşitli toplumsal faaliyetler düzenlenmesi önerilmiştir.

Bozkuş, K., Taştan, M., ve Turhan, E. (2015) yaptıkları çalışmada, Kütahya ili merkez ilçesinde görev yapan ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin algıları, beklentileri, algılar ile beklentiler arasındaki ilişkilerin varlığı ve düzeyi ile bu öğretmenlerin ne derece liderlik sergilediklerinin saptanması amaçlanmıştır. Cinsiyet, branş, kıdem, mezun olunan okul türü gibi değişkenlere göre algı ve beklentilerde farklılık olup olmadığının belirlenmesi de amaçlanmıştır. Bulgulara göre okullarda öğretmen liderliğinin belirli düzeylerde sergilendiği ve öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerin algılardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerde branşa dayalı bir farklılık saptanmazken, algılarda branşa dayalı farklılıklara rastlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, mesleki

gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında diğer branşlara kıyasla daha yüksek düzeyde algıya sahip oldukları saptanmıştır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğretmen liderliğine ilişkin algılarının ve beklentilerinin daha fazla olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçlarının, öğretmen liderliğinin okullarımızdaki durumunun anlaşılmasına katkı sağlayabileceği çıkarımında bulunulmuştur.

Özçetin (2013) “Öğretmen Liderliğinin Okul Liderlik Kapasitesinin Gelişimine Etkisi: Bir Durum Çalışması” adlı Yüksek Lisans Tezinde, öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine bakış açısını belirleyerek, okullarda liderlik kapasitesinin gelişimine katkı sağlayacak bulgular elde etmektedir. Araştırma sonucunda, öğretmen liderlerin ve okul müdürlerinin öğretmen liderliğine bakış açıları ortaya konmuş ve öğretmen liderlerin daha iyi bir lider olabilmeleri için yapılması gerekenlerin neler olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın en önemli bulgusu, okul müdürlerinin, öğretmen liderliğini destekleme ve okullarının liderlik kapasitesini geliştirme sürecinde karşılaşmış oldukları; maddi zorluk, liderliğin ne olduğunun bilinmemesi, öğretmenlerin aktif olmamaları, veli desteğinin azlığı, duygusal zorluk, öngörememe ve zaman sıkıntısı güçlükleridir.

Dinlendi (2012) “Okul Yönetimi Sürecinde İngilizce Öğretmenlerinin Liderlik Uygulamaları” adlı Yüksek Lisans Tezinde İngilizce öğretmenlerinin liderlik algı ve beklentilerini incelemiştir. Araştırma kapsamında “liderlik” ve “öğretmen liderliği” kavramları detaylı olarak ele alınmış, eğitim kurumlarında liderlik ve öğretmen liderliği ile ilgili olarak yapılan araştırmalar incelenmiş ve konuya ilişkin bir uygulama çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda okullarda artan öğretmen liderliğinin sonucunda öğrencilerin özgüveni ve başarısının da artmakta olduğu belirlenmiştir. Öğretmen liderliği kavramı, öğretmenlerin liderlik becerileri ve türleri, lider öğretmenlerin özellikleri ve görevleri, günümüz okul yapısında artan bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir.

Ada ve Gümüş (2012) “Öğretim Liderliği Kavramının Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programlarına Yansımaları (Türkiye ve ABD Örnekleri)” başlıklı makalelerinde Türkiye ve ABD’deki eğitim yönetimi yüksek lisans programlarını, öğretim liderliği kavramına uygunlukları açısından inceleyerek karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yönteminin kullanıldığı araştırmada her iki ülkeden 8’er farklı program seçilmiştir. Araştırma

sonuçlarına göre, iki ülkedeki eğitim yönetimi yüksek lisans programları hem şekil hem de içerik açısından önemli farklılıklar göstermektedir. ABD'deki öğretim programlarının öğretim liderliği ile çok daha yakından ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Aslan (2011) 'Öğretmen Liderliği Ve Sınıf İklimi: Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri Bağlamında Bir Araştırma' başlıklı Yüksek Lisans Tezinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeylerini, öğrencilerin sınıf iklimi hakkındaki görüşlerini belirlemek ve öğretmen liderliği davranışlarının sınıf iklimine göre farklılığını saptayabilmek üzerine yoğunlaşmıştır. Eğitim sürecinde önemli etkiye sahip öğretmenin okul içinde ve dışında üstlendiği rollerin eğitimin kalitesine, öğrencilerin gelişimine katkısını belirlemek önem arz etmektedir. Çalışmanın amacı, öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerini, öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili görüşlerini ve öğretmen liderliği davranışlarının sınıf iklimi üzerindeki etkisini belirlemek olmuştur. Araştırma sonunda öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin bilgiler elde edilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri tüm boyutlarda aynı değildir. Öğretim becerileri boyutu davranışları en çok gösterilen davranışlardır. Bunu sırasıyla empati, işbirliği ve iletişim ve etkileşim boyutu davranışları izlemektedir.

Atman (2010) yaptığı araştırmada meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin liderlik niteliklerinin sınıf yönetme becerilerine etkisini niteliksel olarak incelemiştir. Araştırma sonunda lider öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha başarılı olduğu; bu öğretmenlerin sınıflarında derse katılım, öğrenci başarısı ve motivasyonun daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin liderlik niteliklerini göstermesini kişisel ve mesleki yeterliklerin etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Gül (2010) 'Cumhuriyetten Günümüze Öğretmen Liderliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri' adlı araştırmada Cumhuriyetten günümüze öğretmenin liderliğinin güven ve etkileme, takdir edilme ve beklentileri karşılama, değiştirebilme ve değişime açık olma, eğitsel roller, Cumhuriyetten günümüze öğretmenin liderliğini karşılaştırma ve Cumhuriyetten günümüze öğretmenin liderliğini olumsuz etkileyen etmenler boyutlarına ilişkin görüşleri, cinsiyet, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi, yaş, öğrenim durumu, branş, okulun bulunduğu yer değişkenlerine

göre incelemiştir. Araştırmaya göre öğretmenlerin en fazla katılım gösterdiği boyut eğitsel roller iken en az katılım gösterilen boyut değiştirebilme ve değişime açık olma boyutudur. Öğretmenlerin cumhuriyetten günümüze öğretmenin liderliğine ilişkin görüşleri ile demografik özelliklerine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir.

Beycioğlu (2009) “İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme” adlı Doktora Tezinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin yöneticilerin ve öğretmenlerin algı ve beklentilerinin ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarabilmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim okullarında öğretmen liderliği rollerinin sık sık düzeyinde gerçekleştiğine 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 değerlendirilmiştir.

Yukarıdaki çalışmalara benzer olarak Can (2009: 385) da ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin sınıfta ve okuldaki öğretmen liderliği davranışlarını saptamanın amaçlandığı bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, okullarda görev yapan öğretmenlerin hedef belirleme, istekli çalışma, güven ve vizyon oluşturma ve kararlılık gibi öğretmen liderliği davranış ve rollerini sınıf yönetiminde orta düzeyde gösterdikleri belirtilmiştir. Bu araştırmada, öğretmenlerin öğrenme ve kendilerini geliştirme istekleri yüksek, ancak davranışlar ve uygulamalar yetersiz çıkmıştır. Öğretmen toplantıları, eğitsel kol çalışmaları, kutlama etkinlikleri, veli toplantıları öğretmenlerin okul düzeyindeki katıldığı faaliyetlerdendir.

Çeküç (2008) “Lider Öğretmen Yeterliliklerinin İncelenmesi Üzerine Empirik Bir Araştırma” adlı Yüksek Lisans Tezinde, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin liderlik yeterliliklerinin, literatürde yer alan lider öğretmen yeterlilikleri ile bağdaşma durumunu niteliksel olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda literatürde belirtilen misyon ve vizyon oluşturma, etkili iletişim kurma, meslektaşlarıyla işbirliği ve paylaşım, özel öğretim ve disiplin yöntemleri, mesleğe bağlılık, kişilik özellikleri, gelişime açık olma, inisiyatif kullanma, esneklik, kariyer algıları konusunda literatürde belirtilen özelliklerle benzer sonuçlara ulaşılmış, ancak hizmet içi eğitimden yararlanma imkanları konusunda farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada, ülkemizde liderlikle ilgili farklı sektörlerde

çalışmalar ve araştırmalar yapıldığını fakat eğitim kurumlarında daha çok okul yöneticilerinin liderlik özellikleri hakkında çalışma yapıldığı da ifade edilmiştir.

2.7.2. Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar

Guenzler, A. M. (2016) “Teacher leadership and teacher efficacy: A correlational study comparing teacher perceptions of leadership and efficacy and teacher evaluation scores from the north carolina educator evaluation system” adlı tez çalışmasında, öğretmen liderliğinin yapısı, öğretmenin etkililiği ve öğretmen değerlendirmesi arasındaki korelasyonları saptamaya çalışmıştır. Öğretmen liderliğinin desteklediği algısal veriler, kişisel öğretmen etkililiğine ilişkin algılayıcı veriler ve öğretmenin kendi bildirdiği puanları Kuzey Carolina Eğitimci Değerlendirme Sisteminden toplanmıştır. Öğretmenlerin algı verileri, değerlendirme puanı ve demografik değişkenler arasındaki ilişki, açıklayıcı, niceliksel araştırma tasarımı ile araştırılmıştır. Veriler çevrimiçi anket toplama yoluyla derlenmiş ve SPSS yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin okullarındaki öğretimsel liderliği destekleme ile ilgili algıları ile öğretme ve öğrenme sürecindeki öğretmenlerin etkinliği, öğretmen liderliği puanları ve öğretmenlerin etkinlik puanları arasında güçlü pozitif korelasyon bulunduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin hizmet yılları ile akademik başarı düzeyi arasında güçlü pozitif korelasyonlar ortaya çıkmıştır. Yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlikte daha yüksek performans puanı aldıkları görülmüştür. Bu çalışma, yapısal alanlar arasındaki ilişkileri vurgulamış ve öğrenci öğreniminin öğretimsel liderlik ve öğretmen etkinliği konularıyla çevrelendiği fikrini doğrulamıştır.

Coughlan, M. (2015) ise “Teacher Leadership - Connecting Learning to Practice “ adlı tez çalışmasında Amerika Birleşik Devletleri'nde devam eden eğitim reformu çalışmaları kapsamında son girişim olan Ortak Çekirdek Devlet Standartlarının (CCSS, 2010) öğretmen kapasitelerinin liderler ve değişim ajanları olarak geliştirilmesine olan ihtiyacı güçlendirdiğini savunmuştur. Bu nedenle, öğretmen liderliği alışkanlığını desteklemek ve geliştirmek için öğretmenlere yönelik liderlik programları geliştirildiğini ifade etmiştir. Öğretmen liderliği ile ilgili çalışmalar mevcut olmasına rağmen, öğretmen liderlerin bu programlara katılımlarından sonraki çalışmalarını ve etkililiğini araştıran karışık yöntem

çalışmaları olmadığı vurgulanmıştır. Bu boşluğu doldurmak için yapılan çalışmada, yüksek lisans düzeyinde bir öğretmen liderliği programının, sonraki öğretmenlik görev süreleri boyunca öğretmen liderlerinin gelişimini, liderlik kapasitesini ve etkililiğini nasıl arttırdığını anlamak amaçlanmıştır. Bu kapsamlı araştırmada programın etkisi ve iş yerinde öğretmen liderliğinin kullanılmasına verilen destekler ve sınırlamalar üzerinde durularak, öğretmen liderliği hakkındaki öğretmen liderliği eylemleri ve algıları araştırılmıştır. Katılımcılar, öğretim ve öğretmen liderliğindeki becerilerindeki mesleki bilgilerinde ve lider olarak kendileri hakkında perspektif değişikliği olduğunu ve öğretmen liderliği aktivitelerinde artış olduğunu bildirmişlerdir. Olumlu akran ve yönetici ilişkilerinin başarılı öğretmen liderliğine katkıda bulunduğu belirtilmiştir. Yapılan eylem araştırması, mesleki öğrenmeyi geliştirmek ve öğretmen liderliğini uygulamak için paha biçilemez olarak nitelendirilmiştir. Okulların öğretmen liderliğine birçok açıdan katkıda bulunan ve öğretmen liderliğine destek veren kapsamlı bir yaklaşım geliştirmesi önerilmiştir.

Liderliği, atfedilen yetki ve konum ile ilişkilendirme eğilimi ve öğretimsel liderliği okul müdürünün liderliği ile sınırlama eğilimi ile ilgili endişeler duyan Oracion (2014) çözüm olarak paylaşılmış liderliği vurgulamış ve okullarda liderlik paylaşımı için öğretmen liderliği yaklaşımını öne sürmüştür. “Teacher Leadership in Public Schools in the Philippines” başlıklı çalışmasında; öğretmen liderliğinin geliştirilmesi ve uygulanması bağlamında önemli rol oynayan öğretmen liderliği uygulamasını etkinleştiren veya sınırlandıran bağlamsal koşullar araştırılarak sunulmuştur. Veriler müdürlerle yapılan yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler ve Filipinlerdeki yedi kamu okulunda görev yapan diğer öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmeleri yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmen liderliğinin, 'öğretmen liderliği' kavramı resmi olarak tanıtılmamış olsa bile, Filipinler devlet okullarında anlamlı bir kavram olarak ortaya çıktığını göstermiştir. Bu çalışmanın önerileri arasında, ülkenin eğitim reform gündeminde öğretmen liderliğini tanımak, öğretmen liderlerin liderlik çalışmalarını kabul etmek ve öğretmen liderler ile müdürleri için kalkınma programları hazırlamak yer almaktadır.

Scott (2011), yapmış olduğu doktora çalışmasında, farklı liderlik rollerini benimseyen ikinci kademe görev yapan altı öğretmenin etkilendiği faktörleri ortaya çıkarmayı ve liderlik rolleri sırasında karşı karşıya kaldıkları sıradan olmayan

zorlukları belirlemeyi amaçlamıştır. Altı öğretmen ve müdürleriyle görüşme yapılarak şu sonuçlar elde edilmiştir:

- Okul müdürü, liderlik için sağladığı fırsatlar ve liderlik normlarını belirlemedeki rolü nedeniyle, öğretmen liderinin bulunacağı konumdaki koşulları doğrudan etkilemektedir.
- Öğrenci başarısında olumlu bir etki yaratmak için yüksek kaliteli ve sürdürülebilir öğretmen lideri gelişimi sağlanmalıdır.
- Çalışmaya katılan öğretmenler, geleneksel öğretim yöntemlerinin sınırlarını aşmakta ve geçmiş deneyimlerinden dolayı karar vermekte zorlandıklarını belirtmişlerdir.
- İkinci kademedeki görev yapan öğretmenleri bir lider olarak geliştirebilmek için, onların devamlı öğrenmelerini sağlayacak, onları destekleyecek ve tüm ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir sistem gerekmektedir.

Sim (2011) “Malezya’daki Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlikleri” (Instructional Leadership Among Principals of Secondary Schools in Malaysia) başlıklı makalesinde Malezya’daki okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini araştırmayı amaçlamıştır. Aynı zamanda öğretimsel liderlik düzeyi ile öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişki de incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak PIMRS kullanılmış ve örneklem olarak belirlenen 220 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, Malezyalı müdürler öğretimsel liderlik rolünün yedi boyutunu da başarılı bir şekilde sergilemektedirler. Ayrıca öğretimsel liderlik düzeyi ile öğrenci akademik başarısı arasında da uyum olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretimsel liderliğin okullarda daha üst düzey akademik başarı için büyük önem taşıdığı ve kilit nokta olduğu vurgulanmıştır.

Hoadley, Christie ve Ward (2009) “Öğrenmeyi Yönetme: Güney Afrika Ortaöğretim Okullarında Öğretimsel Liderlik” (Managing to Learn: Instructional Leadership in South African Secondary Schools) başlıklı makalelerinde Güney Afrika ortaöğretim okullarında müfredat ve öğretim-öğrenme sürecinin yönetimine ilişkin empirik sonuçları araştırmayı amaçlamışlardır. 200 okuldan elde edilmiş verilerle liderliğin çeşitli boyutlarıyla öğrenci kazanımları arasındaki regresyonel ilişkiyi test etmişlerdir. Araştırma bulguları öğrenci kazanımları için öğretimsel odaklanmanın olduğu kadar veli desteği ve katılımının da önemli olduğunu ortaya

çıkarmıştır. Araştırma Güney Afrika'da okul yönetimine ilişkin genel olarak bilgi sahibi olunmakla birlikte okul-toplum ilişkilerinde henüz istenen düzeyde olmadığını da vurgulamıştır.

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 ve 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 önemsedikleri gözlenmiştir.

Hook (2006), öğretmen liderliğinin okul etkililiğine etkisini 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 öğretmen liderliğini mümkün kılmaktadır.

Harris ve Lambert (2003) öğretmen liderliği eylemlerini araştıran çalışmalarında, öğretmenlerin liderlik becerileri olarak aşağıdaki davranışları vurgulamışlardır.

- 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: Planlama, değişme, mesleki gelişim ve destek.

Wynne (2004) ise araştırmasında okul kùltürü ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonunda genel liderlik derecesiyle okul kùltürü arasında istatistiksel bir ilişki saptanmıştır. Öğretmen liderliğini okul kùltürü ile ilişkilendiren araştırmanın sonucu, öğretmen liderliğini olumlu okul iklimi oluşturmada önemli bir unsur olarak tanımlayan araştırmaları desteklemesi bakımından önemlidir.

Krisko, (2001) “Öğretmen Liderliği, Potansiyel Tanıtım Profili” üzerine yaptığı çalışmada; öğretmen liderliğini geleneksel öğretmen rolü ötesinde gelişen lider öğretmenlik profili olarak incelemiştir. Resmi ve gayri resmi lider öğretmenler, teşhis edilebilen karakteristik tanımlayıcıları ortaya çıkaran açıklamalara veya sınıf ötesinde liderlik eden etkin lider öğretmenin niteliklerini ortaya çıkaran açıklamaları ortaya koymuştur. Bu tanımlayıcılar incelenmiş, düzenlenmiş ve temasal kategorilere ayrılmıştır. Belirgin kategoriler kişiler arası yetenekleri ve kişinin içsel duygularını hem de zihinsel yapıyı desteklemiştir. Bulgular; lider öğretmen profilinin başlıca öğelerini kapsayan sekiz lider öğretmen niteliğini ortaya çıkarmıştır. Lider öğretmen profili yaratıcı, etkin ve etkili, esnek davranan, güçlü kişilerarası yetenek, sorumluluk sahibi, risk almayı seven bireyleri teşhis etmektedir. Her gelişimsel seviyede tanımlanan örnek incelemeler her lider öğretmenin güçlerinin kademeli olgunlaşmasının hazırlık seviyesinden öğretmenlerin eğitimine ve öğretmenlik deneyimiyle ilgili olduğunu ortaya konmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Yapılan araştırmada ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri ile öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme becerilerine yönelik algıları arasındaki ilişkiyi araştırmak ve öğretmenlerin demografik özelliklerine göre beklentileri ve algıları arasındaki farklılığı ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Bu amaç bağlamında yapılan araştırma ilişkisel tarama modeli niteliğindedir. Karasar (2009) ilişkisel tarama modelinde, birden fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemenin amaçlandığını belirtmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gereklilik beklentileri ve bu davranışları sergileme becerileri arasında bir ilişki olup olmadığı, varsa boyutlarını belirlemek ve bu konuda çalışmalara yön vermek planlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Düzce ilinde bulunan resmi ve özel ortaokullarda görev yapan öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşma olanağı bulunmadığından, bu evrende çalışma yerine örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem olarak Düzce ili Merkez ilçesinde bulunan resmi ve özel ortaokul öğretmenleri belirlenmiştir.

Örnekleme oluşturmak için Basit Seçkisiz Örnekleme (Simple Basic Sampling) yöntemi kullanılmış ve Düzce ilinde bulunan resmi ve özel ortaokullarda görev yapan 792 öğretmenin isimlerinin olduğu bir havuz içinden bilgisayar programı aracılığıyla rastgele olarak 220 öğretmen seçilmiş ve doğrudan bu isimlere tarafımdan ulaşılmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmenlerin öğretmen liderliği beklenti ve algıları Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen ve kullanım izni alınan “Öğretmen Liderliği Ölçeği” ile toplanmıştır. Düzce ili Merkez ilçesinde bulunan resmi ve özel ortaokullarda okulda görev yapmakta olan öğretmenler arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 220 öğretmene bu ölçek sunulmuştur.

Veri toplama aracı kişisel bilgiler ve “Öğretmen Liderliğine ilişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği - ÖLAB” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Kişisel bilgiler bölümünde katılımcılara branş, kıdem, cinsiyet ve okul türü ile ilgili sorular yöneltilmiştir.

İkinci bölüm ise öğretmen liderliği hakkında algı ve beklentileri ölçen, (5) Her zaman ile (1) Hiçbir zaman arasında derecelendirilmiş, Likert tipindeki 25 maddeden oluşmaktadır. Veri toplama aracı Likert tipi beşli dereceleme ölçeği olarak hazırlanmıştır. Dereceleme maddeleri, “Hiçbir Zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Sık sık”, “Her Zaman” seçeneklerinden oluşturulmuştur.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından Hatay ili merkez ilçesinde görev yapan toplam 317 kişiden toplanan veriler üzerinden yapılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde yapılan işlemler sonunda, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. Güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla elde edilen veriler üzerinden hesaplanan Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayısı beklenti için. 93, algı için ise. 95 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test analizlerinde, Pearson Korelasyon Katsayısı beklenti boyutu için. 80, algı boyutu için ise. 87 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin mevcut haliyle ilköğretim okullarında öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklenti ölçümlerinde kullanılabileceği Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından vurgulanmıştır. Ölçekte bulunan maddelerin yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, hem algı hem de beklenti kısmında “Kurumsal Gelişme” , “Mesleki Gelişim” ve “Meslektaşlarla İşbirliği” olarak adlandırılan 3 faktöre sahip olduğu belirlenmiştir. Bu boyutlar Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından aşağıdaki şekilde açıklanmıştır:

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. Bu boyutta 9 madde yer almaktadır.

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. Bu boyutta 11 madde yer almaktadır.

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. Bu boyutta 5 madde yer almaktadır.

Ölçekten elde edilen verilerin yorumlanması için, ölçeği geliştiren Beycioğlu (2009) tarafından belirlenen “Likert Tipi Beşli Dereceleme Ölçeği Değerlendirme Aralıkları” ile her boyutta alınabilecek taban ve tavan puanlar aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri ve algılarının değerlendirilmesinde verilen değerler göz önüne alınacaktır.

Tablo 3. Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Puan Değerleri

Boyut	Minimum	Maksimum
Kurumsal Gelişme	15,00	45,00
Mesleki Gelişim	28,00	55,00
Meslektaşlarla İşbirliği	10,00	25,00
Toplam	69,00	125,00

Tablo 4. Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Puan Değerleri

Boyut	Minimum	Maksimum
Kurumsal Gelişme	9,00	89,00
Mesleki Gelişim	11,00	55,00
Meslektaşlarla İşbirliği	5,00	25,00
Toplam	25,00	166,00

Tablo 3 ve Tablo 4’te yer alan puan değerlerinin yorumlanmasında Tablo 5’te verilen değerlendirme aralıkları dikkate alınacaktır.

Tablo 5. Likert Tipi Beşli Dereceleme Ölçeği Değerlendirme Aralıkları

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

3.4. Verilerin Toplanması

Örnekleme oluşturan 220 öğretmene tarafımdan teker teker ulaşılmıştır. Bu öğretmenler ile görüşülmüş, araştırmanın amacı açıklanmış ve anketi cevaplamaları istenmiştir. Anketlerde veri kaybı olduğundan 3 öğretmen tarafından doldurulan anketler değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuç olarak 217 (%100,0) öğretmenin anketi bu araştırmaya temel oluşturmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

		Kategoriler	<i>f</i>	%
Cinsiyet		Kadın	120	55,3
		Erkek	97	44,7
Konum		Müdür-Müdür Yrd.	24	11,1
		Öğretmen	193	88,9
Mezun Olunan Okul		Eğitim Fakültesi	159	73,3
		Diğer (BESYO, Fen-Edebiyat Fakültesi vb.)	58	26,7
Mesleki Kıdem		1–5 Yıl arası	47	21,7
		6–10 Yıl	59	27,2
		11–15 Yıl	69	31,8
		16 ve üstü	42	19,4
Çalışılan Okuldaki Hizmet Yılı		1–5 Yıl Arası	174	80,2
		6 ve Üstü	43	19,8
Çalışılan Okuldaki Öğretmen Sayısı		20 Kişiden Az	59	27,2
		20–30 kişi arası	77	35,5
		30–50 kişi arası	39	18,0
		50 kişiden fazla	42	19,4
Çalışılan Okuldaki Öğrenci Sayısı		500'den az	87	40,1
		500–1000 arası	76	35,0
		1000'den fazla	54	24,9
Toplam			217	100,0

Tablo 6'ya bakıldığında öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarının incelendiği görülmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde, 120 (%55,3) kadın ve 97 (%44,7) erkek öğretmenden oluşmaktadır.

Öğretmenlerinin okuldaki konumlarına göre dağılım incelendiğinde, 24 (%11,1) Müdür ve müdür yardımcısı konumunda ve 193 (%88,9) öğretmen konumundadır.

Öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre dağılımları incelendiğinde, eğitim fakültesi mezunu olan 159 (%73,3) öğretmen ve diğer BESYO, Fen Edebiyat Fakültesi vb. fakültelerden mezun olan 58 (%26,7) öğretmen bulunmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları incelendiğinde, "1-5 Yıl Arası" mesleki kıdeme sahip olan 47 (%21,7) öğretmen, "6-10 Yıl Arası" mesleki kıdeme sahip olan 59 (%27,2) öğretmen, "11-15 Yıl Arası" mesleki kıdeme sahip olan 69 (%31,8) öğretmen ve "16 ve Üstü Yıl" mesleki kıdeme sahip olan 42 (%19,4) öğretmen bulunmaktadır.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet yıllarına göre dağılımları incelendiğinde, "1-5 Yıl Arası" hizmet yılına sahip olan 174 (%80,2) öğretmen, "6 ve Üstü Yıl" hizmet yılına sahip 43 (%19,8) öğretmen bulunmaktadır.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre dağılımları incelendiğinde, çalıştığı okulda "20 kişiden az" öğretmen bulunan 59 (%27,2) öğretmen, "20-30 kişi arası" öğretmen bulunan 77 (%35,5) öğretmen, "30-50 kişi arası" öğretmen bulunan 39 (%18,0) öğretmen ve "50 kişiden fazla" öğretmen bulunan 42 (%19,4) öğretmen bulunmaktadır.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayılarına göre dağılımları incelendiğinde, "500'den az" öğrenci sayısına sahip olan 87 (%40,1) öğretmen, "500-1000 arası" öğrenci sayısına sahip olan 76 (%35,0) öğretmen ve "1000'den fazla" öğrenci sayısına sahip olan 54 (%24,9) öğretmen bulunmaktadır.

Elde edilen tüm veriler istatistik paket programına işlenmiş ve sonuçlar birden fazla testle sınanmıştır.

Araştırmaya temel oluşturan 217 öğretmenin verdiği cevaplar titizlikle değerlendirilmiş ve aralarında ilişkiler incelenmiştir.

3.5.Verilerin Analizi

Araştırmanın amacına uygun olarak toplanan veriler istatistik paket programına işlenmiştir. Öncelikle verilerin dağılımları incelenmiştir ve uç değerler ile kayıp veri problemi gösteren 3 veri araştırmadan çıkarılmıştır.

Öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine yönelik beklentilerini ölçen 3 faktörün ve öğretimsel liderlik davranışları sergileme becerilerine yönelik algılarını 3 faktörün ve her iki düzeyin beklenti ve algı bağlamında genelinden elde edilen ortalama puanların çarpıklık değerlerine bakıldığında -1 ile +1 aralığında değiştiği görülmektedir.

Öğretmenlerin algıları ve beklentileri arasındaki ilişkiye ve demografik özelliklerine göre aralarında bulunan farklılıklara bakmadan önce veri dağılımının parametrik veya nonparametrik olup olmadığına karar vermek için normallik ve levne homojenlik testleri yapılmıştır.

Ölçekten elde edilen öğretmenlerin algı ve beklenti ölçeklerinin geneli ve alt faktörleri bağlamında puanların normal dağılım varsayımının sınanması için Kolmogorov-Smirnov Z testi incelemiş $p>,05$ 'e göre puan dağılımının normal dağıldığı yani normallik varsayımını sağladığı görülmektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Gereklilik Derecesi Ölçeğinin Genelinden ve Alt Faktörlerinden Aldıkları Puanların Normalliğine İlişkin Kolmogorov-Smirnov Z Testi Sonuçları, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Kolmogorov-Smirnov				
	Z	sd	Sig.	Çarpıklık	Basıklık
Kurumsal Gelişme	,654	217	,786	,015	-,521
Mesleki Gelişim	1,35	217	,054	-,619	-,173
Meslektaşlarla İşbirliği	,938	217	,342	-,080	-,676
Toplam	1,203	217	,111	-,764	-,034

Tablo 8. Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Sergilenme Derecesi Ölçeğinin Genelinden ve Alt Faktörlerinden Aldıkları Puanların Normalliğine İlişkin Kolmogorov-Smirnov Z Testi Sonuçları, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Kolmogorov-Smirnov(a)				
	Z	df	Sig.	Çarpıklık	Basıklık
Kurumsal Gelişme	1,199	217	,113	-,712	-,035
Mesleki Gelişim	1,37	217	,052	-,984	,109
Meslektaşlarla İşbirliği	1,38	217	,051	-,971	,378
Toplam	,759	217	,612	-,231	-,329

Tablo 7 ve Tablo 8’de yer alan değişkenlerin dağılımlarının normallik varsayımlarını sağlayıp sağlamadığı Kolmogorov-Smirnov Z testi ile test edilmiştir. Analizler sonucunda z istatistiğine bağlı p değerinin ,05 den büyük olmasından dolayı bütün değişkenlerin normallik varsayımını sağladığı söylenebilir.

Kolmogorov-Smirnov testi parametrik olmayan bir yöntem olup örneklem dağılımı ile birim normal dağılımı karşılaştırır ve örneklem dağılımının normal olup olmadığı hakkında hipotez testine dayalı olarak bilgi verir (Baykul ve Güzeller, 2014: 491). Bu bağlamda normallik varsayımının sınanmasında Kolmogorov-Smirnov istatistiğine dayalı yorumları dikkate almanın dışında çarpıklık ve basıklık gibi verinin kendisini direkt olarak yansıtan istatistikleri de dikkate almak gerekir.

Tablo 7 ve Tablo 8’de normallik varsayımının test edilmesi için incelenen çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında değiştiği görülmektedir.

Normallik varsayımının bir ölçüsü olarak çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olmasının kabul edilebileceği ifade edilmektedir (Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett, 2004: 50).

Test varyanslarının homojenliği yani Levene homojenlik testine ait dağılım incelendiğinde Levene İstatistiği $p > ,05$ ’e göre puan dağılımına ait test varyanslarının homojen dağıldığı yani homojenlik varsayımının sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeklere ait elde edilen puan dağılımının sürekli veri olduğu ve eşit aralıklı ölçek düzeyinde olduğu görülmektedir. İki örneklemin (grup) birbirinden bağımsız

olması, bağımlı değişkenlerin aralık veya oran ölçek düzeyinde ölçülmüş olması, normallik ve homojenlik varsayımlarının sağlanması parametrik test varsayımlarını karşılamaktadır. (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2007: 152–161). Bu bağlamda ölçeklerin aralarındaki ilişkiye Pearson korelasyon analizi ile bakılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, çalıştıkları konum, mezun oldukları okul, çalışılan okuldaki hizmet sürelerine göre algı ve beklentileri arasındaki farklılıklar ayrı ayrı Independent Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi analizi yapılarak incelenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine, çalıştıkları okuldaki öğretmen sayılarına, çalıştıkları okuldaki öğrenci sayılarına göre algıları ve beklentileri arasında ayrı ayrı One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans) analizi ile bakılmıştır. Tek yönlü varyans analizi yapılması aşamasında grup varyanslarının eşit olduğu varsayımı karşılanmıştır. İki den fazla grup olan değişkenler bağlamında manidar farklılık çıkması durumunda grupların karşılaştırılması için çoklu karşılaştırma (Post Hoc) testlerinden Tukey testi seçilmiştir. Grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda çoklu karşılaştırma testlerinden Dunnett-C testi seçilmiştir. Grup varyanslarının eşit olması ve gruplardaki örneklem sayıları arasında farkın olmamasından dolayı Tukey testi ve grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda Dunnett-C testi seçilmiştir (Can, 2014: 152). Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet yılları ve mesleki kıdemlerinde kategorilerin birbirlerine göre dağılımları heterojen olduğundan ve bazı kategorilerde sayı çok az olduğundan bir altında yer alan kategori ile birleştirilerek tekrardan betimle yapılmıştır. Kategori birleştirilmelerinden ardışık olarak artış gösteren (mesleki kıdem, hizmet yılı vb.) ve hiyerarşik olarak kategorilendirilen (okuldaki konum) değişkenler üzerinde kategori birleştirilmesi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

4.1. Araştırma Problemine Göre Bulguların Değerlendirilmesi

Saptanan problemlere göre veri analizleri ile ulaşılan bulgular aşağıdaki şekilde değerlendirilmiştir.

4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Birinci Alt Problem: Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri nelerdir?

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri için bulunan ortalama değerler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Gerekliliklerine Yönelik Beklentilerine İlişkin Ortalamalar

Gerekliliklere Yönelik Beklenti	N	\bar{X}
Kurumsal Gelişme	217	36,65
Mesleki Gelişim	217	49,55
Meslektaşlarla İşbirliği	217	21,82
Toplam	217	108,01

*p<,05

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri “Kurumsal Gelişme” boyutunda değerlendirildiğinde aritmetik ortalamanın 36,65 olduğu görülmektedir. 9 maddeden oluşan kurumsal gelişme boyutunda, beklenti düzeyi aritmetik ortalamasının 36,65 olduğu görülmektedir. Bu rakam ilgili boyutta bulunan madde sayısı olan 9 ile bölüldüğünde ($36,65 / 9 = 4,16$) 4.16 değeri elde edilir. Bu sonuç Tablo 3’e göre değerlendirildiğinde ortalamanın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Yani öğretmenlerin bu boyuttaki davranışların gerekliliğine ilişkin beklentileri Tablo 5’e göre “Sık Sık” aralığında yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri “Mesleki Gelişim” boyutunda değerlendirildiğinde aritmetik ortalamanın 49,55 olduğu görülmektedir. Bu rakam

ilgili boyutta bulunan madde sayısı olan 11 ile bölüldüğünde ($49,55 / 11 = 4,50$) 4.50 değeri elde edilir. Tablo 3'e göre bu ortalama değerlendirildiğinde, sonucun oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin bu boyuttaki davranışların gerekliliğine ilişkin beklentileri Tablo 5'e göre "Her Zaman" aralığında olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri "Meslektaşlarla İşbirliği" boyutunda değerlendirildiğinde ise aritmetik ortalamanın 21,82 olduğu görülmektedir. Bu rakam ilgili boyutta bulunan madde sayısı olan 5 ile bölüldüğünde ($21,82 / 5 = 4,36$) 4.36 değeri elde edilir. Bu ortalama Tablo 3'e göre değerlendirildiğinde ise yine sonucun çok yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin bu boyuttaki davranışların gerekliliğine ilişkin beklentileri Tablo 5'e göre değerlendirildiğinde yine "Her Zaman" aralığında olduğu bulunmuştur.

Katılımcıların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, tüm boyutlar ve ölçeğin toplamından alınan puanlar açısından, beklenti puan ortalamalarının maksimum değerlere yakın olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti düzeyleri oldukça yüksektir.

Katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerine ait aritmetik ortalama 108,01'dir. Bu rakam ölçekte bulunan madde sayısı olan 25 ile bölüldüğünde ($108,01 / 25 = 4,32$) 4.32 değeri elde edilir. Tablo 3'e göre bu genel ortalamanın yine oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 5'e göre öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine yönelik beklentilerinin "Her zaman" aralığında olduğu yargısına varılmıştır.

Genel olarak ortaya çıkan durum betimlendiğinde, öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentilerinin çok yüksek seviyede olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durum öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine inandıklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin öğretimsel liderlik kavramı hakkında bilgi sahibi oldukları ve bu kavrama işlevsellik katmanın öneminin farkında oldukları sonucuna varılmıştır.

4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

İkinci Alt Problem: Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları nelerdir?

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları için bulunan ortalama değerler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Derecelerine Yönelik Algılarına İlişkin Ortalamalar

Sergileme Derecelerine Yönelik Algıları	N	\bar{X}
Kurumsal Gelişme	217	29,5
Mesleki Gelişim	217	42,88
Meslektaşlarla İşbirliği	217	18,13
Toplam	217	90,51

*p<,05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları “Kurumsal Gelişme” boyutunda değerlendirildiğinde aritmetik ortalamanın 29,5 olduğu görülmektedir. Bu rakam ilgili boyutta bulunan madde sayısı olan 9 ile bölüldüğünde ($29,5 / 9 = 3,28$) 3,28 değeri elde edilir. Yani öğretmenlerin bu boyuttaki davranışları sergileme derecelerine ilişkin algıları Tablo 5’e göre “Bazen” aralığındadır. Bu ortalama Tablo 4’e göre değerlendirildiğinde, ortalamanın çok az altında kaldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları “Mesleki Gelişim” boyutunda değerlendirildiğinde aritmetik ortalamanın 42,88 olduğu görülmektedir. Bu rakam ilgili boyutta bulunan madde sayısı olan 11 ile bölüldüğünde ($42,88 / 11 = 3,9$) 3,9 değeri elde edilir. Öğretmenlerin bu

boyuttaki davranışları sergileme derecelerine ilişkin algıları Tablo 5'e göre "Sık Sık" aralığında yer almaktadır. Bu ortalama Tablo 4'e göre değerlendirildiğinde ise ortalamanın biraz üzerinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları "Meslektaşlarla İşbirliği" boyutunda değerlendirildiğinde aritmetik ortalamanın 18,13 olduğu görülmektedir. Bu rakam ilgili boyutta bulunan madde sayısı olan 5 ile bölüldüğünde ($18,13 / 5 = 3,63$) 3,63 değeri elde edilir. Öğretmenlerin bu boyuttaki davranışları sergileme derecelerine ilişkin algılarının da Tablo 5'e göre değerlendirildiğinde "Sık Sık" aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç Tablo 4'e göre değerlendirildiğinde yine ortalamanın biraz üzerinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, tüm boyutlar ve ölçeğin toplamından alınan puanlar açısından, algı puan ortalamalarının ortalama değerlerde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algılarına ait aritmetik ortalama 90,51'dir. Bu rakam ölçekte bulunan madde sayısı olan 25 ile bölüldüğünde ($90,51 / 25 = 3,62$) 3,62 değeri elde edilir. Tablo 4'e göre bu değer ortalamanın altındadır. Tablo 5'e göre ise öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine yönelik algılarının "Sık sık" aralığında olduğu görülmektedir.

Beklenti ortalamalarının algı ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu doğal karşılanması gereken bir durumdur. Beycioğlu (2009) tarafından, liderliğin paylaşılabilmesi, öğretmen liderliğinin ortaya çıkabilmesi ve gelişebilmesi temelde değişim veya yenileşmenin sürekli ve sürdürülebilir olması ile ilişkilendirilmiştir. Araştırma sonuçları Beycioğlu (2009)'nun ulaştığı sonuçlarla tutarlılık göstermektedir.

4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Üçüncü Alt Problem: Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri;

a. Cinsiyetleri

- b. Okuldaki konumları
 - c. Mezun oldukları okullar
 - d. Çalıştıkları okullardaki hizmet yılları
 - e. Mesleki kıdemleri
 - f. Çalıştıkları okullardaki öğretmen sayıları
 - g. Çalıştıkları okullardaki öğrenci sayıları
- 'e göre farklılık göstermekte midir?

4.1.3a. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri arasındaki farklılığa ilişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Gerekliliklerine Yönelik Beklentileri Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları

Gerekliliklere Yönelik Beklenti	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	sd	P
Kuramsal Gelişme	Kadın	120	37,88	5,74	2,98	215	,003*
	Erkek	97	35,41	6,42			
Mesleki Gelişim	Kadın	120	50,61	4,86	2,97	215	,003*
	Erkek	97	48,50	5,61			
Meslektaşlarla işbirliği	Kadın	120	22,19	3,22	1,76	215	,081
	Erkek	97	21,44	3,00			
Toplam	Kadın	120	110,73	12,13	3,12	215	,002*
	Erkek	97	105,28	13,62			

*p<,05

Tablo 11'e bakıldığında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir.

“Kuramsal Gelişim” alt faktöründe kadın öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri ($\bar{X}=37,88$) ile erkek öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri ($\bar{X}=35,41$) arasında $t_{(215)}=2,98$, $p=,003<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Bu anlamlı farklılık, kadın öğretmenlerin kuramsal gelişime yönelik beklenti düzeylerinin, erkek öğretmenlerin beklenti düzeylerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

“Mesleki Gelişim” alt faktöründe kadın öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri ($\bar{X}=50,61$) ile erkek öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri ($\bar{X}=48,50$) arasında $t_{(215)}=2,97$, $p=,003<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Bu anlamlı farklılık, kadın öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik beklenti düzeylerinin, erkek öğretmenlerin beklenti düzeylerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

“Meslektaşlarla İşbirliği” alt faktöründe kadın öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri ($\bar{X}=22,19$) ile erkek öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri ($\bar{X}=21,44$) arasında $t_{(215)}=1,76$, $p=,081>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Kadın öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri ($\bar{X}=110,73$) ile erkek öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri ($\bar{X}=105,28$) arasında $t_{(215)}=3,12$, $p=,002<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Bu anlamlı farklılık, kadın öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklenti düzeylerinin, erkek öğretmenlerin beklenti düzeylerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

4.1.3b. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri okuldaki konumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okuldaki konumlarına göre öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri arasındaki farklılığa ilişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmenlerin Okuldaki Konumlarına Göre Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Gerekliliklerine Yönelik Beklentileri Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları

Gerekliliklere Yönelik Beklenti	Konum	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Kurumsal Gelişme	Müdür-Müdür Yrd.	24	36,21	6,14	,48	215	,634
	Öğretmen	193	36,84	6,18			
Mesleki Gelişim	Müdür-Müdür Yrd.	24	50,00	5,46	,33	215	,743
	Öğretmen	193	49,62	5,30			
Meslektaşlarla işbirliği	Müdür-Müdür Yrd.	24	22,13	2,54	,44	215	,658
	Öğretmen	193	21,82	3,21			
Toplam	Müdür-Müdür Yrd.	24	108,33	12,95	,02	215	,988
	Öğretmen	193	108,29	13,12			

* $p < ,05$

Tablo 12'ye bakıldığında öğretmenlerin okuldaki konumlarına göre öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir.

“Kurumsal Gelişme” alt faktöründe müdür-müdür yardımcısı konumunda olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin

beklentileri ($\bar{X}=36,21$) ile öğretmen konumunda olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri ($\bar{X}=36,84$) arasında $t_{(215)}=,48$, $p=,634>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

“Mesleki Gelişim” alt faktöründe müdür-müdür yardımcısı konumunda olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri ($\bar{X}=50,00$) ile öğretmen konumunda olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri ($\bar{X}=49,62$) arasında $t_{(215)}=,33$, $p=,743>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

“Meslektaşlarla İşbirliği” alt faktöründe müdür-müdür yardımcısı konumunda olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri ($\bar{X}=22,13$) ile öğretmen konumunda olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri ($\bar{X}=21,82$) arasında $t_{(215)}=,44$, $p=,658>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Müdür-müdür yardımcısı konumunda olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri ($\bar{X}=108,33$) ile öğretmen konumunda olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri ($\bar{X}=108,29$) arasında $t_{(215)}=,02$, $p=,988>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

4.1.3c. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri mezun oldukları okullara göre farklılık göstermekte midir?

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri arasındaki farklılığa ilişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Gerekliliklerine Yönelik Beklentileri Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları

Gerekliliklere Yönelik Beklenti	Mezun Olunan Okul	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Kurumsal Gelişme	Eğitim Fakültesi	159	37,55	5,47	3,15	215	,002*
	Diğer (BESYO, Fen-Edebiyat Fakültesi vb.)	58	34,64	7,40			
Mesleki Gelişim	Eğitim Fakültesi	159	50,09	5,02	1,99	215	,047*
	Diğer (BESYO, Fen-Edebiyat Fakültesi vb.)	58	48,48	5,91			
Meslektaşlarla İşbirliği	Eğitim Fakültesi	159	22,20	2,95	2,66	215	,008*
	Diğer (BESYO, Fen-Edebiyat Fakültesi vb.)	58	20,93	3,46			
Toplam	Eğitim Fakültesi	159	109,84	12,10	2,94	215	,004*
	Diğer (BESYO, Fen-Edebiyat Fakültesi vb.)	58	104,05	14,75			

*p<,05

Tablo 13'e bakıldığında öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir.

“Kurumsal Gelişme” alt faktöründe eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri ($\bar{X}=37,55$) ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri ($\bar{X}=34,64$) arasında $t_{(215)}=3,15$, $p=,002<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin kurumsal gelişime yönelik beklenti düzeylerinin, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin beklenti düzeylerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

“Mesleki Gelişim” alt faktöründe eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri ($\bar{X}=50,09$) ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının

gerekliliklerine ilişkin beklentileri ($\bar{X}=48,48$) arasında $t_{(215)}=1,99$, $p=,047<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik beklenti düzeylerinin, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin beklenti düzeylerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

“Meslektaşlarla İşbirliği” alt faktöründe eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri ($\bar{X}=22,20$) ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri ($\bar{X}=20,93$) arasında $t_{(215)}=2,66$, $p=,008<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin meslektaşlarla işbirliğine yönelik beklenti düzeylerinin, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin beklenti düzeylerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri ($\bar{X}=109,84$) ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri ($\bar{X}=104,05$) arasında $t_{(215)}=2,94$, $p=,004<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklenti düzeylerinin, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin beklenti düzeylerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

4.1.3d. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri çalıştıkları okullardaki hizmet yıllarına göre farklılık göstermekte midir?

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet yıllarına göre öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri arasındaki farklılığa ilişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 14. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Hizmet Yıllarına Göre Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Gerekliliklerine Yönelik Beklentileri Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları

Gerekliliklere Yönelik Beklenti	Çalışılan Okuldaki Hizmet Yılı	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Kurumsal Gelişme	1-5 Yıl	174	37,51	5,70	3,65	215	,000*
	6 ve Üstü Yıl	43	33,79	7,07			
Mesleki Gelişim	1-5 Yıl	174	49,92	5,21	1,43	215	,153
	6 ve Üstü Yıl	43	48,63	5,62			
Meslektaşlarla İşbirliği	1-5 Yıl	174	22,15	3,10	2,80	215	,006*
	6 ve Üstü Yıl	43	20,67	3,05			
Toplam	1-5 Yıl	174	109,58	12,63	2,97	215	,003*
	6 ve Üstü Yıl	43	103,09	13,69			

*p<,05

Tablo 14'e bakıldığında öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet yıllarına göre öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir.

“Kurumsal Gelişme” alt faktöründe çalıştığı kurumda 1-5 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri ($\bar{X}=37,51$) ile çalıştığı kurumda 6 ve üstü yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri ($\bar{X}=33,79$) arasında $t_{(215)}=3,65$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, çalıştığı kurumda 1-5 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin kurumsal gelişime yönelik beklenti düzeylerinin, çalıştığı kurumda 6 ve üstü yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin beklenti düzeylerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

“Mesleki Gelişim” alt faktöründe çalıştığı kurumda 1-5 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri ($\bar{X}=49,92$) ile çalıştığı kurumda 6 ve üstü yıl hizmet yılına sahip

öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri ($\bar{X}=48,63$) arasında $t_{(215)}=1,43$, $p=,153>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

“Meslektaşlarla İşbirliği” alt faktöründe çalıştığı kurumda 1-5 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri ($\bar{X}=22,15$) ile çalıştığı kurumda 6 ve üstü yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri ($\bar{X}=20,67$) arasında $t_{(215)}=2,80$, $p=,006<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Bu anlamlı farklılık, çalıştığı kurumda 1-5 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin meslektaşlarla işbirliği gelişime yönelik beklenti düzeylerinin, çalıştığı kurumda 6 ve üstü yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin beklenti düzeylerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Çalıştığı kurumda 1-5 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri ($\bar{X}=109,58$) ile çalıştığı kurumda 6 ve üstü yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri ($\bar{X}=103,09$) arasında $t_{(215)}=2,97$, $p=,003<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Bu anlamlı farklılık, çalıştığı kurumda 1-5 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklenti düzeylerinin, çalıştığı kurumda 6 ve üstü yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklenti düzeylerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

4.1.3e. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri arasındaki farklılığa ilişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans) Analizi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 15. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Gerekliliklerine Yönelik Beklentileri Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans) Analizi Sonuçları

Gerekliliklere Yönelik Beklenti	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	S	F(3-213)	p	Gruplar	Post Hoc
Kurumsal Gelişme	1-5 Yıl	47	39,13	5,57	7,67	,000*	1>3, 1>4 2>4	Tukey
	6-10 Yıl	59	38,20	5,54				
	11-15 Yıl	69	35,67	6,42				
	16 ve Üstü	42	33,95	5,81				
Mesleki Gelişim	1-5 Yıl	47	51,00	4,20	5,80	,001*	1>4 2>4	Dunnnett-C
	6-10 Yıl	59	51,08	4,68				
	11-15 Yıl	69	48,93	5,78				
	16 ve Üstü	42	47,38	5,56				
Meslektaşlarla İşbirliği	1-5 Yıl	47	23,19	2,03	7,11	,000*	1>3, 1>4 2>4	Dunnnett-C
	6-10 Yıl	59	22,36	2,63				
	11-15 Yıl	69	21,35	3,39				
	16 ve Üstü	42	20,50	3,70				
Toplam	1-5 Yıl	47	113,40	10,27	9,15	,000*	1>3, 1>4 2>3, 2>4	Dunnnett-C
	6-10 Yıl	59	111,76	10,87				
	11-15 Yıl	69	105,94	13,66				
	16 ve Üstü	42	101,57	14,25				

*p<,05

Kriterler: “1-5 Yıl=1”; “6-10 Yıl=2”; “11-15 Yıl=3”; “16 ve üstü=4”

Tablo 15’e bakıldığında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir.

“Kurumsal Gelişme” alt faktöründe öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri arasında $F_{(3-213)}=7,67$, $p=,000<,05$ ’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı

farklılık, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin beklenti düzeylerinin ($\bar{X}=39,13$) ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin beklenti düzeylerinin ($\bar{X}=38,20$), 16 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin beklenti düzeylerinden ($\bar{X}=33,95$) büyük olmasından ve 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin beklenti düzeylerinin ($\bar{X}=39,13$), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin beklenti düzeylerinden ($\bar{X}=35,67$) büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

“Mesleki Gelişim” alt faktöründe öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri arasında $F_{(3-213)}=5,80$, $p=,001<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin beklenti düzeylerinin ($\bar{X}=51,00$) ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin beklenti düzeylerinin ($\bar{X}=51,08$), 16 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin beklenti düzeylerinden ($\bar{X}=47,38$) büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

“Meslektaşlarla İşbirliği” alt faktöründe öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri arasında $F_{(3-213)}=7,11$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Bu anlamlı farklılık, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin beklenti düzeylerinin ($\bar{X}=23,19$) ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin beklenti düzeylerinin ($\bar{X}=22,36$), 16 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin beklenti düzeylerinden ($\bar{X}=20,50$) büyük olmasından ve 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin beklenti düzeylerinin ($\bar{X}=23,19$), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin beklenti düzeylerinden ($\bar{X}=21,35$) büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri arasında $F_{(3-213)}=9,15$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin beklenti düzeylerinin ($\bar{X}=113,40$) ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin beklenti düzeylerinin ($\bar{X}=111,76$), 16 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin beklenti düzeylerinden ($\bar{X}=101,57$) ve 11-15 yıl

mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin beklenti düzeylerinden ($\bar{X}=105,57$) büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

4.1.3f. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri çalıştıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre farklılık göstermekte midir?

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri arasındaki farklılığa ilişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans) Analizi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 16. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Öğretmen Sayılarına Göre Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Gerekliliklerine Yönelik Beklentileri Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans) Analizi Sonuçları

Gerekliliklere Yönelik Beklenti	Okuldaki Öğretmen Sayısı	N	\bar{X}	S	F(3-213)	p
Kurumsal Gelişme	20 Kişiden Az	59	37,36	6,38	1,63	,184
	20-30 Kişi Arası	77	37,53	5,94		
	30-50 Kişi Arası	39	35,21	5,99		
	50 Kişiden Fazla	42	36,02	6,27		
Mesleki Gelişim	20 Kişiden Az	59	49,97	4,99	,75	,522
	20-30 Kişi Arası	77	50,12	4,90		
	30-50 Kişi Arası	39	48,72	5,58		
	50 Kişiden Fazla	42	49,26	6,19		
Meslektaşlarla İşbirliği	20 Kişiden Az	59	22,22	2,85	1,66	,176
	20-30 Kişi Arası	77	21,64	3,37		
	30-50 Kişi Arası	39	21,10	3,31		
	50 Kişiden Fazla	42	22,45	2,82		
Toplam	20 Kişiden Az	59	109,54	12,86	1,24	,296
	20-30 Kişi Arası	77	109,35	13,03		
	30-50 Kişi Arası	39	104,92	13,01		
	50 Kişiden Fazla	42	107,74	13,43		

*p<,05

Kriterler: “20 Kişiden Az =1”; “20-30 Kişi Arası =2”; “30-50 Kişi Arası =3”; “50 Kişiden Fazla=4”

Tablo 16'ya bakıldığında öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir.

“Kurumsal Gelişme” alt faktöründe öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri arasında $F_{(3-213)}=1,63$, $p=,184>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

“Mesleki Gelişim” alt faktöründe öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri arasında $F_{(3-213)}=,75$, $p=,522>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

“Meslektaşlarla İşbirliği” alt faktöründe öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri arasında $F_{(3-213)}=1,66$, $p=,176>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri arasında $F_{(3-213)}=1,24$, $p=,296>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

4.1.3g. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri çalıştıkları okullardaki öğrenci sayılarına göre farklılık göstermekte midir?

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayılarına göre öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri arasındaki farklılığa ilişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans) Analizi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 17. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayılarına Göre Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Gerekliliklerine Yönelik Beklentileri Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans) Analizi Sonuçları

Gerekliliklere Yönelik Beklenti	Okuldaki Öğrenci Sayısı	N	\bar{X}	S	F(2-214)	p	Grup	Post Hoc
Kurumsal Gelişme	500'den Az	87	38,07	5,76	3,49	,032*	1>2	Tukey
	500-1000	76	35,62	6,22				
	1000'den Fazla	54	36,31	6,42				
Mesleki Gelişim	500'den Az	87	50,88	4,30	4,02	,019*	1>2	Dunnett-C
	500-1000	76	48,71	5,65				
	1000'den Fazla	54	49,04	5,94				
Meslektaşlarla İşbirliği	500'den Az	87	22,47	2,76	4,46	,013*	1>2	Tukey
	500-1000	76	21,04	3,22				
	1000'den Fazla	54	22,02	3,39				
Toplam	500'den Az	87	111,47	11,51	4,84	,009*	1>2	Tukey
	500-1000	76	105,32	13,40				
	1000'den Fazla	54	107,37	14,07				

p<,05

Kriterler: “500’den Az =1”; “500-1000=2”; “1000’den Fazla =3

Tablo 17’ye bakıldığında öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayılarına göre öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir.

“Kurumsal Gelişme” alt faktöründe öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayılarına göre öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri arasında $F_{(2-214)}=3,49$, $p=,032<,05$ ’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, çalıştığı kurumda 500’den az öğrenci olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentilerinin ($\bar{X}=38,07$), çalıştığı kurumda 500-1000 öğrenci olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentilerinden ($\bar{X}=35,62$) daha büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

“Mesleki Gelişim” alt faktöründe öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayılarına göre öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri arasında $F_{(2-214)}=4,02$, $p=,019<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, çalıştığı kurumda 500'den az öğrenci olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentilerinin ($\bar{X}=50,88$), çalıştığı kurumda 500-1000 öğrenci olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentilerinden ($\bar{X}=48,71$) daha büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

“Meslektaşlarla İşbirliği” alt faktöründe öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayılarına göre öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri arasında $F_{(2-214)}=4,46$, $p=,013<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, çalıştığı kurumda 500'den az öğrenci olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentilerinin ($\bar{X}=22,47$), çalıştığı kurumda 500-1000 öğrenci olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentilerinden ($\bar{X}=21,04$) daha büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayılarına göre öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri arasında $F_{(2-214)}=4,84$, $p=,009<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, çalıştığı kurumda 500'den az öğrenci olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentilerinin ($\bar{X}=111,47$), çalıştığı kurumda 500-1000 öğrenci olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentilerinden ($\bar{X}=105,32$) daha büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Dördüncü Alt Problem: Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları;

- a. Cinsiyetleri
- b. Okuldaki konumları
- c. Mezun oldukları okullar

- d. Çalıştıkları okullardaki hizmet yılları
 - e. Mesleki kıdemleri
 - f. Çalıştıkları okullardaki öğretmen sayıları
 - g. Çalıştıkları okullardaki öğrenci sayıları
- 'e göre farklılık göstermekte midir?

4.1.4a. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları arasındaki farklılığa ilişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 18. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Derecelerine Yönelik Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları

Sergileme Derecelerine Yönelik Algıları	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Kurumsal Gelişme	Kadın	120	29,89	6,66	,79	215	,428
	Erkek	97	29,11	7,77			
Mesleki Gelişim	Kadın	120	44,23	8,37	2,30	215	,022*
	Erkek	97	41,53	8,93			
Meslektaşlarla işbirliği	Kadın	120	18,41	4,11	1,02	215	,307
	Erkek	97	17,85	3,92			
Toplam	Kadın	120	92,53	17,13	1,67	215	,097
	Erkek	97	88,49	18,61			

*p<,05

Tablo 18'e bakıldığında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir. "Kurumsal Gelişme" alt faktöründe kadın öğretmenlerin öğretimsel

liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları ($\bar{X} = 29,89$) ile erkek öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları ($\bar{X} = 29,11$) arasında $t_{(215)} = 0,79$, $p = 0,428 > 0,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

“Mesleki Gelişim” alt faktöründe kadın öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları ($\bar{X} = 44,23$) ile erkek öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları ($\bar{X} = 41,53$) arasında $t_{(215)} = 2,30$, $p = 0,022 < 0,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, kadın öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algı düzeylerinin, erkek öğretmenlerin algı düzeylerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

“Meslektaşlarla İşbirliği” alt faktöründe kadın öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları ($\bar{X} = 18,41$) ile erkek öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları ($\bar{X} = 17,85$) arasında $t_{(215)} = 1,02$, $p = 0,307 > 0,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Kadın öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları ($\bar{X} = 92,53$) ile erkek öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları ($\bar{X} = 88,49$) arasında $t_{(215)} = 1,67$, $p = 0,097 > 0,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

4.1.4b. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları okuldaki konumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okuldaki konumlarına göre öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları arasındaki farklılığa ilişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 19. Öğretmenlerin Okuldaki Konumlarına Göre Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Derecelerine Yönelik Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları

Sergileme Derecelerine Yönelik Algıları	Konum	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Kurumsal Gelişme	Müdür-Müdür Yrd.	24	28,13	5,84	1,03	215	,305
	Öğretmen	193	29,72	7,31			
Mesleki Gelişim	Müdür-Müdür Yrd.	24	41,79	8,34	,73	215	,464
	Öğretmen	193	43,18	8,76			
Meslektaşlarla İşbirliği	Müdür-Müdür Yrd.	24	18,63	3,28	,60	215	,547
	Öğretmen	193	18,10	4,11			
Toplam	Müdür-Müdür Yrd.	24	88,54	14,35	,63	215	,527
	Öğretmen	193	91,00	18,28			

*p<,05

Tablo 19'a bakıldığında öğretmenlerin okuldaki konumlarına göre öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir. “Kurumsal Gelişme” alt faktöründe müdür-müdür yardımcısı konumunda olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları ($\bar{X} = 28,13$) ile öğretmen konumunda olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları ($\bar{X} = 29,72$) arasında $t_{(215)} = 1,03$, $p = ,305 > ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

“Mesleki Gelişim” alt faktöründe müdür-müdür yardımcısı konumunda olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları ($\bar{X} = 41,79$) ile öğretmen konumunda olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları ($\bar{X} = 43,18$) arasında $t_{(215)} = ,73$, $p = ,464 > ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

“Meslektaşlarla İşbirliği” alt faktöründe müdür-müdür yardımcısı konumunda olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları ($\bar{X} = 18,63$) ile öğretmen konumunda olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları ($\bar{X} = 18,10$) arasında $t_{(215)} = ,60$,

$p=,547>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Müdür-müdür yardımcısı konumunda olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları ($\bar{X}=88,54$) ile öğretmen konumunda olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları ($\bar{X}=91,00$) arasında $t_{(215)}=,63$, $p=,527>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

4.1.4c. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları mezun oldukları okullara göre farklılık göstermekte midir?

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları arasındaki farklılığa ilişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 20. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Derecelerine Yönelik Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları

Sergileme Derecelerine Yönelik Algıları	Mezun Olunan Okul	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Kurumsal Gelişme	Eğitim Fakültesi	159	29,58	7,15	,14	215	,889
	Diğer (BESYO, Fen-Edebiyat Fakültesi vb.)	58	29,43	7,30			
Mesleki Gelişim	Eğitim Fakültesi	159	43,02	8,75	,01	215	,991
	Diğer (BESYO, Fen-Edebiyat Fakültesi vb.)	58	43,03	8,66			
Meslektaşlarla İşbirliği	Eğitim Fakültesi	159	18,13	4,04	,19	215	,852
	Diğer (BESYO, Fen-Edebiyat Fakültesi vb.)	58	18,24	4,04			
Toplam	Eğitim Fakültesi	159	90,73	17,97	,01	215	,993
	Diğer (BESYO, Fen-Edebiyat Fakültesi vb.)	58	90,71	17,77			

* $p<,05$

Tablo 20'ye bakıldığında öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir. “Kurumsal Gelişme” alt faktöründe eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları ($\bar{X}=29,58$) ile diğer fakültelerden mezun olan öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları ($\bar{X}=29,43$) arasında $t_{(215)}=,14$, $p=,889>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

“Mesleki Gelişim” alt faktöründe eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları ($\bar{X}=43,02$) ile diğer fakültelerden mezun olan öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları ($\bar{X}=43,03$) arasında $t_{(215)}=,01$, $p=,991>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

“Meslektaşlarla İşbirliği” alt faktöründe eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları ($\bar{X}=18,13$) ile diğer fakültelerden mezun olan öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları ($\bar{X}=18,24$) arasında $t_{(215)}=,19$, $p=,852>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları ($\bar{X}=90,73$) ile diğer fakültelerden mezun olan öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları ($\bar{X}=90,71$) arasında $t_{(215)}=,01$, $p=,993>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

4.1.4d. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları çalıştıkları okullardaki hizmet yıllarına göre farklılık göstermekte midir?

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet yıllarına göre öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları arasındaki farklılığa ilişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 21. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Hizmet Yıllarına Göre Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Derecelerine Yönelik Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları

Sergileme Derecelerine Yönelik Algıları	Çalışılan Okuldaki Hizmet Yılı	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Kurumsal Gelişme	1-5 Yıl	174	30,21	6,84	2,81	215	,005*
	6 ve Üstü Yıl	43	26,84	7,90			
Mesleki Gelişim	1-5 Yıl	174	43,16	8,72	,45	215	,654
	6 ve Üstü Yıl	43	42,49	8,75			
Meslektaşlarla İşbirliği	1-5 Yıl	174	18,42	4,07	1,95	215	,053
	6 ve Üstü Yıl	43	17,09	3,71			
Toplam	1-5 Yıl	174	91,79	17,66	1,77	215	,078
	6 ve Üstü Yıl	43	86,42	18,30			

*p<,05

Tablo 21'e bakıldığında öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet yıllarına göre öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir.

“Kurumsal Gelişme” alt faktöründe çalıştığı kurumda 1-5 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları ($\bar{X}=30,21$) ile çalıştığı kurumda 6 ve üstü yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları beklentileri ($\bar{X}=26,84$) arasında $t_{(215)}=2,81$, $p=,005<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Bu anlamlı farklılık, çalıştığı kurumda 1-5 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin kurumsal gelişime yönelik algılarının, çalıştığı kurumda 6 ve üstü yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin algılarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

“Mesleki Gelişim” alt faktöründe çalıştığı kurumda 1-5 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları ($\bar{X}=43,16$) ile çalıştığı kurumda 6 ve üstü yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları beklentileri ($\bar{X}=42,49$) arasında $t_{(215)}=,45$, $p=,654>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

“Meslektaşlarla İşbirliği” alt faktöründe çalıştığı kurumda 1-5 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları ($\bar{X}=18,42$) ile çalıştığı kurumda 6 ve üstü yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları beklentileri ($\bar{X}=17,09$) arasında $t_{(215)}=1,95$, $p=,053>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Çalıştığı kurumda 1-5 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları ($\bar{X}=91,79$) ile çalıştığı kurumda 6 ve üstü yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları beklentileri ($\bar{X}=86,42$) arasında $t_{(215)}=1,77$, $p=,078>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

4.1.4e. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları arasındaki farklılığa ilişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans) Analizi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 22. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Derecelerine İlişkin Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans) Analizi Sonuçları

Sergileme Derecelerine Yönelik Algıları	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	S	F(3-213)	p	Grup	Post Hoc
Kurumsal Gelişme	1-5 Yıl	47	31,43	8,20	5,85	,001*	1>4, 2>4	Dunnett-C
	6-10 Yıl	59	31,34	5,79				
	11-15 Yıl	69	28,70	7,15				
	16 ve Üstü	42	26,31	6,53				
Mesleki Gelişim	1-5 Yıl	47	43,68	8,85	5,45	,001*	1>4, 2>4	Tukey
	6-10 Yıl	59	45,75	7,37				
	11-15 Yıl	69	42,74	8,58				
	16 ve Üstü	42	38,93	9,18				
Meslektaşlarla İşbirliği	1-5 Yıl	47	18,81	4,30	1,65	,180		
	6-10 Yıl	59	18,58	3,87				
	11-15 Yıl	69	18,00	3,60				
	16 ve Üstü	42	17,10	4,49				
Toplam	1-5 Yıl	47	93,91	19,99	5,53	,001*	1>4, 2>4	Tukey
	6-10 Yıl	59	95,66	14,85				
	11-15 Yıl	69	89,43	17,16				
	16 ve Üstü	42	82,33	17,68				

*p<,05

Kriterler: “1-5 Yıl=1”; “6-10 Yıl=2”; “11-15 Yıl=3”; “16 ve üstü=4”

Tablo 22’ye bakıldığında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir.

“Kurumsal Gelişme” alt faktöründe öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları arasında $F_{(3-213)}=5,85$, $p=,001<,05$ ’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Bu anlamlı farklılık, 1–5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}=31,43$) ve 6–10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}=31,34$), 16 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=26,31$) daha büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

“Mesleki Gelişim” alt faktöründe öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları arasında $F_{(3-213)}=5,45$, $p=,001<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Bu anlamlı farklılık, 1–5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}=43,68$) ve 6–10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}=45,75$), 16 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=38,93$) daha büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

“Meslektaşlarla İşbirliği” alt faktöründe öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları arasında $F_{(3-213)}=1,65$, $p=,180>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları arasında $F_{(3-213)}=5,53$, $p=,001<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Bu anlamlı farklılık, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}=93,91$) ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}=95,66$) 16 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=82,33$) daha büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

4.1.4f. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları çalıştıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre farklılık göstermekte midir?

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları arasındaki farklılığa ilişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans) Analizi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 23. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Öğretmen Sayılarına Göre Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Derecelerine İlişkin Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans) Analizi Sonuçları

Sergileme Derecelerine Yönelik Algıları	Okuldaki Öğretmen Sayısı	N	\bar{X}	S	F(3-213)	p	Post Hoc (Tukey)
Kurumsal Gelişme	20 Kişiden Az	59	27,49	6,76	3,99	,009*	2>1
	20–30 Kişi Arası	77	31,13	6,99			
	30–50 Kişi Arası	39	28,13	7,48			
	50 Kişiden Fazla	42	30,83	7,03			
Mesleki Gelişim	20 Kişiden Az	59	41,71	9,26	,82	,487	
	20–30 Kişi Arası	77	43,40	8,69			
	30–50 Kişi Arası	39	42,85	8,45			
	50 Kişiden Fazla	42	44,33	8,23			
Meslektaşlarla İşbirliği	20 Kişiden Az	59	16,76	4,13	3,65	,013*	2>1, 4>1
	20–30 Kişi Arası	77	18,62	3,99			
	30–50 Kişi Arası	39	18,31	3,63			
	50 Kişiden Fazla	42	19,12	3,92			
Toplam	20 Kişiden Az	59	85,97	18,41	2,56	,056	
	20–30 Kişi Arası	77	93,16	17,95			
	30–50 Kişi Arası	39	89,28	16,60			
	50 Kişiden Fazla	42	94,29	17,12			

*p<,05

Kriterler: “20 Kişiden Az =1”; “20–30 Kişi Arası =2”; “30–50 Kişi Arası =3”; “50 Kişiden Fazla=4”

Tablo 23'e bakıldığında öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir.

“Kurumsal Gelişme” alt faktöründe öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları arasında $F_{(3-213)}=3,99$, $p=,009<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Bu anlamlı farklılık, çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısı 20 kişiden az olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algılarının ($\bar{X}=27,49$), çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısı 20–30 kişi arasında olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algılarından ($\bar{X}=31,13$) daha küçük olmasından kaynaklanmaktadır.

“Mesleki Gelişim” alt faktöründe öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları arasında $F_{(3-213)}=,82$, $p=,487>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

“Meslektaşlarla İşbirliği” alt faktöründe öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları arasında $F_{(3-213)}=3,65$, $p=,013<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Bu anlamlı farklılık, çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısı 20 kişiden az olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algılarının ($\bar{X}=16,76$), çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısı 20-30 kişi arasında olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algılarından ($\bar{X}=18,62$) ve çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısı 50 kişiden fazla olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algılarından ($\bar{X}=19,12$) daha küçük olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları arasında $F_{(3-213)}=2,56$, $p=,056>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

4.1.4g. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları çalıştıkları okullardaki öğrenci sayılarına göre farklılık göstermekte midir?

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayılarına göre öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları arasındaki farklılığa ilişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans) Analizi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 24. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayılarına Göre Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Derecelerine İlişkin Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans) Analizi Sonuçları

Sergileme Derecelerine Yönelik Algıları	Okuldaki Öğrenci Sayısı	N	\bar{X}	S	F(3-213)	p
Kurumsal Gelişme	500'den Az	59	28,36	7,16	2,15	,119
	500–1000	77	30,07	6,92		
	1000'den Fazla	39	30,72	7,38		
Mesleki Gelişim	500'den Az	59	42,68	9,21	,19	,831
	500–1000	77	43,50	7,91		
	1000'den Fazla	39	42,91	9,07		
Meslektaşlarla İşbirliği	500'den Az	59	17,34	4,26	3,01	,052
	500–1000	77	18,70	3,57		
	1000'den Fazla	39	18,70	4,11		
Toplam	500'den Az	59	88,38	18,94	1,25	,288
	500–1000	77	92,26	15,81		
	1000'den Fazla	39	92,33	18,74		

p<,05

Kriterler: “500'den Az =1”; “500–1000=2”; “1000'den Fazla =3”

Tablo 24'e bakıldığında öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayılarına göre öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir.

“Kurumsal Gelişme” alt faktöründe öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayılarına göre öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları arasında $F_{(2-214)}=2,15$, $p=,119>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

“Mesleki Gelişim” alt faktöründe öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayılarına göre öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları arasında $F_{(2-214)}=,19$, $p=,831>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

“Meslektaşlarla İşbirliği” alt faktöründe öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayılarına göre öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları arasında $F_{(2-214)}=3,01$, $p=,052>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayılarına göre öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları arasında $F_{(2-214)}=1,25$, $p=,288>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

4.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Beşinci Alt Problem: Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri ile öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları arasında ilişki var mıdır?

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri ile öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları arasında ilişkiye ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 25. Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Gerekliliklerine Yönelik Beklentileri ve Liderlik Davranışlarını Sergileme Derecelerine İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları

Öğretimsel Liderlik Davranışları		Kurumsal Gelişme	Mesleki Gelişim	Meslektaşlarla İşbirliği	Toplam
Kurumsal Gelişme	r	,31(*)			
	p	,000			
Mesleki Gelişim	r		,32(*)		
	p		,000		
Meslektaşlarla İşbirliği	r			,24(*)	
	p			,000	
Toplam	r				,26(*)
	p				,000

*p<05

Tablo 25'e bakıldığında öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri ile öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları arasındaki korelasyon ilişkisinin incelendiği görülmektedir.

“Kurumsal Gelişme” alt faktöründe öğretmenlerin beklentileri ile algıları arasında $r_{(217)}=,31$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Kurumsal gelişim alt faktöründe öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri, öğretimsel liderlik davranışları sergileme derecelerine ilişkin algılarının %10'unu ($r^2=(,31)^2=,10$) açıklamaktadır.

“Mesleki Gelişim” alt faktöründe öğretmenlerin beklentileri ile algıları arasında $r_{(217)}=,32$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Mesleki gelişim alt faktöründe öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri, öğretimsel liderlik davranışları sergileme derecelerine ilişkin algılarının %10'unu ($r^2=(,32)^2=,10$) açıklamaktadır.

“Meslektaşlarla İşbirliği” alt faktöründe öğretmenlerin beklentileri ile algıları arasında $r_{(217)}=,24$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Meslektaşlarla işbirliği alt faktöründe öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri, öğretimsel liderlik davranışları sergileme derecelerine ilişkin algılarının %6'sını ($r^2=(,24)^2=,06$) açıklamaktadır.

Öğretmenlerin beklentileri ile algıları arasında $r_{(217)}=,26$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri, öğretimsel liderlik davranışları sergileme derecelerine ilişkin algılarının %7'sini ($r^2=(,26)^2=,7$) açıklamaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇLAR

5.1. Araştırma Problemine İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayanarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Yapılan çalışmada ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri ile öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme becerilerine yönelik algıları arasındaki ilişkiyi araştırmak ve öğretmenlerin ve okulların demografik özelliklerine göre beklentileri ve algılarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Çalışma sonuçları öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentilerinin çok yüksek seviyede olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu durum öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine inandıklarını anlatmaktadır. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik kavramı hakkında bilgi sahibi oldukları ve bu kavrama işlevsellik katmanının önemini farkında oldukları sonucuna varılmıştır.

Sonuçlar incelendiğinde, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algılarının bu davranışların

gerekliliklerine ilişkin beklentilerinden daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bu doğal karşılanması gereken bir durumdur. Beycioğlu (2009) tarafından, liderliğin paylaşılabilmesi, öğretmen liderliğinin ortaya çıkabilmesi ve gelişebilmesi temelde değişim veya yenileşmenin sürekli ve sürdürülebilir olması ile ilişkilendirilmiştir.

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri arasında anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bununla beraber, bu öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Başka bir deyişle, araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenlerin öğretimsel liderliğe karşı benzer davranışlar sergiledikleri fakat bu davranışların gerekliliği konusunda farklı düşündükleri söylenebilir.

Argon ve Mercan (2009), Aksoy ve Işık (2008), Derbedek (2008) ve Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) yaptıkları araştırmalarda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları gösterme düzeylerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmamızın amacını da oluşturan öğretimsel liderliğin sadece okul müdürleri ile sınırlı kalmasından dolayı, öğretmenlerin göstermekte olduğu öğretimsel davranışlar üzerine araştırma sonuçları bulunmamaktadır. Ancak okul müdürlerinin de öğretmen olduğu gerçeğinden hareketle bu bulguların, araştırma bulguların araştırma bulgularını desteklediği görülmektedir.

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okuldaki konumlarına göre öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Ayrıca bu öğretmenlerin okuldaki konumlarına göre öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları arasında da anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Durrant (2009) 'a göre bu durumun nedeni şu şekilde açıklanmıştır. Öğretmen liderliği basit bir şekilde, belirli bireylere görevler dağıtarak ya da öğretmenleri belirli rollere yönlendirerek liderliği paylaşma durumu değildir. Öğretmen liderliği, öğretmen profesyonelliğinin yeni bir durumudur, mesleği öğretme sorumluluğunun yanında, her kişinin liderlik kapasitesini bir hak olarak benimser. Bu durumda öğretmenlerin hangi konumlarda olduğu değil, öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin algıları önem kazanmaktadır. Ve

bunun doğal bir sonucu olarak, öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerinde öne çıkan, bu öğretmenlerin var olan liderlik kapasitelerini kullanabilme becerileridir.

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Buna rağmen, bu öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Wilson, Duffy, Fiori, Halladay ve Mapuranga (2006) öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini inceledikleri çalışmalarında, profesyonel gelişim konusunda istekli olan öğretmenlerin, öğretme ve öğrenme fırsatı yaratmada okullarındaki en iyi pozisyonlara yerleştikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Mezun oldukları okullar ve özellikle lisansüstü eğitim öğretmenlerin liderlik ile ilgili algılarını ve öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentilerini artırmaktadır. Ülkemizde liderlik ile yaklaşımlar son yıllarda önem kazandığından mezuniyet tarihi günümüze yakın olan öğretmenler ve tabii ki kendini geliştirme konusunda sürekliliği savunan gerçek lider öğretmenler bu konuda avantajlı bir konumda bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olmaması ise yeniden öğretimsel liderlik kavramının tek bir temele bağlanamayacağı ve çok boyutlu olduğu gerçeğine yönlendirmektedir. Öğretmen liderliği konusunda sadece mezun olunan okul gibi tek bir değişkenin işlevsel olmasını beklemek mümkün değildir. Bir davranışın sergilenmesi her zaman başka değişkenlerin işe koşulması ile mümkün hale gelir.

Söz konusu olan, öğretmen liderliği gibi çok detaylı ele alınması gereken bir kavram olduğunda, kaçınılmaz olarak öğretmen liderliğini etkileme potansiyeli olan diğer değişkenlere odaklanmak gerekmektedir. Bu sonuç araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliğine ilişkin olumlu algısını etkilemez, sadece bu davranışları sergilemesi için başka koşulların oluşması gerektiğini anlatır.

Danielson (2006)'a göre, 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.

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet yıllarına göre öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri arasında anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Buna rağmen, bu öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet yıllarına göre öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bununla beraber, bu öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları arasında da yine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Araştırma sonuçlarında elde edilen bu farklılık Beycioğlu ve Aslan (2012) tarafından da desteklenmektedir. “Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması“ adlı çalışmada Beycioğlu ve Aslan (2012) tarafından, kıdeme ilişkin bulgulara bakarak, öğretmen liderliği uygulamalarının geliştirilmesinin, öğretmenlik mesleğinin durağan yanının değiştirilmesi konusunda katkı sağlayabileceği önerilebilir yargısına varılmıştır.

Danielson (2007), öğretmen liderliği konusunda mesleki kıdem ilerledikçe, iş görenlerin daha farklı ve fazla sorumluluklar almakta olduklarını savunmaktadır. Buradan hareketle mesleki kıdemleri ilerledikçe, öğretimsel liderlik davranışlarının gereklilik ve sergileme boyutlarındaki farklılık açıklanabilir.

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Ayrıca bu öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları arasında da anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Anderson, (2004)'a göre, liderlik konusunda yapılan araştırmalarla aslında liderlerin tek başlarına olmadıkları, liderlikte işbirliği yaptıkları diğeri çalışanların ortaklaşa çabasının söz konusu olduğu, farklı insanların da liderlik rolleri sergilediği görülmüştür. Bu nedenlerle araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri ve sergileme derecelerine ilişkin algılarında farklılık olmaması doğal bir sonuç olarak kabul edilmektedir.

Lider öğretmenler ister 5 kişilik ister 50 kişilik kadrolar ile çalışsınlar, sahip oldukları ve uygulayacakları liderlik özellikleri değişmez. Çalıştıkları öğretmen sayıları değil, bu öğretmenlerin sahip oldukları öğretimsel liderlik algıları ön planda olacaktır. Ve bu algılar etkileşimde bulunarak artacak ve geliştirilecektir.

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayılarına göre öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri arasında anlamlı farklılık olduğu görülürken, aynı öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayılarına göre öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayılarına göre öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri arasındaki anlamlı farklılık Harris ve Muijs, (2003)'e göre şu şekilde açıklanabilir. Öğretmen liderliği öncelikle, öğretmenlerin sınıfın dışına çıkmadan artan liderlik rolleri ve karar verme güçleriyle ilgilidir. Sınıf içinde bulunan öğrenci sayılarının öğretmenin öğretimsel liderlik davranışını seçmesi ve bu davranışın gerekliliği konusunda onun zihinsel işlem sürecini etkilemesi kaçınılmazdır.

Ancak çalışmaya katılan öğretmenlerin, öğrenci sayılarına göre öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları arasında fark bulunamamıştır. Bunun nedeni olarak şu tez savunulabilir. Öğretmenler, öğrencinin öğrenmesini etkilemek, okul gelişimine katkı sağlamak, uygulamada mükemmeliyeti çağrıştırmak, eğitimsel gelişmelere katılmaları için gözlemcilere yetki vermek adına profesyonel topluluklarda görev aldıklarında lider olurlar (Childs-Bowen, Moller ve Scriuner, 2000'den akt: National Comprehensive Center for Teacher Quality, 2007). Sınıfta bulunan öğrenci sayısının çok fazla oluşu, başarıyı elde etme duygusunun olmayışı ya da öğrenci motivasyonunun çok düşük olması, öğretimsel liderlik

davranışlarını paylaşabileceği veya geliştirebileceği bir sınıf ortamı oluşmaması gibi değişkenler öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileme derecelerini etkileyebilmektedir.

Öğretmen liderliği konusunda derleyici bir anlatımda bulunan Can (2006)'a göre, öğretmen liderliği esasta etkili düzeyde sınıf etkinliklerini düzenlemeyi hedeflemekle beraber, okul etkinliklerinde de rol almayı gerektirir. Öğretmen liderliği, sınıftaki eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin gelişim düzeylerine göre katılımı sağlayarak ve paylaşarak düzenleyebilme, kendilerini sürekli öğrenmeye ve geliştirmeye yöneltebilme becerisidir. Öğretmen liderler öğrencilerle birlikte öğrenme öğretme vizyonunu oluşturabilen, paylaşabilen, bunun öğretimsel gereklerini planlara yansıtarak ve benimseterek gerçekleştirme kararlılığını gösterebilen kişilerdir.

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliklerine ilişkin beklentileri ile öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerine ilişkin algıları arasında ilişkinin olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlar göz önüne alındığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretimsel liderlik alanındaki algılarının pozitif olduğu söylenebilir. Öğretimsel liderliğinin gerekliliklerinin farkında ve bu davranışları sergileme konusunda isteklidirler.

Can (2007) öğretmen liderliğini, öğretmenin sınıfta ve okulda formal süreçlerde etkileme, meslektaşlarının geliştirilmesine destek olma ve okul çaplı etkinliklerde istekli ve aktif roller üstlenme yeterliliği olarak tanımlamıştır. Öğretmen liderliğinin eğitim öğretim sürecini etkileme kapasitesi ve bunu meslektaşları ile paylaşma kabiliyeti göz önüne alındığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarına karşı geliştirdikleri bu pozitif algı, eğitim öğretim sürecinin pozitif bir ortamda, başarıya karşı güdülendiğinin göstergesi olarak kabul edilebilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin liderlik yaklaşımlarından ve özellikle öğretimsel liderlik kavramından haberdar oldukları anlaşılmaktadır. Bu sonuç sayesinde öğretimsel liderlik ile ilgili geliştirilecek çalışmalara ve eğitimlere katılmaları istendiğinde öğretmenlerin direnç göstermeyeceği varsayılmaktadır.

Çalışma sonuçları sürekli gelişen ve öğretmen liderleri de bu yolla geliştiren bir kavram olan öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme konusunda öğretmenlerin bazı sorunlar yaşadığını göstermiştir. Bu sorunların yine lider öğretmenlerin oluşturacağı sinerji ile kolaylıkla aşılabileceği öngörülmektedir. Sonuç olarak, öğretimsel liderlik kavramını tanıyan, irdeleyen ve geliştirme yolunda istekli olan öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları geliştirilmesi ve hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programları hazırlanması fikrinin en kısa zamanda gerçekleştirilmesi bu çalışma sonuçları doğrultusunda öngörülmektedir.

BÖLÜM VI

ÖNERİLER

6.1. Uygulamacılar İçin Öneriler

- Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri üstlenmelerine yönelik politikalar geliştirilebilir.
- Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarına öğretimsel liderliği tanıtan içerik ve/veya ders eklenebilir.
- Görev yapmakta olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik kavramını tanımalarına yönelik etkinlikler düzenlenebilir.
- Öğretmenlerin öğretimsel liderlik çerçevesinde yeni sorumluluklar almalarına (koçluk, başöğretmen, uzman öğretmen gibi) yönelik kariyer sistemleri geliştirilebilir.
- Öğretimsel liderliği teşvik edici ve motivasyon sağlayacak uygulamalara ilişkin politikalar geliştirebilir.
- Öğretimsel liderlik hakkında yurt dışında yapılmış örnek uygulamalar öğretmenlere tanıtılabilir.

6.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

- Okul ya da öğrenci başarısı ve öğretimsel liderlik arasındaki ilişki incelenebilir.
- Öğretimsel liderlik konusunda farklı şehirlerde, farklı öğretmen grupları ile çalışmalar yapılabilir.
- Farklı ölçekler ve farklı yöntemler kullanılarak öğretmenlerin öğretimsel liderlik konusundaki beklenti ve algıları araştırılabilir.
- Öğrenci ve velilerin öğretimsel liderlik konusundaki beklenti ve algıları araştırılabilir.
- Meslektaşlarının öğretimsel liderler konusundaki görüşleri araştırılabilir.
- Yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerini öğretmenlerle paylaşma konusundaki tutum ve tavırları araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Ada, Ş., ve Gümüş, S. (2012). *The Reflection of Instructional Leadership Concept on Educational Administration Master ' s Programs : A Comparison of Turkey and the United State of America*. International Online Journal of Educational Sciences, 4(2), 462–474.

Ağiroğlu Bakır A. ve Aslan M. (2014). *Paylaşılan Liderliğin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Üzerindeki Etkisi*. e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi Cilt: 5 Sayı: 3 Yaz 2014 ss.56-71

Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmen Liderliği Rollerini*. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19, 235–249.

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.

Argon, T. ve Mercan, M. (2009). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirebilme Düzeyleri*. 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, 1-3 Mayıs, Çanakkale, Onsekiz Mart Üniversitesi.

Aslan, M. (2011). *Öğretmen Liderliği Ve Sınıf İklimi: Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri Bağlamında Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aslan, M. ve Ağiroğlu-Bakır, A. (2015). *Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 21(1), 1-24. doi: 10.14527/kuey.2015.001

Atman, B. R. (2010). *Öğretmenlerin Liderlik Niteliklerinin Sınıf Yönetme Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Aydın, A. (1997). “*Liderliğin Temel Nitelikleri Nelerdir?*”, *21.Yüzyılda Liderlik Sempozyumu (5–6 Haziran 1997) Bildiriler Kitabı*, Deniz Harp Okulu Basımevi, İstanbul, 82–87.

Baloğlu, N. (2001). *Etkili Sınıf Yönetimi*. 1. Baskı, Baran Ofset Yayıncılık, Ankara.

Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Başaran, İ. (2005). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Başaran, İ.E. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Baykul, Y., ve Güzeller, C. O. (2014). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik: SPSS Uygulamalı* (2. Baskı). Ankara: Pegem

Bennis, W. (1999). *Bir Lider Olabilmek*. (Çeviri: Utku TEKSÖZ). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Bernuy, S. (2006). *Understanding Elementary School Teachers’ Leadership Behavior in the Trujillo School District*. Doktora Tezi, NEW Mexico State University. ProQuest Information and Learning (UMI No. 3220483).

Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme (Hatay İli Örneği)*. Yayımlanmış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010) *Teacher Leadership Scale: A Validity and Reliability Study. (Öğretmen Liderliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması)* Elementary Education Online, 9(2), 764–775, 2010. İlköğretim Online, 9(2), 764–775, 2010. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>

Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). *Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması*. Educational Administration: Theory and Practice 2012, Vol. 18, Issue 2, pp: 191-223. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi 2012, Cilt 18, Sayı 2, ss: 191-223

Bozkuş, K., Taştan, M., ve Turhan, E. (2015). *Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algıları ve Beklentileri*. International Journal of Human Sciences, 12(1), 298-326. doi: 10.14687/ijhs.v12i1.2958

Bursalıoğlu, Z. (1997). *Eğitim Yönetiminde Teori Ve Uygulama*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Boyd, V. ve McGree, K. (1995). *Leading Change From the Classroom: Teachers as Leaders*. Issues about change, Southwest Educational Development Laboratory, 4.

Can, H., Tuncer, D. ve Ayhan, D.Y. (1999). *Genel İşletmecilik Bilgileri*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Can, N. (2006). *Öğretmen Liderliğinin Geliştirilmesinde Müdürün Rol ve Stratejileri*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21 (2), 349–363.

Can, N. (2006). *Öğretmen Liderliği ve Engelleri*. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2, 137–161.

Can, N. (2007). *Öğretmen Liderliği Becerileri ve Bu Becerilerin Gerçekleştirilme Düzeyi*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22, 263–288.

Can, N. (2009). *Öğretmen Liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.

Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*.(2.Baskı). Ankara: Pegem

Coughlan, M. (2015). *Teacher Leadership - Connecting Learning to Practice*. (Order No. 10009778). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1765385634). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1765385634?accountid=35366>

Cüceloğlu, D. (1998). *Yeniden İnsan İnsana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çağlar, İ. (2004). *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İle Mühendislik Fakültesi Öğrencilerinin Liderlik Tarzına İlişkin Eğilimlerinin Karşılaştırmalı Analizi ve Çorum Örneği*. Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 2, s. 91–107,

Çeküç, S. (2008). *Lider Öğretmen Yeterliliklerinin İncelenmesi Üzerine Empirik Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çelik, V. (1999). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Yayınları.

Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. (2. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetim*. (2. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çelik, V. (2003). *Eğitimsel Liderlik*. (3.baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dalgıç Dinlendi, E. (2012). *Okul Yönetimi Sürecinde İngilizce Öğretmenlerinin Liderlik Uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Danielson, C. (2006). *Teacher Leadership That Strengthens Professional Practice*. Alexandria: ASCD.

Danielson, C. (2007). *The Many Faces of Leadership. Educational Leadership*. Educational Leadership, September, Volume :65 , Number :1, Pages: 14–19.

Derbedek, H. (2008). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Öz Yeterlikleri Üzerindeki Etkileri (Bursa ili örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Dereli, T. (1881) *Organizasyonlarda Davranış*. İstanbul: Ar Yayın Dağıtım.

Deniz, T. (2003). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ve Bu Davranışların Okul Başarısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi. YÖK Dokümantasyon Merkezi (No. 133581).

Durrant, J. (2009). *Teacher Leadership: Agency, Enquiry and Inclusion in School Improvement. 'New Departures for a Learning World of Quality and Equality'*. 22nd International Congress for School Effectiveness and Improvement. Canada: Vancouver.

Eraslan, L. (2004). *Liderlik Olgusunun Tarihsel Evrimi, Temel Kavramlar ve Yeni Liderlik Paradigmasının Analizi*. Milli Eğitim Dergisi, 162.

Erdoğan, İ. (1991) *İşletmede Davranış*, İ. Ü. İşletme Fakültesi Yayını, İstanbul.

Ertürk, M. (2000). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. (3.baskı). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.

Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Grant, C., Gardner, K., Kajee, F., Moodley, R. ve Somaroo, S. (2010). *Teacher Leadership: A Survey Analysis Of Kwazulu-Natal Teachers' Perceptions*. South African Journal of Education EASA, 30, 401–419.

Guenzler, A. M. (2016). *Teacher Leadership and Teacher Efficacy: A Correlational Study Comparing Teacher Perceptions of Leadership and Efficacy and Teacher Evaluation Scores From the North Carolina Educator Evaluation System*. (Order No. 10119014). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1805168678). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1805168678?accountid=35366>

Gül, R. (2010) *.Cumhuriyet'ten Günümüze Öğretmenin Liderliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gümüşeli, A.İ. (1996). *İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları*. Doçentlik Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İstanbul.

Hallinger, P., ve Murphy, J. (1985). *Assessing The Instructional Leadership Behavior of Principals*. Elementary School Journal, 86(2), 217–248.

Harris, A. (2005). *Distributed Leadership*. In B. Davies (Ed.). *The Essentials of School Leadership*. Thousand Oaks, London: CorwinPress / Paul Chapman Publishing.

Harris, A., ve Lambert, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement*. Maidenhead, Philadelphia: Open University

Harris, A. ve Muijs, D. (2003). *Teacher Leadership: Principles and Practice*. Institute of Education, University of Warwick. Nottingham, UK: National College for School Leadership.

Harris, A., ve Muijs, B. (2005). *Improving Schools Through Teacher Leadership*. Maidenhead, Berkshire England: Open University

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://www.teachers.org.uk/node/8139>. Erişim Tarihi: 17.03.2014

Hellriegel, D., Slocum, J.W. ve Woodman, R.W. (1995). *Organizational Behavior. (7.edition)*. The United States of America, Minneapolis: West Publishing Company.

Hook, D. P. (2006). *The Impact of Teacher Leadership on School Effectiveness in Selected Exemplary Secondary Schools*. Doktora Tezi, Texas A&M University. ProQuest Information and Learning (UMI No. 3110081).

Hoadley, U., Christie, P., ve Ward, C. L. (2009). *Managing to Learn: Instructional Leadership in South African Secondary Schools*. School Leadership & Management, 29(4), 373–389. doi:10.1080/13632430903152054

Jackson, R. R. (2013). *Never Underestimate Your Teachers : Instructional Leadership for Excellence in Every Classroom*. Retrieved from <https://ebookcentral.proquest.com>

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınları.

Katzenmeyer, M. ve Moller, G. (2009). *Awakening the Sleeping Giant. Helping Teachers Develop As Leaders*, 3. Baskı, ThousandOaks, CA: Corwin.

Kelley, J. (2011). *Teacher's and Teacher Leaders' Perceptions of the Formal Role of Teacher Leadership. Presented in Partial Fulfillment of Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy*. The Department of Educational Policy Studies in the College of Education Georgia State University.

Kouzes, J.M. ve Posner, B.Z. (1999). *Encouraging the Heart*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Bökeoğlu, Ç. Ö. (2007). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem Yayınları.

Krisko, Mary ve Ellen.(2001). *Teacher Leadership: A Profile to Identify The Potential Biennial Convocation Of Kappa* . Delta Pi, Orlando. ERIC Digest ED 459147

Leading Educators (2017) *State Teacher Leadership Toolkit* 1824 Oretha Castle Haley Blvd. New Orleans, LA 70113 .

<http://education-first.com/wp-content/uploads/2017/02/Education-First-Leading-Educators-State-TeacherLeadership-Toolkit-Jan-2017.pdf>. Erişim Tarihi: 05.03.2017

Lieberman, A. ve Friedrich, L. (2007). *Teachers, Writers, Leaders*. Educational Leadership, September, 42–47.

MacTavish, M.D. ve Kolb, J.A. (2006). *Encouraging Teacher Engagement: A New Approach to Performance Improvement in Schools*. Pennsylvania State University, 1378–1385.

Medina, K. ve M. St. John. (1997). *“The Nature of Teacher Leadership” Lessons Learned From The California Subject Matter Projects*. Inverness, CA: Inverness Research Associates.

Moller, G. ve Katzenmeyer, M. (1996). *The Promise of Teacher Leadership*. In G. Moller and M. Katzenmeyer (Eds.). *Every Teacher As a Leader: Realizing the Potential of Teacher Leadership*. San Francisco, Jossey-Bass, 1–17

Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., ve Barrett, K. C. (2004). *SPSS For Introductory Statistics: Use And Interpretation*. Psychology Press.

Murphy, J. (2005). *Connecting Teacher Leadership and School Improvement*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Corwin Press, Sage.

Namlu, N. (2001). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Ekip Liderliği Özellikleri ve İletişim Becerilerine Dayalı Çatışma Eğilimleri*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi. YÖK Dokümantasyon Merkezi (No. 101696).

National Comprehensive Center for Teacher Quality. (2007). Key Issue: *Enhancing Teacher Leadership*. Web Site:

<http://www2.tqsource.org/strategies/leadership/EnhancingTeacherLeadership.pd>

Oracion, C. C. (2014). *Teacher Leadership in Public Schools in the Philippines*. (Order No. 10175020). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1827600791). Retrieved from

<https://search.proquest.com/docview/1827600791?accountid=35366>

Özçetin, S. (2013). *Öğretmen Liderliğinin Okul Liderlik Kapasitesinin Gelişimine Etkisi: Bir Durum Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özel, M. (1996). *Yöneticilik Dersleri*. İstanbul: İz Yayıncılık.

Parlar H., Cansoy R. ve Kılınç A. Ç. (2017) *Examining the Relationship between Teacher Leadership Culture and Teacher Professionalism: Quantitative Study*. Journal of Education and Training Studies .Vol. 5, No. 8; August 2017. ISSN 2324-805X E-ISSN 2324-8068. Published by Redfame Publishing. Available from: https://www.researchgate.net/publication/318108383_Examining_the_Relationship_between_Teacher_Leadership_Culture_and_Teacher_Professionalism_Quantitative_Study [accessed Jul 22, 2017].

Pate, J.L., James, L. ve Leech, D. (2005). *Teacher Leaders: A Catalyst for Instructional Leadership*. Valdosta State University. (ERIC Document ED491493) .

Reeves, D. B. (2008). *Reframing Teacher Leadership to Improve Your School*. Retrieved from <https://ebookcentral.proquest.com>

Sabuncuoğlu Z. ve Tüz M (1998). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Yayıncılık.

Safty, A. (2003). *Value Leadership*. İstanbul: University of Bahçeşehir The School of Government and Leadership Publications.

Sawyer, J. M. (2005). *A Case Study of Teacher Leadership As a Strategy for Implementing Change*. Doktora Tezi, Boston College. ProQuest Dissertations and Theses (UMI No. 3173679).

Schemerler, G. (2009). *Teacher Leaders: Transforming Schools From The Inside*. New York: Bank Street College of Education Publications.

Scott, D.P. (2011). *Teacher Leadership Development at the Second Career Stage: Influential Factors, Challenges, and Systems Implications*. Doktora Tezi, University of Washington. ProQuest Dissertations and Theses, (UMI No.3472272).

Sim, Q. C. (2011). *Instructional Leadership Among Principals of Secondary Schools in Malaysia*. Educational Research, 2(December), 1784–1800.

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.

Stewart, T. (2012). *Classroom Teacher Leadership: Service-learning For Teacher Sense of Efficacy And Servant Leadership Development*. School Leadership & Management, 31(5), 233–259.

Şahin, S.(2003). *Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Şişman, M.(2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58, 274-298.

Taş, A. (2000). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi. YÖK Dokümantasyon Merkezi (No. 92873).

Teacher Leader Endorsement Concepts and Strategies. (2007). Web Site:<http://www.ibhe.state.il.us/SchoolLeadership/Meeting1031/EndorsementSummary.pdf> . Erişim Tarihi: 15. 06. 2014

Teacher Leadership Exploratory Consortium,(2010). *Model Teacher Leader Standards*. February 17,2010 Draft.

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük,
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.594a3c07656877.06135802 . Erişim Tarihi: 20.06.2017

Warren G. ve W. Bennis. (1994).“*Leading Change: The Leader As THE Chief Transformation Officer*” In J. Renesch (Ed), *Leadership in a New Era: Visionary Approaches to the Biggest Crises of Our Time*.

Wilson, S.M., Duffy, H., Fiori, N., Halladay, J. ve Mapuranga, R. (2006). *Assembling a Good Team: Teacher Learning from Professional Development*. A Final Report to the Noyce Foundation. Michigan State University


Wynne, S.M. (2004). *A Study of The Relationships Between Teacher Leadership and School Culture in Secondary Schools Within The Eastern School District on Prince Edward Island*. M.Ed. dissertation, University of Prince Edward Island (Canada), Canada Dissertations & Theses: Full Text.(Publication No. AAT MQ93885)

Zepeda, S. J., Mayers, R. S., ve Benson, B. (2013). *Call to Teacher Leadership*.
Retrieved from <https://ebookcentral.proquest.com>



EKLER

EK-1. Ölçek Uygulamasına İlişkin Valilik Oluru Yazısı



**T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 40600286/774.01.03/991413
Konu: Tez Çalışması Araştırma İzni

07/03/2014

**DÜZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)**

İlgi: Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 20/02/2014 tarih ve 88237955/300-5310 sayılı yazısı

İlgi yazı gereği: "Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği" adlı tez çalışması araştırma izni Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Ahmet YURTMAN
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-Valilik Oluru (1 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aşlı ile Aynıdır
07.03.2014

**Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0cdf-7a2d-3ea5-9e97-5649 kodu ile yapılabilir.**

Valilik Hizmet Binası İl Millî Eğitim Müdürlüğü/DÜZCE
Elektronik Ağ: www.duzcemem.gov.tr
E-posta: hizmetici81@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: K.AYDIN İnsan Kaynakları (3) Şef
Tel: (0 380) 524 13 81 dahili: 1738-1739
Faks: (0 380) 524 13 83

EK– 2. Araştırma Ölçeği

2.1. Kişisel Bilgi Formu

AÇIKLAMA

Değerli Meslektaşlarım,

Ortaokullarda öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşlerinizi araştırmak üzere hazırladığımız bu araştırmaya görüşlerinizle 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

2.2. : Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği

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.

A. DAVRANIŞLARIN GEREKLİLİK DERECESİ					İFADELER	B. DAVRANIŞLARIN SERGİLENME DERECESİ				
Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir		Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir
					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 verisinde 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.					

**EK-3: “Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği”
Kullanma İzin Belgesi**



08 Ocak 2014

MAIL / ADRES

Kadir Beycioglu
Dokuz Eylul University
Buca Faculty of Education

Ugur Mumcu Cad.
135. Sk. No:5
35150 Buca, Izmir / TURKEY

PHONE / TEL
+90.232.420 48 82 / 12261

FAX +90.232.420 48 95

E-MAIL
beycioglu@gmail.com

WEB
<http://kisi.deu.edu.tr/kadir.beycioglu>

Sayın **Neşe Kaya**,

Düzce Uzunmustafa
İlköğretim Okulu
Merkez / Düzce

Öncelikle öğretmen liderliğine ilişkin çalışmamıza göstermiş olduğunuz ilgi için teşekkür ederim. Söz konusu “*Öğretmen Liderliği Ölçeği*”ni çalışmamızda alıntı yaparak kullanabilirsiniz. Araştırmanız tamamlandığında elde ettiğiniz sonuçları benimle paylaşabilirseniz sevinirim.

Çalışmalarınızda başarı ve kolaylıklar diliyorum.

Kadir Beycioğlu
D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi
Öğretim Üyesi

Atf İçin:

Beycioglu, K. ve Aslan, B. (2010). “Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması.” *İlköğretim Online Dergisi*. 9(2), 764-775.

Link: <http://ilkogretim-online.org.tr/vol9say2/v9s2m26.pdf>

EK-4: Araştırma Yapılan Orta Okulların Listesi

DÜZCE MERKEZ İLÇEDE BULUNAN ORTAOKULLAR (Haziran 2014)

100.Yıl Ortaokulu	Köprübaşı Ortaokulu
19 Mayıs Ortaokulu	Mehmet Zahid Kevseri İmam Hatip Ortaokulu
23 Nisan Ortaokulu	Musababa Ortaokulu
Akşemsettin Ortaokulu	Mustafa Kemal Ortaokulu
Atatürk Ortaokulu	Namık Kemal Ortaokulu
Avni Akyol Ortaokulu	Nasırlı Ortaokulu
Aydınpınar Ortaokulu	Nemci Hoşver Ortaokulu
Aziziye Ortaokulu	Nejdet Bıçakçioğlu Ortaokulu
Azmimilli Ortaokulu	Özel Düzce Doğa Ortaokulu
Beyciler Ortaokulu	Özel Düzce Kültür Ortaokulu
Beyköy Ortaokulu	Özel Düzce Yunus Güner Ortaokulu
Bilgi Ortaokulu	Pakmaya Ortaokulu
Boğaziçi Ortaokulu	Paşaoormanı Ortaokulu
Cumhuriyet Ortaokulu	Perihan Tulan Ortaokulu
Çakırlar Ortaokulu	Rıza Malatyalı Ortaokulu
Çamköy Fatma Gösterişli Ortaokulu	Sancaklar Ortaokulu
Çevrem Ortaokulu	Şehit Teğmen Uğur Altan Ortaokulu
Doğanlı Eşref Taşhan Ortaokulu	Şehit Yalçın Güzeler Ortaokulu
Eski Mengencik Ortaokulu	Şehit Yüzbaşı Beşir Bayraktar Ortaokulu
Fatih Ortaokulu	Şıralık Vatan Ortaokulu
Gazi Mustafa Kemal Ortaokulu	Toki Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu
Gölormanı Ortaokulu	Uzunmustafa Ortaokulu
Gümüşpınar Mehmetçik Ortaokulu	Üskübü Ortaokulu
Hafız Hasan Şen İmam Hatip Ortaokulu	Yeni Mahalle Ortaokulu
Hikmet Akın Ortaokulu	Yenitaşköprü Ortaokulu
Hürriyet Ortaokulu	Yeşiltepe Ortaokulu
İhsaniye Ortaokulu	Yunus Emre Ortaokulu
İsmetpaşa Ortaokulu	
İstilli Ortaokulu	
Konuralp Ortaokulu	