

**T.C.
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM
DALI**

**İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN
ÖĞRETMEN LİDERLİĞİNİ GÖSTEREN DAVRANIŞLARININ
GEREKLİLİK VE SERGİLENME DERESESİNE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAZIRLAYAN
Derya KÖLÜKÇÜ**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN**

Ankara - 2011

Derya KÖLÜKÇÜ tarafından hazırlanan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışların Gereklik ve Sergilenme Derecesine İlişkin Öğretmen Görüşleri adlı çalışma jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul etmiştir.

Kabul (sınav) Tarihi: 12./09/2011

(Jüri Üyesinin Unvanı, Adı-Soyadı ve Kurumu):

İmzası

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Figen Ak

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Senen Büyükböztürk

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Sedat Akbaba Altun

Jüri Üyesi:

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

16./09/2011

Prof. Dr. Osman ALTINTAŞ

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Tez konusunun belirlenmesinden tezin tamamlanmasına kadar olan her aşamada, değerli fikir ve önerilerini paylaşan, sabırla beni destekleyip yönlendiren tez danışmanım sayın Doç. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Geliştirmiş olduğu öğretmen liderliği ölçeğini kullanmama izin veren sayın Doç. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmanın yapıldığı okullarda görev yapan ve gönüllü olarak çalışmama katılarak görüşlerini belirten meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca bugüne kadar her türlü yardımını ve desteğini benden esirgemeyen aileme sonsuz sevgi ve şükranlarımı sunuyorum.

Derya KÖLÜKÇÜ

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	I
ÖZET	IV
ABSTRACT	V
TABLolar LİSTESİ	VI
ÇİZELGELER LİSTESİ	VIII
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.2.1. Problem Cümlesi	7
1.2.2. Alt Problemler	8
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.5. Sayıtlar	9
1.6. Tanımlar	10
BÖLÜM II	11
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
2.1. Liderlik ve Lider	11
2.1.1. Liderlik	11
2.1.2. Lider	15
2.1.3. Liderlerin Güç Kaynakları	15
2.1.4. Liderlik ve Yöneticilik	18
2.2. Okul Liderliği	20
2.3. Öğretim Liderliği	26
2.3.1. Öğretim Liderliği Davranışları	28
2.4. Öğretmen Liderliği	30
2.4.1. Öğretmen Liderliğinin Gerekliliği	33
2.4.2. Öğretmenlerin Liderlik Rollerini	35
2.4.3. Öğretmen Liderliğinin Engelleri	40
2.4.4. Öğretmen Liderliğini Destekleyici Unsurlar	45

2.4.5. Öğretmen Liderliği ve Okul Yönetimi	48
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	54
BÖLÜM III	65
3. YÖNTEM.....	65
3.1. Araştırmanın Modeli	65
3.2. Evren	65
3.3. Örneklem	65
3.4. Veri Toplama Aracı.....	67
3.5. Verilerin Analizi.....	70
BÖLÜM IV	71
4. BULGULAR ve TARTIŞMA.....	71
4.1. Araştırma Problemine İlişkin Bulgular ve Tartışma	71
4.2. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Tartışma	83
4.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	84
4.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	85
4.5. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Tartışma	86
4.6. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Tartışma	87
4.7. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Tartışma	88
4.8. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	89
BÖLÜM V	92
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	92
5.1. Sonuçlar	92
5.2. Öneriler.....	93
KAYNAKLAR	95
EKLER.....	105
Ek-1	106
Ek-2	110
Ek-3	113

ÖZET

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN LİDERLİĞİNİ GÖSTEREN DAVRANIŞLARININ GEREKLİLİĞİ VE SERGİLENME DERECESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

KÖLÜKÇÜ, Derya

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Sadegül Akbaba ALTUN

Eylül– 2011, 113 sayfa

Bu çalışma, ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliği ve sergilenme derecesine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. İncelenen boyutlar şunlardır: Kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliğidir. Araştırma, 2010- 2011 öğretim yılında Ankara ilinin sekiz merkez ilçesinden seçilmiş olan resmi ilköğretim okullarında görev yapan 356 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Beycioğlu ve Aslan (2010) taraflarından geliştirilen Öğretmen Liderliği Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler, t testi ve tek yönlü varyans analizi testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, tüm boyutlarda, ilköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşlerinin sergilenme derecesindeki görüşlerine göre daha olumlu olduğu bulunmuştur. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, kurumsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşleri branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Meslektaşlarla işbirliği boyutunda da kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının sergilenme derecesine ilişkin görüşleri, kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında, kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Tüm boyutlarda cinsiyet değişkeni ile öğretmen liderliği gösteren davranışlarının gerekliliği ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen liderliği, öğretmen liderliği davranışları, ilköğretim.

ABSTRACT

NECESSITY OF DEMONSTRATING LEADERSHIP FOR ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS AND THEIR VIEWS RELATING TO THE LEVEL OF DEMONSTRATING LEADERSHIP

KÖLÜKÇÜ, Derya

Master Thesis, Institute Of Educational Sciences, Department Of Educational Sciences
Education Management, Supervision, Planning and Economics Branch of Science

Adviser: Assoc. Prof. Dr. Sadegül Akbaba ALTUN

September- 2011, 113 pages

This study aims to determine the necessity of demonstrating leadership for elementary school teachers and their views relating to the level of demonstrating leadership. Below are the traits under assessment: Institutional development, occupational development and cooperation with colleagues. The research was conducted on 356 teachers serving in elementary schools in 8 of central districts of Ankara during the 2010-2011 educational years. Teachers' Leadership Criteria, developed by Beycioğlu and Aslan (2010), has been utilized as the data collection instrument. In analyzing the data, t test and one-way variance analysis tests have been used. The research concluded that, for all traits assessed, elementary school teachers' views concerning the necessity of demonstrating leadership are more positive in comparison to their views concerning the level of demonstrating leadership. In terms of institutional development and cooperation with colleagues, elementary school teachers' views relating to the necessity of demonstrating leadership have indicated a meaningful difference in relation to the branch variable. In terms of cooperation with colleagues, it indicated a meaningful difference in relation to seniority variable. Elementary school teachers' views relating to the level of demonstrating leadership have, in all traits, demonstrated a meaningful difference in relation to the seniority variable. In any of the assessed traits, no significant relation has been found between the gender variable and the necessity of demonstrating leadership and views relating to the level of demonstrating leadership.

Keywords: Teachers' leadership, teachers' leadership traits, elementary.

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Açıklanan Toplam Varyans Oranları ve İç Tutarlılık Katsayıları	68
Tablo 2. İç Tutarlılık Katsayıları.....	69
Tablo 3. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gerekliliğine İlişkin Görüşleri Gösteren Davranışlarının Sergilenme Derecesine İlişkin Görüşleri	72
Tablo 4. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gerekliliğine İlişkin Görüşleri Gösteren Davranışlarının Sergilenme Derecesine İlişkin Görüşleri	76
Tablo 5. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gerekliliğine İlişkin Görüşleri Gösteren Davranışlarının Sergilenme Derecesine İlişkin Görüşleri	80
Tablo 6. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gerekliliğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t.testi Analizi.....	83
Tablo 7. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Sergilenme Derecesine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t.testi Analizi.....	84
Tablo 8. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gerekliliğine İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Bağımsız Grup t.testi Analizi.....	85
Tablo 9. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Sergilenme Derecesine İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Bağımsız Grup t.testi Analizi.....	86
Tablo 10. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Gösteren Davranışlarının Gerekliliğine İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi	87

Tablo 11. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Sergilenme Derecesine İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi	88
Tablo 12. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gerekliliği ve Sergilenme Derecesine İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki (Korelasyon).....	89

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1. Greenlee'ye Göre Literatürdeki Öğretmen Liderliği Eylemleri	6
Çizelge 2. Koçel'e Göre Lider ile Yönetici Arasındaki Farklar	20
Çizelge 3. Özden'e Göre Lider ile Yönetici Arasındaki Farklar.....	20
Çizelge 4. Çakırer'e Göre Lider Öğretmen ve Sıradan Öğretmen Arasındaki Farklar...	33
Çizelge 5. Beycioğlu'na Göre Geleneksel Öğretmen ve Lider Öğretmen Rollerini Arasındaki Farklar.....	40
Çizelge 6. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımları.....	66
Çizelge 7. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Branşa Göre Dağılımları.....	66
Çizelge 8. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kıdeme Göre Dağılımları	66
Çizelge 9. Likert Tipi Dereceleme Ölçeği Değerlendirme Aralıkları.....	69
Çizelge 10. Zinn' e Göre Öğretmen Liderliğinin Destekleyici ve Engelleyici Unsurları.....	106

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, araştırmanın amacına, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın önemine, sınırlılıklara, sayıtlara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Toplumsal yaşantının belirleyici niteliklerinden olan örgütler, sosyal, kültürel, siyasal, ekonomik alanlarda meydana gelen değişmelerle giderek çeşitlenmekte ve zenginleşmektedir. Söz konusu durumdan en çok etkilenenlerden biri de eğitim örgütleridir. Tüm örgütler belirlenen amaçları gerçekleştirebilmek için lidere ihtiyaç duyarlar. Eğitim örgütlerinin de işlevlerini tam olarak yerine getirebilmesi de, diğer etkenler yanında lider ve liderlikle yakından ilişkilidir (Çalık, 1997).

Liderlik kavramı, daha çok örgütsel ve yönetsel eylemler için söz konusu olan lider ve onu izleyenlerin birbirlerini karşılıklı olarak etkilenmesi biçiminde yaşanan karmaşık bir süreci çağırır. Liderden planlama, karar verme, iletişim, kontrol ve yöneltme faaliyetlerinde etkili olmasından öte, bütün bu faaliyetlerde sorumluluk üstlenmesi ve bu sorumlulukları yerine getirmesi beklenir. Liderlik, örgütlerde etkinlik, yönetim, etkililik, güç ve otorite anlamlarında da kullanılmaktadır. Çalışanların örgütün ilke ve kurallarına uymaları ve örgüt amaçlarına hizmet etmeleri beklenir. Bu da güç ve otoriteyle sağlanır. Liderler, iki veya daha fazla sayıda insanın oluşturduğu çeşitli gruplarda gözlenir. Grup üyelerini etkileyerek belirlenen amaçları gerçekleştirmek üzere onları harekete geçiren liderlik gücüdür. Liderler genelde güç ve otorite sahibi kişiler olarak bilinmektedir. Bir liderin, grubun üyelerinin beğenisini kazanmış, onları

etkileyebilen, kimi zaman da yönetim konumunda görev yapan kişi olduğu bilinen bir olgudur (Can, 2009a, s.1-2).

Hızlı bir değişimin yaşandığı günümüz toplumlarında, liderlik yaklaşımları da bu değişimden etkilenmektedir. Etkili liderlik, kişisel karakteristikten organizasyonel alana (Hart, 1995), bireysel fonksiyondan toplumsal fonksiyona olmak üzere değişim göstermektedir (Elmore, 2006). Araştırmalar liderliği, liderin niteliği ile değil onu izleyenlerin, örgütün ve ortamın özellikleri gibi değişkenler arasındaki karışık ilişkilerin sonucu olarak ele almaktadır (Bursalıoğlu, 2000).

Çağımızda liderler tek başına mucizeler yaratan insanlar olmaktan çıkıp, takımla ortak liderlik rolleri sergileyen bireylere dönüşmektedir. Liderler kümenin bir üyesi olarak, öteki üyeler üzerinde olumlu etkide bulunan, küme üyelerinin kendine yaptığı etkiden daha fazlasını onlara yapabilen küme üyesidir (Başaran, 1992). Yukl'e (1994) göre, geleneksel liderlik yaklaşımı olarak kabul edilen liderliğin tek bir kişiye atfedilmesi görüşü yerini grupta çalışan bireylerin ortak etkinliklerine ya da etkileşimlerine bırakmıştır.

Topluma liderlik eden kurumların en başında gelen okulları da çağın gerektirdiği tüm bu hızlı değişimler etkilemektedir. Okulların artık sadece eğitim yönüyle değil ayrıca; topluma ve öğrencinin duygusal yanına da açık, toplumsal çeşitliliği kabul eden, teknolojiye duyarlılığı yüksek, toplum gözündeki manevi değerini geliştirerek koruyan, işgöreniyle işbirliği içinde olan, demokrasiyi öğreten, öğretirken demokratik olan, günümüz dünyasının rekabetçi ortamına hazır, hayatın somut yanından kopmayan dış çevrenin zararlı etkilerine direnebilen ve tüm bunları gerçekleştirirken kendi yapısını da sorgulayan, değişime açık örgüt yönüyle de işlevselleşmesi gerekmektedir. Bunu gerçekleştirmek için ise, okulların yönetiminde yeniliklere açık ve etkili liderlik davranışlarının sergilenmesi ön gerekliliklerin başında gelmektedir (Beycioğlu, 2009).

Örgütler ve okullar açısından liderlik, belirli bir makamda bulunan bireylerin ne yaptıklarından çok, örgütün yaşaması, gelişmesi ve etkili olabilmesi

için yerine getirilmesi gerekli görevlerin ve liderlik işlevlerinin neler olduğu açısından incelenmektedir (Karip, 1998). Günümüzde okul liderlerinden, okulun gelişiminde ve öğrenen topluluklara dönüşmesinde etkili olmaları beklenmektedir.

Davis, Darling-Hammond, LaPointe ve Meyerson (2005), son yıllarda yapılan araştırmaların, okul yöneticisinin üç önemli liderlik rolü üzerinde durmakta olduğunu belirtmektedirler. Bunlar:

1. Öğretmenlere nasıl destek olunması gerektiği hususunda derin bir anlayış geliştirmek,
2. Müfredatı öğrenci öğrenmesinin geliştirilmesi yönünde yönetmek,
3. Okulları tüm öğrenciler için güçlü bir öğretme ve öğrenme ortamının sağlanacağı, etkin örgütler haline dönüştürme yeteneğine sahip olmak.

Eğitim örgütlerinin topluma, velilere, öğrencilere ve eğitim çalışanlarına karşı sorumlulukları vardır. Çok yönlü ve etkileşimli eğitimsel sorumlulukları yerine getirirken eğitim örgütlerinde okul müdürünün dışındaki kişilerden de işlevsel sorumluluklar beklenir. Öğretmenler, bu sorumluluklarını, girişken ve üretken çabalarını ortaya koyarak yerine getirirler. Bu eylem, öğretmen liderliği kavramını gündeme getirir. Öğretmen liderliği, sınıftaki eğitim-öğretim etkinliklerini öğrencilerin gelişim düzeylerine göre düzenleyebilme, öğrencileri istekle derse katabilme ve öğrenmeye yöneltebilme davranışıdır. Öğretmen liderlerin kendilerini sürekli geliştirme becerileri de bulunur. Öğretmen liderler, öğrencilerle ve öğretmenlerle birlikte öğretim vizyonunu ortaya koyabilen ve vizyonu çevresiyle paylaşabilen, bunun gereklerini plan ve uygulamalara yansıtabilen girişimci kişilerdir. Lider öğretmenin, formal öğretimsel ilişkilerle yetinmemesi, planlı resmi ilişkileri ve eylemleri informal ilişkilerle destekleyerek çevresine ve öğrencilere güven vermesi, ayrıca hem sınıfta hem de okulda bir rehber, girişimci ve yenilikçi roller oynayabilmesi gerekmektedir (Can, 2009a, s.6-7).

Lider öğretmenlerin en belirgin niteliği, değişimden yana olmaları ve bunu gerçekleştirmek üzere diğer eğitim çalışanlarıyla işbirliği içerisinde bulunmalarındır (Töremen, 2002, s.185).

Günümüzde okullarda öğretmen liderliğinin gerekliliğini tartışmak için birbirine bağlı bir dizi gerekçe vardır. Bu gerekçeleri (Childs-Bowen, Moller ve Scrivner, 2000, s.27-34) şu şekilde belirtmişlerdir:

1. Öğretmen Kalitesini Artırmak: Öğretmenlikte uzmanlık, öğretmenin kalitesini artırmak ve öğretme ve öğrenmedeki gelişmeleri takip etmektir. Lider öğretmenler, örnek öğretim uygulamaları yapmaya, uygulamalarını paylaşmaya, stajyer öğretmenlere rehber olmaya ve meslektaşları ile işbirliği halinde çalışmaya başladıkları zaman bu uzmanlık daha yaygın kullanılabilir hale gelecektir (York-Barr ve Duke, 2004). Lider öğretmenin öğretme ve öğrenme konusundaki uzmanlığı, eğitimde ilerleme sağlamak ve öğretmenlerin kalitesini artırmak için gereklidir.

2. Öğrenci Öğrenmesini Geliştirmek: Lider öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarılarının artırılması sonucuna odaklanmaları gerekir. Öğrencilerin öğrenmesine model olan öğretmenler, öğrenen toplulukların oluşmasına da yardımcı olurlar.

3. Eğitimdeki Reform Çabalarını Desteklemek: Öğretmen liderliğinin etkisi, eğitimde yenilikçi girişimlerin etkili biçimde gerçekleştirilmesi açısından önemlidir. Öğretmen liderler, okulda yüksek standartta başarı sağlanması ve okul reformlarında bireysel sorumluluk alınması yönünde meslektaşlarına öncü olurlar. Öğretmen liderliği özelliği taşıyan öğretmenlerin, hiçbir öğrenciyi göz ardı etmeyerek, bütün sınıf düzeylerindeki eğitimdeki ilerlemelere önem vermeleri gerekir (Birky, Shelton ve Headley, 2006).

4. Başarılı Öğretmenleri Desteklemek, Kaybetmemek, Motive Etmek ve Ödüllendirmek: Öğretmen liderliğinin yeni bir ilgi alanı olmasındaki önemli

nedenler olarak başarılı öğretmenlerin desteklenmesi, kaybedilmemesi, motive edilmesi ve ödüllendirilmesi gösterilebilir. Öğretmenler, başarılı olmaları için tasarlanmış öğretim ve öğrenci başarısını etkileyen önemli kararlarda etkin rol oynayacakları okullarda çalışmak isterler. Hirsch (2006), “Öğretmenlerin Alabama’daki Okullarda Çalışmalarının Nedeni” adlı araştırmasında, öğretmenlerin buradaki herhangi bir okulda çalışsa bile yine onlara liderlik için önemli fırsatların yaratıldığı sonucuna ulaşmıştır.

5. Öğretmen Liderliğinin Büyümesi İçin Fırsatlar Yaratmak: Öğretmen liderliğinin genişlemesinde en belirgin neden öğretmenlerin kendilerinin liderliği öğrenmesidir. Öğretmenler liderlik için yaratılan fırsatları değerlendirdikleri sürece, yaşamlarında enerjik olurlar, bilgi ve becerileri de öğretimde büyük artışa neden olur. Öğretmen liderliğinde profesyonel büyüme ancak öğretmenlerin meslektaşlarıyla işbirliği halinde olmaları, yöneticilerle çalışmaları ve yeni fikirlere açık olmaları halinde gerçekleşir. Aslında yapılan araştırmalar, öğrenmek ve lider olmanın birbirleriyle bağlantılı olduğunu göstermektedir. Öğretmen liderliğinin büyümesi için öğretmenlerin eğitim anlayışlarının mesleki ve okulda uygulamalı olması gerekmektedir (York-Barr ve Duke, 2004).

6. Temel Kapasiteyi Artırmak: Öğretmen liderler, okul yöneticilerinin, kompleks işlere tek başlarına koşmaları yerine, okulda gerekli olan işlerin yapılması için ilave kişi olarak çalışırlar. Öğretmen liderler, güvenilir kaynaklılar, faydalıdır ve en önemlisi profesyonel yardımcılardır.

7. Daha Demokratik Bir Okul Ortamı Yaratmak: Öğretmen liderler, okulla ilgili geniş ve önemli sorumluluklar üstlendikleri ve karar alma sürecine dahil oldukları zaman okullarda daha demokratik bir ortam oluşturabileceklerdir (Barth, 2001).

Öğretmen liderler, okul kültürünün şekillenmesinde, eğitim politikalarının oluşturulmasında ve öğretim programlarıyla, öğrenci öğrenmesinin en üst düzeye çıkarılmasında önemli rol oynarlar. Öğretmenler eğitim politikaları konusunda

yeterince söz sahibi olsaydı, akademik standartlarla uyumlu olmayan standardize edilmiş testler günümüzde olmazdı.

Danielson'a (2006) göre, okulların performanslarının artırılması amacıyla öğrenme ve öğretme ile ilgili sorumlulukları da hesaba katılarak öğretmen liderlerin harekete geçmesi gerekmektedir.

Geleneksel liderlik rolleri olarak bakıldığında, öğretmen liderliğinin alanı sadece sınıf içinde sergilenen davranışlarla sınırlı kalmaktadır. Eğitimdeki yeniden yapılanma süreci, yeni liderlik rollerini ortaya çıkardı. Öğretmenlerden artık etki alanlarını sadece sınıf içiyle sınırlı bırakmayıp, sınıf duvarlarının dışına da taşımaları beklenmektedir (Lieberman ve Miller, 1990).

Greenlee (2007), literatürde belirtilen öğretmen liderlerin gerçekleştirilmesi gereken eylemleri şu şekilde belirtmektedir:

Çizelge 1. Greenlee'ye Göre Literatürdeki Öğretmen Liderliği Eylemleri

Öğretmen Liderlerin Eylemleri	Literatür
Profesyonel öğrenme örgütleri oluşturma	Paulu ve Winters, 1998
Karar verme	Berry ve Ginsberg, 1990; Katzenmeyer ve Moller, 2001; Paulu ve Winters, 1998; Smylie, 1995; Taylor ve Bogotch, 1994
Okul gelişim planı oluşturma	Darling-Hammond, Bullmaster ve Cobb, 1995; Heler ve Firestone, 1995; Katzenmeyer ve Moller, 2001
Öğrenci değerlendirilmesine yönelik yenilikçi çalışmalar	Bart, 2001
Meslektaşları ile fikir paylaşımında bulunma	Katzenmeyer ve Moller, 2001
Göreve yeni başlayan öğretmenlere rehber olma	Darling-Hammond et al., Gabriel, 2005; Sherrill, 1999
Personel ile ilgili kararların alınmasına yardımcı olma	Barth, 2001; Gabriel, 2005
Toplum üyeleri ile ortaklıklar oluşturmak	Katzenmeyer ve Moller, 2001
Mesleki gelişim çalışmalarını takip etmek	Barth, 2001
Meslektaşları ile atölye çalışmalar yapmak	Katzenmeyer ve Moller, 2001
Okulun bütçesinin oluşturulmasında etkili olmak	Barth, 2001
Meslektaşları ile işbirliği halinde olmak	Katzenmeyer ve Moller, 2001; Pellicer ve Anderson, 1995
Okul komitelerinin oluşmasında öncü olmak	Gabriel, 2005; Katzenmeyer ve Moller, 2001
Özgün uygulamalar oluşturmak	Darling-Hammond et al., 1995
Okul etkinliklerini başlatmak	Katzenmeyer ve Moller, 2001
Okul ile ilgili politikalar tasarlama	Barth, 2001

Sonuç olarak eğitimdeki değişim girişimlerinin etkili biçimde gerçekleştirilmesi öğretmenlerin ek sorumluluklar alarak bu sürece katılmalarına, meslektaşlarına değişen uygulamalar konusunda rehber olmalarına ve yeni liderlik rollerini gerçekleştirebilmelerine bağlıdır. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlere liderlik rollerini gerçekleştirmelere yönelik fırsatların verilmesi, öğretmenlerin karşılaştıkları liderlik rolleri sorunlarını ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesi öğretmen liderliğinin gelişimi açısından önemli gözükmektedir.

Ülkemizde öğretmen liderliği alanındaki çalışmaların (Can, 2004; 2006a; 2006b; 2007; 2009a; 2009b; Beycioğlu, 2009) sınırlı olması nedeniyle “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gereklilik ve Sergilenme Derecesine İlişkin Görüşleri” konusunda yapılacak çalışmanın öğretmen liderliğinin gelişimine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca “İlköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarını ne düzeyde gerçekleştirdiklerinin” belirlenmesine ve bunun sonucunda da öğretmen liderliğinin nasıl gerçekleştirilmesi gerekliliğine ilişkin çözüm önerileri oluşturulmasına ve bu konuda bundan sonra yapılacak yeni çalışmalara da ışık tutması beklenilmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, “İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliği ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri nedir?” sorusuna yanıt aramaktır.

1.2.1. Problem Cümlesi

İlköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliği ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri ne düzeydedir?

1.2.2. Alt Problemler

1. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının sergilenme derecesine ilişkin görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşleri arasında branşa göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının sergilenme derecesine ilişkin görüşleri arasında branşa göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşleri arasında kıdeme göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının sergilenme derecesine ilişkin görüşleri arasında kıdeme göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

7. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliği ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri arasında ilişki (korelasyon) var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim ve öğretimin kaliteli olması lider öğretmenler sayesinde olur. Lider öğretmenlik aslında önemli bir zihniyet değişikliğidir. Bu zihniyet değişikliğinde önemli olan öğrencinin hem akademik başarısına katkıda bulunmak hem de onları toplumsal değerlere duyarlılığı yüksek bireyler olarak yetiştirmektir. Bunların gerçekleştirilmesi için ise, okullarda öğretmen liderliği davranışlarının sergilenmesi gerekmektedir.

Öğretmen eğitiminin önemli bir parçası olan liderlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik programlarının hazırlanması sürecinde olan araştırmalara, öğretmen liderliği ile ilgili kavramların bilinmesi açısından uygulayıcısı olan öğretmenlere, yöneticilere ve öğretmen liderliği konusunda ileride yapılacak olan araştırmalara da yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, Ankara ili merkez ilçelerinden (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle) izin alınarak seçilen resmi ilköğretim okulları ve veri toplama aracı ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

1. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin anket maddelerine içten ve samimi cevap verdikleri kabul edilmiştir.

2. Araştırmada kullanılan ölçme aracı, ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliği ve sergilenme derecesine ilişkin görüşlerini belirleyecek niteliktedir.

3. Örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Liderlik: Liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamıdır (Eren, 1998, s.342).

Lider: Lider, bağlı bulunduğu grubun amaçlarını belirleyen ve amaçlar doğrultusunda grup üyelerini etkileyen ve davranışa yönelten kişidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998, s.173-174).

Yönetici: Yönetici; yönetim bilgisine sahip olup, belirli bir amaç için çalışanların gayretlerini birleştirip ahenkleştiren kişidir (Aytürk, 1990, s.25).

Okul Liderliği: Sergiovanni (Akt. Şişman, 2002, s.24), okul yönetiminde liderliği, kısaca, yönetici, öğretmen ve denetçiler tarafından okulla ilgili durum ve olayları etkilemede kullanabilecek güçler olarak tanımlamaktadır.

Öğretmen Liderliği: Öğretmen-öğrenci etkileşimi açısından öğretmen liderliği, öğrencinin öğrenmesinde etkiler yapma; meslektaşlarla işbirliği açısından öğretmen liderliği öğrenen öğretmen toplulukları oluşturma; okul gelişimi açısından öğretmen liderliği ise okulun geliştirilmesi sürecine katılma olarak tanımlanmaktadır.

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Liderlik ve Lider

2.1.1. Liderlik

Liderlikle ilgili çok sayıda tanımlama yapılmıştır. Bu tanımlar toplumsal, örgütsel, bireysel farklılıklara, liderliğe ilişkin beklenti, algı ve değerlendirme farklılıklarına göre değişiklik göstermektedir (Erçetin, 1998, s.11).

Kavramsal olarak bakıldığında liderlik, yol gösterme, önde gitme, öğretme ve birlikte olunan grubu veya topluluğu aydınlatmadır (Gümüşeli, 1996, s.1). Aşağıda liderliğin kavramsal boyutuna ilişkin bazı tanımlara yer verilmiştir:

Liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamıdır (Eren, 1998, s.342).

Liderlik, başkalarına model olmak ve onları yönlendirmektir. Bu anlamda örgütte gerçekleştirilecek değişimin itici gücü olmanın yanı sıra herhangi bir sorunla karşılaşıldığında, karşılaşılan sorunu çözmektir (Çalık, 2003, s.75).

Liderliğe bir süreç olarak bakılırsa, belli bir ortamda amaçların gerçekleştirilebilmesi için başkalarının etkilenmesi sürecidir. Buna göre, “liderin davranışı”, “izleyenlerin davranışı” ve “çevre” süreç olarak liderliğin öğeleridir (Aydın, 1994, s.247). Aşağıda liderliğin süreç boyutuna ilişkin bazı tanımlara yer verilmiştir:

Liderlik, belli bir durumda, belli bir anda ve belli koşullar altında bir grup üzerindeki insanların örgütsel hedeflere ulaşmak için gönüllü olarak çabalamasını teşvik eden, ortak hedeflere ulaşmada yardımcı olan deneyimlerini aktaran ve uygulanan liderlik türlerinden hoşnut olmayanları etkileme sürecidir (Ekren ve Vayvay, 1997, s.273).

Liderlik, belirli şartlar altında kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi sürecidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998, s.173).

Liderlik, izleyenleri; grubun amaçları doğrultusunda ikna etme sürecidir. Liderlik sürecinde, lider ve izleyenler vardır. İzleyici kavramı pasif bir anlamı çağrıştırmaktadır. Ancak günümüzde liderlik yaklaşımlarında lider ve izleyenler arasında çok yönlü bir etkileşim bulunmaktadır. Liderlik süreç olarak görülürken; lider, bu süreci harekete geçiren kişi olarak kabul edilmektedir (Çelik, 2004, s.187).

Liderlik, belirli şartlar altında belirli kişisel amaçları veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere, bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi sürecidir (Koçel, 2005, s.583).

Grup birliği açısından liderlik, gözle görülebilir etkiler yapma ve bu etkilerin yarattığı değişimdir. Liderlik, grup içindeki bireylerin yaşantılarını değerlendirip düzenleme ve bu yaşantılar yoluyla grubun gücünden yararlanmadır (Bursalıoğlu, 1994, s.204). Aşağıda liderliğin grup birliği boyutuna ilişkin bazı tanımlara yer verilmiştir:

Liderlik, grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme, görüşleri, eylemleri ve eğilimleri etkileme yönlendirme ve yönetme süreci olup; izleyicilerin düşünce ve eylemlerini etkileme doğrultusunda güç kullanımıdır (Çelik, 2000, s.1).

Liderlik tüm grubun gücünü kendi çabalarında ortaya koyabilme; en az çatışma, en güçlü işbirliği ile insanları başarıya ulaştırma yeteneğidir. Grup üyelerinin gereksinimlerini ve isteklerini fark ederek; enerjilerini bu gereksinimleri ve istekleri karşılamaya yöneltmektir. Grup amaçlarını gerçekleştirmek için insanları zihinsel, fiziksel, duygusal olarak etkileyebilme ve yetki kullanarak kararlar alabilmek sanatıdır (Erçetin, 2000, s.4).

Liderlik, geleceği görmek, örgütün geleceğine ilişkin inandırıcı hedefler belirleyebilmek ve bu hedefleri gerçekleştirmek için örgütün maddi ve insan gücü kaynaklarını etkili olarak kullanmaktır (Şişman ve Turan, 2001).

Kısaca belirtmek gerekirse bütün liderlik tanımlarından liderliğin işlevi olarak kabul edilen şu dört öge görülmektedir (Başaran, 1992, s.53-54):

1. **Amaç:** Grubun oluşmasının ilk koşuludur.
2. **Lider:** Her grubun bir lideri bulunmalıdır.
3. **İzleyenler:** Grubun diğer üyeleridir.
4. **Ortam:** Liderlik, ancak elverişli bir ortamda oluşabilmektedir.

Liderlik alanında yapılan araştırmalar sonunda yapılan genellemeler, liderlik kavramının daha iyi anlaşılmasını sağlayıcı niteliktedir. Bunlar (Aydın, 1988, s.185-186);

1. Liderlik bir statü ya da konumun değil, etkileşimin ürünüdür.
2. Liderliğin yapısı önceden belirlenemez, liderlik önceden yapılandırılmaz.

3. Bireyler tarafından oluşturulan grupların her birinin benzersiz oluşu, etkileşim örüntülerinin benzersizliği, farklı amaç ve araçlar, gruplar üzerindeki iç ve dış baskılar farklı liderler yaratacaktır.
4. Bir durumda lider olan bir kişinin, bir başka durumda da lider olması gerekmez.
5. Liderlik, bir statü konumundan değil, bireyin örgüt içindeki davranış biçimlerinden doğar.
6. Bir bireyin grup içindeki liderliği, grubun ona ilişkin algısına bağlıdır.
7. Liderin eylemini onun kendi rolünü algılayış biçimi belirler.
8. Grupların çoğunluğunda liderlik rolü oynayan birden fazla kişi vardır.
9. Liderlik, grup etkinliklerine ve gruptaki üyelere karşı olumlu duygular geliştirir, bu duyguları güçlendirir.
10. Liderlik, kritik grup normlarını korur.
11. Liderlik bir otoritedir ve grup üyeleri tarafından grubun belli bir liderlik rolünü oynayacak yeterlikte algılanan üyelerine tanınır.

Yapılan liderlik tanımlarında asıl olarak vurgulanan ve verilmek istenen mesaj ortaktır; bu da, “Liderliğin, kendine atfedilen bazı özellikleri ile grupla etkileşmesi ve yapıyı harekete geçirmesidir.” Bir başka deyişle birey ya da grup davranışını etkileme ve yönlendirme çabaları liderlik olgusunun özünde yer almaktadır (Eraslan, 2004, s.4).

2.1.2. Lider

Liderlik kavramının en etkin ögesi şüphesiz liderlerdir. Liderlikte olduğu gibi lider kavramının da birçok araştırmacı tarafından farklı tanımlamaları yapılmıştır (Sezer, 2005).

Lider, grup üyesi olarak ancak örgütleme, planlama, ikna etme ve harekete geçirme yetenekleri olan kimsedir (Eren, 1998, s.343).

Lider, bağlı bulunduğu grubun amaçlarını belirleyen ve amaçlar doğrultusunda grup üyelerini etkileyen ve davranışa yönelten kişidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998, s.173).

Lider, grubunu eşgüdümleyen, işlerini planlayan ve grubu adına konuşan kişidir. Ana amacı; belirli görevlerin başarıyla yapılmasını sağlamaktır (Kaya, 1991, s.139).

Bununla birlikte genel olarak lider önde giden, yol gösteren, öğreten, aydınlatan bir kimse olduğu kadar; aynı zamanda birlikte olduğu kişilerin istek ve ihtiyaçlarını zamanında sezinleyip, bunları örgütleyen, yaratıcı bir kişi olarak tanımlanabilir (Tosun, 1982, s.243).

2.1.3. Liderlerin Güç Kaynakları

Liderlikle yapılan tanımlamalardan hareketle liderin grubu harekete geçirme ve amaca ulaştırma boyutlarındaki etkililiğinin, grubun özelliklerine bağlı olarak ortaya çıkan “gücü” etkin kullanma becerisine bağlı olduğu söylenebilir. Ancak, liderin bu gücü nasıl ve ne şekilde kullanacağı örgütün ve örgüt üyelerinin özelliklerine bağlıdır. Örneğin akademisyenlerden oluşan bir gruba liderlik yapmak ile işçilerden oluşan bir gruba liderlik yapmak arasında çok büyük farklılıklar bulunmaktadır. Böylelikle “örgütün ve grubun özellikleri, lider davranışını ve güç

kullanım tarzını direkt olarak etkilemektedir’’ sonucuna varılmaktadır (Eraslan, 2004).

Liderlik dinamik bir davranış biçimidir ve liderlik ilişkilerini etkileyen birçok değişken vardır. Bir örgütte liderin etkisi, liderin diğer insanları etkilemede kullandığı gücün türüne bağlıdır (Özkalp ve Kirel, 2001, s.377).

Güç, başkalarını toplu olarak etkileme yeteneğinin bir ölçüsü olarak tanımlanabilir. Liderin sahip olduğu güç kaynakları beş grupta toplanabilir (Çelik, 2004, s.188).

1. Yasal Güç: Liderin hiyerarjik yapı içindeki konumuna ya da rolüne bağlı olarak sahip olduğu yetkiye dayalı güçtür. İzleyenler, liderin örgüt içindeki konumuna göre, onun meşru gücüne itaat etmeye çalışırlar.

2. Ödül Gücü: Lider, ödül gücünü kullanarak astlarının yeteneklerini değerlendirir. Kime ne kadar ödül verileceğine karar verir

3. Zorlayıcı Güç: Bu güç, ödül gücünün karşıtı olan bir güçtür. Zorlayıcı gücü kullanan lider, astlarının olumsuz davranışlarını cezalandırarak kontrol etmeye çalışır.

4. Uzmanlık Gücü: Bu güç, liderin sahip olduğu özel yetenek ve bilgiye bağlı olan gücünü yansıtır. Eğitim ve deneyim durumuna bağlı olarak lider bu gücünü kullanır.

5. Karizmatik Güç: Karizmatik güç, liderin kişisel karizma, inanç ve düşüncelerinin oluşturduğu güçlü etkiye dayanır. Çok az liderde bulunan bir etkileme gücüdür. Atatürk, Gandhi ve Martin Luter King önemli karizmatik liderler olarak görülebilir.

Liderlik, iki veya daha fazla kişiyi güç ve etki yoluyla yönlendirir. Ancak güç ve etki bakımından iki farklı liderlik biçimi ortaya çıkmaktadır. Formal lider, otoriteyle grup üzerinde etkisini gösterir. İnfomal lider ise gösterdikleri liderlik davranışlarıyla bir grupta bütünleşen kişidir. Okul yöneticisi bir formal lider olarak görülebilir. Liderlik güçlerinden yasal güç, ödül gücü ve zorlayıcı gücü bir arada bulundurmaktadır. Bu üç gücün kullanılması okul yöneticisini formal bir lider konumuna getirir. Bunun yanında okul yöneticisinin öğretmenleri güdülemesi, diğerleriyle öğretmenleri yönlendirmesi, onun infomal bir lider konumuna da getirebilir (Çelik, 1999, s.3-6).

Yukl ve Taber'e (Akt. Eraslan, 2004) göre, liderliğin güç kaynaklarını, etkili liderlik anlayışı ekseninde okullarda uygulanması dikkate alınarak değerlendirildiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır.

1. Etkili liderler, çalışanlarını etkilemek için çoğunlukla uzmanlık ve karizmatik gücü kullanmaktadır. Birçok araştırmada karizmatik ve uzmanlık gücünün kullanılması ile çalışanların performansı ve morali arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Yasal ve zorlayıcı gücün kullanılması ile çalışanların performansı arasında ya olumsuz ilişki görülmüş ya da ilişki bulunmamıştır. Çalışanlar kuruma bağlandıkları zaman istekle çalışarak liderlerinin isteklerini yerine getirirler ve en yüksek performansa ulaşırlar. Okula bağlı çalışanlar, liderin amaçlarını kabul ederler ve başarmak için en üst düzeyde performans gösterirler.

2. Baskıcı liderlik uygulamaları sonucu ise kısmen başarılı olunur, itaat sağlanır; ancak çalışanlar liderin isteklerini ve amaçlarını kabul etmezler. Çalışanlar istekli değildirler ve başarmak için kabul edilebilir en az çabayı gösterirler. Çalışanlar liderin amaçlarını reddederler ve kurum normlarına uymuş gibi görünürler; fakat görevi erteler ya da sabote ederler. Genellikle güce dayalı liderlikle çalışanların motivasyonları arasında nedensel bir ilişki vardır. Uzmanlık ve karizmatik güç uygulandığı zaman çalışanlar bağlılık davranışı gösterme eğilimindedirler. Yasal güç ve ödül gücü ise itaat eğilimi yaratır. Baskıcı güç uygulandığı zaman direnme davranışı oluşur.

3. Uzmanlık ve karizmatik gücün kullanımı yüksek performans sağlar. Çalışanları etkileme daha çok liderin ustalığına ve gücü kullanma yeteneğine sahiptir. Ancak uzmanlık gücü ve karizmatik güç iyi kullanılmazsa muhtemelen sonuçta itaat ve direnme görülür. Bazen de yasal güç ve ödül gücü, usta liderler tarafından uygun bir şekilde uygulandığı durumlarda çalışanlarda bağlanma davranışları görülebilir.

2.1.4. Liderlik ve Yöneticilik

Yöneticilik ve liderlik kavramları birbirlerine yakın görülmekle birlikte eş anlamlı sözcükler değildir. Yönetici başkaları adına çalışan, önceden belirlenen amaçlara ulaşmak için çaba harcayan, işleri planlayan, uygulatan ve sonuçları denetleyen kişidir. Lider ise bağlı bulunduğu grubun amaçlarını belirleyen ve bu amaçlar doğrultusunda grup üyelerini etkileyen kişidir. Lider, grup üyeleri tarafından hissedilen ancak açıklığa kavuşmamış olan ortak düşünce ve arzuları, benimsenir bir amaç biçiminde ortaya koyan ve grup üyelerinin potansiyel güçlerini bu amaç etrafında faaliyete geçiren kimsedir. Yönetici ve lider arasındaki temel farkta bundan kaynaklanır. Yönetici başkalarının saptadığı (örneğin işverenin) amaçlara hizmet eder. Oysa lider amaçları kendi saptar. Yönetici çoğu kez başkaları tarafından o göreve getirilir. Oysa lider içinde bulunduğu gruptan doğar ve aynı grubu davranışa yöneltir. Bir önemli farklılık ta kullandıkları güçten kaynaklanır. Yönetici gücünü yasa, yönetmelik, tüzük gibi biçimsel yapıdan alır. Lider ise başkalarına iş yaptırma gücünü yasal yetkilerden değil, kişisel özelliklerden ve içinde bulunduğu koşullardan alır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998, s.174).

Liderlik, yönetim sürecinde başarı elde edebilmek için ihtiyaç duyulan bir özelliktir. Liderlikle bağdaşmayan bir yöneticilik, hedefe çok zor ilerler. Liderlik, örgütsel hedeflere varılabilmesi için gönüllü çabalamayı gerektirir. Yönetici ancak, hâkimiyetindeki insanların; fikir tutum ve davranışlarını etkileyebilirse onların lideri olabilir. Yönetici, onların fikir, tutum ve davranışlarını etkilerken heyecan

duymuyorsa, bir liderden değil, ancak bir yöneticiden söz edilebilir (Ergezer, 1995, s.31).

Liderliğin ayırt edici özelliği, yeniliği ya da değişmeyi vurgulaması iken, yöneticiliğin önde gelen işlevi, var olan yapıyı koruması ve kullanmasıdır. Kuşkusuz, her iki davranış biçimi de örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye çalışmaktadır (Aydın, 1993, s.129).

Yöneticilikten farklı olarak liderliğin özellikle entelektüel ve bilişsel yanından daha çok duygusal yanı ağır basmaktadır. Bazı insanlar hem iyi bir yönetici, hem de iyi bir lider olabileceği gibi bazı insanlar yönetici olur lider olamaz, bazıları da lider olur yönetici olamaz. Yönetici, eldeki tüm kaynakları ve örgütsel, yönetsel süreçleri kullanarak örgüt amaçlarını gerçekleştirmeye çalışan kişi olarak tanımlanır. Ancak ideal olarak yöneticilerin aynı zamanda birer de lider olmaları beklenmektedir (Şişman, 2002, s.18).

Öte yandan, yöneticide bulunması gereken liderlik niteliklerini, Knopp (Akt. Aydın, 1997, s.83) şu şekilde belirtmektedir:

1. Yönetici, yönettiği örgütün programını ve amacını iyi kavramalı ve örgütteki her elemanın bu amaç ve programın gerçekleşmesi için üstlenebilecekleri en uygun rolleri saptamalıdır.

2. Yöneticide, insanları anlama ve değerlendirme yeteneği bulunmalıdır. İnsanları anlamak, değerlendirmekten daha zordur. Çünkü anlamak, sadece şimdi ne olduklarını bilmek değildir. Gerçekte kapasitelerinin ne olduğunu ve gelecekte nasıl bir düzeyde ulaşabileceklerini kestirebilmektir.

3. Yönetici, örgütte karşılıklı güven ve saygı ilişkileri geliştirebilmelidir.

4. Yönetici, demokratik ilkelere uymalı. Katılımcı bir karar mekanizması geliştirerek, örgütün bütününe ancak personelle yönetebileceğini unutmamalıdır.

Yöneticiler örgütlerinde yönetim görevlerinin yanı sıra her fırsatta liderlik fonksiyonlarını da yerine getirebilmelidir. Bunu başarabilen yöneticiler örgütlerinde güven yaratabilirler, işgörenlerin kendilerini geliştirme fırsatı vererek onlara sınırsız kaynak sağlar. Lider yöneticiler örgüt kaynaklarını iş görenlerin performanslarını artırmak için kullanırken, amacı işgörene, içinde çalışmaktan onur ve keyif duyacağı bir iş ortamı sağlamaktır (Çalık, 2003, s.84).

Lider ve yönetici arasındaki farkları Koçel (1998, s.274) şu şekilde belirtmiştir:

Çizelge 2. Koçel'e Göre Lider ile Yönetici Arasındaki Farklar

Yöneticiler	Liderler
İşletmenin amaçlarını gerçekleştirmeye önem verirler.	Takipçilerinin hedeflerini gerçekleştirmeye önem verirler.
Sahip olunan pozisyondan kaynaklanan otoriteye önem verirler.	Takipçilerinin kendisine sağladığı otoriteye önem verirler.
Pozisyon izin verdiği sürece otoriteyi delege etmeye önem verirler.	Yasal emir-komuta zincirinin gerekliliklerine riayet etmemeye önem verirler.
Her zaman işletmeye karşı sorumlu olmaya önem verirler.	Her zaman takipçilerine karşı sorumlu olmaya önem verirler.

Liderliği yöneticilikten ayıran farkları Özden (2002, s.98) şu şekilde belirtmiştir:

Çizelge 3. Özden'e Göre Lider ile Yönetici Arasındaki Farklar

Yönetici	Lider
Yönetir.	Yönlendirir.
Mevcut düzen sürdürür.	Yenilik peşindedir
Otoritesi statüsünden kaynaklanır.	Otoritesi kendisindedir.
Yetkileri kendisinde toplar.	Astlarını yetkilendirir.
İtaati vurgular.	Katılımı vurgular.
Planlara aşırı bağlıdır.	Alternatif yaklaşımlara açıktır.
Belirlenmiş amaçlara hizmet eder.	Yeni amaçlar ortaya atar.
İş doğru yapar.	Doğru işi yapar.
Kontrolü vurgular.	Güveni esas alır.

2.2. Okul Liderliği

Eğitim sistemlerini yenileştirmeye yönelik çalışmalar, insan kaynağının geliştirilmesi üzerinde odaklanmıştır. Eğitim sistemlerinin en değerli iki temel

insan gücü kaynağı öğretmen ve okul yöneticisidir. Küresel rekabetin hızlanması, okulların kalite konusundaki sorumluluğunu büyük ölçüde değiştirmektedir. Geleceğin okul liderleri, kalite ve öğrenmenin liderliğini yapmaya çalışırken, eğitimdeki dönüşümde de kilit noktası olacaktır (Çelik, 2001, s.407).

Çelikten (2001), günümüzde okul yöneticisinin vizyon sahibi, işgörenleri motive eden, programlanmamış konularda geçerli, güvenilir kararlar veren ve problem çözme yeteneğine sahip olan kişiler olması gerektiğini vurgulamaktadır (Çelikten, 2004).

Dünyada görülen eğitim felsefesindeki gelişmeler sonucunda eğitim yöneticilerine duyulan gereksinim artmakta; bu durum ise onların bu makam ve göreve daha iyi hazırlanmalarını zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla okul müdürlerinden yönetimin statik boyutunun yanında dinamik boyutunda da bilgili ve becerili olmaları, rasyonel karar verebilmeleri aranmaya başlanmıştır (Bursalıoğlu, 1998, s.105).

Thompson'a (Akt. Çelik, 2001, s.408) göre, ABD'de okul yöneticisi yetiştirme konusunda oluşturulan bir komisyon raporunda okul liderleri için altı temel standart belirlenmiştir:

1. Bir öğrenme vizyonunun oluşturulmasını, uygulamasını ve paylaşılmasını kolaylaştırmak ve bu konuda öğretmenleri desteklemek,

2. Destekleyici ve insan kaynaklarını geliştirici bir okul kültürü oluşturmak ve öğrencinin öğrenmesi için daha esnek öğretim programı geliştirmek,

3. Okuldaki bütün kaynakları etkili öğrenme çevresinin oluşturulması doğrultusunda kullanmak,

4. Toplumsal kaynakları, toplumun çok farklı ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kullanmak, okul ve çevresiyle işbirliği kurmak,

5. Davranışlarda bütünlük, dürüstlük ve etkisel tutumların bulunması,

6. Geniş anlamda politik, sosyal, ekonomik, yerel ve kültürel bağlamdaki değişimleri anlamak ve uyum sağlamak.

Okul yönetiminde liderlik, örgüte olduğu kadar, üyelerine de dönük olmalıdır. Bu konuda yapılan araştırma, hem çevrenin okulu desteklemesini sağlayan, hem öğretmenleri çevre baskılarına karşı koruyan yöneticilerin genellikle liderlik rolüne girebildiklerini göstermektedir (Bursalıoğlu, 1998, s.213).

NASSP'nin (Akt. Cafoğlu, 1992, s.52-53) yapmış olduğu çalışmalarda okul yöneticisinin liderlik rolü şu başlıklar altında toplanmıştır:

1. Akademik hedeflere ulaşabildiğini göstermek,
2. Yüksek beklenti için ortam hazırlama,
3. Öğretim lideri gibi davranma,
4. Kuvvetli ve dinamik olma,
5. Öğretmenlerle görüş alışverişinde bulunma,
6. Disiplin ve düzeni sağlama,
7. Kaynakları en iyi biçimde kullanma,
8. Zamanını iyi kullanma,
9. Sonuçları değerlendirme.

Etkili bir yönetici olarak liderlik özelliğini de göstermek zorunda olan okul müdürü; okulda görev yapan öğretmen, öğrenci ve diğer personele nasıl davranacağını bilir, bunlar arasında dayanışma oluşturur, onlarla iyi diyalog kurar ve onları motive eder. Tutarlı bir disiplin çizgisine sahiptir. Kendisine verilen raporlardan destek alır. Öğretmen ve öğrencileri kazanmaya ve başarılı olmaya teşvik ederek başarılı olanları ödüllendirir. Kendisiyle görüşmeye gelenleri dikkatli bir şekilde dinler, kendi duygu ve düşüncelerini başkalarına aktarırken şeffaf olmaya çalışır, gerekli bilgilendirmeleri ilgili kişilere zamanında yapar. Etik ilkelere uygun hareket eder. Personelini doğru bir şekilde görevlendirir, zaferlerini onlarla paylaşır. İşlerini severek yapar ve başkalarına da severek yaptırır. Sorumluluk duygusu aşılar ve birlikte çalıştığı insanlardan destek alır. Her zaman olumlu bir tutum gösterir ve hatalarını kabullenir. Hal ve hareketlerinde çekicidir. Başkalarının deneyimlerinden yararlanarak etkili kararlar alır. Çevresine, problemlere ve insanlara karşı duyarlı bir şekilde davranır. İnsanlarla iyi iletişim kurar, risk alır, misyonunu ve vizyonunu açık bir şekilde belli eder. Aktif ve uzlaşmacı bir davranış gösterir. Yetkilerini nerede ve nasıl kullanacağını bilir ve yetkisini bile kullanmış olsa personeli ona saygı duyarak yaklaşır. Güçlü bir imaj oluşturur (Gümüşeli, 1996, s.65-67, 139).

Leithwood ve Jantzi (2000), etkili bir okul yöneticisinde bulunması gereken liderlik rollerini şu şekilde belirtmektedirler:

1. Öğretmenlerle öğretim etkinliğini geliştirmek için beraber çalışmak,
2. Mesleki gelişim kaynaklarının kullanımında etkili olmak,
3. Öğrenci ilerlemesini gözlemlemek,
4. Öğretmenleri mevcut eğitim sorunlarının farkında olabilmeye teşvik etmek.

Okul yönetiminde liderlik, önce sorunları gerçekçi gözle görebilmeyi, sonra onları çözecek bazı yeteneklere sahip olmayı gerektirir (Celep, 2004, s.297).

Günümüz okul yöneticisinin liderlik işlevleri olarak sıralanan aşağıdaki işlevleri, önüne koymasının ve bu alanlarda kendisini yetkinleştirmesinin gerektiği söylenebilir. Bu işlevler şöyle sıralanmaktadır (Konan, 1997, s.21-23):

1. Hakemlik ve anlaşmazlık,
2. Öneride bulunma,
3. Amaçlarının belirlenmesi,
4. Katalize etme (katalizörlük yapma),
5. Güven sağlama,
6. Temsil etme,
7. İlham verme,
8. Övgü olarak tanımlanmaktadır.

Eğitim ve okul liderleri öncelikle yeni gerçekleri sağlıklı bir şekilde tanımlayabilmelidir. Gerçekliği tanımlayamayanlar ne yapmaları gerektiğini ve nasıl yapacaklarını doğru bir şekilde tanımlayamazlar. Türkiye’de bu sorun hem sistem düzeyinde hem de okul düzeyinde çok yoğun yaşanmaktadır. Eğitim liderliğini üstlenenler yeni gerçekleri tanımlayamadıkları ve yükselen yeni değerleri resimleyemedikleri için neyi neden yaptıklarını bilememektedirler (Özden, 2002, s.117). Eğitim yöneticisinin, eğitime katkısı olan alanlarda iyi yetişmesi gerekmektedir. Özellikle okul gibi bir birimin başında bulunan yönetici, bu birimin stratejisini, yönetim kadar sosyal bilim teorilerine de dayamak

zorundadır. Çünkü eğitim yöneticisi, sosyal yapı içinde ve sosyal örgütler arasında çalışır. İncelemek ve çözmek zorunda bulunduğu problemlerin çoğu, bireylerin psikolojisinden fazla örgütlerin sosyolojisi açısından yaklaşımı gerektirir. Bu bakımdan, kişisel uygulama teknikleri kadar, evrensel sosyal teorileri de bilmesi ve kullanması gereklidir (Bursalıoğlu, 1998, s.100).

Lider olmak isteyen bir eğitim yöneticisi eğitime ve öğretime büyük önem vermelidir. Yönetici liderin aşağıda belirtilen görevlere karşı tutumu, eğitime verdiği önem derecesini belirler (Kaya, 1991, s.153):

1. Mesleğinde gelişme ve ilerlemeye istekli olmak ve bunun için mesleğe ilişkin yayınları izlemek, toplantılara, eğitim programlarına katılmak.
2. Personelin hizmet içinde gelişmesi için gerekli önlemleri almak ve olanak yaratmak.
3. Örgüt olanaklarının çevre yararına kullanılmasını sağlamak.
4. Eğitim sorunlarının çözümü için zaman ayırmak.
5. Yaratıcılığı özendirmek.

Sonuçta, eski liderlik kuramları, yerini moral liderlik, kültürel liderlik, öğrenen liderlik, vizyoner liderlik, dönüşümcü liderlik, süper liderlik ve öğretimsel liderlik gibi değer yönelimli kuramlara bırakmıştır. Okul yönetiminde moral liderliğe önem veren okul yöneticilerine moral değerleri yaşama ve geliştirmeye; kültürel liderliğe önem verenler güçlü bir örgüt kültürü oluşturmaya; öğrenen liderliğe önem verenler sürekli öğrenen bir yapı oluşturmaya; vizyoner liderliğe önem verenler okulda paylaşılan bir vizyon oluşturmaya; dönüşümcü olanlar köklü dönüşüm faaliyetlerine önem vermişlerdir. Öğretimsel liderliğe önem veren okul yöneticileri ise etkili ve iyi öğretime odaklanmışlardır (Çelik, 2000, s.205).

Öğretim liderliği, okulun hedeflerini etkili bir şekilde gerçekleştirilmesine yardımcı olabilir. Okullarda, öğretim liderliği vurgulanarak, öğretim liderliği rollerine gerekli önem verilerek, eğitim-öğretimin kalitesi artırabilir. O halde yapılması gereken, okulların mevcut durumlarından, istenilen ideal duruma nasıl getirebileceğine karar vermektir. Bu süreçte, okul yöneticilerinin üstlenecekleri, öğretimsel liderlik rolleri, başarının sağlanmasına yardımcı olabilir. Bu nedenle ilk olarak yapılması gereken şey, öğretim liderliği kavramının açık bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktır. Daha sonra, bu liderlik rolünü başarıyla yerine getirebilmek için gerekli olan liderlik nitelikleri ve davranışlarının neler olduğu kararlaştırılmalıdır (Özdemir ve Sezgin, 2002).

2.3. Öğretim Liderliği

Öğretimsel liderlik, eğitimsel liderliğe uygun olarak geliştirilen bir liderlik biçimidir. Öğretimsel liderliğin temel amacı, öğretimin geliştirilmesidir. Bu yaklaşım, okul çevresinin tamamen öğretime dönük olmasını ve üretken bir çevre düzenlenmesini amaçlamaktadır (Çelik, 2000, s.183-184).

Öğretim liderliği; eğitim işini başarmak için yönetici, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve okul kurulunun birlikte çalışabilecekleri bir örgüt iklimi yaratılmasıdır (Gümüşeli, 1996, s.95).

Öğretim lideri olan bir okul yöneticisinden, yeni öğretim stratejilerini denemeye öğretmenleri cesaretlendirmesi, personel niteliğini ve yeni programları geliştirmesi, personel tutumlarını değiştirmesi beklenilmektedir (Pehlivan, 1996, s.33).

Yapılan araştırmalar, etkili okul yöneticisi, etkili olmayandan ayırt eden en belirgin özelliğın, okulun örgüt özelliklerinde gözlemlendiği görülmüştür. Okulda öğrenciler için iyi bir öğrenme ortamı sağlanması ve öğretmenlerin morallerinin yükseltilmesi etkili yöneticilerin özelliğidir. Kısacası, bir okul yöneticisinin

yöneticiliği yanında, öğretimsel lider olarak da etkinlik göstermesi gerekir (Balcı, 1993, s.25).

Bir öğretim lideri olma karakteri gösterebilen okul yöneticisi, okulunun içinde bulunduğu eğitim sisteminin yapısal özelliklerini, toplumsal-çevresel değerleri, beklentileri, olması gerekenleri doğru bir çözümlemeyle, öğrencileri ve personeli de katarak geliştirdiği misyonu uygulayarak, okulun vizyonuna yani “gelecekteki resminin” içine taşıyabilir (Akdağ, 2002).

Okul yöneticisinin öğretimsel liderlik ve yöneticilik rolleri birbiriyle bütünleşmektedir. Okul yöneticisi etkili bir yönetici değilse, öğretimsel lider olamaz. Etkili bir okul yöneticisi gündelik işlerinden daha çok, öğretimin geliştirmeyle uğraşmalıdır. Bu liderliğe sahip yöneticiler, öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgilenirler. Ayrıca okulda öğrenme-öğretme etkinliklerine önem verirler (Cemaloğlu, 2002).

Öğrencilerin başarılı olmasında öğretmenlerin iyi yetişmiş ve profesyonel öğretmenlik yeteneklerine sahip olması çok kritik bir önem taşır. Ancak, alanında çok iyi yetiştiği ve kendini mesleğine adanmış halde “örgütsel kapasite”nin yetersizliğinden dolayı verimli olmayan öğretmenlerin sayısı hiç de az değildir. Eğer okul yöneticileri okullarındaki öğretmenlerin ortak noktalarda odaklaşmasını sağlayamaz, onlara birbirlerinden öğrenecekleri ortam ve fırsatlar vermez ise en yetenekli öğretmenler bile verimli olamayacaktır (Özden, 2002, s.118).

Öğretim liderliği, bir anlamda okul yöneticisinin, okulun varlık nedeninin “öğrencilerin başarılı bir şekilde yetişmesini sağlamak” olduğu gerçeğini hatırlamasıdır. Bilgi toplumunda eğitim sisteminin tek yapabileceği, öğrencileri öğrenmeye hazırlamaktan ibaret olduğu görüşü egemen olduğuna göre, okulun, yöneticinin ve öğretmenin varlık nedeni, öğrencilerin öğrenmelerini sağlamaktır. Bir buzdolabı üreticisi firmanın yöneticisi, üretim mühendislerinin ve teknisyenlerinin işidir, ben işyerinin düzenine ve diğer firmalarla olan ilişkilerine bakırım diyemezse, okul yöneticisi de öğrenci başarısı öğretmenlerin işi, benim

işim değil diyemez. Bir iş yerindeki düzenin sağlanması, çalışma koşullarının düzenlenmesi o işyerinin asil fonksiyonunu yerine getirme açısından son derece önemlidir (Özden, 1998).

Andrews ve Soder (Akt. Şişman, 2002, s.64), okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili dört temel boyut olduğunu belirtmektedirler:

1. Kaynak sağlayıcılık,
2. Öğretim konusunda bizzat kaynaklık etme,
3. Model olma,
4. Okul ortamında görünme davranışlarıdır.

Öğretim liderleri, eğitim-öğretimin amacının tanımlanması, okulun eğitimsel hedeflerinin oluşturulması, öğrenme etkinliklerinin belirlenmesi ve bu etkinlikler için gerekli kaynakların sağlanması, öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi gibi etkinliklere aktif olarak katılmalıdırlar. Okul personelinin sürekli gelişimine yönelik programlar düzenlenmesi, öğretmenlerle ve diğer okul personeliyle iyi ilişkilerin oluşturulması ve okulda öğrenmenin sürekli vurgulanması, okulda etkili bir öğretim liderliği rolünün gerçekleştirilmesi için önemlidir. Ayrıca, öğretim lideri olarak okul yöneticisi, okulun başarısına öncülük etmeli; öğretimin kalitesini, okulun en önemli önceliği haline getirmeli ve okulun vizyonunu gerçeğe dönüştürebilmelidir (Özdemir ve Sezgin, 2002).

2.3.1. Öğretim Liderliği Davranışları

Okul yöneticisinin liderlik davranışlarıyla ilgili olarak çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Şişman (2002, s.76-106), okul yöneticilerinin birer öğretim lideri olarak göstermeleri beklenen başlıca davranışları şu şekilde ifade etmiştir:

1. Okulun Vizyon ve Misyonunun Yönetilmesi: Okulun vizyon ve misyonunun açıkça belirlenmesi, okulun ve eğitimin amaçlarının açıkça belirlenmesi, okulun ve eğitimin amaçlarının paylaşılması, amaçlarının uygulamaya yansıtılması, okul kaynaklarının amaçları gerçekleştirmeye yoğunlaştırılması, öğrencilerle ilgili yüksek standart ve beklentiler oluşturulması.

2. Okul Programının Yönetimi: Okulun eğitim programının oluşturulması, okuldaki programlar arasındaki koordinasyon sağlanması, programla ilgili materyallerin sağlanması, programda temel beceriler üzerinde yoğunlaşılması, öğrenci gelişimi konusunda öğretmenler toplantısının yapılması, program geliştirme ihtiyaçlarının belirlenmesi, okul programlarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi, okulda zamanın etkili yönetimi, sınıfta zamanın planlanması ve etkili kullanılması, öğretme-öğrenme sürecinin denetlenmesi ve değerlendirilmesi, öğrencilerle yakın temas halinde olma, öğrenci gelişimini ve başarısını sürekli izleme, öğrencilerle ilgili ortak standart oluşturma, öğrencilerin durumlarıyla ilgili istatistikler tutma, okul başarısı hakkında ilgilileri bilgilendirme, öğrenci başarısının tanınması ve ödüllendirilmesi.

3. Okul Kadrosunun Geliştirilmesi: Okul kadrosu için bir model olma, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları kaynakları sağlama, okul kadrosunun performansını değerlendirme, öğretmenlerle sürekli iletişim ve temas halinde olma, öğretmenler için mesleki gelişme fırsatları hazırlama, çalışanları yenilik ve risk alma konusunda teşvik etme, öğretmenler arasında bilginin paylaşılmasını sağlama, çalışanların başarılarının ödüllendirilmesi.

4. Okul İkliminin ve Kültürünün Yönetimi: Paylaşma ve güvene dayalı öğrenme iklimi oluşturma, örgütsel çatışmaları etkili bir biçimde çözme, okulda takım ruhu ve biz anlayışını yerleştirme, örgütsel değişmeyi başlatma ve yönetme, çevrenin okula katılım ve desteğini sağlama, ailenin okula katılım ve desteğini sağlama.

Flath (Akt. Taş,2000), okul yöneticilerinin genel olarak öğretim liderliği davranışlarını şu dört bölüm altında ifade etmiştir

1. Amacı Vurgulama: Öğretim amaçlarını belirlerken önemli derecede öğrenci başarısı üzerinde durur.

2. Koordinasyon ve Örgütleme: Etkilik ve verimlilik için çalışır.

3. Yetkinlik ve Karar Vermede Takdir Hakkını Kullanma: Kaynakları genel alternatifleri, yardımları elde eder ve öğretim programlarını geliştirmeyi kolaylaştırır.

4. İnsan İlişkilerini Yönetme: Personel, veli, öğrenci ve toplumla etkili ilişkiler kurar ve bu ilişkileri yönetir.

2.4. Öğretmen Liderliği

Öğretmen liderliği kavramına ait bir çok tanım bulunmaktadır. Öğretmen liderliği, bireyler için çeşitli rolleri vurgulayan genel bir terimdir (Moller ve Katzenmeyer 1996, Lieberman, Saxl ve Miles 1988).

Öğretmen-öğrenci etkileşimi açısından öğretmen liderliği, öğrencinin öğrenmesinde etkiler yapma ve bu etkilerin yarattığı değişimdir. Aşağıda öğretmen liderliğinin öğretmen-öğrenci etkileşimi boyutuna ilişkin bazı tanımlara yer verilmiştir:

Liderlik, öğretmenler için sınıf içinde ve dışında öğretme ve öğrenmeyi sağlayabilmek üzere liderlik uygulamalarını gerçekleştirme kapasitesi anlamına gelmektedir (Harris ve Mujis, 2005).

Öğretmen liderliği, öğretmenlerin; hem sınıfta öğretim yapmaları hem de sınıf uygulamalarında gerekli değişiklikleri oluşturmak için çalışma yapmaları yeterliliğidir (Lord ve Miller, 2000).

Öğretmen liderliğinin etkisi öğrencilerin akademik başarılarına dayanmaktadır (Lieberman, 1992).

Meslektaşlarla işbirliği açısından öğretmen liderliği, yol gösterme, öncü olma, öğrenen öğretmen topluluklarının oluşmasına katkıda bulunma ve bu toplulukları eğitimdeki gelişmeleri takip etmeleri yönünde teşvik etmektir. Aşağıda öğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği boyutuna ilişkin bazı tanımlara yer verilmiştir:

Lider olarak öğretmen, sınıf içinde ve dışında yol göstericidir, öğrenen toplulukların oluşmasına katkıda bulunur ve öğretmenleri gelişmiş eğitim uygulamaları yapmaları yönünde teşvik eder (Katzenmeyer ve Moller, 2001, s.5).

Washley'e (1992) göre, lider öğretmenler meslektaşlarını geliştirilmiş uygulamalara yönelmesini sağlayan kişilerdir.

Okul gelişimi açısından öğretmen liderliği, okuldaki değişim sürecini başlatma, okul düzeyinde alınan kararlara katılma, okulun gelişim planını oluşturma ve okul etkinliklerine katılma eğilimidir. Aşağıda öğretmen liderliğinin okul gelişimi boyutuna ilişkin bazı tanımlara yer verilmiştir

Öğretmenlerin lider olabilmeleri için profesyonel topluluklarda öğrencinin öğrenmesini etkilemeleri, okulun iyileşmesine katkıda bulunmaları, pratikte mükemmelliği yakalamaları ve paydaşlarının eğitimdeki gelişmelerine katkıda bulunmaları gerekmektedir (Childs-Bowen, Moller ve Scrivner, 2000, s.28).

Gehrke'e (1991) göre, öğretmen liderliği, insanlarla sağlıklı iletişim kurabilme, değişim sürecini başlatabilme, öğretimle ilgili kaynakları bulabilme ve

kullanabilme, okulun sorunlarını belirleyebilme ve liderlik görevini başarı ile gerçekleştirebilme yeterliliğidir.

Hincley'e (1997) göre, öğretmenlerin lider olarak kabul edilebilmeleri için çabalarının eğitim-öğretimde iyileştirme sağlamak için yeterli olması ve öğretimi profesyonel olarak gerçekleştirmeleri gerekmektedir.

Wyne (2002), öğretmen liderlerin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralayarak belirtmektedir:

1. Öğretim uzmanı olup, bilgilerini meslektaşlarıyla paylaşırlar.
2. Profesyonel bir öğrenmenin sürekli olarak gerçekleşmesi için çaba sarf ederler.
3. Öğrencilerin çalışmalarını sık sık takip ederler.
4. Kendi etkinliklerini içeren eylem araştırma projeleri ile sürekli meşgul olurlar.
5. Meslektaşlarıyla, velilerle ve topluluk üyeleri ile işbirliği halinde çalışırlar ve onlara araştırma, eylem ve değerlendirme çalışmalarında model olurlar.
6. Sosyal olarak bilinçli olup, politik konularda katılımcı olurlar.
7. Göreve yeni başlayan öğretmenlere rehber olurlar.
8. Üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarına katılırlar.
9. Risk alarak, okulda karar alma sürecine katılırlar.

Lider öğretmen ve sıradan öğretmen arasındaki farkları Çakırcı (2009, s.23) şu şekilde belirtmiştir:

Çizelge 4. Çakırcı'ya Göre Lider Öğretmen ve Sıradan Öğretmen Arasındaki Farklar

Lider Öğretmen	Sıradan Öğretmen
Değişimin yanındadır.	Statükodan yanadır.
Geleceği inşa eder.	Günü kurtarma peşindedir.
Çözümün yanındadır.	Problemin yanındadır.
Çalışmanın kölesidir.	Tembeldir.
Sevdiği işi sanata çevirir.	Sevmediği işi işkenceye çevirir.
İletişim ustasıdır.	İletişim fakiridir.
Yeni teknolojiyi takip eder.	Yeni teknolojiyi takip etmez.
Özgüveni vardır.	Özgüveni yoktur.
Eski köye yeni adet getirir.	Eski köye yeni adet getirmez.
Zamanı yönetir.	Zamanı yönetemez.
Yeni yöntemler ve modeller uygulama peşindedir.	Eski modelleri devam ettirir.
Empatik ve sempattir.	Çoğu zaman antipattir.
Öğrencilerin ismini bilir.	Öğrencilerin ismini bilmez.
Güven verir.	Korku verir.
Öğrencilerini güçlü kılar.	Öğrencilerini aciz kılar.
Gayri resmidir (İnformal).	Resmidir (Formal).
Proaktif (Etkisel).	Reaktif (Tepkisel).
İyimserdir.	Kötümserdir.
Çözümün bir parçasıdır.	Problemin bir parçasıdır.
Öğrencilerine güç katar.	Öğrencilerine güçlük çıkarır.
İçtendir.	İçten pazarlıklıdır.
Keyif verir.	Eziyet verir.
Hatalarını kabul eder.	Hatalara tahammül edemez.
Alçak gönüllüdür.	Gururludur.
Liderdir.	Takip eder.
Özgündür.	Kopyadır.
Çok seslilikten yanadır.	Tek seslilikten yanadır.
Sürekli kendini geliştirme peşindedir.	Kendini geliştirmez.
Yetenek avcıdır.	Yetenekleri öldürür.

2.4.1. Öğretmen Liderliğinin Gerekliliği

Danielson (2007), okullarda öğretmen liderliğinin gerekliğine ilişkin birbirine bağlı bir dizi faktörü şu şekilde ifade etmektedir:

1. Öğretimin Düz Bir Meslek Oluşu: Çoğu mesleğin uygulayıcılarının daha fazla sorumluluk alarak deneyim kazanmak için fırsatları vardır. Öğretimde

bu ilke geçerli değildir. 20 yıllık öğretmen ile göreve yeni başlayan öğretmenin sorumlulukları aynı ölçüdedir. Öğretmenlerden etki alanlarını genişletmenin tek yolunun yönetici olmaktan geçtiğini düşünenler olmasına rağmen yöneticiliğin kendileri için doğru bir yol olmadığını farkında olanlarda vardır. Öğretmenler daha fazla sorumluluk alarak kendi okullarında ve mesleklerinde daha geniş bir nüfusa sahip olmak istemektedirler.

2. Okullarda Öğretmenlerin Görev Süresi Yöneticilere Göre Daha Uzun Oluşu: Çoğu zaman, yöneticiler görev yerlerinde sadece 3-4 yıl kalabilmektedirler, öğretmenler ise çok daha uzun süreli görev yerlerinde kalabilmektedirler. Öğretmenler genel olarak kurumu daha iyi tanıdıkları için okul kültürünün koruyucusu durumundadırlar. Okul bölgesinin geliştirilmesinde yapılacak en akıllı yatırım, öğretmenleri yetiştirmek ve öğretmen liderliğini teşvik etmektir. Çünkü okulun geliştirilmesi çalışmalarında uzun süreli sonuçların alınmasında öğretmenler stratejik bir konumdadırlar bu da onları uzun menzilli projeleri yürütmeye yönlendirmektedir.

3. Günümüzde Okul Yöneticilerinden Talep Edilenlerin Karşılanmasının İmkansız Oluşu: Günümüzde müdürlerden vizyon sahibi olmaları beklenmektedir. Bunun yanı sıra etkili bir yöneticinin birer öğretim lideri olması da gerekmektedir. Okul yöneticileri uygulanan eğitim politikaları nedeniyle okulda en önemli kişi konumundadırlar. Bu nedenden dolayı sürekli olarak (veliler, personel, ve daha geniş topluluklarla) ilgilenmektedirler. Bir dizi kaynakların baskısı altında bir çok yönetici okul gelişimi çalışmalarına yeterince zaman ayıramamakta, kendilerinde de yeterince enerjiyi bulamamaktadırlar.

4. Müdürlerin Uzmanlık Alanlarının Sınırlı Oluşu: Tüm eğitimciler gibi, çoğu okul yöneticilerinin de öğretimde kendi uzmanlık alanları vardır. Daha önce matematik öğretmenliği görevinde bulunan bir okul yöneticisi, matematik öğretim uygulamaları hakkında yapılan bir çok araştırmayı bilebilir ama o da diğer ülkelerde çalışılmış matematik öğretim uygulamaları hakkında çok fazla bilgi birikimine sahip olmayabilir. Okul yöneticisi her alanda uzman değildir.

Öğretmenlerin bireysel olarak kendi uzmanlık alanları vardır ama öğretmen liderlerden bir grup sürekli olarak okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalarda ihtiyaç duyulan gerekli mesleki bilgi birikimi çeşitliliğine sahip konumdadırlar.

Bütün bu faktörler, okulun gelişiminin öğretmen liderlerin aktif olarak katılımına bağlı olduğunu göstermektedir. Çünkü okul yöneticileri tüm bu çalışmaları gerçekleştirmede yeterli olamamaktadır.

2.4.2. Öğretmenlerin Liderlik Rollerini

Öğretmenler, birden fazla liderlik rolü sergileyebilirler. Bazı liderlik rolleri zümre başkanı, atölye şefi, formatör, uzman öğretmen olma gibi sorumluluklar olarak belirlenmiş formal roller, diğer liderlik rolleri ise öğretmenlerin meslektaşları ile etkileşimi gibi informal rollerdir. Rollerin çeşitliliği, öğretmen liderlere, okul kültürü oluşturmalarında, öğrencinin öğrenmesini geliştirmelerinde ve meslektaşları ile değişen eğitim uygulamalarını takip etmelerinde yardımcı olur.

Harris ve Mujis (2005), öğretmenlerin liderlik rollerini dört bölüm altında ifade etmektedirler:

1. Sürekli olarak sınıf öğretiminin geliştirilmesi için çaba sarf ederler.
2. Program geliştirme çalışmaları hakkında bilgi sahibi olurlar.
3. Okul kararlarına katılırlar.
4. Performans değerlendirme çalışmalarına katılırlar.

Harrison ve Killion (2007), öğretmenlerin liderlik rollerini on bölüm altında ifade etmektedirler;

1. Kaynak Sağlayıcı: Öğretmenler, öğretim ile ilgili kaynakları kullanma konusunda meslektaşlarına yardım ederler. Bunlar, öğrencilerin yararlanması için kullanılan web siteleri, öğretim materyalleri, okumalar, makaleler, kitaplar, ünite planları, değerlendirme araçları ve diğer kaynaklardır.

2. Öğretim Uzmanı: Okulları için uygun olan öğretim metotlarının bulunmasına yardımcı olurlar ve sonuçlarını meslektaşları ile paylaşırlar.

3. Müfredat Uzmanı: Farklı müfredat programlarının bir araya getirilmesi, içeriklerinin anlaşılması, öğretimi planlama programlarının kullanılması, okul süresi boyunca tutarlı bir müfredat uygulamasının değerlendirmeyi de esas alarak gerçekleştirilmesi hususlarında meslektaşlarına yardımcı olurlar. Müfredat uzmanları; öğretmenlere uygulanan müfredatı takip etmeleri ve ortak değerlendirme çalışmalarını geliştirmelerinde de yol göstericidirler.

4. Sınıf Destekçisi: Sınıf destekçileri, öğretmenlere genellikle ders anlatımının nasıl olacağını göstererek, gözlem yaparak veya geribildirim vererek; sınıfların içerisinde yeni fikirlerin uygulanması hususlarında yardımcı olurlar. Blase ve Blase (2006) yaptıkları bir araştırmada meslektaşları ile işbirliği yapmanın öğretmenlerin öğrenme ve öğretme konularındaki problemleri kendi yetenekleri ve kapasiteleri ile çözmeleri konularında yetkin olmalarını sağladığı sonucuna varmıştır.

5. Kolaylaştırıcı Öğrenme: Öğretmen liderlerin bir başka rolü de öğrenciler arasındaki öğrenme fırsatlarını kolaylaştırmaktır. Öğretmenler, öğrencinin öğrenmesini geliştirme sürecinde tek bir noktada toplanırlar. Profesyonel öğrenme; öğretmenlerin sınıf çalışmalarına odaklandıkları ve öğrenmede oluşan boşlukları doldurdukları zaman daha anlamlı hale gelir.

6. Danışman: Öğretmen liderler için bir başka ortak rol, stajyer öğretmenlere bir danışman gibi hizmet edebilmektir. Lider olarak öğretmen, stajyer

öğretmenlerin okula alıştırılması ve öğretim, müfredat, prosedür, uygulama, eğitim politikaları konularında bilgilendirilmesinde yardımcı olmalıdır.

7. Okul Lideri: Bir okul lideri olabilmek için bir komite üzerinde çalışmak (okul gelişim ekibi gibi), bölüm başkanı olmak, okul girişim faaliyetlerini desteklemek veya toplum içinde okulu temsil etmek gerekir. Bir okul lideri, okulun vizyonunu paylaşır, kendi hedeflerini okul hedefleri ile örtüştürür ve okulun başarılı olması için gereken sorumlulukları paylaşır.

8. Bilgi Koçu: Öğretmenler bilgiye ulaşmaya çalışmalarına rağmen, sınıftaki öğretimde bu bilgiyi sık sık kullanmazlar. Öğretmen liderler, meslektaşlarına öğretimde güçlendirmeyi sağlamak için bilgiyi analiz etmelerinde ve kullanmalarında rehberlik ederler.

9. Değişim İçin Katalizör: Öğretmenlerden değişim için katalizör rol üstlenenlerin, öğretimdeki sürekli gelişmede güçlü bir etkileri vardır. Lider olarak öğretmen, öğrencinin öğrenme durumuna yönelik sürekli sorular oluşturur.

10. Öğrenen Kimse: “Öğrenen olma” en önemli öğretmen liderliği rolleri arasında kabul edilir. Öğretmen liderler “Öğrenen olma” özelliği ile sürekli gelişmeye model olurlar, yaşam boyu öğrenmeyi sağlamada yol göstericidirler ve öğrencilerin başarılı olmaları için yardımcı olurlar.

Lieberman (1992), vizyon, yapı, zaman ve beceriyi öğretmenlerin liderlik rolleri ve sorumluluklarının başarısındaki önemli etkenler olduğunu belirtmektedir.

1. Vizyon: Öğretmenlerin yeni liderlik rolleri genel vizyonun bir parçası olmalı ve öğretmenlerden liderliğe katılımları beklenilmelidir.

2. Yapı: Öğretmenler çalışmalarında yapıya ihtiyaç duyarlar. Yapı; okul ve topluma göre farklılık göstermekle beraber yeni liderlik rollerinin yasallaştırılması,

anlaşılmasının kolaylaştırılması ve öğretmenlerin liderliğe hazırlanmaları için gereklidir.

3. Zaman: Öğretmenler için zaman deneme, düşünme ve oluşum için gereklidir. Öğretmenler zamana meslektaşları ile iletişim kurmak, materyal geliştirmek ve çatışmaları çözümlmek için ihtiyaç duyarlar.

4. Beceriler: Beceri ve yeteneklerin kullanımı ile liderlik daha etkin bir hal almaktadır. Dimock ve McGree (1995), bu beceri ve yetenekler şu şekilde sıralamaktadırlar:

- Net bir vizyon geliştirmek,
- Değişime öncü olmak,
- Engeller karşısında mücadele etmek,
- Analiz ve program ayarlamaları yapmak,
- Aile ve toplum desteği almak,
- Okul ile fakülte arasında bir takım ruhu oluşturmak,
- Diğer öğretmenler için destek ve teşvik sağlamak,
- Program başarılarını fark etmek ve kutlamak,
- Becerilerin inşa edilmesinde yaz programı gibi alternatif stratejiler kullanmak,
- Eylem ve süreçlerde sabırlı olmak.

Harris ve Mujis (2005), lider olarak öğretmenin gerçekleştirmesi gereken etkinlikleri altı bölüm altında ifade etmektedirler;

1. Öğretmeye devam ederek, bireysel öğretim stratejilerini ve becerileri geliştirebilmek için çalışırlar.

2. Öğretim uygulamalarının incelemelerini meslektaşları ile birlikte yaparlar.

3. Program geliştirme çalışmaları hakkında bilgi sahibi olurlar.

4. Okul düzeyinde alınacak kararlara katılırlar.

5. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine ve personel geliştirme çalışmalarına katılırlar.

6. Ortak eylem araştırmalarında, mesleki planlamalarda meslektaşları ile birlikte çalışırlar.

Smylie (1997), öğretmenlerin liderlik rolleri ve fırsatlarını gerçekleştirmede üç önemli ortak nokta olduğunu vurgulamaktadır. Bunlar: öncü öğretmenlik, kariyer basamakları ve öğretmen rehberliğidir.

Danielson (Akt. Beycioğlu, 2009), 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 iklimin oluşmasında ve okulun gelişim ve ilerlemesi süreçlerinde oldukça etkin rollere sahiptirler.

Geleneksel öğretmen ve lider öğretmen rolleri arasındaki farkları Beycioğlu (2009) şu şekilde belirtmektedir:

Çizelge 5. Beycioğlu'na Göre Geleneksel Öğretmen ve Lider Öğretmen Rollerini Arasındaki Farklar

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

2.4.3. Öğretmen Liderliğinin Engelleri

Literatürde öğretmen liderliğinin önünde bir dizi engellerin olduğunu görülmektedir. Bu engeller öğretmenlere, liderlik pozisyonlarındaki işlerini başarılı bir şekilde yapmalarında engel olmaktadır.

Leithwood, Jantzi ve Steinbech (1999), öğretmen liderliğinin engellerini şu şekilde belirtmektedir;

1. Zamanlarının sınıf dışında öğrencilerle çalışmak için kısıtlı olması, öğretmenlerin liderlik özelliklerini gösterebilmelerine engeldir.
2. Verilen ek zaman ise genellikle yeterli olmamaktadır.
3. Zamanın, eğitim seminerlerinin ve finans kaynaklarının yetersizliği öğretmenlerin liderlik rollerini gösterebilmelerinde engeldir.

4. Öğretmenlerin kendi kişisel yaşamlarındaki girişimlerin yanı sıra sınıftaki çalışma ortamındaki etkinliklerini de yönelebilmesi için çoklu rolleri gerçekleştirebilmenin güçlüklerine hazır olması gerekir.

5. Kendilerini okul içindeki çalışma ortamından izole etmeleri, öğretmenlerin liderlik özelliklerini göstermelerinde engeldir.

6. Öğretmenlerin, rol tanımlamalarını yeterince yapamamaları, liderlik özelliklerini gösterebilmelerinde engeldir.

7. Kendi uzmanlık alanlarının dışında da sorumluluklar üstlenmek, öğretmenlerin liderlik özelliklerini gösterebilmelerinde sınırlayıcı etkenlerdendir.

Goldring ve Rallis'e (1993) göre, okul yöneticileri zamanın nasıl kullanılması gerektiği konusunda öğretmenlere yardımcı olmalı ve öğretmenlerin planlarını inceleyerek, kendi aralarında, öğrencilerle profesyonel düzeyde kurulan etkileşimlere ayrılan zamanın yeterli düzeyde olup olmadığıyla ilgilenmelidir.

Barth (2001), öğretmen liderliği yolunda duran engelleri şu şekilde belirtmektedir:

1. Eklenti: Öğretmenlerin çok sayıda ek sorumluluk almaları ve okul liderliği fırsatları ise bir eklenti olarak görmeleri.

2. Zaman: Bazı öğretmenlerin liderlik faaliyetlerine ayıracak zamanın olmaması ve zaman ayırdıklarında ise kendilerine ücret verilmesi beklentisi içerisinde olmaları.

3. Meslektaşlar: Öğretmenlerin liderlik girişimlerine meslektaşları ve okul yöneticileri tarafından tepki verilmesi.

4. Standart Testler: Öğretmenlerin testlere odaklanmaları ve öğrenci puanlarının yükseltilmesinin liderlik sorumluluklarını almaya tercih edilmesi.

Dimock (2001), öğretmenlerin sınıfları içerisinde liderlik etkilerini göstermede karşılaştıkları engelleri yedi bölüm altında ifade etmektedir:

1. Teknolojinin kullanımındaki yetersizlikler.
2. Okullardaki teknik araç ve gereçlerin yetersizliği.
3. Teknolojiye yeterince hakim olunmaması, bu eksikliğin hizmet içi eğitim seminerleriyle telafi edilmeye çalışılması.
4. Bilgisayar kullanımının yararlarının sınırlı düzeyde olduğuna dair bir anlayışa sahip olunması.
5. Okul yöneticilerinin öğretmenlere gereken desteği vermemesi.
6. Öğrenmenin değerlendirilmesinde geçerli olan sistemden yeterli sonuç alınmaması.
7. Öğretmenlerin günlük çalışma ortamlarında gerçekleştirdikleri görevlerinin yoğun olması.

Odell (1997), öğretmen liderliğinin önündeki en büyük engellerden birisinin öğretmenlerin kendilerini birer lider olarak görememeleri diğerinin ise bireysel olarak çalışmayı işbirliği içinde çalışmaya tercih etmelerinden kaynaklandığını vurgulamaktadır.

Can (2006a), öğretmen liderliğinin engellerini şu şekilde açıklamaktadır;

Zaman: Bir günde sadece 24 saat vardır. Aile, sınıf, okul gibi tüm önemli alanlara yeterince yoğunlaşmanın en büyük engelini zaman oluşturuyor. Sınıf dışı alanlarda yapılacak etkinlik ve rollerin ortaya konulması, günlük gereksinimlerin karşılanması ve beklenmeyen durumlarla baş edilmesi için zamanı etkin bir şekilde programlamak çok önemli. Bu, yapılması çok kolay olmayan ancak yapılabilir bir eylemdir. Her şeyden önce yapılabilir bir işi yapmaya istekli olmak ve bunu da eyleme dönüştürmek gerekir.

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

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

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

Çoklu Roller: Gün içinde farklı rollere girmek, yeni geçişler yapmak bazen zorlayıcı olabilmektedir. Öğretmek, ailelerle iletişimi kurmak, öğretmenler arası

iletişim ağı oluşturmak ve öğrencilerle çalışmak, üstelik tüm bu rolleri aynı zamanda yapmak zorunda kalmak kolay işler değil. Liderlerin aynı gün içerisinde farklı görev ve rolleri sergilemek zorunda bulunmaları önemli bir engeli oluşturur. Kimi zaman lider öğretmenlerin birbirine karıştırmadan çoklu rolleri oynamaları da gerekir. Çevredeki diğer insanlara ya da meslektaşlara düşen görev, liderin görev ve rollerini paylaşarak ona destek olabilmektir

Destek Durumu: Müdürün kişisel yetenekleri, öğretmenin, öğretmen liderliğinin, liderlik rollerini üstlenmelerinde önemli bir desteği oluşturur. Dinleyen, öğretmenlere cesaret veren ve öğretmen liderlere destek olan bir yönetici, okul içinde çok zor olan yenilik yapma görevinin üstlenilmesini teşvik etmektedir. Araştırmalar, okullarda özerklik elde eden ve liderlik rollerini kazanan öğretmenlere karşı öğretmen liderliğinin gelişimine büyük bir engel olan okullardaki “en üst-en aşağı” yönetim yapılarına işaret etmektedir.

Katzenmeyer ve Moller (2001), öğretmen liderliğinin gelişimindeki büyük engel olarak okul üyeleri ile liderlik rollerini paylaşmayan okul yöneticilerini görürken, Paulu ve Winters (1998) ise, iş günü boyunca yeni fikirler üretebilmek için zamanın sınırlılığını, okul programlarının yoğun olmasını, öğretmenlerin ilgisiz ve kıskanç tavırlarını, yöneticilerin destek eksikliğini öğretmen liderliğinin önündeki engeller olduğunu vurgulamaktadır.

Can (2009a, s.168-169) öğretmen liderliğinin diğer engelleri olarak aşağıdaki unsurları belirtmektedir;

Rol Tanımları: Rol tanımları, liderlik sürecini doğru anlamının temel adımlarından birini oluşturur. Sorumluluklar liderlikle ilişkili olduğundan iyi betimlenemiyorsa, sadece lider öğretmenlerde değil onlarla çalışan diğer insanlarda da (örneğin; yöneticiler, sınıf öğretmenleri) gerginlik artar, karışıklıklar ortaya çıkar. Yine de öğretmenlerin yeni rollerini yaratma ve tanımlama gerekliliğine işaret etmişlerdir.

Zaman: Zaman yeterince değerlendirilmediğinde hedefe giden yolda en büyük engeli oluşturur. Lider öğretmenler, zaman kısıtlamasının hem liderlik rollerinde başarılı olma becerilerini önemli ölçüde sınırlandırdığını belirtmektedir.

Okul Kültürü: Okulda zaman süreci içinde oluşan ilişkiler, ilişkilere yüklenen anlamlar, üyelerin birlikteliğinin değeri gibi kültürel öğeler, okul kültürünün oluşturulmasında temel dinamiklerdendir. Okul yöneticilerinden ve meslektaşlarından destek ve teşvik görememeleri lider öğretmenler için en büyük engeli oluşturmaktadır.

Tüm bu engeller, öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olmaktadır. Çoğu okul reformu çalışmaları, öğretmenlerin güçlendirilmesi, yönetimin öğretmenlerle paylaşılması, meslektaşlar arasında işbirliğinin sağlanması, mesleki gelişim çalışmalarının süreklilik kazanması ve yeni fikirler üretebilmek için daha fazla zamanın ayrılması yönünde hareket etmektedir. Bu nitelikler, okulların yeniden yapılandırılmasında gerekli unsurlar olarak görülmektedir (Wyne, 2002).

2.4.4. Öğretmen Liderliğini Destekleyici Unsurlar

Okullarda öğretmen liderliğinin desteklenmesi öğretimin önemli boyutlarından birisidir (Barth, 1999).

York-Barr ve Duke (2004), öğretmen liderliğini destekleyen roller ve ilişkileri şu şekilde belirtmektedirler:

1. Öğretmenler birbirlerini tanımalı ve lider öğretmenlere alanında uzmanlaşmış öğretmenler gibi saygı duyulmalıdır.

2. Öğretmenlerin ve yöneticilerin birlikte çalışabileceği olumlu bir çalışma ortamı yaratılmalıdır.

3. Öğretmen liderliği çalışmalarının odak noktası öğretmen ve öğrenme süreci olmalıdır.

4. Öğretmenin liderlik rollerinin belirsizliğinden dolayı yaşadığı güçlükler üzerinde durulmalıdır.

5. Okul yöneticileri formal yollarla, davranışlarıyla, yol göstericiliğiyle, görüşleriyle öğretmen liderleri desteklemelidir.

6. Öğretmen ve okul yöneticisi liderliğinin etki alanları ortak bir görüş dahilinde netliğe kavuşturulmalıdır.

7. Öğretmen liderler ve okul yöneticileri arasındaki ilişkilerin kişilerarası yönlerine dikkat edilmelidir.

Harris ve Mujis (2005), öğretmen liderliğini destekleyici unsurları dört boyut altında ifade etmektedirler:

1. Öğretmenlerin mesleki gelişim ve işbirlikçi çalışmalara zaman ayırmaları, aralarındaki iletişim ağının güçlü olması, birbirlerinin sınıflarını ziyaret etmeleri öğretmen liderliğinin desteklenmesi açısından önemlidir.

2. Öğretmenlere liderlik rollerini gerçekleştirebilmeleri için sürekli olarak kendilerini geliştirebilmeleri yönünde fırsatlar verilmelidir.

3. Öğretmenlerin liderliğe hazır olabilmeleri için iyi iletişim becerileri ile donatılmış olmaları gerekir.

4. Öğretmenlerin liderlik rollerini üstlenebilmeleri için motive edilmeleri gerekir.

Lieberman vd., (2000)'in yapmış olduğu bir araştırmada, öğretmen liderliğinin destekleyici unsurları olarak :

1. Zamanı temin etmek,
2. Öğretmen liderliği için gereken desteği bildirmek,
3. Öğretmenlerin kabul ettikleri birlikte çalışabilecekleri yapılar oluşturmak,
4. Okul gelişim çalışmalarının uzun vadeli, tutarlı ve destekli olması gerektiğinin farkına varmak,
5. Tekdüzelik ve esneklik arasında oluşan gerilime karşı anlayışlı olmak, olarak bulunmuştur.

Hallinger (2005), öğretmen liderliğini kolaylaştırıcı faktörleri şu şekilde belirtmektedir:

1. Öğrenmede ortak vizyon oluşturmak.
2. Öğretmen liderliğini desteklemek için kültür ve yapıyı oluşturan rolleri etkinleştirmek.
3. Ortak değerler ve modelleme üzerinde birbirlerini motive etmek.

Zinn (1997), yaptığı bir araştırmada öğretmen liderliğinin destekleyici ve engelleyici unsurlarını: eğitim kapsamı içindeki sınırlılıklar, eğitim kapsamı dışındaki sınırlılıklar ve içsel faktörler olmak üzere üç kategoriye ayırarak incelemiştir (Ek-1).

2.4.5. Öğretmen Liderliği ve Okul Yönetimi

Okul müdürlerinin, öğretmenlerin liderlik görev ve rollerini gerçekleştirebilmelerinde temel sorumlulukları vardır. Müdürler, öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde anahtar bir rol oynarlar. Müdürler, gerekli eğitim ve deneyime sahip oldukları takdirde öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirebilirler. Söz konusu eğitim ve deneyim onların okullarındaki öğretmen liderleri tanımaları, desteklemeleri ve geliştirebilmelerini mümkün kılacaktır (Can, 2006b).

Barth (2001), okul yönetiminin öğretmen liderliğini üzerindeki etkilerinin boyutlarını kategorilere ayırarak belirtmektedir:

1. Okul Yöneticilerinin Engeli: Çoğu okul yöneticisi öğretmen liderliği hakkında olumsuz düşünmektedir. Buna neden olarak ise; eğer liderliklerini öğretmenlerle paylaşırlarsa, çevresindekiler tarafından özgüveni yetersiz yönetici olarak algılanabileceklerini göstermektedirler. Halbuki yapılan bir araştırma, özgüveni yüksek olan bir okul yöneticisinin liderliğini daha fazla paylaştığını göstermiştir.

2. Okul Kültürünü Oluşturucu İlkeler: Öğretmen liderlerin sağlıkları ve performansları nasıl bir okul için önemli ise, okul yöneticisinin sağlık ve performansı da öğretmenler için o derece önemlidir. Öğretmenlerin liderlik uygulamalarını gerçekleştirebileceği bir okul kültürü oluşturulmalıdır. Öğretmenlerin başarılarını etkileyebilecek eylemler ise şunlardır:

- **Ümit Etme:** Öğretmen liderliğine destek olan bir okul yöneticisinin ümit etmenin okulun geliştirilmesi düşüncesinin merkezindeki bir amaç olduğuna inanmalıdır. Okul yöneticisinin toplantılarında, konuşmalarında öğretmenlerin liderliğe katılımlarının önemi hakkındaki görüşünü bildirmesi, öğretmen liderliğine katılımın oranının artması yönündeki olumlu bir gelişme olarak kabul edilmelidir.

- **Vazgeçme:** Okul yöneticileri öğretmen liderliğini desteklemeli ve yetkinin getirdiği güçleri de öğretmenlerle paylaşabilmelidir. Okul yöneticileri güçlerini paylaşmaya başladığı zaman ortaya çıkan yaratıcı düşüncelerin de okulun hizmetine bırakılmasını yardımcı olur.

- **Güven:** Öğretmenler kendilerine kırıcı davranıldığı, velilerden tepki aldıkları, okul yöneticisinin otoritesini göstererek cesaretlerini kırdığı okul ortamlarında lider olmayı istemezler.

- **Güçlendirme:** Okul yöneticileri sorunların çözümlerinin başlangıç aşamalarında öğretmenlerin de görüşlerini almaya başladıkları zaman öğretmen liderliğinin yaygınlaşmasını da sağlarlar.

- **Dahil Etme:** Okul ile ilgili sorunların çözümü için benzeri sorunları başarıyla çözümlemiş öğretmenlere başvurulmalıdır. Okul yöneticisi lider öğretmenlerle birlikte bir okul kültürü oluşturmalıdır. Okullardaki yenilikçi çözümlerin genellikle bir şeyin nasıl yapılacağını bilmeyen fakat öğrenmek isteyen öğretmenlerden geldiği unutulmamalıdır.

- **Savunma:** Öğretmenlerden kendilerini lider olarak ortaya çıkaranlar, bir tabuyu yıkarak, risk alırlar. Okul yöneticileri lider öğretmenleri meslektaşlarının baskılarına karşı korumaya yönelik girişim çabalarında yeni yollar bulmalıdırlar. Yöneticilerinden destek aldığını fark eden öğretmenler kendilerini daha rahat ifade ederler ve yeni uygulamaları gerçekleştirmede daha istekli olurlar.

- **Farkına Varma:** Öğretmenler okulları için yaptıkları çalışmalarının sonuçlarının gözden kaçabileceğini, farkına varılmayacağını ve önemsenmeyeceğini düşünmektedirler.

- **Başarısızlığın Sorumluluğunu Paylaşma:** Okul yöneticileri ve öğretmenler başarı kadar başarısızlığın da sorumluluğunu paylaşabilmelidirler.

Öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından yapılan hatalara taraf tutulmadan hoş görü ile yaklaşılmalıdır. Sorulan soru hatanın kaynağının kimin olduğuna yönelik değil de, bu hatadan neler öğrenebiliriz?, bir dahaki sefere daha iyisini nasıl yapabiliriz? şeklinde olmalıdır.

- **Başarıya Şans Tanıma:** Okul yöneticilerinin öğretmenlerle başarının sorumluluğunu paylaşabilmeleri önemli bir olgudur. Çünkü yöneticilerin merkezi bir konumda yer alabilmelerinde öğretmenlere göre daha çok fırsatları vardır.

Buckner ve Mc Dowella (Akt. Can, 2006b, s.354), müdürlerin öğretmen liderliğini geliştirmede aşağıdaki rolleri yerine getirebileceğini belirtmektedir:

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

2. Müdür, öğretmen liderlerle ilişkilerinde rahat olmalıdır. Müdür, öğretmenleri değerli yetenekler olarak görmeli ve lider olmaya özendirip, teşvik edilmiş öğretmenlerin davranışlarını nasıl etkileyeceğini bilmelidirler. Öğretmen liderliğini özendiren müdürler kolaylaştırıcı ve bundan karlı çıkacak bir pozisyonda olmak zorundadır.

3. Müdürler, öğretmenleri liderlik rolleri almaya teşvik etmelidirler. Tüm öğretmenler lider olmaya özendirilmeli ve öğretmen liderliğinin kabul gördüğü bir atmosfer yaratmak için çaba göstermelidir. Bu atmosferde öğretmenlere lider olmaları için gerekli olan desteği sağlayacaktır.

4. Müdürler, öğretmenlere liderlik becerilerini geliştirmede yardımcı olmalıdırlar. Gelişim, liderlik becerilerinin öğretilmesi için belirlenmiş formal,

profesyonel gelişim deneyimleri doğrultusunda sağlanabilir. Eğer bu yaklaşım kullanılırsa yapılacak etkinliklerle öğretmenlere birlikte müdürler de katılmalıdır.

5. Müdür, öğretmen liderlere dönüt sağlamalıdır. Her liderin gelişiminde dönüt, anahtar bir öğedir. Dönüt, liderlerin gelişimi ve değerlendirilmesi için gerekli olan verileri sağlar. Müdürler dönüt alırken de öğretmenlerin kendilerini rahat hissedebilecekleri bir atmosfer yaratmaya çalışılmalıdır.

Can (2006b, s.361), öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürlerin uyması gereken stratejileri şu şekilde belirtmektedir:

1. Öğretmen liderliğinin teşvik edildiği bir atmosfer oluşturmak.
2. Araştırmacı olmak ve tüm öğretmenlerin gelişimi için onlara fırsat sağlamak.
3. Geliştirme, öğretmenleri yeni şeyler öğrenmeye isteklendirmelidir.
4. Değişimi ve uyumu sağlamalı, öğretmenlerin isteklerini, heveslerini, meraklarını birleştirmelidir.
5. Öğretmenlere kendi yetersizliklerinin kaynağını bulabilme olanağını verecek, kendi öğretimlerinin çeşitli yönlerini analiz edebilecek becerilerin kazandırılması gerekmektedir.
6. Okulda etkili öğretimi destekleyici bir iklim yaratılmalıdır. Bu iklim, herkesten yüksek beklentiler içeren, ortaklaşa planlamayı, akademik ve işbirlikçi ilişkileri özendirme, başarının tanınması ve ödüllendirilmesine önem vermeyi ve öğrencilerin etkili öğrenmesini sağlayan bir öğretimi vurgulamalıdır.

Hale ve Rollins (2006), öğretmen liderliğini etkileyen önemli değişkenleri okul kültürü, roller ve sorumluluklar, yapılar olmak üzere üç kategoriye ayırarak belirtmektedirler:

1. Okul Kültürü:

- Okulun odak noktasında öğrenme ve sorgulama sürecinin yer alması,
- Risk almaları yönünde öğretmenlerin teşvik edilmeleri,
- Takım çalışması yapılmasının beklenilmesi, sorumluluk, karar alımı ve liderliğin paylaşılması,
- Rol model olan öğretmenlerin önemsenmesi,
- Öğretmenlerin arasında profesyonelliği teşvik eden güçlü bir topluluğun yer alması.

2. Roller ve Sorumluluklar

- Meslektaşlarının farkına varmaları ve alanında öğretim uzmanı olan öğretmen liderlerle ilgilenmeleri,
- Özgüven sahibi olmaları, meslektaşları ve yöneticileri ile çalışma ilişkilerinin olumlu olması,
- Öğretmen liderliği çalışmalarının merkezinde öğretme ve öğrenme süreçlerinin yer alması,
- Öğretmen liderler ve yöneticiler arasındaki kişilerarası ilişkilerin iyileştirilmesi.

3. Yapılar

Öğretmen liderliğini kolaylaştırıcı faaliyetler için gereken materyal, zaman ve mekanın sağlanması.

Harris, Wheeler ve Kacmar (2009), öğretmen liderliğinin etki alanlarını dört boyutu olduğunu belirtmektedirler. Bu boyutları aşağıdaki gibi ifade etmektedirler:

Öğrenci Üzerindeki Etkileri: Leithwood ve Jantzi (1999), yaptıkları bir araştırmada öğrenci başarısı ile öğretmen liderliği arasındaki pozitif bir ilişki destekleyecek kesin bir bulguya rastlamamışlardır. Leithwood vd., (2004) yılında yaptıkları bir araştırmada, liderlerin insanlar veya örgüt üzerindeki bıraktıkları etki aracılığı ile öğrenci öğrenmesine dolaylı olarak katkı sağladığını belirtmektedirler (Wynne, 2002). Mulford ve Silins (2003), öğretmen liderliğinin örgütün öğrenmesine katkı sağladığını belirtmektedirler (işbirlikçi iklim, girişimde bulunma ve risk alma, okul uygulamalarının gelişimi, mesleki gelişim), bu da katılan öğrenci sonuçlarını etkilemektedir.

Öğretmen Liderliği Üzerindeki Etkileri: Öğretmen liderliğinin en güçlü etkisi, öğretmen liderlerin kendi aralarında oluşturdukları etkilerdir (York-Barr ve Duke, 2004).

Öğretmen liderler:

- Liderlik becerileri ve örgütsel perspektiflerin büyümesini sağlarlar.
- Öğretim uygulamalarını geliştirirler.
- Öz güveni geliştirirler ve öğretime fikir oluştururlar.
- Artan zorluklar ve beklentiler karşısında öğrencilerin durumlarını anlamaya çalışırlar.

Meslektaşları Üzerindeki Etkileri: Ryan (1999), yaptığı bir araştırmada, öğretmen liderlerin meslektaşlarının öğretim uygulamaları üzerindeki etkisinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Öğretmen liderler, meslektaşlarının öğretim uygulamalarında, zor öğrencilerle ilişkilerine destek olmada, yeni programlarını planlamalarına yardım etmede ve hatta kişisel konularda da tavsiyelerde bulunma gibi alanlarda birer kaynak konumundadırlar.

Smylie (1992), yaptığı bir araştırmada, öğretmen liderler ve öğretmenler arasındaki etkileşimlerin teşvik edilmesi gerektiği, eğitim politikalarının sadece liderlik rollerinin yapısı ile değil aynı zamanda öğretmenlerin uzmanlık inançları ile de ilgilenmesi gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Okul Üzerindeki Etkileri: Okul etkinlikleri, öğretmenlerin okulun kararların gözden geçirilmesine kadar her yönüyle okulun işleyişine katılmaları ile doğru orantılıdır (Mulford ve Silins, 2003).

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu kısmında, öğretmen liderliği ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Can (2004), bireylerin eğitim, gelişim ve etkililik ilişkisini öğretmenler açısından incelemek amacıyla yaptığı araştırmasındaki sonuçlar şunlardır:

1. Hizmet içi eğitim, çalışanın mevcut işlerini daha iyi yapabilmesi için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırmayı amaçlarken gelişim, kişiyi gelecekteki işlere de hazırlamaya çalışır.

2. Eğitim, çalışanın işini daha iyi yapabilmesi için performansını geliştirmesidir.

3. Gelişim, eğitimden daha genel olup süreklilik içinde, çalışanın tüm boyutlarıyla geliştirilmesine yönelik öğrenme fırsatlarını içerir.

4. Hem gelişim hem de eğitimin amacı performans yetersizliklerini azaltmak ve üretkenlik oranını yükseltmektir.

5. Öğretmen performansının artırılması ve üretkenliğin yükselmesi, etkililiğin göstergelerindedir.

6. Mesleki ve kişisel nitelikleriyle geliştirilmiş öğretmen, etkili öğretmen davranışları sergileyerek etkili sınıf yönetimini gerçekleştirmektedir.

Can (2006a), ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin, öğretmen liderliği davranışlarını göstermelerindeki engelleri belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

1. Öğretmen ve yöneticilere göre, öğretmen liderlerin gösterdikleri davranışlar incelendiğinde önemli benzerlikler ortaya çıkmaktadır.

2. Öğretmenler sınıfla ilgili öğretim etkinliklerine, yöneticiler ise disiplinli ve okul çaplı etkinliklere daha çok katılmaktadırlar.

3. Öğretmen liderliğinde müdürün öğretmenleri güdülemesi, destek ortamı sunması çok önemsenmektedir.

4. Öğretmenler, müdürün ortam ve olanakları yeterince sunmaması durumunda etkinliklerin sınıf içi sınırlarında kalacağını belirtmektedirler.

5. Öğretmen liderliği davranışlarının gösterilmesinde yöneticilerin etkisini okul müdürleri de paylaşmaktadırlar ancak öncelikli çabanın öğretmenin göstermesi gerektiği, yöneticinin gösterilen çabaları destekleyeceği görüşüne katılmaktadırlar.

6. Öğretmen liderliği davranışlarının engelleri yöneticilere ve öğretmenlere göre ayrıca okul türüne göre de benzerlikler göstermektedir.

7. İlk sıralarda paylaşılan engeller olarak: okul kültürü ile ilgili engeller, mesleki yetiştirme sürecindeki yetersizlik, yönetim desteğinin yetersizliği, zamanın sınırlılığı, öğretmenin formal yükü, diğer öğretmenlerin yetersiz desteği, yetiştirme ve gelişme ortamının yetersizliği, ilave çabaların değerlendirilmemesi, demokratik güven ve katılım ortamının yetersizliği görülmektedir.

Can (2006b), öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejilerini tartışmak amacıyla yaptığı araştırmasındaki sonuçlar şunlardır:

1. Okul müdürünün öğretmen liderliğini tanımlama, sağlıklı ilişkiler kurma, liderlik rolleri almaya ve geliştirmeye teşvik etme ve gelişmeler hakkında dönüt sağlama rolleri vardır.

2. Öğretmen liderlerin geliştirilmesi için müdürlerin de uygulaması gereken stratejiler, öğretmen liderliğinin teşvik edildiği bir atmosfer oluşturmak, araştırmacı olmak ve tüm öğretmenlerin gelişimi için onlara fırsat sağlamaktır.

Can (2007), orta öğretim okulu yöneticileri ve öğretmenlerine göre öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyini incelemek amacıyla yaptığı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

1. Katılımcılara göre öğretmenler büyük ölçüde, okul çaplı olmayan sınıf merkezli ve yöneticilerce istenen öğretmen davranışlarını göstermektedirler.

2. Öğretmenlerin yarısından azının öğretmenin öncülük ettiği, sınıf dışına da taşan bağımsız projeler bağlamında, değişime önyak olabilecek, bir kısım okul çaplı olan etkinlikleri sergileyebildikleri görülmektedir.

3. Çok az paylaşılan ya da hiç paylaşılmayan davranışlar ise bağımsız eğitim projeleri hazırlama, akademik düzeyde eğitim politikaları oluşturma, öneriler geliştirme ve eğitim araştırmaları yapma şeklindeki becerilerden oluşmaktadır.

Can (2009b), ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin sınıfta ve okuldaki öğretmen liderliği davranışlarını saptamak amacıyla yaptığı araştırmasındaki sonuçlar şunlardır:

1. Okullarda görev yapan öğretmenler hedef belirleme, istekli çalışma, güven ve vizyon oluşturma ve kararlılık gibi öğretmen liderliği davranış ve rollerini sınıf yönetiminde “orta” düzeyde gösterdiklerini belirtmektedirler.

2. Öğretmenlerin öğrenme ve kendilerini geliştirme istekleri yüksek ancak davranışları ve uygulamaları yetersiz çıkmaktadır.

3. Öğretmen toplantıları, eğitsel kol çalışmaları, kutlama etkinlikleri ve veli toplantıları öğretmenlerin okul düzeyindeki katıldığı faaliyetlerdendir.

Beycioğlu (2009), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin öğretmen ve yönetici algı ve beklentilerinin ne düzeyde olduğunu tespit etmek amacıyla yaptığı doktora tezinde ulaştığı sonuçlardan bazıları şunlardır:

1. Hem öğretmenler hem de yöneticilerin çoğunluğu okullarında öğretmen liderliğinin var olduğunu gösteren davranışlar sergilendiği sonucunu destekler doğrultuda görüşler ifade etmektedirler.

2. Özel ilköğretim okullarında çalışan katılımcılar, resmi ilköğretim okullarında çalışan katılımcılara göre hem beklenti hem de algı açısından daha olumlu görüş belirtmektedirler.

3. Öğretmenler, öğretmen liderliği rollerine ilişkin beklentilerini müdürlere göre daha net ifade etmektedirler.

4. Kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre öğretmen liderliği rollerine ilişkin daha yüksek algı ve beklenti içinde oldukları görülmektedir.

5. Eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan katılımcıların, öğretmen liderliği rollerine ilişkin benzer algı ve beklentilere sahip oldukları belirtilebilir.

6. Sınıf öğretmeni olarak görev yapan katılımcıların branş öğretmeni olarak görev yapan katılımcılara göre öğretmen liderliği rollerine ilişkin algı ve beklentilerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

7. Kıdem bakımından deneyimli katılımcıların öğretmen liderliği rollerine ilişkin daha yüksek algıya sahip oldukları söylenebilir. Beklenti bakımından ise mesleğinde ilk yıllarını yaşayan katılımcıların daha yüksek beklentiye sahip oldukları görülmektedir.

8. Okullarda bulunan öğretmen sayısı değişkenine göre katılımcıların, öğretmen liderliği rollerine ilişkin algı ve beklenti düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Maxfield, Wells, Keane ve Klocko (2008), okul yöneticisinin öğretmen liderliğinin gelişimindeki etkisini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmalarında şu sonuçlara ulaşmışlardır:

1. Öğretmen liderliğinin gelişimindeki en büyük engel, öğretmen liderliğinin yeterince anlaşılammış olmasından kaynaklanmaktadır.

2. Öğretmen liderliğinin gelişiminde, okul yöneticisinin göstermesi gereken davranışları şunlar olmalıdır:

- Öğretmenleri işbirliği içinde çalışmalarını yönünde teşvik etmek.
- Öğretmen liderliğinin tanınmasını sağlamak.
- Öğretmen liderliğinin desteklendiği bir ortam oluşturmak.

- Okulda profesyonel öğretimin gerçekleştirildiği bir iklim yaratmak.
- Risk almak.
- Okul üyelerine düşüncelerini rahatça ifade etmeleri yönünde fırsat vermek.

3. Öğretmen liderliğinin gelişimi, öğretmenler ile okul yöneticileri arasındaki ilişkilere bağlı olarak değişmektedir.

Hook (2006), öğretmen liderliğinin okul etkinliği üzerindeki rolünü incelemek amacıyla yaptığı doktora tezinden ulaştığı sonuçlardan bazıları şunlardır:

1. Öğretmen liderliğinin etkili olmasında, geliştirilmesinde ve geleceğinin belirlenmesinde okul yöneticisi anahtar bir faktör konumundadır.

2. Okullardaki öğretmen liderliğinin varlığı, okul sorunları hakkında yapılan konuşmalardan açıkça fark edilmektedir.

3. Öğretmen liderliği ile öğrenci performansı arasındaki sonuç ilişkilerinin sınırlarını çizmek oldukça zor gözükmektedir. Fakat okulun gelişiminde öğretmen liderliği ve öğretmen arasında açık bir bağlantı olduğu görülmektedir.

Greenlee (2007), eğitimsel liderlik hazırlık programlarının öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirmeye etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre, eğitimsel liderlik programına katılan öğretmenler, liderliklerini gerçekleştirebilmek fırsatlar yaratmaktadırlar. Ayrıca bu programa katılan öğretmenler, yöneticilerinden liderlik becerileri uygulayabilmeleri yönünde daha çok destek almak girişimlerinde bulunmaktadırlar.

Berry, Daughtrey ve Wieder (2010), öğretmenlerdeki etkinlik duygusu ile öğretmenlerin öğretim etkinliğini ve öğrenci başarısının geliştirilmesindeki ortak

sorumluluklarını incelemek amacıyla yaptıkları araştırmalarından çıkan sonuçlar ve öneriler şunlardır:

1. Öğrencilerin başarı, ğretmen liderliğine ve öğretmenlerin alanlarındaki uzmanlıklarına bağlı olarak değişmektedir.

2. Öğretim ve okul lideri olarak öğretmenlerin yenilikçi stratejileri araştırmaları kuralcı politikalar nedeniyle sınırlandırılmaktadır.

3. Öğretmenlerin etkinliğine engel olan nedenler belirlenmelidir.

4. Öğretmenlerin okullarında liderliklerini gerçekleştirebilmesi için gereken destek tespit edilmelidir.

5. Kendi okullarında lider olan öğretmenler, mesleklerini sürdürmeye daha yatkın durumdadırlar.

6. Sınıf duvarlarının ötesine taşan ğretmen liderliği, etkili ğretim uygulamalarının yaygınlaştırmasını kolaylaştırmaktadır.

7. Öğretmen liderliği, etkili ğretim ve okul başarı için önemli bir bileşen durumundadır.

8. Başarılı ğretmenler liderliklerini gerçekleştirebilmek için fırsat yaratmaktadırlar.

9. Öğretmenler için mesleki ađ, ğretmen liderliğinin beslenmesi ve uzmanlıklarının genişletilmesi anlamına gelmelidir.

10. Farklı bağlamlarda ğretmen liderliği üzerinde daha fazla araştırmaya ihtiyaç bulunmaktadır.

Levine (2008), öğretmen liderlerin, okullarındaki sosyal adaleti sağlamadaki kritik çalışmalarını incelemek amacıyla yaptığı doktora tezinde ulaştığı sonuçlardan bazıları şunlardır:

1. Genel olarak öğretmenler, kendilerini sistemin önemli bir parçası olarak görmektedirler. Fakat zaman zaman kendilerini eğitim gelenekleri koruyucusu rolleriyle kucaklaşırken de bulmaktadırlar.

2. Öğretmenler, okullarda sosyal adaleti sağlayamadıkları zaman kendilerini rahatsız hissederek, suçluluk duygusuna kapılmaktadırlar.

3. Uygulanan eğitim politikaları öğretmenler de hayal kırıklığı yaratmaktadır.

4. Çoğu öğretmen statükoyu sürdürmek ve zor olan gerçek değişim için çalışmak arasında kalmaktadır.

5. Öğretmen liderliği yapısal olarak öğretmenlere kritik konuları araştırmaları için çok sayıda fırsat sunmaktadır.

Olson (2004), yapılan yenilikçi çalışmaların öğretmenlerin sınıf uygulamalarındaki liderlik becerilerini geliştirebilmelerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucu, öğretmenlerin sınıf uygulamalarında yapılan değişiklikler karşısında, kendi öğretim uygulamalarında da gerekli değişiklikleri oluşturabildiklerini göstermektedir.

Tschannen-Moran ve Hoy (2007), örgütsel yapının öğretmen liderliğine etkisini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmalarında şu sonuçlara ulaşmışlardır:

1. Öğretmen liderliğinin geliştirilebilmesi için örgütsel yapının belirli özelliklere sahip olması gerekmektedir.

2. Örgütsel yapının öğretmenleri karar alma sürecinde daha büyük bir rol oynamaya, programlar geliştirme çalışmalarına dahil olmaya, mesleki gelişim etkinliklerine katılmaya, liderliklerini gerçekleştirmelerine ve meslektaşları ile işbirliği halinde olmalarına yönlendirmesi gerekmektedir.

3. Öğretmen liderliğinin gelişimini destekleyen örgütsel yapıdaki değişiklikler, örgütsel verimliliğinin gelişimine de katkıda bulunmaktadır.

Rajagopaul (2007), Güney Afrika'da öğretmen liderliği uygulamalarını incelemek amacıyla yaptığı yüksek lisans tezinde ulaştığı sonuç ve önerilerden bazıları şunlardır:

1. Okullardaki liderlik rolleri paylaşılmak yerine tek bir kişi ile bütünleştirilmektedir.

2. Öğretmenlerin liderlik rolleri üstlenmelerinin önünde engeller bulunmaktadır.

3. Bu engeller; zamanın sınırlı olması, okul yöneticilerinin katı tutumu ve okul yönetiminin öğretmenlerin liderlik rollerini üstlenmelerindeki sınırlayıcı etkisi olarak sıralanabilir.

4. Öğretmen liderliği teşvik edilmelidir.

5. Tek bir kişi ile bütünleştirilen liderlik anlayışından uzaklaşarak paylaşılan liderliğe doğru hareket edilmelidir.

TSE TO-hung (2006), okullarda uygulanan liderlik güçleri ile okul etkinlikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmasında ulaştığı sonuçlar ve önerilerden bazıları şunlardır:

1. Öğretmen liderliği güçlü bir kavramdır. Çünkü okullarda meslektaş işbirliği üzerine inşa edilmektedir. Bundan dolayı doğrudan okul gelişimine katkı sağlamaktadır.

Öğretmen liderliği, tüm öğretmenlerin lider olabileceği ve öğretmenlerin liderlik becerilerinin okulların eğitim kalitesi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu anlayışı üzerine kurulmaktadır. Öğretmenler okullarda karar alma sürecine aktif olarak katılmaları yönünde teşvik edilmelidir.

2. Öğretmenler özellikle resmi görevlerde sorumluluk almak istememektedirler. Öğretmenlerin çoğu kendilerini lider olarak görememektedirler. Bu nedenle hem kendilerini tanıyabilmeleri hem de liderlik rollerinde sunulan fırsatları da kavrayabilmeleri gerekmektedir. Bundan dolayı, liderlik eğitimlerinde mesleki gelişim etkinlikleri olmalı ve bu etkinlikler öğretmenlerin liderlik kapasitelerini geliştirebilmeleri yönünde hazırlanmalıdır.

3. Okul yöneticisi, öğretmen liderliğinin gelişimini kolaylaştırmadaki en önemli kişi konumundadır.

4. Gelecekteki okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitiminde, öğretmen liderliğinin geliştirilmesine etken olan ortak karar almanın, geleneksel rollerden ayrılmanın ve güçlerin paylaşımının önemi üzerinde durulmalıdır. Geleceğin eğitim programları bu ölçütleri gerçekleştirecek şekilde tasarlanmalıdır:

Chen (2007), öğretmen liderlere göre okul yöneticisinin uygulamaları ve bu uygulamaların öğrenci başarısına olan etkisini belirlemek amacıyla yaptığı doktora tezinde şu sonuçlara ulaşmıştır:

1. Öğretmen liderler ile okul yöneticilerinin işbirliği halinde çalışmaları öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etki yaratmaktadır.

2. Öğretmen liderlerin ortak bir vizyon oluşturamaması, öğrencinin akademik başarısı üzerinde olumsuz bir etki yaratmaktadır.

3. Öğretmen liderlere göre okul yöneticileri değişim ve büyüme için mücadele etme ihtiyaçları bulunmaktadır.

4. Öğretmen liderlerin katkılarının fark edilmesinin, ekip başarılarının kutlanmasının okulun akademik başarısı üzerinde olumlu ve dolaylı bir etkisi bulunmaktadır.

Bugüne kadar öğretmen liderliğini araştıran sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır. Yukarıda belirtilen araştırmalar da öğretmen liderliğine etki eden çeşitli faktörleri, öğretmen liderliğinin öğrencilerin sosyal ve akademik başarıları üzerine etkisi ile ilgili sonuçları göstermektedir. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gereklilik ve Sergilenme Derecesine İlişkin Görüşleri” başlığını taşıyan araştırma, ilköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gereklilik ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri boyutunda literatüre katkı yapacaktır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplama aracı ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliği ve sergilenme derecesini kendi görüşlerine göre betimlemeye yönelik olduğu için tarama modelindedir. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır” (Karasar, 2003, s.77).

3.2. Evren

Araştırmanın evrenini, 2010-2011 öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerindeki (Altındağ, Etimesgut, Çankaya, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle) izin alınarak seçilen resmi ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninde 535 ilköğretim okulu bulunmaktadır

3.3. Örneklem

İlköğretim okullarının oluşturduğu evrenin büyük olması nedeniyle bu evrende çalışma yerine örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örneklemini, evrenden seçilen 27 ilköğretim okulu oluşturmaktadır. Bu okullarda çalışan 1281 öğretmenden 356 öğretmene ulaşılmıştır. Bu okullarda çalışan öğretmenlerin cinsiyet, branş ve kıdeme göre dağılımları aşağıda verilmiştir.

Bu okullarda çalışan öğretmenlerin cinsiyet, branş ve kıdeme göre dağılımları aşağıda verilmiştir.

Çizelge 6. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	n	%
Kadın	224	62.9
Erkek	132	37.1
Toplam	356	100

Çizelge 6'da ilköğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımları görülmektedir. Buna göre, katılımcıların 224'ü (%62.9) kadın, 132'si (%37.1) ise erkektir.

Çizelge 7. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Branşa Göre Dağılımları

Branş	n	%
Sınıf Öğretmeni	181	50.8
Branş Öğretmeni	175	49.2
Toplam	356	100

Çizelge 7'de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin branşları sınıf ve branş öğretmeni olmak üzere iki ana grupta toplanmıştır. Katılımcıların 181'i (%50.8) sınıf öğretmeni, 175'i (%49.2) branş öğretmeni grubunda yer almaktadır.

Çizelge 8. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kıdeme Göre Dağılımları

Kıdem	n	%
1-10 yıl	76	21.3
11-20 yıl	163	45.8
21 yıl ve üstü	117	32.9
Toplam	356	100

Çizelge 8'de ilköğretim okulu öğretmenlerinin kıdemlerine göre dağılımları görülmektedir. Buna göre katılımcıların 76'sı (%21.3) 1-10 yıl arası kıdem diliminde, 163'ü (%45.8) 11-20 yıl arası kıdem diliminde, 117'si (%32.9) 21 yıl ve üstü kıdem diliminde yer almaktadır.

3.4. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliği ve sergilenme derecesine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla Beycioğlu ve Aslan (2010) taraflarından geliştirilen “Öğretmen Liderliği Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama aracının geliştirilmesi aşamalar halinde aşağıda sunulmuştur.

1. Aşama: Veri toplama aracı geliştirirken ilk aşamada öğretmenlerin ve yöneticilerin, öğretmen liderliğine ilişkin algılarını betimlemeyi amaçlayan bir “madde havuzu” oluşturulmuştur.

2. Aşama: Alanyazın taraması, ilgili araştırmaların incelenmesi (Can, 2007; Harris ve Mujis, 2005; McNichols, 2007) ve yurt içinden ve yurt dışından eğitim yönetimi alanında çalışan 6 alan uzmanın görüşlerine başvurulması sonucu 29 maddelik ölçek taslağı oluşturulmuştur.

3. Aşama: Taslağın öğretmenlerin ve yöneticilerin “Öğretmen Liderliği”ne ilişkin algı ve beklentilerini ölçüp ölçmediğini görebilmek için evrenden alınan bir grupta pilot çalışma uygulaması gerçekteşirilmiş ve faktör analizi yapılmıştır.

4. Aşama: Bunun için ölçek Hatay ili merkez ilçesinde (Antakya) görev yapan 296 öğretmen ve 21 yöneticiden oluşan 317 kişiye uygulanmıştır.

5. Aşama: Araştırmada geçerlilik çalışmaları kapsamında açımlayıcı faktör analizi ve madde-toplam korelasyonları, güvenilirlik çalışmaları kapsamında ise iç tutarlılık ve test-tekrar test teknikleri kullanılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek üzere öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğu algıya ilişkin maddelerde (Kaiser Meyer Olkin= .95, Bartlett’s Test of Sphericity= 5463.25 p= .000) hem de beklentiye (Kaiser Meyer Olkin= .94, Bartletts Test of Sphericity= 4297.67, p=

.000) ilişkin maddelerde belirlendikten sonra, veriler temel bileşenler analizi yöntemine göre, faktör analizi çözümlenmesine tabi tutulmuştur.

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

Ayrıca faktör analiz sonucunda algı ve beklenti için yapılan analizlerde, algı ve beklenti için aynı boyutlarda yer almayan maddeler elenmiştir. Bu şartlara uymayan maddelerin (6, 11, 15 ve 16.) elenmesinin ardından yinelenen analizler sonucunda, ölçekte yer alan maddelerin, hem algı hem de beklenti açısından üç boyutta toplandığı; ilk boyutta 9 maddeden, ikinci boyutta 11 maddeden ve üçüncü boyutta 5 maddeden oluşan bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu boyutlar “Kurumsal Gelişme”, “Mesleki Gelişim” ve “Meslektaşlarla İşbirliği” olarak adlandırılmıştır.

Toplam 25 maddeden oluşan ölçeğin açıkladığı kümülatif varyans oranı; algı için %57.23, beklenti için %51.60 olarak hesaplanmıştır (Tablo 1). Yapılan analizler sonucunda ölçeğin madde-toplam korelasyon değerlerinin algı için “.47” ile “.92” arasında değiştiği, beklenti için ise “.51” ile “.77” arasında değiştiği belirlenmiştir.

Tablo 1. Açıklanan Toplam Varyans Oranları ve İç Tutarlılık Katsayıları

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

Bu tez çalışması için ölçek ilköğretim okullarında görev yapan 356 öğretmene uygulanmış olup elde edilen veriler üzerinden hesaplanan Cronbach-alpha iç tutarlılık katsayısı beklenti için “.93” algı için ise “.95” olarak hesaplanmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. İç Tutarlılık Katsayıları

İç Tutarlılık Katsayısı	Beklenti	Gerçekleşme
Kurumsal Gelişme	.86	.88
Mesleki Gelişim	.90	.93
Meslektaşlarla İşbirliği	.82	.84
Toplam	.93	.95

Beycioğlu ve Aslan (2010) taraflarından ölçek iki hafta ara ile öğretmen ve yöneticilerden oluşan 40 kişiye uygulanmıştır, iki uygulamada elde edilen eşleştirilmiş puanlar arasındaki Pearson korelasyon katsayısı beklenti boyutu için “ $r = .80$ ”, algı boyutu için ise “ $r = .87$ ” olarak hesaplanmıştır.

Yukarıda değinilen analizler sonucunda, geçerli ve güvenilir olduğu belirlenen veri toplama aracı, iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmen ve yöneticilere ilişkin bazı kişisel bilgiler sorulmuştur. İkinci bölümde ise öğretmenlerin liderlik rollerini algı ve beklenti açısından değerlendiren toplam 25 madde yer almaktadır. Her madde; (5) Her zaman, (4) Sık sık, (3) Bazen, (2) Nadiren ile (1) Hiçbir zaman arasında değişen, Likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirilmektedir.

Olumlu ifadelerle ilişkin yanıtlara “Hiçbir zaman”dan “Her Zaman”a doğru ve 1’den 5’e doğru sayısal değerler verilerek puanlanmıştır. Değerlendirme ölçeğinin puan aralığının hesaplanmasında $(5-1=4)$ $(4/5 = .80)$ katsayı esas alındığında; ağırlıklı aritmetik ortalamalarının değerlendirme aralığı Çizelge 9’da oluşturulmuştur.

Analizlerde ise her bir boyutun ilgili maddelerden aldığı toplam puan ve aritmetik ortalama değerleri kullanılmıştır. Algı ve beklenti düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama puanı madde sayısına bölünerek elde edilen değere göre algı ve beklenti düzeyi “Hiçbir Zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Sık sık” veya “Her zaman” olarak açıklanmıştır.

Çizelge 9. Likert Tipi 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

3.5. Verilerin Analizi

Toplanan veriler önce bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İstatistiksel analizler SPSS 11.5 programı kullanılarak yapılmıştır. Değerlendirmede anlamlılık düzeyi 0.05 olarak benimsenmiştir.

Araştırmada, elde edilen verilerin çözümlenmesi amacı ile aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (s), yüzde (%), t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testleri yapılmıştır. Katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanların cinsiyet ve branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi, mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunduğundan, farklılıkların hangi gruplar arasında kaynaklandığını belirlemek için Scheffe testi kullanılmıştır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliği ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere ise korelasyon analizleri yapılmıştır. Korelasyon katsayısının 1.00 olması, mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1.00 olması, mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması, ilişkinin olmadığını gösterir (Büyüköztürk, 2010, s.32).

BÖLÜM IV

4. BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde verilerin analizinden sonra elde edilen bulguların değerlendirilmesi ve bu bulgulara dayalı olarak tartışmalara yer verilecektir.

4.1. Araştırma Problemine İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırma problemi “İlköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gereklilik ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri ne düzeydedir?” biçiminde ifade edilmiştir.

Tablo 3. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Sergilenme Derecesine İlişkin Görüşleri

Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		\bar{X}	ss	Boyut 1 Kurumsal Gelişme	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		\bar{X}	ss
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
11	3.1	37	10.4	120	33.7	92	25.8	96	27.0	3.63	1.08	Madde 6 İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak.	35	9.8	107	30.1	132	37.1	56	15.7	26	7.3	2.80	1.05
3	.8	25	7.0	87	24.4	128	36.0	113	31.7	3.90	.95	Madde 7 Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.	16	4.5	82	23.0	132	37.1	90	25.3	36	10.1	3.13	1.02
10	2.8	32	9.0	78	21.9	116	32.6	120	33.7	3.85	1.07	Madde 8 Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak.	32	9.0	87	24.4	117	32.9	76	21.3	44	12.4	3.03	1.14

Tablo 3. Devamı.

Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		\bar{X}	ss	Boyut 1 Kurumsal Gelişme	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		\bar{X}	ss
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
		14	3.9	43	12.1	112	31.5	187	52.5	4.32	.83	Madde 9 Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak.	4	1.1	46	12.9	122	34.3	117	32.9	67	18.8	3.55	.97
1	.3	26	7.3	76	21.3	123	34.6	130	36.5	3.99	.94	Madde 11 Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak.	14	3.9	71	19.9	121	34.0	94	26.4	56	15.7	3.30	1.07
4	1.1	12	3.4	56	15.7	108	30.3	176	49.4	4.23	.91	Madde 13 Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek	10	2.8	45	12.6	86	24.2	114	32.0	101	28.4	3.70	1.09
3	.8	16	4.5	63	17.7	131	36.8	143	40.2	4.10	.90	Madde 14 Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak	19	5.3	55	15.4	113	31.7	98	27.5	71	19.9	3.41	1.12

Tablo 3. Devamı.

Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		\bar{X}	ss	Boyut 1 Kurumsal Gelişme	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		\bar{X}	ss
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
4	1.1	13	3.7	65	18.3	133	37.4	141	39.6	4.10	.90	Madde 15 Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyal seçiminde görev almak.	18	5.1	59	16.6	122	34.3	98	27.5	59	16.6	3.33	1.09
3	.8	17	4.8	60	16.9	100	28.1	176	49.4	4.20	.94	Madde 16 Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek.	15	4.2	68	19.1	117	32.9	92	25.8	64	18.0	3.34	1.10

Kurumsal gelişme alt boyutunda, gereklilik kısmına ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde “Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak” biçiminde ifade edilen 9 numaralı madde en yüksek ($\bar{X} = 4.32$ -Her zaman) ortalamaya sahiptir. En düşük ortalama “İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak” biçiminde ifade edilen 6 numaralı maddeye ($\bar{X} = 3.63$ -Sık sık) aittir.

Kurumsal gelişme alt boyutunda, sergilenme kısmına ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde “Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek” olarak ifade edilen 13 numaralı madde en yüksek ($\bar{X} = 3.70$ -Sık sık) ortalamaya sahiptir. En düşük ortalama ise “İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak” biçiminde ifade edilen 6 numaralı maddeye ($\bar{X} = 2.80$ -Bazen) aittir.

Tablo 4. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Sergilenme Derecesine İlişkin Görüşleri

Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		\bar{X}	ss	Boyut 2 Mesleki Gelişim	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		\bar{X}	ss
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	.3	7	2.0	19	5.3	95	26.7	234	65.7	4.55	.71	Madde 10 Meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alışverişinde bulunmak.	3	.8	19	5.3	66	18.5	130	36.5	138	38.8	4.07	.92
1	.3	4	1.1	19	5.3	92	25.8	240	67.4	4.58	.67	Madde 12 Meslektaşlarında yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak.	9	2.5	22	6.2	70	19.7	110	30.9	145	40.7	4.01	1.03
1	.3	7	2.0	27	7.6	97	27.2	224	62.9	4.50	.74	Madde 17 Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarıyla örnek olmak.	4	1.1	26	7.3	78	21.9	132	37.1	116	32.6	3.92	.96
1	.3	7	2.0	27	7.6	115	32.3	206	57.9	4.45	.74	Madde 18 Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik "yapıcı" tutumlar sergilemek	6	1.7	32	9.0	83	23.3	129	36.2	106	29.8	3.83	1.00

Tablo 4. Devamı.

Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		\bar{X}	ss	Boyut 2 Mesleki Gelişim	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		\bar{X}	ss
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	.3	6	1.7	15	4.2	78	21.9	256	71.9	4.63	.67	Madde 19 Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak	6	1.7	16	4.5	57	16.0	106	29.8	171	48.0	4.17	.97
1	.3	8	2.2	38	10.7	140	39.3	169	47.5	4.31	.77	Madde 20 Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek.	8	2.2	37	10.4	94	26.4	140	39.3	77	21.6	3.67	.99
1	.3	2	.6	22	6.2	114	32.0	217	61.0	4.52	.66	Madde 21 Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak.	4	1.1	26	7.3	65	18.3	149	41.9	112	31.5	3.95	.94
1	.3	2	.6	38	10.7	117	32.9	198	55.6	4.42	.72	Madde 22 Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olmak.	2	.6	28	7.9	86	24.2	144	40.4	96	27.0	3.85	.92
1	.3	6	1.7	31	8.7	80	22.5	238	66.9	4.53	.74	Madde 23 Öğrencilerine güvenmek	5	1.4	19	5.3	70	19.7	111	31.2	151	42.4	4.07	.97

Tablo 4. Devamı.

Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		\bar{X}	ss	Boyut 2 Mesleki Gelişim	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		\bar{X}	ss
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	.3	1	.3	14	3.9	53	14.9	287	80.6	4.75	.56	Madde 24 Öğrencilerine güven vermek.	3	.8	12	3.4	37	10.4	110	30.9	194	54.5	4.34	.86
1	.3	8	2.2	31	8.7	95	26.7	221	62.1	4.48	.77	Madde 25 Okulla ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak "katılımcı" tutumlar sergilemek	3	.8	32	9.0	76	21.3	118	33.1	127	35.7	3.93	1.00

Mesleki gelişim alt boyutunda, gereklilik kısmına ilişkin puanlar incelendiğinde katılımcıların “Öğrencilerine güven vermek” olarak ifade edilen 24 numaralı maddeye ($\bar{X} = 4.75$ -Her zaman) en yüksek katılımı gösterdikleri görülmektedir. En düşük ortalama ise ($\bar{X} = 4.31$ -Her zaman) “Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek” olarak ifade edilen 20 numaralı maddeye aittir.

Mesleki gelişim alt boyutunda, sergilenme kısmına ilişkin puanlar incelendiğinde katılımcıların “Öğrencilerine güven vermek” olarak ifade edilen 24 numaralı maddeye ($\bar{X} = 4.34$ -Her zaman) en yüksek katılımı görülmektedir. En düşük ortalama ise “Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek” biçiminde ifade edilen 20 numaralı maddeye ($\bar{X} = 3.67$ -Sık sık) aittir.

Tablo 5. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Sergilenme Derecesine İlişkin Görüşleri

Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		\bar{X}	ss	Boyut 3 Meslektaşlarla İşbirliği	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		\bar{X}	ss
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	.3	3	.8	19	5.3	58	16.3	275	77.2	4.69	.63	Madde 1 Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak	4	1.1	20	5.6	73	20.5	94	26.4	165	46.3	4.11	.99
2	.6	8	2.2	36	10.1	106	29.8	204	57.3	4.41	.80	Madde 2 Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf etmek.	1	3.1	34	9.6	104	29.2	111	31.2	96	27.0	3.69	1.06
1	.3	9	2.5	44	12.4	121	34.0	181	50.8	4.32	.80	Madde 3 Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak.	7	2.0	35	9.8	100	28.1	120	33.7	94	26.4	3.72	1.02
1	.3	9	2.5	61	17.1	114	32.0	171	48.0	4.25	.84	Madde 4 Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek	1	2.8	34	9.6	129	36.2	101	28.4	82	23.0	3.59	1.03

Tablo 5. Devamı.

Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		\bar{X}	ss	Boyut 3 Meslektaşlarla İşbirliği	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		\bar{X}	ss
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
2	.6	16	4.5	65	18.3	128	36.0	145	40.7	4.11	.89	Madde 5 Öğretmenlikle ilgili çalışmalara veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olmak.	1	3.1	63	17.7	129	36.2	90	25.3	63	17.7	3.36	1.06

Meslektaşlarla işbirliği alt boyutunda, gereklilik kısmına ait aritmetik ortalamalar arasında “Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak” olarak ifade edilen 1 numaralı madde ($\bar{X} = 4.69$ -Her zaman) en yüksek ortalamaya sahiptir. En düşük ortalama ise “Öğretmenlikle ilgili çalışmalara veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama; yürütme veya katılım) dahil olmak” olarak ifade edilen 5 numaralı maddeye ($\bar{X} = 4.11$ -Sık sık) aittir.

Meslektaşlarla işbirliği alt boyutunda, sergilenme kısmına ait aritmetik ortalamalar arasında “Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak” olarak ifade edilen 1 numaralı madde ($\bar{X} = 4.11$ -Sık sık) en yüksek ortalamaya sahiptir. En düşük ortalama ise “Öğretmenlikle ilgili çalışmalara veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama; yürütme veya katılım) dahil olmak” olarak ifade edilen 5 numaralı maddeye ($\bar{X} = 3.36$ -Bazen) aittir.

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, tüm boyutlardaki her bir madde için aldıkları puanlar açısından, gereklilik puan ortalamalarının, sergilenme puan ortalamalarından fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu katılımcıların öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gereklilik derecesine ilişkin görüşlerinin daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Hem gereklilik hem de sergilenme kısımlarına ait her alt boyutta ilköğretim okulu öğretmenlerinin “Sık sık” ya da “Her zaman” biçiminde görüşlerini belirtmeleri, günümüzde okul yöneticilerinin karar verme alanlarını, yetki ve sorumluluklarını öğretmenlerle paylaşmaya başladıkları şeklinde yorumlanabilir. Gereklilik kısmına ait ortalamalar sergilenme kısmına ait ortalamalara göre daha fazladır. Bu durum, öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemelerinde desteğe ihtiyaç duydukları anlamına gelebilir. Öğretmenlerin meslektaşları ile bilgilerini paylaşmaları, mesleki gelişim etkinliklerine ve işbirlikçi çalışmalara katılmaları, okul yöneticilerinin desteği, okul yönetimi ile öğretmenlerin okulun gelişimi için ortaklaşa çalışma yapmaları öğretmen liderliğinin desteklenmesi açısından önemli gözükmektedir. Bunun yanında, öğretmen

liderliğinin gelişebilmesi yeni anlayışlara, aktif katılıma, fırsatların yaratılmasına ve değişimin sürekliliğine bağlıdır. Değişimin sürekliliği ise örgüt üyelerinin kendilerine yeni hedefler belirlemesine ve öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gereklilik ve sergilenme derecesine ilişkin görüşlerini bu hedefler doğrultusunda sürekli yüksek tutması ile mümkündür.

Beycioğlu (2009), öğretmen liderlik rollerinin kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutları açısından beklenti düzeylerinin algı düzeylerinden daha fazla olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla yapılan iki çalışmanın bulguları da benzer görüşlere sahip olduğu ortaya çıkarmıştır.

4.2. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi “İlköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmen liderliği gösteren davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

Tablo 6. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gerekliliğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Analizi

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	p
Kurumsal Gelişme	Kadın	224	36.83	5.92	1.910	.057
	Erkek	132	35.59	5.95		
Mesleki Gelişim	Kadın	224	50.13	5.234	1.53	.126
	Erkek	132	49.18	6.25		
Meslektaşlarla İşbirliği	Kadın	224	22.02	3.09	1.829	.068
	Erkek	132	21.40	3.03		

p> .05

Yapılan analiz sonuçlarına göre, ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşleri, kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutları açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Bu bulguya göre, kadın ve erkek katılımcıların öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliğine ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları sonucuna varılabilir.

Beycioğlu (2009), yönetici ve öğretmenlerin, öğretmen liderliği rollerine ilişkin beklentilerinin kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutları açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir.

4.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının sergilenme derecesine ilişkin görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

Tablo 7. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Sergilenme Derecesine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Analizi

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	p
Kurumsal Gelişme	Kadın	224	29.49	6.95	-.496	.620
	Erkek	132	29.87	7.05		
Mesleki Gelişim	Kadın	224	43.72	8.52	-.442	.659
	Erkek	132	44.12	7.65		
Meslektaşlarla İşbirliği	Kadın	224	18.19	4.18	-1.830	.068
	Erkek	132	19.00	3.84		

p> .05

Yapılan analiz sonuçlarına göre, ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının sergilenme derecesine ilişkin görüşlerinin, kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutları açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu bulguya göre, kadın ve erkek katılımcıların öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının sergilenme derecesine ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları sonucuna varılabilir.

Beycioğlu (2009), yönetici ve öğretmenlerin, öğretmen liderliği rollerine ilişkin algılarının kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutları açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermektedir. Sonuç olarak, yapılan iki çalışmanın bulguları da benzer görüşlere sahip olduğu ortaya çıkarmıştır.

4.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İlköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmen liderliği gösteren davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşleri arasında branşa göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

Tablo 8. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gerekliliğine İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Bağımsız Grup t.testi Analizi

Boyut	Branş	n	\bar{X}	ss	t	p
Kurumsal Gelişme	Sınıf	181	37.13	5.71	2.459	.014*
	Branş	175	35.58	6.11		
Mesleki Gelişim	Sınıf	181	50.29	5.30	1.725	.085
	Branş	175	49.26	5.95		
Meslektaşlarla İşbirliği	Sınıf	181	22.12	3.13	2.058	.040*
	Branş	175	21.45	3.00		

*p< .05

Yapılan analiz sonuçlarına göre, ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşlerinin mesleki gelişim boyutu açısından anlamlı biçimde farklılaşmadığı, kurumsal gelişme (t= 2.459 p= .014) ve meslektaşlarla işbirliği (t= 2.058 p= .040) boyutları açısından ise anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir.

Kurumsal gelişme boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliğine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin (\bar{X} = 37.13-Sık sık), branş öğretmenlerine (\bar{X} = 35.58-Sık sık) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Meslektaşlarla işbirliği boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliğine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşü (\bar{X} = 22.12-Her zaman), branş öğretmenlerine (\bar{X} = 21.45-Her zaman) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Bu durum kurumsal gelişimin ve meslektaşlarla işbirliğinin sınıf öğretmenleri tarafından daha fazla önemsendiği şeklinde yorumlanabilir. Sınıf öğretmenlerinin

liderliklerini sınıf ötesine de taşınmaları, zümrelerinin daha işlevsel çalışıyor olması, veli-öğretmen ve okul-aile birliği görüşmelerine daha fazla katılıyor olmaları da liderliklerini destekleyen faktörler olarak değerlendirilebilir.

Beycioğlu (2009), yönetici ve öğretmenlerin, öğretmen liderliği rollerine ilişkin beklentilerinin kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutları açısından branş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermektedir.

4.5. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi: “İlköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının sergilenme derecesine ilişkin görüşleri arasında branşa göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

Tablo 9. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Sergilenme Derecesine İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Analizi

Boyut	Branş	n	\bar{X}	ss	t	p
Kurumsal Gelişme	Sınıf	181	29.98	7.27	.981	.327
	Branş	175	29.26	6.67		
Mesleki Gelişim	Sınıf	181	44.21	8.66	.806	.421
	Branş	175	43.51	7.71		
Meslektaşlarla İşbirliği	Sınıf	181	18.86	4.09	1.762	.079
	Branş	175	18.10	4.02		

p> .05

Yapılan analiz sonuçlarına göre, ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının sergilenme derecesine ilişkin görüşlerinin, kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutları açısından branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu bulguya göre, sınıf ve branş öğretmenleri öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının sergilenme derecesine ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları sonucuna varılabilir.

Beycioğlu (2009), yönetici ve öğretmenlerin, öğretmen liderliği rollerine ilişkin algılarının meslektaşlarla işbirliği alt boyutu açısından branş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir. Bu boyuta ilişkin bulgular incelendiğinde, sınıf

öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

4.6. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemi: “İlköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmen liderliği gösteren davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşleri arasında kıdeme göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

Tablo 10. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Gösteren Davranışlarının Gerekliliğine İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyut	Kıdem	n	\bar{X}	ss	F	p	Fark
Kurumsal Gelişme	1-10 yıl arası	55	35.90	5.85	.586	.557	
	11-20 yıl arası	150	36.65	6.08			
	21 yıl ve daha fazla	113	35.92	5.99			
	Toplam	318	36.26	6.00			
Mesleki Gelişim	1-10 yıl arası	55	48.92	5.85	.845	.430	
	11-20 yıl arası	150	50.10	5.77			
	21 yıl ve daha fazla	113	49.70	5.62			
	Toplam	318	49.75	5.74			
Meslektaşlarla İşbirliği	1-10 yıl arası	55	20.83	3.54	3.64	.027*	1-2 2-1
	11-20 yıl arası	150	22.13	2.82			
	21 yıl ve daha fazla	113	21.68	3.15			
	Toplam	318	21.74	3.10			

*p< .05

Tabloda yer alan bulgular incelendiğinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerinin; kurumsal gelişme ve mesleki gelişim alt boyutları açısından farklılaşmadığı, meslektaşlarla işbirliği (F= 3.64 p=.027) boyutu açısından anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Meslektaşlarla işbirliği boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, 11-20 yıl arası kıdemi sahip olan öğretmenlerin daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında sistemi tanımaya açık oldukları ve 11-20 yıl arası kıdeme sahip olduklarında ise okullarındaki öğretmen liderliğini destekledikleri anlamına gelebilir. 21 yıl ve üzeri kıdemi olanlarda da, bu durum, liderlik etkilerini göstermede karşılaştıkları engellerden dolayı öğretmen liderliğinin gerçekleştirilmesine yönelik görüşlerinde azalmalar olabileceği şeklinde değerlendirilebilir.

Beycioğlu (2009), yönetici ve öğretmenlerin, öğretmen liderliği rollerine ilişkin beklentilerinin kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutu açısından kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermektedir.

4.7. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın altıncı alt problemi: “İlköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının sergilenme derecesine ilişkin görüşleri arasında kıdeme göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

Tablo 11. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Sergilenme Derecesine İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyut	Kıdem	n	\bar{X}	ss	F	p	Fark
Kurumsal Gelişme	1-10 yıl arası	55	27.72	6.18	6.87	.001	1-3
	11-20 yıl arası	150	28.96	7.00			2-3
	21 yıl ve daha fazla	113	31.47	7.02			3-1
	Toplam	318	29.64	7.00			3-2
Mesleki Gelişim	1-10 yıl arası	55	41.81	7.93	8.14	.000	1-3
	11-20 yıl arası	150	43.32	8.27			2-3
	21 yıl ve daha fazla	113	46.41	6.94			3-1
	Toplam	318	44.16	7.93			3-2
Meslektaşlarla İşbirliği	1-10 yıl arası	55	21.13	3.54	3.15	.044	1-3
	11-20 yıl arası	150	21.69	3.13			
	21 yıl ve daha fazla	113	22.18	2.76			3-1
	Toplam	318	21.79	3.08			

p < .05

Tabloda yer alan bulgular incelendiğinde, katılımcıların görüşlerinin kurumsal gelişme (F= 6.87 p= .001), mesleki gelişim (F= 8.14 p= .000) ve meslektaşlarla işbirliği (F= 3.15 p= .044) boyutları açısından anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Katılımcıların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutları açısından 21 yıl ve üzeri kıdemi sahip olan katılımcıların diğer katılımcılara göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Bu durum kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça liderlik rollerini daha çok gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bu duruma neden olarak öğretmenlerin okulun iyileştirilmesine ve öğrencinin başarısına katkı sağlayan çalışmalardan kazandıkları deneyimleri liderlik rollerine yansıtmayı başarabilmeleri gösterilebilir.

Beycioğlu (2009), yönetici ve öğretmenlerin, öğretmen liderliği rollerine ilişkin algılarının kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutu açısından kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir. Katılımcıları aritmetik ortalamaları incelendiğinde, bütün alt boyutlar açısından 21 yıl ve üzeri kıdemi olan katılımcıların diğer katılımcılara göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Sonuç olarak, yapılan iki çalışmanın bulguları da benzer görüşlere sahip olduğu ortaya çıkarmıştır.

4.8. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın yedinci alt problemi: “İlköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gereklilik ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri arasında ilişki (korelasyon) var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

Tablo 12. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gereklilik ve Sergilenme Derecesine İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki (Korelasyon)

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gereklilik Derecesine İlişkin Görüşleri	r	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Sergilenme Derecesine İlişkin Görüşleri
Boyut 1: Kurumsal Gelişme	.342	Boyut 1: Kurumsal Gelişme
Boyut 2: Mesleki Gelişim	.346	Boyut 2: Mesleki Gelişim
Boyut 3: Meslektaşlarla İşbirliği	.395	Boyut 3: Meslektaşlarla İşbirliği

Tablo 12’de görüldüğü gibi, kurumsal gelişme alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmen liderliğini gösteren

davranışlarının gerekliliği ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri arasında orta düzeyde ($r = .342$), pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların gereklilik derecesine ilişkin görüşleri arttıkça sergilenme derecesine ilişkin görüşlerinin de arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2 = .116$) dikkate alındığında, gerekliliğine ilişkin görüşlerinde belirtilen toplam varyansın (değişkenliğin) yaklaşık %12'sinin sergilenme derecesine ilişkin görüşlerinden kaynaklandığı ifade edilebilir.

Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması, yüksek; 0.70-0.30 arasında olması, orta; 0.30-0.00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2010, s.32).

Tablo 12'de görüldüğü gibi, mesleki gelişim alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliği ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri arasında orta düzeyde ($r = .346$), pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların gereklilik derecesine ilişkin görüşleri arttıkça sergilenme derecesine ilişkin görüşlerinin de arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2 = .119$) dikkate alındığında, gerekliliğine ilişkin görüşlerinde belirtilen toplam varyansın (değişkenliğin) yaklaşık %12'sinin sergilenme derecesine ilişkin görüşlerinden kaynaklandığı ifade edilebilir.

Tablo 12'de görüldüğü gibi, meslektaşlarla işbirliği alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliği ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri arasında orta düzeyde ($r = .395$), pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların gereklilik derecesine ilişkin görüşleri arttıkça sergilenme derecesine ilişkin görüşlerinin de arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2 = .156$), dikkate alındığında, gerekliliğine ilişkin görüşlerinde belirtilen toplam varyansın (değişkenliğin) yaklaşık %16'sının sergilenme derecesine ilişkin görüşlerinden kaynaklandığı ifade edilebilir.

Bu bulgular katılımcıların kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarının her birine ilişkin gereklilik ve sergilenme düzeyine ilişkin görüşleri arasında orta düzeyde bir ilişki (korelasyon) olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliği ve sergilenme derecesine ilişkin görüşlerinin toplam puanları arasında orta düzeyde ($r = .329$), pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların gereklilik derecesine ilişkin görüşleri arttıkça sergilenme derecesine ilişkin görüşlerinin de arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2 = .108$), dikkate alındığında, gerekliliğine ilişkin görüşlerinde belirtilen toplam varyansın (değişkenliğin) yaklaşık %11'nin sergilenme derecesine ilişkin görüşlerinden kaynaklandığı ifade edilebilir.

Beycioğlu (2009), yönetici ve öğretmenlerin, öğretmen liderliği rollerine ilişkin algı ve beklenti toplam puanları arasındaki korelasyonun da orta düzeyde ($r = .383$) olduğunu göstermektedir. Determinasyon katsayısı ($r^2 = .146$), dikkate alındığından, beklentideki artışın %15 civarında algıdaki artıştan etkilendiği görülmektedir. Bu durum, her iki araştırmada da katılımcıların benzer görüşlere sahip olduklarını göstermektedir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılabacak sonuçlara ve önerilere yer verilecektir.

5.1. Sonuçlar

Elde edilen bulgu ve değerlendirmelerden hareketle ulaşılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

1. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşlerinin sergilenme derecesine ilişkin görüşlerine göre; kurumsal gelişme, mesleki gelişim, meslektaşlarla işbirliği alt boyutları açısından daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

2. Katılımcıların, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliği ve sergilenme derecesine ilişkin görüşlerinin; kurumsal gelişme, mesleki gelişim, meslektaşlarla işbirliği alt boyutları açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir.

3. Katılımcıların öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliği ilişkin görüşlerinin; kurumsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutları açısından branş değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Bu boyutlara ilişkin bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşlerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

4. Katılımcıların öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının sergilenme derecesine ilişkin görüşlerinin; kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla

işbirliği alt boyutları açısından branş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir.

5. Katılımcıların öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşlerinin meslektaşlarla işbirliği alt boyutu açısından kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Bu boyuta ilişkin bulgular incelendiğinde 11-20 yıl arası kıdeme sahip olan katılımcıların diğer katılımcılara göre öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşleri daha yüksek düzeydedir.

6. Katılımcıların öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının sergilenme derecesine ilişkin görüşlerinin; kurumsal gelişme, mesleki gelişim, meslektaşlarla işbirliği alt boyutları açısından kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Tüm alt boyutlarına ilişkin bulgular incelendiğinde; 21 ve üzeri kıdeme sahip olan katılımcıların öğretmen liderliği davranışlarını daha fazla sergiledikleri görülmektedir.

7. Katılımcıların öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliği ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri arasında; kurumsal gelişme, mesleki gelişim, meslektaşlarla işbirliği alt boyutları açısından orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

5.2. Öneriler

1. Öğretmenler, liderlik davranışlarını sergileyebilmeleri yönünde desteklenmelidir.
2. Kadın öğretmenler, yönetim süreçlerine katılmaya teşvik edilmelidir.
3. Branş öğretmenlerine, liderlik becerilerini geliştirebilmelerine yönelik hizmet içi eğitim çalışmaları tasarlanmalıdır.

4. Göreve yeni başlayan öğretmenlere, öğretmen liderliğini tanıtıcı programlar düzenlenmelidir.
5. Öğretmenlere, liderlik rollerini gerçekleştirmelerine yönelik fırsatlar sunulmalıdır.
6. Öğretmen liderliği okullarda üzerinde durulması gereken ortak bir eylemdir. Milli Eğitim Bakanlığı, il ve ilçeler düzeyindeki yetkililer öğretmen liderliğinin güçlendirilmesi yönünde ortak çalışmalar yapmalıdırlar.
7. Öğretmen liderliğinin, öğretmenlerin özgüvenlerine ve iş doyumlarına etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
8. Öğretmen liderliğinin, okul yönetimine, öğrencinin akademik başarısı üzerine etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
9. Öğretmen liderliği nitel yöntemlerde de çalışılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Akdağ, B. (2002). Öğretim Liderliğinin Bir Davranış Boyutu: Okulun Misyonunu Tanımlama. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1-8.
- Aydın, A. (1997). Liderliğin Temel Nitelikleri Nelerdir? *21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu. (5-6 Haziran 1997), Bildiriler Kitabı*. Tuzla-İstanbul: Deniz Harp Okulu Basımevi, 1, 82-87.
- Aydın, M. (1988). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Aytürk, N. (1990). *Yönetim Sanatı Başarılı Yönetim ve Yönetim Teknikleri*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Barth, R. S. (1999). *The Teacher Leader*. Providence, RI: The Rhode Island Foundation.
- Barth, R. S. (2001). Teacher Leader. *Phi Delta Kapan*, 82 (6), 443-449.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Berry, B., Daughtrey, A. & Wieder, A. (2010). *Teacher Leadership: Leading The Way to Effective Teaching and Learning: An Interim Report*. Hillsborough, NC: Center For Teaching Quality.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

- Beycioglu, K., & Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online Dergisi*, 9 (2), 764-775.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (Genişletilmiş Dokuzuncu Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1998). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlemek*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (11. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cafoğlu, Z. (1992). Başarılı Okul Yönetiminde Liderlik. *Eğitim Dergisi*, (1), 49-57.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 103-119.
- Can, N. (2006a). Öğretmen Liderliği ve Engelleri. *Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 137-161.
- Can, N. (2006b). Öğretmen Liderliğinin Gelişmesinde Müdürün Rol ve Stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 349-363.
- Can, N. (2007). Öğretmen Liderliği Becerileri ve Bu Becerileri Gerçekleştirilme Düzeyi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (1), 263-288.
- Can, N. (2009a). *Öğretmen Liderliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Can, N. (2009b). Öğretmenlerin Sınıfta ve Okulda Liderlik Davranışları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 385-399.

- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel Liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154.
- Chen, Y. H. (2007). *Principals' Distributed Leadership Behaviors and Their Impact on Student Achievement in Selected Elementary Schools in Texas* (Doctoral Dissertation, National Taiwan University, 2007). ProQuest Information and Learning (UMI No. 3281039).
- Childs-Bowen, D., Moller, G., & Scrivner, J. (2000, May). Principals: Leaders of Leaders. *National Association of Secondary School Principals (NASSP) Bulletin*, 84 (616), 27-34.
- Çakırer, M.A. (2009). *Lider Öğretmen*. Ankara: Crea Yayıncılık.
- Çalık, T. (1997). Eğitim Örgütleri ve Liderlik. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 33-40.
- Çalık, T. (2003). *Performans Yönetimi*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2001). Geleceğin Okul Liderleri. *2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu Bildirileri*. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayını, 34-44.
- Çelik, V. (2004). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelikten, M. (2004). Bir Okul Müdürünün Günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 123-135.

- Danielson, C. (2006). *Teacher Leadership that Strengths Professional Practice*. Alexandria: ASCD.
- Danielson, C. (2007, September). The Many Faces of Leadership. *Educational Leadership*, 65(1). Retrieved November 1, 2007, from <http://tinyurl.com/2q8edz>
- Davis, S., Darling-Hammond, L., Lapointe, M., & Meyerson, D. (2005). *School Leadership Study: Developing Successful Principals* (Review Of Research). Stanford, CA: Stanford University, Standford Educational Leadership Institute.
- Dimock, K. V. (2001). *Teacher Persistence in the Use of Curriculum-Based Telementoring as an Instructional Practice*. (Doctoral Dissertation, University of Texas, 2001). http://emissary.wm.edu/templates/content/publications/Dimock_2001.pdf
- Dimock, V. B. & McGree, K. M. (1995). Leading Change From the Classroom: Teachers as Leaders, *SDL Issues About Change*, 4, 4. <http://www.sedl.org/change/issues44.html> (30.05.2006).
- Ekren, N. ve Vayvay, Ö. (1997). Toplam Kalite Yönetiminde Liderlik ve Liderlikte İletişimin Rolü. *21. Yüzyıl'da Liderlik Sempozyumu*, 2, 272-277.
- Elmore, R. F. (2006). *School Reform From the Inside Out: Policiy, Practice, And Performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Eraslan, L. (2004). Okul Düzeyinde Dönüşümcü Liderlik. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 1-22.
- Erçetin, Ş. (1998). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Eren, E. (1998). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* (5. Baskı). İstanbul: Beta Yayınevi.

- Ergezer, B. (1995). *Liderlik ve Özellikleri*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Gehrke, N. (1991). Developing Teachers' Leadership Skills. *ERIC Clearinghouse On Teacher Education Washington DC*, 1991-04-00.
- Goldring, E. & Rallis, S. F. (1993). *Principals of Dynamic Schools: Taking Change of Change*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Greenlee, B. J. (2007). Building Teacher Leadership Capacity Through Educational Leadership Programs. *Journal of Research for Educational Leaders*, 4(1), 44-74. [Online]. Available: <http://www.education.uiowa.edu/jrel>
- Gümüşeli, A. E. (1996). *İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Hale, E. & Rollins, K. (June 2006). Breakthrough Principals Leading The Way to Increased Student Learning. *Principal Leadership, National Association of Secondary School Principals*, Reston, VA.
- Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and The School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 221-239.
- Harris, A. & Muijs, D. (2005). *Improving Schools Through Teacher Leadership*. Berkshire: Open University Press.
- Harris, K.J., Wheeler, A.R., & Kacmar, K.M., (2009), Leader–member Exchange and Empowerment: Direct and Interactive Effects on Job Satisfaction, Turnover Intentions, and Performance. *The Leadership Quarterly*, 20 (3), 371-382.

- Harrison, C. & Killion, J. (September, 2007). Ten Roles for Teacher Leaders. *Educational Leadership*, 65(1). Retrieved 9/ 25/ 07 from <http://tinyurl.com/219xzn>
- Hart, A. W. (1995). Reconceiving School Leadership: Emergent Views. *The Elementary School Journal*, 96(1), 9-28.
- Hincley, P. (1997). Teacher Leadership: Introduction. *The Clearing House*, 70(5), 233.
- Hook, D. P. (2006). *The Impact of Teacher Leadership on School Effectiveness in Selected Exemplary Secondary Schools* (Doctoral Dissertation, Texas A&M University, 2006). ProQuest Information and Learning (UMI No. 3219160).
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(16), 443-465.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2001). *Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders*, (Second Ed). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Koçel, T. (1998). *İşletme Yöneticiliği* (Yenilenmiş Altıncı Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Koçel, T. (2005). *İşletme Yöneticiliği* (10. Basım). İstanbul: Arıkan Yayıncılık.
- Konan, N. (1997). *Eğitim ve Liderlik* (Yayınlanmamış Ders Notu). Malatya: İnönü Üniversitesi.

- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbech, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Leithwood, K. Jantzi, D. (2000). The Effects of Transformational Leadership on Organizational Conditions and Student Engagement with School. *Journal of Educational Administration*, 38 (2), 112-129.
- Levin, B. (2008). *The Critical Nature of Teacher Leadership: Preparing Teacher Leaders Who Work for Social Justice in School*. (Doctoral Thesis, University of Indiana, 2008). [http://aera.net/uploaded/Files/SIGs/Leadership_for_Social_Justice_\(165\)/Annual_Meeting/AERA_Paper_Bradley-Levine.doc](http://aera.net/uploaded/Files/SIGs/Leadership_for_Social_Justice_(165)/Annual_Meeting/AERA_Paper_Bradley-Levine.doc)
- Lieberman, A., Saxl, E., & Miles, M. (1988). Teacher Leadership: Ideology and Practice. In A. Lieberman (Ed.), *Building a Professional Culture in Schools*. New York: Teachers College Press.
- Lieberman, A. & Miller, L. (1990). Teacher Development in Professional Practice Schools. *Teachers College Record*, 92(1), 105-122.
- Lieberman, A. (1992). Teacher Leadership: What are We Learning? In C. Livingston (Ed.), *Teachers As Leaders: Evolving Roles*. NEA School Restructuring Series. Washington, DC: National Education Association.
- Lieberman, A. vd. (2000). Teacher Leadership: Ideology and Practice. In M. Fullan (Ed.), *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership* (p.339-345). Chicago: Jossey-Bass.
- Lord, B. & Miller, B. (2000). An Appealing and Inescapable Force in School Reform? *Education Development Center*. <http://www.ed.gov/inits/math/glenn/lordmiller.doc> (10.08.2006).

- Maxfield, C., Wells, C., Keane, W., & Klocko, B. (2008, November 12). *The Role of Superintendents in Supporting Teacher Leadership*. Retrieved March 4, 2011, from <http://cnx.org/content/m18262/latest>
- Moller, G. & Katzenmeyer, M. (1996). The Promise of Teacher Leadership. *New Directions for School Leadership*, 1, 1-17.
- Odell, S. J. (1997). Preparing Teachers for Teacher Leadership. *Action in Teacher Education*, 19(3), 120-124.
- Olson, J. C. (2004). Evoking Pedagogical Curiosity: A Coaching Approach to Support Teacher's Professional Growth. *The Mathematics Educator*, 8(4), 84-94.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 266-282.
- Özden, Y. (1998). *Eğitimde Dönüşüm*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özkalp, E. ve Kırel, Ç. (2001). *Örgütsel Davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Paulu, N. & Winters, K. (Eds.). (1998). Teachers Leading the Way: Voices from the National Teacher Forum. *Washington, DC: ERIC Clearinghouse*. ED 419 778.
- Pehlivan, İ. (1996). *The Role of Principals in School Organization and Principal Training*, Ohio.
- Rajagopaul, S. M. (2007). *An Investigation Into the Factors That Help or Hinder Teacher Leadership, Case Studies of Three Urban Primary Schools on the Lower South Coast of Kwazulu-Nata* (Master of Education Thesis, Pietermaritzburg University, 2007). http://researchspace.ukzn.ac.za/jspui/bitstream/10413/811/3/Rajagopaul_SM_2007.pdf

- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1998). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Alfa Yayınevi.
- Sezer, F. (2005). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Sergiledikleri Liderlik Stilllerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Smylie, M. (1997). Research on Teacher Leadership: Assessing the State of the Art. In B. J. Biddle (Ed.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (p. 521–592). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2001).. *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taş, A. (2000). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tosun, K. (1982). *İşletme Yönetimi* (2. Baskı). İstanbul: Savaş Yayınları.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk H. A. (2007). The Differential Antecedents of Self-Efficacy Beliefs of Novice and Experienced Teachers, *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- TSE To-Hung (2006). How Teacher Leadership Leads to School Improvement: A Case Study,. School Improvement and University-School Partnership Conference Quality School Improvement Project. *Hong Kong Institute of Educational Research*. The Chinese University of Hong Kong.
- Töremen, F. (2002). Eğitim Örgütlerinde Değişimin Engel ve Nedenler. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (1), 185-200.

- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings from Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.
- Yukl, G. (1994). *Leadership in Organizations* (Third Edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Wasley, P. (1992). Teacher Leadership in a Teacher-Run School. In A. Lieberman (Ed.), *The Changing Context of Teaching* (p. 212-235). Chicago: University of Chicago Press.
- Wynne, J. (2002). Teacher Leadership in Education Reform. *ERIC Digest*. <http://www.ericdigests.org/2002-4/teachers.html>
- Zinn, L. F. (1997). *Supports and Barriers to Teacher Leadership: Reports of Teacher Leaders* (Doctoral Dissertation, University Of Northern Colorado, 1997). ERIC Education Resources Information Center. ED40829.

EKLER

Ek-1

Çizelge 10. Zinn' e Göre Öğretmen Liderliğinin Destekleyici ve Engelleyici Unsurları

Zinn (1997), yaptığı bir araştırmada öğretmen liderliğinin destekleyici ve engelleyici unsurlarını aşağıdaki kategorilere ayırarak şu şekilde belirtmektedir:

	Liderliği Destekleyici Unsurlar	Liderliği Engelleyici Unsurlar
Eğitim Kapsamı İçindeki Sınırlılıklar	Meslektaşlarıyla işbirliğinin sağlanmasında anahtar rolü oynamaları <ul style="list-style-type: none">Meslektaşlarıyla bilgilerini paylaşarak, onlara cesaret vermeleri.Fırsatları değerlendirerek, uygulamaya geçmeleri.Grup çalışmalarında kritik bir rol oynamaları.	Okulun iş günleri içerisindeki yeterli sürenin sınırlılığı <ul style="list-style-type: none">Ayrılan zamanda yapılacak çalışmaların yoğun olmasıOrtak yapılan çalışmalara zamanın yetmemesi.Kurumsal yapının izole etmesiSınıf sorumlulukları için ayrılan zamanın sınırlı olması.Okul yönetiminin hedefe yönelik çalışmalarının yetersiz olması.
	Yöneticiler tarafından model gösterilmeleri ve desteklenmeleri <ul style="list-style-type: none">Yöneticiler tarafından teşvik edilmeleri.Paylaşılan liderlik davranışlarını göstermeleri.Yöneticilerin güncel bilgilerden ve bilgi kaynaklarından haberdar olmaları ve paylaşmaları.	Öğretmenlerin birbirlerine yeterince destek olmamaları <ul style="list-style-type: none">Öğretmenler liderliklerinin geliştirilebilmesi yönünde birbirlerine yeterince destek olmamaları.Öğretmenlerin liderlik rollerini sergilemede yaşadıkları gerginlikler.Lider öğretmen olabilme sorumluluğunu üstlenirken meslektaşları tarafından yeterince ilgi görüyor olmamaları.

	<p>Liderlik fırsatları başarılı deneyim ile güçlendirmeleri</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rehberlik hizmetlerini liderlik fırsatlarının yaratılmasında etkin rol oynaması. • Liderlik fırsatlarını doğru zamanda ve profesyonel olarak kullanmaları. • Başarılı liderlik girişimleri ile yeni fırsatlar yaratmaları. 	<p>Yönetimin yeterince destek olmaması veya lider öğretmen modelinin az olması</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lider öğretmen modelinin az sayıda olması. • Yönetimin öğretmenlere liderlik özelliklerini sergilemede engel teşkil etmesi (izin , olanaklara erişimde yaşanan sıkıntılar). • Bilgiye ulaşmadaki eksiklikler • Liderlik özelliği gösteren öğretmenlerin çabalarının kamuoyunda yeterince takdir edilmemesi.
	<p>Liderlik becerileri eğitiminin verilmesi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liderlik becerilerini geliştirilebilmeleri için gerekli olan içerik bilgilerinin verilmesi. • Formal ve informal olarak liderliğin geliştirilmesi için rehber olunması. • Lider olarak model olunması. 	<p>Liderlik Rollerinin Yeterince Tanımlanamaması</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yöneticilerin ve öğretmenlerin liderlik rollerinin yeterince belirgin olmaması. • Liderlik rollerin sergilemede zamanın ve kaynakların sınırlı olması.
	<p>Karşılıklı destek ve liderlik çabaları için meslektaşlarından saygı beklentileri</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liderlik çabalarından dolayı meslektaşları tarafından takdir edilmek istemeleri. • Birbirlerine sordukları soruları isteyerek cevaplamaları • Personel arasındaki bağlılığın yüksek olması. 	<p>Fiziki Engeller</p> <ul style="list-style-type: none"> • Okul binalarının fiziki yapısının öğretmenlerin liderlik rollerini gerçekleştirmelerinde zorlayıcı bir etkisinin olması.
	<p>Gereken esnekliği göstermeleri</p> <ul style="list-style-type: none"> • İşlerinin getirdiği sorumlulukları zamanı esnek kullanarak yerine getirmeleri • Yaratıcı fikirler üretebilmede esnek olmaları. 	

	<p>İşin doğasının liderlik davranışlarını gerektirmesi</p> <ul style="list-style-type: none"> Okulda bulunan diğer öğretmenlerle sürekli temas halinde olmaları ve bu eylemi ilçe düzeyinde gerçekleştirmeleri. Liderlik fonksiyonlarının iş gereksinimlerinin normal bir parçası olarak görmeleri. 	
	<p>Formal liderlik rolleri için görüş ve önerileri</p> <ul style="list-style-type: none"> Öz yeterlilik duygusu yüksek olan öğretmenlerin yapılan çalışmalarda fark yaratması. Önerilen görüşleri dikkate almaları Görüşleriyle bir grubu temsil etmeleri. 	
Eğitim Kapsamı Dışındaki Sınırlılıklar	<p>Aile ve arkadaş desteği</p> <ul style="list-style-type: none"> Liderliğe bağlanmaları için gereken desteği göstermeleri. Aile üyelerinin liderlik sorumlulukları almaları için zaman tanımaları 	<p>Liderlik Rollerini İle Yarışan Ailevi Ve Diğer Sorumluluklar</p> <ul style="list-style-type: none"> Duygusal yetersizlik ve fiziki enerjinin her iki alanda tükenmesi. Ailevi ve diğer sorumlulukların öncelikli sırada yer alması.
	<p>Medyanın tarafından okullara ve öğretmenlere verilen destek</p> <ul style="list-style-type: none"> Okulların geliştirme çabalarının olumlu olarak yansıtılması. 	<p>Kişisel Sağlık Sorunları</p> <ul style="list-style-type: none"> Liderliği sergilemeye fiziksel yetersizliklerin engel olması. Hastalığının yaşamını tehdit etmesi sonucunda önceliklerinin değişmesi.
	<p>Öğrenci velileri tarafından gösterilen takdir</p> <ul style="list-style-type: none"> Öğrenci velilerinin gösterilen liderlik çabalarının veya bu çabaların sonuçlarının farkında olmaları ve takdir etmeleri. 	<p>Kültürel veya dini değerlerin liderliği sınırlandırıcı etkileri</p> <ul style="list-style-type: none"> Kültürel beklentilerin liderlik rollerini gerçekleştirmede engelleyici etkilerinin olması. Dini değerlerin liderlik davranışını göstermede engelleyici etkilerinin olması.

		<p>Medyada okulların ve öğretmenlerin çalışmalarının farklı yansıtılması</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ulusal medyada okullar ile ilgili olumsuz bildirimlerin yapılması.
		<p>Bayan eğitimcilerin çevrede olumsuz algılanmaları</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bayanların liderlik rollerini sergilemelerinin olumsuz karşılanması • Bayan öğretmenlere olumsuz bakılması
		<p>Eğitimcilerin dışında liderlik rolünü gerçekleştirebilen modellerin yetersizliği</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eğitimcilerin dışında lider model eksikliği
İçsel Faktörler	<p>Güçlü kişisel inançlar ve değerler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Değerlerin üstünlüğüne inanmaları • Eğitim için güçlü vaatte bulunmaları. • Fark yaratabilme sorumluluğuna sahip olmaları • Yeteneklerin paylaşılması gerektiğine inanmaları. • Fikirleri arasında bağlantı kurabilmeleri 	<p>Liderlik rolleri ile gelmesi düşünülen sıkıntılar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lider özelliği gösterenlerin sevilmemesi. • Meslektaşlarına adım attırmada isteksiz olmaları. • Lider model olmayı istememeleri. • Liderlik rollerini gerçekleştirirken kendilerini gergin hissetmeleri.

Ek-2

Öğretmen Liderliği Anketi

Sayın Meslektaşım;

Bu araştırma; ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, öğretmen liderliği davranışlarının gerekliliği ve sergilenme derecesine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Bu amaçla öğretmen liderliği anketi hazırlanmıştır. Sizden istenen anketi dikkatlice okuyarak size en uygun gelen seçeneği işaretlemenizdir.

Bu araştırmaya görüşlerinizle katkıda bulunmanız, çalışmamız için çok önemli olup, bu araştırmaya yapacağınız önemli katkılar için şimdiden teşekkür ederim.

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sadegül Akbaba ALTUN

Tez Öğrencisi: Derya Köllükçü

DEMOGRAFİK BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz

() Kadın () Erkek

2. Mesleki Kıdeminiz

() 1-10 yıl arası () 11-20 yıl arası () 21 yıl ve daha fazla

3. Branşınız

() Sınıf öğretmeni () Branş öğretmeni

Varsa okulda üstlendiğiniz etkinlik veya sorumluluklar (lütfen belirtiniz).....

Öğretmen Liderliği Ölçeği

Aşağıdaki sorularda, okulunuzdaki öğretmenlerin bazı davranışlarına 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 davranışlarına yönelik beklentilerinizi, **B Bölümünde** yer alan ifadeler öğretmenlerin davranışlarına yönelik algılarınızı içermektedir.

A. DAVRANIŞLARIN GEREKLİKLİK DERECESİ					İFADELER	B. DAVRANIŞLARIN SERGİLENME DERECESİ				
Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman		Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
()	()	()	()	()	1. Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	2. Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf etmek.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	3. Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	4. Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	5. Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	6. Sınıflarında yeni teknikleri kullanma konusunda öncü/örnek olmak. (*)	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	7. İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	8. Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	9. Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	10. Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	11. Okul düzeyinde öğrencilerin başarı durumlarını incelemek ve değerlendirmek için meslektaşlarıyla işbirliği içinde çalışmak. (*)	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	12. Meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alışverişinde bulunmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	13. Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	14. Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	15. Kol etkinliklerine etkin biçimde katılmak. (*)	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	16. Sosyal etkinliklerin düzenlenmesine destek sağlamak. (*)	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	17. Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	18. Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	19. Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	20. Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	21. Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarını örnek olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	22. Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine	()	()	()	()	()

					yönelik olarak “ yapıcı ” tutumlar sergilemek.					
()	()	()	()	()	23. Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	24. Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	25. Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	26. Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	27. Öğrencilerine güvenmek.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	28. Öğrencilerine güven vermek.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	29. Okulla ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak “ katılımcı ” tutumlar sergilemek	()	()	()	()	()

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Bölüm : İstatistik Bölümü
Sayı : B.B.08.4.MEM.4.06.00.06-312/ 102 823
Konu : Araştırma izni
Derya KÖLÜKÇÜ

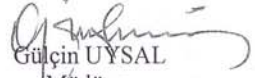
02/12/2010

..... İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi: a) M.E.B. Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) MEB EARGED' in araştırma izinlerine ilişkin 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı yazısı.
c) 02/09/2009 tarih ve 74835 sayılı Valilik Onayı.
d) 05/11/2009 tarih ve 98610 sayılı Valilik Onayı.
e) Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 25/10/2010 tarih ve 1233 sayılı yazısı.

Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi Derya KÖLÜKÇÜ' nün "İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderliğini gösteren davranışların gerekliliği ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri" konulu tez çalışması ile ilgili anketi, ek listedeki ilçeniz okullarında uygulama yapılması, isteği Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonunca uygun görülmüştür.

Mühürlü anket örnekleri (2 sayfadan oluşan) araştırmacıya ulaştırılmış olup, uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) yönerge çerçevesinde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.


Gülçin UYSAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :

1-Okul Listesi (2 Sayfa)

DAĞITIM :

Altındağ-Çankaya-Etimesgut
Gölbaşı-Keçiören-Mamak-Sincan
Yenimahalle Kaymakamlığına

02/12/2010 Memur :E. KONUK
02/12/2010 Şef :N. ÇELENK

İl Milli Eğitim Müdürlüğü-Beşevler
İstatistik Bölümü
Bilgi İçin:Nermin ÇELENK

Tel : 223 75 22
Fax: 223 75 22
istatistik06@meb.gov.tr