



T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ BİLİM DALI

RESMİ VE ÖZEL İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN SERGİLEDİKLERİ LİDERLİK ROLLERİNE
İLİŞKİN ALGILARI (Adıyaman İli Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Suzan CANLI

Malatya-2011

T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ BİLİM DALI

RESMİ VE ÖZEL İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN SERGİLEDİKLERİ LİDERLİK ROLLERİNE
İLİŞKİN ALGILARI (Adıyaman İli Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Suzan CANLI

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mahire ASLAN

Malatya-2011

KABUL VE ONAY

T.C.

İnönü Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Suzan CANLI tarafından hazırlanan ‘‘Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algıları’’ başlıklı bu çalışma 20/06/2011 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan : Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Mahire ASLAN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER

ONAY

.../.../2011

Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŞ

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Yrd. Doç. Dr. Mahire ASLAN'ın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algıları (Adıyaman İli Örneği)** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Suzan CANLI

Canım Kızım ve Eşime

ÖN SÖZ

Toplumda yaşanan değişimler, eğitim sürecinin de değişmesini zorunlu kılmıştır. Eğitim sürecinde meydana gelen değişimlerin istendik yönde gerçekleşmesi öğretmenlerin yöneticilerle, meslektaşlarıyla, öğrencilerle ve ailelerle olan etkileşimlerini gerekli kılmaktadır. Bu gereklilik, öğretmenlerin öğreticilik yanında liderlik rollerini de başarıyla oynamaları yoluyla karşılanacaktır. Ayrıca, öğretmen liderliğinin okul gelişimine, öğrenci ve öğretmen performansına olan olumlu etkileri göz önünde bulundurulduğunda “lider öğretmen” rollerinin araştırılması önemli görülmektedir.

Bu araştırmada, resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algılarını saptamak ve bunları karşılaştırmalı bir biçimde değerlendirmek amaçlanmıştır.

Yüksek lisans tez sürecinde fikirlerini ve desteğini hiçbir zaman benden esirgemeyen, sahip olduğu engin mesleki bilgisiyle çalışmalarına rehberlik eden, her koşulda bana yardımcı olan değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mahire ASLAN’a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans öğrenimim boyunca emekleri geçen Prof. Dr. Battal ASLAN’a, Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ’e, Yrd. Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ’a, Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER’e, Yrd. Doç. Dr. Sevim ÖZTÜRK’e ve Yrd. Doç. Dr. Necdet KONAN’a teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca bu çalışmanın anketlerinin uygulanmasında bana yardımcı olan okul müdürlerine ve çalışmaya katılan öğretmenlere teşekkür ediyorum.

Yüksek lisans öğrenimim boyunca beni sürekli destekleyen annem Yıldız TUNÇ’a, babam Hacı TUNÇ’a ve eşim Mehmet Salih CANLI’ya sonsuz teşekkür ediyorum. Ayrıca, neşesiyle benim en büyük manevi destekçim ve hayatımın en değerli hazinesi olan kızım İclal Bihter CANLI’ya teşekkür ederim.

ÖZET

RESMİ VE ÖZEL İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN SERGİLEDİKLERİ LİDERLİK ROLLERİNE İLİŞKİN ALGILARI (Adıyaman İli Örneği)

CANLI, Suzan

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mahire ALAN

Haziran-2011, XIX+157 sayfa

Değişim, toplumsal yapının kaçınılmaz bir gerçeğidir. Toplumda meydana gelen değişimler, toplumla etkileşim içerisindeki kurumların da değişimini gerektirmektedir. Her alanda olduğu gibi eğitim kurumlarında da, çok hızlı bir gelişme ve değişme süreci yaşanmaktadır.

Değişen ve gelişen şartlara göre eğitim kurumlarının işlevlerindeki farklılaşmalar, öğretmenlerin rollerinde de farklılıklar ortaya çıkarmıştır. Eğitimsel değişimleri okullarda gerçekleştirmek için öğretmenin çağı yakalamış, gelişme ve yeniliklere açık, kendini devamlı yenileyen bir yapıda olması gerekmektedir. Öğretmenlerden çağın ilerisinde bir eğitim anlayışına sahip olması beklenmektedir. Öğretmenlerin bu ihtiyaçlara cevap verebilmesi, oynadığı liderlik rollerindeki performanslarıyla bir koşutluk göstermektedir.

Bu araştırma, resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algılarını ortaya çıkarabilmeyi amaçlamıştır.

Tarama modeline dayalı betimsel bir çalışma olan bu araştırmanın evrenini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında, Adıyaman il merkezi sınırları içerisinde 38 resmi ilköğretim okulunda 1554 öğretmen ve 3 özel ilköğretim okulunda ise 53 öğretmen olmak üzere, toplam 1607 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, 19 resmi

ilköğretim okulunda görev yapan 631 öğretmen ve 3 özel ilköğretim okulunda görev yapan 39 öğretmen olmak üzere, toplam 670 öğretmeni kapsamaktadır.

Araştırmada, veri toplama aracı olarak, Beycioğlu (2009) tarafından geliştirilen “Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği-ÖLAB” kullanılmıştır. Ölçekte, öğretmen liderliği *Kurumsal Gelişme, Mesleki Gelişme* ve *Meslektaşlarla İşbirliği* olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır.

Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümü, katılımcıların cinsiyeti, mesleki kıdemi, en son mezun olduğu okul türü, branşı ve çalışılan okul türü ile ilgili sorular oluşturmaktadır. İkinci bölümde ise, resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algılarını 1-5 aralığındaki derecelendirmeye dayalı olarak ölçen 25 madde yer almaktadır.

İstatistiksel analizlerde, ölçeğe verilen yanıtların standart sapması, frekansı, yüzdesi ve aritmetik ortalaması dikkate alınmıştır. Diğer yandan, maddelere verilen yanıtların bağımsız değişkenlere (cinsiyet, mesleki kıdem yılı, en son mezun olunan okul, branş ve çalışılan okul türü) ve alt boyutlara göre analizinde, 5’li derecelendirmeden elde edilen toplam puanlar esas alınmıştır.

Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıları arasında farklılık olup olmadığını karşılaştırmak amacıyla ikili karşılaştırmalarda %95 güvenirlikte t testi, Tukey testi ve Mann Whitney U testi; çoklu karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis uygulanmıştır.

Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları “Çok” düzeyinde olup, bu algılar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

2. Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları, öğretmen liderliğinin; *Kurumsal Gelişme, Mesleki Gelişme* ve *Meslektaşlarla İşbirliği* boyutlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

3. Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algılarında, cinsiyet açısından anlamlı farklılık bulunurken, özel ilköğretim okulları için, anlamlı farklılık bulunmamıştır. Resmi ilköğretim okullarında, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere kıyasla daha fazla ‘‘lider öğretmen’’ rolü oynamaktadırlar.

Cinsiyet değişkeni açısından, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik rollerinin ‘‘Kurumsal Gelişme’’ ve ‘‘Meslektaşlarla İşbirliği’’ boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmakta, ‘‘Mesleki Gelişim’’ boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Erkek öğretmenlerin ‘‘Meslektaşlarla İşbirliği’’ ve ‘‘Kurumsal Gelişme’’ boyutlarına ilişkin algıları, kadın öğretmenlerin algılarından daha yüksektir.

4. Kadın ve erkek öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algılarında, hem boyut ayrımı yapılmaksızın genel olarak, hem de öğretmen liderliğinin alt boyutları açısından, görev yapılan okul değişkeni (resmi ve özel ilköğretim okulları) bazında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

5. Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mezun oldukları okul değişkeni (eğitim fakültesi ve diğer fakülteler) açısından, liderlik rollerinin alt boyutlarında, öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

6. Eğitim fakültesi mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algılarında, hem boyut ayrımı yapılmaksızın genel olarak, hem de öğretmen liderliğinin boyutları açısından, görev yapılan okul değişkeni (resmi ve özel ilköğretim okulları) bazında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

7. Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algılarında, branşları açısından anlamlı farklılık bulunurken, özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Branş değişkeni açısından, resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin ‘‘Kurumsal Gelişme’’ ve ‘‘Meslektaşlarla İşbirliği’’ boyutlarında branşı sınıf öğretmenliği olanların sosyal bilimler branşından olanlara kıyasla daha yüksek oranda ‘‘lider öğretmenlik’’ algısına sahip oldukları belirlenmiştir.

8. Branş değişkeni açısından, resmi ve özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları boyut ayrımı yapılmaksızın bütünsel olarak değerlendirildiğinde, matematik ve fen bilimleri branşında özel ilköğretim okulları lehine anlamlı farklılık görülmekte olup, diğer branşlarda anlamlı farklılık görülmemiştir.

9. Mesleki kıdem değişkeni açısından, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ve bütün boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık görülürken, özel ilköğretim okullarında anlamlı farklılık görülmemiştir. Mesleki kıdem arttıkça, öğretmen liderliği rollerine ilişkin algıların da arttığı belirlenmiştir.

10. Mesleki kıdem değişkeni açısından resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin boyut ayrımı yapılmaksızın genel algıları arasında, özel ilköğretim okulları lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre; 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin algıları arasında anlamlı farklılık bulunup, diğer kıdem gruplarında anlamlı farklılık görülmemektedir.

Mesleki kıdem değişkeni açısından, resmi ve özel ilköğretim okullarındaki katılımcı öğretmenlerin algıları arasında ‘‘Mesleki Gelişme’’ ve ‘‘Kurumsal Gelişme’’ boyutunda anlamlı farklılık bulunmakta, ‘‘Meslektaşlarla İşbirliği’’ boyutunda ise anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Buna göre; 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin algıları arasında özel ilköğretim okulları lehine anlamlı farklılık bulunup, diğer kıdem gruplarında anlamlı farklılık görülmemektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, ilköğretim öğretmeni, liderlik, öğretmen liderliği.

ABSTRACT

STATE AND PRIVATE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS OF THE LEADERSHIP ROLES THEY EXHIBIT

CANLI, Suzan

M.S., Inonu University, Institute of Educational Sciences
Educational Administration and Supervision

Advisor: Assistant Professor Doctor Mahire ASLAN

June, 2011 XIX+157 pages.

Change is an inevitable reality of the social structure. The changes happening in the society necessitate change in the institutions interacting with the society. As in every field, the educational institutions experience a very rapid period of development and change.

In order to realize educational changes in schools, the teachers should keep up to date with the latest advances, be open to development and innovation and carry out self-renewal. They are expected to have an understanding of education, which is beyond the current age. Teachers' capacity to perform these goes is in parallel with their performance in leadership roles.

This study aims to identify state and private primary school teachers' perceptions of the leadership roles they exhibit.

The population of this descriptive study which adopted the survey model comprises 1607 teachers: 1554 from 38 state primary schools and 53 from 3 private primary schools in Adiyaman city center in 2010-2011 educational year. As for the sample, it was composed of 670 teachers: 631 teachers from 19 state schools and 39 teachers from 3 private primary schools.

"Teacher Leadership Perceptions and Expectations Scale" (TLPE) developed by Beycioğlu (2009) was used as data collection instrument. In the scale, teacher leadership was divided into three dimensions: *Institutional Development*, *Professional Development* and *Cooperation with Colleagues*.

The scale is comprised of two sections. The first section contains questions related to participants' age, years of experience, university degree, field and the type of the school that the participant works at. In the second section there are 25 items measuring state and private primary school teachers' perceptions related to the leadership roles they exhibit on the basis of a scale of 1-5.

In the statistical analyses, the standard deviation, frequency, percentage and arithmetic mean were taken into consideration. On the other hand, the total scores obtained by the 5-point scale were taken into consideration in the analysis of responses according to independent variables (gender, years of experience, the school, field and school type) and subdimensions.

In order to understand whether there is a difference between state and private primary school teachers in terms of perceptions Tukey test, Mann-Whitney U were used in paired comparisons (95% confidence interval) while one-way analysis of variance (ANOVA) and Kruskal-Wallis were used in multiple comparisons.

The following results were obtained at the end of the study:

1. Teachers from both state and private schools had "high" perceptions related to the leadership roles they exhibited, while no significant difference was found between these perceptions.

2. State and private school teachers' perceptions related to the leadership roles they exhibited did not differ significantly in terms of teacher leadership dimensions *Institutional Development*, *Professional Development* and *Cooperation with Colleagues*.

3. In state schools, there was a difference in teachers' perceptions of leadership as regards gender while this difference was not observed in private schools. In state schools male teachers assumed the "leader teacher" role more in comparison with female teachers.

State school teachers' perceptions of "Institutional Development" and "Cooperation with Colleagues" differed significantly in terms of gender. However, no significant difference was found in terms of "Professional Development". Male teachers' perceptions related to "Cooperation with Colleagues" and "Institutional Development" were higher than that of female teachers.

4. In terms of school type (state/private), there was no significant difference between male and female teachers' perceptions of leadership roles both in general terms and dimensions.

5. In terms of university degree (faculty of education and others), state and private school teachers' perceptions of leadership did not differ significantly in the subdimensions of leadership roles.

6. In terms of school type (state/private), there was no difference between graduates of education faculties and that of other faculties in perceptions of the leadership roles they exhibited both in general terms and in the dimensions of teacher leadership.

7. State school teachers' perceptions of leadership differed significantly in terms of their field while such a difference was not observed among private school teachers. As regards the field variable, class teachers had higher perceptions of "leader teacher" in comparison to social sciences teachers in the dimensions of "Institutional Development" and "Cooperation with Colleagues".

8. When the state and private school teachers' perceptions of leadership were assessed as a whole regardless of its dimensions, a significant difference was observed in only the field of mathematics and science, with private school teachers having higher perceptions. No significant difference was observed in the other fields.

9. As regards the years of experience, there was a significant difference between state school teachers' leadership roles and perceptions of all of its dimensions. However, such differences were not observed among private school teachers. As the years of experience increased, perceptions related to teacher leadership roles increased as well.

10. In terms of years of experience, a significant difference was observed among state and private school teachers' general perceptions regardless of dimension, with the private school teachers having higher perceptions. There was a significant difference in the perceptions of teachers having experience of 6-10 years while such a difference was not observed among other experience groups.

With regard to the years of experience variable, there was a significant difference among the perceptions of state and private school teachers in the dimensions of "Professional Development" and "Institutional Development". However, there was no significant difference in the dimension of "Cooperation with Colleagues". Thus, there was a significant difference between the perceptions of teachers having 6-10 years

of experience, with the private schools having higher level perceptions, yet no significant difference was observed in the other experience groups.

Key Words: Teacher, primary teacher, leadership, teacher leadership.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
KABUL ve ONAY SAYFASI.....	i
ONUR SÖZÜ.....	ii
ÖN SÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xvii
ŞEKİLLER VE GRAFİKLER LİSTESİ.....	xix

BÖLÜM **Sayfa**

I GİRİŞ

Problem Durumu.....	1
Problem Cümlesi.....	6
Alt problemler	6
Sayıtlar.....	6
Sınırlılıklar.....	7
Tanımlar.....	7

II KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

A. KURAMSAL BİLGİLER

1. Liderlik Kavramına Genel Bir Bakış.....	8
1.1. Lider Kimdir, Liderlik Nedir?.....	8
1.2. Lider ile Yönetici Farkı.....	11
1.3. Liderlik Neden Gereklidir?.....	12
1.3.1. Toplumdaki Değişimin Gereği Olarak Liderlik.....	13
1.3.2. Eğitim Sürecindeki Değişimin Gereği Olarak Liderlik.....	14
2. Liderlik Kuramları.....	16
2.1. Özellik Kuramı.....	16
2.2. Davranış Kuramı.....	17

2.3.	Durumsallık Kuramı.....	21
3.	Liderlikte Yeni Yaklaşımlar.....	24
3.1.	Öğretimsel Liderlik.....	24
3.2.	Transaksiyonel Liderlik.....	27
3.3.	Tranformasyonel Liderlik.....	28
3.4.	Paylaşılan Liderlik.....	30
4.	Liderlik ve Eğitim.....	33
5.	Öğretmen Liderliği.....	35
5.1.	Öğretmen Liderliğinin Temelleri.....	37
5.2.	Öğretmenlerin Liderlik Rollerini.....	40
5.2.1.	Formal Öğretmen Liderliği.....	42
5.2.2.	İnformal Öğretmen Liderliği.....	43
5.3.	Öğretmen Liderliğini Destekleyici ve Engelleme Unsurları.....	45
5.3.1.	Öğretmen Liderliğini Destekleyici Unsurları.....	45
5.3.2.	Öğretmen Liderliğini Engelleme Unsurları.....	48
5.4.	Öğretmen Liderliği ve Okul Yönetimi.....	52
5.5.	Öğretmen Liderliğini Geliştirmede Okul Müdürünün Rollerini.....	54
5.6.	Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Liderliği.....	57

B. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.	Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	69
2.	Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	81

III YÖNTEM

Araştırmanın Modeli.....	91
Araştırmanın Evreni.....	91
Araştırmanın Örneklemi.....	92
Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi.....	95
Veri Toplama Aracının Uygulanması.....	97
Verilerin Çözümlemesi.....	97

IV BULGULAR VE YORUM

Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algılarına Yönelik Bulgular ve Yorum.....	98
Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının, Öğretmen Liderliğinin Alt Boyutlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	105
Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının, Öğretmen Liderliğinin Alt Boyutları ile Kişisel Değişkenlere Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	107
Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının, Öğretmen Liderliğinin Alt Boyutları ile Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	108
Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Öğretmen Liderliğinin Alt Boyutları ile Mezun Olunan Okul Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	112
Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Öğretmen Liderliğinin Alt Boyutları ile Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	116
Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Öğretmen Liderliğinin Alt Boyutları ile Mesleki Kıdem Yılı Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	122

V SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar.....	129
Öneriler.....	133
1.Uygulamacılar İçin Öneriler.....	133
2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	135
KAYNAKÇA.....	136
EKLER.....	150
1. Ölçek Uygulamasına İlişkin Valilik Oluru Yazısı.....	151
2. Araştırma Ölçeği.....	154
3. 2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılı Adıyaman İl Merkezinde Bulunan Resmi ve Özel İlköğretim Okulları ve Öğretmen Sayıları.....	156

TABLolar

Sayfa

Tablo 1. Görev Yaptıkları Okullara Göre Örneklem Grubunu Oluşturan Toplam ve Katılımcı Öğretmen Sayısı ile Yüzdesi	92
Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	93
Tablo 3. Katılımcıların Öğretmenlik Mesleğindeki Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	93
Tablo 4. Katılımcıların En Son Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı.....	94
Tablo 5. Katılımcıların Branşlarına Göre Dağılımı.....	94
Tablo 6. Katılımcıların Çalıştıkları Okul Türüne Göre Dağılımı	94
Tablo 7. Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alfa Katsayıları.....	96
Tablo 8. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algılarına Göre Dağılımları	99
Tablo 9. Öğretmen Liderliği ve Alt Boyutlarına İlişkin Katılımcı Algılarının Görev Yapılan Okul Türü Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	106
Tablo 10. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Öğretmen Liderliğinin Alt Boyutları ve Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	109
Tablo 11. Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının, Öğretmen Liderliğinin Alt Boyutları ve Görev Yapılan Okul Türü Açısından Karşılaştırılması.....	111

Tablo 12. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Öğretmen Liderliğinin Alt Boyutları ile Mezun Olunan Okul Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	113
Tablo 13. Mezun Oldukları Fakültelelere Göre Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının, Öğretmen Liderliğinin Alt Boyutları ve Görev Yapılan Okul Türü Açısından Karşılaştırılması.....	115
Tablo 14. Resmi İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Öğretmen Liderliğinin Alt Boyutları ile Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	117
Tablo 15. Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Öğretmen Liderliğinin Alt Boyutları ile Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	119
Tablo 16. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Öğretmen Liderliğinin Alt Boyutları ile Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	121
Tablo 17. Resmi İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Liderliğinin Alt Boyutları ile Mesleki Kıdem Yılı Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	123
Tablo 18. Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Öğretmen Liderliğinin Alt Boyutları ile Mesleki kıdem Yılı Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	125
Tablo 19. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Öğretmen Liderliğinin Alt Boyutları ile Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	127

ŞEKİLLER VE GRAFİKLER

Sayfa

Şekil 1. Yönetici ile Liderin Karşılaştırılması.....	12
Şekil 2. Fiedler'in Duruma Bağımlılık Kuramı.....	22
Şekil 3. Geleneksel Öğretmen ve Lider Öğretmen Rollerinin Karşılaştırılması.....	38
Grafik 1. Blake ve Moutan'ın Yönetim Gözeneği.....	18

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın amacı ve önemi ‘Problem Durumu’ başlığı altında ele alınmış, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar üzerinde durulmuştur.

Problem Durumu

İnsanlık tarihine bakıldığında, liderliğin ilkel çağlardan bugünkü modern çağlara kadar geçen bütün dönemler ve toplumlarda büyük bir etkisi olduğu görülmektedir.

İnsan, bireysel bir varlık olmasının yanı sıra, doğası gereği diğer insanlarla birlikte yaşar. İnsanlar, yaşamlarını ortak amaçlar doğrultusunda oluşturulmuş gruplar içerisinde sürdürür. Birey, kendi arzu ve ihtiyaçlarından bir kısmını gerçekleştirmek, kişisel hedeflerine erişebilmek için bir gruba gereksinim duyar ve grup hâlinde hareket etme zorunluluğunu hisseder. İnsanlar grup hâlinde yaşayan sosyal nitelikli canlılar oldukları kadar, oluşturdukları grupları yönetecek ve hedeflerine götürecek liderlere de gereksinim duyan varlıklardır. (Eren, 2001: 411). Ancak, farklı amaç ve beklentileri olan kişilerin aynı amaç ve hedeflere yönltilmesi ve harekete geçirilmesi pek de kolay değildir. Bu amaç ve hedef birlikteliğini sağlayacak ve harekete geçirecek bilgi ve yeteneği de her kişide bulmak olası değildir. Bu nedenle, yönetim alanında liderlik en çok tartışılan ve araştırılan konuların başında gelmektedir. (Tengilimoğlu, 2005: 14). Ayrıca, insanların yönlendirme ve yönlendirilme gereksinimleri nedeniyle liderlik bütün toplumlarda büyük değer taşımaktadır (Aydın, 2007: 277).

Toplumsal ihtiyaçlar, dönemsel çıkmazlar, toplumda yaşanan gel-gitler, toplumu saran önemli değişim dalgaları ve benzeri durumlar lider adaylarını tetikler. Böylece, toplumsal liderlerin, toplumsal ihtiyaçların bir sonucu olarak ortaya çıktıkları söylenebilir (Fındıkçı, 2009: 318).

Örgütler ne denli özenle kurulursa kurulsun, işgörenler ne denli özenle seçilirse seçilsin, kusursuz çalışamazlar ve zamanla kusurlarını çoğaltmaya eğilim gösterirler (Başaran, 2004: 138). Örgütler ancak iyi bir lider ile amaçlarını gerçekleştirebilir. Bunun doğal bir sonucu olarak da, örgütlerde liderlik ve lider kavramları ön plana çıkmaya başlamıştır.

Lider ve liderlik birbirinden farklı olan kavramlardır. Lider kümenin bir üyesi olarak, öteki üyeler üzerinde olumlu etkide bulunan kişidir.(Başaran, 2004: 74). Başka bir tanıma göre lider; seçim, atanma, kalıtım, devrim ya da başka bir yolla kendisine formal bir statü verilen bir bireydir. Liderlik ise, grup içinden bir ya da iki birey tarafından gösterilen ve grubun amacının gerçekleştirilebilmesine katkıda bulunan davranışları ifade etmektedir. Bu tanımlar ile, bir grubun belirlenmiş bir lider olmaksızın amacını gerçekleştirebileceği, ancak liderlik olmaksızın amacını gerçekleştiremeyeceği, etkili biçimde işleyemeyeceği ileri sürülebilir (Aydın, 2007: 290). Kısacası, lider kavramı bir konumu belirtirken, liderlik kavramı ise bir süreci tanımlamaktadır.

Liderlik konusu başlangıçta lider özellikleri açısından ele alınmış, daha sonra liderin davranış boyutu incelenmiştir. Liderlik davranışının çok boyutlu değişkenler açısından incelenmesi, durumsallık kuramı ile birlikte ön plana çıkmış ve 1980'li yıllar liderlikte yeni yaklaşımların çok hızlı geliştiği bir dönem olmuştur (Çelik, 2007: V) Araştırmalar liderliği, liderin niteliği ile değil onu izleyenlerin, örgütün ve ortamın özellikleri gibi değişkenler arasındaki karışık ilişkilerin sonucu olarak ele almaktadır (Bursalıoğlu, 2008: 204).

Geleneksel olarak tanımlanan liderlik anlayışı; belirli bir grup insanı, belirli amaçlar etrafında toplayabilmek ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme yönünde gerekli nitelik, yetenek ve tecrübeye sahip olmakla ilgili özelliklerin bütünü olarak tanımlanmaktadır. Ancak günümüzde liderlik, insanları etkileme ve yapıyı harekete geçirme süreçleri ile sınırlı değildir. İnsanlığın günümüzde bilgi, beceri, yetenek düzeyleri, yönetimi anlama ve algılama tarzı, başarıyı bir gereksinim olarak görme eğilimi, lideri artık “düşünce oluşturan kişi”, izleyeni de “iş yapan kişi” olmaktan çıkarmıştır. Rekabetin yoğunlaştığı hatta yok edici hâle dönüştüğü,

çalışanların moral ve tatmin duygularının örgütsel verimlilik ve etkililiğe yansıdığı, insanlığın sahip olduğu bilgi, beceri ve yetenekten yararlanmanın en değerli kaynak olduğu günümüz toplumlarında, liderin varlığı ve fonksiyonu geçmişin basit liderizleyen ilişkisinden çok daha kompleks hâle gelmiştir (Bayrak, 1997: 356).

“Çıkar gruplarının bütünleştiği, çalışanların moralinin verimliliğe yansıdığı ve zenginleşen ekonominin birçok meslek seçenekleri sağladığı demokratik bir toplumda, liderlerin rolü de değişmekte, daha kompleks bir hâl almaktadır” (Ergun ve Polatoğlu, 1992: 162). Son zamanlarda alanyazında liderliğin bir bireye özgü olmadığı, örgütteki farklı üyeler arasında paylaşıldığı vurgulanmaktadır (İnglis, 2004: 1). Örgütün etkililiğini artırmak için ürünlerin takımlar eliyle üretilmesi, ve sorunların takımlarca çözülmesi, çağdaş bir yaklaşımdır (Başaran, 2004: 285).

Toplumsal lideri ortaya çıkaran şartların benzeri, diğer liderlik alanları için de geçerlidir. Yani aile, din ve eğitim liderliğinde de değişen koşullar ve alanla ilgili yeni beklentiler bu alanlarda yeni liderlerin ortaya çıkmasını kolaylaştırır (Fındıkçı, 2009: 319).

Geleceğin eğitim liderleri, toplumsal değişimin getirdiği belirsizlik ve sorunların üstesinden gelebilmek için okul ve toplum yaşamı ile ilgili yeni vizyonlar olacaklardır, insan, hizmet ve kalitede mükemmelliği ilke edinmek durumunda olacaklardır. Geleceğin eğitim liderleri, bürokratik ve hiyerarşik yapılara bel bağlamaksızın en mükemmel ulaşmak için, takım çalışması yoluyla insanları nasıl birlikte çalışma, üretme ve yarışmaya sevk edebileceklerini öğrenmek ve bunu gerçekleştirmek zorunda olacaklardır (Mergen, Grant ve Widrick, 2001: 25-33).

Okulun ilerlemesi, değişmesi ve gelişmesinde müdürlerin yetenekleri ve yeterlikleri önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Okul müdürleri, başarılı okul reformlarının ve yenileşme girişimlerinin anahtar unsurları olarak görülmekte ve müdürlerin geleneksel rolleri değişmektedir. Müdürlerin çağın getirdiği değişimlerle günden güne karmaşıklaşmakta olan okul ve toplumsal çevre içinde, tek başlarına tüm yönetim/liderlik sorumluluklarını üstlenmelerinin güç olduğu öne sürülmekte ve okulda liderliğin yeniden gözden geçirilip yapılandırılarak, dağıtılması ve bir takım davranışına dönüştürülmesi önerilmektedir (Beycioğlu, 2009: 4).

Urbanski ve Nickolaou (2006: 10)'e göre; hem okul müdürleri, hem de öğretmenler aynı yapılanmanın mağdurlarıdır. Bu olgunun gereği olarak öğretmenler ve okul müdürleri, kamu eğitiminin sadece hiyerarşik ve makama dayalı liderliğe ihtiyaç duyduğu iddiasından kurtulmalıdır. “Biz ve onlar” ifadesi, öğretmenlerin okul yöneticilerinin karşıtı bulunması anlamında olmayıp, sistemi ve her iki tarafın da potansiyelini bastıran veya engelleyen yapıların karşısında öğretmen ve yöneticilerin bulunması anlamında anlaşılmalıdır.

Muijs ve Harris'e (2005) göre; liderlikte ortak davranışlar yapılandırmanın ve sergilemenin temelinde, ortaklaşa öğrenme ve öğrenme süreçlerini işbirliği içinde paylaşmak yatmaktadır. Okulda, yönetim ve sorumlulukların tüm eğitimci kadro tarafından paylaşılabilirdiği, yenilikçi ve yaratıcı yaklaşımların ortaya çıkarıldığı bir ortam öngörülmektedir. Bu yaklaşım, yeni fikirlerin araştırılmasını oluşumunu ve paylaşılmasını; paylaşılan yeni bilgi ve görüşlerin ortaya çıkardığı yeni ve yaratıcı fikirler ışığında ortak çalışmalar gerçekleştirilmesini ve yeni yaratıcı fikirlerin sürekli olarak geliştirilmesini içermektedir. Bu yaklaşımın tam merkezinde ise öğretmenlerin eylemleri, yani öğretmen liderliği ya da öğretmenlerin bu doğrultuda yetkilendirildiği veya cesaretlendirildiği bir iklim yatmaktadır (Akt: Beycioğlu, 2009: 6-7).

Öğretmenler, eğitim örgütlerinde uygulanacak başarılı değişim girişimlerinde ve değişimcilik ruhunun öğrencilerin kişiliklerine işlenerek topluma yansıtılmasında anahtar konumda bulunmaktadır. Öğretmenler davranışlarıyla, düşünceleriyle ve değerleriyle öğrencilere model oluştururlar. Öğretmenlerin yeniliğe ve farklı bakış açılarına açık olması, öğrencilerin ödev yapmalarında yeni yöntemler geliştirmelerine, olayları eleştirel düşünebilme yetilerinin artmasına ve yaratıcılık yeteneklerinin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. Bu durum, ezberci ve tekdüze düşünce sistemine sahip insanların oluşturduğu bir toplumdan, kritik düşünebilen, eleştirci, yaratıcı, bilgiyi ezberlemek yerine ona ulaşmanın yollarını öğrenmiş ve öğretecek insanların oluşturduğu bilinçli bir topluma geçiş yaşatacağından, ülke için uzun vadede büyük bir kazanç olarak değerlendirilebilmektedir (Özmen ve Sönmez, 2007: 189).

“Yaşam boyu eğitim ve yaşam boyu öğrenme” dünyada yaygın olarak kullanılan bir slogan durumuna gelmiştir. Artık, öğretmenin temel rolü öğrenciye “bilgiyi aktarmak” değil “öğrenmeyi öğretmek” olarak görülmektedir. Eğitimde öğrenileni tekrar eden bireyler yerine, kendi kendine öğrenebilen öğrendiklerini

uygulayabilen, yaratıcı, girişimci ve bilgiyi paylaşabilen özerk bireylerin yetişmesi gerekmektedir.

Öğretmen, gerek içinde yer aldığı öğretmen grubunda gerekse birlikte olduğu öğrenci grubu içinde bir liderlik rolü üstlenmektedir. Öğretmen, lider olarak sorumlu olduğu sınıfı, okulu ve hizmet verdiği çevre ve toplumu yönlendirmek ve aydınlatmakla da görevlidir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005: 222).

Öğretmen liderliğinin okul gelişimine olumlu etkisi bulunmaktadır. Öğretmen liderliğinin güven ve meslektaşlarla işbirliğini geliştirdiği, okul kültürünü pozitif olarak etkilediği, eğitimsel ve örgütsel gelişime katkıda bulunduğu vurgulanmaktadır. Literatür, öğretmenlerin meslektaşlarının eğitimsel uygulamalarını olumlu olarak etkileyebileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmen liderlerin kendi uygulamalarına ve statülerine de öğretmen liderliğinin olumlu katkıları bulunmaktadır. (Can, 2007: 268-269). Ayrıca, öğretmen liderliğinin öğrenci çıktılarını üzerinde de olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir.

Öğretmenlerin eğitim ve öğretim süreçlerinde yapılan reform hareketlerine sağladığı katkı giderek toplumsal gelişmeye de yansımaktadır.

Sonuç olarak, öğretmenler eğitim ve öğretim süreçlerinde gerçekleştirilen yeniliklerinin merkezindedirler. Bu nedenle okullarda sadece yönetici liderliği değil, öğretmen liderliğine de gereken önem verilmeli ve öğretmenlerin liderlik becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Yurtdışında öğretmenin liderliğiyle ilgili birçok çalışma yapılmasına karşın, ülkemizde yapılan çalışmalar daha çok okul yöneticilerinin liderlik özellikleri üzerine yoğunlaşmıştır. Ülkemizde öğretmenin liderliğini inceleyen çok fazla araştırma yapılmadığından bu çalışmanın alana katkı sağlayabileceği ve öğretmen liderliğini araştırarak kişilere kaynak olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algılarını ortaya koymaktır. Bu noktadan hareketle öğretmenlerin liderlik rollerine gereken ilginin gösterilmesi ve izleyen araştırmalar için bilimsel bir zemin oluşturulması önemli görülmektedir.

Problem Cümlesi

Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları nelerdir?

Alt Problemler

1. Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları nelerdir? Bu algılar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları, öğretmen liderliğinin;
 - a. Kurumsal Gelişme
 - b. Mesleki Gelişme
 - c. Meslektaşlarla İşbirliği

boyutlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları, öğretmen liderliğinin alt boyutları ile;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Mezun olunan okul,
 - c. Branş,
 - d. Mesleki kıdem yılı

değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Sayıtlar

- 1) İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, görelî olarak değişen düzeyde liderlik rolleri sergilemekte oldukları varsayılmaktadır.
- 2) İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rolleri, onların algılarına dayalı olarak betimlenebilir.

- 3) Öğretmen liderliğine ilişkin ölçme aracı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerini betimler niteliktedir.
- 4) Ölçme aracındaki sorulara verilen yanıtlar, öğretmenlerin gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.

Sınırlılıklar

- 1) Araştırma, 2010 - 2011 eğitim-öğretim yılında Adıyaman il merkezinde bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır.
- 2) Araştırma kapsamındaki katılımcı görüşleri, ölçme aracında yer alan maddeler ile sınırlıdır.
- 3) Öğretmenlerin okul dışında sergiledikleri toplumsal liderlik rolleri, araştırma kapsamında değildir.

Tanımlar

Resmi ve özel ilköğretim okulu: Adıyaman il merkezinde bulunan ve araştırma kapsamına alınan resmi ve özel ilköğretim okullarıdır.

Öğretmen: Adıyaman il merkezinde bulunan ve araştırma kapsamına alınan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerdir.

Algı: Bireyin aldığı uyarınları, kendisine anlamlı hale gelecek şekilde sınaması, seçmesi, örgütlemesi ve yorumlaması sürecidir (Balcı, 2005: 13).

Lider: Amaca ulaşmak için kendini izleyenlerin kendine yaptığı olumlu etkiden daha çoğunu onlara yapan takım üyesidir (Başaran, 2004: 74).

Liderlik: İnsanların gönüllü olarak örgütün amacına dönük etkinliklerde bulunmalarını sağlayıcı etkileme davranışının gösterilmesidir (Balcı, 2005: 113).

Öğretmen Liderliği: Öğretmenin eğitimsel etkinlik ve süreçlerde istekli görevler üstlenme, bağımsız projeler oluşturma, çevresini etkileme, meslektaşlarının gelişimine destek olma yeterliliğidir (Can, 2009:387).

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

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

A. KURAMSAL BİLGİLER

1. Liderlik Kavramına Genel Bir Bakış

Bu alt bölümde, liderlik ve lider kavramı tanımlanmış, lider ve yönetici arasındaki fark açıklanarak liderliğe neden gereksinim duyulduğu açıklanmıştır.

1.1. Lider Kimdir, Liderlik Nedir?

Günümüze kadar yönetim alanında yapılmış çalışmalarda, lider ve liderlik olguları farklı bakış açıları ile ele alınmış ve değişik şekillerde tanımlanmıştır.

Lider sözlük anlamı olarak; yönetimde gücü ve etkisi olan kimse, önder ve şef anlamına gelmektedir. Başka bir tanıma göre ise, bir kuruluşun en üst düzeyde yönetimiyle görevli olan kimsedir. (www.tdk.gov.tr/).

Alanyazında birçok lider tanımı bulunmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Truman'a göre lider, başkalarının yapmak istemediği ve sevmediği işleri onlara yaptırma yeteneğine sahip kişidir (Akt: Manske, 1994: 1).

Lider, bir grupta kararlar üzerinde en çok kontrol gücüne sahip olan kişidir. Ayrıca, grup sürecinden ve deneyiminden normal olarak en çok doyum sağlayan ve grup sürecinden sorumlu olan kişidir (Aydın, 2007: 284).

Lider, grubun yaşantılarını değerlendirip düzenleyen ve bu yaşantılar yoluyla grubun gücünden yararlanan kimsedir (Bursalıoğlu, 2008: 204).

Schneider, Donaghy ve Newman'a göre lider, seçim, atanma, kalıtım devrim ya da başka bir yolla kendisine formal bir statü verilen bir bireydir (Akt: Aydın, 2007: 290).

Fındıkçı (2009: 55-57) ise lideri şu şekilde belirtmiştir:

- Kavramsal düşünmeyi seven, kelimelere hâkim, dil becerisine yatkın, en önemlisi sürekli öğrenmeye açık kişidir.
- Genel olarak, çevresinde sevilen ve birlikte olunmak istenen kişidir. Sorunların değil çözümlerin adamıdır.
- Sadece kendisini değil, izleyenlerini de yeni ufuklarla, yeni olanaklarla, yeni dünyalarla, yeni kişilerle bir araya getiren ve onlara da irtifa kazandırmaya çalışan kişidir.

Lider, bir topluluğun üyelerini belirli bir amaç ve hedef doğrultusunda bilişsel, duygusal ve eylemsel olarak yoğunlaştırma misyonunu üstlenen kişidir. Bir kişiyi lider yapan en önemli özellik, çevresindeki insanları belirli amaçlara odaklayacak ve bu amaçları gerçekleştirmek için çaba göstermelerini sağlayacak yetenek ve bilgiye sahip olmasıdır (Gürüz ve Gürel, 2006: 293).

Lideri belirleyici davranışlar; yeni bir toplum yapısı yaratmak, bu yapıya yön vermek, bu yapının birliği ve kişiliğini etkilemek, bu yapıyı sürdürebilmek, toplumu başarıya götürmek, toplumsal denge ve yeniliği bağdaştırabilmek, gerektiğinde toplum kalıplarını dışına çıkabilmektir (Bursalıoğlu, 2008: 11-12).

Stogdill'e göre bir liderde bulunması gereken özellikler (Akt: Lunenburg ve Ornstein, 2000: 117-118):

- Kapasite (zeka, dikkat, üstün yetenek, orjinallik)
- Başarı (kurumsal, bilgi, atletik başarı)
- Sorumluluk (kendine güven, yenilikçi, atılganlık, üstün olma arzusu)

- Paylaşım (aktivite, sosyallik, işbirliği)
- Statü (sosyoekonomik pozisyon)

İyi bir liderin nitelikleri; karar verebilme yeteneği, tutarlılık, şevk, hayal gücü, sıkı çalışma arzusu, analiz yeteneği, başkalarını anlayabilme, fırsatları teşhis edebilme, zorluklara göğüs germe, değişimlere hızla uyum sağlama, girişimcilik, açık ve anlaşılır konuşabilme, pratik zekâ, verimli yönetebilme, açık fikirlilik, sabır ve bağlılık, hırs, doğruluk, sayısal beceriler, soyut düşünebilme, adaletli, kriz anında sükuneti koruma, güven verme ve sorumluluğu kabullenebilmedir (İmrek, 2004: 270; Adair, 2009: 24).

Çelik'e (2007: 2) göre, liderlik ile ilgili yapılan tanımlarda genellikle lider ile liderlik arasında kesin bir ayırım yapılmamıştır. Lider, liderlik olgusu açıklanırken bu sürecin içerisinde işlenmektedir. Aydın'a (2007: 284-285) göre ise; lider, bir bireyi simgelerken, liderlik bir grup içinde liderlik davranışı uygulanmasını ifade eder.

Alanyazında liderliğin ne olduğu ya da ne olması gerektiğine ilişkin pek çok tanım bulunmaktadır. Bu tanımlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Urwick'e göre liderlik, insanların başkalarına kendilerini izlemelerini kabul ettiren bir davranış niteliğidir (Akt: Kaya, 1984:100).

Burns'e göre liderlik; liderin izleyenleri, hem kendinin hem de izleyenlerinin değerlerini ve güdülerini temsil eden belirli amaçlar için eylemde bulunmaya ikna etmesidir (Akt: Aydın, 2007:284).

Eren'e (2001: 465) göre liderlik bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplamak ve bu amaçları gerçekleştirmek için, onları harekete geçirmeye dönük bilgi ve yeteneklerin toplamıdır.

Davis'e (1988: 141) liderlik, insanları belirlenmiş hedefler yönünde çaba göstermeye ikna etme yeteneğidir.

Paglis ve Green'e (2002: 216) göre liderlik, grup amaçlarını gerçekleştirmek için bir araya gelen grup üyelerinin faaliyetlerini eşgüdümlemek ve istekli olarak çaba göstermelerini sağlamaktır.

Başaran'a (1988: 68) göre liderlik, bir amaç için bir araya gelen insanların, amaçları için uğraşmaları süresince etkisi altında kaldıkları kişinin sahip olduğu yönetme erkidir.

Etzioni'ye göre liderlik, etkili kişisel özelliklere bağlı bir güçtür (Akt: Çankaya ve Aküzüm, 2010: 50).

Bu tanımlar bir arada değerlendirildiğinde, liderlik grubun amaçlarının gerçekleşmesi için grup üyelerinin çabalarını bu amaç doğrultusunda eşgüdümleme, yönlendirme, yönetme ve böylece grubun varlığını sürdürme yeteneği olarak ele alınabilir.

1.2. Lider ile Yönetici Farkı

Özünde bir grup süreci olan yönetim, liderlik süreci ile yakından bağlantılıdır. Lider ve yönetici çoğu kez eş anlamlı olarak kullanılan, ancak yapısal olarak farklı anlamlara sahip olan iki olgudur (Gürüz ve Gürel, 2006: 294).

Kotter, liderliğin yönetimin içinde (motivasyonel kısmı) ve liderliğin içinde de yönetimin olduğunu belirtmiştir. Ancak, bu iki kavramın farklı olduğunu ve buna rağmen örgütün etkin bir şekilde yürütülmesi için her ikisine de ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir (Akt: Doğan, 2007: 41-42). Bursalıoğlu'na (2008: 204) göre ise, "Lider büyük planların yaratıcısı ve başlatıcısıdır. Bu planların gerçekleşmesini yöneticiler sağlar:"

Yönetici, bir göreve başkaları tarafından getirilen ya da atanan, görevini yapması belirli kurallar ile tarif edilen, gücünü, yetkisini ve otoritesini bulunduğu makamın emrine verilen yaptırımlardan alan, genellikle yaptığı işin eğitimini almış, profesyonel çalışan ve işini belirlenmiş süre içinde yapan kişidir (Fındıkçı, 2009: 48). Lider ise, belirli amaçları gerçekleştirebilmek amacıyla insanları etkileyen, yönlendiren ve davranışa sevk eden kişidir (Gürüz ve Gürel, 2006: 294).

Yönetici ve lider belirli amaçları gerçekleştirmede başkalarını etkiler. Ancak, yönetici ve lideri ayıran fark, kişileri ve grubu etkilerken kullandıkları güçtür. Yönetici kendisine verilen formal yetkisini (yasal güç) kullanırken, lider kendi kişisel

özelliklerinden kaynaklanan gücünü kullanır (Efil, 1996: 5; Başaran, 1988: 74; Gürüz ve Gürel, 2006: 294; İlgar, 1996: 55; Doğan, 2007: 42).

Aşağıdaki şekilde yönetici ile lider karşılaştırılmıştır (Göka, 2009:19-20; Donuk, 2007: 32-33; İlgar, 1996:56).

Şekil 1. Yönetici ile Liderin Karşılaştırılması

Lider	Yönetici
Yönetirken yenilikler yapar.	Sadece yönetir.
Orjinaldir.	Kopyadır.
Kişiler üzerinde durur.	Sistemler ve yapı üzerinde durur.
Çalışanlara güven verir.	Çalışanları baskı ve kontrol altında tutar.
Uzun vadeli düşünür.	Kısa vadeli düşünür.
“Ne?” ve “Niçin?” sorularını sorar.	“Nasıl?” ve “Nezaman?” sorularını sorar.
İcat eder.	Taklit eder.
Statükoya meydan okur.	Statükoyu kabullenir.
Kendine has bir kişiliktir.	Tipik bir askerdir.
Doğru işleri yapar.	İşleri doğru yapar.
Eğitime yönelen ve kendisini geliştiren kişidir.	Öğretim neticesinde bir şeyler öğrenen kişidir.
Grubun etkili olabileceği şartları oluşturur.	Mevcut şartlara uyum sağlar.
Geliştiricidir.	Devam ettiricidir.

İdeal olarak bütün yöneticilerin lider olması beklenir fakat çoğu yönetici liderlik yeteneğine sahip değildir (Özdemir ve Sezgin, 2002: 269; Efil, 1996: 5; Gürüz ve Gürel, 2006: 295). Bir yöneticinin lider olabilmesi için aşağıdaki unsurlar öngörülmüştür (İlgar, 1996: 57):

- Yöneticilere lider olabilmek için ortamı verilmelidir.
- Yöneticilere liderlik eğitimi verilmelidir.
- Yönetici çalıştığı alanda yeterli olmalıdır.
- Yöneticiler liderlik özelliği taşıyan kişiler arasından seçilmelidir.

1.3. Liderlik Neden Gereklidir?

Bir örgütün varlığını sürdürmesi, amaçlarını gerçekleştirmesine ve değişen ortamlara uyum sağlayabilmesine bağlıdır. Bu nedenle, liderliğin gerekliliği toplumsal ve eğitimsel değişimler ışığında açıklanmıştır.

1.3.1. Toplumdaki Değişimin Gereği Olarak Liderlik

Her toplum sürekli bir dinamizm ve bir değişim içerisindedir. Gerek kültürel gerekse toplumsal alanda değişme görülür. Değişme, kültür ve toplumun doğasında vardır. Toplumların yapısında meydana gelen değişiklikler, toplumsal değişme olarak adlandırılır (Kuyumcu ve Erdoğan, 2008: 240). Değişimin kaçınılmaz olduğunu Alfred Lord Tennyson şu sözlerle belirtmiştir (Aktan, 2000: 2):

“Dünya kurulmuş değildir,
Daima değişecek solmayacaktır...
Hiçbir şey doğmamıştır; hiçbir şey ölmeyecektir.
Her şey değişecektir.”

Toplumdaki değişmelerden biri de, ailede meydana gelen değişmedir. Çoğu sanayileşmiş ülkede aile yapıları değişim içerisindedir (Lieberman ve Miller, 2004:2). Aile yapılarının değişmesi, bu ailede yetiştirilen çocukların kişiliklerini etkiler. Bireyin yaşamında ailenin bireye sağladığı güvence ve sevgi bireyin değişime uyumunda en büyük desteğidir.

Toplumsal değişmeler örgütlerin de değişmesine neden olmuştur. Üretim ve yönetimde, esneklik ile kurum kültürü oluşturarak yönetimle çalışanlar arasında işbirliğine yönelik yeni arayışlar oluşmuştur. Ayrıca, dikey örgütsel şemalar yerine yatay yapılanmaların, bürokratik yönetim anlayışlarının yerine ise, katılımcı yönetim anlayışları hâkim olmuştur (Fidan, 2003). “Biz çalışanlarımızdan önlere konulan işlerin yapılmasını bekleriz, onun ötesi bizim işimizdir.” diyen yönetim düşüncesi yerine günümüzde, “çalışanlarımız ve müşterilerimiz bizim stratejik ortağımızdır” diyen farklı bir yönetim düşüncesi benimsenmiştir (İnce, 2005: 327). Bu hızlı değişimin üstesinden gelmek için yetkili kişilerin iyi birer yönetici ve lider olmaları gerekir (Safty ve diğerleri, 2003: 327).

Değişiklik ve liderlik birbiriyle yakından ilişkilidir. Değişiklik, liderlere duyulan ihtiyacın ortadan kalkmasına yardım eder; liderler ise buna rağmen değişiklik yaratma peşindedir. Bir lider için, içeriden veya dışarıdan, değişiklik gereksinimi gündeme gelmemiş bir kurum ya da kuruluşta değişikliğe gitmek oldukça zordur (Adair, 2005: 228).

Ticaretin dünya çapında yapılması şeklinde görülen toplu değişime tepki sonucu, liderliğe daha fazla önem verme eğilimi ortaya çıkmıştır. Ekonomik ortamda, başarılı şekilde rekabet etmenin yolu düşük maliyette yüksek kaliteli ürün ve hizmetler üretmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için, hem işçilerin hem de üretim sistemlerinin kendilerini tümüyle mükemmelliğe adanmalarını gerektir. Böyle bir ortam kendiliğinden olmaz, fakat etkili liderler tarafından teşvik edilir, desteklenir ve muhafaza edilir (Manske, 1994: 1).

19. yüzyılda, değişikliğin daha fazla farkına varılması, politik, dini, eğitsel, sosyal ve endüstriyel alanlarda liderlere duyulan ihtiyaca yeni bir anlam kazandırdı. Başarılı ve iyi amaçlar doğrultusunda hareket eden liderlerin, gelişimde önemli rol oynadıkları belirlenmiştir (Adair, 2005: 228). Bu bağlamda bilgiye, beceriye ve entelektüel bilince sahip, kültürlü, küresel düşünebilen, düşünce gücü gelişmiş liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bilginin stratejik kaynak olduğu çağımızda, bilgilenmiş birey vazgeçilmez nitelik kazanmakta ve örgüt yapıları “bilgi tabanlı”, yönetim sistemleri “insan merkezli” biçimde yeniden tasarlanmaktadır. Bu bağlamda, bireylerin zihinsel kapasitelerinin, yararlı ürün ve hizmetlerin üretilmesi doğrultusunda yöneltilmesi, liderlerin en önemli işlevleri arasında sayılmaktadır (Tikici, Demirel ve Derin, 2005: 233). Oldukça sivri bir yapı arz eden örgütsel piramit, giderek basıklaşmaya, yalnız örgütlere dönüşmeye başlamıştır. Artık bilgi ile donanmış çalışanlar, lider karşısında son derece güçlü durumda yer almaktadırlar. Artık, lideri diğerlerinden ayıran durum, bilgileri kullanmadaki yeteneği, bilgileri yönetebilmesi ve kullanabilmesidir. Bilginin artmasıyla, insanların düşünce gücü gelişeceğinden, düşünce gücü gelişmiş liderler de artacaktır ([www.frmttr.com/halkla-iliskiler-turizm.../698065-entelektuel liderlik.html](http://www.frmttr.com/halkla-iliskiler-turizm.../698065-entelektuel-liderlik.html)).

1.3.2. Eğitim Sürecindeki Değişimin Gereği Olarak Liderlik

Toplumdaki değişimler nedeniyle insan bilgiye ulaşma yollarını bilgiyi sınıflandırmayı, üretebilmeyi ve paylaşabilmeyi öğrenmek zorundadır. Bu yeni toplumda bilgi teknolojilerini rahatlıkla ve verimli bir şekilde kullanabilen, yaratıcı, girişimci, üretebilen, yenilikçi, sorumluluk sahibi, kendini gerçekleştirmiş ve sürekli kendini yenileyen bireylerin başarılı olabileceği düşünüldüğünde bu yeni topluma uyum sağlayabilmenin en önemli yapılarından biri eğitimidir (Cerit, 2001: 21). Çünkü eğitim kurumları, kendi içinde amaçlarını gerçekleştiren kurum olarak değil, toplum

gereksinimini karşılayacak amaçları gerçekleştirdiği ölçüde verimli olur (Celep, 2003: 13-14).

Okullar, toplum içerisinde varlıklarını sürdürebilmek için sosyal, kültürel ve ekonomik değişmelerin sonucunda ortaya çıkan yeni taleplere cevap vermek zorundadırlar. Değişime işgörenlerini hazırlamak ve bunların mesleki gelişimlerini sağlamak, okulların temel görevlerinden biridir. Okulların geleneksel örgüt yapılarını değiştirip, bilgiye ulaşma, bilgiyi işleme ve değerlendirme yollarını öğrenerek yeniden yapılanmaları bir gereklilik haline gelmiştir (Çankaya ve Karakuş, 2010: 170). Çünkü okulların toplumun gerisinde kalması işlevini yitirmesine neden olur (Başaran, 1982: 92).

Geçmişte bilgili insan, her şeyi bilen veya başkalarının ürettiği bilgileri kafasında depolayan kişiydi. Bundan dolayı geçmiş yüzyıllarda eğitim, daha çok var olan bilgi birikiminin, kültürel değerlerin ve yaşamsal becerilerin yeni yetişen kuşaklara aktarılması olarak görülmüştür (Erdem, 2005: 115). Ancak, günümüzün eğitim sistemleri ve özelde okulları sadece bilgi vermekle kalmamalı, onu paylaşmalı ve bilgiyi kullanma yollarını öğretmelidir. Bugünün insanı, geleneksel okuldan yetişen ‘bilgi ezberleyen’ bireyler değil ‘öğrenen bireyler’ olmalıdır.

Geçmiş yüzyılların itaatkâr ve uslu çocuk kavramı kendi kendine yetebilen, kararlarını verebilen, kararlarının sonucuna katlanabilen, hak ve sorumluluklarını dengeli bir şekilde taşıyabilen insan yetiştirme kavramı ile yer değiştirmesi sonucu olarak, eğitim ortamlarındaki iklimin otoriter yaklaşımdan kişilerarası karşılıklı etkileşime dayalı demokratik yaklaşıma doğru değişmesine neden olmuştur (Oktay, 2001: 17-18).

Küreselleşme nedeniyle dünya toplulukları arasında rahatça dolaşabilecek, çalışabilecek, hatta farklı ortamlarda yaşayabilecek insanı yetiştirmek zorunludur. Bu nedenle eğitimin görevi, yalnızca ulusal sınırlar içinde başarılı olabilecek insanları değil, farklı kültür ve coğrafyada uyum sağlayabilecek insanların yetiştirilmesidir (Oktay, 2001: 20).

Eğitimde meydana gelen bu değişimleri gerçekleştirecek olan yenilik ajanları liderlerdir, çünkü büyük amaçlara ve değerlere yönelecek izleyenleri, liderlerin önseziye dayalı yetenekleri sağlar (Bursalıoğlu, 1991: 672).

2. Liderlik Kuramları

Araştırmacılar lideri ve liderlik sürecini yakından tanıyabilmek amacıyla çeşitli teoriler ve kuramlar geliştirmişlerdir. Bu kuramların her biri, lideri farklı bir pencereden ve farklı bir disiplin açısından incelemiştir. Bu kuramların her biri, diğerini yok saymamakla birlikte liderliğin, davranışsal farklılıkların, kişisel farklılıkların veya durumsal farklılıkların sonucu olarak ortaya çıktığını savunmaktadırlar. Bu amaçla, liderlik kuramlarının esaslarının bilinmesi, liderlik kavramına daha kapsamlı olarak bakmamızı sağlayacağından bu başlık altında bu kuramlara değinilmiştir.

2.1. Özellik Kuramı

Lideri ve liderlik sürecini tanımlayan en eski kuramdır. Bu kurama göre, liderin sahip olduğu özellikler liderlik sürecini belirleyen en önemli faktördür. Liderin diğer insanlara göre farklı kişilik özellikleri olduğu düşünülmüştür. (İlgar, 1996: 52).

Özellik kuramı pek çok eleştiri almıştır. Çünkü yapılan araştırmalar sonucunda, etkili liderler için gereken özellikler ve nitelikler konusunda hemfikir olunamamıştır. Araştırmacıların üzerinde tartıştıkları; ancak fikir birliğine varamadıkları liderlik özellikleri şunlardır (Gürüz ve Gürel, 2006: 296):

- Fiziksel özellikler: Boy, kilo, güçlülük, yaş vb.
- Düşünsel özellikler: Zekâ, öngörü yeteneği, inisiyatif kullanabilme vb.
- Duygusal özellikler: Algılama, kendini kontrol etme, motive etme yeteneği vb.
- Sosyal özellikler: İletişim yeteneği ve yetkinliği, güvenilirlik, dışa dönüklük vb.

Myers ve Stogdill tarafından liderliğe ilişkin olarak yapılmış araştırma sonuçlarının bütünleştirilmesini içeren çalışmalar, liderlik hakkındaki düşüncelerin değişmesine neden olmuştur. Bu çalışmalarla elde edilen en önemli bulgu, ne fiziksel

özellik ne de yüksek zekâ ile liderlik arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmamasıdır. Bunun anlamı, liderliğin doğuştan gelen bir özellik değil, sonradan öğrenilerek kazanılan bir nitelik olmasıdır (Akt: Baloğlu ve Karadağ, 2009: 169). Bu nedenle, araştırmacılar liderin başarısına etki eden faktörlere odaklanarak, liderin grup üyeleri ile olan etkileşimini ve davranışlarını incelemişlerdir. Özellikler kuramının liderlik olgusunu açıklamada yetersiz kalması, davranış kuramının gündeme gelmesini sağlamıştır (Gürüz ve Gürel, 2006: 296).

2.2. Davranış Kuramı

Davranış kuramı, liderleri diğerlerinden ayıran temel davranış farklılıklarına odaklanmıştır. Davranış kuramı ile ilgili olarak Ohio State ve Michigan Üniversite'lerinde ilk çalışmalar yapılmıştır (Fındıkçı, 2009: 66; Robbins, 1994: 172).

Davranış kuramı ile ilgili olarak yapılan çalışmaları aşağıdaki gibi özetleyebiliriz:

Ohio State Üniversitesi Araştırmaları, lider davranışlarının grup ve örgütsel amaçların gerçekleşmesinde önemli olduğunu belirtmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmalar, özellikle "Liderler hangi davranış biçimlerini sergiliyor?" ve "Bu liderler gruplarının performansını ve doyumunu nasıl etkiler?" sorularına cevap aramışlardır. Araştırma sonucunda, liderlik davranışlarının "insana önem verme" ve "yapıyı harekete geçirme" olarak iki grupta toplandığı görülmüştür (Lunenburg ve Ornstein, 2000: 127). Bu liderlik davranışları şu şekilde belirtilmiştir (Başaran, 2004: 71):

- **İnsana önem vermek:** İşgörenlere güvenmek ve güven vermek, onları dinlemek, dostluklarını kazanmak, gereksinimleriyle ilgilenmek, isteklerini yerine getirmek ve işgörenlerin duygularını anlamaya çalışmak.
- **Yapıyı harekete geçirme:** İşin yapılması için kural koymak, çalışanların kendilerinden ne beklendiğini hissettirmek, çalışmayı örgütleme, görevin tanımını yapmak ve görevi çalışanlara dağıtmaktır.

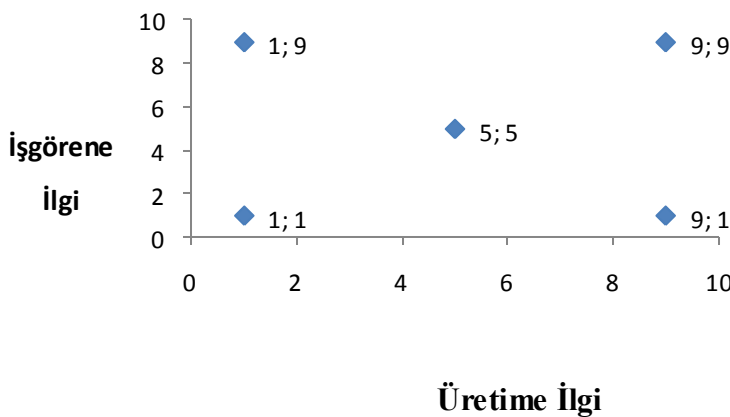
Bu araştırma sonucunda bazı iş, sektör veya durumda insana önem veren liderlik davranışlarının, kimi durumlarda ise yapıyı harekete geçiren liderlik davranışlarının daha etkili olduğu belirlenmiştir (Fındıkçı, 2009: 67).

Michigan Üniversitesi Çalışmaları, liderlerin performans etkinliği ölçütleri ile ilişkili görünen davranışsal özelliklerini keşfetmek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda, lider davranışları ‘‘işgörene yönelik’’ ve ‘‘üretime yönelik’’ olarak iki grupta toplanmıştır. İşgörene yönelik liderler astlarının ihtiyaçlarına kişisel ilgi gösteren, üyeler arasındaki kişisel farklılıkları kabul eden ve bireylerarası ilişkilere önem veren liderlerdir. Üretime yönelik liderler ise, işin teknik ya da görev yönüne ağırlık vermişlerdir. Üretime yönelik liderlerin odak noktası, grupların görevini yerine getirmesidir ve bu liderler grup üyelerini bu sonuca ulaşmak için bir araç olarak görürler (Robbins, 1994: 174).

Michigan Üniversitesi çalışmaları sonucunda, işgörene yönelik liderlerin yüksek moral ve başarı seviyesine ulaşmada daha etkili oldukları, işe yönelik liderlerin ise moralin bozulmasına ve başarının düşmesine sebep oldukları belirlenmiştir (Donuk, 2007: 53).

Robert Blake ve Jane Moutan tarafından geliştirilen yönetim gözeneğinin amacı, liderin işgörene ilgi ve üretime ilgi davranışlarına ne ölçüde önem verdiğini göstermektir.

Grafik 1. Blake ve Moutan’ın Yönetim Gözeneği



Kaynak: Robbins, 1994: 175

Blake ve Mounon 'un yönetim gözeneği kuramına göre seksen bir çeşit liderlik biçimi ortaya çıkmakla birlikte bu liderlik biçimlerini beş temel liderlik biçimi olarak özetleyebiliriz (Owens, 1987: 64):

- **Zayıf liderlik:** Lider izleyenleri kendi haline bırakmıştır. Bu liderlik biçimi 1,1 'lik liderlik biçimi olarak da görülür. Zayıf liderlikte, iş gören ve üretime yönelik en düşük düzeyde bir ilgi vardır.
- **Otorite ve itaat:** 9,1 'lik liderlik biçimidir. Lider maksimum düzeyde görevle ilgilenir; bunun için güç, yetki ve denetimden yararlanır.
- **Şehir kulübü liderliği:** Lider iş görene en üst düzeyde önem verirken, üretime en alt düzeyde önem vermektedir. Bu liderlik biçimi 1,9'luk liderlik biçimi olarak görülmektedir.
- **Denge sağlayıcı liderlik:** Lider mevcut yapıyı koruma ve devam ettirmeye çalışır. 5,5'lik liderlik biçimi olarak tanımlanan bu liderlik biçiminde hem üretime hem de iş görene orta düzeyde bir ilgi vardır.
- **Grup liderliği:** 9,9'luk liderlik biçimi olarak tanımlanan bu liderlik biçiminde, hem üretime hem de iş görene en yüksek düzeyde ilgi gösterilir. Katılma ve özdeşleşmenin yüksek olduğu bu liderlik biçiminde lider, grup üyeleri ile güçlü bir işbirliği yapmaktadır.

Mc Gregor'a göre; yöneticilerin davranışlarını belirleyen en önemli faktörlerden birisi, onların insan davranışı hakkındaki varsayımlarıdır. Bu nedenle, yöneticilerin insan davranışları hakkındaki inançları ve varsayımları, onların göstereceği davranışlarını da etkileyecektir (Robbins, 1994:43). X ve Y kuramlarının şu varsayımları içermektedir(Deniz ve Hasańeıbiođlu, 2003: 57):

X kuramına göre;

- Normal bir insan çalışmayı sevmez ve mümkün olduğunca işten kaçmaya çalışır.
- Normal bir insan sorumluluk yüklenmek istemez ve güvenceyi her şeye tercih eder.

- Bunlardan dolayı lider, insanları çalıştırmak için zorlamalı, yakından kontrol etmeli ve amaçları gerçekleştirmeleri için cezalandırmalıdır.

Y kuramına göre;

- İş, kişi için oyun ve dinlenme kadar doğaldır.
- Kişi doğuştan tembel değildir, kişiyi tembel eden tecrübeleridir.
- Kişi amacı doğrultusunda kendi kendini kontrol ederek çalışır.
- Her insanın potansiyeli vardır ve uygun şartlar altında kişi potansiyelini geliştirir ve sorumluluk yüklenmeyi öğrenir.
- Bu nedenlerden dolayı, liderin yapması gereken uygun bir ortam oluşturarak, insanların kendi kendilerini geliştirmelerini sağlamaktır.

Mc Gregor'un X ve Y kuramından hareketle, X kuramını benimseyen liderlerin yönlendirici ve otoriter, Y kuramını benimseyen liderlerin katılımcı ve demokratik olduğu söylenebilir.

Robert Tannenbaum ve Warren H. Schmidt, liderlik biçimlerini liderlik davranışlarının özelliğini gösteren bir doğru üzerinde açıklamışlardır. Buna göre, doğrunun bir ucu otoriterliği ifade ederken diğer ucu demokratik liderlik biçimini ifade etmektedir (Donuk, 2007: 56).

Rensis Likert, yönetici ve lider davranışlarının anlaşılması ile ilgili dörtlü yaklaşım modelini oluşturmuştur. Bu modele göre, yöneticilerin davranışları dört grupta toplanmıştır (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2001: 177-178):

- **Katılımcı:** Yöneticiler amaçları belirlemeden önce astlara danışır ve sonra amaçları belirler. Cezalandırmadan çok ödüllendirmeye ağırlık verirler.
- **Demokratik:** Yönetici ve astlar birlikte amaçları belirlerler ve astlar karar sürecine katılır.
- **İstismarcı otoriterlik:** Bütün kararlar yönetici tarafından verilir. Astlar karar verme sürecine katılmazlar. Yapılacak işleri ve bu işlerin kimler tarafından yapılacağını yönetici belirler. Cezalandırmaya ağırlık verilir ve yönetici astlara güvenmez.

- **Yardımsaver otokratik:** Kararları yöneticiler verir ama işler yürütülürken astlar bir dereceye kadar özgürlük ve esnekliğe sahiptir.

Detroit- Edison Araştırmaları, liderlik konusunda ‘‘değişme’’ olayının önemini belirtmiştir. Araştırmalar sonucunda, ‘‘değişme’’ sürecinde örgüt üyelerinin liderin ‘‘teknik ‘‘ ve ‘‘yönetimsel’’ yeteneklere önem verdikleri görülmüştür (Dereli, 1976; Akt. Konan, 2010: 4).

Sonuç olarak, davranış kuramları liderlerin davranışlarına odaklanmış ve davranışlara göre liderleri tanımlamaya çalışmışlardır. Bu kuramın en önemli katkısı, lider davranışlarının belirlenip tanımlanabileceğidir.

Davranış kuramına getirilen eleştiriler (Korkut, 1992: 96):

- Lidere ait gerçek davranışları saptamak güçtür.
- En etkili liderlik biçimi hakkında görüş birliği yoktur.

Davranış kuramına getirilen bu eleştiriler, liderlik konusunda daha gerçekçi bir yaklaşım arayışına neden olmuştur. Böylelikle liderin nitelikleri ve davranışlarının yanı sıra durumsal değişkenlerin de dikkate alınması gerektiğini belirten durumsallık kuramı geliştirilmiştir.

2.3. Durumsallık Kuramı

Durumsallık kuramına göre etkili bir liderlik, hem liderin kişisel ve davranışsal özelliklerine hem de içinde bulunulan durumsal faktörlere bağlıdır (Lunenburg ve Ornstein, 2000: 131; Donuk, 2007: 57).

Durumsallık kuramı ile ilgili kuramları aşağıdaki gibi özetleyebiliriz:

Fiedler’in Duruma Bağlılık Kuramı’na göre; etkin liderlik, lider ve izleyenleri arasındaki ilişki, yapılacak görevin niteliği ve liderin konumu olmak üzere üç faktöre bağlıdır (Uysal Sezer, 1985: 89; Owens, 1987: 139-140; Lunenburg ve Ornstein, 2000: 133-134).

Şekil 2. Fiedler'in Duruma Bağımlılık Kuramı

Liderin Konumsal Gücü	Görevin Yapılandırılma Derecesi	Lider-Üye İlişkileri	Durumun Lidere Uygunluğu	Etkili Liderlik Biçemi
Güçlü	Yapılandırılmış	İyi	Uygun	Görev Yönelimli (düşük LPC)
Zayıf	Yapılandırılmış	İyi	Uygun	Görev Yönelimli (düşük LPC)
Güçlü	Yapılandırılmamış	İyi	Uygun	Görev Yönelimli (düşük LPC)
Zayıf	Yapılandırılmamış	İyi	Uygun	İlişki Yönelimli (düşük LPC)
Güçlü	Yapılandırılmış	Kötü	Orta düzeyde	İlişki Yönelimli (düşük LPC)
Zayıf	Yapılandırılmış	Kötü	Orta düzeyde	İlişki Yönelimli (düşük LPC)
Güçlü	Yapılandırılmamış	Kötü	Orta düzeyde	İlişki Yönelimli (düşük LPC)
Zayıf	Yapılandırılmamış	Kötü	Uygun değil	Görev Yönelimli (düşük LPC)

Kaynak: Aydın, 2007: 300.

Şekil 2’de, hem uygun hem de uygun olmayan durumda etkili liderlik biçiminin görev yönelimli olduğu, durumun orta düzeyde uygun olduğu koşullarda ise, etkili liderlik biçiminin ilişki yönelimli olduğu belirtilmektedir.

Reddin 3-D Liderlik Kuramı’nda, liderlik ‘’ilişki’’, ‘’görev’’ ve ‘’etkililik’’ olmak üzere üç boyutta açıklanmıştır. Reddin, etkililiği yöneticinin bulunduğu konum gereği, amaçları gerçekleştirme derecesi olarak kabul etmektedir (Aydın, 2007: 303).

Reddin’in modelinde dört tür etkili liderlik biçemi bulunmaktadır (Aydın, 2007: 304; Owens, 1987: 148-149):

- **Yönetici:** Bu biçimde yönetici, hem göreve hem de insan ilişkilerine önem vermektedir. Bu biçemi kullanan bir yönetici, iyi bir güdüleyici, yüksek standartlar belirleyen, bireysel farklılıkları dikkate alan ve ekiple yönetimi benimseyen bir yöneticidir.
- **Geliştirici:** Bu biçimde yönetici, insan ilişkilerine çok önem verirken, göreve az önem verir. Bu biçemi kullanan bir yönetici, insanlara güven verir ve onları bireysel olarak geliştirir.

- **İyi niyetli otokrat:** Bu biçimde yönetici, göreve çok önem verirken, insan ilişkilerine az önem verir. Bu biçimi kullanan bir yönetici, ne istediğini ve istediğini nasıl elde edeceğini bilir. Bunu yaparken çalışma arkadaşlarını gücendirmez.
- **Bürokrat:** Bu biçimde yönetici, hem göreve hem de insan ilişkilerine az önem verir. Bu biçimi kullanan bir yönetici, esas olarak kurallara önem verir ve kuralları kullanarak durumu kontrol etmek ve sürdürmek ister.

Reddin modelinde dört tür etkisiz liderlik biçimi vardır (Aydın, 2007: 35; Owens, 1987: 149):

- **Uzlaştırıcı:** Bu biçimde yönetici, görev ya da insan ilişkilerinden birine önem vermesi gerekirken her ikisine de çok önem verir. Bu biçimi kullanan bir yönetici, kötü bir karar vericidir; baskılardan çok etkilenir.
- **Misyoner:** Bu biçimde yönetici, uygun olmayan bir durumda insan ilişkilerine çok önem verirken göreve az önem verir. Bu yönetici, uyumu kendi kendine bir amaç kabul eder.
- **Otokrat:** Bu biçimde yönetici, uygun olmayan bir durumda göreve çok önem verirken insan ilişkilerine az önem verir. Bu biçimi kullanan bir yönetici, başkalarına güvenmez ve sadece işe ilgi gösterir.
- **İlgisiz:** Bu biçimde yönetici, uygun olmayan bir durumda göreve ve insan ilişkilerine az önem verir. Bu biçimi kullanan bir yönetici katılımcı değildir ve pasiftir.

Vroom ve Yetton'un Normatif Durumsallık Kuramı'nda üç tür liderlik biçimi vardır (Aydın, 2007: 302):

- **Otakratik süreç:** Bu süreçte lider karar verirken var olan bilgisini ya da grup üyelerinden elde ettiği bilgiyi kullanır.
- **Danışıcı süreç:** Lider karar vermeden önce grup üyelerine danışır ama; kararı kendisi verir.
- **Grup süreci:** Lider ve grup üyeleri birlikte karar sürecine katılırlar ve ortak karar verirler.

House'un Amaçlara Yönelik Kuramı'nda lider, izleyenlerini amaçlarını belirleme ve izleyenlerin bu amaçları gerçekleştirebilecek yolları bulmalarında motive edebilir. Bu kuram liderin "yapıyı harekete geçirme" ve "insan ilişkilerine ilgi" boyutlarını, grup üyelerinin işten duydukları tatmini artırmak veya rol belirsizliğini azaltmak için kullanabileceğini belirtmektedir (Güney, 2000: 537-538).

Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Kuramı, kaynağını astların beklentilerine dayandırmıştır. Bu model, farklı ve orijinal olarak lideri takip edenlerin liderin vereceği iş ve görevlere ne kadar hazır olduklarını, ne kadar motive olduklarını ve daha da önemlisi bu iş için ne kadar istekli olduklarını önemser (Fındıkçı, 2009: 74).

Sonuç olarak durumsallık kuramlarında, liderlerin bireysel özellikleri ve davranışlarının uygun durumlarda başarılı olabilecekleri belirtilmiştir. Dolayısıyla bu yaklaşıma göre, her ortamda başarılı olabilecek bir liderlik biçimi yoktur. Ancak liderlik araştırmaları bu kuram ile son bulmamış ve liderlikte yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, bir sonraki başlıkta liderliğe ilişkin yeni yaklaşımlardan öğretmen liderliğine zemin hazırlayan liderlik biçimleri ele alınmıştır.

3. Liderlikte Yeni Yaklaşımlar

Spillane ve Orlina'ya göre bu üç temel kurama ait araştırma sonuçlarının liderlik olgusunu açıklamakta bazı yönlerden eksik olması ve liderlik alanının sürekli bir değişme ve yenileşmeye açık olması nedeniyle liderlik olgusunda yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır (Akt: Beycioğlu, 2009: 19-20).

Bu başlık altında, öğretmen liderliğine zemin hazırlayan transaksiyonel liderlik, öğretimsel liderlik, dönüşümcü liderlik ve paylaşılan liderlik ele alınmıştır.

3.1. Öğretimsel Liderlik

Okulların çağın değişen koşullarına uyum sağlayabilmesinin koşullarından biri de, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileyebilmeleridir. Okullarda öğretimsel liderlik vurgulanarak, öğretimsel liderlik rollerine gerekli önem verilerek, eğitim-öğretimin kalitesi artırılabilir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin üstlenecekleri, öğretimsel liderlik rolleri, başarının sağlanmasına yardımcı olabilir. Bu nedenle ilk

olarak yapılması gereken şey, öğretimsel liderlik kavramının açık bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktır. Daha sonra, bu liderlik rolünü başarıyla yerine getirebilmek için gerekli olan liderlik nitelikleri ve davranışlarının neler olduğu belirtilmelidir.

Alanyazında öğretimsel liderlik ile ilgili farklı tanımlamalar yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları şunlardır (Şişman, 2002: 58):

- Okulun eğitsel amaçlarının gerçekleştirilmesi için, öğretim kadrosunun gizilgücünü ortaya çıkarabilme ve bunu okul süreçleri içinde sürdürme (Burnet ve Pankake).
- Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin öğretme ve öğrencilerin öğrenme durumlarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen davranışlarıdır (Daresh ve Ching-Jen).
- Bilginin sorun çözmeye uygulanması, başkaları aracılığıyla okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlamak (Krug).
- Okulun öğrenci başarısını artırmak için, yöneticinin kendisinin gösterdiği ya da başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlardır (De Bevoice).

Şişman (2002: 58) ise öğretimsel liderliği, okul müdürü öğretmen ve denetçilerin okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullanılan güç ve davranışlar olarak belirtmiştir.

Van de Grift ve Houtveen'e (1999: 373) göre öğretimsel liderlik, okul gelişimini başlatan, öğrenme odaklı öğretimsel iklim oluşturan ve öğretmenleri görevlerini etkili biçimde yapabilmeleri için teşvik eden ve yönlendiren bir yönetici becerisidir.

Whitaker (1997), etkili öğretimsel lider özelliklerini şu şekilde belirtmiştir (Akt: Jenkins, 2009: 36):

- Etkili öğretimsel liderler, öğretimsel becerilere sahip olmalıdır.
- Etkili öğretimsel liderler, iyi bir iletişime sahip olmalıdır.
- Etkili öğretimsel liderler, gözle görülebilir bir kişilik oluşturmalıdır.

Okul yöneticisinin öğretimsel liderlik davranışları şunlardır (Smith ve Andrews, 1989, Akt: Çelik, 2007: 44-49):

1. Kaynak sağlayıcı olarak okul yöneticisinin temel rolleri şunlardır:

- Öğretimsel lider, zaman ve kaynakları etkili olarak kullanır.
- Öğretimsel lider, değişmeye uygun bir iklim oluşturur, değişim yönetimi becerilerinden yararlanır, bireysel ve grupsal düzeyde benimsenen duyguların okul ortamında gelişimini sağlar.
- Öğretimsel lider, okul personelini motive etme yeterliliğine sahiptir.
- Öğretimsel lider, okul personelinin öğretimsel kaynaklardan yararlanma konusundaki güçlü ve zayıf yönlerini bilir.

2. Öğretimsel kaynak olarak okul yöneticilerinin temel rolleri şunlardır:

- Öğretimsel lider, etkili öğretimsel stratejiler geliştirme ve öğretmeni sağlıklı bir şekilde değerlendirme yeteneğine sahiptir.
- Öğretimsel lider, öğretmenlerin öğretimin geliştirilmesi amacıyla stratejileri ne ölçüde kullandığını denetler.
- Öğretimsel lider, öğrencilerin başarılarına yönelik öğretimsel konulara ilişkin bilgilerden doğrudan yararlanır ve eğitimsel programları değerlendirir.
- Öğretimsel lider, personel değerlendirme politikalarını başarılı bir şekilde uygular.
- Öğretimsel lider, öğretimsel programların uygulanmasında, öğrencinin öğrenme amaçlarının önemini bilir.

3. İletişimci olarak okul yöneticilerinin rolleri şunlardır:

- Öğretimsel lider, çift yönlü iletişim kurar ve öğretmenleri gerçekçi olarak değerlendirir.
- Öğretimsel lider, özlü ve açık olarak konuşur ve yazar. Örgütsel iletişim sağlamada güzel konuşma ve yazma becerilerine sahiptir.
- Öğretimsel lider, çatışma yönetimi stratejilerini uygulamaya çalışır. Çatışma durumlarına açıklık getirir ve çatışmaları etkili biçimde yönetir.
- Öğretimsel lider, sorun çözüme tekniklerini öğrenerek, grubun eylem yönünü seçmesini kolaylaştırır.

- Öğretimsel lider, öğrenci, veli ve öğretmen arasında güçlü bir iletişim sağlayarak grup sürecini yönetir.
 - Öğretimsel lider, bir grup üyesi gibi çalışır; grup üyelerinin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirir, kişisel ve grup hedeflerini birbiriyle bütünleştirir.
4. Görünür bir kişi olarak okul yöneticisinin görevleri şunlardır:
- Öğretimsel lider, toplum ve okul personeliyle işbirliği içinde okulun misyonuna uygun olarak açık amaçlar geliştirir. Okulun misyonunu açık bir şekilde yansıtır.
 - Okulda veli, öğrenci ve öğretmen açısından, öğretimsel lider her zaman hazır bulunan görünürdeki kişidir.

3.2. Transaksiyonel Liderlik

B.M. Bass ve J.M. Burns belirli liderlik araştırmalarına dayalı olarak, liderlik ile ilgili yeni bir model önerdiler. Önerilen bu model iki boyuttan oluşmaktadır: Transformasyonel ve transaksiyonel liderlik (Akt: Cemaloğlu, 2007b: 79; Doğan, 2007: 74).

Transaksiyonel liderlik, alanyazında etkileşimci liderlik, sürdürücü liderlik ve ilişkisel liderlik olarak adlandırılmaktadır. Bass, liderlerin yönettikleri astlarından beklentilerini net bir şekilde ifade eden ve kendilerinden beklenen performansı göstermeleri karşılığında ne gibi bir ödül alacaklarını açıklayan lideri, transaksiyonel lider olarak tanımlamıştır (Akt: Yavuz ve Tokmak, 2009: 18).

Transaksiyonel liderliğin temel felsefesi, lider ve izleyenler arasındaki karşılıklı alışverişe dayanmaktadır (Demirbilek, 2003: 23; Gürüz ve Gürel, 2006: 297). Transaksiyonel liderlikte çalışanların gerçekleştirmeleri gereken işler, liderin çalışanlardan bekledikleri, lidere itaat ve yapılan işleri yerine getirme karşılığında elde edebilecekleri ödüller açık bir biçimde ortaya konur (Pillai, Schriesheim ve Williams, 1989: 899).

Transaksiyonel liderlikte lider, izleyenlere yol gösteren, onları güdüleyen, örgütün amaçlarını, işgörenlerin görevlerini ve rollerini açıkça ortaya koymaya çalışan kişidir (Bateman, 2002: 471). Transaksiyonel liderler, takipçilerinin işten ne beklediğini fark ederek, beklenen performans sonuçlarına ulaşmaları için onların ne yapmaları

gerektiğini anlamalarını sağlamakta ve mümkün olduğu kadarıyla takipçilerine istedikleri ödülleri vererek, onları istenilen davranışa yönlendirmektedirler (Silver, 1990: 32, Akt. Şen ve Yaşlıoğlu, 2010:3).

Transaksiyonel liderliğin üç alt boyutu vardır. Bunlar; koşullu ödül, istisnalarla yönetim ve laissez-faire.

- **Koşullu ödül:** Liderin izleyenlerin performans ve yeterliliklerine dayalı olarak, onları ödüllendirmesi ya da disipline etmesi ile ilgilidir (Geyer ve Steyner, 1998, Akt: Buluç, 2009: 14-15). Lider örgütsel amaçları ve performans göstergelerini belirler ve bunlara ulaşıldığında astların hangi ödülleri alacağını belirler (Karip, 1998: 448).
- **İstisnalarla yönetim:** Liderler tarafından aktif ve pasif olmak üzere iki şekilde uygulanır. Eğer lider aktif ise, izleyenlerin performansını takip ederek onların standartlardan sapmalarını ve hatalarını düzeltir. Eğer lider pasif ise, hataların ve sapmaların ortaya çıkmasına kadar hiçbir şey yapmadan bekler ve bu süreçte düzeltici bir eylemde bulunmaz (Bass, 1997, Akt: Buluç, 2009: 15).
- **Laissez-faire:** Lider örgüt içinde güç kullanmaktan kaçınmaktadır. Örgütün amaçlarını belirleme ve amaçlara ulaşmada, izleyenler söz sahibidirler. Lider, örgütün dış çevresinden, izleyenlerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve kaynak gereksinimini temin etmekle yükümlüdür. Örgütün iç işleyişinde izleyenler birleri üzerinde ve kendileri üzerinde bir kontrol mekanizması gerçekleştirmektedirler (Yavuz ve Tokmak, 2009: 19-20).

3.3. Transformasyonel (Dönüşümcü) Liderlik

Dönüşümcü liderlik anlayışı, çağdaş yönetim teori ve araştırmalarında büyük önem kazanmıştır (Keçecioğlu, 1998: 27). Dönüşümcü liderlik ile ilgili farklı tanımlamalar yapılmıştır. Bunlardan bazıları şunlardır:

- Örgütsel amaçlara bağlılık oluşturma ve bu amaçlara ulaşmada izleyenleri güçlendirme sürecidir (Yukl, 1994: 350).

- Burns'e göre dönüşümcü liderlik, izleyicileriyle olumlu aktif bir iletişime girerek, izleyenlerdeki mevcut enerjiyi bulup örgütsel amaçları doğrultusunda harekete geçirmektir (Akt: Cemaloğlu, 2007a: 78).
- Dönüşümcü liderlik, insanların misyon ve vizyonlarının tekrar belirlenmesi, sorumluluklarının tazelenmesi ve amaca ulaşabilmek için sistemin tekrar yapılandırılmasıdır (Leithwood, 1992: 8).

Bu tanımlardan hareketle dönüşümcü liderliği, izleyenlerin ihtiyaçlarını, inançlarını ve değer yargılarını örgütsel amaçlar doğrultusunda değiştirme süreci olarak tanımlayabiliriz.

Dönüşümcü liderlik süreci, lider ve izleyenlerin dönüşümlerini olanaklı kılmaktadır. Dönüşümcü liderlik süreci ile lider ve izleyenlerin bireysel olarak geliştirilmeleri ve örgütsel gelişmeye katkıda bulunmaları sağlanmaktadır. Bu süreçte, lider ve izleyenlerin doğal güçlerinin geliştirilmesi sağlanarak dönüşüm gerçekleşmektedir (Aydın, 2007: 309).

Dönüşümcü lider, izleyenlerini problemlerinin çözümünde yeni yöntemler bulmaya teşvik eder. İzleyenlerine olumsuz düşünceleri reddetmeyi öğretir ve olumlu düşüncelerin gücüne inanır. Dönüşümcü lider, izleyenleri ile birlikte hareket eder, onların ilgi, istek, duygu ve düşüncelerini dikkate alır. İzleyenlerin kendilerini örgüte adanma düzeylerini yükseltir (Koçel, 1984: 605). Dönüşümcü liderler genellikle örgütlerin yapısal değişim süreçlerinde daha etkilidirler. Bu değişim süreci tamamlandığında dönüşümcü liderlerin misyonlarının sona erdiği kabul edilmektedir (Şimşek, 1997: 166).

Dönüşümcü liderlikte dört boyut bulunmaktadır:

- **Entelektüel uyarım:** İzleyenlerin bilgi ve beklentilerinin açığa çıkmasını sağlayarak, bilimsel düşünme, problemlerin farkına varma ve problemleri çözüme yeteneklerini geliştirmek (Kreitner, 1992: 471).
- **Karizma:** Liderin kişisel dinamikleri ve kabiliyetleri ile izleyenlerin bağlılıklarını artırmak (Kirby, 1992, Akt: Çelik ve Eryılmaz, 2006: 213).
- **Telkinle güdüleme:** İzleyenleri örgütün vizyonunu benimseme ve örgüte bağlanmaları için güdülemek (Kepner, 2002, Akt: Buluç, 2009: 14).
- **Bireysel destek:** İzleyenlerin her biriyle ayrı ayrı ilgilenerek, onların kişisel gelişimlerini sağlamak (Brown, 1994: 2).

Eğitim s¼recinde meydana gelen değişimler nedeniyle, okulların bu değişimlerle meydana gelecek ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte olmaları gerekir. Okullarda bu değişimi sağlayacak olanlar okul yöneticileri ve öğretmenlerdir. Okul yöneticilerinin okullarda meydana gelecek bu dönüşüme liderlik yapmaları gerekmektedir.

Geleneksel okul yönetimi anlayışının öğretmen, öğrenci ve yardımcı personel üçlemesinden oluşan okul örgütünü, kurallar çerçevesinde hiyerarşik bir anlayışla yönetmesi günümüzde çok gerilerde kalmaktadır. Çağdaş okul yönetimi anlayışı, okul örgütlerini dönüşümün hem konusu hem de uygulayıcısı olarak görmektedir. Eğitim yöneticisi olayları takip eden değil, olayları hazırlayan, oluşturan ve geleceği kestirerek yenilikleri başlatan ve geliştiren özelliklere sahiptir. Çağdaş eğitim yönetimi paradigması, okulları ‘‘ dönüşen örgütler’’, müdürleri ise ‘‘ dönüşümcü lider’’ olarak değerlendirmektedir (Eraslan, 2004: 8).

Leithwood (1992: 9-10), okullarda dönüşümcü liderliğin üç temel amacının olduğunu belirtmiştir:

- Personel geliştirmeye ve işbirliğine dayalı profesyonel bir okul kültürü oluşturmaya yardım etmek.
- Öğretmen gelişimini teşvik etmek.
- Öğretmenlerin problemleri daha etkili bir şekilde çözmelerine yardım etmek.

Eğitimde dönüşümcü liderliğe olan yönelim, okul yönetimi üzerinde toplanan yönetsel ve liderlik davranışlarının, diğer işgörelere yayılması gerekliliği düşüncesini ortaya çıkarmış ve liderlik olgusunda öğretmenleri biraz daha merkeze doğru çekmiştir (Begley ve Cousins, 1994, Akt: Beycioğlu, 2009: 29).

3.4. Paylaşılan (Shared) Liderlik

Paylaşılan liderlik, iki ya da daha fazla kişinin rolleri, sorumlulukları ve liderlik fonksiyonlarını paylaştıklarında ortaya çıkar. Yukl’a göre paylaşılan liderlik, grup ya da örgütün amaçlarının belirlenmesine katılma, bu amaçlara uygun görev davranışlarının güdülenmesi ve grup kültürünü etkileme sürecidir. Pearce ve Sims’e göre paylaşılan liderlik, gruptaki paylaşılan etkidir. Kozlowski ve Bell’e göre ise paylaşılan liderlik, grup üyelerinin birlikte çalışması, işbirliğ ve yardımlaşma gibi grup süreçlerinden farklı ama

bunlarla da ilişkilidir (Akt: Carson, Tesluk ve Marrone, 2007: 1218-1221). Pearce ve Conger (2003) paylaşılan liderliği, örgütsel amaçların gerçekleşmesi amacıyla, karşılıklı olarak liderlik yapan örgüt üyeleri arasındaki, güçlü ve etkileşimli bir etki süreci olarak tanımlamışlardır ve bu etki sürecinin meslektaşların birbirlerini ya da örgütteki ast ve üstlerin birbirlerini etkilemesi olarak belirtmişlerdir (Akt: Kocolowski, 2010: 24). Carson, Tesluk ve Marrone (2007: 1218), paylaşılan liderliği örgütteki üyeler arasında liderlik gücünün paylaşılması ile ortaya çıkan bir takım özelliği olarak belirtmişlerdir. Paylaşılan liderlik, formal olarak atanıp atanmamalarına ya da lider olarak belirtilip belirtilmemelerine bakılmaksızın her bireyin liderlik uygulamasına katılımını içerir (Harris ve Spillane, 2008: 31).

Paylaşılan liderlik aşağıdaki varsayımlara dayanır (Lambert, 2002:38):

- Liderliğin nasıl tanımlandığı, insanların liderliğe nasıl katılacağını etkiler.
- Eğitimciler, daha çok azimli ve profesyonel kişiler olmayı isterler.
- Liderlik, eğitimcilerin mesleki yaşamlarının gerekli bir yönüdür.

Liderliğin paylaşılması ile liderlik, kişinin kendi gerçeğini yeniden keşfetme noktasında, liderliğin geliştirilmesi ve izleyenlerin liderlik potansiyellerine erişmesi ve paylaşması; paylaşıldıkça değişim ve dönüşüm yörüngesinin belirlenmesi ya da sonuçta yönelik birlikte hareket edilmesi, olanakların yakalanması ve böylece, hem liderin, hem de liderliğin farklı bir biçimde kavranmasına olanak sağlamaktadır (Papatya, 2007: 6).

Paylaşılan liderliğin iki özelliği vardır: Karşılıklı dayanışma ve eşgüdüm. Karşılıklı dayanışma iki şekilde ortaya çıkar. Birincisi, üyelerin sorumluluklarının örtüşmesi, ikincisi bu sorumlulukların birbirlerini tamamlaması. Üyelerin sorumluluklarının örtüşmesi, bir problem olarak belirtilmesinin yanında, karşılıklı güçlendirmeyi sağlama ve karar verme sürecindeki hataları azaltma olarak da belirtilmiştir. Karşılıklı dayanışmanın birbirini tamamlaması ise, bireylere kendilerinin ve diğerlerinin bireysel güçlerinden yararlanmayı sağlaması bakımından olumlu olarak belirtilmiştir. Eşgüdüm, gerekli performansı gerçekleştirme amacıyla, insanların ve kaynakların birlikte çalışmasını sağlamayı içerir (Gronn, 2002, Akt: Inglis ve Sarros, 2003: 4).

Kocolowski (2010: 27), paylaşılan liderliğin bazı yararlarını şu şekilde belirtmiştir:

- Liderler, bireysel güçlerden faydalanabilir ve örgütler, karar verme sürecinde farklı düşüncelerden yararlanabilirler.

- Yaratıcılık, paylaşılan liderlik çerçevesinde gerçekleşir.
- Takımlar, liderlik paylaşıldığında daha iyi çalışır.
- İşbirliğinin yapılması, takımın etkililiğini artırır.

Paylaşılan liderlik için, liderler arasında ve onların izleyenleri arasında oldukça yüksek düzeyde güven ve dürüstlük gerekir. Liderlerin birbirlerini tanımalarını ve lider-taraftar takımının bütün üyelerinin birbirlerinin eğilimlerini, güçlü ve zayıf yönlerini bilmelerini gerektirir. Belli bir anda kimin liderlik yapacağı konusunda esnek ve akılcı olmayı gerektirir. Paylaşılan liderlik, bir şefin yönettiği orkestradan çok, müziğe ve o andaki ritme göre çalgıcılardan herhangi birinin liderlik ettiği bir caz grubuna benzetilir (Schlechty, 2005: 191).

Paylaşılan liderlik fikri yeni değildir. 1980 ve 1990 arasında paylaşılan liderlik fikri şekillenmiştir. Öğretmen liderliğinin uygulanması ile incelenmiş ve geliştirilmiştir. Bu kapsamlı kavram, öğretmenlerin takım olarak birlikte çalışması ve çeşitli sorumluluklar üstlenmesi gibi fikirleri içermektedir (Humphreys, 2010: 14). Paylaşılan liderlik, farklı zamanlarda farklı öğretmenlerin lider olarak ortaya çıkmalarına olanak sağlayan bir liderlik biçimidir (Humphreys, 2010: 30).

Okullarda paylaşılan liderlik, alanyazında farklı şekillerde belirtilmektedir. Bazıları paylaşılan liderliği, okul liderliğine birçok liderin katılması olarak belirtirken, diğerleri liderliğin bireysel bir nitelikten ziyade örgütsel bir nitelik olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca paylaşılan liderliği, okul liderliğinin uygulanması ile ilgili bir düşünce biçimi olarak belirtmektedirler (Spillane, 2005: 143-144).

Paylaşılan liderlik; liderin rolleri, fonksiyonları, rutin işleri ve yapıları ile ilgili değil, liderliğin uygulanması ile ilgilidir. Bu açıdan liderliğin uygulanması, okul liderlerinin, izleyenlerinin ve bunların konumları arasındaki etkileşimin bir ürünüdür. Liderin bilgi ve yeteneklerinin bir ürünü olarak belirtilen liderlik uygulaması yerine, paylaşılan bir bakış açısı ile liderlik uygulaması, insanlar ve onların konumları arasındaki etkileşim olarak görülür. (Spillane, 2005: 144). Okullarda paylaşılan liderliğin uygulanması ile artık tek bir konumsal liderliğe (müdür) odaklanmak yerine, lider ve izleyenlerinin belirli bir amacı gerçekleştirmek ya da bir problemi çözmek için uyum içinde nasıl çalışmalarını gerektiğine odaklanmak gerekir (Davis, 2009: 16). Spillane, Gromm ve Elmore liderliğin birçok birey tarafından paylaşılmasını bir gereklilik olarak belirtmiştir. Bunlar, okulda

yöneticilerin, bölüm başkanlarının, konu koordinatörlerinin ve öğretmenlerin liderliğe katılmaları gerektiğini belirtmişlerdir (Akt: Davis, 2009: 28).

Okullarda paylaşılan liderliğin popülerite olmasının üç nedeni vardır (Harris ve Spillane, 2008:31):

- Birincisi, paylaşılan liderlik örnek oluşturan güce sahiptir ki, bu da okullardaki liderlik uygulamalarında meydana gelen değişimleri yansıtır. Okullarda liderlik görevleri ve sorumlulukları artmıştır. Bu da, okullarda liderliğin etkin ve amaçlı olarak paylaşılmasını gerektirmektedir. Artık, tek kahraman lider biçimi, bireyler yerine gruplara odaklanan liderlik biçimi ile yer değiştirmiş; öğretmenler, yardımcı personeller ve öğrenciler lider olarak belirtilmiştir.
- İkincisi, paylaşılan liderlik temsili güce sahiptir. Bu, okullarda artan dış talep ve baskılardan dolayı ortaya çıkan liderlik için alternatif yaklaşımları temsil eder.
- Üçüncüsü ve en önemlisi, paylaşılan liderlik deneysel güce sahiptir. Birçok araştırma, paylaşılan liderliğin örgütsel çıktılarda ve öğrencilerin öğrenmesinde olumlu bir farklılık oluşturduğunu belirtiyor. Bununla beraber, paylaşılan liderlik ve örgütsel değişim arasında güçlü bir ilişkinin bulunduğu belirtilmektedir.

4. Liderlik ve Eğitim

Eğitim sürecinde meydana gelen değişimler, yöneticilerin klasik rolleri dışında farklı birtakım liderlik davranışlarının ortaya konulmasını zorunlu kılmıştır.

Son yıllarda, okul yöneticilerinde eğitim yöneticiliğinden eğitim liderliğine doğru bir eğilim bulunmaktadır. Okul yöneticileri sadece okuldaki teknik konularla ilgilenip, çeşitli bürokratik yönetim süreçlerini uygulayan ve mevcut olanı koruyan bir anlayıştan uzaklaşarak, okulun başarısı için değişimi hedefleyen ve bunu da okuldaki bireyleri etkileme yöntemiyle yönlendirmeyi amaçlayarak yapmaktadırlar. Okul yöneticisi, okuldaki dönüşümü sağlamak için öncelikli olarak kendisinin değişmesi gerektiğini ve bu değişimi çevresine göstermek zorunda olduğunun farkında olmalıdır (Arslan ve Beytekin, 2004:2).

21. yüzyılın dünyasında, eğitim ve öğretim işinin liderlik anlayışı ile sürdürülmesi önemsenmektedir. Kaliteli eğitim yönetiminin adı “eğitimsel liderlik”tir (Yurcu, 2010). Kararları ve onların yerine getirilmesi için diğerlerini görevlendiren bir yöneticinin tepede bulunduğu hiyerarşik model, gerçek yetki dağılımını veya günümüz okul ve toplumlarındaki gerçek motivasyonun kaynağını yansıtmaz (Saygımar, 2007: 69).

Toplumda meydana gelen değişimler nedeniyle, eğitimsel liderlik bilgi toplumunda farklı bir boyut kazanmıştır. Çevresel değişim hızının okulun öğrenme hızından yüksek olduğu bir dünyada, eğitimsel lider olarak okul yöneticileri yeni liderlik rolleri ve sorumlulukları yüklenmek zorundadır. Paylaşılan bir vizyonun oluşturulması, güçlü bir okul kültürü geliştirme, etik değerleri kuramsallaştırma ve öğrenen bir lider olma geleceğin okul yöneticisinden beklenen önemli liderlik rolleridir (Çelik, 2007: V). Eğitimsel liderlik üzerinde çalışan araştırmacılar, okullarda liderliğin “yönetici, öğretmen, öğrenci, ebeveyn ve toplum üyelerinin de katıldığı bir liderlik anlayışına” doğru gitmekte olduğunu belirtmişlerdir (Saygımar, 2007: 69).

Eğitim lideri, okullarda görev yapan ve çevresini okulun amaçları doğrultusunda etkileyip yönlendiren ve sorumluluk alan kişidir (Arslan ve Beytekin, 2004: 7). Eğitim liderinin özellikleri (ISLLC, 1996, Akt: Arslan ve Beytekin, 2004: 8-10):

- Eğitim lideri, okuldaki bütün paydaşların desteğini ve ortak katılımını sağlayarak, okul vizyonunu öğrenme merkezli düzenlemeli, uygulamalı, yönetmeli ve birleştirici olmalı, gelişmeyi kolaylaştırarak bütün öğrencilerin başarısını desteklemelidir.
- Eğitim lideri, öğrencinin öğrenmesini ve öğretmenin mesleki gelişimini amaçlayan bir okul kültürü, iklimi ve eğitim programı geliştirmelidir.
- Eğitim lideri; güvenli, yeterli, etkili bir öğrenme ortamı yaratmak için okul toplumunun bütün kaynaklarını etkin kullanarak, öğrencilerin tümünün başarısını desteklemelidir.
- Eğitim lideri; ailelerle, toplumun üyeleriyle, toplumun farklı ilgi, istek ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, işbirliği içine girer ve bu sayede tüm öğrencilerin başarısını destekler.
- Eğitim lideri, bütün öğrencilerin başarısını desteklemek için dürüst, adil, ve ahlaki davranış sergileyerek, yönetimine yansıtmalıdır.

- Okul yöneticisi, bütün öğrencilerin başarısını sağlamak için, daha geniş politik, sosyal, ekonomik, yasal ve kültürel çerçeveyi anlayabilen, bu bağlamda etkili olan ve bunlara cevap verebilen bir eğitim lideridir.

5. Öğretmen Liderliği

Alanyazında öğretmen liderliğine ilişkin birçok tanım bulunmaktadır. Çünkü öğretmenler, liderliği gerektiren birçok rol ve aktivite ile meşgul olurlar. Little (1990), öğretmen liderliği kavramını tanımlamada dört ölçüt olduğunu belirtmiştir (Akt: Can, 2007: 265):

- İlk ölçüt, okul sınırları ve toplum içerisinde sosyal bağlantılar kurmak açısından öğretmenlerin çalışma yöntemleri ile ilgilidir. Bu rol, okul içerisinde ilişkiler kurmayı ve öğretmenler arasındaki anlamlı gelişimi sağlayacak fırsatları bir lider kadar gerçekleştirmeyi, öğretmen merkezli bir sorumluluk olarak görmektedir.
- Öğretmen liderliği rolünün ikinci bir ölçütü, eğitimsel uygulamaların incelenmesini teşvik etmek için öğretmenlerin diğer öğretmenlerle birlikte çalıştığı katılımcı liderliğe odaklanmaktadır.
- Okul gelişiminde öğretmen liderliğinin üçüncü bir ölçütü, aracı roldür. Literatür, öğretmen liderlerin yüksek seviyelerde eğitimsel uzmanlık sergilemeleri nedeniyle önemli eğitimsel uzmanlık ve bilgi kaynakları olduğunu ileri sürmektedir.
- Öğretmen liderliği rolünün sonuncu ve muhtemelen en önemli ölçütü, karşılıklı öğrenme vasıtasıyla her öğretmenle yakın ilişkiler oluşturmaktır. Veriler, lider olarak öğretmenlerin, meslektaşları ile güven ve dostluklar oluşturduklarını, somut ilişkiler kurduklarını ve bu ilişkilerle okul kültürünü etkilediklerini göstermektedir.

Öğretmen liderliği tanımlarından bazıları şunlardır:

- Öğretmen liderliği, kişinin kendi sınıfının ötesinde katkı sağlama sorumluluğu ve yeteneğidir (Fullan ve Hargreaves, 1996: 13).
- Öğretmen liderliği, öğretmenlerin bireysel ya da işbirlikli olarak, öğrencilerin öğrenmelerini ve başarılarını artırma amacıyla eğitim-

öğretim faaliyetlerini geliştirmeleri için meslektaşlarını, yöneticilerini ve okuldaki diğer bireyleri etkileme sürecidir (York-Barr ve Duke, 2004:288).

- Öğretmen liderliği, gelişen uygulamalar doğrultusunda meslektaşlarını meşgul etme ve etkilemedir (Wasley, 1992, Akt: Murphy, 2005: 13).
- Öğretmen liderliği, öğretimsel vizyon geliştirerek ve paylaşarak sınıf etkinliklerini etkin olarak düzenleyebilme, okul etkinliklerinde öğretmenlerin işlevsel düzeyde roller üstlenebilme ve bu rolleri geliştirebilme yeteneğidir (Can, 2006a: 349).

Bu tanımlara göre öğretmen liderliği; tüm okul genelinde, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğretmen-öğretmen ilişkisi, öğretmen-yönetici ilişkisi, eğitimsel değişim, öğretmen profesyonelliği ve öğretmenin eğitimin kalitesini artırması olarak ele alınmıştır. Öğretmen liderliğini, eğitimde meydana gelen değişimleri okul ve sınıf düzeyinde gerçekleştirebilme, değişimleri izleyerek kendini geliştirebilme, bilgilerini meslektaşlarıyla paylaşarak meslektaşlarının gelişimlerine yardım etme ve meslektaşlarını destekleme, öğrencilerin etkin olarak öğrenmesini sağlama ve öğrencilerinde liderlik özellikleri oluşumunu teşvik etme yeteneği olarak belirtebiliriz.

Öğretmen liderliği tanımında vurgulanan önemli noktalar şunlardır (Harris, 2005, Akt: Can, 2006b: 139):

- Öğretmen liderliğinin, okulun etkinliğine ve okul gelişimine katkıda bulunabilmesi.
- Öğretmen liderliğinin, okul içindeki ilişkileri ve eğitimin kalitesini olumlu etkilemesi.
- Öğretmen liderlerinin müfredatı, öğretmeyi ve öğrenmeyi etkileyen eğitimsel liderler olarak çalışması.
- Öğretmen liderliğinin, liderliğin sadece bireysel eylemlerden çok kişilerarası ilişkiler dinamiğinin çıktısı olması.

Grant (2006: 525), öğretmen liderliğinin oraya çıkma koşulları ile ilgili olarak şunları belirtmiştir:

- Öğretmen liderliği, sınıftaki öğretme ve öğrenme süreçlerinde ortaya çıkar.

- Öğretmen liderliği, öğretmenler arasında müfredat konularını tartıştıklarında ve öğretme-öğrenme sürecini geliştirmek amacıyla birlikte çalıştıklarında sınıf dışında ortaya çıkar.
- Öğretmen liderliği; planlama, geliştirme ve karar verme süreçlerinde ortaya çıkar.
- Öğretmen liderliği, okullar arasında öğretmenlerin birbirlerine yardım etmesi, bilgilerini ve kaynaklarını paylaşmalarıyla ortaya çıkar.

5.1. Öğretmen Liderliğinin Temelleri

Eğitimde meydana gelen değişimler nedeniyle bilgi kaynaklarının genişlemiş olması, spesifik bilgilere daha rahat ulaşılabilmesiyle bilgi kaynaklarının sınırsız oluşu, öğretmenlerin geleneksel rollerinden uzaklaşmasına ve öğretmeni kendine özgü yeni bir toplumsal ve kurumsal rol bulma ihtiyacına yöneltmiştir. Bu rol, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde öğretmenlerin lider ve rehber öğretmen olmalarını gerektirmektedir. Artık öğretmenlerin öğretme rolünün dışında, öğrencinin bireysel özelliklerini açığa çıkaran ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak öğrencilerin ne hızda ve nasıl öğreneceklerini belirleyen rollere sahip olması gerekmektedir (Katkat, Tunçkol ve Şahin, 2005: 2).

Öğretmen liderliği olgusu yeni değildir; ama son zamanlarda değişmiştir (Livingston, 1992, Akt: Dimmock ve Mc Gree, 1995). Geçmişte öğretmen, toplumda meydana gelen değişimlere liderlik yapan bireyler olarak görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlere toplumsal liderlik, değişim ajanlığı ve toplum kalkınmacılığı gibi roller yüklenmiştir. Daha sonra, öğretmenin toplumsal liderlik rollerinden çok okuldaki liderliği öne çıkmıştır. Öğretmenlerin okuldaki liderlik rolleri, öğretmenlerin faaliyet alanı ile sınırlandırılmış ve okul yöneticilerinin yetkisinde belirlenmiştir. Öğretmenler uzunca bir süre takım lideri, bölüm başkanı, kurum lideri ve program geliştiricisi gibi rollerde değişimi harekete geçiren liderler olarak değil, temsilciler olarak hizmet etmişlerdir (Livingston, 1992, Akt: Dimmock ve Mc Gree, 1995). Bunun yanı sıra, öğretmenlerin liderlik rolleri genellikle değişkenlikten yoksundu ve fazlasıyla uzun zaman ve çaba gerektiriyordu. Son zamanlarda, öğretmenlere farklı roller yüklenmiş ve mesleki gelişim vurgulanmıştır. Çünkü öğretmenlik mesleğine destek olarak gelişen liderlik rolleri, öğretmenlerin her gün öğrencilerle iletişim içinde olduğu, müfredat ve

öğretim hakkında kritik kararlar vermek için en iyi pozisyonda oldukları kanısına dayanıyor (Dimmock ve Mc Gree, 1995).

Şekil 3. Geleneksel Öğretmen ve Lider Öğretmen Rollerinin Karşılaştırılması

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

Kaynak: Beycioğlu, 2009: 40.

Smylie (1995: 3-4) öğretmen liderliğinin geliştirilme amacını; değişen ve genişleyen öğretmen görevleri ile işgücü kalitesini artırmak, öğretmen performansını geliştirmek; mesleki öğrenme fırsatları, sorumlulukları ve yeni güdüleyicileri belirlemek; öğretmenleri liderliğe ve karar verme sürecine katarak okulların performansını ve kurumsal kapasiteyi artırmak olarak belirtmiştir.

Lider öğretmenlerin özellikleri şunlardır (Krisiko, 2001: 9-11):

- **İçsel eğilim:** Kişisel güçlerinin, zayıflıklarının ve amaçlarının farkında olmak.
- **İçsel beceriler:** Destekleyici olmak, işbirlikli çalışmak ve etkili bir şekilde iletişim kurmak.
- **Yaşam boyu öğrenme:** Sürekli yeni bilgileri araştırma.

- **Espiri anlayışı:** Espirileri problemleri çözerken gerilimleri yok etmek için kullanmak.
- **Yaratıcılık:** Problemleri çözmek için uygun seçenekler bulmak, yeni fikirler üretmek ve engellere karşı sabırlı olmak.
- **Etkililik:** Kritik bir şekilde düşünme ve problemleri nasıl çözüme kavuşturacağına karar verirken bilinçli bir şekilde davranmak.
- **Esneklik:** Etkin dinleyicilik, anlamaya çabalama ve değişime açıklık.
- **Sorumluluk üstlenmek:** Otoriteye karşı gelmek, düzensizlik ve belirsizlikleri kabullenmeyi istemek, muhtemel sonuçları belirledikten sonra risk almayı istemek.

Öğretmen liderliği için gerekli koşullar şunlardır (Lieberman, 1992, Akt: Dimmock ve Mc Gree, 1995):

- **Vizyon:** Öğretmen liderliği rollerinin genel bir vizyonun parçası olması ve öğretmenlerin liderliğe katılmalarını kabul eden değerlerin belirlenmesi önemlidir.
- **Yapı:** Yapının okul ve toplum bağlamına göre değişiklik göstermesine rağmen, çok saygı duyulan ve bilgili öğretmenlerin liderlik sağlayabilmesi anlayışını kolaylaştırması ve bu yeni role meşruiyet getirmesi gerekir.
- **Zaman:** Öğretmenler diğer öğretmenlerle konuşmak, materyalleri geliştirmek, uyuşmazlıklarla ilgilenmek ve mesleki ilişkiler kurmak için zamana ihtiyaç duyarlar.
- **Beceriler:** Açık bir vizyon oluşturmak, öncelikliği üstlenmek, engeller karşısında direnmek, gelişme ve uyarılma programları yapmak ve analiz etmek, ailenin ve toplumun desteğini sağlamak, öğretmenler arasında bir takım ruhu oluşturmak, diğer öğretmenleri destekleme ve teşvik etmek, öğretmenler arasında etki ve iletişimi kolaylaştırmak, program başarısını kutlama ve tanıtma, alternatif stratejiler kullanmak gibi beceriler öğretmen liderliği becerileridir.

5.2. Öğretmenlerin Liderlik Rollerini

Öğretmen liderliği rolleri oldukça kapsamlıdır. Lider öğretmenler okulu geliştirme ve öğretmenlerin eğitimsel çalışmalarını değiştirme amacı yönünde çalışırlar. Öğretmenlerin liderlik rolleri, kendilerinin ve meslektaşlarının sınıftaki uygulamalarını etkilemede her gün güçlüklerle karşı karşıya geldiklerinden dolayı değişir (Lord ve Miller, 2000: 2). Diğer yandan, öğretmenin liderlik rolleri içeriğiyle sınırlıdır. Bazı alanlarda öğretmen liderliği, kararları ve okuldaki yenilikleri uygulamak için kullanılır. Burada lider öğretmenler; kılavuz, koç, özel vazife öğretmenleri, model öğretmenler, gösteri öğretmenleri, kaynak öğretmenler ve uzman öğretmenler vb. olarak adlandırılır (Lord ve Miller, 2000: 3).

Can (2009: 391) sınıfta ve okulda öğretmen liderliği davranışlarını şöyle belirtmiştir:

- Öğretmenlik mesleğini sevmek,
- Mesleğin gerektirdiği etkinlikleri yapmak,
- Öğrencilerle iletişim kurabilmek,
- Öğrencileri severek onları derse güdelemek,
- Sınıf yönetiminde öğrencileri etkilemek,
- Adil ve güvenilir olmak,
- Öğretim plan ve programlarının gereğini yerine getirmek,
- Sınıf kontrolünü sağlayarak sınıfı iyi yönetmek,
- Eğitsel kolların yürütülmesini sağlamak,
- Kendini geliştirmek, araştırmalar yapmak,
- İyi bir model olmak
- Milli eğitimin amaçlarına uygun hareket etmek,
- Okul projelerinde görevler üstlenmek,
- Okulun sosyal-kültürel etkinliklerine destek olmaktır.

Killion ve Harrison (2007: 74-77) öğretmenlerin liderlik rollerini şu şekilde belirtmiştir:

- **Kaynak sağlayıcı:** Öğretmenler meslektaşlarıyla öğretimsel kaynakları paylaşarak onlara yardım ederler. Bu kaynaklar; web siteleri, kitaplar, makaleler, öğretim materyalleri, ünite ve ders planları, değerlendirme araçları vb.
- **Öğretimsel uzmanlık:** Öğretimsel bir uzman, meslektaşlarının etkili öğretim stratejilerini uygulamalarına yardım eder, okul için uygun olan öğretim metotları belirler ve meslektaşlarıyla paylaşır.

- **Müfredat uzmanlığı:** Müfredat uzmanları, öğretmenleri standartları kabul etmeleri, benimsenen müfredatı izlemeleri ve paylaşılan değerlendirmeleri geliştirmeleri için yönlendirir.
- **Sınıf destekleyicisi:** Sınıf destekleyicileri, çoğunlukla bir ders gösterimi, gözlemlene ve geri bildirim verme ile sınıfta öğretmenlerin yeni fikirleri uygulamalarına yardım etmek için çalışırlar. Aynı zamanda Berry ve Ginsberg (1990, Akt: Dinko, 2004: 41), lider öğretmenlerin meslektaşlarının performanslarını gözlemlene ve değerlendirme; Gigante (2006: 14) de, meslektaşlarının mesleki gelişimini sağlamak gibi rolleri olduğunu belirtmiştir.
- **Öğrenmeyi kolaylaştırıcı:** Öğretmenler, bir başkasından ve bir başkası ile öğrendiklerinde doğrudan öğrenci öğrenmelerini en çok geliştiren şeylere odaklanabilirler.
- **Kılavuzluk:** Kılavuzlar rol modeli olarak; yeni bir okula yeni bir öğretmenin alışmasına; yeni öğretmenlere öğretim, müfredat prosedür, politikalar ve uygulamalar hakkında bilgi vererek yardımcı olurlar. Aynı zamanda Berry, Ginsberg (1990, Akt: Dinko, 2004: 41) ve Gigante (2006: 14), lider öğretmenlerin diğer personellere kılavuzluk yaptığını belirtmiştir.
- **Okul lideri:** Bir okul lideri okulun vizyonunu paylaşır, okul ve çevre ile ilgili olan mesleki amaçlarını sıralar ve okulun bir bütün olarak başarısı için sorumlulukları paylaşır.
- **Veri koçluğu:** Lider öğretmenler, meslektaşları ile karşılıklı konuşmalar yaparak onları öğretimi güçlendirmeleri için gerekli verileri kullanmaları ve analiz etmeleri için yönlendirebilirler. Aynı zamanda Berry ve Ginsberg (1990, Akt: Dinko, 2004: 41) de, lider öğretmenlerin diğer personellere koçluk yaptığını belirtmiştir.
- **Değişim katalizörlüğü:** Lider öğretmenler statükoyu asla uygun bulmayan ve sürekli daha iyi yolları araştıran vizyon sahipleri olarak, değişim için katalizörler olabilirler.
- **Öğrenici:** Öğretmen liderliği rolleri arasında en önemli rol olduğu varsayılır. Lider öğretmenler sürekli öğrenme, hayat boyu öğrenme

tarzını sergileyerek ve bütün öğrencilerin başarılı olmalarına yardım etmek için öğrendiklerini kullanmalarıyla model olurlar.

Öğretmenler liderlik rollerini birçok yolla (bazen çakışan) sergilerler. Bazı liderlik rolleri belirlenen sorumluluklarla formaldır. Diğer informal roller ise, öğretmenlerin meslektaşları ile etkileşimleri sonucu ortaya çıkar. Öğretmenler liderlik rolleri ile okulun kültürünü şekillendirebilir, öğrencilerin öğrenme seviyelerini artırabilir ve meslektaşlarının uygulamaları etkileyebilir (Killion ve Harrison, 2007: 77).

Formal ve informal öğretmen liderliği rollerinin incelenmesi, öğretmenlerin liderlik rollerini kavramamıza katkı sağlayacağından bu başlık altında incelenmiştir.

5.2.1. Formal Öğretmen Liderliği

Formal öğretmen liderliği, genellikle okuldaki görevler ve rollerle tanımlanmıştır. Buna rağmen, formal öğretmen liderliği rolleri açıkça anlaşılabilir. Formal öğretmen liderliği rolleri, öğretmenin sınıf dışındaki rolleri ile ilgilidir. Bunlar, okulda yönetsel ve işlevsel roller üstlenirler (Ash ve Persall, 2000; Gehrke, 1991, Akt: West, 2008: 12). Bu roller, yarı-idari görevlerle ilgilidir (Danielson, 2006, Akt: Emry, 2007: 24). Formal öğretmen liderliği rolleri genellikle yöneticiler tarafından belirlenir (Danielson, 2006, Akt: Emry, 2007: 24; Birky, Shelton ve Headley, 2006: 88).

Formal öğretmen liderler, genellikle atanmak istedikleri pozisyonlara adaylıklarını koyarlar ve bir seçim süreci içerisinde seçilirler. İdeal olarak, öğretmen liderler yeni sorumlulukları için gerekli eğitimi de kabul ederler. Formal öğretmen liderler, birçok okulda çok önemli rolleri sergilerler. Çoğu durumda, formal öğretmen liderler ders öğretim projelerini yönetirler, öğretmen çalışma gruplarına yardımcı olurlar, çalışma odası temin ederler ve materyalleri getirirler. Meslektaşlarının onları sözde yöneticiler olarak gördükleri durumlarda, meslektaşlarını da değerlendirebilirler (Danielson, 2007).

Formal öğretmen liderliği rolleri alanyazında; kılavuz öğretmen (Leithwood, 2003: 103; Patterson ve Patterson, 2004: 74), bölüm başkanı (Leithwood, 2003: 103; Patterson ve Patterson, 2004: 74; Danielson, 2007; Anderson, 2008: 10), sendika temsilcisi, okulun yönetim kurulu üyesi, danışman, uzman öğretmen (Leithwood, 2003: 103; Leithwood ve Jantzi, 1999: 680), takım lideri, meslektaş yetiştiriciliği, program

geliştirme (Patterson ve Patterson, 2004: 74), usta öğretmen, öğretim koçluğu (Danielson, 2007), öğretim programı lideri (Anderson, 2008: 10), öncü öğretmen (Leithwood ve Jantzi, 1999: 680) olarak belirtilmiştir.

5.2.2. İnfomal Öğretmen Liderliği

İnfomal öğretmen liderler, öğretmen grupları içerisinde kendiliğinden ortaya çıkarlar. Seçilmek yerine, bir problemi ele almak ya da yeni bir program meydana getirme girişimini üstlenirler. Bunlar konumsal bir otoriteye sahip değiller; onların etkileri, uzmanlıkları ve uygulamaları vasıtasıyla meslektaşlarını yönetmelerinden kaynaklanır (Danielson, 2007). İnfomal öğretmen liderler, yöneticileri ve meslektaşları tarafından, yeni projelerin başına geçmek için gönüllü olan, diğer öğretmenleri destekleyen ve bunlara kılavuzluk yapan, kendi mesleki gelişimi için sorumluluk alan, yeni fikirler sunan ve okulun misyonunu destekleyen kişiler olarak tanınırlar (Wasley, 1991: 112). İnfomal öğretmen liderler çeşitli roller sergilerler, meslektaşları tarafından tanınırlar ve saygı görürler, resmi bir unvana sahip değildirlere; ama okul için önemli olan liderlerdir ve okul iklimini etkilerler (West, 2008: 12). İnfomal öğretmen liderler, okuldaki değişimi gerçekleştirmek için uygun olan kişilerdir. Eğer bir değişimi desteklemezlerse, muhtemelen o değişim minimum olarak gerçekleşecektir. Bu öğretmenlerin diğer bir önemi de, meslektaşlarına olan etkisidir. Eğer bunlar bir şeyin kötü olduğuna inanırlarsa, meslektaşlarının da böyle düşünmelerine neden olabilirler (Whitaker, Whitaker, ve Lumpa, 2009: 17-19).

Bir okuldaki infomal öğretmen liderlerini belirlemek için çeşitli yollar vardır. Birincisi, öğretmen toplantılarını gözlemlemek ve konuştuğunda en çok dikkati çekenini belirlemek. İkincisi, önemli yapılanma ya da bölge düzeyindeki komitelerde seçilen ya da aday gösterilen öğretmenler arasındaki oyları incelemek ve hangi öğretmene ilgi duyulduğunu belirlemek. Üçüncüsü, tek yapılması gereken meslektaşları arasında en çok saygı gösterilen öğretmenleri belirlemek (Whitaker, 1995: 357).

İnfomal öğretmen liderliği, meslektaşlar arası işbirliğinin önemini, ortak misyonun gerçekleştirilmesinde her öğretmenin katkısının önemli olduğunu ve öğrenci öğrenmesinin gelişimini merkeze almanın önemini vurgular (Wu Ven Yuen, 2006: 36).

İnformal öğretmen liderliği rolleri alanyazında; değişim ajanlığı, öğrenen topluluklar oluşturmak, engellere karşı koymak (Pruitt, 2008: 32), planlama, öğrenme çevresini düzenleme, diğer personelleri motive etme, faaliyetleri yönetme (Zepeda, Mayers ve Benson, 2003, Akt: West, 2008: 12), uzmanlıklarını paylaşma, yeni projelere gönüllü olma, yeni fikirler sunmak, meslektaşlarına daha güçlü öğretim teknikleri önererek onların sınıf uygulamalarına yardım etmek (Leithwood, 2003: 104) olarak belirtilmiştir.

Öğretmenlerin liderlik nitelikleri, mesleki gelişimleri için sorumluluğu kabul eden, okulun misyonunu destekleyen, okul ya da okul sisteminin gelişimi için çalışan meslektaşlara bağlıdır (Leithwood, 2003: 104-105). Kısacası informal öğretmen liderliğinin temeli bireyler ve gruplar arasındaki ilişkilere dayanır (Bass, 1991, Akt: Strodl, 1992: 10).

Bu bilgiler ışığında, öğretmen liderliği rollerini; mesleki düzeyde, sınıf düzeyinde, meslektaşlarla ilişki düzeyinde ve yönetsel düzeyde olarak ele alabiliriz.

Mesleki düzeyde: Eğitimde meydana gelen değişimleri doğrultusunda kendini geliştirme, mesleğini sevmeye, mesleğinin gerektirdiği etkinlikleri yapma vb. roller.

Sınıf düzeyinde: Öğrencilerle etkili iletişim kurma, sınıfı iyi yönetme, öğrencilere rehberlik yapma, öğrencileri etkileme, öğrencilerin etkili olarak öğrenmesini sağlama, bireysel farklılıkları dikkate alma vb. roller.

Meslektaşlarla ilişki düzeyinde: Eğitimde meydana gelen değişimleri meslektaşlarıyla paylaşma, meslektaşlarının sınıf uygulamalarına yardımcı olma, öğrencilerle ilgili bilgileri meslektaşlarıyla paylaşma, meslektaşlarını destekleme vb. roller.

Yönetsel düzeyde: Eğitsel kolların yürütülmesini sağlama, okul projelerinde görev alma, sosyal-kültürel etkinliklerde görev alma, zümre başkanlığı, şube rehber öğretmenliği, sınav komisyonlarında görev alma, öğrenci değerlendirme kurulunda görev alma, bütçe ve alım-satım işlerinde görev alma, okul-aile ilişkilerini geliştirme, okulun geliştirilmesi ile ilgili yeni fikirler üretme vb. roller.

5.3. Öğretmen Liderliğini Destekleyici ve Engelleyici Unsurlar

Bu başlık altında öğretmenlerin liderlik rollerini sergilemeleri için gerekli olan destekleyici unsurlar ve öğretmen liderliği rollerinin sergilenmesini engelleyici unsurlar açıklanmıştır.

5.3.1. Öğretmen Liderliğini Destekleyici Unsurlar

Murphy (2007: 692-700) öğretmen liderliğini destekleyici unsurlar şu şekilde belirtilmiştir:

- **Değerler ve beklentiler:** Öğretmenlerin liderliğe katılmasını bekleyen ve kabul eden birtakım değerlerin bulunmasının yanı sıra, öğretmen liderliğinin önemine ilişkin bir vizyonun bulunması öğretmen liderliğinin gelişimini sağlar.
- **Yapı:** Öğretmen liderlerin çalışmaları için uygun bir yapıya ihtiyaç vardır. Yapı öğretmenlerin tecrübelerine, ne öğrenecekleri ile ilgili konuşmalarına ve öğrencilerin öğrenmesini desteklemek için kaynakların yeniden düzenlenmesine imkan vermelidir.
- **Eğitim:** Mesleki gelişim, öğretmenlerin liderlik rollerini gerçekleştirmelerini destekler. Bu nedenle öğretmenlere sadece sınıf içinde değil, sınıf dışında da liderlik yapabilmeleri için liderlik yeteneklerini geliştirici eğitim verilmelidir.
- **Kaynaklar:** Materyal, insan kapasitesi ve zaman öğretmen liderliğinin gelişimini etkileyen unsurlardır. Kapasite konusunda, öğretmen liderliğinin daha fazla mali kaynağı gerektirmesinin kabul edilmesi önemlidir. Materyal ve insan desteği işbirlikçi çalışma ve paylaşılan liderlik için önemli katkılar olarak görülmektedir.
- **Teşvik ve Tanınma:** Lider öğretmenler yaptıkları çalışmalar için takdir, övgü ve saygı isterler. Müdürler tarafından çabalarının fark edilmesi ve meslektaşları tarafından kabul edilmek ve tanınmak öğretmen liderliğini destekler.
- **Rol açıklaması:** Öğretmen liderliği rollerinin belirtilmesi öğretmen liderliğini destekler.

Muijs ve Harris (2006: 967-970) öğretmen liderliğini destekleyen unsurları şu şekilde belirtmiştir:

- **Destekleyici kültür:** Okulda yapılan çalışmalar, işbirliği ve ortaklığı içeren bir kültürün öğretmen liderliğini geliştirdiğini belirlemiştir. Ayrıca, güvenin yüksek olduğu okul kültürü de öğretmen liderliğini destekler.
- **Güçlü liderlik:** Okullarda yapılan çalışmalar, müdürün ve öğretmenlerin öğretmen liderliğini desteklemesinin öğretmen liderliğini geliştirdiğini belirtmektedir.
- **Eylem araştırması:** Eğitsel yenilikler ve başarıyı artırıcı çalışmalar peşinde olmak okul gelişimi ve takım çalışmasını artırır.
- **Yenilikçi mesleki gelişim:** Bilginin çeşitli gruplar arasında paylaşılması, meslektaş eğiticiliği ve yeni öğretmenlere rehberlik gibi mesleki gelişim girişimleri öğretmen liderliğini destekler.
- **Gelişim çabalarında eşgüdüm:** Gruplar arasında düzenli toplantıların yapılması, bu toplantılarda gelişmenin sağlanması, kaynak gibi konuların tartışılması ve ortak vizyonun oluşturulması öğretmen liderliğinin gelişimini sağlar.
- **Yüksek düzeyde öğretmen katılımı:** Küçük bir öğretmen grubu ile gelişimsel çalışmalar sınırlandırılmaz. Gelişim çalışmalarına yüksek düzeyde katılımın sağlandığı okullarda, öğretmenlerin özgüvenleri artar, öğretmenler yaratıcı fikirler sunabilirler ve okulun gelişimi için gönüllü davranışlar sergilerler.
- **Destekleyici yapı:** Müdürler ve öğretmenler arasında düzenli toplantıların yapılması ve hiyerarşik yapıyı kıracak düzenlemeler öğretmen liderliğinin gelişimini sağlar.
- **İşbirlikçi yaratıcılık:** İşbirliği ve karşılıklı paylaşım, öğretmenleri fikirlerini paylaşmaları ve problemleri birlikte çözmeleri için teşvik eder. İşbirlikçi çalışma ile daha fazla yenilikçi ve yaratıcı çalışmaları üretmek mümkün olabilir.
- **Paylaşılan mesleki uygulamalar:** İşbirlikçi çalışma ile bilgi paylaşımı, bilgi transferi ve mesleki uygulamalar paylaşılmaktadır. Bu da, öğretmenlerin birbiri üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu belirtmekte ve

öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine büyük ölçüde katkıda bulunmalarını sağlar.

- **Tasdik etme ve Ödüllendirme:** Öğretmenlerin tanınması, çalışmalarının onaylanması ve ödüllendirilmesi öğretmen liderliğinde önemlidir.

Zinn (1997) ise, öğretmen liderliğini destekleyici unsurları; eğitim ortamındaki koşullar, eğitim ortamındaki dış koşullar ve entelektüel iç ve psiko-sosyal faktörler olarak belirtmiştir.

- Eğitim ortamındaki koşullar; kelimelerle ve eylemlerle müdürün desteği, öğretmenler arasında karşılıklı destek, öğretmenlerin güçlenmesini destekleyen bir kültür ya da ortam, önemli arkadaşların bir destek ağı varlığı ve öğretimin profesyonelleşmesi için ulusal öneriler olarak belirtilmiştir.
- Eğitim ortamındaki dış koşullar, halkın öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu algısının bulunması olarak belirtilmiştir.
- Entelektüel iç ve psiko-sosyal faktörlerde ise; öğretmen liderliğinin bireylerin mesleki gelişim, yenilenme, meslektaşlık ve özgüven ihtiyaçlarının karşılanmasını sağladığı belirtilmiştir.

Bu bilgiler ışığında öğretmen liderliğini destekleyen unsurları şu şekilde belirtebiliriz:

- Öğretmen liderliğinin önemini belirten bir vizyonun bulunması.
- Öğretmen liderliğini destekleyen yapı ve kültürün bulunması.
- Öğretmenlere liderlik becerilerini geliştirecek eğitim verilmesi.
- Öğretmen liderliği için yeterli zaman verilmesi ve kaynakların temin edilmesi.
- Öğretmen liderlerinin çalışmalarının fark edilmesi, müdür ve öğretmenlerin öğretmen liderliğine saygı duyması, bunları övmesi ve takdir etmesi.
- Öğretmen liderliği rollerinin açıklanması.
- Eğitsel yeniliklerin araştırılması ve bilgilerin paylaşılarak sürekli mesleki gelişimin sağlanması.

- Öğretmenler ve müdürler arasında düzenli toplantılar yapılarak öğretmenlerin fikirlerini ifade etmelerinin sağlanması.
- Öğretmenlerin liderlik sorumluluklarını üstlenebileceklerine inanması ve bu konuda özgüvenlerinin geliştirilmesi.
- Okulun gelişimi için bütün öğretmenlerin gönüllü olarak işbirlikçi çalışmalar yapmaları.

5.3.2. Öğretmen Liderliğini Engelleyen Unsurlar

Murphy (2007: 682: 691) öğretmen liderliğini engelleyici unsurları iki boyut altında ele almıştır:

- **Örgütsel yapı:** Hiyerarşik yapıdaki tek bir lider anlayışı, geleneksel ilişki kalıpları, bir yönetici ve astların belirlenmesi, patron ile eşanlı lider fikri ve denetici olarak lider metaforu gibi unsurların bulunması öğretmen liderliğini engeller. Geleneksel okul yapısı, öğretmenlerin karar verme sürecine katılımını desteklemez. Bu geleneksel yapı öğretmenlerin kendi sınıfı dışındaki karar verme yetkilerini sınırlandırır. Bir tarafın kazanan diğer tarafın kaybettiği bir oyun olarak otoritenin yapılandırılmasıyla ve esnek olmayan bürokrasi okullarda öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasını zorlaştırır.
- **Mesleki ve örgütsel kültür:** Okul kültürü ve mesleki normlar öğretmenlerin liderlik rollerini üstlenme isteklerini doğrudan etkiler. Bu başlık altındaki unsurlar iki bölüm olarak belirtiliyor:
 - **Öğretme ve öğrenme ile ilgili normlar:** Öğretmenlerin işinin öğretmek ve yöneticilerin görevinin ise, yönetmek ve öncülük etmek olduğunun kabul edilmesi; öğretmenlerin işinin okul hiyerarşisindeki üst düzeydeki kişiler tarafından geliştirilen planlarla gerçekleştirilmesi; okul kapsamındaki liderliğin öğretmenleri içermesi yerine, genel olarak yöneticiler tarafından işgal edilmesi; yönetsel yetkinin baskın olması; öğretmenlerin izleyenler olması; öğretmenlerin mesleğinin üstten gelen emirlere bağlı olması gibi normlar öğretmen liderlerin ortaya çıkmasını engeller ve çalışmalarını zorlaştırır.

- **İşin yapısı ile ilgili normlar:** Öğretmen liderliğinin sadece sınıf içinde düşünülmesi, sınıf dışında öğretmenin liderlik yapamayacağı görüşü ve öğretmenlerin birlikte çalışabileceği işbirlikçi ortamların bulunmaması öğretmen liderliğinin gelişimini engeller. Bu da, öğretmenlerin yöneticileri ve meslektaşları ile verimli ilişkiler kurmasını, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenerek mesleki gelişimlerini sağlamalarını ve değişim girişimlerini engeller.

Zinn (1997) öğretmen liderliğini engelleyici unsurları; eğitim ortamındaki koşullar, eğitim ortamındaki dış koşullar ve entelektüel iç ve psiko-sosyal faktörler olarak belirtmiştir.

- Eğitim ortamındaki koşullar; öğretmen lider için açık bir rol tanımlamasının olmayışı; meslektaşlar arası gergin ilişkiler; yöneticiler ile anlaşmazlıkların olması; yöneticilerin liderliğinin zayıf olması; zaman, para gibi kaynak eksikliğinin bulunması; okulların bürokratik ve tutucu olması vb. etkenler olarak belirtilmiş.
- Eğitim ortamındaki dış koşullar; halkın öğretmenliğin düşük statülü bir meslek olduğuna ve öğretmenlerin profesyonel olmadığına ilişkin algısı; halkın beklentilerinin öğretmen liderliğine ters düşmesi olarak belirtilmiştir.
- Entelektüel iç ve psiko-sosyal faktörler; öğretmenlerin uzmanlıklarının yetersiz olduğunu düşünmeleri; meslektaşları ile olan ilişkilerini tehlikeye sokmak istememeleri ve öğretmen liderliğinden kaynaklanan stresi kabul etmemeleri öğretmen liderliğinin gelişimini engelleyen faktörler olarak belirtilmiştir.

Can (2006b: 143-144) öğretmen liderliğini engelleyen unsurları şu şekilde belirtmiştir:

- **Okul kültürü:** Okul yöneticilerinin ve meslektaşlarının öğretmen liderleri destek ve teşvik etmemesi, işbirliğini destekleyen okul kültürünün olmayışı öğretmen liderliğini engeller. Ayrıca, okul kültürünün oluşturulmasında becerileri olan girişken öğretmenlerin, işbirliğine ve desteklemeye yatkın

meslektaşların, demokratik katılım ortamının destek ve teşvik ortamı hazırlayan yönetici etkeninin bulunmaması da öğretmen liderliğini engeller.

- **Rol tanımları:** Öğretmenlerin yeni etkinlik ve projeler yürütürken daha az engelle karşılaşmaları, kavram kargaşası yaşamamaları, iletişim ve işbirliğinde farklı algılamalarla karşılaşmamaları için liderlik eylemleriyle ilgili kavramların, rollerin ve görevlerin yeterince anlaşılır olmasına dikkat edilmelidir.
- **Zaman:** Öğretmenlere ilave sorumluluklar yüklendiğinde veya çok az ilave zamanla öğretmenleri her iki rollerinde de etkili olmaya ve yeteneklerinden ödün vermeye zorlandıklarında öğretmenlerin etkililik düzeyleri düşecektir. Öğretmenlerin etkililik düzeylerinin yükseltilmesi için öğretmenlere gerçekleştirebilecekleri sorumluluklar verilmelidir. Aksi takdirde, ilave sorumluluklar ve zamanın yetersiz oluşu işlerin kalitesini düşürdüğü gibi, öğretmen ve çevresindekileri de huzursuz eder.

Can (2006b: 147-148) öğretmen liderliğini engelleyen diğer unsurları da şu şekilde belirtmiştir:

- **Şüphencilik:** Diğer öğretmenler, kendilerinin yapamadıklarını veya yapmadıklarını lider öğretmenler yaptıklarında onları takdir edeceklerine endişelerini ve şüphelerini ortaya koyarlar. Bu davranışlar da, öğretmen liderliğinin gelişimini engeller.
- **Direnç:** Alışlagelen eylemleri kanıksayan öğretmenler, görmedikleri bir eylemi kabullenmekte zorlanırlar ve buna direnç gösterirler.
- **İlk yıllar:** Öğretmen olarak çalışılan kurumda personel geliştirme açısından en baskın etken öğretmen liderliğidir. Personel geliştirme çabalarının ilk yılında olmak, öğretmenliğin ilk yılında olmak gibidir. Geliştirme çabaları hem bu tür programları ortaya koyanlar hem de bu programlardan geçecek öğretmenler açısından zor bir süreçtir. Bu nedenlerle ilk girişimlerin ve ilk yılların öğretmen liderliğinin engellerinden biri olabileceğini gözden kaçırmamak gerekir.
- **Çoklu roller:** Öğretmek, ailelerle iletişim kurmak, öğretmenler arası iletişim ağı oluşturmak, öğrencilerle çalışmak ve üstelik tüm bu rolleri aynı zamanda yapmak zorunda olmak öğretmen liderliğinin

engellerinden biridir. Lider öğretmenlerin birbirine karıştırmadan çoklu rolleri oynamaları gerekir.

- **Destek durumu:** Müdürün kişisel yetenekleri, öğretmen liderlerin, 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. Bürokratik ve hiyerarşik yapılanmada, korku ve şüpheyi öne çıkaran kontrol süreçleri baskındır. Bunun doğal sonucu, öğretmen liderliği rolleri yönetim tarafından başarılı bir şekilde empoze edilemez. Yönetim desteği yanında meslektaşlarının da desteği öğretmenlerin liderlik davranışlarını uzun süreli olarak gösterebilmesini sağlar.

Bu bilgiler ışığında, öğretmen liderliğini engelleyen unsurları şu şekilde belirtebiliriz:

- Hiyerarşik okul yapısı ve öğretmenlerin karar verme sürecine katılmamaları.
- Öğretmenin işinin öğretmek, yöneticinin işinin yönetmek ve öncülük etmek olduğunun benimsenmesi.
- Öğretmenlerin fikirlerini ifade edebilecekleri ve bilgilerini paylaşacakları işbirlikli ortamın bulunmaması.
- Öğretmenin liderliğinin sınıfıyla sınırlandırılması ve sınıf dışında öğretmen liderliğinin kabul edilmemesi.
- Öğretmen liderliği rolünün yeterince açıklanmaması.
- Meslektaşlarının lider öğretmeni kıskanması.
- Zaman, para vb. kaynak eksikliğinin bulunması.
- Öğretmenlerin kendi uzmanlıklarını eksik bulması ve liderlik konusunda özgüvenlerinin olmayışı.
- Yönetici ve meslektaşların lider öğretmeni desteklememesi.
- Bazı öğretmenlerin geleneksel yapıları sürdürme eğiliminde olmaları ve bu nedenle yeniliği destekleyen öğretmen liderliğine direnç göstermeleri.
- Öğretmenlerin birçok rolünün bulunması ve bu rolleri birbirine karıştırmadan gerçekleştirmek zorunda olması.

5.4. Öğretmen Liderliği ve Okul Yönetimi

Öğretmen liderliğinin merkezinde, paylaşılan amaç ve anlayış vardır. Öğretmen liderliği, bireylerin fikirlerini ve eylemlerini açıkça ifade edebileceği demokratik bir sürecin bulunduğu okulda gerçekleşebilir. Demokratik bir şekilde yönetilen bir okulda, öğretmenler okulun gelişimine olumlu yönde katkıda bulunabilirler (Harris, 2002: 78).

Harris (2002: 79) okul gelişiminde öğretmen liderliğinin dört rolü olduğunu belirtmiştir. Bunlar:

- **Aracılık rolü:** Bu rol, öğretmenlerin okul gelişimi ilkelerini bireysel sınıf uygulamalarına uygulanmasına yardımcı olan bir husustur. Böylelikle öğretmenler önerilen değişim, gelişim ya da uygulamayı sınıf düzeyinde gerçekleştirirler. Öğretmen liderler meslektaşlarıyla çalışmaları aracılığıyla, öğretim ve öğrenmeyle doğrudan bağlantılı olabilecek değişim ve gelişmeyi öneren durumları tartışabilirler. Bu aracılık rolü, lider öğretmen için merkezi bir sorumluluğu muhafaza eder. Bu rol, tüm okul ve sınıf düzeyleri arasındaki bağlantıların gerçekleşmesi ve öğretmenler arasında anlamlı gelişme fırsatlarının artırılmasını sağlar.
- **Rehberlik rolü:** Bu rol, öğretmenlerin güçlendirilmesine, onlara belirli bir değişim ve gelişimin yetkilerinden bazılarını vermeye odaklanır. Bütün öğretmenlerin değişim ve gelişimin parçası olduklarını belirten katılımcı liderlik vurgulanmıştır. Lider öğretmenler diğer öğretmenlere, daha fazla işbirlikçi çalışmaya teşvik edilmeleri ve belirli bir değişim çevresinde birleşmeleri için yardım ederler. Bunlar, okul gelişim çabalarını şekillendirmek için meslektaşları ile birlikte çalışırlar ve ortak bir amaç doğrultusunda öğretmenleri teşvik ederek rehberlik rolü üstlenirler.
- **Yönelme rolü:** Lider öğretmenler, önemli bilgi ve uzmanlık kaynaklarıdır. Onlar, uzmanlık ve kaynaklardan yararlanabilirler ve gerekirse dışsal destekleri araştırabilirler.
- **Bağlantı (ilişki) rolü:** Bu rol belki de en önemli roldür. Bu rol, karşılıklı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğretmenlerle yakın ilişkiler

oluşturmayı gerektirir. Öğretmenlerin birlikte öğrenebilmeleri, okul gelişiminin en önemli etkeni olarak gösterilmiştir.

Araştırmalar, genellikle öğretmen liderliğinin okullarda uygulanmasının öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve eğitim sistemleri açısından olumlu sonuçları olduğunu göstermektedir. Öğretmen liderliği ile öğretmenler, ders ve öğretim programlarının gelişimini sağlıyorlar. Buna ek olarak, bazı yönetsel konularda başarı elde ederek eğitimsel değişimlerde önemli kararları paylaşma fırsatlarını elde ediyorlar (Johnson, 2006: 62). Harris ve Muijs (2003: 11-16) de, öğretmen liderliğinin okul ve öğretmen etkiliğine, okulun gelişimine olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen liderliğinin okul, öğrenci ve öğretmen üzerine olan etkileri aşağıda belirtilmektedir (Can, 2007: 268-270):

- **Okul düzeyine etkileri:** Bir örgütün kapasitesini değiştirmek ve geliştirmek amacıyla, öğretmenlerin işbirliği yapmalarının olumlu etkileri bulunmaktadır. Öğretmen liderliğinin güveni ve meslektaşlarla işbirliğini geliştirdiğinin kanıtlarından bazıları; okul kültürünü pozitif olarak etkilemesi, eğitimsel ve örgütsel gelişime katkıda bulunmasıdır.
- **Öğretmen düzeyindeki etkileri:** Öğretmen liderliğinin öğretmenlerin sınıf uygulamalarındaki değişimi ile eğitimsel etkinlikler arasında pozitif ilişkilerle kanıtlandığı görülmüştür. Literatür, öğretmenlerin meslektaşlarının eğitimsel uygulamalarını olumlu olarak etkileyebileceğini göstermektedir. Ayrıca literatürde, öğretmen liderliğinin öğretmen liderlerinin kendi uygulamalarına ve statülerine olumlu katkıları olduğu belirtilmektedir.
- **Öğrenci düzeyindeki etkileri:** Öğretmen liderliği ve öğrenci çıktıları arasında doğrudan bir bağlantı olduğu açıkça kanıtlanmamıştır. Literatürün doğruladığı konu, öğretmen liderliğinin örgütsel seviyeden çok sınıfa odaklanması ve eğitimsel gelişimin öğretmen liderlerinin görevinin merkezinde olmasıdır. Öğretmen liderliğinin bireysel öğretmenliğe kıyasla avantajları olabildiği, okullarının ve öğrencilerinin derecelerini değiştirdiği literatürde görülmektedir.

Bu bilgiler ışığında öğretmen liderliği ve okul yönetimi ile ilgili olarak şunları söyleyebiliriz:

- Öğretmen liderliği, okulun hiyerarşik yönetim anlayışından uzaklaşarak demokratik bir yönetim anlayışına doğru değişmesini gerektirir. Çünkü öğretmen liderliği ile öğretmenler, işbirlikli çalışarak ve karar verme sürecine katılarak, okul gelişimi ve etkililiği için gerekli olan değişimleri gerçekleştirecek fikirleri sunabilirler.
- Öğretmen liderliği, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için, sürekli olarak yeni bilgileri araştırmalarını ve bu bilgileri paylaşmalarını gerektirir. Bu nedenle, okullar toplumdaki değişimlerle meydana gelebilecek eğitimsel gereksinimleri karşılayabilirler.
- Öğretmen liderliği, öğretmenlerin yeni ve etkili öğretim metodlarını araştırmalarını gerektirir. Bu nedenle, öğrencilerin daha iyi öğrenmesini sağlayabilirler.
- Öğretmen liderliği, bilgileri ve uygulamaların paylaşılmasını gerektirdiğinden öğretmenlerin karşılıklı olarak öğrenmelerini sağlar.
- Lider öğretmenlerin diğer öğretmenler üzerindeki etkisi göz önüne alınırsa, yöneticinin gerçekleştirmek istediği yenilikler için lider öğretmenlerle işbirliği yapması, bu değişimlerin en etkili biçimde gerçekleştirilmesini sağlayabilir.

5.5. Öğretmen Liderliğini Geliştirmede Okul Müdürünün Roller

Anderson (2004: 106), müdürler ve öğretmen liderliği arasında karşılıklı bir etkileşimin bulunduğunu belirtmiştir. Yani, öğretmen liderliğinin müdüre etkisinin olması yanında, müdürler de öğretmen liderliğini etkilemektedir.

Buckner ve Mc Dowelle (Akt: Can, 2006a: 354), müdürlerin öğretmen liderliğini geliştirmede aşağıdaki rolleri yerine getirebileceğini belirtmektedir:

- Müdürler, öğretmen liderliğini tanımlamalıdır. Aday liderler de hem formal hem de informal öğretmen liderliğinin ne olduğunu bilmelidir.

- Müdürler öğretmen liderlerle ilişkilerinde rahat olmalı, öğretmenleri değerli yetenekler olarak görmeli ve lider olmaya özendirip, teşvik edilmiş öğretmenlerin davranışlarını nasıl etkileyeceklerini bilmelidirler.
- Müdürler, tüm öğretmenleri lider olmaya özendirmeli ve öğretmen liderliğinin kabul gördüğü bir atmosfer oluşturmak için çaba göstermelidir.
- Müdürler, öğretmenlere liderlik becerilerini geliştirmede yardımcı olmalıdırlar. Bu gelişim de, liderlik becerilerinin öğretilmesi için belirlenmiş formal ve profesyonel gelişim deneyimleri doğrultusunda sağlanabilir.
- Müdürler, öğretmen liderlere dönüt sağlamalıdır. Dönüt ile öğretmen liderlerinin gelişimi ve değerlendirilmeleri için gerekli olan veriler sağlanır. Müdürler, öğretmenlere dönüt verirken onların kendilerini rahat hissedecekleri bir atmosfer oluşturmaya çalışmalıdır.

Hale (Akt: Can, 2006a: 356), öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürlerin uygulaması gereken stratejileri şöyle belirtmiştir:

- Müdürler, öğretmen liderliğinin teşvik edildiği bir atmosfer oluşturmalıdır. Müdürler kendi liderlik özellikleriyle kendilerini rahat hissetmeli, kendinden emin, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmalı ve katılımcı bir atmosfer yaratmalıdırlar.
- Müdürler araştırmacı olmalıdır. Güvenilir ve etkili öğretmenler aranıp onların eğitimsel hedeflerini gerçekleştirmeye çalışmaları için desteklenmesi gerekir. Müdürler, formal ve informal programlarla, öğretmenlere kaynaklar ve serbest zaman sağlayarak veya personel geliştirme fırsatları yaratarak teşvik etmek ve desteklemek için onların yanında yer almalıdır.
- Müdürler tüm öğretmenlerin gelişimi için fırsatlar oluşturmalıdır. Müdürler, öğretmenleri meslektaşları olarak görmeli ve onların sadece sınıf yönetimi için değil okul yönetimi için de kendilerini profesyonel olarak geliştirmeleri ve yetiştirmeleri için uygun ortamlar oluşturmalıdır.

Can (2006a: 361) ise, öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürlerin uygulaması gereken stratejileri şöyle belirtmiştir:

- Öğretmen liderliğinin teşvik edildiği bir atmosfer oluşturmak ve tüm öğretmenlerin gelişimi için onlara fırsatlar sağlamak. Gelişme, inceleme ve uygulama eylemlerinden oluşan öğrenmeyi kapsar, öğretmenlerin ilgi ve gereksinimlerine karşılık vermelidir. Geliştirme, öğretmenleri yeni şeyler üretmeye özendirir, değişimi ve uyumu sağlamalı, öğretmenlerin isteklerini, meraklarını ve heveslerini kapsamalıdır.
- Müdürlerin öğretmenlere kendi yetersizliklerinin kaynağını bulabilme olanağını verecek, kendi öğretimlerinin çeşitli yönlerini analiz edebilecek becerileri kazandırmaları gerekmektedir.
- Okulda etkili öğretimi destekleyici bir iklim oluşturulmalıdır. Bu iklim herkesten yüksek beklentiler içeren, ortaklaşa planlamayı, akademik ve işbirlikçi ilişkileri özendirmeyi, başarının tanınması ve ödüllendirilmesine önem vermeyi ve öğrencilerin etkili öğrenmesini sağlayan bir öğretimi vurgulamalıdır.

Bu bilgiler ışığında öğretmen liderliğini geliştirmede müdürün rollerinin şunlar olduğu söylenebilir:

- Müdürler, öğretmen liderliği rollerini açıkça belirtmelidir.
- Müdürler öğretmenlere değer vermeli, onlara saygı göstermeli ve öğretmenlerin liderlik sorumluluklarını üstlenmeleri için özgüvenlerini geliştirmeli ve onları teşvik etmelidir.
- Müdürler, öğretmen liderliğinin benimsendiği bir okul kültürü oluşturmalıdır.
- Müdürler, öğretmen liderlerinin çalışmalarını takdir etmeli ve ödüllendirmelidir.
- Müdürler, öğretmenlere gerekli dönütleri vererek onların kendi hatalarını ve eksikliklerini görmelerine yardımcı olmalıdır.
- Müdürler, öğretmenlerin sadece sınıf içinde değil dışında da liderlik yapabileceklerini kabul etmeli ve onları desteklemelidir.

- Müdürler, düzenli toplantılar yapıp öğretmenlerin fikirlerini ifade etmelerini ve işbirlikli olarak çalışmalarını sağlamalıdır.
- Müdürler, öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirmeleri için uygun eğitimleri almalarını sağlamalıdır.
- Müdürler, öğretmenlerin liderlik yapabilmeleri için ihtiyaçları olan zaman, para, vb. kaynakları temin etmelidir.

5.6. Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Liderliği

Türk eğitim sistemi, Cumhuriyet döneminin başlangıcından bu yana bir gelişme çizgisi üzerinde sürekli olarak yenileşme ve değişme göstermiştir. Gelişme konularının en önemlisi, eğitimin vazgeçilmez bir unsuru olan öğretmendir. Eğitimde öğretmen ögesini toplumun çağdaş gereksinimleri doğrultusunda, hem sayısal hem de kalite yönünden en üst düzeye çıkarmak için her dönemde önemli çabalar harcanmıştır (Can, Can ve Durukan, 1999: 65).

Geleneksel sınıflarda, eğitim-öğretim öğretmen merkezlidir. Öğretmenler aktif iken öğrenciler pasiftir. Öğretmenlerin görevi öğrencilere bilgi aktarmak, öğrencilerin görevi ise bu bilgileri olduğu gibi ezberlemektir. Günümüzde ise, sınıflarda öğrenciler aktif ve öğretmenler öğrencilere rehberlik eden kişilerdir. Öğretmenin rolü öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmesini sağlamak, öğrencilerin rolü ise, öğrendikleri bilgileri kendilerine göre anlamlandırmaktır.

Ülkemizde son yıllarda, değişen koşullara uyum sağlamak amacıyla eğitim alanında yoğun çalışmalar yapılmaktadır. Toplam kalite yönetiminin okullarda uygulanmaya başlanmasının yanında, ilköğretimde yapılandırmacı yaklaşım da uygulanmaya başlanmıştır.

Yapılandırmacılık, öğrenenlere öğrenmeyi öğretmekte ve onlar için bilgiyi anlamlı kılmaktadır. Eğitimin yeni amacı; bilgiyi nasıl ve nerede kullanacağını bilen, kendi öğrenme yöntemlerini tanıyıp etkili bir biçimde kullanan ve yeni bilgiler üretmede önceki yaşantılarından yararlanan bir insan modeli yaratmaktır. Bu amaca ulaşmada, yapılandırmacı yaklaşım önemli bir rol oynamaktadır (Abbott ve Ryan, 1999, Akt: Bilir, 2008: 147).

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 12/07/2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile ilköğretim okullarının 1-5 sınıfları için bazı derslerin (Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji) öğretim programları, yapılandırmacı öğretim anlayışı doğrultusunda geliştirilerek 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır. Yapılandırmacı anlayış açısından yeni ilköğretim programlarına genel olarak bakıldığında, şu özellikler göze çarpmaktadır (www.universitetoplum.org/pdf/pdf.php?id=312).

- Öğretmene “öğretici” yerine “ortam düzenleyici, yönlendirici ve kolaylaştırıcı” rolleri yüklenmektedir. Öğretmenin temel rolü, öğretme-öğrenme ortamını düzenlemek ve etkinlikler konusunda öğrencilere rehberlik yapmaktır. Öğretmene rehberlik görevinin yanı sıra işbirliği sağlayıcı, yardımcı, kolaylaştırıcı, kendini geliştirici, planlayıcı, yönlendirici, bireysel farklılıkları dikkate alıcı, sağlık ve güvenliği sağlayıcı rolleri verilmiştir.
- Yapılandırmacı yaklaşım ile öğrenci, öğrenme sürecine aktif olarak katılır, sorgular, araştırır ve elde edeceği bilgileri geçmiş yaşantıları ile ilişkilendirerek kendine özgü yapı kazandırır.
- Bilgiler, öğrencinin aktif olduğu etkinlikler yolu ile kazandırılmaktadır. Bilgi yükü azaltılarak, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal yaş özelliklerine uygun hale getirilmektedir.
- Öğretim yöntemlerinin çeşitliliği artırılarak ölçme-değerlendirmede, ürün yerine sürece odaklanılmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmen özellikleri şunlardır:

- Açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan, alanında uzman, öğrencilere bilgiyi aktarma yerine uygun öğrenme yaşantıları sağlayan ve öğrencilerle birlikte öğrenen kişidir (Selley, 1999: 22).
- Öğrencilerin hem birbirleri ile hem de kendisi ile iletişim kurmaları için cesaretlendiren, işbirliğini teşvik eden, öğrencilerin fikirlerini ve sorularını açıkça ifade edebilecekleri ortamları oluşturan kişidir (Brooks ve Brooks, 1999: 21).

- Öğretmen yol gösterici ve rehberdir (Brooks ve Brooks, 1999: 23).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre belirlenen bu öğretmen özellikleri, lider öğretmenlerin özellikleri ve sınıf ortamında gösterdikleri roller ile örtüşmektedir. Geleneksel sınıf ortamında sadece öğretmenin lider olduğu belirtilirken, yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, sınıfın bir üyesidir; süreçlere bir lider, rehber ve yardım eden olarak katılır. Yapılandırmacı yaklaşımın öğretmen liderliğinin “mesleki gelişim” boyutunu daha çok vurguladığını belirtebiliriz.

Öğretmen liderliğini destekleyen diğer bir çalışma, Microsoft’un desteğiyle 86 ülkede Microsoft PIL Programı (Partners in Learning / Öğrenme Ortakları) kapsamında yürütülen Yenilikçi Öğretmenler Programı, 15/02/2007 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı ile Microsoft arasında imzalanan protokolle Türkiye’de başlatıldı. Bu programa ilişkin bilgiler aşağıda açıklanmıştır (Yılmaz ve Kocasaraç, 2010: 54-55):

Yenilikçi Öğretmenler Programı ile öğretmenlerin çağımız gereklerine uygun çağdaş yöntem ve anlayışla, teknolojiyi derslerinde etkin olarak kullanmasını esas alan, meslektaşları ile işbirliği içinde olması ve bu şekilde özel anlamda kendilerinin, genel anlamda eğitim sisteminin değişimi ve gelişimi amaçlanmıştır.

Gönüllülük esasına göre yürütülen Yenilikçi Öğretmenler Programı’nda, eş yönlendirme ve liderlik eğitimi almış “Yenilikçi Öğretmenler” bir sonraki aşamada “Kılavuz Yenilikçi Öğretmen” olarak değişim temsilcisi olarak kendi okulları başta olmak üzere kendi bölgelerinde yöneticilerle işbirliği içinde yeni “Yenilikçi Öğretmenler”in yetiştirilmesini sağlayacak “Çağlayan Yöntemi” esas alınmıştır. Bu şekilde, Türkiye’nin dört bir tarafındaki öğretmenlere ulaşılarak programın yaygınlaştırılması hedeflenmiştir.

İki kademedен oluşan programda birinci kademe “1. Kademe Yenilikçi Öğretmenler Kursu” olarak adlandırılmakta ve bu kurs kapsamında programın tanımı yapılarak amaçları ile ilgili bilgilendirmeler yapılmaktadır. Yenilikçilik, değişim ve gelişim kavramları hakkında bilgiler verilmekte, derslerde teknoloji kullanımının gerekliliği üzerine bir eğitim verilmekte ve sonrasında da öğretmenlerin işbirliği içinde belli konularda projeler üretmesi istenmektedir. Bu proje üretim sürecinde öğretmenler, aktif olarak katkıda bulunmanın yanı sıra işbirliğinin önemini kavramaktadırlar.

“2. Kademe Kılavuz Yenilikçi Öğretmenler Kursu” olarak adlandırılan ikinci kademe kurslara katılım için, öğretmenlerin birinci kademeye katılmış olması gerekmektedir. Bu kurslara sadece kursiyer öğretmenler değil, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların müdür veya müdür yardımcısının beraber katılması gerekmektedir. Böylece kurslar sonunda, okulda yapılması gereken aktivitelerde müdür veya müdür yardımcılarının konu hakkında bizzat yaşayarak bilgi sahibi olmaları hedeflenmektedir. Bu kursta işbirliği, iletişim konuları ve kursiyerlerin meslektaşlarıyla nasıl çalışabilecekleri üzerine eğitim verilmektedir. Bu eğitim sonrasında da her bir öğretmen kendi müdür veya müdür yardımcısı ile birlikte proje geliştirmektedir. Ayrıca, okulda yapılabilecek okul temelli öğretmen gelişimini amaçlayan aktiviteler üzerine beyin fırtınası yapılmaktadır.

Bu eğitim programları dışında, her yıl Türkiye çapında bu programa katılmış öğretmenler arasında proje yarışması düzenlenmektedir. “Yenilikçi Öğretmenler Türkiye Forumu” olarak adlandırılan bu etkinlik bir yarışma havasından ziyade öğretmenlerin projelerini ve deneyimlerini birbiriyle paylaştığı, öğrenmeyi ve paylaşmayı teşvik eden, kişisel gelişmeyi hedefleyen bir ortam olarak gerçekleştirilmektedir.

Bu bilgiler ışığında, “Yenilikçi Öğretmenler Programı”nın öğretmen liderliğinin her üç boyutunu - meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme, mesleki gelişim-vurguladığını söyleyebiliriz.

2006-2007 tarihleri arasında 6 pilot ilde yer alan 311 okulda pilotlanmak üzere Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan “Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu”, okullarında eğitim-öğretim kalitesini artırmayı amaçlayan öğretmenlerin gelişimine yönelik fırsatları sunmaktadır. Kılavuzda, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmek ve öğretmenlerin mesleki gelişimini okul ortamında yakın çevre olanakları ile sağlamak için bir yol haritası sunulmaktadır. Buna göre, öğretmene gelişim hedeflerini önceliklendirme, bireysel mesleki gelişim planı hazırlama ve başarı göstergelerini belirleyerek gelişimi düzenli olarak izlemede yardımcı olunmaktadır. Kılavuz, tüm öğretmenlerin okuyup, önerilen etkinlikleri kendi mesleki gelişim ihtiyaçlarına göre seçerek yapabilecekleri şekilde hazırlanmıştır. Bu kılavuz sadece öğretmen gelişimi için değil, okulların gelişim çalışmaları ile öğretmenlerin bireysel mesleki gelişimlerinin

bütünleştirilmesine de yardımcı bir araçtır (http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/OTMG_Kilavuzu.pdf).

Kılavuzda, müdürün görevlerinden bazıları, öğretmen liderliğini destekleyen bir müdürün rolleri ile örtüşmektedir.

- Yaşam boyu öğrenme ilkesini okul kültürüne kazandırmak,
- Karşılıklı güvene ve özdenetime dayalı demokratik bir okul kültürü oluşturmak,
- Okul Temelli Mesleki Gelişim uygulama çalışmalarını izlerken eğitimin lideri olma sorumluluğu içerisinde, öğretmenin bireysel mesleki gelişim planını incelemek,
- Öğretmenin uygulama sürecinde ihtiyaç duyduğu desteği sağlamak.

Kılavuzda, öğretmenlerin görevlerinden bazıları öğretmen liderliği rolleri ile örtüşmektedir. Bunlar:

- Yaşam boyu öğrenme ilkesi çerçevesinde, kendi kişisel mesleki gelişimi için sorumluluk almak.
- Kendi mesleki gelişiminin yanı sıra, meslektaşlarının, okulun ve yakın çevresinin gelişiminden sorumlu olmak.
- Öğrencilerin en iyi ve uygun eğitimi aldıklarından emin olmak.
- Yansıtıcı bir yaklaşımla uygulamalarını sürekli gözden geçirmek, bilgi ve becerilerini geliştirmek.
- Yeni fikirleri, buluşları, yaklaşımları ve teknolojileri dikkate alarak öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirebilmek.
- Meslektaşlarını mesleki standartları en üst düzeyde kazanmaları konusunda desteklemek.
- Kendi bakış açılarını ve tecrübelerini meslektaşlarıyla paylaşmak.

Bu bilgiler ışığında, Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu'nun öğretmen liderliği boyutlarından "mesleki gelişim" ve "meslektaşlarla işbirliği" boyutlarının vurgulandığını söyleyebiliriz.

01-05 Kasım 2010 tarihinde yapılan 18. Milli eğitim Şûrası'nda alınan kararlardan bazıları öğretmen liderliğinin gelişimini desteklemektedir. Bunlar (www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2010/.../18Sura_kararlari_tamami.pdf):

- Eğitim ortamları öğrencinin gelişim dönemi göz önünde bulundurularak öğrenme kuramları, güncel ve etkinliği bilimsel verilerle desteklenen yaklaşımlara göre hazırlanan programlar baz alınarak paydaşların iş birliği içinde çalışabilecekleri şekilde düzenlenmelidir.
- Eğitim ortamları, dünyada ve Türkiye’de kabul gören “hayat boyu öğrenme stratejisi” dikkate alınarak tasarlanmalıdır.
- Okulda güven, karşılıklı saygı, sevgi, hoşgörü, başarı gibi değerlere dayalı okul kültürünün oluşmasında liderlik rolünü üstlenebileceklerin yönetici olarak atanmaları hususunda gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
- Okulların, kendine özgü bir kimlik, hafıza, aidiyet duygusu ve güçlü okul kültürü geliştirebilmeleri için geniş katılımlı özel günler, haftalar gibi etkinlikler düzenlenerek ortak kültürel değerlerin güçlendirilmesi sağlanmalıdır.
- Okulda temel insani, ahlaki, sosyal, kültürel ve demokratik değerleri geliştirmeye dönük uygulamalara ağırlık verilmeli, demokratik bir okul kültürü ve sınıf atmosferi oluşturmak için öğretmen ve öğrencilerde kültürel farklılıklara karşı duyarlılık geliştirilmelidir.
- Okulda katılımcı ve demokratik bir yönetim anlayışı geliştirilmeli, okul yönetiminde kurulların daha etkin hâle gelmesi sağlanmalıdır.

18. Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararlarla öğretmen liderliğinde vurgulanan demokratik okul ortamı, işbirlikli çalışma ve mesleki gelişimin vurgulandığını söyleyebiliriz.

Milli Eğitim Bakanlığı ile Intel Mediterranean Company arasında imzalanan ve Milli Eğitim Bakanlığı ile İntel firması arasında imzalanan 02/12/2008 tarihli işbirliği protokolü ile yürürlüğe giren MEB & Intel Öğretmen Programı Liderlik Forumu kapsamında Bakanlığımız taşra teşkilatı birimleri ve okullarında görev yapan yöneticilere, özellikle bilişim teknolojileri alanında liderlik ve vizyon açılımları sağlamak üzere 2009 yılı içinde, 24/07/2009 tarih ve B.08.0.ETG.0.65.04.776//14074

sayılı yazı ile başlatılan “MEB & Intel Öğretmen Programı Liderlik Forumu Kursu” programı pilot uygulaması tamamlanmıştır (<http://hedb.meb.gov.tr/>).

Milli Eğitim Müdürlükleri (müdür, müdür yardımcısı, Şube müdürü), okul yöneticileri (müdür, Müdür yardımcısı) ve Eğitim Müfettişlerinin bu program kapsamında eğitim almaları hedeflenmektedir.

Kurslar sonucunda, bu eğitimleri başarı ile tamamlayan eğitim görevlilerinin illerinde 2010-2011 yıllarında her yıl için en az beş eğitim planlamaları gerekmektedir. Bu uygulama, genelde yöneticilerin ve müfettişlerin geliştirmesine yönelik olmasına rağmen, bu etkinliğin amacının gerçekleştirilmesi için tüm eğitim paydaşlarının yardımcı olmalarını sağlayacak bilgilerin kazanmalarını sağlama amacı, öğretmen liderliğinin gelişimini desteklemektedir

Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Gelişimlerine katkı sağlamak adına hayata geçirilen "Öğretmenin Sınırı Yok" projesi Milli Eğitim Bakanlığı ile Garanti Bankası/Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV) arasında yapılan protokol kapsamında devam etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'yla 20 Haziran 2008 tarihinde imzalanan protokol çerçevesinde, 5 yılda ilköğretim okullarında görev yapan 100 bin öğretmen, okul yöneticisi ve müfettişe, hizmet içi eğitim verilmesi hedeflenmektedir. Projenin beş temel hedefi bulunmaktadır (<http://hedb.meb.gov.tr/>):

- Öğretmenlere verilecek eğitimin buldukları okulda verilmesi; mesleki gelişimlerinin okul temelli yürütülmesi.
- Mesleki gelişimin sürdürülebilir olması .
- Sadece öğretmenin değil, yönetim ve teftişin de içinde yer aldığı bir gelişim modelinin benimsenmesi.
- Yeni paradigma değişikliği ile birlikte kazanım temelli bir planlama, uygulama, değerlendirme, gözden geçirme ve yeniden planlamanın sağlanması.
- Öğrenme ortamlarının çıktısının uygulanabilir olması.

Ayrıca, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde değişik maddelerde öğretmenlerin liderliğe ilişkin görev ve sorumlulukları yüklendikleri belirtilmiştir. Bu

maddeler, öğretmen liderliği rolleri bağlamında şu şekilde değerlendirilmiştir (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html):

- Madde 47 ‘b’ye göre; sınıf seviyesine göre yeterli başarıyı gösteremeyen öğrenciler için sınıf veya branş öğretmenleri, varsa okul rehber öğretmeni, okul yönetimi ve velilerle birlikte öğrenci, okul ve çevrenin durumuna göre alınacak tedbirler belirlenmesinin belirtilmesi, öğretmen liderliğinde vurgulanan demokratik ortamı, işbirlikli çalışmayı ve öğretmenin kararlara katılmasını ve bu süreçte yöneticilerle eşit paydaşlar olarak yer almasını sağlamaktadır.
- Madde 47 ‘c’ye göre; alınan bütün önlemlere rağmen bir üst sınıfı başarmada güçlüklerle karşılaşabilecek öğrencilerin sınıf geçmesi veya sınıf tekrarına ikinci dönemin son haftasında 1, 2 ve 3 üncü sınıflarda okul müdürü veya görevlendireceği müdür yardımcısının başkanlığında sınıf öğretmeni ile varsa okulun rehber öğretmeni; 4, 5, 6, 7 ve 8 inci sınıflarda ise şube öğretmenler kurulunda, 4 ve 5 inci sınıflarda şube öğretmenler kurulunun oluşturulamaması hâlinde okul müdürü veya görevlendireceği müdür yardımcısının başkanlığında sınıf öğretmeni ile varsa okulun rehber öğretmeni tarafından karar verilmesinin belirtilmesi, öğretmen liderliğinde vurgulanan demokratik ortamı, işbirlikli çalışmayı ve öğretmenin kararlara katılmasını ve bu süreçte yöneticilerle eşit paydaşlar olarak yer almasını sağlamaktadır.
- Madde 49’a göre; ilköğretimde 1-5 inci sınıflara devam eden öğrencilerden beden ve zihince gelişmiş olup bilgi ve beceri bakımından sınıf düzeyinin üstünde olanların, sınıf/şube rehber öğretmeni ve varsa okul rehber öğretmenin önerisi ile velinin görüşü alınarak öğretim yılının ilk ayı içinde sınıf yükseltme sınavına alınması ve bu sınavın, okul müdürünün başkanlığında sınıf öğretmeni ve bir üst sınıfın öğretmeniyle varsa okul rehber öğretmeninden oluşan komisyon tarafından yapılmasının belirtilmesi, öğretmenlerin fikirlerinin dikkate alındığını ve çalışma gruplarının oluşturulması, öğretmen liderliğinin gelişimini destekleyen etkenlerdir.
- Madde 55’e göre; ilköğretim diplomasını, ilgili müdür yardımcısı ile okul müdürü imzalaması, ancak müdür yardımcısı bulunmayan okullarda

ise, okul müdürünce görevlendirilen bir öğretmen tarafından imzalanmasının belirtilmesi, öğretmenlerin yönetsel görevler üstlenebildiğini göstermektedir. Bu da, formal öğretmen liderliği rollerini desteklemektedir.

- Madde 69'a göre; öğretmenlerin, komisyon üyesi ve gözcü olarak görevlendirildikleri sınav komisyonlarında, okulda yapılan her türlü resmî toplantılar ve yerel kurtuluş günleri ile millî bayramlarda bulunma zorunluluğunun belirtilmesi, formal öğretmen liderliği rolleri ile örtüşmektedir.
- Madde 70'e göre; okulda aynı dersi okutan birden fazla öğretmenin bulunması hâlinde teknoloji ve tasarım, bilişim teknolojileri, görsel sanatlar ve müzik derslikleri, fen ve teknoloji laboratuvarı ile spor salonu gibi yerlerin amacı doğrultusunda yapılan bir plan dâhilinde etkin ve verimli olarak kullanılmasının belirtilmesi, öğretmen liderliğinde vurgulanan kaynakların paylaşılması etkeni ile örtüşmektedir.
- Madde 75'e göre; rehber öğretmenin, öğrencilerin durumları ile ilgili olarak diğer öğretmenlerle iş birliği yapmasının belirtilmesi, öğretmen liderliğinde vurgulanan işbirliği etkenini desteklemektedir.
- Madde 76'ya göre; okul müdürlüğünce öğretim yılı başında 6, 7 ve 8. sınıfların her şubesinde bir şube rehber öğretmenin görevlendirilmesinin belirtilmesi, formal öğretmen liderliği rolleri ile örtüşmektedir.
- Madde 94'e göre; öğretmenler kurulunun, okul müdürünün başkanlığında müdür yardımcıları ile bütün öğretmenler ve okul rehber öğretmenleri ile ilköğretim kurumunun özelliği dikkate alınarak kuruma görevli uzman ve usta öğreticilerden oluşmasının belirtilmesi, öğretmen liderliğinde vurgulanan takım çalışması etkenini desteklemektedir.
- Madde 95'e göre; zümre öğretmenler kurulunun, 1, 2, 3, 4 ve 5. sınıflarda aynı sınıfı okutan sınıf öğretmenlerden ve varsa branş öğretmenlerinden, 6, 7 ve 8 inci sınıflarda branş öğretmenlerinden oluşması ve toplantıların, okul müdürünün görevlendireceği bir müdür yardımcısının veya branş öğretmenleri arasından seçimle belirlenen öğretmenin başkanlığında yapılmasının belirtilmesi, öğretmen liderliğinde vurgulanan takım çalışması etkenine örnek olabilir. Ayrıca,

formal öğretmen liderliği rolleri ile örtüşmektedir. Zümre öğretmenler kurulu toplantılarında; eğitim-öğretim programlarının incelenip ortak bir anlayış oluşturulması, ortak yapılacak sınavların yapılış, usul ve esaslarının, soru şekillerinin, konu ağırlıklarının ve sınav tarihlerinin belirlenmesi ve mesleki eserler ve eğitim alanındaki gelişmelerin incelenmesinin belirtilmesi, öğretmenlerin müfredat uzmanı, eğitim-öğretim planlamacısı rollerini üstlendiğini ve öğretmen liderliğinde vurgulanan mesleki gelişim etkenine örnek olabilir.

- Madde 96 'ya göre; şube öğretmenler kurulunun, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda aynı şubede ders okutan öğretmenler ile okul rehber öğretmeninden oluşması ve kurula, gerek görülürse öğrenci velileri, sınıfın başkanı ve öğrencilerce seçilen öğrenci temsilcileri de çağrılabilmesinin belirtilmesi, öğretmen liderliğinde vurgulanan takım çalışması etkenine örnek olabilir.
- Madde 98'e göre; öğretmenlerin ders kesiminden 1 Temmuz'a kadar olan sürede mesleki çalışma yapmalarının ve mesleki çalışmalarda ilköğretim ders programlarında, mevzuatta ve uygulamalarda yapılan değişiklikleri incelemesi ve birbiri ile ilişkili alanlarda zümre öğretmenleri ile işbirliği yapmasının belirtilmesi, öğretmen liderliğinde vurgulanan mesleki gelişim ve işbirlikli çalışma etkenlerine örnek olabilir.
- Madde 99'a göre; okul gelişim yönetim ekibinin oluşturulmasının belirtilmesi, öğretmen liderliğinde vurgulanan öğretmenin okulun gelişimini sağlama rolü ile örtüşmektedir.
- Madde 100'e göre; satın alma komisyonunun, ihtiyaç duyulan ilköğretim kurumlarında müdür veya müdür yardımcısının başkanlığında okul müdürlüğünce yapılacak satın alma işlerini düzenlemek ve yürütmek üzere öğretmenler kurulunda seçilecek üç öğretmen ve muhasebeden sorumlu bir memurdan oluşturulmasının ve müdür yardımcısı bulunmayan okullarda satın alma komisyonuna müdürün görevlendireceği bir öğretmenin başkanlık etmesinin belirtilmesi, formal öğretmen liderliği rollerine ve öğretmen liderliğinin gelişmesini

destekleyen demokratik ortam ve takım çalışması etkenlerine örnek olabilir.

- Madde 101'e göre; okul müdürlüklerince yapılan mal ve hizmet alımlarında Taşınır Mal Yönetmeliği hükümleri göz önünde bulundurularak muayene ve kabul komisyonunun kurulması ve bu komisyonun, müdür başyardımcısı veya müdür tarafından görevlendirilecek bir müdür yardımcısının başkanlığında öğretmenler kurulunca bir yıl için seçilen bir öğretmen, ambar memuru, taşınır mal kayıt ve kontrol memuru, varsa sağlık personeli ve bir nöbetçi öğretmenden oluşması ve ana sınıfı bulunan okullarda okul öncesi öğretmenlerinden de bu komisyona bir üye seçilmesinin belirtilmesi, öğretmen liderliğinde vurgulanan takım çalışmasına örnek olabilir. Ayrıca, bu komisyonun oluşturulmadığı okullarda, komisyonun görevini okul yönetimi ve görevlendirilen öğretmenlerin birlikte yapmasının belirtilmesi, formal öğretmen liderliği rolleri ile örtüşmektedir.
- Madde 104'e göre; sınıf geçme defterlerinin, e-okul sisteminden yıl sonunda çıktısı alınarak ilgili müdür yardımcısı ile müdürün, tek öğretmenli okullarda sadece müdürün, müdür yardımcısı bulunmayan okullarda ise müdür ile müdürün görevlendireceği bir öğretmenin imzalayıp onayladıktan sonra saklanması belirtilmesi, formal öğretmen liderliği rolleri ile örtüşmektedir.
- Madde 105'e göre; öğrencilerin ödüllendirilmesi, davranışlarının izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesine yönelik faaliyetlerin; öğrenci, veli, öğretmen ve yönetici iş birliğinde yürütülmesinin belirtilmesi, öğretmen liderliğinde vurgulanan işbirlikli çalışma etkenine örnek olabilir.
- Madde 113'e göre; öğrenci davranışlarını değerlendirme kurulunun; müdür başyardımcısı, müdür başyardımcısı bulunmayan okullarda müdür yardımcısının başkanlığında öğretmenler kurulunca seçilen birer sınıf ve birer şube rehber öğretmeninden bir asil, bir yedek üye, bir okul rehber öğretmeni ile okul-aile birliği başkanı ve öğrenci kurulu başkanından

oluşturulmasının belirtilmesi, öğretmen liderliğinde vurgulanan takım çalışması etkenine örnek olabilir.

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde formal öğretmen liderliği rollerinin, işbirlikli çalışmanın ve demokratik okul etkenlerinin daha fazla, mesleki ve okul gelişiminin daha az vurgulandığını söyleyebiliriz.

Bu bilgiler ışığında, Türkiye'de öğretmen liderliğinin sadece sınıfta gerçekleşebileceğini belirten geleneksel öğretmen liderliğinin var olduğu, ancak öğretmen liderliği olgusunun eski geleneksel öğretmen liderliği anlayışından uzaklaşarak, öğretmenin hem sınıfta hem de okulda liderlik yapabileceğini belirten çağdaş öğretmen liderliğinin vurgulanmaya başlandığını ve eğitim sisteminde meydana gelen değişimlerin etkin olarak gerçekleştirilmesi için çağdaş öğretmen liderliği gelişiminin desteklendiğini söyleyebiliriz.

B. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu kısımda, öğretmen liderliği konusuyla ilgili alanyazın taranmasından elde edilen yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu kısımda, öğretmen liderliği konusuyla ilgili yurt içinde yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Gül (2010), ‘‘Cumhuriyet’ten Günümüze Öğretmenin Liderliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri’’ isimli araştırmasını, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin Cumhuriyet’ten günümüze öğretmenin liderliğine ilişkin görüşlerini ve bu görüşleri etkileyen etmenleri saptamak amacıyla yapmıştır.

Araştırmanın evrenini, Turhal ilçe sınırlarındaki resmi ilköğretim okullarında çalışan 610 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen anketle elde edilmiştir.

Yapılan istatistiksel analizlerle, aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretmenlerin en yüksek katılım sağladığı boyut, ‘‘eğitsel roller’’ iken, en az katılım gösterdikleri boyut ‘‘değiştirebilme ve değişime açık olma’’ boyutudur.
- Öğretmenlerin Cumhuriyet’ten günümüze öğretmenin liderliğine ilişkin görüşleri, demografik özelliklerine göre değişik boyutlarda anlamlı farklılıklar göstermiştir. Branş ve öğrenim durumu değişkeni en fazla farklılık gösteren değişkenlerdir.
- Araştırmaya göre, öğretmenlerin güven verdiği ve etkilediği kişilerin başında öğrenciler gelmektedir.
- Araştırmaya katılan öğretmenler, ekonomik sorunların ve geçmişte başka fakültelerden öğretmen alımının, öğretmen liderliğini en fazla olumsuz etkileyen etmenler olduğunu düşünmektedirler.
- Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler, ‘‘eğitsel roller’’, ‘‘takdir edilme ve beklentileri karşılama’’, Cumhuriyet’ten günümüze öğretmenin liderliğini karşılaştırma’’ boyutlarına daha fazla katılım göstermişlerdir.

- Sınıf öğretmenlerinin ‘eğitsel roller’, “değiştirebilme ve değişime açık olma”, ‘Cumhuriyet’ten günümüze öğretmenin liderliğini karşılaştırma’ boyutlarına ilişkin görüşleri, branş öğretmenlerine göre olumludur.

Beycioğlu (2009), ‘‘İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme’’ isimli araştırmasını, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin yöneticilerin ve öğretmenlerin algı ve beklentilerinin ne düzeyde olduğunu saptamak amacıyla yapmıştır.

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

Öğretmen evreninden örneklem alınırken, öğretmen sayısı 20 ve üzerinde bulunan okullardan oranlı küme örnekleme yapılmıştır. Yönetici örnelemi belirlenmesinde ise, evrende 20 ve üzerinde öğretmen sayısına sahip olan okullarda bulunan tüm yöneticilere ulaşılmıştır. Evrende bulunan 3 özel ilköğretim okulu da örnekleme doğrudan alınmıştır.

Verilerin analizi 721 veri toplama aracı ile gerçekleştirilmiştir. Nitel boyutta, 18 öğretmen ve 12 yöneticiden oluşan toplam 30 kişi ile altışarlı gruplarla gerçekleştirilen ve 5 odak grup oturumunu içeren yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Nicel araştırma tekniklerine göre, öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin algı ve beklentilerini belirlemek amacıyla ‘‘Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği-ÖLAB’’ geliştirilmiş ve araştırmada kullanılmıştır.

Araştırmada, nicel boyuta ilişkin ulaşılan sonuçlar:

- Katılımcıların öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerinin algılarından daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmüştür.
- *Kurumsal Gelişme, Mesleki Gelişim ve Meslektaşlarla İşbirliği* boyutlarında hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin çoğunluğu okullarında belirli bir

düzye öğretmen liderliğinin var olduğunu gösteren davranışlar sergilendiği sonucunu destekler doğrultuda görüşler ifade etmişlerdir.

- Nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından desteklenmiştir.

Can (2009), ‘‘Öğretmenlerin Sınıfta ve Okulda Liderlik Davranışları’’ isimli araştırmasını, ilköğretim ve orta öğretim okullarındaki öğretmenlerin sınıftaki ve okuldaki öğretmen liderliği davranışlarını saptamak amacıyla yapmıştır.

Araştırma problemiyle ilgili veriler literatür taraması ve mülakat yolu ile toplanmıştır. Mülakat, Türkiye’deki üç ilden seçilen okulların çalışan 65 öğretmen ve 25 okul yöneticisine dağıtılmış, görüşmeyi kabul eden 10 yönetici ve 20 öğretmenle kendi okullarında yüzyüze görüşmeler yapılmıştır. Cevaplar tek tek analiz edilerek çoğunluğun paylaştığı düşünceler veri olarak değerlendirilmiş, verilere dayanarak bulgular açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırmada, şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- a. Okullarda görev yapan öğretmenlerin hedef belirleme, istekli çalışma, güven ve vizyon oluşturma ve kararlılık gibi öğretmen liderliği davranış ve rollerini sınıf yönetiminde ‘‘orta’’ düzye gösterdikleri belirtilmiştir.
- b. Öğretmenlerin öğrenme ve kendilerini geliştirme istekleri yüksek ancak davranışlar ve uygulamalar yetersiz çıkmıştır.
- c. Öğretmen toplantıları, eğitsel kol çalışmaları, kutlama etkinlikleri, veli toplantıları öğretmenlerin okul düzyesindeki katıldığı faaliyetler olarak belirtilmiştir.

Somar (2009), ‘‘Ortaöğretimdeki Matematik Öğretmenlerinin Liderlik Stilllerinin Öğrencilerin Matematik Dersindeki Başarı ve Tutumu Üzerine Etkileri’’ isimli araştırmasını, orta öğretimde matematik öğretmenlerinin liderlik stillerinin öğrencinin matematik başarı ve tutumu üzerine etkilerini değerlendirilmek amacıyla yapmıştır.

Araştırmanın yürütülmesinde genel tarama modelinden faydalanılmıştır. Araştırma İstanbul ili Anadolu yakasındaki beş lisenin 9.sınıfında okuyan 143 kız 143 erkek olmak üzere 286 öğrenci katılmıştır.

Veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, matematik başarı testi, Deniz ve Hasanebioğlu(2003) tarafından geliştirilen ğretmen liderlik stillerini belirleme leği, Duatepe ve ilesiz(1999) tarafından geliştirilen Matematik Tutum lekleri kullanılmıştır. Yönetim stili leğine göre öğretmenlerin tamamının otokratik olması nedeniyle, kendi içerinde düşük ve yüksek olmak üzere iki sınıf oluşturulmuştur.

Araştırmada, şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- a. ğretmenleri düşük ve yüksek yönetim stiline sahip öğrencilerin ön teste göre düzeltilmiş son test matematik başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- b. ğretmenleri düşük ve yüksek yönetim stiline sahip öğrencilerin ön teste göre düzeltilmiş son test matematik dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- c. Öğrencilerin matematik başarı testi n uygulamasından aldıkları puanlar ile tutum leği toplam puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmamıştır.
- d. Anne ve babalarının eğitim durumu okula gitmemiş, ilkokul, ortaokul, lise ve üzeri olan öğrencilerin ön test ve son test matematik puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Akçadağ Küçük (2008), “Okul ncesi ğretmenlerinin Liderlik Davranışları ve Kişilik zellikleri Arasındaki ilişkinin çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” isimli araştırmasını, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi kurumlarda çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri ve liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlere göre incelemek amacıyla yapmıştır.

Araştırmanın örneklemini, 2006-2007 ğretim yılında Ankara ili ankaya ilçesinde bulunan 126 okul öncesi kurumda görev yapan 160 ğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, Kişisel Bilgi Formu, Sıfat Tarama Listesi ve çok Faktörlü Liderlik Anketi uygulanmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- a. Kadın ve erkek öğretmenlerin liderlik davranışları arasında anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır.

- b. Değişik yaş gruplarındaki öğretmenlerin liderlik davranışlarının farklılaşmadığı belirlenmiştir.
- c. Öğretmenlerin buldukları kurumda çalışma süreleri değiştikçe, liderlik davranışlarının farklılaştığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin buldukları kurumda 1 yıldan az çalışanlar ile 15 yıldan fazla çalışanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buldukları kurumda 15 yıllık çalışma süresinin, öğretmenlerin liderlik davranışlarına etkisinin daha fazla olduğu belirlenmiştir.
- d. Öğretmenlerin medeni durumu ile liderlik davranışları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Çeküç (2008), ‘‘Lider Öğretmen Yeterliliklerinin İncelenmesi Üzerine Ampirik Bir Araştırma’’ isimli araştırmasını, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin liderlik yeterliliklerinin, literatürde yer alan ‘‘Lider Öğretmen’’ yeterlilikleri ile bağdaşma durumunu incelemek amacıyla yapmıştır. Araştırmanın kaynak verileri, görüşme yöntemiyle ve bir görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler İstanbul ili Kadıköy, Maltepe, Kartal, Ümraniye, Üsküdar, Tuzla, Pendik ilçelerin de özel ve resmi ortaöğretim okullarında görev yapmaktadır. Öğretmenler seçilirken okul rehber öğretmenleriyle literatürdeki lider öğretmen yeterlilikleri paylaşılmış ve bu özelliklere sahip öğretmenler tespit edilmiş, bu öğretmenlerde diğer meslektaşlarından alınan geribildirimlerle onaylanmış ve görüşülecek lider öğretmenler tespit edilmiştir. Çalışma grubu, 10 kadın, 22 erkek olmak üzere, toplam 32 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırma sonucunda; literatürde belirtilen misyon ve vizyon oluşturma, etkili iletişim kurma, meslektaşlarıyla işbirliği ve paylaşım, özel öğretim ve disiplin yöntemleri, mesleğe bağlılık, kişilik özellikleri, gelişime açık olma, inisiyatif kullanma, esneklik, kariyer algıları konusunda literatürde belirtilen özelliklerle benzer sonuçlara ulaşılmış, ancak hizmet içi eğitimden yararlanma imkânları konusunda farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Kadak (2008), ‘‘İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Liderlik Stilleri ile Sınıf Yönetimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’’ isimli araştırmasını, öğretmenlerin liderlik özellikleri ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkilerini ve bunların

bireysel özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla yapmıştır.

İlişkisel tarama modelinde olan bu araştırma, 2006-2007 eğitim ve öğretim yılı yaz dönemi İstanbul ili Ümraniye ilçesindeki resmi 13 ilköğretim okulunda görev yapan 210 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak 17 maddeden oluşan “Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği” ve 46 maddeden oluşan “Sınıf Yönetimi Davranışları Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, ilköğretim okulu öğretmenlerinin liderlik stilleri ile sınıf yönetimi davranışlarının öğretim etkinliği boyutu açısından pozitif yönde bir ilişki olduğu ve ilişkinin düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.

Can (2007), ‘‘Öğretmen Liderliği Becerileri ve Bu Becerilerin Gerçekleştirilme Düzeyi’’ isimli araştırmasını, orta öğretim okulu yöneticileri ve öğretmenlerine göre öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyini saptamak amacıyla yapmış, problemi çözmek üzere literatür taraması ve mülakat yöntemlerini kullanmıştır.

Anket 2006 yılında Kahramanmaraş, Kayseri ve Nevşehir illerinde orta öğretim okullarında çalışan 80 öğretmen ve 20 okul yöneticisine dağıtılmış, bütün yöneticilere görüşme yapılması önerilmekle beraber görüşmeyi kabul eden 8 yönetici ve 15 öğretmenle kendi okullarında yüz yüze ayrıntılı görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formunun % 87’si doldurularak geri dönmüştür. Veriler analiz edilirken cevaplar tek tek okunarak tasnifler yapılmış, %70’nin üzerinde paylaşım gösteren düşünceler ile grubu temsil edebilir görüşleri bulunan katılımcılardan bazılarının cevapları aynen bulgulara alınmıştır.

Katılımcılara göre öğretmenler büyük ölçüde, okul çaplı olmayan sınıf merkezli ve yöneticilerce istenen öğretmen davranışlarını göstermektedir. Oysa öğretmenin öncülük ettiği, sınıf dışına da taşan bağımsız projeler bağlamında, değişime önyak olabilecek, bir kısmı okul çaplı olan etkinlikleri öğretmenlerin yarısından azının sergileyebildiği görülmüştür. 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 (2006a), ‘‘Öğretmen Liderliğinin Geliştirilmesinde Müdürün Rol ve Stratejileri’’ isimli araştırmasını, öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejilerini belirlemek amacıyla yapmıştır. Araştırmanın amacını gerçekleştirmek üzere tarama yöntemi izlenmiş ve teorik bir çözümleme yapılmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmen liderlerinin geliştirilmesinde müdürün uygulaması gereken stratejiler şu şekilde belirtilmiştir:

- İlk strateji, liderlik rollerinde öğretmenin sınıf dışına da çıkarılmasıdır.
- Öğretmenler için ikinci strateji, meslektaşlarıyla iyi deneyimlerini paylaşarak liderlik özelliklerini geliştirmektir.
- Üçüncü strateji, öğretmenlerin meslektaşlarının güçlerinin farkında ve bilincinde olmalarıdır. Gerçek öğretmen liderler diğerlerinin güçlü oldukları noktalardan rahatsız olmazlar aksine onların bilgisine değer verir ve saygı duyarlar.
- Öğretmenlerin liderlik özelliklerini geliştirmek için dördüncü strateji yönetim- hazırlık programlarına katılmalarıdır.

Öğretmen liderlerin yetiştirilmesinde müdürlerin önemli sorumlulukları olduğu, geliştirmeleri gereken stratejileri ve işlevlerinin bulunduğu belirtilmiştir. Öğretmen liderlerin geliştirilmesi için müdürlerin uygulaması gereken stratejiler:

- a. Öğretmen liderliğinin teşvik edildiği bir atmosfer oluşturmak, araştırmacı olmak ve tüm öğretmenlerin gelişimi için onlara fırsatlar sağlamaktır. Geliştirme, inceleme ve uygulama eylemlerinden oluşan öğrenmeyi kapsamaktadır ve öğretmenlerin ilgi ve gereksinimlerine karşılık vermelidir. Geliştirme, öğretmenleri yeni şeyler üretmeye özendirmelidir.
- b. Değişimi ve uyumu sağlamalı, öğretmenlerin isteklerini, heveslerini, meraklarını birleştirmelidir.

Can (2006b), ‘‘Öğretmen Liderliği ve Engelleri’’ isimli araştırmasını, ilköğretim ve orta öğretim okullarındaki öğretmenlerin, öğretmen liderliği davranışlarını göstermelerini engelleyen etmenleri belirlemek amacıyla yapmıştır.

Araştırma problemiyle ilgili veriler alanyazın taraması ve mülakat yolu ile toplanmıştır. Önce yerli ve yabancı kaynaklara ulaşılarak geniş bir alanyazın taranmış, bu yöntemle sağlanan veriler sistematik olarak analiz edilip ortaya konulduktan sonra elde edilen bilgiler sonucunda hazırlanan ve geliştirilen mülakat (görüşme) soruları çalışma evreninden rasgele (random) seçilen çalışma grubuna uygulanmıştır. İlk soruyla ilgili veriler literatür taraması sonuçlarına göre oluşturulmuş, diğer üç soruya alınan yanıtlar analiz edilmiştir.

Görüşme soruları 2006 yılında Kayseri Nevşehir ve Kahramanmaraş illerinde ilköğretim ve orta öğretim okullarında çalışan 180 öğretmen ve 60 okul yöneticisine dağıtılmıştır. Öncelikle bütün yöneticilere görüşme yapılması önerilmiştir. Görüşmeyi kabul eden 12 yönetici ve 35 öğretmenle kendi okullarında yüzyüze görüşmeler yapılmıştır. Toplam görüşme formunun % 80'i olan 190 form geri dönmüştür.

Araştırmada, şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- a. Öğretmen ve yöneticilere göre, öğretmen liderlerin gösterdikleri davranışlar incelendiğinde önemli benzerlikler ortaya çıkmıştır. Ancak, öğretmenler sınıfla ilgili öğretim etkinliklerini, yöneticiler ise disiplini ve okul çaplı etkinlikleri daha çok belirtmişlerdir.
- b. Öğretmen liderliğinde, müdürün öğretmenleri güdülemesi ve destek ortamı sunması çok önemsenmiştir. Müdürün ortam ve olanakları yeterince sunmaması durumunda, etkinliklerin sınıf içi sınırlarda kalacağı belirtilmiştir.
- c. Öğretmen liderliği davranışlarının gösterilmesinde yöneticilerin etkisini okul müdürleri de paylaşmakta; ancak öncelikli çabanın öğretmenin göstermesi gerektiği, yöneticinin gösterilen çabaları destekleyeceği paylaşılmıştır.
- d. Öğretmen liderliği davranışlarının engelleri, yöneticilere ve öğretmenlere göre ve okul türlerine göre benzerlik göstermektedir. Öğretmen liderliğini engelleyen etmenler şunlar olarak belirtilmiştir:
 - Okul kültürüyle ilgili engeller, mesleki yetiştirme sürecindeki yetersizlik, yönetim desteğinin yetersizliği, zaman sınırlılığı, öğretmenin formal yükü, diğer öğretmenlerin yetersiz desteği, yetiştirme ve gelişme ortamının yetersizliği, ilave çabaların değerlendirilmemesi, demokratik güven ve katılım ortamının yetersizliği.

- Bunlardan yönetim desteği ve demokratik katılımın yetersizliği ile yapılan etkinlik ve kazanımların yeterince değerlendirilmemesi engellerine öğretmenler daha fazla katılmışlardır.

Tuğsavul (2006), ‘‘İlköğretim Okulu Yöneticilerinin ve Sınıf Öğretmenlerinin Liderlik davranışlarının Karşılaştırılması’’ isimli araştırmasını, İstanbul’un Bağcılar ilçesindeki ilköğretim okullarında çalışan yöneticilerin ve sınıf öğretmenlerinin liderlik davranışları arasındaki farklılıkları, kendilerinin algıları doğrultusunda belirlemek amacıyla yapmıştır.

Ölçme aracı olarak, Liderlik Davranışını Betimleme Ölçeği kullanmıştır. Toplam 30 maddeden olan bu ölçek ‘‘Yapıyı Kurma’’ ve ‘‘Anlayış Gösterme’’ olmak üzere iki temel boyuttan oluşmaktadır. Bu ölçek hem öğretmenlere hem de yöneticilere uygulanmıştır. 2005 – 2006 eğitim öğretim yılında İstanbul İli Bağcılar ilçesinde görev yapan yönetici ve sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 714 kişiye anket uygulanmıştır.

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- a. Sınıf öğretmenlerinin ve yöneticilerin yapıyı kurma ve anlayış boyutlarında kendilerini ideale yakın liderler olarak gördükleri, yöneticilerin her iki boyuta eşit ağırlık verdikleri belirtilmiştir.
- b. Her iki boyut açısından cinsiyete, yaş, medeni durum, kıdem, branş, eğitim durumu liderlik ve yöneticilik kursunun alınıp alınmamasına göre yöneticilerinin liderlik davranışlarında fark olmadığı belirlenmiş.
- c. Öğretmenlerin cinsiyete göre yapıyı kurma boyutu açısından bir farklılık saptanmış ve anlayış gösterme boyutu açısından fark saptanmamıştır. Yaşa göre öğretmenlerin genel liderlik davranışlarında fark olmadığı saptanmış.
- d. Farklı yaşlardaki öğretmenlerin yapıyı kurma boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu fark 50 yaş üstü lehine bir fark olarak belirtilmiştir.
- e. Öğretmenlerin anlayış gösterme boyutu açısından liderlik davranışları arasında fark saptanmamış.
- f. Her iki boyut açısından öğretmenler için; medeni duruma, branş ve eğitim durumuna göre fark saptanmamış.

- g. Farklı kıdemlerdeki öğretmenlerin her iki boyutta liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin yapıyı kurma boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışlarının kıdem artmasıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- h. Liderlik kursu alan öğretmenlerin, yapıyı kurma boyutu açısından fark saptanmamış; anlayış boyutu açısından fark saptanmış. Bu fark, liderlik kursu alan sınıf öğretmenlerin lehine bir fark olarak belirtilmiştir.

Seçgel (2005), “Müzik Öğretmenlerinin Liderlik Stilleri” isimli araştırmasını, müzik öğretmenlerinin liderlik stillerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapmıştır.

Örnekleme, İstanbul iline bağlı ilçelerden Kadıköy, Üsküdar, Kartal, Maltepe, Tuzla, Pendik ilçelerinde ki 81 okuldan ulaşılabilenden elde edilen 97 müzik öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla, Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca müzik öğretmenlerine kişisel bilgilerini sunabilmeleri için kişisel bilgiler formu verilmiştir.

Araştırmada, şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- a. Müzik öğretmenlerinin liderlik stilleri cinsiyet, yaş, hizmet yılı, öğretim kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.
- b. Okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Özel okulda görev yapan müzik öğretmenlerinin devlet okulunda görev yapan öğretmenlere göre, daha demokratik liderlik stiline sahip oldukları görülmüştür.
- c. Müzik öğretmenlerinin liderlik stillerinin alan bilgilerinin yeterliliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Buna göre, müzik öğretmenlerinin müzik dersinde yardımcı bir enstrüman kullanabildikleri, kuramsal bilgilerinin yeterli olduğu, müzik dersinde seslerini doğru ve etkili kullanabildikleri, müzik dersinde sınıfı yönetmekte zorlanmadıkları yönünde anlamlı bir fark olduğu belirtilmiştir.
- d. Müzik öğretmenlerinin liderlik stillerinin görev yapmakta oldukları müzik eğitimi ortamına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Buna göre, müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarda müzik derslerinin yapıldığı sınıfların

fiziksel yapısının ders yapmaya uygun olup olmadığının sınındığı önermede anlamlı bir farklılık ortaya konmamıştır.

- e. Görev yapılan okullarda, müzik dersinde kullanılmak üzere yeterli araç-gereç olup olmadığının sınındığı önerme anlamlı bir farklılık göstermiştir ve çoğu okulda araç-gereç eksikliğinin olmadığı söylenmiştir.
- f. Öğrencilerin müzik dersine yönelik ilgilerinin yüksek olup olmadığının sınındığı önermede anlamlı bir farklılık ortaya konmuştur. Öğrencilerin müzik dersine yönelik ilgilerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.
- g. Müzik öğretmenlerinin liderlik stillerinin müzik öğretmeni olmaktan duyulan memnuniyete göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmış ve müzik öğretmenlerinin mesleklerini severek yaptıkları doğrultusunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Can (2004), “Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları” isimli araştırmasını, geliştirme ve etkililik ilişkisinin öğretmenler açısından incelenmesi amacıyla yapmıştır. Araştırma, tarama yöntemiyle yapılmıştır. Konuyla ilgili yerli ve yabancı literatür taranarak sağlanan veriler amaçlar yönünde analiz edilmiş ve şu bulgular ortaya konulmuştur:

- Etkili öğretmen, hem birlikte olduğu öğretmen grubuna karşı hem de öğrencilerine karşı duyarlı olmaya ve onların duygu ve gereksinimleriyle ilgilenmeye çalışır, insanları doğru anlama yönünde çaba gösterir.
- Etkili öğretmen, öğrencilerin eğitim öğretim etkinliklerine ilişkin düşünce ve tutumlarını denemelerine olanak sağlar ve performanslarını arttırabilecek düşünce ve davranışlarının oluşumunu özendirir.
- Etkili öğretmen, temel değerleri hedef kitlelere, öğrencilere benimseterek örnek davranış seti oluşturur. İnsanla, eğitim, öğretimle ilgili oluşmuş temel düşünce tutum ve rolleri yerleştirmeye, geliştirmeye ve benimsetmeye çalışır.
- Etkili öğretmen, kişilerin kalite, mükemmellik ve yüksek performans beklentilerini karşılayacak davranışlar gösterir.
- Kendini geliştiren öğretmen, etkililik davranışlarını sınıf yönetiminde ve okul ortamında kullanabileceğinin farkındadır.

- Etkili öğretmen, kendi yetersizliklerinin farkına varmaya çalışır, gelişimi isteğe bağlı bir süreç değil olağan ve zorunlu bir süreç olarak algılar, “yasam boyu öğrenme ve gelişme” felsefesine sahiptir.
- Kendini geliştiren öğretmenin gösterdiği etkili öğretmenlik rolleri aynı zamanda lider olarak öğretmenlik davranışlarını da ortaya koymaktadır. Bu yönüyle öğretmen, sınıfındaki tüm öğrencilerin öğrenmesini ve geliştirilmesini amaçlayan, vizyonunu öğrencileriyle paylaşarak, öğrencilerin istedik davranışlarını destekleyen, özendirir, ödüllendiren, güvenen ve güvenilen bir sınıf lideridir.
- Etkili bir lider olarak öğretmen, sınıftaki bütün öğrencilerin farkında olup, tüm öğrencilerin gelişimine ve bireysel farklılıklarına uygun öğrenme yaşantıları düzenleme sorumluluğuna sahiptir.

Can (2002), “Resmi ve Özel Okullardaki Okul Yöneticileri ve Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Liderlik Davranışı Yönünden Karşılaştırılması” isimli araştırmasını, liderlik boyutlarından “Yapıyı kurma” ve “Anlayış gösterme” boyutlarının resmi ve özel okullardaki okul yöneticileri ve Beden Eğitimi öğretmenlerinin görüşlerine göre, gösterilme sıklığını belirlemek amacıyla yapmıştır.

Araştırma, Antalya ili ve ilçelerindeki 116’sı resmi ve 29’u özel okul olmak üzere 145 okul, 617 yönetici ve Beden Eğitimi öğretmenlerinden elde edilen verilerden oluşturulmuştur. Veriler, Liderlik Davranışlarını Belirleme Anketi (LBDQ)’nin “Yapıyı kurma” ve “Anlayış gösterme” boyutunda yer alan 30 maddelik liderlik davranışından oluşan anket ile elde edilmiştir. Ankette beşi dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Yöneticilere uygulanan anketlerin 339’u resmi, 56’sı özel olup toplam sayısı 395’tir. Beden Eğitimi öğretmenlerine uygulanan anketlerin 181’i resmi, 41’i özel olmak üzere toplam sayısı 222’dir. Genel toplamda ise, 617 anket değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmada, şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- a. Her iki okulda, hem yöneticilerin hem de Beden Eğitimi öğretmenlerinin “Yapıyı kurma” boyutuna önem verdikleri belirtilmiştir.
- b. Resmi okullardaki yönetici ve Beden Eğitimi öğretmenlerinin yasa, yönetmelik ve kuralların uygulandığı merkeziyetçi bir anlayışa sahip oldukları, özel okullardaki yönetici ve Beden Eğitimi öğretmenlerinin yasa,

yönetmelik ve kuralların uygulandığı merkeziyetçi bir anlayışın yanında daha işbirliği, iletişim ve yaratıcılığa önem verdikleri belirtilmiştir.

- c. “Anlayış gösterme” boyutuna her iki okuldaki yöneticilerin ve Beden Eğitimi öğretmenlerin önem verdikleri belirtilmiştir. Ayrıca, özel okullarda insani ilişkilerin daha çok vurgulandığı belirtilmiştir.

2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu kısımda, öğretmen liderliği ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Hlatywayo (2010), “Bir Kent İlkokulunda Öğretmen Liderliği Rolünün Uygulanması: Üç Lider Öğretmen İle İlgili Bir Olay İncelemesi” isimli araştırmasını, KwaZulu-Natal’da bir ilkokulda 3 öğretmen arasında öğretmen liderliği rolünün uygulanmasını betimlemek, bu uygulamayı destekleyen ve engelleyen etmenleri açıklamak amacıyla yapmıştır. Araştırmada anket, görüşme, günlük kayıtlar ve gözlemler kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmen liderliği kavramından haberdar olmamalarına rağmen bu üç öğretmenin hem sınıfta hem de sınıf dışında liderlik yaptıkları belirtilmiş. Araştırma sonucunda;

- Hiyerarşik yapı,
- Ebeveyn desteğinin olmayışı,
- Görevlerde yetki devri,
- Öğretmenlere kişisel yaşamlarını etkileyen ağır iş yükü verilmesi,
- Zaman sınırlılığı,

öğretmen liderliğini engelleyen faktörler olarak belirtilmiştir. Ayrıca;

- Okuldaki tüm paydaşların özellikle meslektaşların ve yöneticilerin öğretmen liderliği kavramını anlamaları, bu konuda sorumluluk üstlenmeleri,
- İşbirliği,
- Destek,

- Demokratik yönetim,
- Güçlü bir iletişimin oluşturulması,

öğretmen liderliğini destekleyen faktörler olarak belirtilmiştir.

Molefe (2010), “Gelişen Öğretmen Liderliği: Yarı kentsel Bir İlkokulda Üç Lider Öğretmen İle İlgili Olay İncelemesi” isimli araştırmasını, Güney Afrika’da KwaZulu Natal’da yarı kentsel bir ilkokulda 3 öğretmenin öğretmen liderliğini nasıl uyguladığı, bu uygulamayı engelleyen ve destekleyen faktörleri belirlemek amacıyla yapmıştır.

Nitel bir araştırma olup, veriler 2008 Ekim’den 2009 Mart’a kadar olan tarihlerde; katılımcılarla görüşmeler ve katılımcı gözlemleri ile elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda;

- Sınıfta liderlik yapma,
- Meslektaşlarıyla ve öğrencilerle müfredat ve müfredat dışı aktivitelerde sınıf dışında çalışma,
- Okulun gelişimi için sınıf dışında liderlik yapma,
- Diğer okullar arasında liderlik yapma

olmak üzere, öğretmen liderliğinin dört boyutta gerçekleştiği belirtilmiştir. Ayrıca; zaman sınırlılığı, öğretmenlerin birbirlerini desteklememesi ve üst-ast ilişkileri (hijerarşik yönetim) öğretmen liderliğini engelleyen faktörler olarak belirtilirken, öğretmen liderliğinin gelişiminde öğretmenler arasında liderliğin paylaşılmasının önemi vurgulanmıştır.

Norris (2010), “Reform İçinde Yaşam: Ortaokullarda Lider Öğretmenlerin Yaşadığı Deneyimlerle İlgili Olgusal Bir Araştırma” isimli araştırmasını, öğretmen liderliğinin temelini ve 3 öğretmenin öğretmen liderliğine ilişkin deneyimlerinin nasıl anlam kazandığını incelemek amacıyla yapmıştır. Üç öğretmen ile kapsamlı ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış. Görüşmelerde, lider öğretmenler deneyimlerini paylaşmışlar ve bunlara deneyimleri ile ilgili sorular sorulmuş. Katılımcıların deneyimlerinde beş tema ortaya çıkmış. Bunlar;

- Öğretmen liderliği kişiliği ile boğuşmak,
- Reform girişimlerini destekleyen değişkenliklerle yüzleşmek,
- Yönetim ve liderlik arasındaki gerginlikleri aşmak,
- Belli başlı sorunlar yaşamak,
- Başarıyı destekleme duygusu,

olarak belirtilmiştir. Katılımcılar deneyimlerine dört yolla anlam kazandırmışlardır. Bunlar; öğrenme, iletişim, sıkı çalışma ve ifade etme olarak belirtilmiştir.

Akert (2009), “Öğretmenlerin ve Müdürlerin Öğretmen Liderliği ve Okul Gelişimine İlişkin Algıları” isimli araştırmasını, müdürlerin ve öğretmenlerin öğretmen liderliği rollerine ilişkin algıları ve bu rollerin okul gelişimine etkisini belirlemek amacıyla yapmıştır.

Nitel ve nicel bir araştırma olup, katılımcılar 15 müdür ve 96 öğretmen olarak belirtilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen ankette dörtlü derecelendirme aralığı belirtilmiş. Anket, yöneticiler için iki bölümden ve öğretmenler için üç bölümden oluşmaktadır. Araştırmada, öğretmenlerin öğretmen liderliği rollerini gerçekleştirmelerine ilişkin öğretmen ve müdürlerin algılarının nasıl olduğu, öğretmenlerin öğretmen liderliği rollerine katılım oranları ile katılmayı isteme oranlarının karşılaştırılması, öğretmenlerin ve müdürlerin öğretmen liderliğinin okul gelişimine etkileri ile ilgili algıları arasındaki farklar belirlenmiştir.

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Müdürlerin, öğretmenlerin öğretmen liderliği rollerini gerçekleştirmelerine ilişkin algıları öğretmenlerin algılarından daha yüksektir.
- Müdürler, öğretmen liderliği rollerine ve bu rollerin okul gelişimine etkisini öğretmenlerden daha çok vurgulamışlardır.
- Müdürlerin liderlik pozisyonlarının, öğretmenlerin liderlik rollerinde aktif olmalarını sağladığına inandıkları, öğretmenlerin ise müdürlerin belirttikleri kadar aktif olmadıklarına inandıkları belirtilmiştir.

- Okulun amaçlarının ve vizyonunun gelişmesini sağlayacak fikirlerin geliştirilmesini ve diyalogun kolaylaştırılmasını sağlayan meslektaşlık ilişkilerinin öğretmen liderliğini geliştirdiği belirtilmiştir.
- Öğretmenlerin zaman sınırlılığı vb. nedenlerle öğretmen liderliğine fazla katılmadıkları; ancak öğretmen liderliği rollerinde daha fazla sorumluluk almayı istedikleri belirtilmiştir.
- Müdürler ile öğretmenler arasındaki iletişimin zayıf olduğu; ama bu iletişimin güçlendirilerek okul gelişimini sağlayan öğretmen liderliğinin gelişeceği belirtilmiştir.

Bowe (2009), “Lider Öğretmenlerin İlişkisel Etki ile İlgili Algıları: Olgusal Bir Araştırma” isimli araştırmasını, lider öğretmenlerin meslektaşları ile olan ilişkisel etkilerinin niteliğine yönelik algılarını belirlemek amacıyla yapmıştır. Bu çalışmada ilişkisel etki; eğitimsel uygulamalarla doğrudan ya da dolaylı olarak meslektaşını, deneyimlerinin sınırlarını aşması için ikna etme ve etkileme gücü olarak belirtilmiştir.

Araştırmada, ilkokuldan iki ve ortaokuldan iki kişi katılımcı olarak seçilmiştir. 2006 yılında Mart ayından Mayıs ayına kadar bu dört öğretmen ile üç kapsamlı görüşme yapılmıştır. Görüşmelerde katılımcılara; lider ve öğretmen olarak katıldıkları reform girişimleri, çalıştıkları yerlerdeki ilişkisel çevreleri, eğitim ve öğretim uygulamalarını şekillendirmek için meslektaşları ile etkileşim kurma yolları ile ilgili sorular sorulmuştur.

Görüşmeler sonucunda, ilişkisel etki ile ilgili dört faktör ortaya çıkmıştır. Bunlar; amaçlı etkileşimleri teşvik etmek, destek toplamak, yasallık kazanmak ve güven oluşturmak.

Nnane (2009), “Finlandiya’da Öğretmenlerin ve Müdürlerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algıları İle İlgili Bir Araştırma” isimli araştırmasını, Finlandiya’da müdürlerin ve öğretmenlerin öğretmen liderliği olgusuna ilişkin algılarını belirlemek amacıyla yapmıştır.

Nitel bir araştırma olup veriler, 4 farklı ortaokulda, yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Dört müdür ve dört öğretmen ile görüşme yapılmıştır.

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- İşbirliği, takım çalışması, değişken ve gelişen liderlik öğretmen liderliği özellikleri olarak belirtilmiştir.
- Kaynak eksikliği ve okulun örgütsel yapısı öğretmen liderliğini engelleyici faktörler olarak belirtilmiştir.
- Mesleki gelişim için yeterli kaynağın sağlanmasının, öğretmenlerin okuldaki liderlik uygulamalarının geliştireceği belirtilmiştir.

Rutledge (2009), ‘‘Öğretmen Liderliği ve Okul Gelişimi: Bölgesel Bir Eğitim Servisi Merkezi ile Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Ağına Katılımına İlişkin Bir Olay İncelemesi’’ isimli araştırmasını, okul gelişimi girişimlerini desteklerken ve uygularken öğretmenlerin ve müdürlerin paylaştıkları liderlik rollerine ilişkin özgün deneyimlerini ve algılarını belirlemek amacıyla yapmıştır.

Veriler lider öğretmenlerin, müdürlerin ve meslektaşlarının görüşleri, lider öğretmenlerin gözlemleri ve okulun gelişim girişimlerine ilişkin dökümanların toplanması ile elde edilmiştir. Araştırma, 2006-2007 yılında 3 öğretmen ile yapılmıştır ve diğer katılımcıların bu öğretmenler ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Müdürle paylaşılan liderlik sorumluluklarında; lider öğretmenin çalışmasının desteklenmesi, liderliğe değer verilmesi ve meslektaşlarının lider öğretmene saygı duymasının lider öğretmenleri başarılı kıldığı belirtilmiştir.
- Müdürlerin ve öğretmenlerin birlikte çalışması ile okulun gelişim amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlayan bütün okul personeli arasında, işbirlikli ve güvene dayalı ilişkilerin oluşturulmasını sağladığı belirtilmiştir.

Chatturgoon (2008), ‘‘Öğretmenlerin Okuldaki Liderlik Rollerine İle İlgilenmelerine Dair GÜdülenme Düzeyleri ve Öğretmen Liderliğine İlişkin Algıları İle İlişkili Bir Araştırma’’ isimli araştırmasını, öğretmenlerin okuldaki liderlik rolleri ile

ilgilenmelerine dair güdüsel düzeyleri ve öğretmen liderliğine ilişkin algılarına yönelik bir fikir elde etmek ve bu güdülerini etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yapmıştır.

Araştırma nitel olup Kwazulu-Natal'ın Newcastle ilçesindeki bir ortaokulda yapılmıştır. Araştırmacı, katılımcıları 14 yıldan fazla deneyimi olan öğretmenler arasından seçmiştir. Katılımcılardan ikisi erkek, dördü kadındır.

Araştırmada, şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretmen liderliğinin öğretmenlerin sınıfta lider olmaları ve sınıf dışı aktivitelerle ilgilenmeleri olarak algılanmasıyla ortaya çıkan bir olgu olduğu belirtilmiştir.
- Belirli aktivitelerde ve görevlerde paylaşılan bir liderlik biçiminin olmasının yanında yetkilendirmiş bir liderlik biçiminin var olduğu ve bu liderlik biçiminin öğretmenlerin liderlik rollerini sınırlandırdığı belirtilmiştir.
- Öğretmenlerin liderlik rolleri ile ilgilenmelerine dair güdüsel düzeylerini olumsuz etkileyen birtakım engellerin bulunduğu belirtilmiştir. Bu engeller; öğretmenlere aşırı yüklenilmesi, zamanın sınırlı olması, kıdemli ve usta öğretmenler için liderlik fırsatlarının olmayışı olarak belirtilmiştir.
- Birçok engelin bulunmasına rağmen katılımcıların sınıf dışı liderlik rolleri ile ilgilenmelerine dair güdüsel düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmiştir.

Edlow (2008), “Kent Toplumunda Öğretmen Liderliği: Okul Sisteminde Bir Değişim Ajanı Olan Öğretmenler” isimli araştırmasını, New York şehrinde 3 ilkokulda gerçekleştirilen öğretmen liderliği uygulamalarını incelemek amacıyla yapmıştır.

Araştırma nitel olup veriler, görüşme yoluyla elde edilmiştir. Araştırma, 3 müdürün ve 6 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Okul gelişimini ve öğrencilerin performanslarını artırmada, işbirlikli bir öğrenme ortamının oluşturulmasının önemli olduğu belirtilmiştir.

- Müdürün ve okul personelinin öğretmen liderliğine yönelik algılarının ve tutumlarının, öğretmen liderliğini ve öğrencilerin öğrenmesini olumlu olarak etkilediği belirtilmiştir.

Galland (2008), ‘‘Etkili Öğretmen Liderliği: Etkili Öğretmen Liderler ve Okul Yapıları Arasındaki İlişkilerle İlgili Nicel Bir Araştırma’’ isimli araştırmasını bazı okul yapıları ile lider öğretmenlerin etkililiği arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmıştır. Araştırma, sınıflarında liderlik yapan ve sınıf dışında farklı sorumluluklar alan öğretmenlere odaklanmıştır.

Dokuz niteliksel araştırma incelenerek belirli yapı bileşenleri; rol netliği, fiziksel yapı ve örgütsel yapı olarak belirlenmiştir. Bu bileşenlerden yararlanılarak ‘‘Okul Yapıları ve Öğretmen Liderliği Anketi’’ geliştirilmiştir. Anket bir Ortabatı devletinde lider öğretmenler için hazırlanan bir mesleki gelişim programında farklı sınıf düzeylerine kayıtlı 180 öğretmene uygulanmıştır.

Araştırmada, şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Lider öğretmenin kurumsal değişim ve öğrenci başarısına etkisi olduğu belirlenmiştir.
- Lider öğretmen etkililiği ile yapısal bileşenlerin her biri arasında önemli bir korelasyon bulunmuştur.
- En yüksek korelasyon rol netliği bileşeninde, örgütsel yapı bileşeninde orta düzeyde bir korelasyon ve en düşük korelasyon fiziksel yapı bileşeninde bulunmuştur.

Triska (2007), ‘‘Öğretmen Liderliği Ölçütleri’’ isimli araştırmasını, Kuzey Kaliforniya’daki üç ilkokulda 56 öğretmenin katılımıyla sınıfta gerçekleştirilen öğretmen liderliği ölçütlerini belirlemek amacıyla yapmıştır.

Literatürdeki bilgilerle beraber 25 maddeden oluşan ve beş alt boyut olarak düzenlenen bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Bunlar; öğrenci başarısı ve ilişkilerine odaklanmak, girişim ve risk alma, güven, işbirliği ve geleneksel liderlik olarak belirtilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen liderliği gelişiminde;

a. İşbirliği,

- b. Karşılıklı iletişim,
- c. Açık ve sağlıklı bir iklim,

önemli görülen faktörler olarak belirtilmiştir.

Hook (2006), “ Örnek Olarak Seçilen Ortaokullarda Öğretmen Liderliğinin Okul Etkililiğine Etkisi” isimli araştırmasını, öğretmen liderliğinin okul etkililiğine etkisini incelemek amacıyla yapmıştır.

Bu araştırma için, iki ortaokul seçilmiş. Verileri toplamak amacıyla görüşme, gözlem ve anket teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmada, şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Okul yöneticileri öğretmenlerin liderlik rolleri sergileyebileceğini düşünmektedirler.
- Okul yöneticileri ve öğretmenler arasında güçlü bir iletişimin olduğu belirtilmiştir.
- Yöneticilerin öğretmen liderliğinde dolayısıyla okul etkililiğinde güçlü bir etkisinin olduğu belirtilmiştir.
- Yöneticinin öğretmen liderliğinin desteklenmesinde ve teşvik edilmesinde çok fazla etkisinin olduğu belirtilmiştir.

Johnson (2006), “Öğretmen Liderliği: Bir İlköğretim Okulu Müdürü ile İlgili Bir Olay İncelemesi” isimli çalışmasını, bir ilköğretim okulu müdürünün öğretmen liderliğini geliştirmesi ve öğretmen liderliğine rehberlik yapması bakımından incelemiştir..

Araştırmanın odağını, bir ilköğretim okulu müdürü ve müdürün öğretmen liderliğini geliştirmede kullandığı stratejiler oluşturmaktadır. Veriler, yayımlanan literatür yazıları, 1 müdür ve 5 öğretmenle yapılan görüşmeler ile elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda, müdürün öğretmen liderliğine doğrudan olarak; öğretmenlerin etkililiğini, gelişimini, iş doyumunu ve öğrencinin eğitimsel performansını artırmada önemli ölçüde katkısı olduğu belirlenmiştir.

Thomas-Culver (2006), ‘‘İlkokullardaki Lider öğretmenleri Desteklemeye İlişkin Algılar’’ isimli araştırmasını, ilkokullardaki lider öğretmenleri desteklemeye ilişkin olarak öğretmenlerin ve müdürlerin algılarını belirlemek amacıyla yapmıştır.

Araştırma, 2005-2006 akademik yılında Georgia’daki 22 okuldaki 22 müdür ve 134 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada dört bölümden oluşan bir anket kullanılmıştır. İlk bölümde, ilkokullardaki lider öğretmenleri desteklemeye ilişkin olarak 16 ifade, ikinci bölümde öğretmenlerin okuldaki karar verme sürecine katılımına ilişkin 5 soru, üçüncü bölümde öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarına katılımına ilişkin 7 soru, dördüncü bölümde öğretmenlerin okuldaki varsayılan liderlik pozisyonlarına hazırlanması için herhangi bir çalışma yapılıp yapılmadığına ilişkin tek bir soru bulunmaktadır.

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Müdürlerin lider öğretmenleri desteklemeye yönelik algıları, öğretmenlerin algılarından daha yüksektir.
- Müdürlerin öğretmenlerin okuldaki karar verme sürecine katılımına yönelik algıları, öğretmenlerin algılarından daha yüksektir.
- Müdürlerin öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarına katılımına yönelik algıları, öğretmenlerin algılarından daha yüksektir.
- Müdürlerin öğretmenleri liderlik pozisyonlarına hazırlayan çalışmaların bulunup bulunmadığı sorusuna öğretmenlerden daha fazla ‘‘evet’’ cevabını verdikleri belirlenmiştir.

Hyland (2003), ‘‘Öğretmen Liderliği ve Okul Reformu’’ isimli araştırmasını, bir ilkokulda gerçekleşen reformların öğretmen liderliğine etkisini incelemek amacıyla yapmıştır.

Araştırmada özellikle öğretmenlerin mesleki gelişimlerine, ortaklaşa karar verme sürecine, diyaloglarına ve işbirliğine odaklanılmıştır. Araştırma nitel olup, iki yıl sürmüştür. Araştırma, 6 öğretmenin ve 1 müdürün katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere, Linda Lambert’in Okul Liderlik Kapasitesi Araştırması ve Gelişmekte Olan Öğretmen Liderliği Rubriği uygulanmıştır.

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- a.** Öğretmenlerin, okulda eğitim-öğretimin geliştirilmesine odaklanan ortaklaşa karar verme süreçlerine, artan bir şekilde katıldıkları gözlenmiştir.
- b.** Öğretmenlerin meslektaşlarını kendilerinin gelişimini ve öğrenmelerini etkileyen değerli kaynaklar olarak gördükleri belirlenmiştir.
- c.** Öğretmenlerin okulları için, paylaşılan amaç ve vizyon geliştirdikleri belirtilmiştir.
- d.** Öğretmenlerin karşılıklı ilgi konularında ortaklaşa ve işbirlikçi çalıştıkları belirlenmiştir.
- e.** Öğretmenlerin okullarının gelişimine yönelik olan yeni rolleri ve sorumlulukları benimsedikleri belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracının geliştirilmesi, veri toplama aracının uygulanması ve toplanan verilerin analizlerinde kullanılan istatistikî çözümlene teknikleri üzerinde durulmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, genel tarama modeline dayalı betimsel yöntem kullanılmıştır. Tarama (survey) modeli, mevcut durumu olduğu gibi açıklamayı amaçlamaktadır (Karasar, 2007: 34). Bir başka ifadeyle, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullar ile ilişkilerini dikkate alarak durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı amaçlamaktadır (Kaptan, 1998: 59).

Araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları bağımlı; okul türü, cinsiyet, mesleki kıdem, branş, en son mezun olunan okul türü ise bağımsız değişken olarak ele alınmaktadır.

Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Adıyaman il merkezindeki resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Adıyaman Milli Eğitim Müdürlüğü'nün resmi web sitesinde belirtilen 2010-2011 eğitim-öğretim yılı istatistikî verilerine göre, Adıyaman il merkezi sınırları içerisinde 38 resmi ilköğretim okulunda 1554 öğretmen ve 3 özel ilköğretim okulunda ise 53 öğretmen olmak üzere, toplam 1607 öğretmen görev yapmaktadır (EK 3).

Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemini belirlemek amacıyla “küme örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Evrenin sınırlarının bilindiği ve gruplanabilir nitelikte olduğu durumlarda kullanılan küme yönteminde, bireylerin değil, grupların örnekleme yapılmaktadır (Kaptan, 1998: 121-122).

Tablo 1. Görev Yaptıkları Okullara Göre Örneklem Grubunu Oluşturan Toplam ve Katılımcı Öğretmen Sayısı ile Yüzdesi

Okul Adı	Katılımcı Öğretmen Sayısı	Katılımcı %	Toplam Öğretmen Sayısı	Toplam %
Adıyaman İMKB İ.O.	44	6,57	51	6,14
Adıyaman TOKİ İ.O.	30	4,48	32	3,85
Atatürk İ.O.	38	5,67	42	5,06
Biraralık İ.O.	41	6,12	46	5,54
Birsen Esensoy İ.O.	30	4,48	34	4,10
Cumhuriyet İ.O.	50	7,46	71	8,55
Emniyet İ.O.	41	6,12	45	5,42
Fatih İ.O.	36	5,37	59	7,11
Gazi İ.O.	22	3,28	27	3,25
İnönü İ.O.	22	3,28	34	4,10
Malazgirt İ.O.	34	5,07	39	4,70
Mimar Sinan İ.O.	15	2,24	16	1,93
Mustafa Yücel Özbilgin İ.O.	27	4,03	29	3,50
Namık Kemal İ.O.	18	2,69	19	2,29
Öğrenciler İ.O.	39	5,82	43	5,18
Özel Adıyaman Doruk İ.O.	13	1,94	17	2,05
Özel Hacı Ömer Taşar İ.O.	17	2,54	19	2,28
Özel Merkez İ.O.	9	1,34	17	2,05
Yavuz Selim İ.O.	42	6,27	77	9,28
Yunus Emre İ.O.	31	4,63	33	3,98
50. Yıl İ.O.	40	5,97	44	5,30
100. Yıl İ.O.	31	4,63	36	4,34
Toplam	670	100	830	100

Araştırmada, evrende yer alan 38 resmi ilköğretim okulundan, oransız küme örnekleme yöntemiyle 19 resmi ilköğretim okulu yansızlık kuralına göre belirlenmiştir (Kaptan, 1998: 120). Adıyaman il merkezinde bulunan 3 özel ilköğretim okulunun tamamı örnekleme alınmıştır. Örnekleme dâhil edilen resmi ilköğretim okullarında görev yapan 777 öğretmenden 643'üne ulaşılmış; ancak çeşitli nedenlerle hatalı oldukları belirlenen 12 anket değerlendirmeye alınmamıştır. Özel ilköğretim

kurumlarında görev yapan 53 öğretmenden 45'ine ulaşılmış; ancak çeşitli nedenlerle hatalı oldukları belirlenen 6 anket değerlendirmeye alınmamıştır. Böylelikle, analiz işlemleri, resmi ilköğretim okullarında görev yapan 631, özel ilköğretim okullarında görev yapan 39 olmak üzere, toplam 670 öğretmenden toplanan veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Böylelikle; araştırmanın çalışma evreni, genel evreni %51,65 oranında temsil etmekte olup, örnekleme giren öğretmen sayısı, genel evrenin % 41,7'sini, çalışma evreninin ise %80,72'sini içermektedir.

Tablo 1'deki araştırma örnekleme ilişkin verilerde, toplam ve katılımcı öğretmen sayıları ile yüzdeleri, ayrıntılı biçimde yer almaktadır.

Örnekleme dâhil edilen ilköğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, en son mezun oldukları okul, branş ve görev yaptıkları okul türüne göre dağılımlarına ilişkin kişisel bilgiler, aşağıdaki tablolarda sayı ve yüzde olarak yer almaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Kişi Sayısı	Yüzde
Kadın	274	40,9
Erkek	396	59,1
Toplam	670	100

Araştırma kapsamına alınan 670 öğretmenden 274'ü kadın (% 40,9), 396'sı erkektir (% 59,1).

Tablo 3. Katılımcıların Öğretmenlik Mesleğindeki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Kıdem yılı	Kişi Sayısı	Yüzde
1-5 Yıl Arası	135	20,1
6-10 Yıl Arası	190	28,4
11-15 Yıl Arası	167	24,9
16-20 Yıl Arası	76	11,3
20 Yıl Üstü	102	15,2
Toplam	670	100

Araştırmaya katılan kişilerin % 20,1'i 1-5 yıldır görev yapmakta iken, %28,4'ü 6-10 yıldır görev yapmakta, % 24,9'u 11-15 yıldır görev yapmakta, %11,3'ü 16-20 yıldır görev yapmakta ve % 15,2'si ise 20 yıldan uzun süredir görev yapmaktadır.

Tablo 4. Katılımcıların En Son Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı

Mezun Olunan Okul Türü	Kişi Sayısı	Yüzde
Eğitim Fakültesi	509	76,0
Diğer	161	24,0
Toplam	670	100

Araştırmaya katılan kişilerin %76'sı eğitim fakültesinden mezun olmuşken, %24'üne diğer fakültelerden mezun olmuşlardır.

Tablo 5. Katılımcıların Branşlarına Göre Dağılımı

Branş	Kişi Sayısı	Yüzde
Sınıf Öğretmenliği	330	49,2
Matematik ve Fen Bilimleri	93	13,9
Sosyal Bilimler	193	28,8
Güzel Sanatlar ve Spor	54	8,1
Toplam	670	100

Araştırmaya katılan kişilerin %49,2'si sınıf öğretmenliği branşında öğretmenlik yapmakta iken, %13,9'u matematik ve fen bilimleri, %28,8'i sosyal bilimler ve %8,1'i ise güzel sanatlar ve spor branşlarında öğretmenlik yapmaktadır.

Tablo 6. Katılımcıların Çalıştıkları Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul Türü	Kişi Sayısı	Yüzde
Resmi İlköğretim Okulu	631	94,2
Özel İlköğretim Okulu	39	5,8
Toplam	670	100

Araştırmaya katılan kişilerin % 94,2'si resmi ilköğretim okulunda çalışmakta iken, % 5,8'i ise özel ilköğretim okulunda çalışmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algılarını ölçmeyi amaçlayan bu araştırmada, anket tekniği kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Beycioğlu (2009) tarafından geliştirilen “Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği-ÖLAB” kullanılmıştır.

Araştırmacı (Beycioğlu, 2009), ölçeği geliştirirken ilk aşamada öğretmenlerin ve yöneticilerin, öğretmen liderliğine ilişkin algılarını betimlemeyi amaçlayan bir “madde havuzu” oluşturmuştur. Alanyazın taranması, ilgili araştırmaların incelenmesi, yurt içinden ve yurt dışından uzman görüşlerine başvurulması sonucu 29 maddelik ölçek taslağı oluşturulmuştur. Taslağın öğretmenlerin ve yöneticilerin “Öğretmen Liderliği”ne ilişkin algı ve beklentilerini ölçüp ölçmediğini görebilmek için evrenden alınan bir grupta pilot çalışma uygulaması gerçekleştirilmiş ve faktör analizi yapılmıştır. Bunun için ölçek 296 öğretmen ve 21 yöneticiden oluşan 317 kişiye uygulanmıştır. Katılımcıların 187’si kadın, 165’i ise erkektir. Pilot çalışmada yer alan katılımcıların 181’i sınıf öğretmeni iken, 136’sı branş öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

Araştırmada (Beycioğlu, 2009), geçerlilik çalışmaları kapsamında açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ve madde-toplam korelasyonları, güvenilirlik çalışması için ise iç tutarlılık ve test-tekrar test teknikleri kullanılmıştır. Elde edilen verilerin açıklayıcı faktör analizine uygun olduğu, algıya ilişkin maddelerde (Kaiser Meyer Olkin = .95, Bartlett's Test of Sphericity= 5463.25 p=.000) ve beklentiye (Kaiser Meyer Olkin = .94, Bartlett's Test of Sphericity= 4297.67, p =.000) ilişkin maddelerde belirlendikten sonra, veriler temel bileşenler analizi yöntemine göre, faktör analizi çözümlemesine tabi tutulmuştur. Ayrıca faktör analiz sonucunda algı ve beklenti için yapılan analizlerde algı ve beklenti için aynı boyutlarda yer almayan maddeler elenmiştir. Bu şartlara uymayan maddelerin elenmesinin ardından yinelenen analizler sonucunda, ölçeğin algıya ve beklentiye ilişkin maddelerin üçer boyutta toplandığı; ilk boyutta 9 maddeden, ikinci boyutta 11 maddeden ve üçüncü boyutta 5 maddeden oluşan bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu boyutlar “Kurumsal Gelişme”, “Mesleki Gelişim” ve “Meslektaşlarla İşbirliği” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin açıkladığı kümülatif varyans oranı; algı için %57.23, beklenti için % 51.60 olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde-toplam korelasyon değerlerinin “.50” ile “.82” arasında değişmekte olduğu belirlenmiştir.

Ölçme aracındaki 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16. maddeler ‘‘Kurumsal Gelişme’’, 10, 12, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25. maddeler ‘‘Mesleki Gelişim’’ ve 1, 2, 3, 4, 5. maddeler ‘‘Meslektaşlarla İşbirliği’’ boyutlarına yöneliktir.

Tablo 7’de ölçeğe ait boyutlardaki soru sayıları ve Beycioğlu (2009)’nun araştırması ile bu çalışmada ulaşılan cronbach alfa katsayılarına yer verilmiştir.

Tablo 7. Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alfa Katsayıları

Ölçek Boyutları	Madde Sayısı	Bu Araştırmadaki Cronbach Alfa Katsayısı	Beycioğlu’nun (2009) Araştırmasındaki Cronbach Alfa Katsayısı
Mesleki Gelişim	11	0,892	0,87
Kurumsal Gelişme	9	0,873	0,87
Meslektaşlara İşbirliği	5	0,823	0,92
Toplam	25	0,930	0,95

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümünü, katılımcıların cinsiyeti, mesleki kıdemi, en son mezun olduğu okul türü, branşı ve çalışılan okul türü ile ilgili sorular oluşturmaktadır. İkinci bölümde ise, resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algılarını ölçmeye dayalı 25 madde yer almaktadır.

Bu çalışmada, katılımcıların sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları; tamamen sergiliyorum (5), çok sergiliyorum (4), orta düzeyde sergiliyorum (3), az sergiliyorum (2) ve hiç sergilemiyorum (1) şeklinde derecelendirilmiştir.

İstatistiksel analizlerde esas alınan bu derecelendirmedeki puan aralıkları şu şekildedir:

- 1-1.80 Hiç sergilemiyorum
- 1.81-2.60 Az sergiliyorum
- 2.61-3.40 Orta düzeyde sergiliyorum
- 3.41-4.20 Çok sergiliyorum
- 4.21-5.00 Tamamen sergiliyorum

Veri Toplama Aracının Uygulanması

Araştırma verilerinin toplanması için gerekli izinler (EK 1) alındıktan sonra, veri toplama aracı, araştırmacının kendisi tarafından örnekleme dâhil edilen okullara gidilerek öğretmenlere bizzat uygulanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algılarını belirlemek için, katılımcıların her bir maddeye ilişkin olarak 1-5 arasında derecelendirdikleri yanıtların standart sapması, frekansı, yüzdesi ve aritmetik ortalaması dikkate alınmıştır. Diğer yandan, maddelere verilen yanıtların bağımsız değişkenlere (cinsiyet, mesleki kıdem yılı, en son mezun olunan okul, branş ve çalışılan okul türü) ve alt boyutlara göre analizinde, 5'li derecelendirmeden elde edilen toplam puanlar esas alınmıştır.

Ölçekteki her bir soru bakımından, resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin algıları arasında farklılık olup olmadığını karşılaştırmak amacıyla %95 güvenirlilikte t testi uygulanmıştır.

Ayrıca, öğretmen liderliği ve alt boyutları bakımından resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıları arasında farklılık olup olmadığını karşılaştırmak amacıyla ikili karşılaştırmalarda %95 güvenirlilikte t testi, çoklu karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda fark çıkan gruplarda, farkın kaynağını ortaya koymak amacıyla Tukey testi kullanılmıştır. Özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin algılarını kişisel değişkenler ile boyutlar açısından analiz etmek amacıyla Kruskal Wallis testi, resmi ilköğretim okulları için ise t testi kullanılmıştır. Resmi ve özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin algılarını kişisel değişkenler açısından karşılaştırmak amacıyla ikili gruplarda t testi, ikiden fazla olan gruplarda ise Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Ölçek aracılığı ile elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemesinde "SPSS for Windows 19.0" istatistik paket programından yararlanılmıştır. Çözümlemelerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmış, 0,05'ten küçük bir düzeyde anlamlı farklılık saptandığında, bu durum ayrıca belirtilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmaya ait alt problemlerin sıralanışına göre, verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

1. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algılarına Yönelik Bulgular ve Yorum

“Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları nelerdir? Bu algılar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçiminde ifade edilen soru, bu araştırmanın birinci alt problemini oluşturmaktadır. Bu alt problemin yanıtlanması için, resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ölçme aracındaki tüm sorulara verdikleri cevapların soru bazında sıklık dağılımları, yüzdeleri, ortalamaları hesaplanmış ve bu öğretmenlerin algıları arasında farklılık olup olmadığını karşılaştırmak amacıyla ‘t testi’ uygulanmış, analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları, boyut ayrımı yapılmaksızın bütünsel olarak değerlendirildiğinde, resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin aritmetik ortalamasının $\bar{X}= 3,97$ iken, özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin aritmetik ortalamasının $\bar{X}= 4,10$ olduğu Tablo 8’de görülmektedir. Buna göre, resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları “çok” düzeyindedir. Alanyazında öğretmen liderliğine ilişkin yapılan bazı araştırma sonuçları (Tuğsavul, 2006; Beycioğlu, 2009), araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir.

Tablo 8. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algılarına Göre Dağılımları

Ölçek Maddeleri		Hiç	Az	Orta	Çok	Tam	\bar{X}	t	p
1. Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak	Resmi	N 6 % 1,0	13 2,1	132 20,9	185 29,3	295 46,8	4,19	-1,853	0,064
	Özel	N 0 % 0,0	0 0,0	6 15,4	9 23,1	24 61,5	4,46		
2. Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf etmek	Resmi	N 6 % 1,0	39 6,2	171 27,1	243 38,5	172 27,3	3,85	-0,824	0,410
	Özel	N 0 % 0,0	1 2,6	10 25,6	17 43,6	11 28,2	3,97		
3. Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak	Resmi	N 3 % 0,5	24 3,8	136 21,6	256 40,6	212 33,5	4,03	-1,412	0,158
	Özel	N 0 % 0,0	1 2,6	6 15,4	15 38,5	17 43,6	4,23		
4. Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek	Resmi	N 9 % 1,4	40 6,3	161 25,5	245 38,8	176 27,9	3,86	-0,276	0,783
	Özel	N 0 % 0,0	4 10,3	9 23,1	13 33,3	13 33,3	3,90		
5. Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine dahil olmak	Resmi	N 23 % 3,6	63 10,0	205 32,5	223 35,3	117 18,5	3,55	-0,382	0,703
	Özel	N 0 % 0,0	4 10,3	15 38,5	12 30,8	8 20,5	3,62		
6. İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak	Resmi	N 115 % 18,2	130 20,6	186 29,5	128 20,3	72 11,4	2,86	-0,424	0,672
	Özel	N 5 % 12,8	12 30,8	10 25,6	4 10,3	8 20,5	2,95		
7. Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak	Resmi	N 17 % 2,7	68 10,8	185 29,3	214 33,9	147 23,3	3,64	-2,254	0,025*
	Özel	N 0 % 0,0	2 5,1	8 20,5	16 41,0	13 33,3	4,03		
8. Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak	Resmi	N 41 % 6,5	95 15,1	173 27,4	186 29,5	136 21,6	3,45	-0,217	0,829
	Özel	N 3 % 7,7	3 7,7	14 35,9	10 25,6	9 23,1	3,49		
9. Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak	Resmi	N 7 % 1,1	30 4,8	129 20,4	245 38,8	220 34,9	4,02	-2,465	0,014*
	Özel	N 0 % 0,0	0 0,0	4 10,3	16 41,0	19 48,7	4,38		
10. Meslektaşlarıyla öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alışverişinde bulunmak	Resmi	N 2 % 0,3	9 1,4	64 10,1	247 39,1	309 49,0	4,35	-1,547	0,122
	Özel	N 0 % 0,0	0 0,0	2 5,1	14 35,9	23 59,0	4,54		
11. Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak	Resmi	N 15 % 2,4	48 7,6	176 27,9	245 38,8	147 23,3	3,73	-0,400	0,689
	Özel	N 0 % 0,0	2 5,1	14 35,9	13 33,3	10 25,6	3,79		
12. Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak	Resmi	N 2 % 0,3	5 0,8	55 8,7	242 38,4	327 51,8	4,41	-2,038	0,042*
	Özel	N 0 % 0,0	0 0,0	1 2,6	12 30,8	26 66,7	4,64		
13. Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek	Resmi	N 21 % 3,3	48 7,6	145 23,0	228 36,1	189 30,0	3,82	2,658	0,008*
	Özel	N 1 % 2,6	6 15,4	15 38,5	12 30,8	5 12,8	3,36		

Tablo 8. (Devam)

		Hiç	Az	Orta	Çok	Tam	\bar{X}	t	p
14.Okul stratejik planının veya bazı hedeflerin belirlenmesi geliştirilmesi sürecine katılmak	Resmi	N 21	53	182	233	142	3,67	1,372	0,171
		% 3,3	8,4	28,8	36,9	22,5			
	Özel	N 1	9	10	10	9	3,45		
		% 2,6	23,1	25,6	25,6	23,1			
15.Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak	Resmi	N 21	63	188	235	124	3,60	-1,479	0,140
		% 3,3	10,0	29,8	37,2	19,7			
	Özel	N 0	2	14	11	12	3,85		
		% 0,0	5,1	35,9	28,2	30,8			
16.Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek	Resmi	N 24	55	213	188	151	3,61	-2,533	0,012*
		% 3,8	8,7	33,8	29,8	23,9			
	Özel	N 0	2	7	17	13	4,05		
		% 0,0	5,1	17,9	43,6	33,3			
17.Öğrencilerin başarısına yönelik özveri ile çalışmalarını desteklemek	Resmi	N 1	8	87	275	260	4,25	-1,350	0,177
		% 0,2	1,3	13,8	43,6	41,2			
	Özel	N 0	0	6	11	22	4,45		
		% 0,0	0,0	15,4	28,2	56,4			
18.Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak 'yapıcı' tutumlar sergilemek	Resmi	N 1	14	72	274	270	4,27	-2,632	0,009*
		% 0,2	2,2	11,4	43,4	42,8			
	Özel	N 0	0	1	14	24	4,59		
		% 0,0	0,0	2,6	35,9	61,5			
19.Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak	Resmi	N 2	3	41	201	384	4,53	-0,829	0,407
		% 0,3	0,5	6,5	31,9	60,9			
	Özel	N 0	0	2	11	26	4,62		
		% 0,0	0,0	5,1	28,2	66,7			
20.Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarfetmek	Resmi	N 6	21	118	275	211	4,06	-2,187	0,029*
		% 1,0	3,3	18,7	43,6	33,4			
	Özel	N 0	0	4	17	18	4,36		
		% 0,0	0,0	10,3	43,6	46,2			
21.Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak	Resmi	N 0	3	56	272	300	4,38	-1,243	0,214
		% 0,0	0,5	8,9	43,1	47,5			
	Özel	N 0	0	2	15	22	4,51		
		% 0,0	0,0	5,1	38,5	56,4			
22.Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olmak	Resmi	N 0	8	86	280	257	4,25	0,970	0,332
		% 0,0	1,3	13,6	44,4	40,7			
	Özel	N 0	0	9	16	14	4,16		
		% 0,0	0,0	23,1	41,0	35,9			
23.Öğrencilerine güvenmek	Resmi	N 3	10	81	232	305	4,31	0,405	0,686
		% 0,5	1,6	12,8	36,8	48,3			
	Özel	N 0	0	7	15	17	4,29		
		% 0,0	0,0	17,9	38,5	43,6			
24.Öğrencilerine güven vermek	Resmi	N 0	0	33	249	349	4,50	-0,909	0,364
		% 0,0	0,0	5,2	39,5	55,3			
	Özel	N 0	0	1	14	24	4,59		
		% 0,0	0,0	2,6	35,9	61,5			
25.Okula ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak 'katılımcı' tutumlar sergilemek	Resmi	N 4	7	90	262	268	4,24	-1,128	0,260
		% 0,6	1,1	14,3	41,5	42,5			
	Özel	N 0	0	2	20	17	4,38		
		% 0,0	0,0	5,1	51,3	43,6			
Toplam	Resmi	N 350	857	3165	5863	5540	3,97	-1,293	0,197
		% 2,22	5,43	20,06	37,17	35,12			
	Özel	N 10	48	179	334	498	4,10		
		% 0,94	4,50	16,74	31,24	46,58			

Eğitimde kaliteyi artırmak amacıyla; Toplam Kalite Yönetimi'nin uygulanması, yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli öğrenme ve öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirici hizmet içi eğitimlerin verilmesi gibi eğitimsel gelişmelerin gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergilemelerinde etkili olabilir.

Uygulanan "t testi" sonucunda, resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır (t: -1,293, p>0,05). Bir diğer ifadeyle, resmi ve özel ilköğretim okullarındaki öğretmenler, öğretmen liderliğine ilişkin benzer görüşlere sahiptirler. Beycioğlu (2009)'nun çalışmasına göre ise, resmi ve özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin algıları arasında anlamlı farklılık bulunup, özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Tablo 8'de, bazı maddelere verilen yanıtların, belirgin bir biçimde ortalamadan farklılaştığı görülmektedir. Aşağıda, bu maddelere verilen yanıtlara ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

Bu verilere göre, resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, araştırma kapsamına alınan öğretmen liderliği davranışlarından "İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak" davranışının en düşük aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre; resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{X}= 2,86$ iken, özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{X}= 2,95$ 'tir. Bu durumu, öğretmenlerin okuldaki ve sınıftaki görevleri okul dışındaki görevlere oranla, öğretmen liderliği ile daha çok ilişkili görmesi ile değerlendirebiliriz.

Özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, araştırma kapsamına alınan liderlik davranışlarından "Meslektaşlarımdan yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak" davranışının en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir ($\bar{X}= 4,64$). Bu bulgudan hareketle, özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin meslektaş ilişkilerine önem verdikleri ve birbirlerini değerli uzmansal kaynaklar olarak görme eğiliminde oldukları söylenebilir.

Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, araştırma kapsamına alınan liderlik davranışlarından "Meslektaşlarına okulun değerli bir

üyeyi olarak davranmak" davranışının en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir ($\bar{X}= 4,53$). Ayrıca, özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere göre de yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan davranışlardan biridir ($\bar{X}= 4,62$). Bu sonuç, öğretmenlerin birbirlerin uzmanlıklarına saygı duymaları ve birbirlerini okul için önemli katkı sağlayan bireyler olarak görme eğilimi ile ilişkili olabilir.

"Öğrencilerine güven vermek" davranışı da, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, yüksek ortalamaya sahip davranışlardan biridir ($\bar{X}= 4,50$). Gül (2010)'ün çalışması da, bu bulguyu desteklemektedir. Buna göre, resmi ilköğretim okulundaki öğretmenlerin öğrencileri ile ilişkilerine önem verdikleri söylenebilir. Ayrıca, öğrenci başarısında öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin önemli bir faktör olması, bu davranışın öğretmenler tarafından önemsenmesinde etkili olabilir.

Ayrıca, uygulanan 't testi' sonucunda, resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin araştırma kapsamına alınan liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında, bazı davranışlar açısından anlamlı farklılık bulunurken, bazı davranışlarda ise anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Anlamlı farklılık bulunan davranışlar aşağıda ayrıntılı olarak belirtilmiştir.

"Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak" davranışı açısından, resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{X}= 3,64$ iken, özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{X}= 4,03$ 'tür. Buna göre, resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenler ile özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerinin bu davranışa ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t:-2,254, p<0,05$). Özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin bu davranışı resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenlerden daha fazla sergiledikleri görülmektedir. Bu durum, özel ilköğretim okullarının paralı olması ve velilerin çocukları ile daha fazla ilgilenmeleri nedeniyle, okul etkinliklerine katılım konusunda istekli olmalarının etkili olması ile açıklanabilir.

"Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak" davranışı bakımından, resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{X}= 4,02$ iken, özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin aritmetik

ortalaması $\bar{X}= 4,38$ 'dir. Buna göre, resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenler ile özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerinin bu davranışa ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t:-2,465$, $p<0,05$). Özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin bu davranışı resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenlerden daha fazla sergiledikleri görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, özel ilköğretim okullarının birbirleri ile rekabet içerisinde olmaları ve daha fazla öğrenci çekebilme amacıyla olmaları nedeniyle, okulun geliştirilmesi çalışmalarının daha fazla vurgulandığını söyleyebiliriz.

"Meslektaşlarımdan yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak" davranışı bakımından, resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{X}=4,41$ iken, özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{X}=4,64$ 'tür. Buna göre, resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenler ile özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerinin bu davranışa ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t:-2,038$, $p<0,05$). Özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin bu davranışı resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenlerden daha fazla sergiledikleri görülmektedir. Bu sonuç, özel ilköğretim okullarında daha az sayıda öğretmen bulunması ve okul başarısının önemli olması nedeniyle, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine göre çalıştırılması ile ilişkili olabilir. Ayrıca, okul başarısı için, sadece birey olarak değil, bir bütün olarak gelişimin önemsenmesi etkili olabilir.

"Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek" davranışı açısından, resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{X}= 3,82$ iken, özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{X}= 3,36$ 'dır. Buna göre, resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenler ile özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerinin bu davranışa ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t:2,658$, $p<0,05$). Resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin bu davranışı özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerden daha fazla sergiledikleri görülmektedir. Bu bulgu, resmi ilköğretim okullarındaki yöneticilerin sorumluluklarını öğretmenlerle paylaşma eğiliminde olmaları nedeniyle, yarı-yönetmelik olan bazı görevlerin öğretmenlere verilmesi ile açıklanabilir.

"Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek" davranışı açısından, resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{X}= 3,61$ iken, özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin

ortalaması $\bar{X} = 4,05$ 'tir. Buna göre, resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenler ile özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerinin bu davranışa ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t: -2,533$, $p < 0,05$). Özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin bu davranışı resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenlerden daha fazla sergiledikleri görülmektedir. Bu sonuç, özel ilköğretim okullarında, gelir seviyesi yüksek olan ailelerin çocuklarının bulunması ve okul dışı etkinliklerin parasal maliyetinin bu aileler tarafından rahatlıkla karşılanabilmesi ile açıklanabilir.

"Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak 'yapıcı' tutumlar sergilemek" davranışı açısından, resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{X} = 4,27$ iken, özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{X} = 4,59$ 'dur. Buna göre, resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenler ile özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerinin bu davranışa ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t: -2,632$, $p < 0,05$). Özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin bu davranışı resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenlerden daha fazla sergiledikleri görülmektedir. Özel okulların işletme anlayışı, öğrencilerin para kaynağı olarak görülmesi ve öğretmenlerin bu tür okullardaki istihdamının bu duruma katkısıyla orantılı olması, katılımcı öğretmenlerin görüşlerini etkileyen bir etken olarak görülebilir.

"Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek" davranışı bakımından, resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{X} = 4,06$ iken, özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{X} = 4,36$ 'dır. Buna göre, resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenler ile özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerinin bu davranışa ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t: -2,187$, $p < 0,05$). Özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin bu davranışı resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenlerden daha fazla sergiledikleri görülmektedir. Bu bulguya göre, özel ilköğretim okullarında, okulun gelişimi için en uygun kararın alınması amacıyla karar verme sürecine daha fazla katılımın sağlanarak farklı fikirlerden yararlanma düşüncesinin vurgulandığı söylenebilir. Ayrıca, resmi ilköğretim okullarında otokratik bir yönetim anlayışına sahip olan yöneticilerin, kararları tek başlarına alma eğiliminde olmaları ile ilişkilendirebiliriz.

2. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının, Öğretmen Liderliğinin Alt Boyutlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın ikinci alt problemi; ‘‘Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları, öğretmen liderliğinin; *Kurumsal Gelişme*, *Mesleki Gelişme* ve *Meslektaşlarla İşbirliği* boyutlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’’ biçiminde düzenlenmiştir.

Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla, resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderliği rollerinin alt boyutlarına (kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği) ilişkin algılarının aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmış; algıların farklılık gösterip göstermediğini saptamak için ‘‘t testi’’ uygulanarak sonuçlar, Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9’a göre; öğretmen liderliğinin boyutları açısından, resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Yani, öğretmen liderliğinin boyutları açısından, resmi ve özel ilköğretim okullarındaki öğretmenler benzer görüşlere sahiptir. Beycioğlu (2009)’nun çalışmasında ise, bütün boyutlar açısından özel ilköğretim okulları lehine olmak üzere anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 9’daki verilerden öğretmen liderliğinin ‘‘Mesleki Gelişme’’boyutunda yer alan rolleri, hem resmi ($\bar{X}= 4,32$); hem de özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin ($\bar{X}= 4,44$) ‘‘Tamamen’’ gerçekleştirdikleri görüşünü paylaştıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmen liderliğinin ‘‘Kurumsal Gelişme’’ boyutundaki rol davranışları (resmi: $\bar{X}= 3,60$; özel: $\bar{X}= 3,70$) ile ‘‘Meslektaşlarla İşbirliği’’ boyutundaki rol davranışlarını (resmi: $\bar{X}= 3,89$; özel: $\bar{X}= 4,04$) hem resmi hem de özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenler ‘‘Çok’’ düzeyinde gerçekleştirdiklerini belirtmektedirler.

Tablo 9. Öğretmen Liderliği ve Alt Boyutlarına İlişkin Katılımcı Algılarının Görev Yapılan Okul Türü Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Öğretmen Liderliği Boyutları	Okul Türü	N	\bar{X}	Std Sapma	t	P
Kurumsal Gelişme	Resmi	631	3,60	6,729	-0,803	0,422
	Özel	39	3,70	6,512		
Mesleki Gelişme	Resmi	631	4,32	5,663	-1,426	0,154
	Özel	39	4,44	4,835		
Meslektaşlarla İşbirliği	Resmi	631	3,89	3,572	-1,244	0,214
	Özel	39	4,04	3,210		
Toplam	Resmi	631	3,97	13,874	-1,293	0,197
	Özel	39	4,10	12,438		

Resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, öğretmen liderliğinin alt boyutlarında yer alan rolleri sergilemelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte; söz konusu boyutlara ilişkin aritmetik ortalamaların, özel ilköğretim okullarındaki öğretmenler lehine olmak üzere daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 9 incelendiğinde, resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algılarına öğretmen liderliğinin boyutları açısından bakıldığında, “Mesleki Gelişme” boyutunun en yüksek (resmi: $\bar{X}=4,32$; özel: $\bar{X}= 4,44$) , “Kurumsal Gelişme” boyutunun (resmi: $\bar{X}=3,60$; özel: $\bar{X}=3,70$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Beycioğlu (2009)’nun çalışması da bu bulguyu desteklemektedir. Bu durum; katılımcıların öğretmen liderliğini daha çok sınıf düzeyinde sergilemeleri, bireysel olarak kendilerini geliştirme eğiliminde olmaları ile ilişkili olabilir. Ayrıca, ders yükünün fazla olması, zaman kısıtlılığı ve kaynak eksikliği gibi etkenler, öğretmenlerin okul düzeyindeki öğretmen liderliği davranışlarını yeterince sergilememelerinde etkili olabilir. Yöneticilerin liderliği paylaşmaya eğilimli olmayışları, ayrı bir etken olarak değerlendirilebilir.

Tablo 9’daki sonuçlar, araştırmada yer alan katılımcıların öğretmen liderliğini yüksek oranda sergilediklerini göstermesi bakımından oldukça önemlidir. Bu sonuç,

özel ilköğretim okullarının doğası gereği orada görevli öğretmenlerden beklenen bir davranış olarak değerlendirilebilir. Ancak araştırmanın bundan daha önemli olan sonucu; resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerimizin de liderlik davranışları açısından, özel okullarda çalışan meslektaşları kadar ‘‘lider öğretmen’’ rolü oynamalarıdır.

Öğretmenlerin liderlik davranışları sergileyebilmeleri için eğitim, öğretim, yönetim ortam ve koşullarının bu liderlik davranışlarını göstermeyi destekleyici nitelikte olması gereği açık bir gerçektir. Ancak, ülkemizde yukarıda anılan ortam, olanak ve koşulların özel ilköğretim okullarında, resmi ilköğretim okullarına göre daha fazla olduğu bilinmektedir. Öğretmen liderliğinin gerektirdiği ortam, koşul ve olanaklar açısından, özel ilköğretim okullarına kıyasla daha dezavantajlı durumda olan resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin tüm örgütsel ve yönetsel yetersizliklere rağmen ‘‘lider öğretmen’’ rolünü gerçekleştirdikleri sonucu, bu yönüyle de oldukça önemlidir.

Araştırmada ortaya çıkan bu sonuçlar, resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin doğasında bulunan öğrenme-öğretme süreçlerindeki performansları kadar; okula ve onun amaçlarına olan örgütsel bağlılıklarının bir yansıması olarak da değerlendirilebilir.

3. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının, Öğretmen Liderliğinin Alt Boyutları ile Kişisel Değişkenlere Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi, ‘‘Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları, öğretmen liderliğinin alt boyutları ile cinsiyet, mezun olunan okul, branş ve mesleki kıdem yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’’ biçiminde düzenlenmiştir.

Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla, resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları, öğretmen liderliğinin boyutları açısından; cinsiyet, mezun olunan okul, branş ve mesleki kıdem yılı değişkenlerine göre ayrı ayrı çözümlenmiş ve sonuçlar başlıklar halinde aşağıda gösterilmiştir.

a) Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının, Öğretmen Liderliğinin Alt Boyutları ile Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin liderlik rollerinin alt boyutlarına ilişkin algıları, t testinin uygulanmasıyla cinsiyet bazında analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Bu tabloda yer alan sonuçlar boyut ayrımı yapılmaksızın bütünsel olarak değerlendirildiğinde, resmi ilköğretim okullarında görev yapan kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=3,90$) ve erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=4,02$) sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algılarının “çok” düzeyinde olduğu görülmektedir. Uygulanan t testi sonucunda, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algılarında, cinsiyet açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır (t: -2,517, $p<0,05$). Buna göre, erkek öğretmenlerin liderlik algısı, kadın öğretmenlerin liderlik algısından daha yüksektir. Bu durum, yöneticilerin genelde erkek olması ve okulun işleyiş sisteminin, kadınlardan çok erkek öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını sergilemelerine fırsat vermesi ile ilişkili olabilir. Ayrıca, erkek egemen toplum yapısının, okula ilişkin bir izdüşümü olarak düşünülebileceği gibi, erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlerden daha fazla örgütsel isteklilik, girişim ve öncülük ruhu taşımaya eğilimli olmaları ile de açıklanabilir.

Özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyeti açısından, öğretmen liderliği rollerine ve alt boyutlara ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Bir başka ifadeyle, özel ilköğretim okullarındaki kadın ve erkek öğretmenler benzer görüşlere sahiptirler. Ancak, boyut ayrımı yapılmaksızın veriler incelendiğinde, kadın öğretmenlerin liderlik algısının ($\bar{X}= 4,10$) erkek öğretmenlerden ($\bar{X}= 4,08$) daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretmen liderliğinin beklenen düzeyde gerçekleştirilebilmesinin, okulun eğitimsel olduğu kadar yönetimsel koşullarıyla da ilişkili olduğu dikkate alındığında; özel ilköğretim okullarının erkek öğretmenler yanında kadın öğretmenlere de gerekli fırsat ve olanakları sunduğu, araştırmanın bu sonucundan hareketle ileri sürülebilir.

Tablo 10. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Öğretmen Liderliğinin Alt Boyutları ve Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Öğretmen Liderliği Boyutları	Okul Türü	Cinsiyet	N	\bar{X}	Std Sapma	t	P
Mesleki Gelişme	Resmi Okul	Kadın	256	4,32	5,757	0,316	0,752
		Erkek	375	4,31	5,605		
	Özel Okul	Kadın	18	4,45	4,839	0,242	0,810
		Erkek	21	4,42	4,944		
Kurumsal Gelişme	Resmi Okul	Kadın	256	3,47	6,959	-3,621	0,000*
		Erkek	375	3,68	6,457		
	Özel Okul	Kadın	18	3,66	7,312	-0,274	0,786
		Erkek	21	3,72	5,913		
Meslektaşlarla İşbirliği	Resmi Okul	Kadın	256	3,77	3,609	-3,508	0,000*
		Erkek	375	3,97	3,493		
	Özel Okul	Kadın	18	4,1	3,761	0,572	0,571
		Erkek	21	3,98	2,719		
Toplam	Resmi Okul	Kadın	256	3,90	14,075	-2,517	0,012*
		Erkek	375	4,02	13,635		
	Özel Okul	Kadın	18	4,10	14,573	0,098	0,922
		Erkek	21	4,08	10,646		

Cinsiyet değişkeni açısından, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik rollerinin ‘‘Kurumsal Gelişme’’ (t: -3,621, p< 0,05) ve ‘‘Meslektaşlarla İşbirliği’’ (t: -3,508, p< 0,05) boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmakta; ‘‘Mesleki Gelişme’’ boyutu açısından ise anlamlı farklılık bulunmamaktadır (t: 0,316, p> 0,05). Erkek öğretmenlerin ‘‘Meslektaşlarla İşbirliği’’ ve ‘‘Kurumsal Gelişme’’ boyutlarına ilişkin algıları, kadın öğretmenlerin algılarından daha yüksektir. Alanyazında öğretmen liderliği açısından, kadın ve erkek öğretmenlerin algılarını ele alan araştırmalara bakıldığında, kimilerinin bu araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü (Tuğsavul, 2006), kimilerinin ise örtüşmediği (Beycioğlu, 2009; Akçadağ Küçük, 2008) görülmektedir.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin algılarının, öğretmen liderliğinin alt boyutları ile cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasından elde edilen sonuçlar ise şöyledir:

Mesleki Gelişme Boyutu ve Cinsiyet Değişkeni: Bu boyut açısından, resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Resmi ve özel ilköğretim okullarındaki hem kadın hem de erkek öğretmenler, sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algılarının ‘tamamen’ düzeyinde olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, Tablo 10’deki veriler incelendiğinde, kadın öğretmenlerin liderlik algılarının (resmi: $\bar{X} = 4,32$; özel: $\bar{X} = 4,45$) erkek öğretmenlere (resmi: $\bar{X} = 4,31$; özel: $\bar{X} = 4,42$) oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuç, kadın öğretmenlerin, sınıf düzeyinde öğretmen liderliği rollerini erkek öğretmenlerden daha fazla sergilediğini ve öğrenci ile ilişkilerinin daha iyi olduğunun bir göstergesi olabilir. Ayrıca, kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere oranla, bireysel olarak mesleki gelişmelerini daha fazla önemseydiğinin göstergesi olarak da değerlendirilebilir.

Kurumsal Gelişme Boyutu ve Cinsiyet Değişkeni: Öğretmen liderliğinin ‘Kurumsal gelişme’ boyutuna ilişkin, resmi okullardaki katılımcıların algıları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmakta iken ($t: -3,621, p < 0,05$), özel okullardaki katılımcı algılarının benzerlik gösterdiği saptanmıştır ($p > 0,05$).

Tablo 10’deki veriler bu boyut açısından incelendiğinde, resmi ve özel ilköğretim okullarındaki erkek öğretmenlerin liderlik algısının (resmi: $\bar{X} = 3,68$; özel: $\bar{X} = 3,72$) kadın öğretmenlere (resmi: $\bar{X} = 3,47$; özel: $\bar{X} = 3,66$) kıyasla daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuç, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olması ile açıklanabileceği gibi; örgütsel öncülük ve girişimciliğe daha eğilimli olmaları nedeniyle, formal öğretmen liderliği rollerinin onlara daha fazla verilmesiyle de açıklanabilir.

Meslektaşlarla İşbirliği Boyutu ve Cinsiyet Değişkeni: Cinsiyet değişkeni açısından, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik rollerinin ‘Meslektaşlarla İşbirliği’ boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmakta ($t: -3,508, p < 0,05$) iken; özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

Bu boyut bakımından, resmi ilköğretim okullarındaki erkek öğretmenlerin liderlik algısının ($\bar{X} = 3,97$) kadın öğretmenlerden ($\bar{X} = 3,77$); özel ilköğretim okullarında

ise, kadın öğretmenlerin liderlik algısının ($\bar{X}= 4,10$) erkek öğretmenlerden ($\bar{X}= 3,98$) daha yüksek olduğu Tablo 10’da görülmektedir. Bu araştırma sonucu oldukça dikkat çekicidir. Şöyle ki:

Tablo 11. Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının, Öğretmen Liderliğinin Alt Boyutları ve Görev Yapılan Okul Türü Açısından Karşılaştırılması

Öğretmen Liderliği Boyutları	Cinsiyet	Okul Türü	N	Ortalama	Std Sapma	t	P
Mesleki Gelişme	Kadın	Resmi Okul	256	4,32	5,757	-1,868	0,063
		Özel Okul	18	4,45	4,839		
	Erkek	Resmi Okul	375	4,31	5,605	-1,404	0,161
		Özel Okul	21	4,42	4,944		
Kurumsal Gelişme	Kadın	Resmi Okul	256	3,47	6,959	-1,023	0,307
		Özel Okul	18	3,66	7,312		
	Erkek	Resmi Okul	375	3,68	6,457	-1,036	0,301
		Özel Okul	21	3,72	5,913		
Meslektaşlarla İşbirliği	Kadın	Resmi Okul	256	3,77	3,610	-0,252	0,801
		Özel Okul	18	4,10	3,761		
	Erkek	Resmi Okul	375	3,97	3,49	-0,965	0,335
		Özel Okul	21	3,98	2,719		
Toplam	Kadın	Resmi Okul	256	3,90	14,076	-0,059	0,953
		Özel Okul	18	4,10	14,573		
	Erkek	Resmi Okul	375	4,02	13,635	-0,534	0,594
		Özel Okul	21	4,08	10,646		

Resmi ilköğretim okullarındaki erkek öğretmenler, aynı okuldaki kadın öğretmenlere kıyasla daha fazla liderlik davranışları sergilemektedirler. Beklenilebilecek bir sonuç olarak görülen bu durumun, özel ilköğretim okullarında tam aksi yönde ortaya çıktığı görülmektedir. Yani, özel ilköğretim okullarındaki kadın öğretmenler, erkek meslektaşlarından daha fazla ‘‘lider öğretmen’’ rolü oynamaktadırlar. Denilebilir ki, özel ilköğretim okullarının yapı ve işleyiş açısından kadın öğretmenlere sunduğu olanaklar resmi okullara kıyasla hem daha yüksektir, hem de özel okullarda çalışan kadın öğretmenler anılan olanaklardan yararlanma konusunda, erkek meslektaşlarına kıyasla daha girişimci ve etkindirler.

Araştırmanın bu noktaya kadar olan kısmında, katılımcı algılarının, öğretmen liderliğinin alt boyutları ve görev yapılan okul bazında cinsiyet değişkeni açısından analizi yapılmıştır. Bu noktada ise, cinsiyet bazında görev yapılan okul değişkeni açısından bulgular analiz edilecektir.

Tablo 11'deki verilere göre; kadın ve erkek öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algılarında, hem boyut ayrımı yapılmaksızın genel olarak, hem de öğretmen liderliğinin boyutları açısından, görev yapılan okul değişkeni (resmi ve özel ilköğretim okulları) bazında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Bir başka ifadeyle, resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli kadın ve erkek öğretmenler "lider öğretmenlik" rollerine ilişkin benzer görüşlere sahiptirler.

Araştırmanın bu bulgusu, resmi ve özel ilköğretim okullarında hem kadın hem de erkek öğretmenlere, öğretmen liderliği için gerekli olan fırsat ve olanakların eşit düzeyde sunulduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

b) Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Öğretmen Liderliğinin Alt Boyutları ile Mezun Olunan Okul Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğinin alt boyutlarına ilişkin algıları, mezun oldukları okul açısından "t testi" ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12'ye göre; mezun olunan okul değişkeni açısından, resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları, hem bütünsel olarak değerlendirildiğinde hem de öğretmen liderliğinin alt boyutlarında, anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Bir başka ifadeyle, resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler benzer görüşlere sahiptir. Beycioğlu (2009)'nun çalışmasında da, bu yönde bir sonuca ulaşılmıştır.

Tablo 12'deki sonuçlar boyut ayrımı yapılmaksızın genel olarak değerlendirildiğinde, resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan ve eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerin (resmi: $\bar{X}= 3,99$; özel: $\bar{X}= 4,21$) eğitim

fakültesi mezunu meslektaşlarına (resmi: $\bar{X}= 3,96$; özel: $\bar{X}= 4,05$) göre daha yüksek düzeyde “lider öğretmenlik” rolü oynadıklarını göstermektedir.

Tablo 12. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Öğretmen Liderliğinin Alt Boyutları ile Mezun Olunan Okul Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Öğretmen Liderliği Boyutları	Okul Türü	Mezun Oldukları Okul	N	\bar{X}	Std Sapma	t	P
Mesleki Gelişme	Resmi Okul	Eğitim Fak.	479	4,31	5,706	-0,513	0,608
		Diğer	152	4,33	5,540		
	Özel Okul	Eğitim Fak.	30	4,42	4,839		
		Diğer	9	4,48	5,074		
Kurumsal Gelişme	Resmi Okul	Eğitim Fak.	479	3,58	6,859	-0,849	0,396
		Diğer	152	3,64	6,306		
	Özel Okul	Eğitim Fak.	30	3,62	6,796		
		Diğer	9	3,94	5,199		
Meslektaşlarla İşbirliği	Resmi Okul	Eğitim Fak.	479	3,90	3,492	0,349	0,727
		Diğer	152	3,87	3,827		
	Özel Okul	Eğitim Fak.	30	4,01	3,269		
		Diğer	9	4,11	3,167		
Toplam	Resmi Okul	Eğitim Fak.	479	3,96	13,924	-0,531	0,596
		Diğer	152	3,99	13,746		
	Özel Okul	Eğitim Fak.	30	4,05	13,115		
		Diğer	9	4,21	9,862		

Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre daha az olması, araştırmada beklenmeyen bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Çünkü, eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme programlarına bakıldığında sınıf yönetimi, okul yönetimi vb. dersleri alarak yetişen öğretmenlerin liderlik özelliklerini daha fazla göstermesi beklenirken, eğitim fakültelerinde yetişmeyen öğretmenlerin liderlik formasyonuna daha fazla sahip olması, bu araştırmanın ilginç ve beklenmeyen sonuçlarından biridir. Bu sonucu, eğitim fakültesi dışında ve öğretmenlik nosyonu ile yetişmeyen öğretmenlerin eksik formasyonlarını tamamlamak ve bir yönüyle de eğitim fakültesi mezunu

meslektaşlarıyla olan farklılıklarının yarattığı yetersizliklerini kapatmak amacıyla, gösterdikleri bireysel çabaların yoğunluğuyla da açıklayabiliriz.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin algılarının, öğretmen liderliğinin alt boyutları ile mezun olunan okul değişkeni açısından karşılaştırılmasından elde edilen sonuçlar ise şöyledir:

Mesleki Gelişme Boyutu ve Mezun Olunan Okul Değişkeni: “Mesleki Gelişme” boyutu açısından, resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli eğitim fakültesi mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı ve bu boyuta ilişkin öğretmen liderliği davranışlarını “tam” düzeyinde gerçekleştirdikleri Tablo 12’de görülmektedir. Ancak, veriler incelendiğinde, resmi ve özel ilköğretim okullarındaki eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerin (resmi: $\bar{X}= 4,33$; özel: $\bar{X}=4,48$ -), eğitim fakültesi mezunlarından (resmi: $\bar{X}= 4,31$ -; özel: $\bar{X}= 4,42$), daha yüksek liderlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, diğer fakülteleden mezun olan öğretmenlerin kendilerini geliştirme isteğinin, eğitim fakültesi mezunlarından daha fazla olduğunun bir göstergesi olarak vurgulanabilir.

Kurumsal Gelişme Boyutu ve Mezun Olunan Okul Değişkeni: Eğitim fakültesi mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin bu boyuta ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Tablo 12’deki veriler, mezun oldukları fakülte ayrımı gözetilmeksizin tüm katılımcı öğretmenlerin, bu boyuttaki öğretmen liderliği davranışlarını “çok” düzeyinde sergilediklerini göstermektedir. Bununla birlikte, eğitim fakültesi mezunu olmayanların (resmi: $\bar{X}= 3,64$; özel: $\bar{X}=3,94$), eğitim fakültesi mezunu (resmi: $\bar{X}= 3,58$; özel: $\bar{X}= 3,62$) olanlara göre daha fazla liderlik algısına sahip oldukları Tablo 12’de görülmektedir. Bu sonuç, diğer fakülteleden mezun olan öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının, eğitim fakültesi mezunlarından daha fazla olduğunun bir göstergesi olarak, görev yaptıkları okulları geliştirmeye eğilimli olmaları ile açıklanabilir.

Tablo 13. Mezun Oldukları Fakülterele Göre Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının, Öğretmen Liderliğinin Alt Boyutları ve Görev Yapılan Okul Türü Açısından Karşılaştırılması

Öğretmen Liderliği Boyutları	Mezun Olunan Okul	Okul Türü	N	Ortalama	Std Sapma	t	P
Mesleki Gelişme	Eğitim Fakültesi	Resmi Okul	479	4,31	5,706	-1,151	0,250
	Diğer Fakülteler	Özel Okul	30	4,42	4,839		
	Eğitim Fakültesi	Resmi Okul	152	4,33	5,540	-0,875	0,383
	Diğer Fakülteler	Özel Okul	9	4,48	5,074		
Kurumsal Gelişme	Eğitim Fakültesi	Resmi Okul	479	3,58	6,859	-0,281	0,779
	Diğer Fakülteler	Özel Okul	30	3,62	6,796		
	Eğitim Fakültesi	Resmi Okul	152	3,64	6,306	-1,246	0,214
	Diğer Fakülteler	Özel Okul	9	3,94	5,199		
Meslektaşlarla İşbirliği	Eğitim Fakültesi	Resmi Okul	479	3,90	3,492	-0,899	0,369
	Diğer Fakülteler	Özel Okul	30	4,01	3,269		
	Eğitim Fakültesi	Resmi Okul	152	3,87	3,827	-0,917	0,361
	Diğer Fakülteler	Özel Okul	9	4,11	3,167		
Toplam	Eğitim Fakültesi	Resmi Okul	479	3,96	13,924	-0,833	0,405
	Diğer Fakülteler	Özel Okul	30	4,05	13,115		
	Eğitim Fakültesi	Resmi Okul	152	3,99	13,746	-1,186	0,237
	Diğer Fakülteler	Özel Okul	9	4,21	9,862		

Meslektaşlarla İşbirliği Boyutu ve Mezun Olunan Okul Değişkeni: Eğitim fakültesi mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin bu boyuta ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$) ve araştırma kapsamındaki tüm öğretmenler “çok” düzeyinde lider öğretmenlik rolü oynamaktadırlar. Resmi ilköğretim okullarındaki eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,90$) eğitim fakültesi mezunu olmayan ($\bar{X} = 3,87$) meslektaşlarına kıyasla daha yüksek düzeyde liderlik davranışları sergilemelerine karşın; özel ilköğretim okullarında (eğitim: $\bar{X} = 4,01$; diğer: $\bar{X} = 4,11$) bunun tam zıddı bir bulgu söz konusudur.

Eğitim fakültesi mezunlarının lider öğretmenlik davranışlarını sergilemeleri beklenen bir durumdur. Ancak, öğretmenlik mesleğine atanmakta zorlanan ve bu mesleği tek istihdam yolu olarak gören diğer fakülte mezunlarının özel ilköğretim

kurumlarını tercih etmesi ve bu işlerinin sürekliliğini sağlamak amacıyla örgütsel başarı için birbirlerine yardım etmeleri, onların ‘‘Meşlektâşlarla İşbirliği’’ boyutuna ilişkin algılarının eğitim fakültesi mezunlarından daha fazla olmasını etkilemiş olabilir.

Araştırmanın bu noktaya kadar olan kısmında, katılımcı algılarının, öğretmen liderliğinin alt boyutları ve görev yapılan okul bazında mezun olunan okul değişkeni açısından analizi yapılmıştır. Bu noktada ise, mezun olunan okul bazında görev yapılan okul değişkeni açısından bulgular analiz edilecektir.

Tablo 13’deki verilere göre; eğitim fakültesi mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algılarında, hem boyut ayrımı yapılmaksızın genel olarak, hem de öğretmen liderliğinin boyutları açısından, görev yapılan okul değişkeni (resmi ve özel ilköğretim okulları) bazında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Bir başka ifadeyle, resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli eğitim fakültesi mezunu olan ve olmayan öğretmenler ‘‘lider öğretmenlik’’ rollerine ilişkin benzer görüşlere sahiptirler.

c) Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Öğretmen Liderliğinin Alt Boyutları ile Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderliğinin alt boyutlarına ilişkin algılarını branş değişkeni açısından, analiz edebilmek amacıyla, resmi ilköğretim okulları için varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve fark çıkan gruplarda farkın kaynağını ortaya koymak amacıyla Tukey testi kullanılmıştır. Özel ilköğretim okulları için ise, Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Ayrıca resmi ve özel ilköğretim okullarını karşılaştırmak için, Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Bu çözümlenmeler ile ilgili tablolar ve açıklamalar, izleyen paragraflarda yer almaktadır.

Tablo 14’teki sonuçlar boyut ayrımı yapılmaksızın bütünsel olarak incelendiğinde, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden sınıf öğretmenliği branşında olanların aritmetik ortalaması $\bar{X}=4,03$ iken, matematik ve fen bilimleri branşında olanların aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,96$, sosyal bilimler branşında

olanların aritmetik ortalaması $\bar{X}= 3,88$, güzel sanatlar ve spor branşında olanların aritmetik ortalaması ise $\bar{X}= 3,97$ olduğu görülmektedir.

Tablo 14. Resmi İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Öğretmen Liderliğinin Alt Boyutları ile Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Öğretmen Liderliği Boyutları	Okul Türü	Branş	N	\bar{X}	Std Sapma	F	P	Fark
Mesleki Gelişme	Resmi Okul	Sınıf Öğretmenliği	312	4,36	5,823	2,035	0,108	-
		Matematik ve Fen Bil.	87	4,27	5,197			
		Sosyal Bilimler	183	4,25	5,540			
		Güzel Sanatlar ve Spor	49	4,32	5,694			
Kurumsal Gelişme	Resmi Okul	Sınıf Öğretmenliği	312	3,67	6,890	3,263	0,021*	1-3
		Matematik ve Fen Bil.	87	3,57	7,213			
		Sosyal Bilimler	183	3,46	6,382			
		Güzel Sanatlar ve Spor	49	3,65	5,476			
Meslektaşlarla İşbirliği	Resmi Okul	Sınıf Öğretmenliği	312	3,95	3,607	2,624	0,049*	1-3
		Matematik ve Fen Bil.	87	3,96	3,595			
		Sosyal Bilimler	183	3,79	3,380			
		Güzel Sanatlar ve Spor	49	3,77	3,826			
Toplam	Resmi Okul	Sınıf Öğretmenliği	312	4,03	14,562	3,130	0,025*	1-3
		Matematik ve Fen Bil.	87	3,96	13,521			
		Sosyal Bilimler	183	3,88	12,932			
		Güzel Sanatlar ve Spor	49	3,97	12,394			

Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik algılarında branş değişkeni bakımından anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını saptamak amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, anlamlı bir farklılığın bulunduğu saptanmıştır (F:3,130, p<0,05). Bu farklılığın hangi öğretmen branşları arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda ise, sınıf öğretmenliği branşı ($\bar{X}= 4,03$) ile sosyal bilimler branşında ($\bar{X}= 3,88$) olan öğretmenlerin algılarında anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre; sınıf öğretmenlerinin, sosyal bilimler öğretmenlerine kıyasla, öğretmen liderliği rollerine daha fazla eğilimli oldukları söylenebilir.

Ayrıca, branş değişkeni açısından, resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin ‘‘Kurumsal Gelişme’’ (F: 3,263, $p < 0,05$) ve ‘‘Meslektaşlarla İşbirliği’’ (F: 2,624, $p < 0,05$) boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmakta, ‘‘Mesleki Gelişme’’ boyutunda ise anlamlı farklılık bulunmamaktadır (F:2,035, $p > 0,05$).

Resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin algılarının, öğretmen liderliğinin alt boyutları ile branş değişkeni açısından karşılaştırılmasından elde edilen sonuçlar ise şöyledir:

Mesleki Gelişme Boyutu ve Branş Değişkeni: Branş değişkeni açısından, resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları arasında ‘‘Mesleki Gelişme’’ boyutunda anlamlı farklılık bulunmamakla birlikte ($p > 0,05$), sınıf öğretmenliği branşında olan öğretmenlerin bu boyuta ilişkin algılarının ($\bar{X} = 4,36$) diğer branştaki öğretmenlere oranla daha fazla olduğu Tablo 14’te görülmektedir.

Kurumsal Gelişme Boyutu ve Branş Değişkeni: Branş değişkeni açısından, resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin ‘‘Kurumsal Gelişme’’ boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (F: 3,263, $p < 0,05$). Bu farklılığı yaratan branş gruplarını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre, farklılığın sınıf öğretmenleri ($\bar{X} = 3,67$) ile sosyal bilimler öğretmenleri ($\bar{X} = 3,46$) arasında olduğu Tablo 14’te görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin sadece kendi sınıflarından sorumlu tutulmaları, onlarda kendi sınıflarına yönelik bir sahiplenme duygusu oluşturarak sınıflarının başarısını kendi başarıları olarak görme eğiliminin oluşmasına etken olabilir. Bu nedenle, sınıf öğretmenleri öğrencilerinin akademik başarısını destekleyecek etkinliklere (diğer kurum ve kişilerle iletişim kurmak, veli toplantıları düzenlemek vb.) katılım konusunda daha istekli olabilirler.

Meslektaşlarla İşbirliği Boyutu ve Branş Değişkeni: Branş değişkeni açısından, resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin ‘‘Meslektaşlarla İşbirliği’’ boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (F: 2,624, $p < 0,05$). Bu boyut açısından Tablo 14’teki sonuçlara göre, sınıf öğretmenliği branşında görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,95$) sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları, sosyal bilimler branşında görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,79$) algılarından anlamlılık yaratacak derecede yüksektir. Sınıf öğretmenlerinin ders sayılarının daha fazla olması, günün

büyük bir zamanını okulda geçirmelerini sağlamaktadır. Bunun da, sınıf öğretmenlerinin meslektaşlarıyla daha çok zaman geçirerek onların deneyim ve bilgilerini paylaşmalarına olanak sağladığı ileri sürülebilir.

Alanyazında, branş değişkeni açısından ‘‘Meslektaşlarla İşbirliği’’ boyutunda sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülen çalışmalar bulunmaktadır (Beycioğlu, 2009).

Tablo 15. Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Öğretmen Liderliğinin Alt Boyutları ile Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Öğretmen Liderliği Boyutları	Okul Türü	Branş	N	\bar{X}	Std Sapma	Ortalama Sıra	Kruskal Wallis	P
Kurumsal Gelişme	Okul	Sınıf Öğretmenliği	18	3,57	7,251	19,06	3,261	0,353
		Matematik ve Fen Bil.	6	4,31	3,710	25,42		
	Özel	Sosyal Bilimler	10	3,42	4,590	16,30		
		Güzel Sanatlar ve Spor	5	3,96	6,348	24,30		
Mesleki Gelişme	Okul	Sınıf Öğretmenliği	18	4,35	6,186	17,97	7,296	0,063
		Matematik ve Fen Bil.	6	4,67	1,966	29,75		
	Özel	Sosyal Bilimler	10	4,36	2,944	15,55		
		Güzel Sanatlar ve Spor	5	4,62	3,834	24,50		
Meslektaşlarla İşbirliği	Okul	Sınıf Öğretmenliği	18	4,06	3,392	20,47	5,684	0,128
		Matematik ve Fen Bil.	6	4,50	2,881	28,33		
	Özel	Sosyal Bilimler	10	3,72	2,547	14,45		
		Güzel Sanatlar ve Spor	5	4,04	3,114	19,40		
Toplam	Okul	Sınıf Öğretmenliği	18	4,01	14,384	18,50	7,370	0,061
		Matematik ve Fen Bil.	6	4,51	7,916	30,00		
	Özel	Sosyal Bilimler	10	3,90	6,736	14,95		
		Güzel Sanatlar ve Spor	5	4,26	12,095	23,50		

Tablo 15’e göre; uygulanan Kruskal Wallis testi sonucunda, özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin branş değişkeni açısından sergiledikleri liderlik rollerine ve öğretmen liderliğinin alt boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Bu sonuç, özel ilköğretim okullarında farklı branşlardaki öğretmenlerin benzer görüşlere sahip olduklarını belirtmektedir.

Tablo 15'teki sonuçlar, bütün boyutlar açısından ve boyut ayrımı yapılmadan bütünsel olarak incelendiğinde, matematik ve fen bilimleri branşında olan öğretmenlerin en yüksek aritmetik ortalamaya (Kurumsal Gelişme: $\bar{X}= 4,31$; Mesleki Gelişme: 4,67; Meslektaşlarla İşbirliği: $\bar{X}= 4,50$; Toplam: 4,51), sahip olduklarını göstermekte olup, öğretmen liderliği davranışlarını "tam" düzeyinde sergilediklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, özel ilköğretim okullarında matematik ve fen bilimleri branşlarına daha fazla önem verilmesi ve bu branşlardaki öğretmenlere liderlik rollerini sergileyebileceği fırsatların sağlanması ile açıklanabilir.

Araştırmanın bu noktaya kadar olan kısmında, katılımcı algılarının, öğretmen liderliğinin alt boyutları ve görev yapılan okul bazında branş değişkeni açısından analizi yapılmıştır. Bu noktada ise, branş değişkeni bazında görev yapılan okul türü açısından bulgular analiz edilecektir.

Tablo 16'ya göre; branş değişkeni açısından, resmi ve özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları boyut ayrımı yapılmaksızın bütünsel olarak değerlendirildiğinde, özel ilköğretim okullarında görev yapan matematik ve fen bilimleri öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmekte olup (U: 101,0, $p < 0,05$), diğer branşlarda anlamlı farklılık görülmemiştir. Buna göre; matematik ve fen bilimleri branşındaki öğretmenlerin sergiledikleri liderlik davranışına ilişkin algıları, resmi ilköğretim okullarında ($\bar{X}= 3,96$) "çok" düzeyinde iken özel ilköğretim okullarında ($\bar{X}= 4,51$) "tam" düzeyindedir.

Araştırmanın bu bulgusu beklenen bir sonuçtur. Çünkü, özel ilköğretim okullarının başarıları öğrencilerin sınav sonuçlarına göre değerlendirilmektedir. Bu sınavlarda, matematik ve fen bilimleri derslerinin diğer derslere oranla daha fazla ağırlık katsayısına sahip olması, özel ilköğretim okullarında bu derslere daha fazla önem verilmesine ve öğrenci başarısını artırmada etken olan öğretmen liderliği fırsatlarının bu branştaki öğretmenlere daha fazla sunulmasına yol açmış olabilir.

Tablo 16. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Öğretmen Liderliğinin Alt Boyutları İle Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Öğretmen Liderliği Boyutları	Branş	Okul Türü	N	Ortalama	Std Sapma	Mann Whitney U	P		
Mesleki Gelişme	Sınıf Öğretmenliği	Resmi Okul	312	4,36	5,823	2767,5	0,918		
	Matematik ve Fen Bil.	Özel Okul	18	4,35	6,186				
		Resmi Okul	87	4,27	5,197			120,0	0,027*
	Sosyal Bilimler	Özel Okul	6	4,67	1,966			848,5	0,699
		Resmi Okul	183	4,25	5,540				
		Özel Okul	10	4,36	2,944				
	Güzel Sanatlar ve Spor	Resmi Okul	49	4,32	5,694			80,5	0,209
Özel Okul		5	4,62	3,834					
Kurumsal Gelişme	Sınıf Öğretmenliği	Resmi Okul	312	3,67	6,890	2501,0	0,435		
	Matematik ve Fen Bil.	Özel Okul	18	3,57	7,251				
		Resmi Okul	87	3,57	7,213			110,5	0,018*
	Sosyal Bilimler	Özel Okul	6	4,31	3,710			858,0	0,740
		Resmi Okul	183	3,46	6,382				
		Özel Okul	10	3,42	4,590				
	Güzel Sanatlar ve Spor	Resmi Okul	49	3,65	5,476			92,0	0,362
Özel Okul		5	3,96	6,348					
Meslektaşlarla İşbirliği	Sınıf Öğretmenliği	Resmi Okul	312	3,95	3,607	2591,5	0,581		
	Matematik ve Fen Bil.	Özel Okul	18	4,06	3,392				
		Resmi Okul	87	3,96	3,595			145,5	0,069
	Sosyal Bilimler	Özel Okul	6	4,50	2,881			851,5	0,711
		Resmi Okul	183	3,79	3,380				
		Özel Okul	10	3,72	2,547				
	Güzel Sanatlar ve Spor	Resmi Okul	49	3,77	3,826			101,5	0,529
Özel Okul		5	4,04	3,114					
Toplam	Sınıf Öğretmenliği	Resmi Okul	312	4,03	14,562	2666,5	0,719		
	Matematik ve Fen Bil.	Özel Okul	18	4,01	14,384				
		Resmi Okul	87	3,96	13,521			101,0	0,012*
	Sosyal Bilimler	Özel Okul	6	4,51	7,916			911,5	0,984
		Resmi Okul	183	3,88	12,932				
		Özel Okul	10	3,90	6,736				
	Güzel Sanatlar ve Spor	Resmi Okul	49	3,97	12,394			82,5	0,232
Özel Okul		5	4,26	12,095					

Branş değişkeni açısından, resmi ve özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları arasında, “Mesleki Gelişme” (U: 120,0, P< 0,05) ve “Kurumsal Gelişme” (U: 110,5, p< 0,05) boyutu açısından özel ilköğretim

okulları lehine anlamlı farklılık bulunmakta, “Meslektaşlarla İşbirliği” ($p > 0,05$) boyutu açısından ise anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

“Kurumsal Gelişme” boyutunda, özel ilköğretim okullarındaki matematik ve fen bilimleri branşından olan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları ($\bar{X} = 4,31$), resmi ilköğretim okullarındaki bu branştan olan öğretmenlere ($\bar{X} = 3,57$) oranla daha yüksektir. Bu bulgu, özel ilköğretim okullarındaki matematik ve fen bilimleri branşından olan öğretmenlerin formal öğretmen liderliği rollerini resmi ilköğretim okullarına oranla daha fazla üstlendiğini gösterebilir.

“Mesleki Gelişme” boyutunda, özel ilköğretim okullarındaki matematik ve fen bilimleri branşından olan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları ($\bar{X} = 4,67$), resmi ilköğretim okullarındaki bu branştan olan öğretmenlere ($\bar{X} = 4,27$) oranla daha yüksektir. Bu sonucun, özel ilköğretim okullarının amacı gereği olarak beklenen bir durum olduğu ileri sürülebilir. Bu durum, özel ilköğretim okullarındaki matematik ve fen bilimleri branşından olan öğretmenlerin sınıf içi öğretmen liderliği rolünü resmi ilköğretim okullarına kıyasla daha fazla sergilediğinin göstergesi olabilir.

d) Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Öğretmen Liderliğinin Alt Boyutları ile Mesleki Kıdem Yılı Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderliğinin alt boyutlarına ilişkin algılarını mesleki kıdem yılı değişkeni açısından, analiz edebilmek amacıyla, resmi ilköğretim okulları için varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve fark çıkan gruplarda farkın kaynağını ortaya koymak amacıyla Tukey testi kullanılmıştır. Özel ilköğretim okulları için ise, Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Ayrıca, resmi ve özel ilköğretim okullarında farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin liderlik algılarını karşılaştırmak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Bu çözümlenmeler ile ilgili tablolar ve açıklamalar, izleyen paragraflarda yer almaktadır.

Tablo 17'ye göre, uygulanan varyans analizi sonucunda; mesleki kıdem değişkeni açısından, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık görülmektedir

(F: 11,764, $p < 0,05$). 15 yıldan fazla öğretmenlik yapanların liderlik algıları (16-20 yıl: $\bar{X} = 4,17$; 20 yıl üzeri: $\bar{X} = 4,21$), 1-10 yıllık öğretmenlerden (1-5 yıl: $\bar{X} = 3,86$; 6-10 yıl: $\bar{X} = 3,83$) daha yüksektir. Ayrıca, 20 yıldan fazla öğretmenlik yapanların liderlik algısı ($\bar{X} = 4,21$), 11-15 yıllık öğretmenlerden ($\bar{X} = 3,97$) daha yüksektir.

Tablo 17'deki sonuçlar incelendiğinde, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdem yılı değişkeni açısından sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları arasında; ‘Kurumsal Gelişme’ (F: 11,702, $p < 0,05$), ‘Mesleki Gelişme’ (F: 7,294, $p < 0,05$) ve ‘Meslektaşlarla İşbirliği’ (F: 7,022, $p < 0,05$) boyutlarında anlamlı farklılık görülmektedir.

Tablo 17. Resmi İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Liderliğin Alt Boyutları ile Mesleki Kıdem Yılı Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Öğretmen Liderliği Boyutları	Okul Türü	Mesleki Kıdem Yılı	N	\bar{X}	Std Sapma	F	P	Fark
Kurumsal Gelişme	Resmi Okul	1-5 Yıl Arası	123	3,43	6,694	11,702	0,000*	1,2,3-4,5
		6-10 Yıl Arası	175	3,43	6,809			
		11-15 Yıl Arası	161	3,59	6,595			
		16-20 Yıl Arası	76	3,87	5,936			
		20 Yıl Üzerinde	96	3,92	5,987			
Mesleki Gelişme	Resmi Okul	1-5 Yıl Arası	123	4,25	5,570	7,294	0,000*	1,2-4,5
		6-10 Yıl Arası	175	4,19	5,915			
		11-15 Yıl Arası	161	4,35	5,343			2-3
		16-20 Yıl Arası	76	4,46	5,142			
		20 Yıl Üzerinde	96	4,47	5,508			
Meslektaşlarla İşbirliği	Resmi Okul	1-5 Yıl Arası	123	3,78	3,513	7,022	0,000*	1,2-4,5
		6-10 Yıl Arası	175	3,78	3,591			
		11-15 Yıl Arası	161	3,85	3,520			3-5
		16-20 Yıl Arası	76	4,09	3,017			
		20 Yıl Üzerinde	96	4,16	3,671			
Toplam	Resmi Okul	1-5 Yıl Arası	123	3,86	13,398	11,764	0,000*	1,2-4,5
		6-10 Yıl Arası	175	3,83	13,843			
		11-15 Yıl Arası	161	3,97	13,409			3-5
		16-20 Yıl Arası	76	4,17	12,374			
		20 Yıl Üzerinde	96	4,21	13,489			

Resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin algılarının, öğretmen liderliğinin alt boyutları ile mesleki kıdem değişkeni açısından karşılaştırılmasından elde edilen sonuçlar ise şöyledir:

Kurumsal Gelişme Boyutu ve Mesleki Kıdem Değişkeni: Resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından, bu boyuta yönelik liderlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (F: 11,702, $p < 0,05$). Bu boyut açısından, 15 yıldan fazla öğretmenlik yapanların liderlik algısının (16-20 yıl: $\bar{X}=3,87$; 20 yıl üzeri: $\bar{X}= 3,92$), 1-15 yıl öğretmenlik yapanlardan (1-5 yıl: $\bar{X}=3,43$; 6-10 yıl: $\bar{X}= 3,43$; 10-15 yıl: $\bar{X}= 3,59$) daha yüksek olduğu Tablo 17'de görülmektedir.

Mesleki Gelişme Boyutu ve Mesleki Kıdem Değişkeni: Resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından, bu boyuta yönelik liderlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (F: 7,294, $p < 0,05$). Tablo 17'ye göre, bu boyuttaki 15 yıldan fazla öğretmenlik yapanların liderlik algısı (16-20 yıl: $\bar{X}= 4,46$; 20 yıl üzeri: $\bar{X}= 4,47$), 1-10 yıllık öğretmenlerden (1-5 yıl: $\bar{X}= 4,25$; 6-10 yıl: $\bar{X}= 4,19$) daha yüksektir. Ayrıca, 11-15 yıl kıdemli öğretmenlerin liderlik algısının ($\bar{X}=4,35$) 6-10 yıl öğretmenlik yapanlardan ($\bar{X}= 4,19$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Meslektaşlarla İşbirliği Boyutu ve Mesleki Kıdem Değişkeni: Resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından, bu boyuta yönelik liderlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (F: 7,022, $p < 0,05$). Bu boyutta, 15 yıldan fazla öğretmenlik yapanların liderlik algısının (16-20 yıl: $\bar{X}=4,09$; 20 yıl üzeri: $\bar{X}= 4,16$), 1-10 yıllık öğretmenlerden (1-5 yıl: $\bar{X}=3,78$; 6-10 yıl: $\bar{X}= 3,78$) daha yüksek olduğu, Tablo 17'de belirtilmiştir. Ayrıca, 20 yıldan fazla öğretmenlik yapanların liderlik algısının ($\bar{X}=4,16$), 11-15 yıl öğretmenlik yapanlardan ($\bar{X}=3,85$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 17'den çıkarılabilecek genel sonuç, öğretmenlerin mesleki kıdem yılları ile sergiledikleri liderlik davranışları arasında doğru bir orantının olmasıdır. Alanyazında öğretmen liderliğine ilişkin olarak yapılan araştırmalar (Tuğsavul, 2006; Akçadağ Küçük, 2008; Beycioğlu, 2009), çalışmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Bu sonucu, öğretmenlikteki deneyimin artması ile meslekte yetkinleşme, bürokratik

sosyalleşme ve daha yüksek bir performans gösterme arasındaki koşutluk ile açıklamak olanaklıdır.

Tablo 18'e göre, uygulanan Kruskal Wallis testi sonucunda, özel ilköğretim okullarında görev yapan farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ve alt boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık görülmemektedir ($p > 0,05$). Ancak aritmetik ortalamalar incelendiğinde, hem boyutlar bazında ve hem de toplam değerlendirmede, 20 yıl üzerinde görev yapan öğretmenlerin en yüksek aritmetik ortalamaya (Kurumsal Gelişme: $\bar{X} = 3,92$; Mesleki Gelişme: $\bar{X} = 4,47$; Meslektaşlarla İşbirliği: $\bar{X} = 4,16$; Toplam: $\bar{X} = 4,21$) sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 18. Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Öğretmen Liderliğinin Alt Boyutları ile Mesleki Kıdem Yılı Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Öğretmen Liderliği Boyutları	Okul Türü	Kıdem	N	\bar{X}	Std Sapma	Ortalama Sıra	Kruskal Wallis	P
Kurumsal Gelişme	Özel Okul	1-5 Yıl Arası	12	3,60	6,853	18,46	4,259	0,235
		6-10 Yıl Arası	15	3,87	6,749	22,47		
		11-15 Yıl Arası	6	3,17	3,391	12,67		
		20 Yıl Üzerinde	6	3,98	5,913	24,25		
Mesleki Gelişme	Özel Okul	1-5 Yıl Arası	12	4,45	4,348	20,29	6,331	0,097
		6-10 Yıl Arası	15	4,48	4,353	20,57		
		11-15 Yıl Arası	6	4,09	4,290	10,83		
		20 Yıl Üzerinde	6	4,62	6,432	27,17		
Meslektaşlarla İşbirliği	Özel Okul	1-5 Yıl Arası	12	4,13	3,627	22,67	4,329	0,228
		6-10 Yıl Arası	15	4,00	3,162	19,00		
		11-15 Yıl Arası	6	3,63	2,483	12,58		
		20 Yıl Üzerinde	6	4,33	2,658	24,58		
Toplam	Özel Okul	1-5 Yıl Arası	12	4,08	12,835	20,29	6,410	0,093
		6-10 Yıl Arası	15	4,17	13,105	21,23		
		11-15 Yıl Arası	6	3,67	7,394	10,17		
		20 Yıl Üzerinde	6	4,33	9,352	26,17		

Özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarının kıdem yılı bazında ele alındığı Tablo 18'deki çarpıcı bir sonuç da 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin hem alt boyutlarda ve hem de genelde en düşük ortalamaya sahip olduklarıdır. Bu sonucu, söz konusu kıdem aralığında görev yapan öğretmenlerin okula ve öğrencilere ilişkin yüksek beklentilerinin karşılığını yıllar içerisinde görememelerinin yarattığı hayal kırıklığı ve mesleki tükenmişliğe doğru giden bir yolun başlangıcında olmanın verdiği örgütsel stres algısı ile ilişkilendirmek olasıdır.

Araştırmanın bu noktaya kadar olan kısmında, katılımcı algılarının, öğretmen liderliğinin alt boyutları ve görev yapılan okul bazında mesleki kıdem yılı değişkeni açısından analizi yapılmıştır. Bu noktada ise, mesleki kıdem yılı değişkeni bazında görev yapılan okul türü açısından bulgular analiz edilecektir.

Tablo 19'a göre; uygulanan Mann Whitney U testi sonucunda, mesleki kıdem değişkeni açısından resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin boyut ayrımı yapılmaksızın genel algıları arasında, özel ilköğretim okulları lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Buna göre; 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin algıları arasında anlamlı fark bulunup ($U: 905,5$, $p < 0,05$), diğer mesleki kıdemlerde anlamlı farklılık görülmemektedir ($p > 0,05$). Bu bulguya göre, özel ilköğretim okullarındaki 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algıları ($\bar{X}=4,17$), resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenlere ($\bar{X}= 3,83$) oranla daha fazladır. Bu sonuca göre; özel ilköğretim okullarındaki 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin "lider öğretmenlik" davranışlarını, resmi ilköğretim okullarında aynı kıdem grubunda çalışan meslektaşlarına oranla daha fazla sergiledikleri ileri sürülebilir.

Mesleki kıdem değişkeni açısından, resmi ve özel ilköğretim okullarındaki katılımcı öğretmenlerin algıları arasında "Mesleki Gelişme" ve "Kurumsal Gelişme" boyutunda anlamlı farklılık bulunmakta ($p < 0,05$), "Meslektaşlarla İşbirliği" boyutunda ise anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

Tablo 19. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algularının Öğretmen Liderliğinin Alt Boyutları İle Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Öğretmen Liderliği Boyutları	Kıdem	Okul Türü	N	Ortalama	Std Sapma	Mann Whitney U	P		
Mesleki Gelişme	1-5 Yıl Arası	Resmi Okul	123	4,25	5,570	866,5	0,029*		
		Özel Okul	12	4,45	4,348				
	6-10 Yıl Arası	Resmi Okul	175	4,19	5,914				
		Özel Okul	15	4,48	4,353				
	11-15 Yıl Arası	Resmi Okul	161	4,35	5,343			317,5	0,154
		Özel Okul	6	4,09	4,289				
20 Yıl Üstü	Resmi Okul	96	4,47	5,508	222,5	0,349			
	Özel Okul	6	4,62	6,432					
Kurumsal Gelişme	1-5 Yıl Arası	Resmi Okul	123	3,43	6,694	899,0	0,043*		
		Özel Okul	12	3,60	6,853				
	6-10 Yıl Arası	Resmi Okul	175	3,43	6,809				
		Özel Okul	15	3,87	6,749				
	11-15 Yıl Arası	Resmi Okul	161	3,59	6,595			283,0	0,085
		Özel Okul	6	3,17	3,391				
20 Yıl Üstü	Resmi Okul	96	3,92	5,986	270,5	0,803			
	Özel Okul	6	3,98	5,913					
Meslektaşlarla İşbirliği	1-5 Yıl Arası	Resmi Okul	123	3,78	3,513	1128,5	0,365		
		Özel Okul	12	4,13	3,627				
	6-10 Yıl Arası	Resmi Okul	175	3,78	3,591				
		Özel Okul	15	4,00	3,162				
	11-15 Yıl Arası	Resmi Okul	161	3,85	3,520			393,5	0,440
		Özel Okul	6	3,63	2,483				
20 Yıl Üstü	Resmi Okul	96	4,16	3,671	263,0	0,720			
	Özel Okul	6	4,33	2,658					
Toplam	1-5 Yıl Arası	Resmi Okul	123	3,86	13,399	905,5	0,046*		
		Özel Okul	12	4,08	12,834				
	6-10 Yıl Arası	Resmi Okul	175	3,83	13,843				
		Özel Okul	15	4,17	13,105				
	11-15 Yıl Arası	Resmi Okul	161	3,97	13,409			299,0	0,113
		Özel Okul	6	3,67	7,393				
20 Yıl Üstü	Resmi Okul	96	4,21	13,489	272,5	0,825			
	Özel Okul	6	4,33	9,352					

“Mesleki Gelişme” boyutunda, kıdem değişkeni bakımından 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin alguları arasında özel ilköğretim okulları lehine anlamlı farklılık bulunmakta (U: 866,5, $p < 0,05$), diğer kıdem grupları için anlamlı

farklılık bulunmamaktadır. Buna göre, özel ilköğretim okullarındaki 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları ($\bar{X}=4,48$) ‘‘tam’’ düzeyinde iken, resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin algıları ($\bar{X}= 4,19$) ‘‘çok’’ düzeyindedir. 6-10 yıl kıdem grubundaki özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin liderlik algısının, aynı kıdemdeki resmi ilköğretim okullarında çalışan meslektaşlarından daha fazla olması, özel okulların öğretmenlerinin mesleki gelişmelerine daha çok önem vermeleri ve bunun gereği olarak da daha fazla olanak sağlamaları ile açıklanabilir.

‘‘Kurumsal Gelişme’’ boyutunda, mesleki kıdem değişkeni bakımından yalnızca 6-10 yıl arası kıdem grubunda bulunan öğretmenlerinin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmakta (U: 899,0, $p<0,05$); diğer kıdem gruplarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Buna göre, özel ilköğretim okullarındaki 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları ($\bar{X}= 3,87$), resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenlere ($\bar{X}= 3,43$) kıyasla daha fazladır. Bu sonuç; formal öğretmen liderliği rollerinde, özel ilköğretim okullarındaki 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, resmi ilköğretim okullarında aynı mesleki kıdemdeki öğretmenlerden daha çok etkin olmaları ile ilişkilendirilebilir. Bu durum, anılan kıdem grubundaki özel ilköğretim öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının resmi ilköğretim okullarındaki meslektaşlarına oranla daha fazla olduğunun bir göstergesi olarak da değerlendirilebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar ile bunlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Araştırmada, resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları, önce öğretmen liderliğinin alt boyutları açısından incelenmekte, daha sonra öğretmen liderliği boyutları ile cinsiyet, branş, mezun olunan okul ve mesleki kıdem yılı değişkenlerinin, öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algılarına etkisi değerlendirilmektedir.

SONUÇLAR

Bu araştırmadaki alt problemlerin sıralanışına göre, aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

1. Resmi ($\bar{X}= 3,97$) ve özel ($\bar{X}= 4,10$) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları ‘‘çok’’ düzeyinde olup, bu algılar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

2. Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları, öğretmen liderliğinin; *Kurumsal Gelişme* (resmi: $\bar{X}= 3,60$; özel: $\bar{X}= 3,70$), *Mesleki Gelişime* (resmi: $\bar{X}= 4,32$; özel: $\bar{X}=4,44$), ve *Meslektaşlarla İşbirliği* (resmi: $\bar{X}= 3,89$; özel: $\bar{X}= 4,04$), boyutlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenleri; öğretmen liderliğinin ‘‘Mesleki Gelişme’’ boyutunda en çok, ‘‘Kurumsal Gelişme’’ boyutunda ise en az etkindir.

3. Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algılarında, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Resmi ilköğretim okullarında ‘‘lider öğretmen’’ davranışlarını, erkek öğretmenler ($\bar{X}=4,02$), kadın öğretmenlerden ($\bar{X}= 3,90$) daha fazla sergilemektedirler.

Cinsiyet değişkeni açısından, öğretmen liderliğinin ‘‘Kurumsal Gelişme’’ ve ‘‘Meslektaşlarla İşbirliği’’ boyutlarında resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta; ‘‘Mesleki Gelişme’’ boyutunda ise bulunmamaktadır.

Öğretmen liderliğinin ‘‘Kurumsal Gelişme’’ ve ‘‘Meslektaşlarla İşbirliği’’ boyutlarına ilişkin liderlik davranışlarını, resmi ilköğretim okullarında görev yapan erkek öğretmenler (Kurumsal Gelişme: $\bar{X}= 3,68$; Meslektaşlarla İşbirliği: $\bar{X}= 3,97$), kadın öğretmenlere (Kurumsal Gelişme: $\bar{X}= 3,47$; Meslektaşlarla İşbirliği: $\bar{X}= 3,77$) kıyasla daha fazla sergilemektedirler.

4. Özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyeti açısından, öğretmen liderliği ve alt boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

5. Kadın ve erkek öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algılarında, hem boyut ayrımı yapılmaksızın genel olarak, hem de öğretmen liderliğinin boyutları açısından, görev yapılan okul değişkeni (resmi ve özel ilköğretim okulları) bazında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bir başka ifadeyle, resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli kadın ve erkek öğretmenler ‘‘lider öğretmenlik’’ rollerine ilişkin benzer görüşlere sahiptirler.

6. Mezun olunan okul değişkeni açısından, resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, öğretmen liderliğine ve onun alt boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu konuda, resmi ve özel ilköğretim okullarındaki eğitim fakültesi mezunu olan ve olmayan öğretmenler benzer görüşlere sahiptirler.

7. Eğitim fakültesi mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algılarında, hem boyut ayrımı yapılmaksızın genel olarak, hem de öğretmen liderliğinin boyutları açısından, görev yapılan okul değişkeni (resmi ve özel ilköğretim okulları) bazında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

8. Öğretmen liderliğine ilişkin olarak, sosyal bilimler ($\bar{X}= 3,88$) ve sınıf öğretmenliği ($\bar{X}= 4,03$) branşlarında resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıları arasında, sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Öğretmen liderliğinin ‘‘Kurumsal Gelişme’’ (sınıf: $\bar{X}= 3,67$; sosyal: $\bar{X}= 3,46$) ve ‘‘Meslektaşlarla İşbirliği’’ (sınıf: $\bar{X}= 3,95$; sosyal: $\bar{X}= 3,79$) boyutlarında, resmi ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenleri daha fazla lider öğretmen rolü oynadıkları görüşündedirler.

9. Öğretmen liderliğine ve onun alt boyutlarına ilişkin olarak, özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarında branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

10. Branş değişkeni açısından, resmi ve özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları boyut ayrımı yapılmaksızın bütünsel olarak değerlendirildiğinde, matematik ve fen bilimleri branşında özel ilköğretim okulları lehine anlamlı farklılık görülmekte olup, diğer branşlarda anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Buna göre; matematik ve fen bilimleri branşındaki öğretmenlerin sergiledikleri liderlik davranışına ilişkin algıları, resmi ilköğretim okullarında ($\bar{X}= 3,96$) ‘‘çok’’ düzeyinde iken, özel ilköğretim okullarında ($\bar{X}= 4,51$) ‘‘tam’’ düzeyindedir.

Branş değişkeni açısından, resmi ve özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları arasında, ‘‘Mesleki Gelişme’’ ve ‘‘Kurumsal Gelişme’’ boyutlarında özel ilköğretim okulları lehine olmak üzere anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Öğretmen liderliğinin ‘‘Kurumsal Gelişme’’ (resmi: $\bar{X}=3,57$; özel: $\bar{X}= 4,31$) ve ‘‘Mesleki Gelişme’’ (resmi: $\bar{X}=4,27$; özel: $\bar{X}= 4,67$) boyutlarında matematik ve fen

bilimleri branşındaki özel ilköğretim okulu öğretmenleri, aynı branştaki resmi ilköğretim okullarında görev yapan meslektaşlarına kıyasla daha fazla liderlik rolü sergilemektedirler.

11. Mesleki kıdem değişkeni açısından, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık görülmektedir. 15 yıldan fazla öğretmenlik yapanlar (16-20 yıl: $\bar{X}= 4,17$; 20 yıl üzeri: $\bar{X}= 4,21$), 1-10 yıllık öğretmenlere (1-5 yıl: $\bar{X}= 3,86$; 6-10 yıl: $\bar{X}=3,83$) oranla; 20 yıldan fazla öğretmenlik yapanlar ($\bar{X}= 4,21$) ise 11-15 yıllık öğretmenlere ($\bar{X}=3,97$) oranla daha fazla ‘‘lider öğretmen’’ rolünü oynamaktadır.

Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdem yılı değişkeni açısından liderlik rollerine ilişkin algıları arasında; öğretmen liderliğinin her üç boyutunda da anlamlı farklılık görülmektedir.

‘‘Kurumsal Gelişme’’ boyutuna ilişkin öğretmen liderliği davranışlarını, 15 yıldan fazla öğretmenlik yapanlar (16-20 yıl: $\bar{X}= 3,87$ -; 20 yıl üzeri: $\bar{X}= 3,92$), 1-15 yıllık öğretmenlere (1-5 yıl: $\bar{X}= 3,43$; 6-10 yıl: $\bar{X}= 3,43$; 10-15 yıl: $\bar{X}=3,59$) kıyasla daha fazla sergilemektedirler.

‘‘Mesleki Gelişme’’ boyutu açısından, 15 yıldan fazla öğretmenlik yapanlar (16-20 yıl: $\bar{X}= 4,46$; 20 yıl üzeri: $\bar{X}= 4,47$), 1-10 yıllık öğretmenlere (1-5 yıl: $\bar{X}= 4,25$; 6-10 yıl: $\bar{X}= 4,19$) oranla; 11-15 yıllık öğretmenler ise ($\bar{X}= 4,35$) 6-10 yıllık öğretmenlere oranla ($\bar{X}= 4,19$) daha fazla ‘‘lider öğretmen’’ rolünü oynamaktadırlar.

‘‘Meslektaşlarla İşbirliği’’ boyutuna ilişkin liderlik davranışlarını, 15 yıldan fazla öğretmenlik yapanlar (16-20 yıl: $\bar{X}= 4,09$; 20 yıl üzeri: $\bar{X}= 4,16$), 1-10 yıllık öğretmenlere (1-5 yıl: $\bar{X}= 3,78$; 6-10 yıl: $\bar{X}= 3,78$) kıyasla; 20 yıldan fazla öğretmenlik yapanlar ($\bar{X}=4,16$) ise 11-15 yıllık öğretmenlere ($\bar{X}=3,85$) kıyasla daha fazla sergilemektedirler.

12. Özel ilköğretim okullarında görev yapan farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ve alt boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık görülmemektedir.

13. Mesleki kıdem değişkeni açısından, resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin boyut ayrımı yapılmaksızın genel algıları arasında 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip özel ilköğretim okulu öğretmenleri lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin liderlik algıları ($\bar{X}=4,17$), benzer kıdem grubundaki resmi ilköğretim okullarında çalışan meslektaşlarından ($\bar{X}=3,83$) daha yüksektir.

Mesleki kıdem değişkeni açısından, resmi ve özel ilköğretim okullarındaki katılımcı öğretmenlerin algıları arasında ‘‘Mesleki Gelişme’’ ve ‘‘Kurumsal Gelişme’’ boyutunda anlamlı farklılık bulunmakta; ‘‘Meslektaşlarla İşbirliği’’ boyutunda ise anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmen liderliğinin ‘‘Mesleki Gelişme’’ (resmi: $\bar{X}= 4,19$; özel: $\bar{X}= 4,48$) ve ‘‘Kurumsal Gelişme’’ (resmi: $\bar{X}= 3,43$; özel: $\bar{X}= 3,87$) boyutlarına ilişkin 6-10 yıl kıdem grubundaki özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin liderlik algıları, resmi ilköğretim okullarında görev yapan aynı kıdem grubundaki meslektaşlarından daha yüksektir.

ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

A. Uygulamacılar İçin Öneriler

1. Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları ‘‘çok’’ düzeyinde bulunmuştur. Ancak, öğretmen liderliğinin okul gelişimine, öğrenci ve öğretmen performansına olan olumlu etkileri göz önüne alındığında, öğretmenlerin liderlik davranışlarını ‘‘Tamamen’’ sergilemeleri gerekmektedir. Bu bakımdan, yöneticilerin ve öğretmenlerin öğretmen liderliğine olumlu bakmaları, öğretmen liderliğini desteklemeleri önemli görülmektedir. Bu gerekliliği sağlayabilmek için:

- Öğretmen liderliği için gerekli kaynakların (zaman, materyal vb.) temin edilmesi önerilebilir.

- Yöneticilerin liderliklerini öğretmenlerle paylaşmak için, öğretmenlere liderlik becerilerini ortaya çıkaracak görevler vermeleri önerilebilir.
- Öğretmenlerin eğitimsel gelişmeleri yakından takip etmelerine önem verilerek, bilgilerini meslektaşlarıyla paylaşabilecekleri etkinlikler düzenlenebilir.
- Mevzuatta öğretmen liderliğini geliştirici yenilikler yapılabilir.
- Öğretmen liderliği becerilerini geliştirici hizmet içi eğitimlerin sayısı artırılabilir.
- İl, bölge ve ülke düzeyinde daha fazla eğitimsel çalışmalar yapılarak, öğretmenlerin bu çalışmalara katılmalarının sağlanması önerilebilir.
- Meslektaş ilişkilerini geliştirecek etkinlikler yapılabilir.
- Öğretmenlerin kendileri ve okulları ile ilgili önemli kararlara katılmaları sağlanabilir.

2. Araştırma sonuçlarına göre, resmi ilköğretim okullarındaki erkek öğretmenlerin liderlik algıları, kadın öğretmenlerden daha yüksektir. Bu bakımdan, kadın öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirici eğitimin verilmesi ve bu becerileri ortaya çıkarmaları için gerekli fırsatların oluşturulması önerilebilir.

3. Araştırma bulguları, resmi ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin liderlik algısının, diğer branşlardaki öğretmenlerden daha fazla olduğunu işaret etmektedir. Bu bakımdan, öğretmen liderliğinin sadece bir branşa özgü olmadığı ve diğer branş öğretmenlerinin de öğretmen liderliği rollerini sergilemeleri gerektiği gerçeğinin benimsenmesi önemli görülmektedir. Ayrıca, öğretmen liderliğinin sadece sınıf içi etkinliklerle sınırlı kalmayıp, okul düzeyinde ve okul dışında sergilenmesi için fırsatların oluşturulması önerilebilir.

4. Araştırmaya göre; branş değişkeni açısından, resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik algılarında matematik ve fen bilimleri branşındaki özel ilköğretim okulu öğretmenleri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Resmi ilköğretim okullarında görevli matematik ve fen bilimleri branşından olan öğretmenlerin de liderlik rollerini sergileyebileceği; meslektaşlarıyla bilgi ve deneyimlerini paylaşabileceği toplantılar düzenlemek, okulla ilgili önemli kararlara katılmasını sağlamak, zümre başkanlığı vb. fırsatlar artırılabilir.

5. Araştırma sonuçlarına göre, resmi ilköğretim okullarında, mesleki kıdemin artmasıyla öğretmen liderliği davranışlarının sergilenme düzeylerinin arttığı bulunmuştur. Bu bakımdan formal öğretmen liderliği rollerinin daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlere verilerek liderlik becerilerinin ortaya çıkarılması önerilebilir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere gerekli oryantasyon hizmetleri sağlanarak, öğretmenlik mesleğine alışma süreci azaltılabilir. Öğretmen yetiştiren fakültelerin, öğretmen adaylarının liderlik becerilerini geliştirmeleri için, okul uygulamalarının sürelerini artırmaları ve gerekli ek eğitimleri vermeleri önerilebilir.

B. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Öğretmen liderliğine ilişkin öğrenci, öğretmen, veli ve yönetici görüşlerini karşılaştırmalı olarak ele alan araştırmalar yapılabilir.

2. Öğretmen liderliğinin öğrenci başarısına etkisini araştıran çalışmalar yapılabilir.

3. Öğretmen liderliğinin okul gelişimine etkisini araştıran çalışmalar yapılabilir.

4. Farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerin öğretmen liderliğini sergileme düzeylerini karşılaştıran çalışmalar yapılabilir.

5. Meslektaşların öğretmen liderliğine olan etkileri, gözlem, anket ve görüşme aracılığı ile araştırılabilir.

6. Benzer çalışmalar farklı illerde veya illerin karşılaştırılmasıyla yapılabilir.

7. Öğretmen liderliği açısından, kırsal ve kentsel okulları karşılaştıran çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adair, J. (2005). *Kışkırtıcı liderlik: Büyük liderlerden öğretiler*. (Çev: P. Ozaner). İstanbul: Alteo Yayınları.
- Adair, J. (2009). *Bir lider nasıl yetişir?: Etkin liderliğin gelişimi için vazgeçilmez yedi ilke*. (Çev: G. Doğançalı). İstanbul: Babalı Kültür Yayıncılık.
- Akçadağ Küçük S. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin liderlik davranışları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, 2008). *YÖK Dökümantasyon Merkezi* (No. 218923).
- Akert, I. N. (2009). The perceptions of teachers and principal's in regard to teacher leadership and school improvement (Doktora tezi, Missouri-Columbia University, 2009). <https://mospace.umsystem.edu/xmlui/handle/10355/6849>, 01.02.2011'de alındı.
- Aktan, C.Ç. (2000). *Yeni global gerçekler (Değişim ve liderlik üzerine özlü sözler)*. İstanbul: TÜGİAD Yayınları. <http://www.canaktan.org/canaktan.../ozlu-sozler/aktan-degisim-liderlik.pdf>, 10.01.2011'de alındı.
- Anderson, K. D. (2004). The nature of teacher leadership in schools as reciprocal influences between teacher leaders and principals. *School effectiveness and School Improvement*, 15 (1), 97-113.
- Anderson, K. D. (2008). Transformational teacher leadership in rural schools. *The Rural Educator, National Rural Education Association*, 29(3), 8-17. http://www.ruraleducator.net/archive/29-3/29-3_Anderson.pdf, 28.12.2010'de alındı.
- Arslan, H. ve Beytekin, F. (2004). İlköğretim okul müdürleri için eğitim liderliği standartlarının araştırılması. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya. <http://pegema.net/dosya/dokuman/82.pdf>, 02.12.2010'de alındı.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Balcı, A. (2005). *Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Tek Ağaç Yayıncılık.

- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2009). Ruhsal liderlik üzerine teorik bir özmlleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(58), 165-190.
- Başaran, İ.E. (1982). *Temel eğitim ve yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını. No: 112.
- Başaran, İ.E. (1988). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gl Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bateman, T. S. (2002). *Management: Competing in the New Era*. Boston: Mcgraw-Hill Irvin.
- Bayrak, S. (1997). *Değişen liderlik anlayışı ve Türkiye gerçeği*. 21. Yüzyılda liderlik sempozyumu, 1, 355-358. İstanbul: Deniz Harp Okulu.
- Beycioğlu, K. (2009). İlköğretim Okullarında ğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme. (Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, 2009). YK Dökümantasyon Merkezi (No. 240522).
- Bilir, P. (2008). Yeni Beden Eğitimi ğretim programı ve Köy Enstitülerinde Beden Eğitimi derslerinin yapılandırmacı ğretim yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(3), 145-150.
- Birky, V.D. , Shelton, M. ve Headley, S. (2006). An administrator's challenge: Encouraging teachers to be leaders. *NASSP Bulletin*, 90(2), 87-101.
- Bowe, L. M. (2009). Teacher leaders' perceptions of relational influence: A phenomenological study (Doktora tezi, University of Maine, 2009). <http://www.library.umaine.edu/theses/pdf/BoweLM2009.pdf>, 01.02.2011'de alındı.
- Brooks, G. ve Brooks, M. G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, 57(3),18-24. http://www.ascd.org/.../educational_leadership/.../The_Courage_to_Be_Constructivist.aspx, 08.01.2011'de alındı.
- Brown, A. D. (1994). Transformational leadership in tackling technical change. *Journal of General Management*, 19(4), 1-12.
- Bulu, B. (2009). Sınıf ğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15 (57), 5-34.

- Bursaliođlu, Z. (1991). Eğitimde yenileşme ve demokratik liderlik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 24 (2), 669-675.
- Bursaliođlu, Z. (2008). *Okul yónetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 16 (1). 103-119.
- Can, N. (2006a). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 349-363.
- Can, N. (2006b). Öğretmen liderliği ve engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 137-161.
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (1), 263- 288.
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2):385 -399.
- Can, S. (2002). Resmi ve özel okullardaki okul yöneticileri ve Beden Eğitimi öğretmenlerinin liderlik davranışı yönünden karşılaştırılması. (Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, 2002). *YÖK Döküasyon Merkezi* (No. 110108).
- Can, S. , Can, Ş. ve Durukan, E. (1999). Cumhuriyetten günümüze öğretmen ve öğretmenin yetiştirilmesi. *Atatürk Üniversitesi BESYO, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*,1(1), 61-70. <http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/besyo/search/titles?searchPage=2>, 04.02.2011'de alındı.
- Carson, J. B. , Tesluk, P. E. ve Marrone, J. A. (2007). Shared leadership in teams: An investigation of antecedent conditions and performance. *Academy of Management Journal*, 50(5), 1217-1234.
- Celep, C. (2003). *Halk eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2007a). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-112.
- Cemaloğlu, N. (2007b). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 33, 77-87.

- Cerit, Y. (2001). Bilgi toplumunda ilköğretim okulu müdürlerinin rolleri. (Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 2001). *Yök Dökümantasyon Merkezi* (No.101706).
- Chatturgoon, S. (2008). An exploration into teachers' perceptions on teacher leadership and their motivational levels to engage in leadership roles at school (Yüksek lisans tezi, University of KwaZulu-Natal, 2008). [http:// researchspace.ukzn.ac.za/.../Chatturgoon_Shobhana_2008_Thesis.pdf?...1](http://researchspace.ukzn.ac.za/.../Chatturgoon_Shobhana_2008_Thesis.pdf?...1), 11.12.2010'de alındı.
- Çankaya, İ. H. ve Aküzüm, C. (2010). İlköğretim okullarında öğretmenlerin iletişim kurma düzeyleri ile yöneticilerin destekleyici liderlik rolleri arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 49-57.
- Çankaya, İ. H. ve Karakuş, M. (2010). Okul yöneticilerinin takım liderliği davranışlarına yönelik bir ölçme aracı geliştirme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(2),167-183.
- Çeküç, S. (2008). Lider öğretmen yeterliklerinin incelenmesi üzerine ampirik bir çalışma. (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, 2008). *YÖK Dökümantasyon Merkezi*. (No: 221507).
- Çelik, S. ve Eryılmaz, F. (2006). Öğretmen algılarına göre Endüstri Meslek Lisesi müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri (Ankara ili örneği). *Politeknik Dergisi*, 9(4), 211-224.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 207-237.
- Danielson, C. (2007). The many faces of leadership. *Educational leadership*, 65(1), 14-19. http://www.ascd.org/.../educational_leadership/.../The_Many_Faces_of_Leadership.aspx, 07.12.2010'de alındı.
- Davis, K. (1988). *İşletmede insan davranışı*. (Çev: K. Tosun, T. Somay, F. Aykar, C. Baysal, Ö. Sadullah ve S. Yalçın). İstanbul: Yön Ajansı.
- Davis, W. M. (2009). Distributed leadership and school performance. (Doktora Tezi, George Washington University, 2009). http://gradworks.umi.com/33/44_/3344534.html, 28.12.2010'de alındı.

- Demirbilek, T. (2003). Liderlik tipleri açısından işçi sendikası yöneticileri üzerine bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 22-37.
- Deniz, L. ve Hasaıçebiöglu, T. (2003). Öğretmen liderlik stillerini belirlemeye yönelik bir ölçek çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17, 55-62.
- Dimmock, B. V. ve McGree, K. (1995). Leading change from the classroom: Teachers as leaders. *Issues... About Change*, 4(4). <http://www.sedl.org/change/issues/issues44.html>, 05.12.2010'de alındı.
- Dinko, L. R. (2004). The role of teacher leadership in science education reform: An examination of perceptions, implementation and impact of a shared leadership model. (Doktora Tezi, The Graduate Faculty of the University of Akron). *ProQuest Information and Learning* (UMI No. 3123378).
- Doğan, S. (2007). *Vizyona dayalı liderlik*. İstanbul: Kare Yayınları.
- Donuk, B. (2007). *Liderlik ve spor*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Edlow, J. M. (2008). Teacher leadership in the urna community: Teachers becoming a change agent in the school system (Doktora tezi, Nortcentral University, 2008). *ProQuest Information and Learning* (UMI No. 3312811).
- Efil, İ. (1996). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Yayını.
- Emry, T. (2007). Supports and barriers to the development of teacher leaders. (Yüksek Lisans Tezi, Pacific Lutheron University, 2007). *ProQuest Information and Learning* (UMI No. 1447834).
- Eraslan, L. (2004). Okul düzeyinde dönüşümcü liderlik. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-22.
- Erdem, A. R. (2005). *Etkili ve verimli eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eren, E. (2001). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş ve küresel yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ergun, T. ve Polatoğlu, A. (1992). *Kamu yönetimine giriş*. Ankara: TODAİE Yayınları.

- Fındıkçı, İ. (2009). *Hizmetkâr liderlik*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Fidan, A. (2003). Tarım, sanayi ve bilgi toplumunda üretim ve tüketim ilişkilerinin işletme ve yönetimleri üzerindeki etkileri. <http://www.mevzuatdergisi.com/2003/02a/03.htm>, 14.01.2011'de alındı.
- Fullan, M. ve Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* New York: Teachers College Press.
- Galland, C. (2008). Effective teacher leadership: A quantitative study of the relationship between school structures and effective teacher leaders (Doktora tezi, University of Missouri-Columbia, 2008). *ProQuest Information and Learning* (UMI No. 3371055).
- Gigante, A. N. (2006). Teacher leadership in context: Its relationship with social, material and human resources in schools implementing reform. (Doktora tezi, The State University of New Jersey, 2006). *ProQuest Information and Learning* (UMI No. 3203240).
- Göka, E. (2009). *Türklerde liderlik ve fanatizm*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Grant, C. (2006). Emerging voice and teacher leadership: Some South African voices. *Educational Management Administration and Leadership*, 34(4), 511-532.
- Gül, R. (2010). Cumhuriyet'ten günümüze öğretmenin liderliğine ilişkin öğretmen görüşleri (Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, 2010). *YÖK Dökümantasyon Merkezi* (No.249750).
- Güney, S. (2000). *Davranış bilimleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gürüz, D. ve Gürel, E. (2006). *Yönetim ve organizasyon bireyden örgüte, fikirden eyleme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Harris, A. (2002). *School improvement. What's in it for schools?* London, New York: Routledge Falmer.
- Harris, A. ve Muijs, D. (2003). Teacher leadership: Principles and practice. <http://www.nationalcollege.org.uk/index/docinfo.htm?id=17417>, 04.02.2011'de alındı.
- Harris, A. ve Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34.

Hook, D. P. (2006). The impact of teacher leadership on school effectiveness in selected exemplary secondary schools (Doktora tezi, Texas A&M University, 2006). <http://repository.tamu.edu/bitstream/...1/.../etd-tamu-2006A-EDAD-Hook.pdf;...> 04.02.2011'de alındı.

<http://hedb.meb.gov.tr/>, 08.01.2011'de alındı.

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0html, 08.01.2011'de alındı.

http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/OTMG_Klavuzu.pdf, 08.01.2011'de alındı.

Humphreys, E. (2010). Distributed leadership and its impact on teaching and learning. (Doktora Tezi, National University of Ireland Maynooth, 2010). <http://eprints.nuim.ie/view/ethesis/type/phd.htm>, 28.12.2010'de alındı.

Hyland, K. A. (2003). Teacher leadership and school reform: A case study in an elementary school in rural Indiana (Doktora tezi, Indiana University, 2003). *ProQuest Information and Learning* (UMI No. 3093436).

Hylatywayo, D. J. (2010). The enactment of teacher leadership in an urban primary school: A case study of three teacher leaders (Yüksek lisans tezi, University of KwaZulu-Natal, 2010). <http://researchspace.ukzn.ac.za/xmlui/handle/10413/1313>, 01.02.2011'de alındı.

İlgar, L. (1996). *Eğitim yönetimi-okul yönetimi-sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

İmrek, M. K. (2004). *Lider olmak*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

İnce, M. (2005). Değişim olgusu ve örgütlerde insan kaynakları yönetiminin değişen fonksiyonları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 319-339.

İnglis, L. (2004). Alternatives to the 'heroic' leader: An investigation of distributed leadership in nonprofit organizations. *Department of Management Working Paper Series. Monash University Business and Economics*. <http://www.buseco.monash.edu.au/mgt/research/working-papers/2004/wp49-04.pdf>, 11.01.2011'de alındı.

İnglis, M. L. ve Sarros, C. J. (2003). Distributed leadership: A case study of an Australian voluntary nonprofit organization. *Monash University Faculty of Business and Economics*. <http://www.buseco.monash.edu.au/mgt/research/working.../2003/wp61-03.pdf>, 27.12.2010'de alındı.

- Jenkins, B. (2009). What it takes to be an instructional leader. *Principal*, 88(3), 34-37. http://www.naesp.org/resources/2/Principal/2009/J-F_p34.pdf, 03.12.2010 'de alındı.
- Johnson, R. J. (2006). Teacher leadership: A case study of an elementary principal (Doktora tezi, Capella University, 2006). *ProQuest Information and Learning* (UMI No. 3241784).
- Kadak, Z. (2008). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, 2008). *YÖK Döküman Merkezi* (No. 226250).
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (2007). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16, 443-465.
- Katkat, D. , Tunçkol, M. ve Şahin, M. Y. (2005). Beden Eğitimi öğretmenlerinin liderlik yönelimlerinin demografik değişkenler bakımından analizi. Atatürk Üniversitesi *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(1). <http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/besyo/search/titles?searchPage=2>, 25.12.2010'de alındı.
- Kaya, K. Y. (1984). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Keçecioğlu, T. (1998). *Liderlik ve liderler*. İstanbul: Kal-Der Yayınları.
- Killion, J. ve Harrison, C. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational Leadership*, 65(1), 74-77. http://www.ascd.org/...leadership/sept07/.../Ten_Roles_for_Teacher_Leaders.aspx, 07.12.2010'de alındı.
- Kocolowski, M. D. (2010). Shared leadership: Is it time for a change? *Emerging Leadership Journeys*, 3(1), 22-32.
- Koçel, T. (1984). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını. No: 3177.
- Konan, N. (2010). *Liderlik ders notları*. Malatya: İnönü Üniversitesi.

- Korkut, H. (1992). Üniversite akademik yöneticilerin liderlik davranışları. *Amme İdaresi Dergisi*, 25(1), 159-174.
- Kreitner, R. (1992). *Management*. Boston: Houghton Mifflin.
- Krisko, M. E. (2001). Teacher leadership: A profile to identify the potential. *Paper presented at the Biennial Convocation of Kappa Delta Pi, Orlando, FL*.
- Kuyumcu, A. ve Erdoğan, T. (2008). Yükseköğretimin toplumsal değişmeye etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 240-250.
- Lambert, L. (2002). A framework for shared leadership. *Educational Leadership*, 59(8), 37-40.
- Lieberman, A. ve Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Leithwood, K. (2003). Teacher leadership: Its nature, development and impact on schools and students. In M. Brundrett, N. Burton and R. Smith (Eds.), *Leadership in education*. (103-117). London: Sage.
- Leithwood, K. A. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49 (5), 8-12.
- Leithwood, K. ve Jantzi D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 679-706.
- Lord, B. ve Miller, B. (2000). Teacher leadership: An appealing and inescapable force in school reform? *Education Development Center*. <http://www2.ed.gov/inits/Math/glenn/LordMiller.doc>, 06.12.2010'de alındı.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, C. A. (2000). *Educational administration: Concepts and practices*. Belmont, CA: Wadsworth/ Thomson Learning.
- Manske, F. A. (1994). *Etkili liderliğin surları*. (Yayına hazırlayan: Metin Arıkan). Ankara: Kara Harp Okulu Liderlik Araştırma ve Geliştirme Merkezi Yayınları.
- Mergen, E., Grant, D. ve Widrick, S. M. (2001), *Yükseköğretimde kalite yönetimi*, (Çev: E. Nemli). KalDer Forum, Temmuz-Ağustos-Eylül.

- Molefe, M. B. S. (2010). Emergent teacher leadership: A case study of three teacher leaders in a semi-urban primary school (Yüksek lisans tezi, University of Natal, 2010). <http://researchspace.ukzn.ac.za/xmlui/handle/10413/1399>, 01.02.2011'de alındı.
- Muijs, D. ve Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961-972.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Corwin Press, Sage.
- Murphy, J. (2007). Teacher leadership: Barriers and supports. In Tony Townsend (Eds.). *International handbook of school effectiveness and improvement*, 681-706.
- Nnane, R. N. (2009). An exploration of principals' and teachers' perception of teacher leadership in Finland (Yüksek lisans tezi, University of Jyväskylä, 2009).
- Norris, M. C. (2010). Living within reform: A phenomenological study of the lived experiences of teacher leaders in high schools (Yüksek lisans tezi, University of Saskatchewan, 2010). http://library2.usask.ca/theses/available/etd.../Norris_Thesis_September_2010.pdf, 01.02.2011'de alındı.
- Oktay, A. (2001). 21. Yüzyılda yeni eğilimler ve eğitim. (Der: Oktay, A., Oğuz, O. ve Ayhan, H.). *21. Yüzyılda eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, 15-39. İstanbul: Serdar Eğitim Araştırma Yayıncılık.
- Owens, R.G. (1987). *Organizational behavior in education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 266-282.
- Özmen, F. ve Sönmez, Y. (2007). Eğitim örgütlerinde değişim ajanlarının rolleri. *Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 164-177.
- Paglis, L. L. ve Green, G. S. (2002). Leadership self-efficacy and managers' motivation for leading change. *Journal of Organizational Behaviour*, 23, 215-235.
- Papatya, G. (2007). Toplam kalite kişisi ve kişiliği: Bir kamu kurumunda geliştirmeye ilişkin harekât önerileri ve üst yönetim görevleri araştırma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(2). <http://www.insanbilimleri.com/ojs/index.php/uib/article/download/314/242>, 27.12.2010'de alındı.

- Patterson, J. ve Patterson, J. (2004). Sharing the lead. *Educational Leadership*, 61(7), 74-78.
http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el200404_patterson.pdf,
 08.12.2010'de alındı.
- Pillai, R. , Schriesheim, A. C. ve Williams, E. S. (1999). Fairness perceptions and trust as mediators for transformational and transactional leadership: A two sample study. *Journal of Management*, 25(6), 897-933.
- Pruitt, H. R. (2008). From teacher to teacher leader: Barriers and supporting factors within an American-sponsored overseas school. (Doktora tezi, Lehigh University). *ProQuest Information and learning* (UMI No.3341176).
- Robbins, P. S. (1994). *Örgütsel davranışın temelleri*. San Diego State University, Prentice-Hall International, Inc. (Çev: S. A. Öztürk). ETAM A.Ş. Yayınları.
- Rutledge, I. (2009). Teacher leadership and school improvement: A case study of teachers participating in the teacher leadership network with a regional education service center (Doktora tezi, San Marcos University, 2009). *ProQuest Information and learning* (UMI No. 3370158).
- Safty, A., Bass, M. N. , Champbell, D., Gryskiewicz, S., Cleveland, H., Golandaz, H. ve Turk, M. A. (2003). *Multidisciplinary global leadership*. İstanbul: Şefik Matbaası.
- Saygınar, M. S. (2007). Hava sınıf okulları ve teknik eğitim merkezi komutanlığında görev yapan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 3(2), 67-78.
- Schlechty, C. P. (2005). *Okulu yeniden kurmak*. (Çev: Y. Özden). San Francisco: Jossey-Bass.
- Seçgel, N. (2005). Müzik öğretmenlerinin liderlik stilleri. (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, 2005). *YÖK Dökümanasyon Merkezi* (No. 188732).
- Selley, N. (1999). *The art of constructivist teaching in the primary school*. London: David Fulton Publishers.
- Smylie, M. A. (1995). New perspectives on teacher leadership. *The Elementary School Journal*, 96(1), 3 – 7.

- Somar, A. (2009). Ortaöğretimdeki Matematik öğretmenlerinin liderlik stillerinin öğrencilerin Matematik dersindeki başarı ve tutumu üzerine etkileri. (Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, 2009). *YÖK Dökümantasyon Merkezi* (No. 234805).
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150. <http://sdexter.net/courses/589/downloads/SpillaneLeadership05.pdf>, 26.12.2010'de alındı.
- Strodl, P. (1992). A model of teacher leadership. *Paper presented at the annual meeting of the Eastern Educational Research Association* (Hilton Head, SC, March 6, 1992).
- Şen, Y. ve Yaşloğlu, M. M. (2010). Dönüşümcü liderliğin yeniliği destekleyici örgüt iklimi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. <http://www.iudergi.com/index.php/isletmeiktisadi/article/view/369/335>, 01.02.2011'de alındı.
- Şimşek, H. (1997). 21. *Yüzyılın eşliğinde paradigmlar savaşı ve kaostaki Türkiye*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Şimşek, M. Ş., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2001). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, E-Sosder*, 14, 1-16. <http://www.esosder.org/eng/?sayfa=dergelist&sayi=14>, 01.12.2010'de alındı.
- Tikici, M., Demirel, T. E. ve Derin, N. (2005). Bilgi toplumunda toplam kalite liderliği: Elazığ bankacılık ve finans sektörü uygulaması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 229-245.
- Thomas-Culver, D.M. (2006). Perceptions of support for teacher leaders in the elementary schools (Doktora tezi, The University of Southern Mississippi, 2006). *ProQuest Information and learning* (UMI No. 3268476).
- Triska, J. W. (2007). Measuring teacher leadership. (Yüksek lisans tezi, Humboldt State University, 2007). <http://humboldt-dspace.calstate.edu/xmlui/handle/2148/180>, 01.12.2010'de alındı.

- Tuğsavul, F. T. (2006). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin ve Sınıf Öğretmenlerinin Liderlik Davranışlarının Karşılaştırılması (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, 2006). *Yök Dökümantasyon Merkezi* (No. 219130).
- Urbanski, A. ve Nickolaou, B. M. (2006). Reflections on teachers as leaders. <http://blogs.ksbe.edu/kes-happenings/files/.../reflections-on-teachers-as-leaders.pdf>, 12.01.2011'de alındı.
- Uysal Sezer, B. (1985). Yönetmel liderlik ve halkla ilişkilere etkisi. *Amme İdaresi Dergisi*, 18(1),81-96.
- Van de Grift, W. Ve Houtveen, A. A. M. (1999). Educational leadership and pupil achievement in primary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4),373-389.
- Yapıcı, M. *Yapılandırıcılık ve sınıf*. www.universite-toplum.org/pdf/pdf.php?id=312, 08.01.2011'de alındı.
- Yavuz, E. ve Tokmak, C. (2009). İşgörenlerin etkileşimci liderlik ve örgütsel bağlılık ile ilgili tutumlarına yönelik bir araştırma. *International Journal of Economic and Administrative Studies*, 1(2), 17-35.
- Yılmaz, H. ve Kocasaraç, H. (2010) Hizmetiçi öğretmen eğitiminde yeni bir yaklaşım: Yenilikçi öğretmenler programı ve değerlendirmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 51-64.
- York-Barr, J. ve Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.
- Yukl, G. (1994). *Leadership in organizations*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Yurcu, Ş. (2010). Eğitim liderliği. <http://www.annebebek.com.tr/uzman-yazarlar/68...-/1096-egitim-liderligi.html>, 17.12.2010'de alındı.
- Zinn, F. L. (1997). Supports and barriers to teacher leadership: Reports of teacher leaders. http://lsc-net.terc.edu/do.cfm/paper/8120/show/use_set-careers/page-2, 01.01.2011'de alındı.
- Wasley P. A. (1991). *Teachers who lead: The rhetoric of reform and the realities of practice*. New York: Teachers College Press.

- West, E. O. (2008). Supports for ethnically diverse teacher leaders. (Doktora tezi, University of California, San Diego, 2008). *ProQuest Information and learning* (UMI No. 3304222).
- Whitaker, T. (1995). Accomplishing change in schools: The importance of informal teacher leaders. *Clearing House*,68(6), 356-357.
- Whitaker, T. , Whitaker, B. ve Lumpa, D. (2009). *Motivating and inspiring teacher*. Lachmont NY: Eye on Education. <http://www.eyoneducation.com/excerpts/7103-4%20Ch%202.pdf>, 29.12.2010'de alındı.
- Wu Ven Yuen, F. (2006). Teachers leaders in Signapore: A study of two government managed schools. (Doktora tezi, University of Leicester, 2006). <https://lra.le.ac.uk/.../Final%20thesis%20for%20submission%20Jan%202006.pdf>, 28.12.2010'de alındı.
- www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2010/.../18Sura_kararlari_tamami.pdf, 08.01.2011'de alındı.
- www.tdk.gov.tr ,10.01.2011'de alındı.
- www.frntr.com/halkla-iliskiler-turizm.../698065-entelektuelliderlik.html).
07.01.2011'de alındı.

EKLER

1. Ölçek Uygulamasına İlişkin Valilik Oluru Yazısı
2. Araştırma Ölçeği
3. 2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılı Adıyaman İl Merkezinde Bulunan Resmi ve Özel İlköğretim Okulları ve Öğretmen Sayıları

EK - 1

T.C.
ADİYAMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.02.00.08.311/
Konu : Anket Değerlendirme İzni

27708

24 Kasım 2010

VALİLİK MAKAMINA
ADİYAMAN

İlgi : a) MEB. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının 11/04/2007 tarih
Ve B.08.0.EGD.0.33.05.00.573/ 1950 sayılı emirleri.
b) İnönü Üniversitesinin 05/11/2010 tarih ve B.30.2.İNÜ.070.72.00/500-5587-5435 sayılı
Yazısı.

İnönü Üniversitesi Rektörlüğü; İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Suzan CANLI' nın "Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algıları (Adıyaman İli Örneği)" başlıklı tez çalışmasını tamamlayabilmek için araştırmasını 06 Aralık 2010 ile 20 Aralık 2010 tarihleri arasında il merkezi merkez ilçede, Resmi ve Özel İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere yönelik uygulamak istediği belirtilmektedir.

Bu nedenle; 12/11/2010 tarihinde toplanan Müdürlüğümüz **Araştırma Değerlendirme Komisyonu** tarafından söz konusu tez çalışmasının incelenmesi neticesinde; anketin il merkezi merkez ilçede, Resmi ve Özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere yönelik uygulamasında herhangi bir sakınca görülmediği belirtilmiştir.

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Suzan CANLI tarafından, 06 Aralık 2010 ile 20 Aralık 2010 tarihleri arasında ekte Müdürlüğümüzce tasdiklenen anketleri kullanarak, ilgili okul Müdürlüklerinin uygun göreceği zamanlarda, eğitim-öğretim aksatılmadan, bir ders saatinden fazla olmamak kaydıyla, anket/araştırmada veya veri toplamada öğretmenlere herhangi bir zorlama yapılmadan, ders saatleri dışında (tenefüs saatlerinde), araştırmanın veri toplama araçlarında kişi, kurum ve kuruluşlara yönelik reklam veya tanıtım gibi ifadeler kullanmadan; "Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görevli öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algıları (Adıyaman İli Örneği)" başlıklı tez çalışmasını il merkezi merkez ilçede; Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim Öğretmenlerine yönelik olarak uygulamasına, ayrıca ilgilice yapılacak araştırma ve tez çalışmasının iki örneğini CD'ye kayıtlı olarak "Araştırma Sahibinin" tutanağıyla birlikte 04 Ocak 2011Salı gününe kadar İl Millî Eğitim Müdürlüğü Kültür Şubesine gönderilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınızı arz ederim.


Hasan ALAKÖSE
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
11/2010
Yakup GÜNEY
Vali a.
Vali Yardımcısı



İl Millî Eğitim Müdürlüğü ADİYAMAN (Kültür Bölümü)
Telefon: (0 416) 216 11 81 Faks: (0 416) 216 45 70
kultur02@meb.gov.tr Dahili: 166 Bilgi: M.YÜKSEL: Memur
http://adiyaman.meb.gov.tr E.DENİZ : Şef

DANISMA
444 0 632
HATTI

EĞİTİM
%100
DESTEK

EĞİTİMDE REFORM
Daha aydınlık
gelecek!

EK-1 (Devam)**FORM: 2**

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU**ARAŞTIRMA SAHİBİNİN**

Adı Soyadı	Suzan CANLI
Kurumu / Üniversitesi	İnönü Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	ADİYAMAN
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	1- Adıyaman ili merkez ilçede özel ve resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler
Araştırmanın konusu	1- Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algıları (Adıyaman İli Örneği)
Üniversite / Kurum onayı	Var / Yok (Vardır)
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Tez Çalışması
Veri toplama araçları	1-Anket Uygulaması (ölçek) 2-Anket Uygulaması (ölçek) 3-Anket.Uygulaması (ölçek)
Görüş istenilecek Birim/Birimler	Adıyaman İl Millî Eğitim Müdürlüğü

KOMİSYON GÖRÜŞÜ

MEB. Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının 11/04/2007 tarih ve B.08.0.EGD.033.05.00.573/1950 sayılı emirleri doğrultusunda; 1- İlgilinin, Adıyaman ili merkez ilçedeki özel ve resmi ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim öğretmenlerine uygulanmasında herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Komisyon kararı Oybirliği / Oyçokluğu ile alınmıştır.

Muhalif üyenin Adı ve Soyadı: Gerekçesi;

KOMİSYON

13/10/2016
Komisyon Başkanı
Ali TANRIVERDİ

İl Millî Eğitim Şube Müdürü

Üye
Orhan YALÇINDAĞ

RAM Rehber Öğrt.

Üye
Ahmet GÜNAYDIN

İl Millî Eğitim AR-GE Şubesi Gör. Öğrt.

EK- 1 (Devam)

T.C.
ADİYAMAN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.02.00.08.311/ 27730
Konu : Anket Değerlendirme İzni

24 Kasım 2010


İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Personel Daire Başkanlığı)
MALATYA

İlgi : a) MEB. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının 11/04/2007 tarih
Ve B.08.0.EGD.0.33.05.00.573/ 1950 sayılı emirleri.
b) 05/11/2010 tarih ve B.30.2.İNÜ.070.72.00/500-5587-5435 sayılı yazınız

İlgi (b) yazınızda; İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Suzan CANLI'nın "**Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Alguları (Adıyaman İli Örneği)**" başlıklı tez çalışmasını tamamlayabilmek için araştırmasını 06/12/2010-20/12/2010 tarihleri arasında merkez ilçede bulunan Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan İlköğretim Öğretmenlerine yönelik uygulanması için Müdürlüğümüz tarafından gerekli iznin verilmesi istenmektedir.

Müdürlüğümüzce; anketin merkez ilçede bulunan Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan İlköğretim Öğretmenlerine 06/12/2010-20/12/2010 tarihleri arasında uygulanması için 24/11/2010 tarih ve 27708 sayılı valilik onayı ile gerekli izin alınmış olup, yapılacak araştırmada ekte bulunan ve Müdürlüğümüzce tasdiklenen anketlerin kullanılarak, ilgili Okul Müdürlüklerinin uygun göreceği zamanlarda, eğitim-öğretim aksatılmadan, bir ders saatinden fazla olmamak kaydıyla, anket/araştırma/tez veya veri toplamada öğretmenlere herhangi bir zorlama yapılmadan, ders saatleri dışında (tenefüs saatlerinde), araştırmacının veri toplama araçlarında kişi, kurum ve kuruluşlara yönelik reklam veya tanıtım gibi ifadeler kullanmadan araştırma yapılması, ilgilice yapılacak **araştırma tez/çalışmasının iki örneğinin CD'ye kavıtlı olarak 04 Ocak 2011 Salı gününe kadar "Araştırma Sahibinin" tutanağıyla birlikte Müdürlüğümüz Kültür Şubesine gönderilmesi,** araştırma değerlendirme formu ile anketler ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

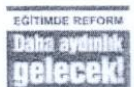

Hasan ALAKÖSE
Milli Eğitim Müdürü

EKLER :

- Valilik Onayı (1 sayfa)
- Araştırma Değerlendirme Formu
- Tasdikli Anketler (1 sayfa)



İl Milli Eğitim Müdürlüğü ADİYAMAN (Kültür Bölümü)
Telefon: (0 416) 216 11 81 Faks: (0 416) 216 45 70
kultur02@meb.gov.tr Dahili: 166 Bilgi: M.YÜKSEL: Memur
http://adiyaman.meb.gov.tr E.DENİZ : Şef



EK – 2

Saygıdeğer Meslektaşlarım,

Bu ölçek, resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları öğretmenlerin görüşlerine göre belirlemeyi amaçlamaktadır. Anketin niteliği, yanıtlarımızın içtenliğine bağlıdır.

Anket soruları iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde cinsiyet, kıdem, mezun olduğunuz fakülte ve branşınızı belirtmeniz gerekmektedir. İkinci bölümde ise, siz değerli meslektaşlarımla okulda sergilediğiniz liderlik rollerinize ilişkin algılarımız ile ilgili sorular yer almaktadır.

Ankete vereceğiniz yanıtlar, yalnızca söz konusu araştırma için kullanılacağından isminizi belirtmenize gerek yoktur. Lütfen hiçbir soruyu yanıtsız bırakmayınız ve her soru için bir tek seçenek işaretleyiniz.

Araştırmaya bilimsel veri sağlayarak yaptığımız katkı; göstermiş olduğunuz ilgi ve çaba için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Suzan CANLI
İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

BÖLÜM I**1. Cinsiyetiniz:**

1. Kadın () 2. Erkek ()

2. Öğretmenlik mesleğindeki kıdeminiz:

1. () 1-5 yıl arası 2. () 6-10 yıl arası 3. () 11-15 yıl arası
4. () 16-20 yıl arası 5. () 16-20 yıl arası 6. () 20 yıl ve üstü

3. En son mezun olduğunuz öğretim kurumu:

1. () Eğitim Fakültesi 2. () Diğer Fakülte ler (Belirtiniz).....

4. Branşınız:

1. () Sınıf Öğretmenliği 2. () Matematik
3. () Fen Bilimleri (Fen Bilgisi, Fizik, Kimya, Biyoloji vb.)
4. () Sosyal Bilimler (Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya, Felsefe, Sosyoloji vb.)
5. () Türkçe 6. () Yabancı Dil
7. () Güzel Sanatlar ve Spor (Resim, Müzik, Beden Eğitimi, İş Eğitimi vb.)
8. () Diğer (Belirtiniz).....

5. Çalıştığınız okul türü:

1. () Resmi İlköğretim Okulu 2. () Özel İlköğretim Okulu

BÖLÜM II

Aşağıda, öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin sorular yer almaktadır. Sizden istenilen her bir soru maddesinde yer alan durumun, sizin için ne düzeyde geçerli olduğuna ilişkin görüşünüzü, ölçekteki ilgili seçeneği işaretleyerek belirtmenizdir.

Vereceğiniz yanıtlar “Tamamen Sergiliyorum” seçeneğinden, “Hiç Sergilemiyorum” seçeneğine doğru sıralanmıştır. Ölçekteki puanların anlamları şöyledir:

- Tamamen Sergiliyorum.....5
Çok Sergiliyorum.....4
Orta düzeyde Sergiliyorum.....3
Az Sergiliyorum.....2
Hiç Sergilemiyorum.....1

EK- 2 (Devam)

SIRA NO	HER BİR SORU MADDESİNDE YER ALAN DURUMU, BİR ÖĞRETMEN OLARAK NE DÜZEYDE SERGİLEDİĞİNİZE İLİŞKİN GÖRÜŞÜNÜZÜ, İLGİLİ SEÇENEĞE (X) İŞARETİ KOYARAK BELİRTİNİZ.	Tamamen Sergiliyorum	Çok Sergiliyorum	Orta düzeyde Sergiliyorum	Az Sergiliyorum	Hiç Sergilemiyorum
1	Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak.	5	4	3	2	1
2	Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf etmek.	5	4	3	2	1
3	Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak.	5	4	3	2	1
4	Arkadaşlarının alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek.	5	4	3	2	1
5	Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olmak.	5	4	3	2	1
6	İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak.	5	4	3	2	1
7	Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.	5	4	3	2	1
8	Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak.	5	4	3	2	1
9	Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak.	5	4	3	2	1
10	Meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alışverişinde bulunmak.	5	4	3	2	1
11	Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak.	5	4	3	2	1
12	Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak.	5	4	3	2	1
13	Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek.	5	4	3	2	1
14	Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak.	5	4	3	2	1
15	Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak.	5	4	3	2	1
16	Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek.	5	4	3	2	1
17	Öğrencilerin başarısına yönelik özveriyle çalışmalarıyla örnek olmak.	5	4	3	2	1
18	Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak “ yapıcı ” tutumlar sergilemek.	5	4	3	2	1
19	Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak.	5	4	3	2	1
20	Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek.	5	4	3	2	1
21	Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak.	5	4	3	2	1
22	Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olmak.	5	4	3	2	1
23	Öğrencilerine güvenmek.	5	4	3	2	1
24	Öğrencilerine güven vermek.	5	4	3	2	1
25	Okulla ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak “ katılımcı ” tutumlar sergilemek.	5	4	3	2	1

EK- 3

**2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılında Adıyaman İl Merkezinde Bulunan Resmi
İlköğretim Okulları ve Öğretmen Sayıları**

No	Okullar	Öğretmen Sayıları
1	100. Yıl İlköğretim Okulu	36
2	23 Nisan İlköğretim Okulu	77
3	50. Yıl İlköğretim Okulu	44
4	75. Yıl TOBB İlköğretim Okulu	40
5	Adıyaman İMKB İlköğretim Okulu	51
6	Adıyaman TOKİ İlköğretim Okulu	32
7	Altınşehir İlköğretim Okulu	46
8	Atatürk İlköğretim Okulu	42
9	Bahcecik İlköğretim Okulu	1
10	Biraralık İlköğretim Okulu	46
11	Birsen Esensoy İlköğretim Okulu	34
12	Cengiz Topel İlköğretim Okulu	58
13	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	71
14	Emniyet İlköğretim Okulu	45
15	Fatih İlköğretim Okulu	59
16	Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu	52
17	Gazi İlköğretim Okulu	27
18	Gebeli İlköğretim Okulu	1
19	Hürriyet İlköğretim Okulu	82
20	İnönü İlköğretim Okulu	34
21	Karacaoğlan İlköğretim Okulu	44
22	Malazgirt İlköğretim Okulu	39
23	Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu	59
24	Menderes İlköğretim Okulu	71
25	Mimar Sinan İlköğretim Okulu	16
26	Mustafa Yücel Özbilgin İlköğretim Okulu	29
27	Namık Kemal İlköğretim Okulu	19
28	Orhangazi İlköğretim Okulu	25
29	Osmangazi İlköğretim Okulu	36
30	Öğrenciler İlköğretim Okulu	43
31	Özel İdare İlköğretim Okulu	27
32	Polis Amca İlköğretim Okulu	47
33	Şehit Cem Özgül İlköğretim Okulu	47
34	Şevenk İlköğretim Okulu	1
35	Toybelen İlköğretim Okulu	3
36	Yavuz Selim İlköğretim Okulu	77
37	Yunus Emre İlköğretim Okulu	33
38	Zeynep Turgut İlköğretim Okulu	60
TOPLAM		1554

EK-3 (Devam)**2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılında Adıyaman İl Merkezinde Bulunan Özel İlköğretim Okulları ve Öğretmen Sayıları**

No	Okullar	Öğretmen Sayıları
1	Özel Adıyaman Doruk İlköğretim Okulu	17
2	Özel Hacı Ömer Taşar İkbâl İlköğretim Okulu	19
3	Özel Merkez İlköğretim Okulu	17
TOPLAM		53