

T.C.
ZİRVE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN LİDERLİK DAVRANIŞLARI
(Diyarbakır İli Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülten SELÇUK

GAZİANTEP

2014

T.C.
ZİRVE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN LİDERLİK DAVRANIŞLARI

HAZIRLAYAN
Gülten SELÇUK

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Abidin DAĞLI

GAZİANTEP

2014

Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalında
Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı

: Yrd. Doç. Dr. Abidin DAĞLI

Başkan

: Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU

Üye

: Yrd. Doç. Dr. Taha YAZAR

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerimize ait olduğunu onaylarım

.../06/2014

Enstitü Müdürü
Abdullah DEMİR

BİLDİRİM

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “ Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Liderlik Davranışları” adlı çalışmanın tarafımdan, akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım. Aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

20/06/2014

Gülten SELÇUK

ÖNSÖZ

Toplumun önemli örgütlerinden olan ve toplumun geleceğine yön verecek bireyleri yetiştiren kurumlar kuşkusuz okullardır. Geleceğin toplumu, eğitim sistemlerinin yetiştireceği insan tipine göre şekil alacaktır, bu yüzden okullarda anahtar role sahip olan öğretmenlerin, gerçekleşen yeniliklere uyum sağlama ve okul yöneticileri ve diğer meslektaşlarıyla işbirliği içinde çalışarak okula ilişkin iş ve işleyişlere aktif ve etkili katılımları oldukça önemlidir. Öğretmenlerin niteliğini artırmak, mesleki uygulamalarını geliştirmek ve sonuçta öğrenci başarısını artırmak çok önemlidir. Lider öğretmenlerin görevi öğrencileri motive ederek ve etkileyerek onlara isteklilikle çalışılabilir öğrenme atmosferini hazırlamaktır. Aynı şekilde lider öğretmenin diğer bir görevi, tüm çevresini özellikle meslektaş/öğretmen beklentilerini ve öğretmen uygulamalarını etkilemektir. Öğretmen sorumluluğu ve öğretmen kalitesi zorunluluk arz ettiğine göre, öğretmen liderliğinin potansiyelinin incelenmesi, önemli bir gereklilik olarak görülmektedir.

Bu çalışmanın planlanması ve uygulanmasında yardımlarını esirgemeyen ve çalışmalarımı titizlikle inceleyen değerli danışmanım sayın Yrd. Doç. Dr. Abidin DAĞLI' ya, teşekkürlerimi sunarım. Araştırma sürecindeki katkılarından dolayı değerli hocalarım Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU ve Yrd. Doç. Dr. Taha YAZAR'a teşekkür ederim. Lisansüstü eğitimim süresince yetişmemde emeği geçen tüm hocalarıma teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Ayrıca anketlerin uygulanmasında yardımcı olan öğretmen arkadaşlarıma ve yöneticilere teşekkür ederim. Yüksek lisans öğrenimim sırasında her zaman beni destekleyen, azim ve güç kaynağım olan eşim Cihan Selçuk ve canım kızım Melisa'ya sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

Diyarbakır 2014

Gülten SELÇUK

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖNSÖZ	i
İÇİNDEKİLER	ii
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
TABLolar LİSTESİ	x

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Problem Durumu	1
Problem Cümlesi	5
Alt Problemler	6
Sayıtlılar	6
Sınırlılıklar	6
Tanımlar	6

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1.1. Liderlik Kavramı Temel Liderlik Kuramları ve Yeni Yaklaşımlar	8
2.1.1.1. Liderlik Kavramının Tanımı	8
2.1.1.2. Lider Kimdir?	11
2.1.1.3. Lider ile Yönetici Arasındaki Farklılıklar	12

2.1.1.4. Temel Liderlik Kuramları	14
2.1.1.4.1. Kişisel Özellik Kuramı	14
2.1.1.4.2. Davranışsal Yaklaşımlar	14
2.1.1.4.3. Durumsal Yaklaşımlar	15
2.1.1.5. Liderlikte Yeni Yaklaşımlar	16
2.1.1.6. Dönüşümsel (Transformasyonel) Liderlik	17
2.1.1.7. Paylaşılan Liderlik	19
2.1.2. ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ	20
2.1.2.1. Öğretmen Liderliğinin Doğuşu	20
2.1.2.2. Öğretmen Liderliğinin Tanımı	22
2.1.2.3. Öğretmen Liderliğinin İlkeleri	23
2.1.2.4. Öğretmen Liderliğinin Yararları	24
2.1.2.4.1. Mesleki Etkinlik	25
2.1.2.4.2. Değişime Direnmeyle Başa Çıkmak	25
2.1.2.4.3. Kariyer Geliştirmek	25
2.1.2.4.4. Kendi Performansını Geliştirmek	25
2.1.2.4.5. Diğer Öğretmenleri Etkilemek	25
2.1.2.4.6. Sonuçlar İçin Hesap verebilirlik	26
2.1.2.5. Öğretmen Liderlik Davranışları	26
2.1.2.5.1. Aynı Ortamda Bulunanlara Güven Vermek	26
2.1.2.5.2. Vizyon Geliştirmek	26
2.1.2.5.3. Soğukkanlı Olmak	27

2.1.2.5.4. Risk Almak	27
2.1.2.5.5. Bir Uzman Olmak	27
2.1.2.5.6. Farklılıklara Önem Vermek	27
2.1.2.5.7. Basitleştirmek	27
2.1.2.6. Öğretim Lideri Olarak Sınıfın Yöneticisi Öğretmenin Davranışları	28
2.1.2.7. Öğretmenlerin Liderlik Rollerini	31
2.1.2.8. Öğretmen Liderliğinin Engelleri	33
2.1.2.9. Öğretmen Liderliğini Destekleyecek Unsurlar	37
2.2. KONUSU İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR	38
2.3. KONUSU İLE İLGİLİ YURTDIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR	42

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi	45
3.2. Evren ve Örneklem	45
3.3. Veri Toplama Yöntemi ve Teknikleri	45
3.4. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	46
3.5. Veri Toplama Aracının Uygulanması ve Verilerin Toplanması	46
3.6. Verilerin Analizi	47

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular	49
4.1.1. Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımları	49
4.1.2. Öğretmenlerin Cinsiyet Durumlarına Göre Dağılımları	50
4.1.3. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımları	50
4.1.4. Öğretmenlerin Kıdem Durumlarına Göre Dağılımları	51
4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum	51
4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	51
4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	59

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR	66
5.2. ÖNERİLER	68
5.2.1. Uygulamacılar İçin Öneriler	68
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	68
EKLER	69
EK-1 Ölçme Aracı (Anket Formu)	70
EK-2 İzin Belgesi	74
KAYNAKÇA	76

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, okulöncesi eğitim kurumlarında görevli yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre, okulöncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin liderlik davranışlarını saptamaktır.

Araştırmanın evrenini; 2013-2014 eğitim- öğretim yılında, Diyarbakır il merkezindeki okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmanın yapıldığı tarih itibariyle Diyarbakır il merkezinde 18 okulöncesi eğitim kurumu bulunmakta ve bu okullarda 32 yönetici ve 158 öğretmen görev yapmakta idi. Diyarbakır il merkezindeki 18 okulöncesi eğitim kurumunun tümüne giderek, 26 yönetici ve 107 öğretmene anket uygulayarak araştırmanın örneklemini oluşturulmuştur. Bu durumda, örneklemin evreni temsil etme oranı yöneticilerde % 81.25, öğretmenlerde ise, % 67.72’ dir.

Araştırmada, Beycioğlu, (2009) tarafından geliştirilen “Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği-ÖLAB” kullanılmıştır. Ölçme aracı, 25 madde ve üç boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar “*Kurumsal Gelişme*”, “*Mesleki Gelişim*” ve “*Meslektaşlarla İşbirliği*” olarak adlandırılmıştır. Anlamlılık düzeyi. 05 olarak alınmıştır.

Araştırma sonucunda varılan bazı önemli bulgular aşağıda sıralanmıştır.

I. Okulöncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmen ve yöneticilerin, öğretmenlerin liderlik davranışları ile ilgili alt boyutlardaki algılarının ortalamaları incelendiğinde; (1) öğretmen algılarına göre, *meslektaşlarla işbirliği* boyutu için aritmetik ortalama ($x=4,27$) “her zaman”, *kurumsal gelişim* boyutu için ($x=4,08$) “sık sık”, *mesleki gelişim* boyutu için ise ($x=4,54$) “her zaman” düzeyinde saptanmıştır. (2) Yönetici algılarına göre ise, *meslektaşlarla işbirliği* boyutu için ($x=4,38$) “her zaman”, *kurumsal gelişim boyutu* için ($x=4,19$) “sık sık” ve *mesleki gelişim boyutu* için ise ($x=4,60$) “her zaman” düzeyinde saptanmıştır..

II. Öğretmenlerin, okulöncesi öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin algılarının ortalama puanları ölçek bazında 4,16; yöneticilerde ise bu değer 4,41’dir. Öğretmen algılarına göre bu değer “*sık sık*”, okul müdürlerine göre ise bu değer “*her zaman*” düzeyindedir.

III. Öğretmen algılarına göre, öğretmenlerin liderlik davranışları ile ilgili en düşük ortalamaya sahip madde ‘‘İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak’’ (x=3,37; Bazen) ve en yüksek ortalamaya sahip madde ise ‘‘Öğrencilerine güven vermek’’ (x=4,74; Her zaman) dır.

IV. Yönetici algılarına göre, öğretmenlerin liderlik davranışları ile ilgili en düşük ortalamaya sahip madde ‘‘İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak’’ (x=3,65; Sık sık) ve en yüksek ortalamaya sahip madde ise öğretmenlerde olduğu gibi ‘‘Öğrencilerine güven vermek’’ (x=4,85; Her zaman) dır.

V. Öğretmen ve yöneticilerin algılarına göre, öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı fark saptanmıştır.

VI. Öğretmen algıları arasında ‘‘öğrenim durumu’’, ‘‘cinsiyet’’, ‘‘medeni durum’’ ve ‘‘kıdem’’ değişkenine göre, tüm boyutlarda anlamlı fark saptanmamıştır.

Anahtar kelimeler: Lider, liderlik, öğretmen liderliği, okulöncesi eğitim kurumu.

ABSTRACT

The purpose of this study is to identify the leadership behaviors of teachers in pre-school education according to the perceptions of principals and teachers working in pre-school education.

The universe of study has been created by administrators and teachers working in preschool education in the 2013-2014 academic year, in the city of Diyarbakir. At the date of the survey in the city of Diyarbakir, there were 18 pre-school education and 32 administrators and 158 teachers working in these schools. We went to all 18 of pre-school education institute in the city of Diyarbakir and created a sample by applying a questionnaire to 26 managers and 107 teachers. In this case, the sample rate of the universe in the managers was 81.25%, the rate among teachers was 67.72%.

In the study, the Scale of "Teacher Leadership Perceptions and Expectations - OLAB" developed by Beycioglu (2009) was used. Measuring tool consists of 25 items and three dimensions. These dimensions were called as "Institutional Development", "Professional Development" and "Cooperation with colleagues". The level of significance was taken as 05.

In conclusion some important findings reached are listed below.

1. When examined the teachers' perceptions of leadership behaviors, associated with lower average in size of Pre-school teachers and administrators working in educational institutions; (1) According to the perceptions of teachers, arithmetic mean for collaboration with colleagues ($x = 4.27$) "always", institutional development dimension ($x = 4.08$) "often", professional development dimension ($x = 4.54$) "all the time" were determined. (2) According to the perception of the manager, the dimension of collaboration with colleagues ($x = 4.38$) "always", institutional development dimension ($x = 4.19$) "often" and professional development dimension ($x = 4.60$) "always" were determined.
2. On the basis of the scale, teachers and preschool teachers' perceptions of leadership behavior were an average score of 4.16. This value was "frequently"

according to teachers' perceptions and “always” according to the school principals.

3. According to the perceptions of teachers, option with the lowest average related to teachers' leadership behavior was “taking part in professional working groups in province, region or country” ($x = 3.37$; Sometimes). At the same time, the option with the highest average was “Give confidence to students” ($x = 4.74$; always).

4. According to the the manager's perceptions, the item, which has the lowest average about the leadership behaviours of teachers, is” to have duty in working groups in a city, region or country ‘’(x=3,65; oftl,en) and the item which has the highest average, as teachers say, is” To give the self-confidence to their students’’(x=4,85; Always)

5. According to both teachers and managers, it is stated that there are significant differences between their perceptions about leadership behaviours of teachers.

6. In respect of variables, such as” educational level” ,”gender” , “marital status” and “seniority” it is stated that there are significant differences between teachers' perceptions in all aspects.

Key words: Leader, Leadership, Teacher leadership and Preschool educational institution.

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Lider ile Yönetici Arasındaki Farklılıklar	13
Tablo 2: Liderlik Kuramlarının Tarihsel Gelişimi	15
Tablo 3: Yeni Liderlik Kuramlarının Karşılaştırılması	16
Tablo 4: 1980'den Günümüze Öğretmen Liderliğinin Evrimi	21
Tablo 5: Lider Öğretmen ile Sıradan Öğretmenin Karşılaştırılması	30
Tablo 6: Öğretmen Lider Olarak Başarıyı Etkileyen Faktörler	36
Tablo 7: Okul Öncesi Öğretmen ve Yöneticilerin Liderlik Davranışları Ölçeğinin	
Alt Boyutları, Soru Sayıları ve Cronbach Alpha Katsayıları	46
Tablo 8: Öğretmenlerin İfadelerle İlişkin Katılma Düzeyleri ve Puan Sınırları ...	47
Tablo 9: Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları	49
Tablo 10: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	50
Tablo 11: Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımları	50
Tablo 12: Öğretmenlerin Kıdem Durumlarına Göre Dağılımları	51
Tablo 13: Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre Okulöncesi Öğretmenlerin	
Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerin t Testi Sonuçları	52
Tablo 14: Okulöncesi Öğretmenler ile Okulöncesi Yöneticilerinin Görüşleri Göre	
“Okulöncesi Öğretmenlerin Liderlik Davranışları”na İlişkin Görüşlerin	
Karşılaştırması	55
Tablo 15: Öğretmenlerin Algılarına Göre En Düşük Ortalamaya Sahip Maddelere	
İlişkin Bulgular	56
Tablo 16: Yöneticilerin Algılarına Göre En Düşük Ortalamaya Sahip Maddelere	
İlişkin Bulgular	57

Tablo 17: Öğretmenlerin Algılarına Göre En Yüksek Ortalamaya Sahip Maddelere İlişkin Bulgular	58
Tablo 18: Yöneticilerin Algılarına Göre En Yüksek Ortalamaya Sahip Maddelere İlişkin Bulgular	59
Tablo 19: Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Dağılımı	60
Tablo 20: Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Okulöncesi Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarına İlişkin Varyans Analizi	61
Tablo 21: Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Yöneticilerin Liderlik Davranışına İlişkin t-testi Sonuçları	62
Tablo 22: Medeni Durum Değişkenine İlişkin t-testi Sonuçları	63
Tablo 23: Öğretmenlerin Kıdem Durumuna Göre Okulöncesi Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Dağılımı	64
Tablo 24: Öğretmenlerin Kıdem Durumuna Göre Okulöncesi Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarına İlişkin Varyans Analizi	65

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almıştır.

Problem Durumu

Liderler, çağlar boyunca insanları etkilemişler ve yönetim becerileri de sergileyerek, bulundukları toplum üyelerinin çeşitli amaçlara ulaşmalarına öncülük etmişlerdir. Her toplumun tarihinde bir lideri olduğu, her toplumun lideriyle elde ettiği başarıları bulunduğu söylenebilir. Genellikle, liderlerle yaratılan başarı öykülerinde, liderler öncü ve tek kişidirler. Diğerleri onların izleyenleridir (Beycioğlu, 2009: 2).

Liderlik konusu, yönetim alanında araştırma yapan bilim adamlarının çok yoğun olarak çalıştıkları bir konu olmuştur. Liderlik konusunda 3000'den fazla ampirik araştırma yapılmıştır. Liderlik konusunda çok değişik tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları şöyle sıralanabilir (Çelik, 2012: 1):

- Bass'a göre (1985) liderlik, grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme sürecidir.
- Bennis ve Nanus'a göre (1985) liderlik, görüşleri, eylemleri ve eğilimleri, etkileme, yönlendirme ve yönetmedir.
- Argyris de (1976) liderliği güçlü bir etki şeklinde tanımlamıştır.

Liderlikle ilgili olarak yapılan tanımlamalar, liderliğin farklı yönlerini ele almıştır.

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

gerçekleştirmek için ise, okulların yönetiminde yeniliklere açık ve etkili liderlik davranışlarının sergilenmesi ön gerekliliklerin başında gelmektedir (Beycioğlu, 2009: 3).

Okullarda öğretmenlerden beklenen davranışlardan biri de öğrencilerin geçmiş yaşantılarına ve öğrenme yeteneklerine ilişkin herhangi bir ön yargı taşımaksızın onların okul ve sınıf içindeki öğrenme süreçlerinde kendilerine yol gösterici ve yardımcı olmalarıdır. Okullarda öğretmenler, öğrencilerin sınıf içinde masa başı çalışmaları sırasında dolaşarak ve öğrencilerin çalışmalarını gözleyip güçlü ve zayıf öğrencileri keşfederek gerekli olduğunda öğrencilerle karşılıklı olarak birebir ilgilenmek suretiyle onların gelişimine katkıda bulunmaktadır. Bu süreçte öğretmen, öğrencilerin çalışmalarını iyi bir biçimde yapabilmeleri konusunda yüreklendirmekte, öğrencilerin kendisine soru sormasını beklemeksizin onlara çeşitli sorular yönelterek karşılaştıkları güçlükleri belirlemekte, çalışmalarını tamamlayabilmeleri için gerektiğinde bazı öğrencilere fazladan zaman verebilmektedir (Şişman, 2013: 155).

Öğretmenlerin liderlik düşünceleri, bütün öğrenciler için öğrenme ve öğretmenin kalitesini artırma isteklerine dayanır. Araştırmalara göre öğretmenler, liderliğin örgütsel hiyerarşide “ daha yüksek ” ve “ daha üstün” pozisyon olarak tanımlanmasından çok liderliği; işbirlikçi çaba, mesleki gelişimi ve büyümeyi desteklemek için diğer öğretmenlerle bütünleşme ve eğitim hizmetlerinin gelişmesi olarak görüyorlar (Devaney, 1987; Troenve Boles, 1992’e atfen Dimock ve M c Gree, 1995; Akt. Can, 2006: 141).

Anthony Robins, “İçindeki Devi Uyandır” isimli eserinde statükoyu terk edip değişimin yanında olan bir öğretmenin başarı hikayesini anlatır ve düşüncelerini şu şekilde ifade eder:

Liderler, güçlendirici inançlarla yaşayan, diğer insanlara da kendilerini sınırlayan inançları değiştirip tam kapasitelerine ulaşmayı öğreten kişilerdir. Beni çok etkileyen büyük liderlerden biri, Marva Collins adlı bir öğretmendir. Otuz yıl önce Marva kendi kişisel gücünü kullanmış, çocukların hayatında gerçek bir fark yaratarak geleceğe doğru uzanmaya karar vermiştir. Karşısına çıkan zorluğa gelince, ilk tayin edildiği görev sınıf öğretmenliğidir. Çocuklar o sıra artık hiçbir şey öğrenmemeye karar vermiş durumdadır. Ama Marva’ nın hayattaki misyonu yine de bu çocukların

hayatlarında bir fark yaratmaktır. Onun hayatları etkileme konusunda yalnız inancı değil, bir de ihtirası kökleri derine giden imanı vardır. Bu çocukların hayatını iyiye doğru etkileyecektir. Bu uğurda yapamayacağı yoktur. Disleksik (okuma ve anlama rahatsızlığı) teşhisi konmuş, her türlü öğrenme ve davranış özrüyle yaftalanmış çocuklarla karşı karşıya kalınca sorunun çocuklarda değil, onlara öğretme biçiminde olduğuna karar vermiştir. Hiç kimse onlara üstesinden gelinecek zorlukları aşmanın zevkini vermemiştir. Sonuçta da çocukların kendine inancı gelişmemiştir. Bir şeyi başarmaya zorlamak, sonunda bunu becerip gücünün nelere yettiğini görmek onların tecrübeleri arasında yoktur. Oysa insanlar zorlanma, meydan okuma gibi şeylere cevap verir. Marva bu çocukların her şeyden çok buna ihtiyaç duyduğuna karar vermiştir (Akt. Çakırer, 2009: 339).

Bu yüzdende "Ali topu at" gibi şeylerin yazılı olduğu kitapları bir kenara fırlatmış, onun yerine, çocuklara Shakespeare, Sofokles, Tolstoy öğretmiştir. Öbür öğretmenler, "Böyle bir şey asla tutmaz, bu çocuklar bunları anlamaz," demiştir. Tahmin edebileceğiniz gibi, birçoğu Marva' ya kişisel saldırılar yönelmiş, bu çocukların hayatını mahvedeceğini söylemişlerdir. Ama Marva' nın öğrencileri o dersleri anlamakla kalmamış, çok da sevmiştir. Marva her çocuğun benzersiz bir ruha ve her şeyi öğrenme yeteneğine sahip olduğuna içtenlikle inandığı için bunlar gerçekleşmiştir. Derslerini öyle büyük bir uyum ve sevgi içinde vermiştir ki, çocukların kendilerine tam anlamıyla güvenmesini sağlayabilmiştir. Birçoğu için bu, ömründe ilk defa hissettiği bir şeydir. Marva Collins, öğrencilerinin kararlarını yalnız bugün değil, ömür boyu biçimlendirecek güçlü inançlar aşılacaktır.

Mustafa Kemal Atatürk, liderlik ile ilgili düşüncelerini şöyle açıklıyor:

Herkesin kendine göre bir zevki var. Kimi bahçeyle uğraşmak, güzel çiçekler yetiştirmek ister. Bazı insanlar da adam yetiştirmekten hoşlanır. Bahçesinde çiçek yetiştiren adam, çiçekten bir şey bekler mi? Adam yetiştiren adam da, çiçek yetiştirendeki duygularla hareket edebilmelidir. Ancak bu biçimde düşünen ve çalışan adamlar ki, memleketlerine ve milletlerine ve bunların geleceğine faydalı olabilirler (Baykal, 2004: 5).

Liderlik evrensel bir fenomen olarak hayatımızda her zaman yerini almıştır. Tarih boyunca krallardan, peygamberlere, din adamlarından firavunlara, kabile

reislerinden padişahlara, sultanlardan halifelere pek çok lider farklı rollerde, farklı boyutlarda ve konumlarda topluluklara önderlik etmiş, onları belli bir amaç doğrultusunda hareket etmeye motive etmiş, gelişim ve dönüşümlerinde öncü rol oynamışlardır. Kimi zaman tarih onları Hitler, Mussolini gibi kötü anmış, kimi zaman ise Hz. Muhammed, Mustafa Kemal Atatürk, Mahatma Gandhi gibi baş tacı etmiştir (Duyan, 2012: 3).

Öğretmenlerden beklenen, sınıfı ve okulu ihmal etmeden, okul çaplı projeleri yürütürken açık bir sınıf yönetimi politikalarıyla öğretmen liderliği rollerini gösterebilmektir. Bir çok araştırma lider öğretmenlerin genel olarak yeni rollerini ve sorumluluklarını büyük ölçüde yeterli bulurken ayrıca çeşitli sınırlama ve gerilimlerle de karşılaştığını göstermektedir (Dimock ve Mc Gree, 1995; Akt. Can, 2006: 146).

Öğretmen, sınıf içi süreçlerin ve bu bağlamda öğretim, öğrenme sürecinin temel aktörüdür. Her ne kadar sınıfın örgütlenme biçimi ve fiziksel özellikleri, öğretimi etkilemekte ise de, sınıf içi süreçlerde temel belirleyici öğretmendir. Öğretmen, sınıfın ve öğrenme sürecinin örgütlenmesinde, yönetiminde, öğretim ve öğrenmenin gerçekleşmesinde temel belirleyicidir (Şişman, 2013: 148).

Öğretmen liderlerin, eğitim öğretim üzerinde etkili olmaları beklenen bir sonuçtur. Ancak bunun yanında, öğretmen liderlerin politik kararlar, toplumsal güvenlik kaynakları ve velilerle birlikte çalışma gibi okulla ilgili başka konularda da etkileri bulunabilir. Olasılıkların neredeyse sonu yoktur. Başarılı öğretmen liderler, diğer öğretmenlerin tutkularını, kendi etkileme alanlarını keşfetmelerine yardımcı olur. Sonrasında öğretmenler düşüncelerinin savunucusu haline gelir ve diğer öğretmenleri değişim çabalarına ortak olmaya yönlendirir (Katzenmeyer ve Moller, 2013: 105).

Öğretmenlerin niteliğini artırmak, mesleki uygulamalarını geliştirmek ve sonuçta öğrenci başarısını artırmak çok önemlidir. Lider öğretmenlerin görevi öğrencileri motive ederek ve etkileyerek onlara isteklilikle çalışılabilir öğrenme atmosferini hazırlamaktır. Aynı şekilde lider öğretmenin diğer bir görevi, tüm çevresini özellikle meslektaş/öğretmen beklentilerini ve öğretmen uygulamalarını etkilemektir. Öğretmen sorumluluğu ve öğretmen kalitesi zorunluluk arzettiğine göre, öğretmen liderliğinin potansiyelinin incelenmesi, önemli bir gereklilik olarak görülmektedir (Sledge ve Morehead, 2006; Akt. Can, 2013: 171).

Öğretmen liderliğinin gerekçesi, örgütsel kapasite geliştirme, demokratik toplulukları modelleme, öğretmenleri yetkilendirme ve öğretmen profesyonelliğini artırma esaslarında yatar. Öğretmen liderliğinin faydaları artık toplum tarafından daha çok bilinmeye başlamıştır. Bizim ve diğerlerinin gözlemlediklerine göre öğretmen yeterliliği, değişimin sürdürülebildiği ve öğretmenlerin elde tutulmasının mümkün olabileceğinin farkına varmış bulunmaktayız. Ancak yine de öğrenci çıktılarıyla öğretmen liderliği arasındaki bağlantıyı araştırmalar vasıtasıyla doğrulamak için hala yapılacak iş vardır. Öğretmen liderliğinin değerine ilişkin düşüncemizi formüle ettiğimizde, diğerlerinin de kendilerinin ve ötekilerinin bu kavram hakkındaki varsayımlarını derinlemesine değerlendirmekten yararlanacaklarına inanıyoruz. Bu süreç içinde, okullar öğretmen liderliğini benimsedikleri zaman, öğretmenlerin, idarecilerin ve öğrencilerin hepsinin bundan yarar sağlayacakları inancına varmış bulunuyoruz (Katzenmeyer ve Moller, 2013: 39).

Liderler yetiştirmek, sadece ilköğretim öğretmenlerinin işi değildir. Okulöncesi öğretmenlikten, üniversitedeki profesörlere kadar herkesin bu misyonu kavramış olması gerekir (Çakırer, 2009: 19).

Yapılan literatür taramasında, Diyarbakır il merkezindeki okulöncesi eğitim kurumlarında görevli yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre, okulöncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin liderlik davranışlarının nasıl olduğuna ilişkin herhangi bir araştırmaya rastlanamamıştır. İşte bu araştırma ile, Diyarbakır il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarında görevli yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre, okulöncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin sergiledikleri liderlik davranışlarının nasıl olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Bu araştırmanın uygulamanın içerisinde bulunan okulöncesi eğitim kurumu yönetici ve öğretmenlerine ışık tutacağı ve bu konuda yapılacak olan araştırmalara da katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Problem Cümlesi

Okulöncesi eğitim kurumlarında görevli yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre, okulöncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin liderlik davranışları nasıldır?

Alt Problemler

1. Okulöncesi eğitim kurumlarında görevli yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre, okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin sergiledikleri liderlik davranışları nasıl bir dağılım göstermektedir? Yönetici ve öğretmenlerin algıları arasında anlamlı fark var mıdır?

2. Okulöncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin, kendi liderlik davranışlarına ilişkin algıları;

- a) Öğrenim durum,
- b) Cinsiyet,
- c) Medeni durum,
- d) Kıdem,

değişkenlerine göre anlamlı fark göstermekte midir?

Sayıtlılar

- 1. Yönetici ve öğretmenler anketleri yanıtlarken görüşlerini içtenlikle yansıtmışlardır.
- 2. Yöneticiler ve öğretmenler araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, Diyarbakır il merkezindeki kamu bağımsız okulöncesi eğitim kurumları kapsamında yer alan; 37-66 aylık yaş grubu çocukların eğitim-öğretim gördüğü anaokullarında görev yapan yönetici ve öğretmen algılarıyla sınırlıdır.

2. Bu araştırmanın bulguları ölçme aracındaki sorularla sınırlıdır.

Tanımlar

Lider: Grubun yaşantılarını değerlendirip düzenleyen ve bu yaşantılar yoluyla grubun gücünden yararlanan kimsedir (Bursalıoğlu, 2012: 204).

Liderlik: İki veya daha fazla kişiyi güç ve etki yoluyla yönlendirmedir (Çelik, 2012: 3).

Öğretmen Liderliği: Öğretmenin sınıfta ve okulda formal ve informal eğitimsel etkinlik ve süreçlerde istekli görevler üstlenme, bağımsız projeler oluşturma, çevresini etkileme, meslektaşlarının gelişimine destek olma ve güven oluşturma yeterliliğidir (Can, 2007: 264).

Okul Öncesi Eğitim Kurumu: Bağımsız anaokulları, ilköğretim okulları içerisinde açılan anasınıfları ve kız meslek liseleri bünyesinde bulunan uygulama sınıflarıdır. Bu araştırmada yalnızca, 37-66 aylık yaş grubu çocukların eğitim-öğretim gördüğü anaokulları araştırma kapsamına alınmıştır.



BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, liderlik ve öğretmen liderliğine ilişkin kuramsal bilgiler ve konu ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1. Liderlik Kavramı, Temel Liderlik Kuramları ve Yeni Yaklaşımlar

Bu alt başlık altında, liderlik kavramının tanımı, Lider kimdir?, Lider ile yönetici arasındaki farklılıklar, Temel liderlik kuramları ve Liderlikte yeni yaklaşımlar hakkında bilgi verilmiştir.

2.1.1.1. Liderlik Kavramının Tanımı

“Liderlik”; İngilizce “ leadership” kelimesinden Türkçeye aktarılmış olup, kelimenin asıl fiili “ lead” şeklindedir. Bu haliyle kelime daha çok Amerikan İngilizcesinde kullanılmakla birlikte, İngiltere İngilizcesinde bu kelimenin eş anlamlısı olarak “ head ” ve “headship” kelimeleri kullanılmaktadır (Şişman, 2004: 2).

Liderlikle ilgili çoğu araştırmada, liderlik kavramını tanımlamaktan çok liderlik yaklaşımlarının, liderlik türlerinin ve etkili liderliğin tartışıldığı görülmektedir. Genel bir tanımla liderlik; bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme bilgi ve yeteneklerinin toplamıdır (Eren, 1991: 357; Akt. Can, 2013: 2).

Liderlik araştırmalarının uzun bir geçmişi olmasına karşın, okullarda ve diğer örgütlerde liderlik üzerine yapılan araştırmalarda liderlik genellikle, belirli bir makamda bulunan bireylerin yapacağı bir dizi eylem ve işlemler olarak değerlendirilir. Halbuki liderlik; belirli bir makamda bulunan bireylerin ne yaptıklarından çok, örgütün yaşaması, gelişmesi ve etkili olabilmesi için yerine getirilmesi gerekli görevlerin ve liderlik işlevlerinin neler olduğu açısından incelenir (Karip, 1998; Akt. Can, 2013: 2).

Çakırer (2009: 19)' e göre liderlik, yönetim alanında üzerinde en çok araştırma yapılan konuların başında gelmekte olup, liderliğin pek çok tanımı yapılmıştır. Liderlik

başkalarını etkileme ve onlara yön verme sanatı olarak tanımlanabilir. Bu tanımlardan biri şu şekildedir:

" Liderlik, güzelliğe benzer, tarifi çok zordur, fakat görülünce fark edilendir " .

Liderlik, başarılı olacak planlar tertip etme yeteneği ve başkalarını da tüm zorluklara rağmen, ölümle yüz yüze gelseler bile bu planları gerçekleştirmeleri yönünde ikna etme melekesidir (Chibber, 2007: 45).

Fındıkçı (2009: 51-54) ise, liderlik ile ilgili görüşlerini şöyle belirtmiştir:

- Liderlik, insanların ve insanlığın önünü açmaktır. Eğer insanların önünü açarsanız, gelişmelerine katkıda bulunursanız, yol almalarını sağlarsınız, siz de gelişirsiniz.
- Liderlik bir sanattır aslında. Ama öyle ki salt sanat için vücuda gelen bir sanat değil; insanlar için üretilen bir sanattır.
- Liderlik, insanları kendi amaçlarına ulaşma yolunda kullanma sanatı değildir. Çevredekilere, iş arkadaşlarına, üstlerine, dostlarına salt beni nereye götürebilir, bana ne verebilir derdiyle yaklaşp, onları faydalarına göre yakınlaştırp, uzaklaştırma sanatı hiç değildir.
- Liderlik, kendisini ama sadece kendisini görüp başkalarını görmemek değildir.
- Liderlik; bilimi, sanatı, siyaseti, mevki ve çıkarlara alet etmemektir.

Bennis (1999: 43-44), liderliğin ana malzemelerden oluştuğunu söylüyor ve bu malzemelerin ne olduğunu şöyle sıralıyor:

Liderliğin ilk temel malzemesi *vizyonun rehberliğidir*. Bir lider hem kişisel hem de mesleki olarak ne yapmak istediğini çok iyi bilir ve engeller rağmen bunda ısrar edebilecek güce sahiptir. İkinci temel malzeme *tutkudur*. Bu bir mesleğe, bir eylemler bütününe karşı duyulan tutkudur. Üçüncü malzeme ise, *bütünlüktür*.

Maxwell (1995: 194) ' e göre, liderlik; insanın karakteri ve görüşüyle, kişi olarak kim olduğunun temeliyle başlamaktadır. En iyi liderler sürekli büyüyen esneyen ve

öğrenenlerdir. Liderliğin bedelini ödemeye hazırdırlar. Kendilerini daha iyiye götürebilmek, görüşlerini genişletebilmek, yeteneklerini artırabilmek, güçlerine erişebilmek için gereken fedakarlıkları yapmaya hazırdırlar (Akt. Çakırer, 2009: 20,21).

Owens (1987:153)'a göre, liderlik konumunda bulunanlar, astlarıyla benzersiz bir ilişkiye sahiptir. Bu astlar kendi isteğiyle liderlere güç ve yetki verir. Liderler gerçeklerle yüzleşince, yetkilerini hibe edebilirler. Astlar da desteklerini geri çekebilirler.

Aydın (1991)'a göre, liderlik alanında yapılan araştırmalar sonunda varılan genellemeler şöyle sıralanmaktadır:

1. Liderlik bir statü ya da konumun değil, etkileşimin ürünüdür.
2. Liderliğin yapısı önceden belirlenemez, liderlik önceden yapılandırılmaz.
3. Bir durumda lider olan bir kişinin, başka bir durumda lider olması beklenemez.
4. Bir kişinin grup içindeki liderliği, grubun ona ilişkin algısına bağlıdır.
5. Liderin eylemlerini onun kendisini algılayış biçimi etkiler.
6. Gruplarda genellikle liderlik rolü oynayan birden fazla kişi olabilir.
7. Lider, grup etkinliklerine ve grup üyelerine karşı olumlu duygular geliştirir.
8. Lider, önemli grup normlarını korur.
9. Lider, demokratik ya da otoriter olabilir (Akt. Erdoğan, 2000: 47).

Chibber (2007: 37) ise, liderliğin yüzde doksanınin karaktere bağlı olduğunu, altın çağına ulaşmış olan herhangi bir uygarlığın eğitim sisteminde, bütünüyle evrensel insani değerlere dayalı bir karakterin inşa edilmesinin öneminden bahsediyor.

Kısaca, liderlik; birçok diğer önemli örgütsel, sosyal ve kişisel süreçlere uzanan karmaşık bir olgudur. Liderlik, zorlamayla değil de grup amaçları için çalışmak ilham verilerek, kişisel motivasyonla gerçekleşen etkinin süreciyle ilgilidir. Hangi tanım seçeceğiniz, belirtilen tanımların farkındalığının ışığında sizin kendi

özellikleriniz, inançlarınız ve örgüt içindeki durumunuzla ilgili bir tercih meselesidir (Bolden, 2004; Akt. Yılmaz, 2013: 12).

2.1.1.2. Lider Kimdir?

"Lider olunmaz, doğulur." Toplumbilimciler, liderliği araştırmalarına konu yapıncaya kadar pek çok kişi böyle düşünürdü. Güçlü sosyal engellerin herhangi bir kişinin lider olmasına olanak vermediği eski dönemlerde, liderin hep ayrıcalıklı ailelerden çıkması, o dönemde liderliğin babadan oğula miras kaldığını gösteriyor. Engeller ortadan kalkıp toplumun her kesiminden insanlar lider oldukça, sağduyumuz bize liderliğin, doğru ailede ya da doğru genlerde doğmaktan daha karmaşık olduğunu söylemektedir (Gordon, 1999: 16).

Lider, geleceği, bireylerin ve kitlelerin istek ve gereksinmelerini zamanında sezen, topluluğun istek ve gereksinmelerini örgütleyen ve yöneten kişidir. Lider, maddesel ve insancıl öğelerin düzenlenmesine oranla, doğrudan doğruya bireylerle ve grupla ilişkide bulunur. Onları, ortak amaç uğrunda çalışmak ve her türlü çabayı göstermek hususunda inandırmaya ve bu amacı onlara benimsetmeye uğraşır (Çakırer, 2009: 19, 20). Lider gruptan gelmekle beraber, bir çok bakımlardan gruptan sapan ve grup normlarının uygulanmasında daha serbest davranabilen üyedir (Bursalıoğlu, 2012: 205).

Chibber (2007: 48) ' e göre ancak düşünceleri, sözleri ve hareketleri uyum içinde olan şahıslar, liderdir. Öyle birinin düşünceleri temiz olur; düşüncelerinin kaynağında şehvet, öfke maddeye bağlılık, açgözlülük, egoizm veya kıskançlık yer almaz.

Türkiye'de, Akiş (2004: 197)'in yaptığı bir araştırmada, kadın liderlerin özellikleri şöyle sıralanmaktadır(Akt. Ogurlu, 2012: 34):

- İşbirlikçidirler: Her ortamda paylaşıma açık oldukları için kolaylıkla ortaklık kurabilirler.
- Uzlaşmacıdırlar: Kararları alırken dediğim dedik tarzı yaklaşımdan ziyade takım üyelerinin mutabakatını sağlamaya çalışırlar.

- Katılımcıdır: Etkileşimli yönetim tarzı kadın lider için idealdir.
- Destekleyicidir: Kadın liderin annelik özelliklerinden kaynaklanan doğal bir destekleyici özelliği vardır. Bu nedenle çalışanları daha mutlu ederler.

Görüldüğü gibi lider kavramı birçok farklı açılardan tanımlanmış ve farklı özellikleri ele alınmıştır. Lider ve liderliğin tanımına ilişkin yer alan tartışmalar yönetici kavramını da bunlarla beraber ele almıştır. Liderler ve yöneticiler arasındaki farklar, onların neyi, nasıl etkilemeye çalıştıkları da önemli bir tartışma konusudur (Hoy ve Miskel, 2010; Akt. Yılmaz, 2013: 13).

2.1.1.3. Lider ile Yönetici Arasındaki Farklılıklar

Çoğu kez, liderliğin mi yoksa yöneticiliğin mi daha önemli olduğuna ilişkin abes bir tartışma yapılır. Yöneticiliğin, bir liderin elinde çok yararlı bir araç haline geldiğini takdir etmemiz gerekir. İnsan, bir lider olmadan da iyi bir yönetici olabilir. Fakat iyi bir yönetici olmadan iyi bir lider olunamaz. Üstelik bu ikisini karşılaştırmaya kalkışmak bile yanlış olur. Ancak, bu konuda yaygın bir anlaşmazlık olduğu için, şu sözleri söylemek yerinde olacaktır (Chibber, 2007: 39):

Yöneticilik, en alt çizginin odağıdır. Bazı şeyleri en iyi şekilde nasıl gerçekleştirebilirim? Liderlik ise en üst çizgiyle ilgilenir. Neleri gerçekleştirmek istiyorum? Hem Peter Drucker, hem de Warren Bennis şöyle diyorlar: " Yöneticilik, işleri doğru şekilde yapmaktır. Liderlik ise doğru işleri yapmaktır. " Yöneticiliğin verimliliği, başarı merdivenini çıkmakla gerçekleşir; Liderlik ise merdivenin doğru duvara dayanıp dayanmadığını belirler (Chibber, 2007: 40)

Abraham Zaleznik (1994) lider ve yönetici farklılığı ile ilgili aşağıdaki saptamaları yapmıştır :

Yönetim kültürünün, girişimci kültüründen farklı olması gibi yöneticiler ve liderler motivasyon, özgeçmiş, düşünce ve hareketlerinde farklılık gösterirler. Yönetim kültürü rasyonellik ve kontrolü ön plana çıkarır. Her ne kadar yöneticinin enerjisi amaçlara, örgütsel yorumlara, insanlara ve kaynaklara yönelik olsa da yönetici sorun çözen kişidir. " Bu örgütte insanların katkılarının sürmesi için sonuca ulaşmanın en iyi

yolu nedir?, Hangi sorunlar çözülecektir? " gibi soruları yönetici sorar. Bunun yanıtlarını örgütün olağan süreçleri doğrultusunda vermeye çalışır. Liderlik ise olayları yönlendirmek için pratik bir gayret olup hedeflere hızla ulaşmayı tercih ederken ortaya çıkan sorunları pratik yöntemlerle çözebilmektir. Görevini yerine getirebilmek için yöneticinin, farklı statü ve sorumluluktaki bir çok insanın verimli çalışmasına ihtiyacı vardır. Yönetici olmak için çok yeterli ve üstün zekaya sahip olmaya gerek yoktur; sadece çalışkan, analitik yeteneklere sahip, ısrarlı, kararlı ve bunlardan da öte hoşgörülü ve iyi niyetli olmaya gereklilik vardır (Akt. Can, 2013: 11).

Yöneticilerin ve liderlerin sahip olması gereken özellikleri birbirinden ayırmak yapay bir zorlama olur. Yani yönetici olarak nitelenen bir kişinin, liderlik özelliklerine sahip olmaması gerekir diye bir yargı ileri sürülemez. Bilakis yöneticinin de liderlik özelliklerine sahip olması gerektiği söylenebilir. Böyle yöneticileri de " lider yönetici " olarak niteleyebiliriz (Erdoğan, 2000: 48).

Starratt (1995), lider ile yönetici arasındaki farklılığı 10 temel özelliği dikkate alarak belirlemeye çalışmıştır. Lider ile yönetici arasındaki farklılıklar şöyledir (Akt.Çelik, 2012: 3) :

Tablo 1. Lider ile Yönetici Arasındaki Farklılıklar

Lider	Yönetici
Değişmeyle ilgilenir	Yapıyı korumayla ilgilenir.
Yönlendiricidir.	Yöneticidir.
Konuşma metnini kendisi yazar.	Yazılan konuşma metnini okur.
Moral otoriteye dayanır.	Bürokratik otoriteye dayanır.
İzleyenlere mücadele ruhu aşılar	Mutlu topluluğu korur.
Vizyon sahibidir.	Liste ve bütçe sahibidir.
Paylaşılmış amaca dayalı gücü vardır.	Ödül ve cezaya dayalı gücü vardır
Güdüler.	Denetler.
İlham verir.	Düzenler.
Aydınlatır.	Eşgüdüm.

2.1.1.4. Temel Liderlik Kuramları

Fındıkçı (2009: 59), liderlik kuramlarını; Kişisel, Davranışsal, Durumsal-Etkileşim, olarak ele almıştır. Bu yaklaşımların her biri diğerini yok saymamakla birlikte, liderliğin esaslı davranışsal farklılıkların, kişisel farklılıkların yahut durumsal farklılıkların bir sonucu olarak ortaya çıktığını savunmaktadırlar. Liderlik yaklaşımlarını, lideri daha yakından tanımamız, liderlik sürecinde rol oynayan temel kişilik özelliklerini anlamamız bakımından önemlidir.

2.1.1.4.1. Kişisel Özellik Kuramı

Lideri ve liderlik sürecini tanımlayan en temel, en kuşatıcı ve en eski yaklaşım, kişisel özellik yaklaşımlarıdır. Bu grupta yer alan alt yaklaşımların özünde liderlerin, diğer insanlara göre farklı, olağanın üstünde kişilik özellikleri ve nitelikleri olduğu gerçeği yer alır. Kişisel özellik ya da nitelik yaklaşımına göre, liderlerin diğer insanlardan ayrılmasını sağlayan en önemli şey, onların sahip oldukları bireysel özelliklerdir. Bu özellikler, onlara verilmiş ve doğal bir önderlik, idare etme, yönetme yeteneğini barındıran niteliklerdir (Fındıkçı, 2009: 61).

Liderliği bir takım kişisel özelliklerle açıklamaya çalışan özellik kuramına göre; liderlik özellikleri doğuştan gelir ve bu özellikler hiçbir şekilde sonradan kazanılamaz. Bu nedenle özellik kuramında liderlik kesinlikle öğretilemez ve lider yetiştirilemez. Dolayısıyla lider ya da liderlik üzerine bir eğitimin olması da söz konusu değildir (Sağır, 2011: 21).

2.1.1.4.2. Davranışsal Yaklaşımlar

Özellik kuramlarının liderliği açıklamada yetersiz kalması, araştırmacıları lideri davranışlarını araştırmaya yöneltmiştir. Davranışçı kuramlar, liderin davranışlarını analiz etmiş, lider davranışlarının temel yönelimini belirlemeye çalışmıştır. Davranışsal kuramlar, lider davranışının iki önemli boyutu üzerinde durmuştur. Bunlar görev yönelimli ve ilişki yönelimli liderlik davranışlarıdır (Çelik, 2012: 11).

Davranışsal kuram, sadece liderliğin yapısı hakkında araştırma yapmayı amaçlamamıştır. Eğer özellik yaklaşımı başarılı olsaydı, liderlik gerektiren örgütlerde ve gruplarda formal makamları dolduracak doğru kişilerin seçilmesi için bir temel

sağlayacaktı. Aksine davranışsal kuramlar liderliğin önemli davranışsal belirleyicilerini ortaya çıkarırsa, insanları lider olarak eğitebiliriz. Uygulama açısından özellik kuramı ile davranışsal kuram arasındaki fark, kuramların varsayımlarından doğmaktadır (Robins, 1994: 172; Akt. Çelik, 2012: 11).

2.1.1.4.3. Durumsal Yaklaşımlar

Liderliği açıklamada davranışçı kuramında tek başına yetersiz kaldığı gözükmüş ve her durumda bir liderlik kuramının uygulanması gerekliliğinden hareketle durumsal liderlik kuramı geliştirilmiştir (Şahin, 2003: 17).

Durumsal Yaklaşımlar, liderlerin davranışlarını belirli şartlara ve durumlara bağlı olarak ortaya çıkardıkları gerçeğini ortaya koymaktadır. Bu yaklaşımlar, liderin ortaya çıkmasını sağlayan esas gücün, onların kişilik özellikleri, nitelikleri ve davranışlarından ziyade onların içinde yer aldıkları ortamlar olduğunu savunur. Dolayısıyla liderler, aslında söz konusu ortam, şartlar ve ihtiyaçların sonucu olarak ortaya çıkar (Fındıkçı, 2009: 72).

Liderlik kuramlarının tarihsel gelişimi Tablo 2’ de verilmiştir:

Tablo 2. Liderlik Kuramlarının Tarihsel Gelişimi

YILLAR	LİDERLİK KURAMI	KURAMIN ANA FİKRİ
1940'lara kadar	Özellik Kuram	Liderlik doğuştan gelen bir özelliktir.
1940-1960	Davranış Kuram	Lider gücünü gruba olan davranışlarından alır.
1960-1980	Durumsal Kuram	Etkin lider durumdan etkilenir.
1980'ler	Yeni Yaklaşımlar	Lider vizyonu olan kişidir

Kaynak: Şahin, 2003: 15

2.1.1.5. Liderlikte Yeni Yaklaşımlar

Spillane ve Orlina' ya (2005) göre bazı araştırmacıların tanımlar labirentinde kaybolduğu liderlikle ilgili, üç temel kurama ait araştırma sonuçlarının, liderlik olgusunu açıklamakta bazı yönlerden eksik olarak değerlendirilmesi ve bu alanın sürekli bir değişime ve yenileşmeye açık olması nedeniyle liderlik olgusunda yeni yaklaşımlarda kaçınılmaz olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle çağın gereklilikleri doğrultusunda çalışma koşullarının değişmesi ve hem yöneticilerin hem de çalışanların ihtiyaçlarının zaman içinde farklılaşması liderlik yaklaşımlarında da yeni teorileri gündeme getirmektedir (Yavuz, 2002; Akt. Beycioğlu, 2009: 19, 20).

Çelik (2012: 224), yeni liderlik kuramlarını Tablo 3'deki gibi sınıflamış ve karşılaştırmıştır.

Tablo 3. Yeni Liderlik Kuramlarının Karşılaştırılması

Liderlik Kuramı	Yönelimi	Etkilik Ölçütü
Moral Liderlik	Moral değerler	Moral değerleri yaşama ve geliştirme
Kültürel Liderlik	Örgüt kültürü	Güçlü örgüt kültürünü oluşturma
Öğrenen Liderlik	Örgütsel öğrenme	Örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirme
Süper Liderlik	Kendini geliştirme	Kendi kendine liderlik etme
Vizyoner Liderlik	Vizyon	Paylaşılan vizyon oluşturma
Transformasyonel Liderlik	Dönüşüm ve vizyon	Köklü dönüşüm oluşturma
Öğretimsel Liderlik	Öğretim	İyi öğretim

Öğretmen liderliği kavramı, dönüşümsel liderlik ve paylaşılan liderlik kavramlarıyla birlikte daha anlamlı olmaktadır. Çünkü dönüşümcü liderler izleyenlere ilham olma ve problem çözme becerisi kazandırmada koçluk ederler (Oğuz, 2011; Akt. Yiğit v.d, 2013).

2.1.1.6. Dönüşümsel (Transformasyonel) Liderlik

Dönüşümcü liderlik ilk olarak Dawston'un 1973 “ isyan liderliği (Rebel Leadership) adlı çalışmasında belirtilmiştir. Sosyolojik bir tez olan “dönüşümcü liderlik” kavramı daha sonra 1978 yılında James McGregor Burns tarafından sistematize edilmiştir. Ona göre lider, takımdakiler üzerinde yüksek düzeyde moral, motivasyon ve performans yaratan kişidir. Burns’a göre modern organizasyonlarda yeni alanların yaratılması becerisine bir tek dönüşümcü lider sahiptir. Çünkü değişimci, öngörü sahibi, vizyon oluşturabilen ve tüm çalışanlarda yayılımını sağlayan ve hayata geçirebilmek için motivasyon sağlayan liderdir. Çevresel durumlara tepki göstermedikleri gibi aynı zamanda yeni bir çevre yaratırlar (Kirby ve Paradise, 1992: 30, Akt. Balcı, 2009: 51).

Keçecioğlu (1998: 27)'na göre dönüşümcü liderlik, güncel liderlik değerleri içerisinde önemli bir yer tutan, çağdaş yönetim teori ve araştırmalarında sık sık karşılaşılan ve dikkat çekici bir liderlik kavrayışıdır.

Çevrede meydana gelen değişiklikler, liderin rolünü ve sorumluluklarını da etkilemektedir. Bu anlayış içerisinde ortaya çıkan lider tiplerinden biri de dönüşümsel lider tipidir. Dönüşümsel liderler; değişim, vizyon, ortak değerler, maneviyat, inanışlar gibi değerler üzerine yoğunlaşmışlardır. Kişilerin şahsi çıkarlarını gözeterek motive etmek suretiyle , organizasyonun amacını ortak amaç şeklinde lanse edip, başarı ve performansa ulaşmayı hedefleyen bir lider tipidir. Bu tip liderler makro düzeyde düşündükleri için karmaşık ve kesin olmayan durumlar karşısında daha beceriklidirler. Ayrıca astlarına, kendilerine olan güvenlerini geliştirmelerinde ve inanmalarında yardımcı olurlar (Güner, 2002: 35).

Çelik (2012: 241, 242)' e göre dönüşümsel liderliğin, eğitimsel liderlik açısından temel sonuçları şunlardır:

1. Transformasyonel liderlik davranışının, liderlik kuramına getirdiği en önemli kazanım dönüşümdür. Transformasyonel liderler, dönüşüm yönelimlidir. Eğitimde transformasyonel liderlik, eğitim sistemi, okul, süreç ve yapıda köklü bir dönüşüm gerçekleştirmeyi yansıtmaktadır.
2. Transformasyonel liderlik davranışının önemli bir boyutu, vizyon geliştirmeye ilgilidir. Bir bakıma transformasyonel liderlik, vizyon geliştirme ve dolayısıyla vizyoner liderliği de kapsayan bir liderlik biçimi olarak görülebilir.
3. Transformasyonel liderliğin temel davranış boyutları, vizyon geliştirme, grup hedeflerinin kabulünü güçlendirme, bireysel destek sağlama, entellektüel uyarım, davranış modeli oluşturma ve yüksek performans beklentisi olarak görülebilir. Transformasyonel liderlerin davranış boyutu oldukça çeşitlidir. Transformasyonel liderlik, sadece görev ve ilişki yönelimli bir davranış boyutu olmayıp, temelde altı davranış boyutunu kapsamaktadır. Bu yönüyle transformasyonel liderlik, eğitimsel liderliğin davranış boyutunu genişletmiştir denebilir.
4. Transformasyonel liderlik kuramı, okul liderlerini dönüşüm yönelimli düşünmeye zorlamaktadır. Geleceğin dünyasında statükocu bir liderlik davranışı etkili olmayacaktır. Risk üstlenebilen ve dönüşümü sürükleyebilen eğitim liderleri başarılı olabilecektir.
5. Transformasyonel liderlik kuramı, değişim kültürünün önemini ortaya çıkarmaktadır. Değişimin olabilmesi için, uygun bir örgüt kültürünün olması gerekir. Değişim kültürünü oluşturan ve yöneten kişi, transformasyonel liderdir. Eğitimde dönüşümcü lider, değişime uygun bir okul kültürü oluşturur. Dönüşümcü liderlik, dönüşüme karşı olan direnmeyi ortadan kaldıracak stratejileri de ortaya koymaktadır.
6. Transformasyonel liderlik kuramı, özellik kuramının çağdaş bir yorumudur. Transformasyonel liderlik bazen karizmatik liderlikle eş anlamda kullanılmış, bazen de karizmatik liderlikten oldukça farklı bir liderlik biçimi olduğu ileri sürülmüştür. Ancak transformasyonel liderliğin gerçek anlamda bir karizmatik

liderlik olmadığı, buna karşın karizmatik liderliğin bazı özelliklerini taşıdığı sonucuna varılmıştır.

7. Transformasyonel liderlik kuramı, örgüt, lider ve çevre ilişkilerine oldukça önem vermektedir. Diğer liderlik kuramlarında lider ile izleyenler arasındaki ilişki biçimi ve çalışma ortamı gibi değişkenler ele alınmış, ancak lider- çevre ilişkisi örgütün iç çevresiyle sınırlandırılmıştır.
8. Transformasyonel liderlik kuramı, lider etkililiğini, liderin başarılı dönüşüm gerçekleştirebilmesine bağlamaktadır. Etkili transformasyonel lider, dönüşümü başlatan, yöneten ve kurumsallaştıran liderdir. Dönüşümün başarılı olması, örgütün çevreye uyum sağlama kapasitesini geliştirmektedir.

2.1.1.7. Paylaşılan Liderlik

Paylaşılan liderlik, atanmış liderin ötesinde geniş ve derin bir liderlik kapasitesini geliştirmeyi içermektedir. Paylaşılan liderlikte herkes liderlikten sorumludur ve liderlik ekip üyelerinin düzenli etkileşimleri ile ortaya çıkmaktadır. Paylaşılan liderlik birbirlerini etkileyen görev ve sorumlulukların paylaşıldığı ilişkisel ve işbirlikçi bir liderlik sürecidir. Liderliğin etki kaynağı grup ya da takım içinde herhangi bir yerde bulunabilmektedir (Koccolowski, 2010; Lindsay, Day & Halpin, 2011; Akt. Bostancı, 2012: 162).

Paylaşılan liderlik kısaca okullarda liderlik işinin birçok kişiyi kapsayacak şekilde uygulanmasıdır. Paylaşılan liderlik, tek bir lider oluşu düşüncesini çeşitli düzeylerde farklı insanların liderlik rolleri üstlenebildiği “birden çok lider” düşüncesine taşımaktadır (Harris, 2008, Spillane, 2006; Akt. Uslu ve Beycioğlu, 2013: 3).

Spillane ‘e (2006: 4-9) göre okullarda tek kahraman/ tek adam liderliği temelli geleneksel liderlik görüşünün şu açılardan sıkıntıları vardır (Beycioğlu, 2009: 36);

- Geleneksel görüşte okul liderliği, sadece okul müdürüyle eş anlamlı tutulmaktadır. Diğer liderler zaman zaman ortaya çıksa da, genellikle küçük ve yardımcı roller sergilemektedirler.

- Geleneksel liderlik bakış açısında, okul liderliğinde liderlik uygulamalarına sınırlı bir ilgi gösterilir, daha çok liderin ne yapması gerektiğiyle yani kurumsal kısmıyla ilgilenir ve işin nasıl yapılacağına dair pek fazla şey bilinmez.
- Geleneksel yaklaşımda liderlik daha çok elde edilen pozitif çıktı ile betimlenir. Bu da neyin liderlik olacağı düşüncesine yoğunlaşmaktan başka bir şey değildir. Oysa bazı liderlerin, liderliği etkili biçimde uygulamasına rağmen, çoğu kimse onlarla aynı görüşü paylaşmamıştır.

Gronn ve Hamilton'un (2004) gücün paylaşımı ile eş anlamlı gördükleri paylaşılan liderlik kavramının merkezinde, okullarda liderliğin sadece bir kişiye ait olan resmi bir görev olmadığı; öğretmenlerin ve yöneticilerin etkileşimiyle yapılandırılan ve eğitimsel uygulamaları etkileyen, okul gelişim ve öğrenci başarısını artıran işbirlikçi liderlik rollerinin olduğu düşüncesi bulunmaktadır (Harris, 2008, s.180; Leithwood, 2003, s.110; Akt. Özçetin, 2013: 16).

2.1.2. ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ

2.1.2.1. Öğretmen Liderliğinin Doğuşu

1990' ların ortalarında bu kitabın ilk baskısını yazdığımızda "öğretmen liderliği" kavramı nispeten daha az bilinmekteydi. Okul müdürleriyle gerçekleştirdiğimiz okul geliştirme çalışmalarında öğretmen liderliğinin önemini keşfettik. Okul reformunu öğretmenlerle birlikte öğrenmiş okul müdürleri, mesleki gelişim atölye çalışmalarında öğrendiklerini okuldaki işlerine transfer etmeye daha eğilimliydiler. Maalesef okul müdürlerinin birçoğu farklı okullara geçmiş ve okul gelişimine yönelik yapılan girişimler yeni okul müdürünün inisiyatifine bırakılmıştır. Eski müdürleri ile birlikte öğrenen öğretmenler işlerini sürdürme hususunda hayal kırıklığına uğramış ve güçsüz kalmışlardır. Müdür odasında kim oturursa otursun okulu geliştirme girişimlerinin sürdürülmesine yönelik sistemlerin nasıl kurulabileceğini merak ettik. Öğrencinin öğrenmesini etkileyecek ve okulu geliştirme çabalarına hız ve canlılık katacak pozitif öğretmen liderlerin yeterli sayıda olduğu okulları zihnimizde kurguladık. Bizim öğretmen liderliği ile ilgili hayalimiz ve okul liderlik yapılarının mevcut durumu

arasındaki boşluk 20 yıldan daha fazla bir süredir bir engel oluşturmaktadır (Katzenmeyer ve Moller, 2013: 3).

Bu engellere rağmen bugün öğretmen liderliği ortaya çıkmakta ve birçok okulda öğretmen liderler etkili olmaktadır. Önceleri bir okul müdüründen öğretmen liderlerini tanımlamasını isteseydik, muhtemelen uzun bir tereddüt yaşayacak ve muğlak bir cevap verecek ya da ders kitabı komisyonu başkanı veya takım lideri gibi tanımlar yapacaktı. Fakat hiçbiri bu öğretmenleri " gerçek " lider olarak değerlendirmeyecek ve kesinlikle o konumdaki öğretmenler de kendilerini lider olarak görmeyeceklerdi. Şu anda "öğretmen liderliği" öğretim liderliği konumlarındaki artış, öğretmen liderliğinin öğretmenlik standartlarına dahil olması, eyalet genelinde öğretmen liderlerin eğitimi için ortak çalışma ve öğretmen liderliği alan yazınının yayılmasıyla destek bulan ve daha fazla bilinen bir kavram haline gelmiştir (Katzenmeyer ve Moller, 2013: 4).

Tablo 4. 1980'den Günümüze Öğretmen Liderliğinin Evrimi

1980' ler	Zümre Başkanı / Takım Lideri	Öğretim Basamağı/ Konu Alanı Uzmanlığı
1990'ların İlk Yarısı	Yönetimsel Liderlik	Tüm Okul Reformları Karar Alma Süreçlerine Katılım
1990'ların ikinci yarısı	Kolektif Öğretim Liderliği	Standart Temelli Reformlar Mesleki Öğrenme Toplulukları
2000'ler	Okul Temelli Öğretimsel Liderlik Hesapverebilirlik	Hesapverebilirlik

Kaynak: Katzenmeyer ve Moller, 2013: 120

2.1.2.2. Öğretmen Liderliğinin Tanımı

Alanyazında öğretmen liderliğine ilişkin çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Demir (2014: 335, 336) 'in aktardığına göre öğretmen liderliği tanımları şöyledir:

- Danielson'a (2006) göre öğretmen liderliği kavramı, öğretmenin sınıfının yanı sıra, tüm okulu etkileyen bir dizi becerisini ifade eder.
- Wasley (1991: 32) öğretmen liderliğini, "meslektaşlarını değişime yönlendirme yeterliği" olarak tanımlar.
- Troen ve Boles (1994: 11) öğretmen liderliğini, "öğretmenlerin işbirliği ile çalışarak mesleki uzmanlıklarını geliştirdiği kolektif liderlik türü" olarak tanımlamışlardır.
- Katzenmeyer ve Moller (2001: 17) daha kapsamlı bir tanımla öğretmen liderliğini, "öğrenen öğretmen ve öğretmen liderler topluluğuna katkıda bulunan ve onları eğitim uygulamalarını geliştirme yönünde etkileyen, sınıfında ve sınıfının dışında lider öğretmenler" olarak betimlemişlerdir.
- Harris ve Muijs'e (2005) göre öğretmen liderler, okulundaki öğretmenlerin gelişimine katkıda bulunan ve onları geliştirilen öğretim uygulamalarını uygulamaya yönlendiren öğretmenlerdir.
- Hobson ve Moss (2010) öğretmen liderliğini, okulda öğrenen bir öğretmen topluluğunun gerçekleştirilmesi için mesleki gelişimin dönüşümü olarak ifade etmişlerdir.

Öğretmen liderler, sınıf içinde ve dışında liderlik eder, öğrenen öğretmen ve liderler toplumuna katılır, gelişmiş öğretimsel uygulamaların gerçekleştirilmesi için meslektaşlarını güdüler ve öğretmen liderliğinin olumlu sonuçlar doğurması için sorumluluk üstlenirler (Katzenmeyer ve Moller, 2013: 6).

Little (1990), öğretmen liderliği kavramını tanımlamanın ölçütlerine yer vermiştir (Can, 2013: 96, 97).

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 liderin 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.

Lider öğretmen, her zaman başkalarından öğrenmeye açık ve yeni insanlarla tanışmak için fırsat kollayan, öğretmen ve yöneticiler ile etkileşim halinde olan, okul dışında ilçe toplantılarına, profesyonel organizasyonlara ve ulusal konferanslara katılabilen, Bu etkinliklerde tartışmalar ve araştırmalar neticesinde elde ettiği bilgi ve deneyimleri diğer öğretmenlere aktarabilen kişilerdir (Ledesma, 2012).

2.1.2.3.Öğretmen Liderliğinin İlkeleri

Murphy (2005: 67,68)' nin yaptığı alanyazın taraması sonunda öğretmen liderliği, aşağıdaki ilkelere işaret etmektedir (Özçetin, 2013: 30, 31):

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

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

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

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

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

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

7. Öğretmen liderliğinde imkânlar önemlidir. Durumsal dinamikler öğretmen liderliği çalışmaları ve girişimleri üzerinde geniş etkiye sahiptir. Öğretmen liderliği, yalnız öğretmenlerin iş ve işyerlerinin imkânları daha geniş olduğunda anlaşılır hale gelir.

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

2.1.2.4. Öğretmen Liderliğinin Yararları

Katzenmeyer ve Moller, (2013: 31-34) öğretmen liderliği ile onun öğrenci öğrenmesi üzerine etkisi arasında ilişkileri açığa çıkarmak için, öğrencileri, velileri, okulları, öğretmen meslektaşları ve en önemlisi öğretmen liderlerin, kendilerini etkileyen bir takım faydalarını başlıklar halinde maddeleyerek açıklamışlardır:

2.1.2.4.1. Mesleki Etkinlik

Öğretmenler, kendilerini lider olarak algıladıklarında, kendi eylemleri yoluyla öğrenci öğrenmesini etkileme potansiyellerini keşfederler. Bu birçoğumuzun öğretmen olmasının ilk nedenidir: öğrencilerimizde bir fark yaratmak.

2.1.2.4.2. Değişime Direnmeyle Başa Çıkmak

Eğitim sistemi içinde kalan öğretmenlerin, sınıfın dışındaki kişiler ve eğitimi rutin yapan talimatlar tarafından dayatılan çoklu yeniliklerle birlikte cesaretleri kırılmaktadır.

2.1.2.4.3. Kariyer Geliştirmek

Okul reform çalışmalarının önemli bir parçası olarak görülen değişimler genellikle etkili olmayan öğretmenlere odaklanır. Belki de daha büyük problem, iyi öğretmenlerin kariyerleri boyunca yüksek bir motivasyonla mesleklerini icra edebilecekleri ortamların nasıl sağlanacağıdır.

2.1.2.4.4. Kendi Performansını Geliştirmek

Diğer öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak, akran koçluğu yapmak ve müfredat uzmanı olarak çalışmak, öğretmenlere meslektaşlarının öğrenmesine yardım ederken kendi uygulamalarını da gözden geçirme fırsatı sunmaktadır,

2.1.2.4.5. Diğer Öğretmenleri Etkilemek

Okullar mevcut yapılanmasında, okul müdürleri okulun iklimini etkiler; fakat bu kişi sadece sınırlı sayıdaki insanın hayatını değiştirebilir.

2.1.2.4.6. Sonuçlar İçin Hesapverebilirlik

Karar verme için bir otorite olarak, kararları uygulamak isteyenlere yakınlaşırken, öğretmenler kendi ğrencilerinin öğrenmesi için daha fazla hesapverebilir duruma geliyorlar.

2.1.2.5. Öğretmen Liderlik Davranışları

Labich (1998)' e göre, etkin bir lider olabilmek için gerekli temel davranışlar; aynı ortamda bulunanlara güven vermek, vizyon geliştirmek, soğukkanlı olmak, risk almak, bir uzman olmak, farklılıklara önem vermek ve basitleştirmektir. Bunlar, sınıftaki ğretmen davranışlarıyla ilişkilendirilerek aşağıda açıklanmıştır (Akt. Can, 2013: 141-145) :

2.1.2.5.1. Aynı Ortamda Bulunanlara Güven Vermek

Belirlenen amaçları gerçekleştirmek üzere bir araya gelen üyelerin birbirlerine güvenmeleri yanında, liderlerin yanında, liderlerin de aynı ortamda çalıştıkları üyelere önem vermeleri temel bir liderlik davranışdır.

2.1.2.5.2. Vizyon Geliştirmek

Liderin bir vizyonu olmalı, bunu üyelerine aktarabilmeli ve paylaşabilmelidir. Ancak bu kolay bir iş olmayıp bazen uzun bir zaman alabilir. Öğretmen liderler, öğrenciler ve okul ile ilgili önemli projeler geliştirirler., bunu öğrencileri ve diğer çalışanlarla paylaşırlar. Vizyonu olan öğretmenler, okul geliştirme etkinliklerinde görev alırlar, sınıf yönetiminde de performanslarını yeterince ortaya koyarak bunu da fark ettirirler. İsteklilikle tüm çabalarını gösteren öğretmenler, ğrencilerinin bireysel yeteneklerinin geliştirilmesine önemli, katkılar getirirler.

2.1.2.5.3. Soğukkanlı Olmak

Etkin liderler, baskı altında iken bile sakin olmayı ve mantıklı davranmayı başarabilirler. Öğretmenler sınıf ortamında pek çok istenmeyen durumla karşılaşabilirler. Bu durumlarda öğretmen liderin, soğukkanlılığını koruyarak eğitsel değeri olan davranışı göstermesi beklenir. Soğukkanlı lider öğretmenler, sakin ve sağlıklı düşünebilen öğrencilerin yetişmesinde de model olduklarından gerekli rehberliği etkin düzeyde yapabilirler.

2.1.2.5.4. Risk Almak

Lider öğretmen, hem okul hem de sınıf çaplı eğitim, öğretim ve sosyal etkinliklerde gerektiğinde riskleri göze alabilen kişilerdir.

2.1.2.5.5. Bir Uzman Olmak

Öğretmen liderler meslek alanında, öğretmenlik meslek bilgileri yeterli olduğundan, bunun verdiği güven duygusuyla daha istekli ve başarılı sonuçlar elde ederler. Öğretmenin başarısının temel göstergesi öğrencilerinin başarılarıdır.

2.1.2.5.6. Farklılıklara Önem Vermek

Farklılıklara önem vermek hem sosyolojik hem de psikolojik olarak gerekli bir öğretmen davranışıdır. Sınıf içerisinde düşünüldüğünde bu, farklı kökenlerden gelen öğrencilerin dışlanılmadıkları ve üstelik bunun toplumsallaşmada bir değer ve katkı sağlayan sınıf iklimini ortaya çıkarmaktadır.

2.1.2.5.7. Basitleştirmek

Sınıfta bir lider olarak öğretmen, konuları sınıf ve öğrenci düzeylerine göre düzenleyerek işlediği gibi, her türlü sınıf içi sorunları da anlaşılabilir ve çözülebilir duruma getirerek, doğru ve zamanında karar vermeyi başarabilmelidir.

Stevenson (2014)' a göre ise öğretmen liderliğinin yararları şöyledir:

- Öğrencileri ile ilgili her türlü alanda daha etkili olabilir,
- Aile ile daha güçlü, daha verimli ilişkiler oluşturabilir,
- Kişiler ile daha iyi müzakereci olur ve tavır alabilir,
- Yüksek hedefler belirleyen öğrencilere bu hedeflere ulaşmak için yöntemler bulabilir,
- Konular hakkında detaylı bilgi edinmek ve sınıfta teknolojiyi daha verimli kullanmayı öğretebilir,
- Öğrencilerin zaman yönetimi becerilerini geliştirir,
- Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirir
- Diğer öğretmenlere de akıl hocalığı yapabilir,
- Öğrenciler için diğer öğretmenlere göre daha iyi rehberlik hizmeti sunabilir,
- Kendi sınıflarında daha iyi bir disiplin sağlayabilmektedirler.

2.1.2.6. Öğretim Lideri Olarak Sınıfın Yöneticisi Öğretmenin Davranışları

Öğretim lideri olarak öğretmenin davranışları şunlardır (Can, 2013:150):

- Sınıf yönetiminin, etkili bir öğrenme ve öğretme ortamını oluşturmak olduğunun bilincindedir.
- Etkili okulun temelinde, güçlü bir öğretimsel liderlik davranışının yattığını bilir.
- Sınıfın, öğrencilerin ve okulun, okuldaki gelişme ve değişmelerin farkındadır.
- Plan- program etkinliklerinin anlamını, türlerini, işlevini bilir, bunun için gerekli becerilere sahiptir.

- Amaç, beklenti ve gereksinimleri açıkça paylaşır, gerektiğinde yöneticilere ve öğretmenlere iletir.
- Sınıftaki bireysel farklılıklara, öğrenciye, onun seviyesine göre öğrenme - öğretme stratejileri geliştirir.
- Program hedeflerini, öğrencinin amaç ve beklentilerini birlikte dikkate alır.
- Öğrenme - öğretme süreç ve yöntemlerini bilir, derse konuya uygun yöntem ve teknikleri seçer.
- Katılıma dayalı, uygulamalı, teknolojiyi kullanarak derslerin işlenmesine özen gösterir.
- Öğrencinin performansını, güvenilir ve geçerli ölçme araçlarıyla saptamaya çalışır.
- Öğretimde kalite kontrolünü sağlar.
- Yönetimsel, bürokratik iş ve işlemlerin, öğretime destek etkinlikler olduğunun bilincindedir.

Aşağıda, Tablo 5’ de lider öğretmen ile sıradan öğretmen karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 5. Lider Öğretmen ile Sıradan Öğretmenin Karşılaştırılması:

LİDER ÖĞRETMEN	SIRADAN ÖĞRETMEN
• Değişimden yanadır. • Geleceği inşa eder. • Çözümün yanındadır. • Çalışmanın kölesidir. • Sevdiği işini sanata çevirir. • İletişim ustasıdır. • Yeni teknolojiyi takip eder. • Özgüveni vardır. • Eski köye yeni adet getirir. • Zamanı yönetir. • Yeni yöntemler ve modeller uygulama peşindedir. • Empatik ve sempatiktir. • Öğrencilerin ismini bilir. • Güven verir. • Öğrencilerini güçlü kılar. • Gayri resmidir. • Proaktiftir. • İyimserdir. • Çözümün bir parçasıdır. • Öğrencilere güç katar. • İçtendir. • Keyif verir. • Hataları kabul eder. • Alçak gönüllüdür. • Liderdir. • Özgündür. • Çok seslilikten yanadır. • Sürekli kendini geliştirme peşindedir. • Yetenek avcısıdır.	• Statükodan yanadır. • Günü kurtarma peşindedir. • Problemin yanındadır. • Tembeldir. • Sevmediği işi işkenceye çevirir. • İletişim fakiridir. • Yeni teknolojiyi takip etmez. • Özgüveni yoktur. • Eski köye yeni adet getirmez. • Zamanı yönetemez. • Eski modellere devam ettirir. • Çoğu zaman antipatiktir. • Öğrencilerin ismini bilmez. • Korku verir. • Öğrencilerini aciz kılar. • Resmidir. • Reaktiftir. • Kötümserdir. • Problemlerin bir parçasıdır. • Öğrencilerine güçlük çıkartır. • İçten pazarlıklıdır • Eziyet verir. • Hatalara tahammül edemez. • Gururludur. • Takip eder. • Kopyadır. • Tek seslilikten yanadır. • Kendini geliştirmez. • Yetenekleri öldürür.

Kaynak: Çakırer, 2009: 23

2.1.2.7. Öğretmenlerin Liderlik Roller

Öğretmen liderliği rolleri, dört liderlik işlevine ayrılabilir. Bunlar (Katzenmeyer ve Moller, 2013: 121, 123):

Yönetirken Liderlik; Öğretmenler yönetim komitelerinde, okul danışma konseylerinde ve okul geliştirme takımındaki üyelikleriyle karar alma süreçlerine katılırlar. Velilerle, okulun çevresinde yer alan özel, resmi ve gayri resmi örgütlerle yapılan ortaklıklarda liderlik yaparlar. Eğitimle ilişkili vakıflar, okul aile birlikleri, sivil toplum örgütleri öğretmenlerin iş birliği yaptıkları dış paydaşlara örnektir. Okulda kitap seçimine yönelik oluşturulan kurullarda yer alma, eğitim bölgesi ya da öğretmenlerin değerlendirmesine yönelik etkinliklerde yer alma öğretmenlerin politika ve uygulamaları etkilediği diğer öğretmen liderliği işlevlerine ilişkin örneklerdir. Okullarda öğretmen liderler yönetim yapısı dahilinde personel başkanlığı, veli öğretmen işbirliklerine yönelik organizasyonlarda memur ve diğer seçilmiş konumlarda hizmet sunarlar.

Öğrenci Etkinliklerinde Liderlik; Öğrenci yönelimli liderlik rolleri, resmi öğretim programının ötesinde öğretmenlerin akademik programlar arasındaki koordinasyonu sağlamalarını kapsar. Öğretmenler öğrencilerin akademik gereksinimlerine yönelik programların kavramsallaştırılması ve yürütülmesinde yer alırlar. Bu programlar akademik başarısı düşük öğrencilere yönelik emekli öğretmenlerin ya da iş çevresindeki bireylerin yürüttüğü mentörlük programlarını içereceği gibi okul sonrası üst sınıfta yer alan öğrencilerin alt sınıflardaki akademik başarısı düşük öğrencilere yönelik yürüttüğü etüt programlarını da içerebilir.

İşlevsel Görevlerde Liderlik; İşlevsel görevler okulun örgütlü bir biçimde işlemlerini ve amaçlarına ulaşmasını sağlar. Öğretmen liderler, zümre başkanlığı ya da kuldaki öğretim kademesine yönelik yöneticilik, takım liderliği, okul kurullarındaki veya personelin geliştirilmesindeki rolleriyle formel roller alırlar. Diğer liderlik etkinlikleri ise okulun bulunduğu kentteki üniversitelerle birlikte yürütülebilecek eylem araştırmalarında öğretmenlerin katılımının sağlanması gibi konuları kapsar. Bazı öğretmenler kendilerine ait meslek örgütlerinde daha fazla formel roller alabilirler. Kentteki üniversitelerde öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin öğretim programı reform çabalarına yardım eden ve ulusal düzeyde program geliştirme ve

değerlendirmeye yönelik oluşturulan komisyon, kurul ve görev gruplarında hizmet verebilirler.

Öğretimde Liderlik; Öğrenci merkezli konferans ya da sürekli mentörlük gibi yeni ve yenilikçi yaklaşımların tasarlanmasına önderlik yaparlar. Mesleki çalışma grupları oluştururlar ve meslektaşlarını derslerini gözlemek için davet ederler. Öğretim materyallerinin öğretmenler arasında değiş tokuş edilmesi ve bireysel öğrenci başarısının sağlanmasına yönelik disiplinler arası takımların oluşturulması diğer liderlik örnekleridir.

Murphy (2005: 67, 68) yaptığı alanyazın taraması sonunda öğretmen liderliği için aşağıdaki ilkelere işaret etmektedir (Akt.Beycioğlu, 2009: 39, 40):

1. Öğretmen liderliği, sınıf temellidir. Öğretmen liderliği rolleri sergileyecek öğretmenler, sınıftaki rollerini yerine getirmelidirler.
2. Etkili öğretim, öğretmen liderliği için iyi bir başlangıç noktasıdır. Önce etkili bir öğretmen olamayan, etkili bir lider de olamaz. Eğitim, öğretim ve liderlik ayrılmaz biçimde ilişkili kavramlardır.
3. Öğretmen liderliği, işbirliğine dayalı bir kavramdır. Öğretmenler onların meslektaşlarıyla işbirliği yapmalarına imkan sağlayacak liderlik fırsatlarıyla ilgilidirler. Bu rollerin iyi ortaklaşa ve işbirlikçi ortamlarda gerçekleştirirler.
4. Öğretmen liderliği için bir topluluğa bağımlı bir olgudur. Hiyerarşik bir yapı ile bağdaştırılamaz.
5. Öğretmen liderliği, ortak yapılandırma ve ortaklaşa öğrenme sürecidir. Gücünü meslektaşlarından alır.
6. Öğretmen liderliğinde bağlam önemlidir. İçinde bulunan durumun dinamiklerinin öğretmen liderliğinde etkisi oldukça geniştir.
7. Öğretmen liderler, farklılık yaratırlar. Diğer meslektaşlarına göre eğitim öğretimi ve öğrenci başarısını artıracak sınıf içi değişiklikleri gerçekleştirmeye daha yakındırlar.

2.1.2.8. Öğretmen Liderliğinin Engelleri

Güvenli bir sınıf ortamında yöneticiler, öğretmenler ve diğerleriyle yapılacak işbirliği bir çok nedenle risklidir. İlk adımı atacak ve gerekli rolleri benimseyecek öğretmen liderler, bu roller konusunda bir karara varıp, kabul etmeden önce bu süreçlere katılımlarının yaratacağı karmaşayı tanımalıdırlar. Bu zorluk tüm öğretmen liderliği tiplerinde ortak olmasına karşın, özellikle öğretimsel öğretmen liderliğinde daha belirgindir. Öğretmenlerin sorunları nasıl tanımladığı, onların belirli rol ve sorumluluklarına bağlıdır. Bu zorluklar şunlardır (Katzenmeyer ve Moller, 2013: 125):

- Liderlik rolünü kabul atmaya karar verme,
- Okul- öğretmen liderliği ilişkilerinin inşası,
- Akranlarla çalışma,
- Kendisi ve diğerleri için mesleki öğrenmeyi kolaylaştırma.

Can (2006: 143, 144)'a göre öğretmen liderliğini sınırlayan etmenler şunlardır:

- a) **Okul Kültürü:** Okulun yönetim ortamı ve desteği öğretmen liderliğinin temel etkenlerindendir. Okul yöneticilerinden ve meslektaşlarından destek ve teşvik görememe lider öğretmenler için en büyük engeli oluşturuyor. Lider öğretmenler, okulun gizil ve tecrit normlarının, birlikteliği sürdürmeyi ve görüşleri paylaşmayı zorlaştırdığını düşünüyorlar. Güçlü okul kültürünün oluşturmada, becerileri olan girişken öğretmenler, işbirliğine ve desteklemeye yatkın meslektaşlar, yeterli zaman, demokratik katılım ortamı gibi etkenler yanında destek ve teşvik ortamını hazırlanan yönetici etkeni de bulunmaktadır. Bunun olmaması, liderlik davranışını gösterebilmenin temel engellerinden birinin bulunduğu göstermektedir.
- b) **Rol Tanımları:** Sorumluluklar liderlikle ilişkili olduğundan iyi betimlenemiyorsa, sadece lider öğretmenlerde değil onlarla çalışan diğer insanlarda (örneğin, yöneticiler, sınıf öğretmenleri) gerginlikler artar, karışıklıklar ortaya çıkar. Yinede de araştırmacılar, lider öğretmenlerinin yeni rollerini yaratma ve tanımlama gerekliliğine işaret ediyorlar. Öğretmen liderliği

ile ilgili araştırma bulgularının çoğu, paylaşılmış normlar ve değerlerin önemine ve öğretmenler arasında örgütlenmeye yönelik işbirlikçi uygulamalara işaret etmektedir. Öğretmenlerin yeni etkinlik ve projeler yürütülürken daha az engele karşılaşmaları açısından, kavram kargaşaları yaşamaları, iletişim ve işbirliğinde farklı algılamalarla karşılaşmamaları için liderlik eylemleriyle ilgili kavramların, rollerin ve görevlerin yeterince anlaşılır ve paylaşılr nitelikte olmasına dikkat edilmelidir.

c) Zaman: Lider öğretmenler, zaman kısıtlamasının hem liderlik hem de öğretmenlik rollerinde başarılı olma becerilerinin ciddi ölçüde sınırlandığını belirliyorlar. İlave sorumluluklar yüklendiklerinde veya çok az ilave zamanla öğretmenler her iki rollerinde de etkili olma yeteneklerinden ödün vermeye zorlanıyorlar. Oysa öğretmenlerin etkililik düzeylerinin yükseltilmesi için gerçekleştirecekleri kadar sorumluluklar yüklenmeleri gerekir. Aksi durumda ilave alınan sorumluluklar, yetersiz ölçülerde yerine getirilecek, zaman baskısı işlerin kalitesini düşürdüğü gibi öğretmen ve çevresindekileri de huzursuz bir atmosfere itecektir .

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

- **Şüphencilik:** Kimi öğretmenler, kendilerinden birinin (lider öğretmenin), olduğu konumdan yukarı çıktığını düşünüyorlar. Hareket edenlerinin ve girişimcileri dışlıyorlar. Bu belki eğitimcilere saygı duyulmaması yüzündendir. Bu tür durumlarda genellikle kişilik çatışmaları ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı, kendi yapmadıkları veya yapamadıklarını meslektaşlarında gördüklerinde onu takdir etmek yerine endişelerini ve şüphelerini ortaya koyuyorlar. Bu tür şüphencilik davranışları da girişken öğretmenlerin cesaretini kırıyor.
- **Direnç:** Karşılaşılan engellerden birisi, yeni yaklaşımları denemekte olan kıdemli öğretmelerin isteksizlikleridir. Hep aynı eski eylemleri yapmaya devam edenler hep aynı eski sonuçları alırlar. Liderlik daha orijinal hedeflere ulaşmak üzere yeni çabaları ortaya koyabilmektir. Alışılan eylemlerin 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 çalışmalarının ilk yılında olmak, öğretmenliğin ilk yılında olmak gibidir. Geliştirme çabaları hem bu tür programları ortaya koyanlar hem de bu programlardan geçecek öğretmenler açısından zor bir süreçtir. Bu nedenlerle ilk girişimlerin ve ilk yılların öğretmen liderliğinin engellerinden biri olabileceğini gözlem kaçırmamak gerekir.
- **Çoklu Roller:** Gün içinde farklı rollere girmek, yeni geçişler yapmak bazen zorlayıcı olabilmektedir. Öğretmek, ailelerle iletişim kurmak, öğretmenler arası iletişim ağı oluşturmak ve öğrencilerle çalışmak, üstelik tüm bu rolleri aynı zamanda yapmak zorunda olmak kolay işler değil. Liderlerin aynı gün içerisinde farklı görev ve rolleri sergilemek zorunda bulunmaları kayda değer bir engeli oluşturur. Kimi zaman lider öğretmenlerin birbirine karıştırmadan çoklu rolleri oynamaları da gerekir. Çevredeki diğer insanlara ya da meslektaşlara düşen görev, liderin görev ve rollerini paylaşarak ona destek olabilmektedir.

Tüm liderler zorluklarla karşılaşır, fakat öğretmen liderler okul kültürü ve özellikle öğretim liderinden kaynaklanan engellerle karşılaşır. Formel liderlik okul yöneticisinin elindedir ve öğretmen liderler okul yöneticileriyle güçlü ilişkilere sahiplerse ortaya çıkan iş daha verimli olacaktır. Geleneksel öğretim ile ilişkilendirilen öğretmenlik mesleği her öğretmen için yeterlilik kavramını dikkate almayan davranışları öngörür ve okuldaki öğretmen liderliği kimliği ise bu inanca meydan okur. Öğretmen liderliği bu sorunları gidermek için inisiyatif almayı gerektirir. Sorunların çözümü için okul liderini beklemek yararsız olabilir. Bu durumlarda öğretmen liderler pro-aktif olmaya dönük adımlar atabilir ve okullarında fark yaratabilir (Katzenmeyer ve Moller, 2013:135).

Aşağıda, Tablo 6'da öğretmen lider olarak başarıyı etkileyen faktörler verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Lider Olarak Başarıyı Etkileyen Faktörler

Öğretmen Liderliğine Yönelik Örgütsel Adanma	Öğretim Kültürü
- Okul yöneticisi, öğretmen liderliğinin değerini anlamakta ve öğretmen liderliğini desteklemekte midir? - Liderlik rollerini gerçekleştirmek için gerekli zaman ve kaynaklara sahip olacak mıyım? - Mali ve insan kaynaklarına erişmeye yönelik yetkim ne ölçüde olacak? - İnformel öğretmen liderliğine ilişkin ne tür kanıtlar var? - Okulda öğretmen liderler ve öğretmenler arasındaki etkileşim nasıl? - Öğretmenlerin kritik kararlara yönelik girdiler sağlaması ve özgün katılımı cesaretlendiriyor mu?	- Öğretmenler benimle çalışmaya açık mı? - Öğretmenler uygulamalarında destekleniyor mu? Ya da sık sık mesleki öğrenmeye gereksinim duyuyorlar mı? - Öğretmenler arasındaki ilişki nasıldır? - Aynı içerik alanında öğretim hizmeti sunanlara farklı düzeylerde öğretim deneyimine sahip olanlar arasındaki etkileşim nasıldır? - Okuldaki sosyal ağ sağlıklı mı, yoksa işlevsiz midir? - Öğretmenlerin birlikte çalışmaları için zaman ayrılıyor mu? Öğretime ilişkin konularda birlikte çalışmaları bekleniyor mu?
Mesleki Öğrenme	Kişisel Denge
- Öğretmenler öğretme etkinliklerine yönelik gözlemeye ya da gözlenmeye alışkınlar mı? - Öğretmenler öğrenme ve öğretme sürecinin geliştirilmesi için birbirleriyle işbirliği yapıyorlar mı? - Okulda mesleki öğrenmenin ve reform girişimlerinin geçmişi nedir? - İşlevsel bir mesleki öğrenme toplumu var mı? Ya da mesleki öğrenme ciddiye alınıyor mu?	- Konu ya da sınıf düzeyinde etkili öğretebilmem için gerekli bilgi ve becerilere sahip miyim? - Diğer öğretmenler iş birliği yaptığı çalışmaların geçmişi nasıl? - Geçmişte öğretmenler bana gelip öğretim uygulamalarını geliştirmem için benden yardım istediler mi? - Bu rolü almaya dönük aile ve arkadaşlarımdan destek vereceğine ilişkin taahhütlere sahip miyim? - İhmal edilebilecek ne tür kişisel zorunluluklarım var?

2.1.2.9. Öğretmen Liderliğini Destekleyici Unsurlar

Harris ve Muijs (2006: 967-970) yaptıkları bir çalışmada, öğretmen liderliğini gelişimini güçlendirecek şu etmenleri belirlemişlerdir (Akt.Beycioğlu, 2009: 43, 44) ;

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

yaratıcılığı geliştirmekte, bireysellikten öðretmen liderliğinin temel dayanaklarından olan ekip çalışmasını ön plana çıkarmaktadır.

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

2.2. KONU İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Türkiye’de genelde liderlik ve farklı liderlik stilleri üzerine birçok çalışma bulunmaktadır. Bunların çoğu ise okul müdürlerinin liderlik özellikleri ile ilgili çalışmalardır. Liderlik ve öðretmen liderliği ile ilgili bazı çalışmalar şunlardır:

Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009)’nın **“İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini”** adlı çalışmalarında ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin değerlendirmelerinde öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, en son mezun oldukları okul, mesleki kıdem, görev yaptıkları okullardaki kıdem ve görev değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin ön plana çıkması açısından liderlik rollerini titizlikle yerine getirmesi gerekmektedir. Araştırma bulgularından da anlaşıldığı gibi öğretmenler okul müdürlerinin liderlik rollerini yerine getirmesi konusunda genellikle “kararsız” olduklarını belirtmektedirler. Yapılan araştırmalarda okul müdürlerinin okul başarısında etkili oldukları ortaya çıkmıştır. Buna göre okul müdürlerinin liderlik rollerini yerine getirmesi büyük önem arz etmektedir.

Beycioğlu (2009), **“İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme”** adlı doktora tezinde, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin yöneticilerin ve öğretmenlerin algı ve beklentilerinin ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Tezinde hem nicel hem nitel boyutları içeren karma yöntemler kullanmıştır. Nicel boyutta resmi ilköğretim okullarından 656, ve özel ilköğretim

okullarından 65 katılımcı olmak üzere toplam 721 öğretmene araştırmacının geliştirdiği anket uygulanmıştır.

Nitel boyutta, 18 öğretmen ve 12 yöneticiden oluşan toplam 30 kişi ile altışarlı gruplarla gerçekleştirilen ve beş odak grup oturumunu içeren yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu veriler ışığında elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

- Kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin çoğunluğu okullarında belirli bir düzeyde öğretmen liderliğinin var olduğunu gösteren davranışlar sergilendiği sonucunu destekler doğrultuda görüşler ifade etmişlerdir.
- Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelere dayalı olarak, öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerinin, algı düzeyine göre yüksek olduğundan, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir.
- Kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre daha yüksek algı ve beklenti ifade ettikleri görülmektedir.

Korkmaz ve Gündüz (2011) “**İlköğretim Okul Yöneticilerinin Dağıtımci Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri**” başlıklı araştırmada Kocaeli ilinde bulunan, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı 46 ilköğretim okulunda 2009-2010 öğretim yılında çalışan yöneticilerin, dağıtımci liderlik özellikleri öğretmen görüşlerine göre belirlenmeye çalışılmışlardır. Çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin çoğunluğu (% 63) tarafından yöneticilerinin dağıtımci liderlik davranışının zorluklarla başa çıkma boyutunu “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum” düzeyinde gösterdiğini düşünmektedirler.
- İlköğretim okulu öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (% 89.4) tarafından yöneticilerin dağıtımci liderlik davranışının “imkân tanıma” boyutunu “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum” düzeyinde gösterdiğini düşünmektedirler.

- İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%76.6) yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının “cesaretlendirme” alt boyutunu “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum” düzeyinde gösterdiklerini düşünmektedirler.
- Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okul yöneticilerinin kendilerine model olduğunu düşünmeleri okul yöneticilerinin mesleki yetkinlikleri oranında okulların ve öğretmenlerin de geliştirilebileceğini düşündürmektedir.

Yılmaz (2013) tarafından hazırlanan “**İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Paylaşılan Liderlik Davranışları** ” isimli çalışma, ilköğretim okulu öğretmenlerin paylaşılan liderlik davranışlarının ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Çalışma, uygulanan ölçekten elde edilen nicel verilerden sonra, odak grup görüşmesi tekniği ile elde edilen nitel verilerle tamamlanmıştır. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelere dayalı olarak, ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgular ışığında araştırmanın sonucunda nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da destekleyici bulunmuştur.

Özçetin (2013) “ **Öğretmen Liderliğinin Okul Liderlik Kapasitesinin Gelişimine Etkisi: Bir Durum Çalışması** ” adlı çalışmasının amacı, öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine bakış açısını belirleyerek, okullarda liderlik kapasitesinin gelişimine katkı sağlayacak bulgular elde etmektir. Bu araştırma, öğretmen liderliği gizilgücüne ilgililerin dikkatini çekmesi ve öğretmenler arasında farkındalık oluşturarak okulların liderlik kapasitelerini geliştirmelerine öncülük etmesi bakımından alanyazında önemli bir boşluğu doldurabilir. Bulgular, çalışma grubunu oluşturan müdür ve öğretmen liderlerin, öğretmen liderliğinin okulun liderlik kapasitesinin gelişimine katkı sağladığı görüşünü yansıtmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmen liderlerin ve okul müdürlerinin öğretmen liderliğine bakış açıları ortaya konmuş ve öğretmen liderlerin daha iyi bir lider olabilmeleri için yapılması gerekenlerin neler olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın en önemli bulgusu, okul müdürlerinin, öğretmen liderliğini destekleme ve okullarının liderlik kapasitesini geliştirme sürecinde karşılaşmış oldukları; “maddi zorluk”, “liderliğin ne olduğunun bilinmemesi”,

“öğretmenlerin aktif olmamaları”, “veli desteğinin azlığı”, “duygusal zorluk”, “öngörmeme” ve “zaman sıkıntısı güçlüklerdir.

Kılınç ve Recepoğlu (2013) ‘nun “**Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Liderliğine İlişkin Algı ve Beklentileri**” başlıklı çalışmalarının amacı ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentilerinin incelenmesidir. Araştırmaya Kastamonu il sınırları içinde bulunan ortaöğretim okullarında görev yapan toplam 291 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri, Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen "Öğretmen Liderliği Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, ANOVA ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırma sonuçları ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin beklenti düzeylerinin algı düzeylerinden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin beklentilerinin cinsiyet değişkenine göre öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme ve meslekî gelişim boyutlarında; algılarının ise yaş değişkenine göre kurumsal gelişme boyutunda ve meslekî kıdem değişkenine göre kurumsal gelişme ve meslektaşlarla iş birliği boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Son olarak araştırma sonuçları, öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir.

Aslan (2011) ‘ın “**Öğretmen Liderliği Davranışları ve Sınıf İklimi: Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Bağlamında Bir Araştırma**”, İsimli yüksek lisans çalışmasının amacı, öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerini, öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili görüşlerini ve öğretmen liderliği davranışlarının sınıf iklimine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma evrenini İnegöl ilçesi merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeyini belirlemek için öğretmen liderliği ölçeği, öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili görüşlerini belirlemek için sınıf envanterim kullanılmıştır. Öğretmen liderliği ölçeği dört boyuttan, sınıf envanterim beş boyuttan oluşmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin en çok gösterdiği öğretmen liderliği davranışı bireysel farklılıklara saygılı davranmaktır. Okulla ilgili her türlü etkinlikte

aktif rol alırım ise en az gösterilen davranıştır. Öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili en çok katıldıkları görüş sınıfım eğlencelidir iken en az katıldıkları görüş sınıfımdaki çoğu öğrenci ödevlerini nasıl yapacağını bilir olmuştur.

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyinin en yüksek olduğu boyut öğretim becerileridir. Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinde kademe değişkeninin etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili görüşlere katılım düzeyinin en yüksek olduğu boyut zorluk olarak saptanmıştır. Öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili görüşlerinin öğrenim görülen kademeye göre farklılaştığı fakat SBS başarısına göre değişiklik göstermediği saptanmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretmen liderliği ölçeği empati boyutu davranışlarını gösterme düzeylerinin SBS başarı durumuna göre farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin, öğrencilerin sınıf iklimi memnuniyet boyutu düzeylerine göre farklılaştığı saptanmıştır.

2.3. KONU İLE İLGİLİ YURTDIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Yurtdışında, öğretmen liderliği konusunda birçok çalışma bulunmaktadır. Bazıları şunlardır:

Goffe ve Jones (1999) “ **İnsanlar Liderliğe Ne Diye Gerek Duysun?**” adlı araştırmada etkili lider olmak için gerekli nitelikleri aradılar. Bu araştırmanın ile liderlerin dört özelliğini ortaya çıkardılar:

- Bu liderler zayıflıklarını seçici bir biçimde ifade ederler. Zaaflarını dışa vurur ve insani yapılarını ön plana çıkartır. İnsanlar arasındaki güveni, işbirliğini, dayanışmayı bu şekilde sağlar.
- Sezgileriyle, uygun zamanı ve hareket biçimini kestirebilir. Gizli verileri elde etme, yorumlama yetisiyle, ne zaman harekete geçmesi gerektiğini bilir.

- Çalışanlarla, içten bir empatiyle onlarla ilişkiler kurar. Bu empati tutkulu ve gerçekçidir. Bunun için ilişkilerinde başarılıdırlar.
- Kendilerine özgü taraflarını bildikleri için bundan yararlanırlar, farklılıklarını açığa vururlar.

Cherniss, (1998) “**Sosyal Liderler için Duygusal Eğitim** ” adlı yaptığı araştırmada, öğretmenlerin insanlarla iyi ilişkiler kurabildikleri, görüşme yaptıkları sürece eğitimde başarılı olurlar. Yöneticiler de özgüven ve otokontrol sahibi, hislerini kontrol edebilen ve ilişkilerde olumlu olan ve duygusal zekasını geliştirebilen kişiler olması gerekiyor.

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

- Kapasitelerini geliştirmek: Lider öğretmenin, meslektaşlarının yeni öğretim yöntem ve tekniklerini denemesi ve buna ilişkin yeni yollar geliştirmesine öncülük etmesidir.
- Sosyal İşlerde Liderlik: Liderin öğretmenin, okulun çeşitli işlerinde yer alarak, yenileşme esine katkıda bulunmasıdır.
- Meslektaşlarıyla İşbirliği Yapmak: Meslektaşlarıyla bilgilerini, deneyimlerini, görüşlerini paylaşarak, öğrenciler hakkında bilgi alışverişinde bulunmasıdır.
- Başarısız Olan Liderlik Davranışlarından Ders Çıkarmak: Lider öğretmen, liderlik davranışlarını gözden geçirerek tekrarlanmasını önler.
- Öğrenen Topluluklar Oluşturmak: Lider öğretmen, alanında uzman öğretmenlerle görüşerek, diğer öğretmenlere rehberlik eder.
- Yetenekli Öğrencileri Fark Etmek: Lider öğretmen, yetenekli öğrencileri fark ederek onlar için uygun ortamlar hazırlar.
- Etkili Değişim: Lider öğretmen, karşılıklı etkileşim kurarak, meslektaşlarının gelişimine katkıda bulunur.

Dozier (2007) 'in “ **İyi Öğretmenlerin Büyük Liderlere Dönüşümü**” adlı çalışmasında sınıf öğretmenlerini lider öğretmen olarak görmektedir. Sınıf öğretmenleri, okullarındaki yeni öğretmenlerin okul geliştirme çabalarına öncülük etmek, müfredatı geliştirmek ve arkadaşlarının mesleki gelişimini sağlamak için onlara koçluk yapar. Sınıf öğretmenleri kendilerini ne kadar başarılı görüyor? Liderlik rollerinin, ne tür olmasını istersiniz? Etkili liderler olabilmek için hangi beceriler gerekiyor? gibi soruların cevaplanması için en başarılı 300 öğretmene anket yapıldı. Anket sonuçlarının öğretmen liderliğini teşvik etmek ve desteklemek için etkileri şunlardır:

- Öğretmenler kendilerini lider öğretmen olarak kabul ediyorlar.
- Öğretmenler, birçok liderlik rollerini kullanıyorlar. (Meslektaşları için, mesleki gelişim oturumları, müfredat geliştirme çabaları, takım liderliği ve okuldaki yeni öğretmenlere danışmanlık yapıyorlar.)
- Öğretmenler, yeni liderlik rollerinin eğitimini almadıklarını ve eksik olduklarını kabul ediyorlar.
- Öğretmenler, yeni liderlik rollerinin gerekliliklerini yerine getirmeyi arzuluyor.
- Öğretmenler, başka öğretmenlere politika konusunda yardımcı olabilmek için eğitim istiyor.

Rossignol (2014) “**Liderler Olarak Öğretmenler** ” adlı makalesinde, etkili liderliğin temelini dürüstlük olduğunu vurguluyor. Bir liderin eylemleri karşılıklı saygı, eşitlik, dürüstlük ve adalet merkezli olmalıdır. Lider, kararlarının arkasında durması gerekir. Bir lider adil olmalı ve farklılıklara saygı duymalıdır. Gerçek bir lider birçok farklı şekillerde liderliğini paylaşmak için birlikte bir topluluk getirir. Bir lider kendi gücüne dayalı olarak ses getirebilmelidir. Etik kararlar verip, ekibinin üyelerine güvenmelidir. Lider, kendi bireysel gücüne odaklanarak, bilgi ve uzmanlık değerlerini gösterecektir. Bu odak geliştirmeye yardımcı olarak, takımın bireysel üyeleri ile sağlam bir ilişki kuracaktır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, veri toplama yöntem ve teknikleri, veri toplama aracının geliştirilmesi, anketlerin uygulanması ve verilerin toplanması ile verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, genel tarama modelinde yapılmıştır. “Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” (Karasar, 2009: 79).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; 2013-2014 eğitim- öğretim yılında, Diyarbakır il merkezindeki kamu bağımsız okul öncesi eğitim kurumlarında (anaokullarında) görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmanın yapıldığı tarih itibariyle Diyarbakır il merkezinde 18 kamu bağımsız okul öncesi eğitim kurumu bulunmakta ve bu kurumlarda 32 yönetici ve 158 öğretmen görev yapmakta idi. Diyarbakır il merkezindeki 18 kamu bağımsız okul öncesi eğitim kurumunun tümüne giderek, 26 yönetici ve 107 öğretmene anket uygulayarak araştırmanın örnekleme oluşturulmuştur. Bu durumda, örneklemin evreni temsil etme oranı yöneticilerde % 81.25, öğretmenlerde ise bu oran % 67.72’ dir.

Veri Toplama Yöntem ve Teknikleri

Araştırma probleminin çözülebilmesi için gereksinim duyulan okul öncesi eğitim kurumlarında görevli yönetici ve öğretmenlerin, okulöncesi öğretmenlerin sergiledikleri liderlik davranışlarına ilişkin algılara yönelik verilerin toplanmasında, literatür taramasına gidilmiş ve anket tekniği kullanılmıştır. Bu teknikle alan taramasında daha geniş bir örneklem grubundan veri elde etme olanağı sağlanır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Bu araştırmada, Beycioğlu, (2009) tarafından geliştirilen “Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği-ÖLAB” kullanılmıştır (Ek. 1). Ölçme aracı 25 madde ve üç boyuttan oluşmaktadır. İlk boyut 5, ikinci boyut 9 ve üçüncü boyut ise 11 maddeden oluşmuştur. Bu boyutlar “*Kurumsal Gelişme*”, “*Mesleki Gelişim*” ve “*Meslektaşlarla İşbirliği*” olarak adlandırılmıştır (Beycioğlu, 2009). Ölçme aracında yer alan maddeler, beşli likert tipi ölçeğe göre düzenlenmiş, “Her zaman (5)”, “Sık sık (4)”, “Bazen (3)”, “Nadiren (2)” ve “Hiçbir zaman (1)”, biçiminde puanlandırılmıştır. Bu araştırmada üç boyutlu ölçekten elde edilen puanlar için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı; “Meslektaşlarla İş Birliği” boyutu için 0.92; “Mesleki Gelişim” boyutu için 0.87; ve “Kurumsal Gelişim” boyutu için ise 0.87’dir. Öğretmenlerin liderlik algılarını belirleme ölçeği veri toplandıktan sonra yapılan güvenirlik analizinde tüm ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0.95 olarak hesaplanmıştır. Aşağıda Tablo 7’de ölçeğin alt boyutları, soru sayıları ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları verilmiştir.

Tablo 7

Okul Öncesi Öğretmenlerin Liderlik Davranışları Ölçeğinin Alt Boyutları, Soru Sayıları ve Cronbach Alpha Katsayıları

Boyutlar	Boyuttaki Soru Sayısı	Soru Sıra Sayısı	Bu Araştırmadaki Cronbach Alpha Katsayısı
Meslektaşlarla İşbirliği	5	1-5	0,92
Kurumsal Gelişim	9	6-9, 11, 13-16	0,87
Mesleki Gelişim	11	10, 12, 17-25	0,87
Toplam	25	25	0,95

Veri Toplama Aracının Uygulanması ve Verilerin Toplanması

Örnekleme kapsamına alınan okullarda, anket uygulama amacıyla Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır (Ek 2). Örnekleme kapsamına

alınan okullardaki öğretmenlere, 2013-2014 eğitim-öğretim yılının Mayıs ayında araştırmacı tarafından anketler uygulanmıştır. Uygulama öncesinde, okul yönetici ve öğretmenlerine gerekli açıklamalar yapılmıştır. Toplam 26 yönetici ve 107 öğretmene anket uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Anketlerden açıklamalara uygun yanıtlananlar değerlendirmeye alınmış ve bu yolla toplanan veriler bilgisayarda SPSS 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada okulöncesi öğretmenlerin liderlik davranışlarını belirlemek için; n, yüzde dağılımları, aritmetik ortalama, standart sapması gibi istatistiksel işlemler yer almıştır. Ankete verilen yanıtların bağımsız değişkenlere (öğrenim durumu, cinsiyet, medeni durum ve mesleki kıdem) göre 5’li derecelendirmeden elde edilen puanlar toplanarak analiz edilmiştir. Verilerin yorumlanmasında veri toplama aracındaki her maddeye ilişkin verilen değerler, o maddenin gerçekleşme düzeyinin göstergesi kabul edilmiştir. Ortalamaların yorumlanmasında ölçeğin seçenekleri, bunların sınırları ve verilen ağırlıklar aşağıda Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin İfadelere İlişkin Katılma Düzeyleri ve Puan Sınırları

Ölçek Katılma Düzeyi	Puan	Puan Sınırları
Hiçbir Zaman	1	1.00-1.79
Nadiren	2	1.80-2.59
Bazen	3	2.60-3.39
Sık Sık	4	3.40-4.19
Her Zaman	5	4.20-5.00

Okulöncesi öğretmenlerin liderlik davranışları ölçeğinin alt boyutları olan “*Meslektaşlarla işbirliği*”, “*Mesleki gelişim*” ve “*Kurumsal gelişim*” puan ortalamalarının öğretmenlerin *cinsiyet* ve *medeni durumu* değişkenlerine t-testi, *öğrenim durumu* ile *mesleki kıdem* değişkenlerine göre grup ortalamaları arasındaki farkın

anlamlılık düzeyi için varyans analizi uygulanmıştır. Tablolarda p değerinin 0,05'den küçük olduğu durumlarda anlamlı bir fark olduğu, p değerinin 0,05'den büyük olduğu durumlarda ise grupların algıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı şeklinde açıklama yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi. 05 olarak alınmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, problemin çözümü için toplanan verilerin, yöntem bölümünde açıklanan tekniklerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgularla, bu bulgulara ilişkin yorum yer almaktadır. Konunun daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla, gerekli durumlarda, bulgular tablolaştırılarak verilmiştir. Bulgular ve ilgili yorum, araştırma alt probleminin verilişindeki sıraya uyularak düzenlenmiştir. Alt probleme geçilmeden önce kişisel bilgiler alt başlığı altında veri toplama aracına yanıt veren öğretmenlerin, “*öğrenim durumu*”, “*cinsiyet*”, “*medeni durum*” ve “*mesleki kıdem*” değişkenleri değerlendirilmiştir.

4.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular

Bu alt başlık altında araştırmaya katılan öğretmenlerin, “*öğrenim durumu*”, “*cinsiyet*”, “*medeni durum*” ve “*mesleki kıdem*” değişkenlerine göre dağılımları ve bunlara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

4.1.1. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına ilişkin bulgular Tablo 9’ da verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları

Öğrenim Durumu	N	%
Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği	56	52,3
Açık Öğretim Okul Öncesi Öğretmenliği	23	21,5
Mesleki Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği	12	11,2
Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi	16	15
Toplam	107	100

Tablo 9’da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerin % 52,3’ ü Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği, % 21,5’i Açık Öğretim Okul Öncesi Öğretmenliği, %11,2’si Mesleki Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği ve % 15’i ise Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi bölümünden mezun olmuşlardır. Bu durumda araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmını Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği mezunları oluşturmaktadır.

4.1.2. Öğretmenlerin Cinsiyet Durumlarına Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin bulgular Tablo 10’ da verilmiştir.

Tablo 10
Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Bayan	85	79,4
Erkek	22	20,6
Toplam	107	100

Tablo 10’ da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerin % 79,4’ü bayan, % 20,6’sı ise erkektir.

4.1.3. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına ilişkin bulgular Tablo 11’ de verilmiştir.

Tablo 11
Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımları

Medeni Durum	N	%
Evli	78	72,9
Bekar	29	27,1
Toplam	107	100

Tablo 11’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerin % 72,9’u evli, % 27,1’i ise bekârdır.

4.1.4. Öğretmenlerin Kıdem Durumlarına Göre Dağılımı

Tablo 12 'de araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem durumlarına göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 12
Öğretmenlerin Kıdem Durumlarına Göre Dağılımları

Kıdem Durumu	N	%
1-5 yıl	43	40,2
6-10 yıl	41	38,3
11-15 yıl	8	7,5
16-20 yıl	8	7,5
21 yıl ve üstü	7	6,5
Toplam	360	100

Tablo 12’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerin % 40,2’si 1-5 yıl çalışma süresi ile birinci sırayı almaktadır. Daha sonra sırasıyla % 38,3 ile 6-10 yıl; % 7,5 ile 11-15 yıl; % 7,5 ile 16-20 yıl; % 6,5 ile de 21 ve üzeri yıl çalışan öğretmenler yer almaktadır.

4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu alt başlık altında, sırasıyla alt problemler ve bu alt problemlere ilişkin bulgular ve yorum yer almaktadır.

4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Birinci alt problem “Okulöncesi eğitim kurumlarında görevli yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre, okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin sergiledikleri liderlik davranışları nasıl bir dağılım göstermektedir? Bu iki grubun algıları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti.

Genel olarak, okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin okulöncesi öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin algıları ölçme aracındaki her bir madde için ayrı ayrı ele alınmış olup, varılan bulgular Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13
Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları

S. No	Davranışlar	Öğretmen			Yönetici		
		X	Ss	Düzey	X	Ss	Düzey
1	Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak.	4,47	,731	Her Zaman	4,55	,583	Her Zaman
2	Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf etmek.	4,29	,890	Her Zaman	4,50	,648	Her Zaman
3	Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak.	4,36	,817	Her Zaman	4,77	,430	Her Zaman
4	Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek.	4,24	,889	Her Zaman	4,35	,689	Her Zaman
5	Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olmak.	4,01	,957	Sık Sık	3,81	,694	Sık Sık
6	İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak.	3,37	1,209	Bazen	3,65	,977	Sık Sık
7	Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.	4,04	,868	Sık Sık	4,00	,693	Sık Sık
8	Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak.	3,96	,910	Sık Sık	4,38	,898	Her Zaman
9	Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak.	4,12	,760	Sık Sık	4,54	,647	Her Zaman
10	Meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş-alışverişinde bulunmak.	4,42	,740	Her Zaman	4,42	,643	Her Zaman

11	Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak.	4,15	,909	Sık Sık	4,14	,766	Sık Sık
12	Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak.	4,55	,730	Her Zaman	4,54	,582	Her Zaman
13	Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek.	3,91	1,014	Sık Sık	4,12	,711	Sık Sık
14	Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak.	4,02	,951	Sık Sık	4,27	,827	Her Zaman
15	Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak.	4,18	,878	Sık Sık	4,27	,533	Her Zaman
16	Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek.	4,08	1,020	Sık Sık	4,38	,697	Her Zaman
17	Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarıyla örnek olmak.	4,49	,732	Her Zaman	4,15	,732	Sık Sık
18	Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak “yapıcı” tutumlar sergilemek.	4,50	,664	Her Zaman	4,65	,485	Her Zaman
19	Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak.	4,59	,672	Her Zaman	4,58	,504	Her Zaman
20	Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek.	4,36	,743	Her Zaman	4,50	,648	Her Zaman
21	Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak.	4,61	,595	Her Zaman	4,81	,402	Her Zaman
22	Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek	4,50	,620	Her Zaman	4,62	,752	Her Zaman
23	Öğrencilerine güvenmek.	4,64	,648	Her Zaman	4,77	,587	Her Zaman
24	Öğrencilerine güven vermek.	4,74	,572	Her Zaman	4,85	,368	Her Zaman
25	Okulla ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak “katılımcı” tutumlar sergilemek.	4,50	,744	Her Zaman	4,72	,514	Her Zaman

Tablo 13’de görüldüğü gibi, maddelerin aritmetik ortalamalarının minimum ve maksimum puan aralıkları öğretmenlere göre $x=3,37$ - $x=4,74$ arasında değişirken, yöneticilere göre $x=3,65$ - $x=4,85$ arasında değişmektedir. Buna göre, öğretmen ve okul yöneticilerinin, okulöncesi öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin algıları “Sık sık” ile “Her zaman” aralığında bir dağılım göstermektedir. Yine tablo 13’deki verilere dayanarak öğretmen ve yönetici algılarına ilişkin, tüm alt boyutlarda en yüksek ve en düşük ortalamaya sahip maddeler aşağıda sırası ile verilmiştir.

a) Öğretmen algılarına ilişkin tüm alt boyutlarda en yüksek ortalamaya sahip maddeler; (1) *Meslektaşlarla işbirliği* boyutunda, **“öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak”** (1.madde; $x=4,47$); (2) *Kurumsal Gelişim* boyutunda, **“okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak”** (15.madde; $x=4,18$); (3) *Mesleki Gelişim* boyutu için **“öğrencilerine güven vermek”** (24.madde; $x=4,74$)’dır.

b) Öğretmen algılarına ilişkin, tüm alt boyutlarda en düşük ortalamaya sahip maddeler ise; (1) *Meslektaşlarla işbirliği* boyutunda, **“öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olmak”** (5.madde; $x=4,01$); (2); *Kurumsal Gelişim* boyutunda, **“İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak** (6.madde; $x=3,37$); (3) *Mesleki Gelişim* boyutunda **“okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek”** (20. Madde; $x=4,36$)’dır.

c) Yönetici algılarına ilişkin, tüm alt boyutlarda en yüksek ortalamaya sahip maddeler, (1) *Meslektaşlarla işbirliği* boyutunda, **“gözlem ve deneyimlerini paylaşılarak meslektaşlarına dönüt sağlamak”** (3.madde; $x=4,77$), (2) *Kurumsal Gelişim* boyutunda, **“Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak”** (9.madde; $x=4,54$), (3) *Mesleki Gelişim* boyutu için, **“öğrencilerine güven vermek”** (24.madde; $x=4,85$)’dır..

d) Yönetici algılarına ilişkin, tüm alt boyutlarda en düşük ortalamaya sahip maddeler; (1) *Meslektaşlarla işbirliği* boyutunda, **“öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olmak”** (5.madde; $x=3,81$), (2) *Kurumsal Gelişim* boyutunda, **“İl, bölge veya ülke**

düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak” (6.madde; $x=3,65$), (3) *Mesleki Gelişim* boyutu için, **“öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarıyla örnek olmak”** (17.madde; $x=4,15$)’dır.

Öğretmen ve okul yöneticilerine göre ölçek bazında, okulöncesi öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin en düşük ve en yüksek düzeyde gösterdikleri üç madde, bu maddelerin ortalama ve dereceleri aşağıda verilmiştir.

1) Öğretmenlerin algılarına göre okulöncesi öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin ölçek bazında en düşük düzeyde gösterdikleri üç madde Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14
Öğretmenlerin Algılarına Göre
En Düşük Ortalamaya Sahip Maddeler

Madde Sıra Sayısı	Ortalama ve Derece	
6.İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak.	3,37	Bazen
13.Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek.	3,91	Sık sık
8.Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak.	3,96	Sık sık

Tablo 14’ de görüldüğü gibi, **“İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak,”** maddesi (6.madde), ölçme aracında öğretmen algılarına göre en düşük ortalama ($x=3,37$) sahiptir. Öğretmenler bu maddeye “bazen” düzeyinde katılım göstermişlerdir. Beycioğlu (2009) da, yapmış olduğu araştırmada aynı bulguya ulaşmıştır. Bu bulgulardan, katılımcıların, okul gelişimine ilişkin eylemlerde daha çok öğretmen liderlik davranışlarını görmek istedikleri söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenler, kendi okulları dışındaki olası görevleri, öğretmen liderlik rollerine daha az katkı sağlayacağını düşünmektedir, denilebilir.

“Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek,” maddesi (13.madde) ölçme aracında öğretmen algılarına göre en düşük ortalamaya ($x=3,91$) sahip ikinci maddedir. Bu maddeye öğretmenler “Sık sık” düzeyinde katılım göstermişlerdir. Resmi önderlik gibi görevlerde, katılımcılar, okulöncesi öğretmenlerden daha çok liderlik davranışları görmek istemektedirler.

“Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak,” maddesi (8.madde) ölçme aracında öğretmen algılarına göre en düşük ortalamaya ($x=3,96$) sahip üçüncü maddedir. Bu maddeye öğretmenler “Sık sık” düzeyinde katılım göstermişlerdir. Okulların kendilerine özgü belirli ihtiyaçları için resmi ve resmi olmayan kurumlarla sürekli işbirliği içerisinde olması gerekmektedir. Katılımcılar bu tür liderlik davranışlarının okulöncesi öğretmenlerde görmek istemektedirler.

2) Yöneticilerin algılarına göre, okulöncesi öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin ölçek bazında en düşük düzeyde gösterdikleri üç madde Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15
Yöneticilerin Algılarına Göre
En Düşük Ortalamaya Sahip Maddeler

Madde Sıra Sayısı	Ortalama ve Derece	
6.İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak.	3,65	Sık Sık
5. Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olmak.	3,81	Sık sık
7.Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.	4,00	Sık sık

Tablo 15’ de görüldüğü gibi **“İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak,”** maddesi (6.madde) ölçme aracında yönetici algılarına göre en düşük ortalamaya ($x=3,65$) sahiptir. Öğretmenler ve okul yöneticilerinin en az bu maddeye katılım göstermişlerdir. Okul yöneticileri bu maddeye “sık sık” düzeyinde

katılım göstermişlerdir. Araştırmaya katılan okul yöneticileri, kendi okulları dışındaki görevleri ise öğretmen liderlik davranışlarına az katkı sağlayacağını düşünmektedirler.

“Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olmak,” maddesi (5.madde) ölçme aracında yönetici algılarına göre en düşük ortalamaya ($x=3,81$) sahip ikinci maddedir. “*Meslektaşlarla İşbirliği*” alt boyutunda olan bu maddeye okul yöneticileri “Sık sık” olarak katılım göstermişlerdir.

“Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak,” maddesi (7.madde) ölçme aracında yönetici algılarına göre en düşük ortalamaya ($x=4,00$) sahip üçüncü maddedir. Bu maddeye yöneticiler “Sık sık” derecesinde katılım göstermişlerdir. Okul-aile işbirliği günümüz eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu bulguya göre, yöneticiler okulöncesi öğretmenlerden veli işbirliği koordinasyonunda daha fazla liderlik davranışını yerine getirmelerini beklemektedirler. 3) Öğretmenlerin algılarına göre “okulöncesi öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin ölçek bazında en yüksek düzeyde gösterdikleri üç madde Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16
Öğretmenlerin Algılarına Göre
En Yüksek Ortalamaya Sahip Maddeler

Madde Sıra Sayısı	Ortalama ve Derece	
24. Öğrencilerine güven vermek.	4,74	Her zaman
23. Öğrencilerine güvenmek.	4,64	Her zaman
21. Eğitim- öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak.	4,61	Her zaman

Tablo 16’ da görüldüğü gibi, **“Öğrencilerine güven vermek,”** maddesi (24 madde) ölçme aracında öğretmen algılarına göre en yüksek ortalamaya ($x=4,74$) sahiptir. Öğretmenler bu maddeye “Her zaman” düzeyinde katılım göstermişlerdir.

“Öğrencilerine güvenmek,” maddesi (23.madde) ölçme aracında öğretmen algılarına göre en yüksek ortalamaya ($x=4,64$) sahip ikinci maddedir. Bu maddeye öğretmenler “Her zaman” düzeyinde katılım göstermişlerdir. Eğitim-öğretim süreci içerisinde öğrencilere verilen güven, onların başarılı olmalarına ve istedik davranış kazanmalarına katkıda bulunur. Katılımcılar, öğretmenlerin öğrencilere güven verme konusundaki liderlik davranışlarına olumlu yönde görüş belirtmişlerdir.

“Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak,” maddesi (21.madde) ölçme aracında öğretmen algılarına göre en yüksek ortalamaya ($x=4,61$) sahip üçüncü maddedir. Bu maddeye öğretmenler “Her zaman” derecesinde katılım göstermişlerdir.

4) Yöneticilerin algılarına göre, okulöncesi öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin ölçek bazında en yüksek düzeyde gösterdikleri üç madde Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17
Yöneticilerin Algılarına Göre En Yüksek Ortalamaya Sahip Maddeler

Madde Sıra Sayısı	Ortalama ve Derece	
24. Öğrencilerine güven vermek.	4,85	Her Zaman
21. Eğitim- öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak.	4,81	Her Zaman
23. Öğrencilerine güvenmek.	4,77	Her Zaman

Tablo 17’de görüldüğü gibi, **“Öğrencilerine güven vermek,”** maddesi (24.madde), ölçme aracında yönetici algılarına göre en yüksek ortalamaya ($x=4,85$) sahiptir. Öğretmenler ve okul yöneticileri en fazla bu maddeye katılım göstermişlerdir. Okul yöneticileri bu maddeye “Her zaman” düzeyinde katılım göstermişlerdir. Bu bulgulardan, öğretmenler gibi yöneticilerin de öğrencilerine güven verme konusunda öğretmenlerin liderlik davranışlarını yerine getirdikleri söylenebilir.

“Eğitim-öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak,” maddesi (21.madde) ölçme aracında yönetici algılarına göre

en yüksek ortalamaya ($x=4,81$) sahip ikinci maddedir. Bu maddeye okul yöneticileri “Her zaman” düzeyinde katılım göstermişlerdir.

“Öğrencilerine güvenmek,” maddesi (23.madde) ölçme aracında yönetici algılarına göre en yüksek ortalamaya ($x=4,77$) sahip üçüncü maddedir. Bu maddeye yöneticiler “Her zaman” düzeyinde katılım göstermişlerdir.

Genel olarak, okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin sergiledikleri liderlik davranışlarına ilişkin okul müdürü ve öğretmen algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak için t-testinden yararlanılmış ve sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları’na İlişkin Algılarının Karşılaştırması

Denekler	N	X	SS	SD	“t değeri”	P
Öğretmenler	107	4,16	,811	133	47,421	P=0,01
Yöneticiler	26	4,41	,690			P<0,05

Tablo 18 incelendiğinde, öğretmen ve yöneticilerin algılarına göre, okulöncesi öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin algılarının puan ortalamaları 4,16 ile 4,41 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuçlara bakıldığında, öğretmen ve yöneticilerin, okulöncesi öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin, okulöncesi öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin algılarının ortalama puanları ($x =4,16$), okul yöneticilerinin ortalama puanlarına ($x=4,41$) göre daha düşüktür. Öğretmen grubunun algılarına göre bu değer “*sık sık*” düzeyindedir. Okul müdürlerine göre ise bu değer “*her zaman*” düzeyindedir. Bu da, öğretmenlerin, okulöncesi öğretmenlerden liderlik davranışları konusunda daha fazla bir beklenti içinde olduklarını göstermektedir.

4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

İkinci alt problem “Okulöncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin, kendi liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında; (a) Öğrenim durumu, (b)

Cinsiyet, (c) Medeni durum, (d) Kıdem, değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır?’’ biçiminde ifade edilmişti. Bu alt problem aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

a) Öğrenim Durumuna Göre Öğretmenlerin Algıları

Öğretmenlerin öğrenim durumuna göre, öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 19’ da verilmiştir.

Tablo 19

Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Okulöncesi Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Dağılımı

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	X	Ss
Meslektaşlarla İşbirliği	Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği	56	4,30	0,86
	Açık Öğretim Okul Öncesi Öğretmenliği	23	4,23	0,83
	Mes.Eğt. Fakültesi OkulÖncesi Öğretmenliği	12	4,42	0,87
	Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi	16	4,14	0,89
	Toplam	107	4,27	0,86
Kurumsal Gelişim	Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği	56	4,02	0,97
	Açık Öğretim Okul Öncesi Öğretmenliği	23	4,02	0,93
	Mes. Eğt. Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği	12	4,04	0,95
	Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi	16	3,93	0,88
	Toplam	107	4,00	0,93
Mesleki Gelişim				
	Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği	56	4,49	0,70
	Açık Öğretim Okul Öncesi Öğretmenliği	23	4,51	0,69
	Mes.Eğt. Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği	12	4,68	0,65
	Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi	16	4,61	0,61
	Toplam	107	4,57	0,66

Tablo 19’da görüldüğü gibi, tüm alt boyutlarda en yüksek ortalamaya sahip, Mesleki Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenlerin olduğu söylenebilir. Tablo 19

incelendiğinde görüşlerin $x=3,93$ ile $x=4,68$ arasında değiştiği söylenebilir. Bu grupların algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için varyans analizinden yararlanılmış ve sonuçlar Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Okulöncesi Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Varyans Analizi

Boyutlar	Gruplar	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Meslektaşlarla İşbirliği	Gruplar Arası	1,202	3	,401	,539	,662
	Gruplar İçi	77,220	103	,692		
Kurumsal Gelişim	Gruplar Arası	1,955	3	,652	,713	,558
	Gruplar İçi	85,281	103	,918		
Mesleki Gelişim	Gruplar Arası	,815	3	,272	,566	,644
	Gruplar İçi	44,372	103	,453		

$P>0,05$

Tablo 20’ de görüldüğü gibi, “*meslektaşlarla işbirliği*”, “*kurumsal gelişim*” ve “*mesleki gelişim*” alt boyutlarında, öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. Bu da, tüm öğretmenlerin “*öğrenim durumu*” değişkenine göre birbirine yakın düşündüklerini göstermektedir. Mesleki Eğitim Fakültesi Okul Öncesi öğretmenler, tüm alt boyutlarda, okullarındaki öğretmenlerin daha fazla liderlik davranışlarını sergilediklerini belirtmişlerdir.

b) Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Algıları

Öğretmenlerin cinsiyet durumuna göre, okulöncesi öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin algılarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğini tespit etmek için, t -testinden yararlanılmış ve yapılan analizler Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21
Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Okulöncesi Öğretmenlerin Liderlik
Davranışına İlişkin Algılarının t-testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	T	sd	P
Meslektaşlarla İşbirliği	Bayan	85	4,33	,815	1,359	105	0,482
	Erkek	22	4,05	,978			
Kurumsal Gelişim	Bayan	85	4,01	,948	,087	105	0,595
	Erkek	22	3,99	,950			
Mesleki Gelişim	Bayan	85	4,60	,648	1,936	105	0,401
	Erkek	22	4,28	,738			

P>0,05

Tablo 21 incelendiğinde, okulöncesi öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin yapılan t-testi analizinde öğretmenlerin cinsiyete göre algıları arasında tüm alt boyutlarda anlamlı fark saptanmamıştır. Diğer bir ifadeyle, bayan ve erkek katılımcılar, öğretmen liderliğine ilişkin benzer algılara sahiptirler. Okulöncesi öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin “meslektaşlarla işbirliği”, “kurumsal gelişim” ve “mesleki gelişim” alt boyutlarda cinsiyete göre algılarının puan ortalamaları $x=3,99$ ile $4,60$ arasında değiştiği görülmektedir.

“Cinsiyet” değişkenine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, bayan katılımcıların erkek katılımcılara göre algılarının aritmetik ortalamasının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Beycioğlu (2009)’da, yapmış olduğu araştırmada aynı sonuca varmıştır. Bayan öğretmenlerin, tüm alt boyutlardaki puanları erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre hem beklenti hem de algı açısından daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum okul yönetiminde cinsiyet eşitsizliği ile ilişkilendirilen kadın yönetici sayısının azlığı gerçeği akılda tutularak, kadınların genellikle yönetimle ilişkilendirilen bir kavram olan liderlikte,

daha fazla kendilerine fırsatlar arama ve yönetsel görevleri sınama eğiliminde oldukları anlamına gelebilir. Özellikle okul yönetiminde gözlenen kadın-erkek sayısındaki oransızlık, kadınların öğretmen liderliği rollerine daha fazla yoğunlaşmalarına bir neden olabilir. Ayrıca, öğretmen liderliği olgusunun geleneksel otoriter liderlik durumundan hayli uzakta, daha demokratik, işbirliğine dayalı ve katılımcı yanlarının baskın olması ve “otorite ile özleştirilen erkek yönetici” duruşunun çok uzağında kalması kadınların bu davranışlara kendilerini daha yakın bulmaları için birer gerekçe olabilir (Beycioğlu ve Aslan, 2012: 212).

c) Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Algıları

Öğretmenlerin medeni durumuna göre okulöncesi öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin algılarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğini tespit etmek için, t -testinden yararlanılmış ve yapılan analizler Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22
Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Okulöncesi Öğretmenlerin
Liderlik Davranışına İlişkin Algılarının t-testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	Ss	T	Sd	P
Meslektaşlarla İşbirliği	Evli	78	4,29	,836	,300	105	0,531
	Bekar	29	4,23	,923			
Kurumsal Gelişim	Evli	78	4,01	1,260	,195	105	0,487
	Bekar	29	3,98	1,237			
Mesleki Gelişim	Evli	78	4,60	,625	1,495	105	0,323
	Bekar	29	4,37	,776			

P>0,05

Tablo 22 incelendiğinde, okulöncesi öğretmenlerin “*meslektaşlarla işbirliği*”, “*kurumsal gelişim*” ve “*mesleki gelişim*” boyutlarında, “*medeni durum*” değişkenine

göre algıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. Ancak, tüm alt boyutlarda evli öğretmenler bekar öğretmenlere göre daha fazla olumlu görüş belirtmişlerdir.

d) Kıdem Durumuna Göre Öğretmenlerin Algıları

Öğretmenlerin kıdem durumuna göre okulöncesi öğretmenlerin liderlik Davranışlarına ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23
Öğretmenlerin Kıdem Durumuna Göre Okulöncesi Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Dağılımı

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	X	Ss
Meslektaşlarla İşbirliği	1-5 yıl	43	4,16	,936
	6-10 yıl	41	4,41	,756
	11-15 yıl	8	4,35	,731
	16-20 yıl	8	3,98	,977
	21 yıl ve üstü	7	4,43	,516
	Toplam	107	4,27	,783
Kurumsal Gelişim	1-5 yıl	43	3,88	1,292
	6-10 yıl	41	4,20	,933
	11-15 yıl	8	3,72	,914
	16-20 yıl	8	4,03	,797
	21 yıl ve üstü	7	3,89	,920
	Toplam	107	3,94	,971
Mesleki Gelişim	1-5 yıl	43	4,44	,778
	6-10 yıl	41	4,59	,602
	11-15 yıl	8	4,24	,661
	16-20 yıl	8	4,77	,418
	21 yıl ve üstü	7	4,87	,219
	Toplam	107	4,58	,538

Tablo 23 incelendiğinde “*meslektaşlarla işbirliği*” ve “*mesleki gelişim*” alt boyutunda 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler daha fazla olumlu algı belirtirken

“kurumsal gelişim” boyutunda 6-10 yıllık öğretmenler diğer öğretmenlere göre daha olumlu algı belirtmişlerdir. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler, mesleki kıdemleri arttıkça meslektaşlarıyla işbirliği yaptığı ve mesleki gelişimlerinin arttığı söylenebilir. Kıdem değişkenine göre öğretmen algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için varyans analizinden yararlanılmış ve sonuçlar Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24
Öğretmenlerin Kıdem Durumuna Göre Okulöncesi Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Varyans Analizi

Boyutlar	Gruplar	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Meslektaşlarla İşbirliği	Gruplar Arası	4,948	4	1,237	1,707	,184
	Gruplar İçi	73,474	102	,720		
Kurumsal Gelişim	Gruplar Arası	5,363	4	1,743	1,442	,325
	Gruplar İçi	91,131	102	9,917		
Mesleki Gelişim	Gruplar Arası	3,346	4	1,046	1,816	,196
	Gruplar İçi	45,801	102	4,228		

P>0,05

Tablo 24 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem durumuna göre tüm alt boyutlarda algıları arasında anlamlı fark saptanmamıştır. Araştırmanın bu bulgusu, farklı kıdemlerdeki katılımcıların öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin benzer algılara sahip olduğunu göstermektedir. Tablo 23 ve Tablo 24 birlikte incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenler, okulöncesi öğretmenlerin liderlik davranışlarıyla ilgili benzer algılara sahiptirler.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlar ve sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almıştır.

5.1. Sonuçlar

I. Okulöncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmen ve yöneticilerin, öğretmenlerin liderlik davranışları ile ilgili alt boyutlardaki algılarının ortalamaları; (1) öğretmen algılarına göre, *meslektaşlarla işbirliği* boyutu için aritmetik ortalama ($x=4,27$) “her zaman”, *kurumsal gelişim* boyutu için ($x=4,08$) “sık sık”, *mesleki gelişim* boyutu için ise ($x=4,54$) “her zaman” düzeyinde saptanmıştır. (2) Yönetici algılarına göre ise, *meslektaşlarla işbirliği* boyutu için ($x=4,38$) “her zaman”, *kurumsal gelişim boyutu* için ($x=4,19$) “sık sık” ve *mesleki gelişim boyutu* için ise ($x=4,60$) “her zaman” düzeyinde saptanmıştır.

II. Öğretmenlerin, okulöncesi öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin algılarının ortalama puanları ölçek bazında 4,16; yöneticilerde ise bu değer 4,41’dir. Öğretmen algılarına göre bu değer “sık sık”, okul müdürlerine göre ise bu değer “her zaman” düzeyindedir. Öğretmen ($x=4,08$) ve yöneticilere ($x=4,19$) göre en az ortalamaya sahip alt boyut *kurumsal gelişim* ve en yüksek ortalamaya sahip alt boyut ise, öğretmen ($x=4,54$) ve yöneticilerde ($x=4,60$), *mesleki gelişim*dir.

III. Öğretmen algılarına göre, öğretmenlerin liderlik davranışları ile ilgili en düşük ortalamaya sahip maddeler; (1) “İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak” ($x=3,37$; Bazen), (2) “Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek” ($x=3,91$; Sık sık), (3) “Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak” ($x=3,96$; Sık sık)’ dir.

IV. Öğretmen algılarına göre, öğretmenlerin liderlik davranışları ile ilgili en yüksek ortalamaya sahip maddeler; (1) “Öğrencilerine güven vermek” ($x=4,74$; Her

zaman), (2) “Öğrencilerine güvenmek” (x=4,64; Her zaman), (3) “Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak” (x=4,61; Her zaman)’ dır.

V. Yönetici algılarına göre, öğretmenlerin liderlik davranışları ile ilgili en düşük ortalamaya sahip maddeler; (1) “İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak” (x=3,65; Sık sık), (2) “Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olmak” (x=3,81; Sık sık), (3) “Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak” (x=4,00; Sık sık)’ dır.

VI. Yönetici algılarına göre, öğretmenlerin liderlik davranışları ile ilgili en yüksek ortalamaya sahip maddeler; (1) “Öğrencilerine güven vermek” (x=4,85; Her zaman), (2) “Eğitim-öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak” (x=4,81; Her zaman), (3) “Öğrencilerine güvenmek” (x=4,77; Her zaman)’ dir.

VII. Öğretmen ve yöneticilerin algılarına göre, öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı fark saptanmıştır.

VIII. “Öğrenim durumu”, “cinsiyet”, “medeni durum” ve “kıdem” değişkenine göre, tüm boyutlarda öğretmen algıları arasında anlamlı fark saptanmamıştır. Ancak, Mesleki Eğitim Fakültesi Okul Öncesi mezunu öğretmenler diğer öğretmenlerden; bayan öğretmenler erkek öğretmenlerden; evli öğretmenler bekar öğretmenlerden tüm boyutlarda liderlik davranışını sergileme konusunda öğretmenleri biraz daha yeterli görmüşlerdir. “Kıdem” değişkenine göre ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler meslektaşlarla işbirliği ve ‘mesleki gelişim’ alt boyutlarında; 6-10 yıllık öğretmenler ise “kurumsal gelişim” boyutunda diğer kıdem gruplarına göre öğretmenlerin liderlik davranışını sergileme konusunda biraz daha yeterli görmüşlerdir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamacılar İçin Öneriler

1. Öğretmenler; İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almaya özendirilmelidir. Bunun için de Bakanlıkça yasal düzenlenmeler yapılabilir.

2. Öğretmenler, zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmeye özendirilmelidir.

3. Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olma konusunda öğretmenler motive edilmelidir.

4. Yöneticiler, öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) öğretmenleri daha fazla dahil etmelidir. Hem öğretmenlere hem de müdürlere liderlik becerilerini gösterebilmeleri yönünde olanaklar sağlanabilir. Öğretmene yapılacak destek yöntemleri arasında okul müdürünün etkisi dikkati çekecek boyutta önemli olabilir.

5. Öğretmenler, eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde daha fazla görev almalıdır.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Öğrenci algılarına göre benzer araştırmalar yapılabilir.

2. Öğretmen ve yönetici algılarına göre, öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasındaki anlamlı farkın nedenleri araştırılabilir.

3. Benzer araştırmalar nitel olarak yapılabilir.

4. Öğretmen liderliğinin okul yönetimine etkileri ayrı bir çalışma konusu olabilir.

5. Benzer çalışmalar başka illerde ya da bölgeler arasında karşılaştırılmalı olarak yapılabilir.

EKLER**EK-1:** Ölçme Aracı**EK-2:** Araştırma izni

EK-1: “Ölçme Aracı”

EKLER

EK-1

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA GÖRE OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN LİDERLİK DAVRANIŞLARI

(A ÖĞRETMEN ANKETİ)

Sayın meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı, *Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin liderlik davranışlarının* nasıl olduğunu saptamaktır. Araştırma sonuçları, araştırmacı tarafından bilimsel amaçla kullanılacaktır. Bu bilimsel çalışmaya katkıda bulunabilmeniz için soruların tümünü içtenlikle ve samimi olarak cevaplandırmanız beklenmektedir.

Araştırma iki bölümden oluşmaktadır. I. Bölümde, *kişisel bilgilere* ilişkin sorular yer almaktadır. II. Bölümde ise, *Okul Öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin liderlik davranışları*’nı belirlenmeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Size en uygun gelen her soru için uygun yere bir “X” işaretini koyunuz. Ankete isminizi yazmanıza gerek yoktur. İlginizden dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Gülten SELÇUK
Zirve Üniversitesi
Sosyal Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I KİŞİSEL BİLGİLER

I. Öğrenim Durumunuz:

1. () Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği
2. () Açık Öğretim Okul Öncesi Öğretmenliği
3. () Mesleki Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği
4. () Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi
5. () Diğer (Lütfen yazınız.....)

II. Cinsiyetiniz:

1. () Bayan
2. () Erkek

III. Medeni Durumunuz:

1. () Evli
2. () Bekar

IV. Öğretmenlikteki Kıdeminiz:

- 1 () 1-5 yıl
- 2 () 6-10 yıl
- 3 () 11-15 yıl
- 4 () 16-20 yıl
- 5 () 21yıl ve üstü

EK-1 (Devam)

BÖLÜM II

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA GÖREVLİ ÖĞRETMENLERİN LİDERLİK DAVRANIŞLARI

Aşağıda görev yaptığınız okuldaki öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin bazı yargı cümleleri sıralanmış, karşılarında da beş seçenek yer almıştır. Sizden beklenen, her cümlede ifade edilen yargıya, ne ölçüde katıldığınızı belirtmenizdir. Cümlelerdeki yargılara katılma düzeyinizi, (X) işareti koyarak belirtiniz. Her ifade için bir seçenek işaretleyiniz

İFADELER	DAVRANIŞLARIN SERGİLENME DERECEİ				
DAVRANIŞLAR	Her zaman (5)	Sık sık (4)	Bazen (3)	Nadiren (2)	Hiçbir zaman (1)
1. Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak.	()	()	()	()	()
2. Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf etmek.	()	()	()	()	()
3. Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak.	()	()	()	()	()
4. Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek.	()	()	()	()	()
5. Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olmak.	()	()	()	()	()
6. İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak.	()	()	()	()	()
7. Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.	()	()	()	()	()
8. Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak.	()	()	()	()	()
9. Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak.	()	()	()	()	()
10. Meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alış verişinde bulunmak.	()	()	()	()	()
11. Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak.	()	()	()	()	()
12. Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak.	()	()	()	()	()
13. Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek.	()	()	()	()	()
14. Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak.	()	()	()	()	()
15. Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak.	()	()	()	()	()
16. Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek.	()	()	()	()	()
17. Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarını örnek olmak.	()	()	()	()	()
18. Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak “yapıcı” tutumlar sergilemek.	()	()	()	()	()
19. Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak.	()	()	()	()	()
20. Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek.	()	()	()	()	()
21. Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak.	()	()	()	()	()
22. Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olmak.	()	()	()	()	()
23. Öğrencilerine güvenmek.	()	()	()	()	()
24. Öğrencilerine güven vermek.	()	()	()	()	()
25. Okulla ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak “katılımcı” tutumlar sergilemek	()	()	()	()	()

EK-1 (Devam)

OKULÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
ALGILARINA GÖRE OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN LİDERLİK DAVRANIŞLARI
(B YÖNETİCİ ANKETİ)

Sayın Okul Yöneticisi,

Bu araştırmanın amacı, *Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin liderlik davranışlarının* nasıl olduğunu saptamaktır. Araştırma sonuçları, araştırmacı tarafından bilimsel amaçla kullanılacaktır. Bu bilimsel çalışmaya katkıda bulunabilmeniz için soruların tümünü içtenlikle ve samimi olarak cevaplandırmanız beklenmektedir. Size en uygun gelen her soru için uygun yere bir “X” işaretini koyunuz. Ankete isminizi yazmanıza gerek yoktur. İlgilerinizden dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Gülten SELÇUK
Zirve Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

EK-1 (Devam)

BÖLÜM II

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA GÖREVLİ ÖĞRETMENLERİN LİDERLİK DAVRANIŞLARI

Aşağıda görev yaptığınız okuldaki öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin bazı yargı cümleleri sıralanmış, karşılarında da beş seçenek yer almıştır. Sizden beklenen, her cümlede ifade edilen yargıya, ne ölçüde katıldığınızı belirtmenizdir. Cümlelerdeki yargılara katılma düzeyinizi, (X) işareti koyarak belirtiniz. Her ifade için bir seçenek işaretlemeyi unutmayınız.

İFADELER	DAVRANIŞLARIN SERGİLENME DERECESİ				
DAVRANIŞLAR	Her zaman (5)	Sık sık (4)	Bazen (3)	Nadiren (2)	Hiçbir zaman (1)
1. Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak.	()	()	()	()	()
2. Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf etmek.	()	()	()	()	()
3. Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak.	()	()	()	()	()
4. Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek.	()	()	()	()	()
5. Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olmak.	()	()	()	()	()
6. İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak.	()	()	()	()	()
7. Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.	()	()	()	()	()
8. Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak.	()	()	()	()	()
9. Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak.	()	()	()	()	()
10. Meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alış verişinde bulunmak.	()	()	()	()	()
11. Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak.	()	()	()	()	()
12. Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak.	()	()	()	()	()
13. Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek.	()	()	()	()	()
14. Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak.	()	()	()	()	()
15. Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak.	()	()	()	()	()
16. Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek.	()	()	()	()	()
17. Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmaları örnek olmak.	()	()	()	()	()
18. Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak “yapıcı” tutumlar sergilemek.	()	()	()	()	()
19. Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak.	()	()	()	()	()
20. Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek.	()	()	()	()	()
21. Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak.	()	()	()	()	()
22. Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olmak.	()	()	()	()	()
23. Öğrencilerine güvenmek.	()	()	()	()	()
24. Öğrencilerine güven vermek.	()	()	()	()	()
25. Okulla ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak “katılımcı” tutumlar sergilemek	()	()	()	()	()

EK-2 “Araştırma İzni”



T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799/604.01.02/1635874
Konu: Gülten SELÇUK

22/04/2014

ZİRVE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimleri Enstitüsü)

GAZİANTEP

Üniversitenizin Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencilerinden Gülten SELÇUK'un, "okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin sergiledikleri liderlik davranışları" adlı tez çalışması Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz tarafından incelenmiş olup, Diyarbakır ili okul öncesi eğitim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlere yönelik yapılacak anket çalışmalarının eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Metin DİREK
Millî Eğitim Müdür V.

EKİ:

- 1- Araştırma Değerlendirme Formu
- 2- Onaylı Anket Formu (4 Sayfa)

Sükrü COŞKUN

S. Coşkun
Güvenli Elektronik İmza

Aslı ile Aynıdır.

24.04.2014

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0c32-02cc-3d13-ad89-c31a kodu ile yapılabilir.

Mehmet Akif ERSOY Cad. Yenişehir/DİYARBAKIR
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: istatistik21@meb.gov.tr

ZİRVE ÜNİVERSİTESİ	
GELEN EVRAK	
EVRAK TARİHİ	29.04.14
EVRAK NO	182

Ayrıntılı bilgi için: Mesut OK VHKİ

Tel: (0 412) 226 58 50
Faks: (0 312) 226 58 28

EK-2 (DEVAM)

T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Araştırma Ve Değerlendirme Formu

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Gülten SELÇUK
Kurum / Üniversitesi	Zirve Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Diyarbakır ili Okul öncesi eğitim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlere
Araştırma Konusu	"Okul Öncesi Eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin sergiledikleri liderlik davranışları"
Kurum / Üniversitesi onayı	Var
Araştırma /Proje / Ödev / Tez Önerisi	Tez Önerisi
Veri Toplama Araçları	Anket
Görüş İstenilecek Birim / Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Müdürlüğümüz anket araştırma ve değerlendirme komisyonu tarafından yapılan incelemede "Okul Öncesi Eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin sergiledikleri liderlik davranışları" Diyarbakır ili Okul öncesi eğitim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlere yönelik uygulanacak anket çalışmasının komisyonumuzca sakınca olmadığına dair oy birliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oy birliği
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi;
.....	
.....	

KOMİSYON 24.03.2014

Komisyon Başkanı

Mehmet AKIN

Üye

Mehmet OK

Üye

Ali KONAN

KAYNAKÇA

- Aslan, Meryem. (2011). Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balcı, Yurdagül. (2009). İlköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılığı ile yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkilerin analizi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (<http://tez2.yok.gov.tr/>).[(Erişim Tarihi: 10.03.2014)].
- Baykal, Adnan Nur. (2004). *Mustafa Kemal Atatürk'ün liderlik sırları*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bennis, Warren.(2001). *Bir lider olabilmek*.(Çev.Utku tekgöz).İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Beycioğlu, Kadir. (2009). İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Beycioğlu, Kadir ve Aslan, Battal. (2012).Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*.18(2),191-225.
- Bostancı, A. (2012). Paylaşılan liderlik algısı ölçeği'nin Türkçe uyarlaması. *International Journal of Human Sciences*. (Online). (9)2, 1619-1632.
- Bursalıoğlu, Ziya. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, Niyazi. (2006). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*. 21 (2), 349-369.
- Can, Niyazi. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*. 22(1), 263-288.
- Can, Niyazi. (2013). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cherniss, C. (1998). Social ve emotional learning for leaders. (<http://ericir.syr.edu/EJ563897>). [(Erişim Tarihi: 24.04.2014)].

- Chibber, M.L. (2007). *Liderlik: Gençler, anne babalar ve öğretmenler için*. (Çev. Nasip Akasya). İstanbul: Dharma Yayınları.
- Çakırer, Mehmet Akif. (2009). *Lider öğretmen*. İstanbul: Crea Yayıncılık.
- Çelik, Vehbi. (2012). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, Kamile. (2014). " Öğretmen liderliği kültürü ölçeği: Gerçeklik ve Güvenirlik Çalışması." İlköğretim online, 13(2), 334-344. (<http://ilkogretim-online.org.tr>).
- Dozier, Terry Knecht. (2007). Turning good teachers into great leaders.
[http://www.ascd.org/publications/educationalleadership/sept07/vol65/num01/TurningGood- Teachers-into-Great-Leaders.aspx](http://www.ascd.org/publications/educationalleadership/sept07/vol65/num01/TurningGood-Teachers-into-Great-Leaders.aspx). [(Erişim Tarihi: 10.05.2014)].
- Duyan, Emin Cihan. (2012). Hizmetkar liderlik: Çalışan iyilik hali ve çalışma yaşamının kalitesi ile ilişkileri üzerine bir araştırma.(Yayınlanmamış Doktora Tezi). Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdoğan, İrfan. (2000). *Okul yönetimi ve öğretmen liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık. Fındıkçı, İlhami. (2009). *Bir gönül yolculuğu hizmetkar liderlik*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Goffe R., Jones G. (1999). İnsanlar liderliğe ne diye gerek duysun?.Harward Business. Riviev Dergisi. (Çev: Nurettin El Hüseyini). Mess Yayınları, Yayın no.377 s.18
- Gordon, Thomas. (1999). *Etkili liderlik eğitimi*. (Çev. Emel Aksay). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Güner, Şükrü. (2002). Dönüşümsel liderliğin güç kaynakları ve Silahlı Kuvvetler Organizasyonunun dönüşümsel liderliğe uygunluk açısından değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, Niyazi. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katzenmeyer, Marilyn ve Moller, Gayle. (2013). *Uyuyan devi uyandırmak*. (Çev. Servet Özdemir). Ankara: Nobel Yayınları.

- Keçecioğlu, T. (1998). *Liderlik ve liderler*. İstanbul: Kalder Yayınları.
- Kılınç A.Çağatay ve E, Receptoğlu. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin liderliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* . 3 (2), 175-215
- Korkmaz, E. ve Gündüz. H. B (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Kalem eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*. 1(1),123-153
- Ledesma, Patrick.(2012). Why should teachers become teacher leaders?
http://blogs.edweek.org/teachers/leading_from_the_classroom/2012/05/why_should_teachers_become_teacher_leaders.html [(Erişim Tarihi: 10.06.2014)].
- Lieberman Ann ve Linda Friedrich .(2007). *Educational leadership*. Teachers as Leaders . Pages 42-47.
- Ogurlu, Üzeyir. (2012). Liderlik becerileri geliştirme programının üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin liderlik becerilerine etkisi . (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Owens, Robert G.(1987). Organizational behavior in education.
- Özçetin, Serdar. (2013). Öğretmen liderliğinin okulun liderlik kapasitesinin gelişimine etkisi: Bir durum çalışması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Rossignol, Rachelle. (2014) Liderler olarak öğretmenler.
http://prezi.com/vzoen5tf0_ak/teacher-as-leaders/. [(Erişim Tarihi: 10.05.2014)].
- Sağır, Mahmut. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ve karşılaştıkları sorunlar . (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, Semiha. (2003). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki

ilişkiler. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Stevenson, Cindy.(2014). Leadership for educators.

<http://www.leadershipforeducators.org/benefits.htm>. [(Erişim Tarihi: 10.06.2014)].

Şişman, Mehmet. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Şişman, Mehmet. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Tahaoğlu, Filiz ve Gedikoğlu, Tokay .(2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. Cilt 15, Sayı 58, Ss: 274-298

Uslu, Barış ve Beycioğlu, Kadir. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile müdürlerin paylaşılan liderlik rolleri arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 32(2), 323-345.

Yılmaz, Ayça İrem. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik

davranışları. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yiğit, Yakup v.d.(2013) Öğretmenlerin, öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin

görüşleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(2):93-105