



ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA LİDERLİK KAPASİTESİNİN
BELİRLENMESİ; BURSA İLİ ÖRNEĞİ**

SEZGİN DOĞAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ESKİŞEHİR – 2016

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA LİDERLİK KAPASİTESİNİN
BELİRLENMESİ; BURSA İLİ ÖRNEĞİ**

Sezgin DOĞAN

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Yard. Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ

ESKİŞEHİR – 2016

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI

**ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

02.06.2016

Sezgin DOĞAN tarafından hazırlanan "İlköğretim Okullarında Liderlik Kapasitesinin Belirlenmesi; Bursa İli Örneği" başlıklı bu çalışma, 02.06.2016 tarihinde Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddesi uyarınca yapılan Tez Savunma Sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Jüri Başkanı : Prof. Dr. Cemil YÜCEL

Tez Danışmanı : Yard. Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ

Üye : Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ

Üye : Yard. Doç. Dr. Abdülkadir ÖZTÜRK

Üye : Yard. Doç. Dr. Yusuf AY

Prof. Dr. Ahmet AYPAY
Eğitim Bilimleri
Enstitüsü Müdürü

ÖN SÖZ

Liderlik ifadesi, anlamı, önemi ve kullanılabilirliği bakımından son zamanlarda sıkça konuşulan, tartışma konusu olan ve haliyle üzerinde araştırmalar yapılan bir konu olmuştur. Liderlik kavramı üzerine yapılan araştırmalarda çoğunlukla liderlik, bireylerin bir özelliği olarak ifade edilmiş, araştırmaların, liderliğin doğuştan mı yoksa sonradan kazanılan bir özellik mi, liderlik özelliğinin gelişimini etkileyen faktörler nelerdir sorularına yönelik olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalar lider ve liderlik kavramını da birbirinden farklı kavramlar olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bunun yanında liderliğe yönelik birçok kavram ortaya çıkmıştır. Liderlik kapasitesi kavramı, bireylerden çok, bir kurumun, kuruluşun amacına yönelik bir araya toplanmış insanların ortaya çıkardığı soyut bir etki gücü olarak ele alınmaktadır. Bu bakımdan liderlik kapasitesi kavramı, okul liderliğine farklı bir bakış açısı getirmektedir.

Bu araştırmada, Bursa ili merkez ilköğretim okullarında liderlik kapasitesi incelenmiş ve liderlik kapasitesiyle ilişkili etmenler ortaya konmaya çalışılmıştır.

Bu araştırma sabrın, emeğin, paylaşımların ve katkıların bir ürünüdür. Üç yıllık yüksek lisans maceramı bitirirken, gözlerimi ekrana kilitleyen, okulda, nöbette, yolda, bulduğum her fırsatta sabırla bitirmeye çalıştığım bu el emeği göz nuru çalışmayı tamamladığım için mutluyum. Çalışmamın başından itibaren bana değerli zamanlarını ayıran, yönlendirme ve destekleriyle yanımda olan tez danışmanım Yard. Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ' a, hayatımın büyük bir bölümünü geçirdiğim, iyiyi kötüyü paylaştığım Bursa Işıklar Askeri Hava Lisesi Yabancı Diller Bölümü personeline, gurbetteki öğrencilerime, araştırma için gerekli verilerin toplanmasında yardımcı olan tüm öğretmenlere, okul yöneticilerine ve başta Erdoğan Kurt olmak üzere yardımını esirgemeyen tüm dostlara sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, dualarını her zaman yanımda hissettiğim anneme ve babama canı gönülden saygılarımı, sevgilerimi sunarım.

Sezgin DOĞAN

ÖZET

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA LİDERLİK KAPASİTESİNİN BELİRLENMESİ; BURSA İLİ ÖRNEĞİ

Bu araştırma, ilköğretim okullarında liderlik kapasitesi, liderlik kapasitesiyle ilişkili etmenleri ve öğretmen ve yöneticilerin liderlik kapasitesinin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin görev, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırmada yöntem, nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem, desen ise açıklayıcı (explanatory) desendir. Nitel boyutta ise nicel veriler doğrultusunda durum çalışması (case study) deseni kullanılmıştır. Örneklemde 18 okul bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Bursa ili Yıldırım ve Osmangazi ilçesinde devlete ait ilköğretim kurumlarında görev yapan ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Veriler, bu evrenden yansız olarak seçilen 32 okul yöneticisi ile 208 öğretmenden toplanmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda, katılımcıların liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, branş ve kıdem değişkenine göre herhangi anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise: (1) Liderlik kavramının birçok katılımcı tarafından farklı yorumlandığı, bunun sebebi olarak da katılımcıların birçoğunun liderliğe yönelik eğitim almadıklarından kaynaklandığı söylenebilir. (2) Öğretmen katılımcıların bir çoğu görev yaptıkları ilköğretim okullarında otokratik, merkeziyetçi liderlik anlayışının var olduğunu savunurken, yöneticiler, demokratik, dağıtımçı bir yönetim uyguladıklarını ifade etmektedirler. (3) Okul vizyonunun belirlenmesi sürecine okul yöneticileri ve öğretmenlerin yeterli düzeyde katılım göstermedikleri ortaya konmuştur. (4) İş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutuna yönelik sonuçlarına göre, öğretime yönelik bireyselci ve kutuplaşmacı okul kültürlerinin daha ön planda olduğu görülmektedir. (5) Öğretmen ve yöneticiler, liderlik kapasitesi alt boyutlarından algılanan öğrenci başarısı boyutuyla ilgili olarak, öğrencilerin akademik başarılarının son yıllarda yükselme eğiliminde olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, liderlik kapasitesi, öğretmen, okul yöneticisi

ABSTRACT

DETERMINING THE LEADERSHIP CAPACITY IN PRIMARY SCHOOLS; THE STUDY OF BURSA

This research aims to define the leadership capacity in primary schools and effects of some variables as gender, duty and seniority on leadership capacity and related factors that affect it and its sub-dimensions; distributed leadership, shared school vision, collaboration and shared responsibility and perceived student achievement.

The searching method is mixed that includes both quantitative and qualitative methods and the design is explanatory. One of the qualitative designs, case study was used after the assessment of the data that was taken by the quantitative research. The sampling unit consists of 18 primary schools, 32 school principals and 208 teachers in Yıldırım and Osmangazi districts of Bursa.

This research's quantitative part resulted in; participants' perceptions on leadership capacity and its sub-dimensions; distributed leadership, shared school vision, collaboration and shared responsibility on perceived student achievement did not differ significantly according to gender, duty and seniority variables.

This research's qualitative part resulted in; (1) the term of leadership was defined in different ways by the school members, the lack of leadership education can be seen as the reason for that. (2) While the teacher participants claim that they are managed by centralist management approach, the principals claim they mostly have democratic approach. (3) There isn't enough participation to the school vision deciding process by the teachers and principals. (4) According to the collaboration and shared responsibility sub-dimension, the teachers and principals mostly prefer individual studies that bring polarization. (5) Teachers and principals thought that students' academic achievement level was getting higher recently.

Key Words: Leadership, leadership capacity, teacher, school principal

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	I
ÖZET	II
ABSTRACT.....	III
İÇİNDEKİLER	IV
TABLolar LİSTESİ.....	V
KISALTMALAR.....	VI
1.BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	9
1. 2. 1. Araştırma Soruları.....	9
1.3. Araştırmanın Önemi	10
1.4. Araştırmanın Varsayımları	11
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	12
1.6. Tanımlar.....	12
2. BÖLÜM	13
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	13
2. 1. Liderlik Kavramı ve Tanımı	14
2.1.1. Liderliğin Önemi.....	20
2.1.2. Liderlik ve Yöneticilik.....	22
2.2.Liderlik Yaklaşımları	25
2.2.1.Geleneksel Liderlik Yaklaşımları	27
2.2.1.1.Kişisel Özellikler Yaklaşımı	28
2.2.1.2.Davranışsal Yaklaşımlar	29
2.2.1.3. Durumsal Yaklaşımlar	31
2.2.2 Güncel Liderlik Yaklaşımları	32
2.2.2.1. Dönüşümcü Liderlik	33
2.2.2.2. Sürdürümcü Liderlik.....	34
2.2.2.3. Öğretim Liderliği	35
2.2.2.4. Dağıtımcı Liderlik.....	37

2.3. Liderlik Kapasitesi	38
2.3.1. Liderlik Kapasitesi Geliştirme	43
2.3.2.Liderlik Kapasitesinin Boyutları.....	45
2.3.3.Liderlik Sürecine Katılım	45
2.3.4.Liderlik Kapasitesi ve Sürdürülebilir Okul Gelişimi	49
3.BÖLÜM	50
YÖNTEM	50
3.1. Araştırmanın Modeli.....	50
3.2. Katılımcılar	51
3.3. Veri Toplama Araçları	54
3.4.Verilerin Analizi	57
3.4.1. Geçerlik ve Güvenirlik.....	58
4.BÖLÜM	60
BULGULAR VE YORUMLAR	60
4.1. Araştırmanın Nicel Boyutunda Elde Edilen Bulgular	61
4.1.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	61
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	65
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	66
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	67
4.2. Araştırmanın Nitel Boyutunda Elde Edilen Bulgular	68
4.2.1.Dağıtımçı Liderlik.....	69
4.2.2.Paylaşılan Okul Vizyonu	72
4.2.3.İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	74
4.2.4.Algılanan Öğrenci Başarısı	76
5.BÖLÜM	79
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	79
KAYNAKÇA.....	91
EKLER.....	105

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. PISA Puan Durumu ve Ülke Başarı Sıralamaları	7
Tablo 2. Lider ve Liderlik Tanımları	18
Tablo 3. Yönetici ve Lider Arasındaki Farklılıklar (Bennis,1998).....	23
Tablo 4. Liderlik ve Yöneticiliğe Üç Temel Bakış.....	24
Tablo 5. 1980 Öncesi Liderlik Konusunda Temel Yaklaşımlar	26
Tablo 6. Zaman Yönelimi ve İlişkilendirilmesi Bakımından Lider.....	34
Tablo 7. Bütünleştirilmiş Dağıtımçı Liderlik Uygulamaları	37
Tablo 8. Liderlik Kapasitesi Matrisi	41
Tablo 9. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar	52
Tablo 10. Evren ve Örneklem Grubunun İlçelere Göre Dağılımı	53
Tablo 11. Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğinin (OLKÖ) Alt Boyutları	56
Tablo 12. Verilerin Dağılımının Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Bir Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	60
Tablo 13. Dağıtımçı Liderlik Alt Ölçeği Frekans, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.61	
Tablo 14. Paylaşılan Okul Vizyonu Alt Ölçeğinin Frekans, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	62
Tablo 15. İş Birliği ve Ortak Sorumluluk Alt Ölçeğinin Frekans, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	63
Tablo 16. Algılanan Öğrenci Başarısı Alt Ölçeğinin Frekans, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	64
Tablo 17. Liderlik Kapasitesi Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	65
Tablo 18. Liderlik Kapasitesi Ölçeği Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	66
Tablo 19. Liderlik Kapasitesi Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	67
Tablo 20. Liderlik Kapasitesi Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	68

KISALTMALAR

SBS : Seviye Belirleme Sınavı

OKS : Orta Öğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı

TEOG : Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı

PISA : Program for International Student Assessment

OECD : Organization for Economic Co-operation and Development

OLKÖ : Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği

LKM : Liderlik Kapasitesi Matrisi

ASCD : Association for Supervision and Curriculum Development (Denetim ve Müfredat Geliştirme Birliği)

TÜİK : Türkiye İstatistik Kurumu

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın konusu olan problemin ne olduğu irdelenerek, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve tanımlar belirtilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Liderler, çağlar boyunca insanları etkilemiş, yönlendirmiş ve yönetim becerileri de sergileyerek, içinde bulundukları toplumun amaçlarına ulaşmalarına öncülük etmişlerdir. Her toplumun tarihinde bir liderden, her toplumun lideriyle birlikte elde ettiği başarılarından söz edilebilir. Liderlerle yaratılan başarı öykülerinde, liderler genellikle öncü ve tek kişiler, diğerleri ise liderin izleyicileri olmuşlardır (Beycioğlu, 2009). Ancak değişen dünyanın getirdikleri doğrultusunda liderliğe farklı bakış açıları ortaya konulmuştur. Liderlik bir efsane olmaktan çıkmış, bir ortaklık algısına dönüşmüştür (Harris, 2005).

Son yüzyıllarda değişim sembolik bir kavram olarak en küçük birimlerden, üst düzey kurumlara kadar yaşamın her alanında etkisini göstermektedir. Değişim, bütün ekonomik ve sosyal sistemleri etkilediği gibi, özellikle örgütsel yapıları ve kullanılan yöntemleri de etkilemektedir. Çevresel faktörlerin yüksek baskısı altında olan örgütler, değişime uyum sağlayabilmek için yeni özellik ve yetenekler kazanmak zorunda kalmaktadırlar. Yirminci yüzyılın ortalarından başlayan ve halen devam eden paradigmatik değişimler, eğitim sistemini değiştirmeye ve dönüşmeye zorlamakta ve zorlamaya da devam edecek gibi gözükmemektedir (Özden, 1998). Bu sözü edilen değişimler, genelde, eğitim sistemini değiştirirken, onun içinde yer alan okulu ve onun yönetimini ve örgütlenmesini de dönüşüme zorlamaktadır. Örgütlerin, değişebilir özellikler kazanması ve bunları sürdürülebilir hale getirmesi, en önemli basamak olarak görülmektedir. Bu bağlamda örgütlerde bulunan örgüt üyeleri de çok önem arz etmektedir. Örgütün başında bulunan yöneticiler, müdürler, başkanlar ve öncüler bu değişime ayak uydurup, çağın gerekliliğine uygun hareket etmektedirler. Uyum, yenilik yapma ve değişime yeteneği günümüzde örgütlerin

kazanması gereken en önemli özelliklerdendir. Değişim yönetiminde, başarılı olma şartlarından belki de en önemlisi tepe yönetiminin liderliğidir. Örgüt içinde değişimin başlatıcısı olarak liderlere olan ihtiyaç göz ardı edilemez derecede önemlidir. Örgütsel değişimin, iyiyi, mükemmeli arayan uzun ve zahmetli bir yolculuk olması nedeniyle, tüm çalışanlara güven, heyecan ve inanç aşılayacak liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Lider ve liderlik kavramı bu açıdan önem kazanmaktadır. Örgütler, güçlü liderlik özelliklerine sahip yöneticiler tarafından yönetilmedikleri takdirde örgütün yenilenmesi ve değişebilir özellikler kazanması mümkün olmayacaktır. Bu nedenle örgütlerin, değişimi ve dönüşümünü sağlayacak, onu harekete geçirecek ve yeniden yapılanmasını sağlayacak güçlü karakterde liderlere ihtiyaçları bulunmaktadır.

Liderlik kavramı birçok alanda olduğu gibi eğitim kurumlarında da eğitim sürecinin nitelikli bir şekilde sürdürülmesi için son derece önemlidir. Sadece yöneticilerin değil öğretmenlerin de lider özellikli olması sürecin etkililiğini arttırmaktadır. Öğretmen-öğrenci ilişkisinin etkililiği, motivasyon, başarı, uyumlu bir ortam, aidiyet duygusu gibi faktörler, lider yönetici ya da öğretmenlerin tutum ve davranışlarına doğrudan bağlıdır (Çelebi, 2015). Üst kademe liderlerin ilköğretimde yaratma, geliştirme ve örgütsel kültür üzerinde etkisi önemli derecededir (Hogan, 2001). Günümüzde liderlik kavramının zayıf kalmasının nedenleri arasında, vizyonu, misyonu iyi kurgulanmamış kurum kültürü, eğitim kurumunun paydaşlarının olumlu yönlerini geliştiren, katkı sağlayıcı örgüt üyeleri ve yönetici profillerinden uzak bir kültürün var olması olarak gösterilebilir.

Sayılı ve Tüfekçi (2008) başarılı bir örgütsel değişimi sağlanabilmesi için liderin izlemesi gereken yolları şu şekilde sıralamıştır: değişim çabasını yönetebilecek güçlü bir platform ve ivedilik duygusu oluşturmak, liderin başarılı olması sağlayacak güçlü bir rehberlik koalisyonunu biçimlendirmek, liderin geleceği görebilmesi, bugünkü eğilimlerden geleceğin ne şekilde olacağını önceden bilebilmesi, yani geleceğin fotoğrafını şimdiden çekebilmesi, bulunduğu örgüte, ülkeye, dünyaya yenilikler sunması ve bunu kabul ettirmesi adına bir vizyon ortaya koymak ve bunun tüm örgüt üyeleri tarafından paylaşılmasını sağlamak, bu vizyonu

örgüt üyelerine eşit derecede netlik ve etkililikle iletmek, vizyonun paylaşılması, hedef birliği sağlanması, iş görenlerin değişimi birlikte sahiplenmesi, buna yönelik motivasyonun kuvvetlenmesi adına örgüt üyelerine vizyona göre hareket etme yetkisi vermek, kısa vadeli kazanımları oluşturmak ve planlamak, iyileştirmeyi pekiştirmek ve daha fazla değişim meydana getirmek, geline bu son aşamaya kadar geçen sürede örgütte yeni oluşan davranışlar, normlar ve ortak değerler ışığında yeni yaklaşımları kurumsallaştırmak. Bu aşamada yeni gerçekler, uygulamalar ve deneyimler daha çok paylaşılmalıdır ki değişiklikler daha kolay kurumsal hale gelebilsin. Örgüt bu dönemde disiplini ve kontrolü elden bırakmayacak, uzmanlığı, kararlılığı, birliği yeniden kurmayı, vizyonu gerçekleştirme yönünde ilerlemeyi sağlayacaktır.

Liderlik kavramı günümüzde daha çok okul yöneticisine ait bir kavram olarak görülmektedir. Bu bağlamda gelişmiş eğitim sistemlerinde lider olarak okul yöneticisinden, yönetici bulunduğu eğitim örgütünün amaçlarını, vizyonu belirlemeyi, örgüt üyelerine yönelik her türlü idareyi, bu doğrultuda her türlü gelişimi üstlenmesi beklenmektedir. Fakat bu boyutların dengede tutulması gerçekten zor olan, zor olduğu kadar da zorunlu olan yönetsel bir görevdir (Boşgelmez, 1984). Ayrıca bunun yanında okul yöneticisi okula etki eden çok değişik faktörleri incelemek, okul programlarını ve okul çevre ilişkilerini düzenlemek, sadece öğrencilerin değil, aynı zamanda öğretmenlerin de gelişimini sağlamak, velilerle ve toplumun çıkar gruplarıyla ilişki kurmak zorundadır (Çelik, 1995). Oysa okulda verilen eğitim-öğretimin verimli olabilmesi, yöneticiler ve öğretmenler arasındaki sağlıklı insan ilişkilerine ile yakından ilişkilidir (Açıkalın, 1994). Bu sağlıklı ilişkilerin geliştirilmesinde okul yöneticisinin kişilik özellikleri büyük önem kazanmaktadır. Özellikle; geleceğe yön verecek insanların davranışlarını biçimlendirmek yoluyla, toplumu derinden etkileyen öğretmenlerin, yani davranış mühendislerinin görev yaptıkları okullardaki yöneticilerin liderlik davranışlarının, liderlik anlayışlarının araştırılması, bugün tanımlamakta güçlük çektiğimiz eğitim sistemimizin mevcut belirsizliğini bir ölçüde azaltacak bilgiler sağlayacağı değerlendirilmektedir (Çağlar, 2005).

Liderlik ve liderlik kapasitesi kavramları birçok çalışmada yer almış fakat bu kavramlar bireysel özellik olarak ele alınmıştır. Liderlik alan yazınında okul liderliği kavramı hâlâ büyük oranda okul müdürünün liderliğiyle eş değer görülmekte ve yapılan çalışmalarda genellikle okul müdürlerine ve okul müdürlerinin liderlik stillerine odaklanılmaktadır (Harris ve Muijs, 2003). Bu bağlamda, son yıllarda müdür odaklı geleneksel okul liderliği anlayışının okulun karmaşıklaşan doğası ve işleyişiyle örtüşmediği daha yüksek sesle dile getirilmeye başlanmış ve bütün okul üyelerinin ortak bir amaç ve sorumluluk duygusuyla sahipleneceği, daha paylaşımcı ve daha az merkeziyetçi olan liderlik yaklaşımları tartışmaya açılmıştır (Lambert, 1998)

Günümüzde, merkezi yönetim anlayışı, artık, yerini yerinden yönetim denen yönetim biçimine bırakmak durumundadır. Artık örgütlerin yönetiminde kurallar, roller, birimler arası ilişkiler ve sorumlulukların daha az hiyerarşik ve daha esnek bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Baş, 2009). Bu, her şeyi merkezde toplayan dikey örgüt yani hiyerarşik yapının zayıflatılarak, yatay örgütlemeye geçilmesi ile mümkündür (Özden, 2005). Yatay örgütleme bir okulda, her durum tüm personelin “katılmalı yönetim” ile okul hakkında kararlar almasını ya da onun akında inisiyatif almasını sağlayacaktır. Lambert (2003), okulun tek bir kişi tarafından yönetildiği ve aynı zamanda okul süreçlerine ilişkin sorumluluğun çoğu zaman yalnızca okul müdürüne yüklendiği kahraman liderlik anlayışının sürdürülebilir bir okul gelişimi için yetersiz olduğunu vurgulamaktadır.

Öğrencileri yaşama hazırlayan bir kurum olarak okulun başat görevinin, kaliteli bir öğretim yapmak ve farklı alanlarda öğrenci gelişimini sağlamak olduğu ifade edilmektedir (Berberoğlu ve Kalender, 2005). Okulların varoluş amacı, öğrencileri hayata hazırlamak ve mutlak surette başarılı mezunlar vermektir. Bir okulun ve okul müdürünün başarısı ancak öğrencilerin başarısı ile ölçülebilir. Öğrencilerin başarısı okul yöneticilerinin, öğretmenlerin başarısı sayılmaktadır (Bilge, 2013). Öğrenci başarısı, bu anlamda örgüt kültürü içerisinde öne çıkan

boyutlardandır. Bu çalışmada, eğitimde ve öğretimde kalite kavramı daha çok öğrenci başarısı ve öğrenci öğrenmesi bağlamında ele alınmaktadır.

Eğitime yönelik ülkemizde yapılan genel sınavlarda, ülkemizde öğrencilerin başarı durumlarının iyi bir seviyede olmadığını değerlendirebiliriz. Bu kapsamda Türkiye’de ilk ve orta öğretim kurumlarına yönelik, verilen eğitimin kalitesini test edebilme imkanı sunan ve öğrencilerin daha iyi eğitim alma isteklerinden kaynaklanan bir çok seçme seçilme sınavı uygulanmaktadır. Bunlardan birisi ve en önemlisi 2007 yılına kadar Orta Öğretim Seçme Sınavı (OKS)adı altında uygulanan, 2013 yılına kadar yine aynı şekilde 8. sınıf düzeylerine uygulanan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ve 2013 yılından itibaren tamamen farklı bir şekilde uygulanmaya başlanmış Temel Eğitimde Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavıdır. Yeni modelde, öğrenciler tek seviye belirleme sınavı yerine 8. sınıfın her iki döneminde de 6 dersten birer kez olmak üzere yılda 12 sınava girmektedirler. TEOG, ilköğretim kapsamı içerisinde Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, İnkılap Tarihi, İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerinden ilköğretimin 6, 7 ve 8’inci sınıflarında öğrencinin derslerden, o yılın müfredatında belirtilen kazanımları elde etme seviyesinin ölçüleceği, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından her yıl haziran ayında ders kesiminden sonra düzenlenen merkezi sistem sınavlarıdır. Sorular, kazanımlar esas alınarak öğrencinin; yorumlama, analiz etme, eleştirel düşünme, sonuçları tahmin etme, problem çözme vb. yeterliliklerini ölçecek nitelikte hazırlanır (MEB, 2013). Bu sınavlar, günümüzde öğrenci ve aileler için daha önceki yıllardan büyük önem taşımaktadır. Yeterli kalitede eğitim-öğretim sunan ve fiziki imkânları üst düzeyde donatılmış, öğrencileri geleceğe hazırlamada kendini ispatlamış okullara gidebilmenin farkında olan öğrenciler daha altıncı sınıftan başlayarak bu sınavlara hazırlanmaktadır. Seviye belirleme sınavları eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin geleceklerini belirlemede önemli bir konuma sahip olması açısından değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin, velilerin, eğitimcilerin ve tüm eğitim-öğretim kurumlarının dikkatini üstüne çekmektedir. TEOG sınavı 2015 verilerine göre, öğrencilerin doğru cevap ortalamaları Türkçe 15, Sosyal Bilgiler 10.7, Matematik 5.2 ve Fen Bilimleri 3.9’dur. Bunun yanı sıra sınav için baraj olarak kabul edilen 180 puanını aşamayan öğrenci oranı 2015 yılı verilerine göre %

36'dır (MEB, 2015). Eğitim kurumlarımızın genel anlamda karşılaştıkları bu başarısızlıklar sınav odaklı eğitimde başarısızlık olarak adlandırılıp birçok sebebe bağlanabilir.

Bir ülkedeki eğitimin niteliğinin ölçülebilmesi, değerlendirilmesi aşamasında uluslararası sınavlar önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, PISA sınavlarını değerlendirmek, mevcut durumun anlaşılmasının yanında ülkeler arası karşılaştırmalar yaparak, geleceğe dönük politikalar geliştirmek açısından da önemlidir. MEB'de (2004) bu sınavı önemseydiğini şu şekilde ifade etmektedir: PISA 2003 sonuçları doğrultusunda eğitim sisteminde yapılan yeniliklerin, 2006 ve 2007 yıllarında öğrenci başarısına yansımaları yine diğer ülkelerle karşılaştırılmalı olarak izlenecek, bu yolla eğitim sisteminde yapılan yeniliklerin ilk sonuçlarının uluslar arası perspektifte görülmesi mümkün olacaktır. Milli Eğitim Bakanlığı, sistemin eksikliklerinin ortaya çıkmasını, yenileşme çabalarının yönünü ve niteliğini belirleme bakımından da önemli bulmaktadır. PISA sınav sonuçlarının analiz edilmesi ve değerlendirilmesi, bir ülkedeki eğitim sisteminin aksayan yönlerinin belirlenmesine yardımcı olacaktır. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment-PISA), on beş yaş grubu öğrencilerinin kazandıkları bilgi ve beceriler üzerine yapılan bir tarama araştırmasıdır. Ülkemizin de katıldığı uluslararası bir referans olan PISA 2012 sonuçlarına göre; üç ana dalda (Matematik, Okuma ve Fen) ilk basamaklarda Çin, Singapur, Güney Kore ve Finlandiya yer alırken, Türkiye ise bu sıralamada en sonlarda yerini almıştır. Tablo 1'de 2012 yılı verilerine göre yapılan PISA sınavı sonucunda ortaya çıkan puan durumu ve ülkelerin başarı puanına göre sıralamaları gösterilmektedir.

Tablo 1

2012 PISA Puan Durumu ve Ülke Sıralamaları

Matematik	Okuma-anlama	Bilim
1. Şangay - Çin 613	1. Şangay - Çin 570	1. Şangay - Çin 580
2. Singapur 573	2. Hong Kong - Çin 545	2. Hong Kong - Çin 555
3. Hong Kong - Çin 561	3. Singapur 542	3. Singapur 551
44. Türkiye 448	42. Türkiye 475	43. Türkiye 463

Kaynak: Organisation for Economic Co-operation and Development Data Statistics (OECD, 2012).

Sonuç olarak, konuya ilişkin yapılan araştırmaların sonuçları, ilköğretim okullarındaki öğrenci başarısı, öğrenci öğrenmesi ve öğretimin kalitesi ile ilgili problemlerin mevcut olduğunu göstermektedir.

Okul yöneticileri, okulların gelişim ve iyileştirme sürecinde anahtar bir role sahiptirler (Balcı, 2007). Böylelikle liderlik anlayışında yaşanan değişimler, okul yöneticilerinin öğrenci öğrenmesini ve öğretimin kalitesini geliştirmeye yönelik davranışlarını artırmalarını gerekli kılmaktadır (Büyüköztürk, 2010). Bu bakımdan bazı tanımlar liderliğini öğretmen-öğrenci ekseninde düşünürken, bazı tanımlamalar tüm okulu hesaba katmaktadır (Sawyer, 2005). Son zamanlarda yapılan araştırmalarda, okulun tüm paydaşların işbirliği içinde çalıştığı bir ortak yaşam alanı olması, liderliğin ise tüm bu üyelere yayılabilecek bir davranışlar bütününe dönüşmesi gerekliliği vurgulanmaktadır (Fullan, 2001).

Okul liderliği, aslında tek başına okul müdürlerinin üstleneceği bir liderlik anlayışından çok, liderliğin paylaşılarak okulun tüm paydaşlarının okulun etkililiği için liderliği üstlenmesi biçiminde olmalıdır. Bir başka anlatımla liderlik, müdürleri, müdür yardımcılarını, öğretmenleri, aileleri, öğrencileri ve diğer iş görenleri kapsayacak biçimde yayılmış ve genişlemiştir. Okulun liderlik kapasitesine katkı sunmada okul paydaşlarından en etkili olanın öğretmenler olduğunu düşünülürse, öğretmenler okul içinde ve dışında liderlik rollerini üstlenerek ve okul müdürünün liderlik rollerini paylaşarak okul liderlik kapasitesine katkı sunabilir ve okulun

etkililik düzeyini yükseltebilirler. Böylece okulun liderlik kapasitesine de katkı sağlanmış olacaktır (Özçetin, 2013).

Son zamanlarda liderlik kavramının, bu alandaki gelişmelerin okul yöneticilerinin otoritesini zayıflatmış düşünülse de bunun aksine okuldaki paydaşların birbirlerine yakın durması, sıkı bir iletişim içerisinde bulunması, kurumdaki amaçlar doğrultusunda bir araya gelmiş paydaşları daha da güçlendirecektir (Özçetin, 2013). Bunun yanı sıra Izbicki (2004) daha kaliteli bir öğretimin sağlanması için okulun tüm paydaşlarının sorumluluk üstlendiği bir liderlik anlayışının, öğretmenlerin değişime olan ihtiyacı daha iyi kavramalarını ve yaptıkları liderliğin okuldaki öğrenme ve öğretme sürecine olan katkılarını daha iyi görmelerini sağlayabileceğine işaret etmektedir.

Liderlik kapasitesi (Leadership Capacity) kavramı, karşılıklı ve amaca dayalı bir öğrenme sürecini ifade etmektedir. Liderlik kapasitesi liderlik davranışlarını ve bu davranışları harekete geçirecek etkiyi, etkililiği içermektedir. Liderlik kapasitesi kavramı kapsamında öğrenme, örgüt çalışanlarının birlikte anlam ve bilgi yarattıkları bir süreç olarak ifade edilmektedir (Lambert, 2005). Bununla birlikte, Lambert (1998) liderlik kapasitesinin yüksek olduğu okullarda geniş tabanlı ve etkili bir katılımın, yüksek düzeyde güvenin, okul üyeleri tarafından oluşturulan değerlerin ve öğrenci başarısını artıran uygulamaların yoğun olduğunu belirtmektedir. Bu durumun okulların liderlik kapasitesinin incelenmesine yönelik araştırma yapılmasını bir kez daha ortaya koymaktadır.

Buna paralel olarak ülkemiz ve dünyada yürütülen çalışmalarda liderlik ve liderlik kapasitesi kavramlarının önemli olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur. Eğitim kurumlarında görev alan eğitimcilerin liderlik kapasitesi ve işbirlikçi görev anlayışının kurumsal ve akademik başarıya etkileyen önemli faktörler olduğu ortaya konmuştur. Bu itibarla, eğitim kurumlarında yönetici ve öğretmenlere yönelik liderlik algısı ve liderlik kapasitesi araştırmasını amaçlayan tüm çalışmalar büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma ile çağımızın değişen yönetim anlayışları ve gelişen eğitim teknolojileri ışığında ülkemizdeki eğitim kurumlarında görev alan yönetici ve eğitimcilerin liderlik algısını ve liderlik kapasitesini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu

doğrultuda çalışmada ülkemizde bulunan eğitim kurumlarındaki eğitimcilerin liderlik stilleri tespit edilmeye çalışılmış, eğitim kurumlarında liderlik kapasitesi belirlenmiş ve örgütlerde liderlik kapasitesine etki eden etmenler araştırılmıştır. Bu bağlamda, ülkemizdeki eğitim kurumlarında sürdürülen liderlik anlayışları belirlenmiş, eğitim kurumlarında görev alan örgütün üyeleri arasında iş birlikçi görev anlayışı, ortak sorumluluk ve vizyon anlayışının ne düzeyde olduğu araştırılmış ve son olarak eğitim kurumlarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin öğrenci başarısı algısı ortaya konmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin liderlik kapasitesini ve liderlik kapasitesine ilişkin etmenleri belirlemektir. Bu araştırmada aşağıdaki soruların yanıtlanması amaçlanmıştır:

1. 2. 1. Araştırma Soruları

- a) Katılımcıların (okul yöneticisi ve öğretmen) liderlik kapasitesinin alt boyutlarına (dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı) ilişkin görüşleri nedir?
- b) Katılımcıların liderlik kapasitesinin alt boyutlarına (dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı) ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- c) Katılımcıların liderlik kapasitesinin alt boyutlarına (dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı) ilişkin görüşleri branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- d) Katılımcıların liderlik kapasitesinin alt boyutlarına (dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı) ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

e) İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin kendi okullarındaki liderlik kapasitesi ve ilişkili kavramlara yönelik düşünceleri nelerdir? Liderlik kapasitesini etkileyen etmenler nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde okullardaki sistemler, eğitim-öğretim yapıları, programlar ve değişim süreçleriyle alakalı geniş çapta bir kaynak dünyasına ulaşılabilirken, bu değişimleri üstlenecek ya da ilerletecek okul liderleri ve liderliği hakkında çok az bilgi mevcuttur (Spillane, 2001). Bunun yanında okul gelişimi ve öğrenci öğrenmesine yönelik potansiyel bir güç olarak kabul edilen liderliğe ilişkin daha fazla araştırma bulgusuna ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2012; Harris, 2003; Grant, 2006; Muijs ve Harris, 2007; Zinn, 1983). Bu araştırmanın, okul liderlik kapasitesiyle ilgili ülkemizde yeterli oranda çalışma yapılmamış olmasından dolayı alan yazındaki boşluğu doldurmaya yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Lambert (2005) okulların liderlik kapasitesinin anlaşılmasının, okulun öğrenci başarısını geliştirme yeteneğinin ortaya konması bakımından oldukça önemli olduğunu ileri sürmektedir. Bu çalışmayla birlikte, hem okul yöneticileri hem de okulda görev yapan öğretmenler, liderlik, öğretmen liderliği, okulun liderlik kapasitesi ile ilgili yeni bilgilere erişebilecekleri umulmaktadır.

Okulların liderlik kapasitesinin yanında bu kapasiteyi etkileyen etmenlerin de inceleneceği bu çalışmada, okul liderliği, karara katılım, iş birliği, öğretimin geliştirilmesi, öğretime yönelik ortak sorumluluk ve öğrenci başarısı gibi okulla ilgili önemli değişkenlerin incelenmesine ve bu değişkenler hakkında bilgi toplanmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Okulun tüm boyutları ile geliştirilmesi, sistemin etkili ve verimli olması bakımından büyük önem arz etmektedir. Bununla birlikte mevcut çalışmanın, öğrenci başarısının artırılması ve okulda daha etkili bir öğretimin sağlanması için bir rehber görevi üstleneceği umulmaktadır. Bu çalışmanın, okulda öğrenme ve öğretme ortamının geliştirilmesine, daha olumlu bir okul iklimi oluşturulmasına, öğretmen, öğretmen-

yönetici iş birliğine ve liderlik başlığı altında bulunan yöneticiler öğretmenler arasındaki ilişkilere yönelik politika yapıcılar için önemli bir veri kaynağı teşkil edebileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre, okullardaki liderlik kapasitesinin düzeyinin belirlenip okullarda liderlik kapasitesiyle ilişkili etmenlerin ortaya konmaya çalışılmış, liderliğe yönelik alan yazına bir katkı sağlanması amaçlanmıştır. Liderlik kapasitesinin tespitiyle Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan yöneticiler, liderlik kapasitesi oluşturarak liderliğine önem verdiğinde, bir başka anlatımla liderliklerini paylaştıklarında eğitimin kalitesinin de bundan olumlu yönde etkileneceği bir gerçektir. Böylelikle okullar, hem milli eğitimin amaçlarına daha iyi hizmet edecek hem de ailelerin okullardan beklentilerini daha iyi yerine getirebilecektir.

Mevcut araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin liderlik kapasitesine ilişkin algı ve beklentileri belirlenmeye çalışılarak öğretmen, yönetici liderliğinin ne düzeyde sergilendiğine ilişkin bulguların neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmacı tarafından araştırmanın nicel boyutunda okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre okullardaki liderlik kapasitesinin düzeyini tespit etmek amacıyla kullanılan ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği" (OLKÖ) ve araştırmanın nitel boyutunda veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırma verilerini elde etmek için yeterlidir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin kendilerine yöneltilen ölçek kapsamındaki sorulara ve görüşme formundaki sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırları

Bu çalışma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Bursa ili merkez ilçeleri Yıldırım ve Osmangazi'de görev yapan ilköğretim okulu yöneticileri ve

öğretmenleriyle, konuyla ilgili araştırmacının ulaşabildiği kaynaklardan elde edilen verilerle ve yapılan ankete ve görüşmelere katılımcılar tarafından verilen cevaplarla sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Liderlik Kapasitesi (Leadership Capacity): Liderlik kapasitesi kavramı, karşılıklı ve amaca dayalı bir öğrenme sürecini ifade etmektedir. Liderlik kapasitesi kavramı kapsamında öğrenme, örgüt çalışanlarının birlikte anlam ve bilgi yarattıkları bir süreç olarak ifade edilmektedir (Lambert, 2005). Bu çalışma kapsamında liderlik kapasitesi, okulun farklı değişkenleriyle birlikte ele alınıp incelenmesini sağlayan bir yönetim anlayışı olarak ele alınmıştır.

Liderlik Kapasitesi Matrisi (LKM) (Leadership Capacity Matrix): Liderlik Kapasitesi Matrisi, farklı düzeylerde liderlik kapasitesine sahip okulların içinde bulunduğu durumu betimlemeye yarayan bir matristir (Lambert, 1998).

Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği (OLKÖ) (Leadership Capacity School Survey): OLKÖ, okulların liderlik kapasitesini ölçmek amacıyla Lambert (2003) tarafından geliştirilmiş ve Lambert'in 2003 yılında Denetim ve Müfredat Geliştirme Derneği [Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)] tarafından yayımlanan "Leadership Capacity for Lasting School Improvement" (Sürdürülebilir Okul Gelişimi İçin Liderlik Kapasitesi) isimli kitabında yer almış bir ölçektir.

Dağıtımçı Liderlik: Son on yıl içerisinde dağıtımçı liderlik oldukça dikkat çeken bir konu olmuştur. Dağıtımçı liderliğin çıkış noktası örgütlerdeki iş bölümüdür. Liderliğin tek bir birey etrafında sınırlanmaması, paydaşlar arasında dağılması gerektiğini ifade eden liderlik anlayışıdır. (Baloğlu, 2011).

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışmaya temel oluşturacak olan konulara ilişkin literatüre yer verilmekte, konu ile ilgili ülkemizde ve yurtdışında yapılmış olan araştırmalardan bahsedilmektedir.

2. 1. Liderlik Kavramı ve Tanımı

Liderlik kavramının tarihi çok eskilere dayanmasına rağmen, insanlık tarihi boyunca hep var olmuş, bilimsel olarak ilk kez 14. yüzyılda karşımıza çıkmış, son iki yüzyılda da popülerlik kazanmıştır. Liderlik bir kavram olarak ise 19.Yüzyıl başlarında ilk olarak İngiliz parlamentosunun kontrolünü ve politik etkisini konu alan yazılarda kullanılmaya başlanmıştır (Akbaba ve Erenler, 2008). Köken olarak bakıldığında, gitmek veya seyahat etmek anlamlarına gelen lider kelimesi kökeni Anglo- Saksonlara dayanır. Pers, Mısır ve Yunancada da aynı anlama geldiği bilinmektedir. Ancak Latince de geminin dümençisi anlamıyla liderlik kavramı içerik olarak metaforik bir işlerlik kazanmıştır (Işık, 2014). Güncel olarak lider, sözlük anlamı yönetimde güç ve etki sahibi kimse, önder, şef, öncü anlamlarına gelmektedir. Diğer bir tanımda ise, lider, bir partinin veya bir kuruluşun en üst düzeyde yönetimiyle görevli kimse olarak açıklanır. Liderlik, sözlükte, bir yarışmada en önde bulunan kişi veya takım anlamlarına da gelebilmektedir (TDK, 2016).

Liderlik kavramına yönelik literatüre bakıldığında liderlikle ilgili pek çok tanımlamaya rastlanılmaktadır. Liderlik kavramı, farklı bakış açılarıyla ele alınmış, her araştırmacı tarafından farklı şekilde tanımlanmıştır. Liderlik sözcüğünün tam olarak bir tanımının bulunmamasına karşın, kavramın unsurları arasında insan ya da canlılardan oluşan bir topluluk, belirli bir amaç ve bu amacı gerçekleştirmeye yönelik topluluğa yol gösteren biri vardır. Dolayısıyla liderlik, bir grup insanı, belirlenen amaçlar çerçevesinde toplayabilme ve bu amaçları başarabilmeleri için onları etkileyerek harekete geçirme bilgi ve becerilerinin bütünüdür” biçiminde bir tanımlı yapılabilir (Zel, 2001). Bir amacı gerçekleştirme isteği, bu amaç

doğrultusunda uygun çözüm yolları belirleme, amacı gerçekleştirme sürecinin başarıyla sonlandırması ile doğrudan ilgili olan liderliğin önemi hala tam anlamıyla çözülememiştir. Bu nedenle liderlik kavramı en fazla araştırma yapılan konulardan biri haline gelmiştir.

Örgütsel liderlik, bir bireyin diğerlerini üyesi oldukları örgütün etkinlik ve başarısına katkıda bulunma doğrultusunda etkileme, motive etme ve harekete geçirmesidir (House, 1977). Liderlik denince; aklımıza, zor zamanlarda ortaya çıkıp tarihin akışını değiştiren kişiler geliyor. Böyle bakınca; lider olmanın ‘doğru zamanda, doğru yerde ve binlerce insanı sürükleyebilecek yetkinlikte bir kişi’ olmak anlamına geldiğini düşünüyoruz. Liderlik, diğer insanları ortak hedeflere ulaşmak üzere harekete geçirmek demektir. Liderler, herhangi bir örgütün amaçlarına ulaştırılmasında, bu amaçların belirlenmesinde ve aynı zamanda geleceğin ön görülüp, şekillendirilmesinde hayati öneme sahip kişilerdir.

Değişimin hızla yaşandığı son yıllarda dinamik olarak değişen ve gelişen ekonomik, sosyal, toplumsal ve siyasal koşullar karşısında örgütlerin rekabet gücünü etkileyen faktörlerden birisi de yöneticilerinin sahip oldukları liderlik özellikleridir. Liderler, örgüt içinde yer alan birey ve grupları etrafında toplayarak sinerji oluşturabilir, onları isteklendirerek (motive ederek), adil bir biçimde çatışmaları önleyerek, değişime uyumu sağlayabilirler (Özer, 2007).

İnsanlar grup halinde yaşayan sosyal nitelikli canlılardır ve oluşturdukları grupları yönetecek ve hedeflerine götürecek liderlere ihtiyaç duyarlar. Birey kendi arzu ve ihtiyaçlarından bir kısmını gerçekleştirmek, kişisel hedeflerine erişebilmek için bir gruba ihtiyaç duyar ve grup halinde hareket etme zorunluluğunu hisseder. Belirli amaç ve hedeflere yönelmiş insan gruplarının oluşturulması ve harekete geçirilmesi her insanda bulunmayan ayrı bir beceri ve ikna etme yeteneği gerektirir. İnsanları belirli hedeflere götürebilmek için bu hedeflere ulaşmada onların sağlayacakları kişisel arzu ve ihtiyaçlar ile çıkarların neler olduğunu takip etmek, daha sonra da bu insanları bir grup etrafında toplayarak güçlerini, cesaretlerini, arzu ve enerjilerini arttırmak gerekir (Eren, 2000).

Liderler, üyesi oldukları organizasyonun başarısına katkıda bulunma doğrultusunda takipçilerini etkileyen kişiler olarak fonksiyon gösterir. Bu nedenle takipçiler tarafından kimin lider olarak algılanacağını ve hangi özellik ve davranışların liderlik için gerekli olduğunun bilinmesi organizasyonların başarısında kritik öneme sahip bir husustur (Ballı, 2012).

Son yıllarda lider ve liderlik hakkında yapılan araştırmalar, izlenimler ve değerlendirmeler neticesinde araştırmacılar liderlik kavramına farklı tanımlar, farklı boyutlar kazandırmıştır. Liderlik tanımlamalarına baktığımızda şunları görmekteyiz;

Liderlik; toplum içerisinde yer alan bir insan grubunu, belirli hedefler çerçevesinde bütünleştirerek, bu hedefleri hayata geçirmek için onları eyleme geçirme bilgi ve kabiliyetlerinin bütünüdür (Tağraf ve Çalman 2009). Şimşek'e (2010) göre liderliğin özünde layık olmak vardır, liderlik, insanların hareket ve davranışlarını etkileme sanatıdır. Liderlik kendi istek ve iradesini diğer insanlara onların saygı, güven, itaat ve bağlılıklarını kazanarak, kabul ettirme yeteneğidir (Kerim, 2010). Liderlik, örgütlü bir grubun faaliyetlerini hedefe ulaşma yönünde etkileme sürecidir (Rauch ve Behling, 1984). Yukl (1998) liderliği geniş bir biçimde, takipçilerin olayları yorumlayış tarzını, grup yada örgütün hedeflerinin seçimini, hedeflere ulaşmak için yapılacak faaliyetlerin düzenlenmesini, takipçilerin hedeflere ulaşma motivasyonunu, iş birliğine dayalı ilişkilerin ve takım çalışmasının sürdürülmesini ve grup yada örgütün dışındaki insanların destek ve iş birliğinin sağlanmasını etkileyen nüfuz, ikna süreci olarak ifade etmektedir. Liderlik, liderin bir grubun üyelerini bir hedefe doğru yönlendirdiği bir sosyal nüfuz sürecidir (Bryman, 1992). Liderlik, belirli bir durumda, belirli bir anda ve koşullar altındaki insanların örgütsel hedeflere ulaşmak için gönüllü olarak çabalamasını teşvik eden, ortak hedeflere ulaşmada yardımcı olan, deneyimleri aktaran ve uygulanan liderlik yaklaşımından hoşnut olmalarını sağlayan etkileme süreci olarak ifade edilebilir (Werner, 1993). Liderlik, örgütün rutin talimatlarına düşünmeden itaat etmeyi aşan etkili katkılardır (Katz ve Kahn, 1978). Liderlik, örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için örgüt personelini gereksinimlerini, bireyler ve çevre arasındaki ilişkilerini düzenleyen, bireyler ve birimler arasında iletişim ve

eşgüdümü sağlayan bir süreçtir (Seyfikli, 2007). Liderlik bir kişinin diğerlerini toplulukçu bir vizyonun çıkarları doğrultusunda kişisel çıkarlarından vazgeçmeye motive etme yeteneği ve bu vizyonun kazanılması ile gönüllü bir biçimde görevinin gerektirdiğinin üzerinde önemli kişisel özverilerde bulunarak kolektife katkıda bulunma yeteneğidir (House ve Shamir, 1993). Liderlik, belirli şartlar altında belirli kişisel, grup ve örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi sürecidir. Bundan dolayı da liderlik, liderin yaptığı işlerle ilgili bir süreçtir. Lider de başkalarını belirli bir amaç yönünde davranmaya yöneltten kişidir veya bir grup insanın kendi kişisel ve/veya grup amaçlarını gerçekleştirmek için emir ve talimatı yönünde davrandıkları kişi olarak tanımlanabilir (Koçel, 2005).

Lider yaratıcı ve yenilikçi olduğu kadar, gerçekçi olmak zorundadır. Hayali hedefler ve aldatıcı ilgi gösterileri, örgütte güveni sarsar, moral bozucu etki yapar (Akat ve Budak, 2002). Lider örgütte çatışmaları önler, çatışma nedenlerini ortadan kaldırmaya çalışır. Bu liderin tutum ve davranışlarıyla astları üzerinde ne gibi etkiler bıraktığı önemli bir noktadır. Bir liderin karakteri, huyu, güçlü ve zayıf eğilimleri, beceri ve yetenekleri için kendisi hakkında yargılara varması, bundan sonra atacağı adımlarda kendisine yararlı olur (Seyfikli, 2007).

Ballı'nın (2012) yapmış olduğu 'Lider olarak algılanmada kişilik özelliklerinin etkisi' adlı makale çalışmasında lider olarak algılanmaya ilişkin sıklıkla ele alınan bireysel farklılık boyutlarından bahsetmiştir. Bunlar; kişilik özellikleri, dışadönüklük (aktif, enerjik olma), sorumluluk duygusu, gelişime açıklık ve geçimlilik boyutlarıdır. Söz konusu çalışmada lider olarak algılanma ile nörotisizm (korku, üzüntü, kadıngınlık, suçluluk gibi negatif duyguları yaşamaya eğilim olarak tarif edilebilir), dışadönüklük, gelişime açıklık ve sorumluluğun ilişkili olduğu ortaya konulmuştur.

Sonuç olarak liderliği iş görenlerin amaçlarını gerçekleştirmesi sürecinde, onlara güç veren ve onların beyinlerinde tasarladıkları arzuları, istekleri, hedefleri gerçekleştirmeleri adına, eylemlerini hayata geçirme eğilimlerini güçlü ve doğru bir

motivasyon yoluyla tetikleyen, iş görenleri organize ederek, ortak eylem konusunda sinerjik bir güç yaratmalarını sağlayan ve tüm bunları yaparken ussal, planlı, analitik düşünen, bir takım oluşturarak; koşullara, materyallere, izleyicilerin yapısına ve faaliyetin doğasına uyumu misyon edinme ve tasarladıkları vizyonu onlara benimsetip, büyük bir güven ortamı içerisinde amaçlara yürüme süreci olarak tanımlamak daha doğru olacaktır (Işık, 2014).

Görüldüğü üzere liderlik kavramı, sadece biliminin bir konusu değil, iş yaşamıyla ilgili bir kavram, psikolojik, sosyolojik, politik, askeri, felsefi, tarihsel açılardan ele alınıp analiz edilebilen bir olgudur (Şişman, 2002). Özellikle okul gelişimi, değişim ve sürdürülebilirlik bağlamlarında liderlik alanda güncel olarak ve yoğun bir biçimde tartışılmaya devam etmektedir (Fink, 2005). Liderlikle ilgili üzerinde anlaşılmaya varılan bir tanım olmaması nedeniyle alan yazında yüzlerce liderlik tanımının olduğunu bildirmektedir (Baloğlu ve Karadağ, 2009).

Günümüzde liderliğe duyulan gereksinmenin temel gerekçeleri; toplumsal değerlerde ortaya çıkan değişim, yatırımcıların amaçlarında ortaya çıkan değişim, örgütsel değişimi sağlamadaki zorluklar ve stresin çalışanlar üzerindeki etkilerinin giderilmesi olarak özetlenebilir (Higgs, 2002). Bu gerekçeler, liderliğin yaşamdaki hızlı değişim ve karmaşıklığın ve örgütsel çevrenin bir gereği ve sonucu olduğunu göstermektedir (Dilek, 2005).

Tablo 2**Lider ve Liderlik Tanımları**

Yazar	Yıl	Lider ve liderlik Tanımı
C.H.Cooley	1902	Liderlik, sosyal hareketlerin özeğinde olabilmektir.
F.W. Blackmar	1911	Liderlik, tüm grubun gücünü kendi çabalarında ortaya koyabilmektir.
E.L. Munson	1921	Liderlik en az çatışma, en güçlü iş birliği ile insanları başarıya ulaştırma yeteneğidir.
C.M. Bundel	1930	Liderlik, İnsanları ikna ederek onlara istediklerini yaptırabilme sanatıdır.
N. Copeland	1942	Liderlik, insanları fiziksel, zihinsel, duygusal olarak etkileyebilme sanatıdır
R.M. Stogdill	1950	Liderlik, amaçların oluşturulması ve gerçekleştirilmesi için grubu etkileme sürecidir.
R. Dubin	1968	Liderlik, yetki kullanarak karar alabilmektir.
D. Katz ve R.L. Kahn	1978	Liderlik, örgüt üyelerini örgütün rutin yönelimlerine mekanik bir uyum sağlamanın ötesinde, performans göstermeye güdüleyecek etki fazlalığı yaratmaktır.
R.R. Krausz	1986	Liderlik, diğerlerinin faaliyetlerini etkilemekte kullanılan güç şeklidir.
R. Heifetz	1994	Liderlik, farklı durumlarda davranışlara farklı anlamlar yükleyebilmektir.
K. Gallagher ve Diğerleri	1997	Liderlik, tüm potansiyelleri ve isteklilikleriyle amaca ulaşma çabası sarf etmek için insanları etkileme sürecidir.
Cook ve diğerleri.	1997	Yönlendirme, enerji verme ve bireyleri (Çalışanları) liderin vizyonuna gönüllü olarak bağlanma sürecidir.
Lambert	1998	Liderlik, önceden belirlenmiş sonuçlar

		doğrultusunda başkalarındaki potansiyeli fark edebilme, yetenekleri, bilgiyi ve bir grubun kabiliyetini yönetebilme yeteneğidir.
Naktiyok	2006	Lider, belirlenmiş bir amaca yönelik olarak diğerlerini etkileyen ve yönlendiren kişidir.
Eren	2008	Liderlik, bir grup insanı belli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme bilgi ve yetenekleri toplamıdır.
Avcı ve Topaloğlu	2009	Lider, örgüt çalışanlarının benimsediği fikirler, düşünceler ve ilkeler etrafında birleştiği ve bütünleştiği, bir amaca doğru insanları peşinden sürükleyen ya da başkalarını belirli amaçlar doğrultusunda davranışa sevk eden kişidir.
İbicioğlu, Özmen, Tas	2009	Liderlik, sosyal hareketlerin kontrol edilmesi sürecinde, grupta bir kişinin ön plana çıkmasıdır.
Buluç	2009	Lider, grup üyeleri tarafından hissedilen, ancak netleşmemiş ortak düşünce ve arzuları benimsenir bir amaç biçiminde ortaya koyan ve grup üyelerinin gizli güçlerini bu amaç etrafında etkinliğe geçiren kimsedir.
Koçel, Tamer	2011	Lider, başkalarını belirli bir amaç doğrultusunda davranmaya sevk eden kişidir.

Kaynak: Liderliğin evrimsel gelişimi. (Erçetin, 2000'den kısaltılarak tablolatırılmıştır.)

2.1.1. Liderliğin Önemi

Toplumda var olan insanların eylemlerini yönlendiren aktif bir güç olarak liderlik etkinliğinin tarihin her döneminde söz konusu olduğu gözlemlenmiştir. Liderlerin ön plana çıktığı her aşamada toplumsal olarak bir umutsuzluk, kendi kendine yetememe durumu söz konusudur. Krizler, çalkantılı dönemler gibi rutin olmayan durumlarda insanlar mutlak suretle bir kurtarıcıya gereksinim duyarlar. İşte tam da bu noktada liderler karizma ve ikna kabiliyetleri ile, bireylerin kişisel olarak yapmayı yerinde görmediği davranışları dahi onlara adeta kendileri istiyormuşçasına yaptırmaya zorlar. Aslında liderden beklenen toplumsal mücadeleyi güçlendirmek, birlik ve beraberlik duygularını insanlara benimsetmek, ülke çıkarlarını gözetmek, toplumsal refaha ulaşmayı misyon edinmek, toplumsal kaynakların daha etkin ve verimli olması için efor sarf etmek, ekonomik faaliyetlerden edinilen karlılığın adil şekilde dağılımını gerçekleştirmek ve özellikle toplumsal bilinci oluşturarak insanları bireysel başarılarla ulaştırmak olmalıdır (Fındıkçı, 2009).

Günümüzün sürekli değişen çalışma koşullarında etkin ve verimli organizasyonların oluşturulabilmesi için gerekli araçlar olarak liderlik kavramının önemi üzerinde durmak gerekmektedir (Yalçın, 2011). Liderlik anlayışında önemli olan, insanları motive etmektir. Bu sayede, çalışanlar arasında güçlü bir vizyon oluşturulur ve bütün çalışanların bu vizyonu gerçekleştirmek üzere harekete geçmesi sağlanır.

Bunun yanı sıra araştırmacılar ve düşünürler tarafından ele alınan ve güncel olarak da birçok araştırmanın konusu olan liderlik yeteneği nasıl kazanılır sorusuna yönelik iki görüş ortaya çıkmıştır. (Işık, 2014).

Liderliğin doğuştan geldiğini savunan düşünce; Bu görüşün özünde liderliğin sonradan edinilemez bir yetenek olduğu düşüncesi yatmaktadır. Bu görüşe göre lider ancak ve ancak doğuştan gelen, sonradan kazanılamaz, geliştirilemez, Allah vergisi bir yetenektir.

Liderliğin sonradan kazanıldığını savunan düşünce; Bu görüş ilk olarak savunulan liderliğin doğuştan geldiğini savunan düşünceden daha çok savunulan, desteklenen bir düşüncedir. Bu görüşün özünde ise liderlik özelliğinin kısmen genetik yollarla gelebileceği gibi eğitim ve kişisel yaşantı yoluyla elde edilen tecrübeler ışığında ortaya çıktığıdır. Burada iki temel nokta kişinin bireysel gayreti ve süreçtir. Liderlik, çoğunlukla aile ortamında oluşan, arkadaş ortamıyla gelişen bir özellik olarak ifade edilmiştir. Bu düşüncüyü kabul edip, eğitim- öğretim temelleri planında bu kazanıma yönelik müfredat geliştiren yabancı okullar bulunmaktadır. Ülkemizde böyle bir görüş tam olarak savunulmasa da liderlik kavramının önemli olduğu alanlarda bu doğrultuda eğitimler verilmektedir. Askeri alanda, askeri temel değerler dersi, siyaset alanında siyasi bilimler ve işletme yönetmeliği gibi başlıklarda karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca bazı devlet ya da özel eğitim kurumlarında seminer veya kurslar yoluyla liderlik gelişimi eğitimleri verilmektedir (Zaleznik, 1999).

Okul açısından incelendiğinde, liderlerin en önemli görevlerinin, okulda hem öğretmenler hem de öğrenciler için olumlu bir öğrenme ortamı oluşturma, öğretimi ve öğrenci öğrenmesini denetleme ve eğitim programını değerlendirme olduğunu belirtilmektedir (Özdemir ve Sezgin, 2002). Dubrin ve Dalglish (2003), liderlik kavramının örgütsel anlamda yoğun ilgi görmesine neden olan etmenlerden biri olarak liderlerin örgütsel performansı etkilemesini göstermektedir. Yazarlara göre liderler, eylemleri ve kişisel etkileriyle değişime öncülük edebilmektedirler. Eren'in (2008) de ifade ettiği gibi, liderlikle ilgili yapılan tanımlar genel olarak kavramın bir insan grubunu, belli amaçları gerçekleştirmek amacıyla bir araya getirip harekete geçirme yetenek ve bilgisinin birleşimi olarak algılandığını göstermektedir.

2.1.2. Liderlik ve Yöneticilik

Liderlik ve yöneticilik, birbirine anlam ve kullanım bakımından çok yakın anlama gelen iki kavramdır. Buna karşın bu iki kavram arasında özellikler, iş anlayışları ile iş yaptırma usulleri, insanları etkilemek için kullandıkları güç kaynakları(enstrümanlar, argümanlar), risk almaya karşı tutumları, olaylara bakış tarzları v.b. bakımından farklılıklar bulunmaktadır. Yönetici ve liderlik kavramları birbirine yakın görülmekle birlikte eş anlamlı sözcükler değildir (Koçak, 2006).

Durmuş'a (2014) göre yönetici ve yöneticilik bir meslek uygulamasıdır (kariyer), liderlik ise insanları harekete geçirebilme, onları etkileyebilme işidir, Bununla birlikte, liderlik için gerekli olmayan formal yapı şartı, yöneticiliğin gerçekleşmesi için şarttır çünkü yöneticilik formel bir organizasyon yapısı içinde gerçekleşir. Liderlik yapılacak işlerin ve hedeflerin belirlenmesi ile ilgiliyken, yöneticilik hedeflere ulaştırılacak işlerin en etkin şekilde yaptırılması ile ilgilidir. Liderlerin insanlarla etkileşimde ve bu süreçte kullandıkları araç davranışları, kişisel özellikleri, insanlara verdiği güven, vizyon ve ilhamdır, yöneticilerin ise bu süreçte kullandıkları argümanlar bulundukları makam ve pozisyon gereği onlara verilmiş olan yetki hakkı ve dolayısıyla yaptırım uygulamasıdır. Lider, görev tanımı ve resmiyeti olmayan bir kavramı karşılarken, yönetici, görev tanımı olan, statüsü belli, resmiyet sahibi birisidir. Liderlik, insanlara ileriye bakarak ulaşmaya değer saydıkları hedeflere ulaştırabilme, insanları kendi istekleri ile davranışa sevk edebilme yetisi olarak ifade edilirken, yöneticilik, eğitim, hesap kitap, , istatistik, ölçme, prosedürlere dayanan, yönetmelik, bilimsel tarafı olan bir iştir. Liderlik, örgütün, işletmenin dış yapı ve dinamiklerine bakabilme işi iken, yöneticilik ise işletmenin iç yapısına ve iç dinamiklerine bakabilmedir. Lider doğru işleri yapan kişiysen, yönetici ise işleri doğru yapan kişi olarak tanımlanmaktadır.

Yöneticide bulunması gereken liderlik niteliklerini açıklarken Knoop (1981) şu ifadelerle yer vermektedir; İnsanları anlamak, değerlendirmekten daha zordur dolayısıyla yöneticide insanları anlama ve değerlendirme yeteneği bulunmalıdır. Çünkü anlamak, insanın mevcut durumunu bilmenin yanında kapasitelerinin ne olduğunu ve gelecekte nasıl bir düzeye ulaşabileceklerini kestirebilmektir. Yönetici,

yönettiği örgütün programını ve amacını iyi kavramalı ve elemanlarının bu amaç ve programın gerçekleşmesi için üstlenebilecekleri en uygun rolleri saptamalıdır. Yönetici, örgütte karşılıklı güven ve saygı ilişkileri geliştirebilmelidir. Yönetici, demokratik ilkelere uymalı, katılımcı bir karar mekanizması geliştirerek örgütün bütününe ancak personelle birlikte yönetebileceğini unutmamalıdır. (Aydın, 1997)

Görüldüğü gibi liderlik kavramı, yüzlerce yıldır üzerinde çalışılan, son dönemde önem kazanan, değişimin nasıl gerçekleştiğiyle, değişime yönelik bireylerin nasıl motive edildiğiyle ilgilidir. Özünde, risk alma, yaratıcılık, belirsizliklerle baş etme, meydan okuma, insanların duygu ve düşüncelerini belli hedeflere dönük olarak etkileyip yönlendirebilme konuları vardır. Yöneticilik, endüstri ve teknolojiyle paralel gelişmiş, örgüt içerisindeki idare, planlama, düzen ve kontrol ile ilgilidir, Yöneticiliğin özünde ise, emir, kurallar, otorite, prosedür ve kontrol gibi konular yer almaktadır.

Tablo 3

Yönetici ve lider arasındaki farklılıkları Bennis (1998) şu şekilde yorumlamıştır.

Yöneticilik	Liderlik
İdarecidir.	Yenilikçidir.
Tekrarlayıcıdır.	Orijinaldir.
Devam ettiricidir.	Geliştiricidir.
Sistem ve yapılar üzerinde odaklanır.	İnsanlar üzerinde odaklanır.
Denetime güvenir.	Dürüştür.
Kısa vadeli görüşe sahiptir.	Uzun vadeli görüşe sahiptir.
Nasıl ve ne zaman biçiminde soru sorar.	Neden ve niçin sorulan önemlidir.
Her zaman gözlerini tabanda gezdirir.	Gözlerini yatay düzlemde gezdirir.
Klasik anlamda iyi askerdir.	Kendisidir.
Düşünceleri doğrudur.	Doğru düşüncededir.
Mevcut durumu kabul eder.	Mevcut duruma kafa tutar.

Kaynak: Bennis,1998. (Aktaran Özçelik, 2013)

Watson (2009), liderlik ve yöneticilik kavramlarını ve aralarındaki farklılıkları şu şekilde ifade etmektedir; Liderlik, tarz (style), yetenekler (skills), insanlar (staff) ve ortak hedefler (shared goals) olarak 4S'ye dayanarak iş yapma iken, yöneticilik ise strateji (strategy), yapı (structure) ve sistemleri (system) oluşturan 3S' ye dayanarak iş yapma ve insanları yönetmek işidir.

Gardner ve Schermerhorn (1992) bazı araştırmacıların yöneticiliğe ve liderliğe bakış açılarını Tablo 4'deki gibi vermiştir;

Tablo 4

Liderlik ve Yöneticiliğe Üç Temel Bakış

Görüş	Betimleme	Temsil Eden
Liderlik =Yöneticilik	Liderlik yetenekli çalışanları seçme, onlara amaç ve yön birliği sağlama ve çalışanların güvenini kazanmadır. Yönetim, planlama, örgütleme ve kontrol etme işlevleri liderin işinin eleştirel bileşenleridir.	Drucker
Liderlik ve yöneticilik ayrı fakat birbirini tamamlayıcı süreçlerdir.	Liderliğin ilk işlevi yapılanma, üretme veya değişime uyum sağlamaktır. Karşıt olarak yöneticiliğin ilk işlevi bir örgütü bütçe ve zamanlama ile ilgili başarılı kılmaktır. Her ikisi de başarı için gereklidir.	Kotter, Bass, Jaques, Quinn
Liderlik ≠ Yöneticilik	Liderlik ve yöneticilik tamamen farklıdır. Yöneticiler düzenli ve durağan bir ortamda işi, bir süreci yerine getirme şeklinde algırlar. Liderler yaratma gücüne sahiptirler. Risk alırlar,düzensiz ve kararsız ortamda çalışabilir ve değişim için fırsat ararlar.	Zaleznik, Burns

Kaynak: Şahin, 2003. (Aktaran Özçelik, 2013)

Liderlik, grup birliği ve kişiliği üzerinde gözle görülebilen etkiler yaratmaktır. Liderliğin ölçüsü ise bu etkilerin yarattığı değişmedir. Lider, grubun tecrübelerini değerlendirip organize eden ve tecrübeler yolu ile grubun kuvvetinden yararlanan kimsedir. Yönetim ise önceden kararlaştırılmış amaçlara ulaşmak için gerekli araçları sağlayan bir süreçtir. Örgüte ait görevleri başarmak amacıyla insan, malzeme ve zaman kaynaklarını planlama, örgütleme, koordine ve kontrol etme yöntemidir (Durmuş, 2014).

Son zamanlarda yaşanan değerişimler, lider kavramını daha önemli bir konuma getirmiştir. Yöneticinin sahip olması gereken liderlik özelliği olmadan etkili bir yönetim zorlaşmaktadır. Bu kapsamda yöneticilerin, yöneticilik görevlerin yanı sıra lider bir vasıfa sahip olmaları çok önemlidir.

2.2. Liderlik Yaklaşımları

20'nci yüzyıla kadar üzerine oldukça az sayıda araştırma yapılan liderlik, son yüzyıl içerisinde literatüre girmiş ve yoğun bir şekilde ele alındığı görülmüştür. Bunun yanında, antik çağlardan günümüze kadar geçen sürede ortaya çıkan bulgular ile bugün sahip olunan liderlik düşünceleri arasında bir takım benzerliklerin olduğu yapılan araştırmalarca tespit edilmiştir (şahin, 2012).

Değerşen koşullarla birlikte liderliğin uygulama şeklinde değerşiklikler olmuş ve çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bunlar, özellik yaklaşımı, davranış yaklaşımı ve durumsallık yaklaşımı olmak üzere üç grupta toplanabilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008).

Liderlik araştırmalarının yapılmaya başlandığı yıllardan günümüze kadar liderlik ile ilgili çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Bu görüşlerden bazıları liderliğin doğuştan geldiğini, bazıları sonradan geliştirilebileceğini savunmuştur. Zamana bağlı olarak değerşen koşullar liderliğin uygulama şeklinde değerşiklik yaratmış ve çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008). Liderlik konusundaki temel yaklaşımlar 1940-1980 yılları arasında; özellik yaklaşımı, davranışsal yaklaşım ve durumsallık yaklaşımlarıdır.

Brayman, liderlik kuramlarını ortaya çıkış tarihlerine göre dört gruba ayırmıştır. Kuramın ana düşüncesinin de belirlendiği bu gruplamanın içeriği şu şekildedir; 1940'lara kadar özellikler kuramı, bu kuramın ana düşüncesi, liderlik doğuştan gelen bir özelliktir. 1940-1960 yılları arasında davranışsal kuramlar hakim olmuştur, bu kuramın savunduğu düşünce, liderin etkinliği liderin nasıl davrandığıyla ilgilidir. 1960-1980 yıllarında durumsal kuramlar etkin olmuştur, bu kuramlarda ana düşünce, etkin lider durumdan etkilenir. Son olarak 1980'ler ve sonrasında yeni yaklaşımlar mevcuttur. Yeni yaklaşımlarda ise 'lider vizyon sahibidir' ana düşüncesi temel düşünce olmuştur. (Şahin, 2003).

Tablo 5

1980'lerden Önce Liderlik Konusundaki Temel Yaklaşımlar

Dönem	Yaklaşım	Ana Tema
1940'ları sonuna kadar	Özellik Yaklaşımı	Lider doğulur; liderlik yeteneği yaratılıştan gelir.
1949'ların sonundan, 1960'ların sonuna kadar	Davranışsal (Tarz) Yaklaşım	Liderin yaptıkları; etkinliğin liderlerin davranışlarıyla ilgisi vardır.
1960'ların sonundan 1980'lerin başına kadar	Durumsallık Yaklaşımı	Her şey koşullara bağlıdır; liderliğin etkinliği durumdan etkilenir.
1980'lerin başından bu yana	Yeni Liderlik (Karizmatik, Dönüşümcü)	Liderlerin vizyon ihtiyacı vardır, sadakat ve duygusal bağlılığı teşvik ederler.

Kaynak: Bryman, (1992). Charisma and Leadership in Organizations.

2.2.1. Geleneksel Liderlik Yaklaşımları

Araştırmacılar uzun yıllar boyunca lideri diğer grup üyelerinden farklı kılan etmenin ne olduğu sorusuna cevap aramışlardır. Lideri lider yapan etmen sahip olduğu kişisel özellikler mi, göstermiş olduğu davranışlar mı, içinde bulunduğu durum mu, sahip olduğu karizma yada vizyon mu sorusunun yanıtı aranmıştır (Durmuş, 2014).

Genellikle 1980'lerin öncesine yönelik liderlik yaklaşımlarının ele alındığı bu bölümde, liderlik yaklaşımları üç ana başlık altında ele alınmıştır. Bunlar; kişisel özellikler yaklaşımı, davranışsal yaklaşımlar ve durumsal yaklaşımlardır.

2.2.1.1. Kişisel Özellikler Yaklaşımı

Liderlik alanında geliştirilen ilk kuramdır. Özellik kuramına göre, insanlar "lider olarak doğarlar, sonradan lider haline gelemmezler". Bu kurama göre, liderlik süreci başarısını etkileyen en önemli faktör, liderin sahip olduğu özelliklerdir. Bu konuda yapılan araştırmalar sonucunda üç tip etkili liderlik özelliği bulunmuştur: Kişisel özellikler (uyum sağlama, üstün olma, öz-güven), fiziksel özellikler (boy, kilo, görünüş) ve yetenek (zekâ, deneyim, başkalarına karşı duyarlılık). Stogdill'e göre özellikler kuramı ile toplumun yapısı arasında yakın bir ilişki vardır. Bu nedenle bir toplumda başarılı olan bir lider başkasında başarılı olmayabilir. Özellikler kuramı izleyenlerin ihtiyaçlarını göz ardı etme, durumsal faktörleri dikkate almama gibi sebeplerden dolayı eleştirilir. Liderlik kavramı üzerine yapılan ilk sistematik araştırma niteliğini taşıyan özellikler kuramının ortalama yüz yıllık bir tarihi bulunmaktadır. Böylelikle liderlik üzerine yapılan çalışmaların başlangıç noktası sayılmaktadır. Temel olarak Gandhi, Napolyon, Churchill, Sezar v.b. liderlerin sahip oldukları kişisel nitelikleri araştırma ile ilgili konular ele alınması amaçlanmıştır. Bu niteliklerin araştırılması, liderliğin doğuştan geldiği kanaatini kabul ettiklerinin bir göstergesi niteliğini taşımaktadır (Işık, 2014).

Liderlikte özellikler teorisi, kişisel yetenekler ve özelliklere odaklanmaktadır (Robbins, 2012). Bu teoriye göre bir kişinin, belirli bir grup içinde lider olarak

ortaya çıkması ve grubun diğer üyeleri tarafından kabul görmesi gerekmektedir. Lideri diğer grup üyelerinden ön plana çıkan özellikler bellidir ve grup üyeleri tarafından kabul görür. Grubu yönetmesinin nedeni ise bu kişinin sahip olduğu özelliklerdir. Lider bu özellikleri ile diğer grup üyelerinden farklı bir kişidir. Liderlikte kişisel özelliklerin neler olduğu hususunda yapılan çalışmalarda daha çok psikolojik ve fizyolojik özelliklerle karşılaşmış, bunun yanında, fiziki görünüm, cesaret, sosyal aktivite, iletişim, akli melekelerin kullanımı, zekâ kullanımı ve sosyal sınıfı gibi boyutlar ele alınmıştır (Işık, 2014).

Lider olarak tanımlanan bir bireyin ortalama bir bireyden zekâ, bilginlik, sosyal etkinliklere katılım, sosyo-ekonomik düzey ve sorumluluklarına bağlı olma bakımından üstün olduğunu görülmektedir. Ayrıca aynı çalışmada, liderlik ile yaş, boy, kilo, fiziksel görünüş, enerji, nüfuz ve öfke kontrolü arasındaki düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkiler saptanmıştır (Stogdill, 1948; Aktaran Kılınç, 2013). Dublin ve Dalglish'e (2003) göre liderlerin kişisel özellikleri iki ayrı grup olarak ele alınmaktadır. İlk olarak bilişsel denge, güven, güvenilirlik, dışa dönüklük, azim, kararlılık, anlayış, sıcakkanlılık ve tolerans gibi kişisel özellikler içerirken, diğer bir grupta ise daha çok duygusal zekâ, bağlılık, adaptasyon, esneklik ve içsel denetim gibi daha çok göreve dönük kişilik özelliklerin yer aldığını görülmektedir.

Kişisel etkin liderlik özelliklerine yönelik yapılan araştırmalarda en büyük güçlüklerden biri de özelliklerin kategorileştirilmesi ve elde edilen sonuçlara göre yapılan tanımlamalarda karışıklık olmasıdır. Tanımlamalar belirli kavramları, özellikleri karşılamak amaçlanırken, bu tanımlamalarda farklı anlamalar, anlaşılabilirlik olmamıştır. Yapılan araştırmalarda genellikle zeka, duyarlılık, sorumluluk, anlayış, özgüven, başarı isteği, bilişsel yetenek, meslek bilgisi, inisiyatif, dışadönüklük, tutuculuk ve beşeri ilişkilerde ustalık kavramları ele alınmıştır (Northouse, 2001). Zamanla özellikler yaklaşımının liderliğin oluşum ve etkinliği açısından yetersiz olduğu görülmüş ve bu alanda yeni çalışmalara ihtiyaç duyulduğu saptanmıştır.

2.2.1.2. Davranışsal Yaklaşımlar

Davranışsal yaklaşımda, bir liderin ne yaptığı ve etrafındakilere nasıl davrandığı önemlidir. Liderlikte geleneksel yaklaşımlardan biri olan davranışsal yaklaşımlar lideri lider yapan kişisel özelliklerden daha çok bireyin liderlik süresince etkin ve başarılı olmasını sağlayan davranışlar bütünüdür. Liderlikte davranışsal yaklaşımlarda, kişisel özellikler, grup üyelerinin lider belirlemelerinin dışında tamamen lider tarafından sergilenen davranışlar ele alınmaktadır (Eren, 2008). Liderlerin sahip oldukları iletişim yeteneği, yetkilerini yürütebilme, bu süreçte sorumluluk ve görevlerin astlara devredip devretmemesi, planlama, kontrol v.b. yetiler ve uygulama şekilleri gibi davranışlar üzerinden liderin etkinliğini belirleyen yaklaşımlardır.

Yönetim bilimcilerce yapılan araştırmalar davranışsal liderlik yaklaşımlarına katkı sağlamıştır. Bu uygulamalı ve teorik araştırma ve incelemelerin ortak noktası, liderlerin liderlik davranışını ortaya koyarken önemsedikleri konulardır: Bunlardan ilki; işe veya göreve yönelik olma, ikincisi ise kişiye yönelik olma boyutlarıdır (Paksoy, 2002). Davranışsal kuramın, özellik kuramından farkı ise, kişilerin lider olmak için eğitilebilmeleridir.

Son yüzyılda çeşitli üniversitelerde yoğunlaşan çalışmalar sonucunda bin sekiz yüz civarında liderlik davranış biçimi ortaya çıkmıştır. Ohio, Michigan gibi üniversitelerde yapılan çalışmalarda elde edilen bulgular ışığında kişiyi önemseme ve harekete geçirme boyutları saptanmıştır. Bu boyutlardan yapıyı harekete geçirme; yetki, görev ve sorumlulukları tanımlama, örgütleme, kadrolama, iletişim kanallarını oluşturma vb. davranışları kapsamaktayken, kişiyi önemseme (anlayış gösterme) ise güven, karşılıklı saygı, arkadaşlık, destek ve grup üyelerinin çeşitli gereksinimlerine ilgi gösterme davranışlarını kapsamaktadır (Erçetin, 2000).

Davranışsal liderlik çalışmalarının en kapsamlılarından birini de Blake ve Mouton (1964, 1978) yapmıştır. Blake ve Mouton (1964, 1978), yaptıkları çalışmalar ve incelemeler ışığında ortaya bir yönetim tarzı matrisi çıkarmış, bir diyagram üzerinde tanımlamaya çalışmışlardır. Bu diyagramda temel olarak iki ana

başlık olduğu görülmüştür. Bunlar insana ilgi ve işe ilgili olarak iki boyutta ele alınmıştır. Bu model daha sonra örgütsel eğitim ve geliştirme de yaygın olarak kullanılmıştır (Fındıkçı, 2009). Bu görüşe göre beş ayrı türde liderlik biçimi ortaya çıkmıştır;

1. Lider ne işe ne insana dönüktür sıradan bir üyeden farksızdır ve örgütte kalabilmek için gerekli işin yerine getirilmesinde en alt düzeyde çaba harcamaktadır.

2. Liderin iş koşullarını iyi planlayıp düzenlemekte fakat insan ilişkileri ile ilgisi yok denecek kadar azdır.

3. Liderlik tarzı üyelerin arzu ve ihtiyaçlarını azami ölçüde dikkate almakta fakat üretime ilgi zayıf düzeydedir.

4. İşe ve insana dönüklüğün en yüksek olduğu durumdur ve karşılıklı güven, saygı üst düzeydedir.

5. Liderlik tarzında işe ve insana dönük davranışın orta düzeyde olduğu durumdur. Yapılacak işin miktarı ile çalışanların moralini dengede tutmaya çalışan uzlaştırmacı bir kişiliktir (Can, Aşan ve Aydın, 2006).

2.2.1.3. Durumsal Yaklaşımlar

Fiedler (1971) tarafından ortaya çıkan bir liderlik yaklaşımıdır. Fiedler'e göre liderliğin özünde, her liderlik tarzının bulunulan duruma bağlı olarak etkili olacağı görüşü bulunmaktadır (Hodgetts, 2000). Fiedler'in liderlik modeli tablosuna göre liderlik de üç durumsal ve konumsal boyut mevcuttur. Bunlar; lider ve üye ilişkileri (ikili ve çoklu ilişkilerde lidere yönelik duyulan güven ve bağlılık), iş yapısı (görevlerin kategorizeleştirilmesi, hiyerarşik derecelerin belirlenmesi) ve son olarak da makam yetkisidir (liderin yetki değişkenleri etkileyebilme derecesi, terfi, maaş artışı, vb. gibi). Bu modele göre ayrıca, liderlik davranışı hem üyeler tarafından kabul edilmeli hem de grubun daha çok iş çıkarmasını sağlamalıdır. Öğeler tamamen karışıkse yani; lider üye ilişkisi zayıf, iş plansız, liderin yetki derecesi düşükse; liderlik etkisi görülmeyebilir ve dolayısıyla grup dağılabilir (Kağıtçıbaşı, 2010).

Durumsal yaklaşımlarında temel olarak liderlik sürecinin içinde bulunulan durumlar incelenmektedir. Liderlik kavramı bu durumlara göre açıklanmaya çalışılır. Bu bakımdan durumsal liderlik teorisi en iyi liderlik tarzının ne olduğuna değil, hangi durumda hangi liderlik tarzının en etkin olacağı üzerinde yoğunlaşmış, çalışmalar bu doğrultuda olmuştur.

Durumsal liderlik yaklaşımının önemli kavramlarından biri yol-amaç (path-goal) teorisidir. Bu teori, liderin durumu analiz ederek doğrudan destekleyici veya başka tarz davranışlar sergilemesi varsayımına dayanır. Diğer bir deyişle, beklenti teorisine göre yapılandırılan bu teorinin savunduğu düşünce, lider etkililiği liderin iş görenlerin ilgi, beklenti ve değerlerini geliştirmeye yönelik davranışlar sergilemesine bağlıdır. Başka bir ifadeyle, yol-amaç teorisi atanmış liderlerin iş görenlerin isteklendirme ve iş doyumlarını nasıl etkilediği ile ilgilidir. Lider davranışlarının kabul edilebilirliği, doyum sağlayıcılığı ve motive ediciliği, iş görenlerin lider davranışına ilişkin algıları ile gerçekleşmektedir (House, 1992).

Durumsal liderlik yaklaşımının savunucuları kişilik ve davranış teorilerinden farklı olarak, örgütsel amaçlara ulaşmada lider etkililiğinin belirleyicisi olarak durumsal etmenleri ön plana almışlardır. Konuya ilişkili olarak yapılan çalışmalarda daha çok liderin konumsal gücü, örgütün içinde bulunduğu durum, iş görenlerin ilgi, istek, beklenti, bilgi ve beceri düzeyleri gibi etmenlerin araştırma konusu edildiği söylenebilir.(Kılınç, 2013)

2.2.2 Güncel Liderlik Yaklaşımları

Çalışma koşullarının değişmesi, yöneticilerin ve çalışanların ihtiyaçlarının zaman içinde farklılaşması, çağın gerekliliklerine ayak uydurma doğrultusunda liderlik yaklaşımlarında yeni kuramların gündeme gelmesine sebep olmuştur (Yavuz, 2002).

Yeni liderlik yaklaşımlarında daha çok liderliğin ahlak ve kültürel boyutları ele alınmaktadır. Bunlardan vizyon kavramı bu yaklaşımlar için önemli bir kavramdır. Liderin geleceğe ilişkin bir vizyon sahibi olması beklenmektedir. Liderler ahlaki konularda da birer esin kaynağı oluşturmalıdır. Lider, izleyenlerle

sürekli ve ilerleyen bir etkileşim süreci oluşturmali, izleyenlerin temel inanç ve değerlerinin oluşturduğu örgüt kültürünü göz ardı etmemelidir. Bir liderlik davranışı tüm durumlarda ve her zaman geçerli olamaz. Liderler amaçları gerçekleştirmek için insanların beklentilerine ve değerlerine ilgili, değişime açık ve yenilikçi davranışlar sergilemelidir (Şişman, 2002).

1980’ler sonrasına ve günümüze yönelik başlıca liderlik yaklaşımlarının ele alındığı bu bölümde liderlik yaklaşımları, dönüşümcü, işlemci (sürdürümcü), öğretim liderliği ve dağıtımcı liderlik ele alınmaktadır.

2.2.2.1. Dönüşümcü Liderlik

Son dönemde yapılan çalışmalar, liderlik kavramını Burns ve Bass tarafından ortaya atılan sürdürümcü ve dönüşümcü başlıkları altında değerlendirmektedir. Dönüşümcü(transformational) liderlik, sürdürümcü yani mevcut yapı içerisinde hareket etmek anlamına gelen liderlik anlayışından ziyade, yeni arayışlara, değişimlere açık, geleceğe dönük yaklaşımları ele almayı ifade etmektedir. Dönüşümcü liderlik kavramı karşımıza ilk olarak ünlü siyaset bilimci James Mac Gregor Burns tarafından 1978 yılında yazılmış olan “Liderlik” isimli kitapla karşımıza çıkmaktadır. Burns bu kitabında liderlik kavramını, takipçilerinin üzerinde yüksek düzeyde moral, motivasyon ve performans gibi değişkenlerde yükseltici bir etkiye sahip kişi olarak tanımlamış böylelikle dönüşümcü liderliği karakterize etmeye çalışmıştır (Nicholls, 1994).

Dönüşümcü liderler, astlarının tüm yetenek ve becerilerini ortaya çıkararak ve kendilerine güvenlerini sağlayarak; onlardan en üst düzeyde fayda elde etmeyi amaçlayan liderlerdir (Alkın ve Ünsar, 2007). Ayrıca dönüşümcü liderlik kavramı iş görenlere kendilerini gerçekleştirme fırsatı verilmesi ve düşüncelerine değer verilmesi uygulamalarıyla insan odaklıdır. Bununla birlikte, örgüt için neyin önemli olduğu, hangi örgütsel amaçların nasıl gerçekleştirileceği ve nasıl başarı elde edileceği örgüt lideri tarafından netleştirilerek iş görenler motive edilmektedir (Bass, 2000). Bass, Avolio, Jung ve Berson (2003) ise dönüşümcü liderlerin iş

görenlere verecekleri kararlarda ve karşılaştıkları sorunları çözmede inisiyatif olanağı sağladığını belirtmektedir.

Burns (1985) ve Bass'ın (1978) oluşturduğu bu liderlik tarzının dört davranış bileşeni vardır. Bu bileşenler; karizma veya ideal etki, ilham verici motivasyon, entelektüel teşvik ve bireysel ilgidir. Bunun yanında dönüşümcü liderlikte, temel bir etik değer olarak özgecilik davranışı (bencilce davranış olmaksızın örgütün diğer üyelerini düşünerek harekete etme, bu yönde karar verme) yer almaktadır.

Bass ise dönüşümcü liderliği, liderlerin, takipçilerin ilgi alanları ve ihtiyaçlarını değiştirerek genişletme, grubun üst seviyede moral ve motivasyonunu arttırarak onların grup amaçlarını anlama ve bağlılık göstermelerini sağlama süreci olarak ele almıştır (Renkat, 2002).

Sonuç olarak şöyle denilebilir; Gerçek bir dönüşümcü lider, dönüşüme hazır ve esnek, yaratıcı yaklaşımıcı, amaç ve insan odaklı, ileri görüşlü, analitik beceriye sahip, yalın ve açık, zoru başaracak kadar dirençli, bu direnci gösterecek kadar cesur, güdüleyici ve son olarak gerektiğinde duruma, yapılacak işe ve izleyenlere göre değişen ve değiştiren bir liderdir (Cömert, 2004).

2.2.2.2. Sürdürümcü Liderlik

Sürdürümcü ya da işlemci liderlik (transactional) temel olarak üyelerin örgütsel amaçlar doğrultusunda güdülenmesi, motive edilmesi katkıda bulunulmasının sağlanmasıdır. Sürdürümcü liderlik anlayışıyla liderler olumlu ya da olumsuz geri beslemeleri, pekiştiricileri, güdüleyicileri veya vaatleri kullanabilirler. Liderler bunların tamamını örgütün istedik amaçları doğrultusunda veya amaca yönelik olmayan davranışları, eylemleri önlemek amacıyla kullanabilirler (Bass ve Steidlmeier, 1999).

Sürdürümcü liderler, performansa göre ödül veya ceza verme, sisteme itaat, mevcut yapıya dayalı bir gelişim gibi davranışlar göstermektedirler. “Bu yaklaşımda kısa süreli zamana dayalı yönelim, kurallar ve yönergeler, dikey iletişim, somut

hedefler, makamdan kaynaklanan güç, aşırı uyum gibi unsurlar yer alır” (Erdoğan, 2012). Bass’a (1990) göre sürdürümcü liderlikte bir değiş-tokuş vardır. Lider izleyeni, amaç doğrultusunda istenilen rolü sergilediğinden dolayı ödüllendirir. Burns’a (1985) göre, sürdürümcü liderler izleyenlerin isteklerini yerine getirerek onlardan destek isterlerken, onların bu desteğine karşın onlara ödül verir (Altun, 2003).

Alan yazında sürdürümcü liderlik genellikle dönüşümcü liderlik ile beraber açıklanmaktadır. Sürdürümcü liderlik anlayışı, üyeleri ödüllendirmeye, daha çok çaba ve katkı sağlamaları için para veya statüyü kullanabilirken; bu durum dönüşümcü liderlikte üyelere ilham verme, inanç aşılama, vizyona yöneltme, yönlendirme biçimindedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998). Sürdürümcü liderler, dönüşümcü liderlikte olan değişimin gerekliliği kapsamında arzu, istek kazandırmanın aksine geçmişten süregelen faaliyetleri daha etkin, verimli kılmak veya iyileştirmek yoluyla iş yapama, yaptırma anlayışını benimsemektedirler (Eren, 1998).

Tablo 6

Zaman Yönelimi ve İlişkilendirilmesi Bakımından Lider

Sürdürümcü Lider		Dönüşümcü Lider	
Geçmiş	↔ Bugün	Bugün	↔ Gelecek
Geçmiş ile bugünü bağdaştırma		Bugün ile geleceği bağdaştırma	

Kaynak: Eren (1999). (Aktaran Cömert, 2004.)

2.2.2.3. Öğretim Liderliği

Öğretim liderliği, okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışları ifade etmektedir (Şişman, 2002). Esasen öğretim liderliği biçimi, öğretimsel liderlerin okuldaki öğrenme-öğretme süreçlerine yoğunlaşmış olmalarıdır. Smith ve Andrews (1989) öğretimsel liderlerin önemini vurgularken, bu liderlik anlayışıyla etkili bir okulun, başarılı bir öğrenmenin sağlanabileceğini vurgulamışlardır. Ayrıca okul müdürünün öğretim liderliği davranışlarıyla okulun hedeflerine daha etkili şekilde ulaşabileceği ve bu şekilde eğitim-öğretimin kalitesinin artabileceği belirtilmektedir (Özdemir ve Sezgin, 2002). Bamberg, Smith ve Andrews (1990), öğretimsel liderlik davranışları olarak şunları belirtmişlerdir; okul müfredatını, okulda devam eden öğretimi koordine etme, program ve öğretimdeki öncelikli konuları belirleme, okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesine kendini adanma, okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için gerekli kaynakları sağlama ve kullanma yeterliğine sahip olma, öğretmenler, öğrencileri veliler ve toplumun beklentilerini karşılayacak olumlu bir iklim oluşturma, doğrudan öğretim politikasını geliştirmek amacıyla öğretmenlerle iletişim kurma, personel geliştirme etkinliklerine katılma ve bu etkinlikleri destekleme, yeni öğretim stratejilerinin kullanılmasını özendirme, değişik öğretim materyalleri sağlama, sürekli olarak öğrencileri okul başarısını artırma doğrultusunda geliştirme ve öğretme etkililiğini sağlama, uzun vadede okulun amaçlarına uygun olarak açık bir vizyon geliştirme, örgütsel amaçlarla özdeşleştiğini öğretmenlere yansıtma ve amaçlara ulaşma başarısını gösterme, okulun karar verme sürecinde grupların ve ilgili birimlerin görüşlerini alma, etkili materyal sağlama ve kullanma, öğretmenlerin akademik başarılarını artırmak için onlara zaman ayırma ve gerekli desteği sağlama, kıt bir kaynak olarak zaman etkili bir şekilde yönetme ve öğrenme sürecini bozucu faktörleri en aza indirerek düzen ve disiplin oluşturmaktır (Çelik, 2000).

Öğretim liderliği, okul gelişimi, değişim, eylem ve destek ihtiyacı, işbirliği, katılım, vizyon, bağlılık ve sorumluluğun paylaşılması gibi kavramları ortaya çıkarmıştır.

2.2.2.4. Dağıtımıcı Liderlik

Dağıtımıcı liderlik (Distributed Leadership) kavramı ilk olarak psikolog Gibb tarafından 1954'te yazılan Sosyal Psikoloji El Kitabı adlı eserinde karşımıza çıkmaktadır. Gibb bu kitabında şu ifadelerle yer vermiştir; Liderliği var eden şey, bir kişinin diğerleri üzerindeki tek taraflı etkisi değil, onlarla karşılıklı olarak kurmuş olduğu ilişkidir, bağdır. Dağıtımıcı liderlik bu ilişkiyi, bu ilişkinin liderler arasındaki tamamlayıcılığını konu edinmektedir.

Gronn (2002), örgütlerdeki iş bölümünü dağıtımıcı liderliğin başlangıç noktası olarak görmektedir. Ona göre iş bölümü, bir örgütte çalışanlar tarafından yerine getirilen görevlerin toplamı ya da o örgütün toplam teknik kapasitesidir. Liderlik, örgütlerin tepesindeki büyük ölçekli dönüşümsel değişim eylemleri içerisinde olabileceği gibi küçük, marjinal, informal ve güncel hareketler içerisinde yayılarak da ortaya çıkmaktadır. Bir çalışan değişik yollarla başkalarını izleyerek, onlara katkı veya yardımlar yaparak, yaptığı işi çeşitlendirerek de işyerinde bir değişim başlatabilmektedir.

Gronn (2002), liderliği yayma uygulamasının, sadece bir bireyin(lider) örgütün hedefleri doğrultusunda yoğunlaşmasından daha etkili olduğunu savunmaktadır. Liderliği yayma işinin iki boyutu, liderliği yayma ve uyumlaştırma eylemleridir. Liderliği yayma ve uyumlaştırma eylemlerinin temel göstergeleri ise üç başlık altında toplanır. Bunlar: Çalışanların birbirleri arasındaki kendiliğinden işbirlikleri, sezgisel çalışma ilişkileri ve görev amaçlı olarak yapılan ortak işlerdir. Gronn'un dağıtımıcı liderliğe yönelik 2002 ve 2009 yıllarında yapmış olduğu bu geniş ve yerinde çalışmalar, daha sonra dağıtımıcı liderliğe yönelik yapılan çoğu çalışmada temel kabul edilmiş, bu çalışmalara öncülük etmiştir.

Spillane (2005) ise lider kavramını liderlik eylemleriyle eşit tutmaz. Ona göre bunun üç nedeni şunlardır; liderlik uygulaması kimi zaman formal liderlik pozisyonu, kimi zaman da bu olmaksızın informal olarak yerine getirilebilir. Dağıtımıcı perspektifte liderlik lider-lider, lider-üye ve üye-üye arasında dağıtılabılır

ve son olarak, liderlik bireylerin eylemlerinde değil, onlar aralarındaki etkileşim içerisinde. Liderliğin özünde de bu vardır.

Tablo 7

Bütünleştirilmiş Dağıtımçı Liderlik Uygulamaları

Dağıtımçı Liderlik Uygulamaları			
Liderliği Yayıma Eylemleri		Liderliği Uyumlaştırma	
Dağıtım Türleri	Dağıtım Yapıları	Ahenkleştirme Eylemleri	Ahenk Göstergeleri
Formal & İnfomal Dağıtım	İkili (Dual) & Çoklu (Multiple) Yapılar	- Rehberlik - Yönlendirme	Göreve ilişkin Spontane işbirlikleri
Stratejik Fırsatçı Faydacı Artışlı Kültürel	A-Kolektif Dağıtım 1) Aynı zamanda, aynı yerde ilişkileri 2) Aynı zamanda, farklı yerde B-Koordineli Dağıtım		- Göreve ilişkin sezgisel çalışma - Kurumsal olarak ortaklaşa yapılan çalışma

Not: Bu Tablo Gronn (2000), Elmore (2000) ve Spillane (2005)'in dağıtımçı liderlik uygulamasına ilişkin görüşleri bütünleştirilerek hazırlanmıştır (Aktaran Baloğlu, 2011).

2.3. Liderlik Kapasitesi

Liderlik kapasitesi, son zamanlarda sıkça duyulan, alan yazında pek fazla bilgi bulunmayan örgütsel kapasite ve liderlik kavramlarının iç içe derlendiği yeni bir kavramdır. Örgütsel kapasite kavramı, büyüme, yenilikçilik ve örgütsel etkililik üzerinde anahtar faktör olduğu düşünülmektedir. Kapasite artışı, çeşitli yönlerden güçlenme, yükselme anlamına gelmektedir. Örgütsel kapasitenin alt unsurları şu şekilde sıralanabilir; ortak amaç, ortak değerler, ortak vizyon, başkalarını düşünme, iletişim, inanç, bilgi, liderlik, yetenek, güven, birlik beraberlik ve sonuçtur. Örgüt kapasitesinin alt unsurlarından olan liderlik, bir bütün olarak örgütün kararlarına hakim olmak, örgütün isteklerini takip etmek ve bu amaç için kolaylaştırıcı, imkan sağlayıcı rol almak olarak ifade edilir. Diğer bir ifadeyle söylenecek olursa, liderlik ne kadar iyi ise, örgütün kapasitesi o kadar iyi olur (Bartle, 2012). Lambert'e (2003) göre öğretmenin güçlendirilmesi, çeşitli rollerle uzmanlaştırılması okul gelişimine katkı sağlamaktadır. Diğer bir yandan, dağıtımcı liderlik birçok katılımcının beyin fırtınası yapması, fikirlerini ortaya koyması ve bu doğrultuda ortak çözümler üretilmesini gerekli kılmaktadır. Liderlik kapasitesi sadece başkalarından elde edilen fikirlerin incelenmesi değil, liderliğe ve liderlik kapasitesine yönelik değişimler olsa dahi bu katkıların, bu paylaşımların yapılabileceği bir kültür oluşturmaktır. Diğer bir ifadeyle liderlik kapasitesi, okul hedeflerine yönelik katılımcıların kolektif gayretlerinin tamamını çevrelemektedir. Liderliğe katkı sağlayan örgüt üyeleri öncelikle kendilerini bir gözlemci olarak görmeli, daha sonra okula yönelik karar verici mekanizmaya katkı sağlamalıdır (Lambert, 2003).

Liderlik kapasitesi, örgüt adına lider rolünde çalışan birçok üye gerektirmektedir. Örgüt içerisinde grupların, liderlerin ortaya çıkmasıyla ki bu oldukça önem arz etmektedir, örgüt toplum değerlerine, inançlarına, normlarına yönelik misyonunu, hedeflerini kolaylıkla belirler (Lambert, 2003). Okulda görev yapan çalışanlar bu gelişimin bir parçasıdır. Fakat başarı her zaman gerekli vizyon ve olanakları sağlayan, hamleleriyle zoru kolaylaştıran okul liderlerinin kapasitesine, onların yeteneklerine bağlıdır. Liderler ayrıca üyelerle çok iyi bir iletişim kurarak onların birlikte çalışma yeteneklerini, okul gelişimine katkılarını,

görüşlerini ortaya çıkararak örgütteki liderlik kapasitesini geliştirmelidirler. Bu becerilerin açığa çıkması liderlerin dinlemeye sabırlı, zor sorulara alışkın, grup üyeleri arasındaki uyuşmazlığa çözümücü ve motive edici olmasına bağlıdır (Slater, 2008).

Kapasite geliştirme, örgüt yararına olan değişimleri, buna yönelik çalışmaları, bu amaç için gerekli bilgi, beceri, yeteneği ifade etmektedir. Toplumsal gelişim için üç temel unsurla alakalıdır. Bunlar; örgüt üyeleri arasındaki güven, bir diğeri amaç ve sorumluluklara karşı farkındalık, son olarak çalışmaları üstlenip, düşüncelerin rahatlıkla ortaya çıkmasını sağlayan, değişiklik yapmayı izin veren, teşvik eden liderlik kapasitesidir (Harris ve Lambert, 2003). Liderlik kapasitesi kavram olarak kolay görünse de, kurulması gayet zordur. Bunun arkasındaki temel sebep yeni çözüm önerileri inşa etmek yerine meslektaşlara (örgütün diğer üyelerine) yanlışı göstermenin, öğüt vermenin daha çok tercih edilmesidir. Bu yüzden, okul başlarken hedefler doğrultusunda bir görev alma anlayışı benimsenmeli, kişisel bir otorite yerine çok katılımlı, kolektif bir yönetim tercih edilmelidir. (Slater, 2008; Terry, 1995). Yönetim, yöneticiler, öğrenciler ve ailelerin dahil olduğu paylaşımcı bir sorumluluktur. Ailelerin yönetimdeki rolü, öğrencilerin okulu ve hedefleri anlama konusundaki yardımlarıdır. Bu yardımlar ayrıca hedefleri gerçekleştirme de belirlenecek kurgu için de önemlidir (Lambert, 2002; Slater, 2008). Bir diğer önemli unsur ise, meslektaşlar ya da örgüt üyelerini kendilerine ait, kendi fikirleri, kararlarıyla yaşadıkları bir modelden sıyrıp, kolektif bir çevre içerisinde kendi fikirleriyle katkı sağlayabilecekleri dolayısıyla yeteneklerini ortaya çıkaracakları bir ortam oluşturmaktır (Lambert, 1998). Böylelikle, yönetimin zaman zaman değişimi sebebiyle oluşabilecek liderlik otoritesi boşluğu yaşanmayacaktır. Çünkü üyeler her zaman bu yönetim görevi hissediyorlar, bu bilinç içerisinde hareket ediyorlardır (Slater, 2008). Lider yönetici her zaman bir orkestra şefi gibi bu sorumluluğu hisseder, okulun her zaman vizyonundan sapmadığından emin olur. Ayrıca yönetici diğer üyelerdeki potansiyeli açığa çıkarıp, geliştirmeye olanak tanır. Fakat yöneticinin isteksiz ve başarısız durumlarında bu görev öğretmenindir. Ayrıca öğretmen yönelttiği sorular, görevlerde aldığı sorumluluklar ve yararlı geri

bildirimlerle de yöneticiyi eğitir (Barkley, Bottoms, Feagin, Clark, 2001; Lambert, 1998. Aktaran Kılınç, 2013).

Örnek öğretmenler liderlik yeteneklerini kurumlara taşıyabilir, böylelikle kendilerine olan güveni arttırırlar. Bu güven düzeyi örgüt üyelerinin ve katılımcıların işlevini arttırdığı gibi okul vizyonuna, prensiplere olan katkılarını da arttırmaktadır (Newmann, & Wehlag, 1995; Searby & Shaddix, 2008). Ayrıca koçluk sistemi ve başkalarını tetikleyici modellerle ortaya çıkan grup çalışmaları, öğrenme ortamında öğretmenlerin öğrencileri liderlik kapasitesine dahil etmesine olanak tanır (Barkley, 2001; Lambert, 1998). Bunun yanında, öğrencilerin çalışmalarına evde birebir katkı sağlayan, ilgi gösteren aileler böylelikle öğrencilerin okuldaki ilgi ve farkındalıklarını arttırmaktadırlar (Barkley, 2001).

Son dönemlerde okullarda örgüt kapasitesinin arttırılması araştırmaları okul müdürünü okulun lideri olarak odak noktası haline getirmiştir. Fakat Harris'e (2002) göre okul v.b. örgütler, okul müdürünün bireysel olarak tek başına liderlik yapamayacağı kadar karmaşık kurumlar haline dönüşmüştür. Buna bağlı olarak, çeşitli değişim ve gelişimin sağlanabilmesi için sadece bir lider anlayışından daha çok örgüt üyelerine paylaştırılan liderlikten, örgüt amacına yönelik yapılacak ortak katkılardan bahsedilmiştir. Bu durum okulları birer toplum olarak algılanmasını sağlamıştır. Bu anlayışı destekleyen Sergiovanni (1996), geleneksel liderlik anlayışının örgüt üyelerince paylaşılan liderlikle değiştiğini böylelikle ortaya daha fazla düşünce, fikir ve kolay ilişkiler çıktığını vurgulamıştır. Barth (1990) ise okul müdürünü, ortak amaçlar doğrultusunda örgüt üyelerince sergilenecek liderliğin önünü açan, fikirlere olanak sağlayan, örgütsel yapının kurulmasına öncülük eden kişiler olarak tanımlamıştır.

Bu doğrultuda öğrenci öğrenmesini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalar, okuldaki liderlik anlayışının tek bir kişide sınırlı kalmaması gerektiğini, örgüt üyelerince paylaşılan liderliğin yani birliktelik içerisinde ortaya konulan ortak gayretlerin örgüt amaçlarına, öğrenmeye olumlu hizmet ettiği ortaya konulmuştur. Ayrıca kademeli, mesafeli sistemlerde (hiyerarşik) örgüt üyeleri arasında

kopukluklar yaşandığı, bireyler arası iç içe bağımlı hale gelen ilişkilerin sekteye uğradığı, örgüt bireylerin birbirlerinin öğrenmesine katkı sağladığı sistemin yavaşladığı açıkça görülmüştür (Newmann ve Wehlage, 1995; Conzemius ve O'Neill, 2001). Bu kapsamda, örgüt üyelerinin bağımsız bir şekilde örgüt amacına katkı sağlamaları, sorumluluk almaları, inisiyatif kullanabilmeleri beklenmektedir.

Tablo 8

Liderlik Kapasitesi Matrisi

DÜŞÜK KATILIM	1. Çeyrek SABİT OKUL • Otokratik yönetim • Sınırlı bilgi akışı (genellikle tek yönlü) • Uyumla ilgili normlar • Yeniliğin yetersizliği • Öğrenci başarısının düşüklüğü DÜŞÜK BECERİLER	2. Çeyrek PARÇALANMIŞ OKUL • Yöneticinin karışmama (laissez-faire) siyaseti • Tanımlanmamış rol ve sorumluluklar • Bireysellik ile ilgili normlar • Değişken yenilik • Tamamen sabit öğrenci başarısı DÜŞÜK BECERİLER	YÜKSEK KATILIM
	3. Çeyrek HAREKET EDEN OKUL • Amaçlı liderlik takımı olarak okul yöneticisi ve kilit öğretmenler • Kutuplaşmış kadro – direnç alanları • Tepki ve öğretmen yetkinliğiyle ilgili normlar • Etkili yenilik • Öğrenci başarısının hafif gelişmeyi göstermesi YÜKSEK BECERİLER	4. Çeyrek GELİŞEN OKUL • Yetenekli liderler olarak yönetici ve öğretmenlerin yanı sıra öğrenciler • Paylaşılan vizyon • Birlikte çalışma ve toplu sorumlulukla ilgili normlar • Yansıtıcı uygulamanın sürekli bir şekilde yeniliğe yönelmesi • Öğrenci başarısının yüksekliği veya durmadan artması YÜKSEK BECERİLER	

Kaynak: Harris ve Lambert (2003)

Liderlik kapasitesi oluşturulmada iki önemli boyut vardır. Bunlar; liderlik işinde birçok kişiyi kapsayan geniş tabanlı katılım ve üyelerce sergilenecek kapsamlı ve becerikli katılımdır (Lambert, 2000). Harris ve Lambert (2003)

tarafından okulların çeşitli seviyelerdeki liderlik kapasitesini gösteren bir liderlik kapasitesi matrisi hazırlanmıştır. Matriste liderliğe birden fazla kişinin katkı sağladığı görülmektedir. Matris benden bize dönüşü göstermektedir. Örgütsel liderler çalışmalarını, hem katılımın hem de becerilerin yüksek olduğu dördüncü çeyreğe doğru yöneltmeye çabalar. Katılımcıların çeşidinin fazla olması örgüt için daha fazla fikir, daha fazla katkı anlamına gelmektedir, bu güçlü iletişimi gerekli kılar. Böylelikle liderlik kapasitesi tüm örgütün ortak gücü olarak tanımlanır (Newmann, King ve Youngs, 2000).

Liderlik kapasitesinin geliştirilmesiyle örgüt üyelerinin yaratıcılık özelliklerinin de arttığı gözlemlenmiştir (Barth, 2003) Bu liderlik anlayışında tüm üyeler, grup elemanları, kurumdaki herhangi bir seviye grubunun farklı zamanlardaki takım çalışması faaliyetlerinde, grubu yönetebilmektedir. Liderler, yönettikleri kurumun beklentilerini, geçmiş deneyimlerini ve yeni deneyimleri öğrenme güdüsüyle iç dünyalarını anlamak için anlayışlı bir bakış açısına sahip olmalıdırlar (Slater, 2008).

Lambert (2003), liderlik kapasitesinin beş boyutundan bahsetmiştir. Bunlar; liderlik sürecine geniş tabanlı ve beceri temelli katılım, ortak karar ve uygulamalarda araştırmaya dayalı veri kullanımı, geniş katılımı ve iş birliğini yansıtan rol ve sorumluluklar, yansıtıcı uygulama bir norm olarak yenilik ve yüksek öğrenci başarısıdır. Lambert daha sonra yazdığı "Okulun devamlı gelişimi için liderlik kapasitesi" adlı kitabında ise bazı noktalarda değişiklikler ve eklemeler yaparak boyutları şu şekilde sıralamıştır; liderlik sürecine geniş tabanlı ve beceri temelli katılım, program bütünlüğü sağlayan paylaşılan vizyon, karar ve uygulamalarda araştırmaya dayalı veri kullanımı, geniş katılımı, iş birliğini ve ortak sorumluluğu yansıtan rol ve davranışlar, yeniliğe götüren yansıtıcı uygulamalar, yüksek ya da sürekli artan öğrenci başarısı ve gelişimidir (Aktaran Kılınç, 2013).

Liderlik kapasitesi geliştirmek için çeşitli yollar vardır. Bunlar; öğretmen eğitimi, yönetim ve motivasyon, stratejilere karşı beceriler, güç ve sorumluluklar,

sağlıklı ve güçlü bir iletişim (dinleme, sözlü ve sözlü olmayan davranış, açıklık, empati) sayesinde ilişki ve kapasite oluşturmaktır (Slater, 2008).

Okulların liderlik kapasitesi düzeylerini ölçmek, belirlemek için yapılan çalışmaların çoğu nicel çalışmalar olmakla beraber, neredeyse tamamında Lambert (2003) tarafından geliştirilen okullarda liderlik kapasitesi ölçeğinin (OLKÖ) kullanıldığı görülmektedir. Ölçeğin Pierce (2007) tarafından oluşturulan kısa formatının da kullanıldığı çalışmalar (Hill, 2009) olmuştur. Kılınç'ın (2013) aktardığına göre yapılan birçok nicel araştırmanın yanında karma araştırmalarda mevcuttur ayrıca analizler incelendiğinde daha çok betimsel ve korelasyonel analizlerinin uygulandığı görülmüştür.

Yaptığımız bu çalışmada ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmen ve yöneticilerin liderlik kapasitesi durumu karma bir yöntemle incelenmiştir. İlk olarak ölçeğin uygulanmasıyla elde edilen nicel verilerin değerlendirildiği çalışmada daha sonra elde edilen veriler ışığında gerçekleştirilen nitel çalışmayla liderlik kapasitesiyle ilişkili kavramlar olan okul müdürünün liderliği, karara katılım, okul vizyonu, okul çalışma ortamı, akademik başarı ve öğretmen liderliğine yönelik derinlemesine bir araştırma yapılmıştır. Bu açıdan, araştırmadan elde edilecek verilerin alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir.

2.3.1. Liderlik Kapasitesi Geliştirme

Liderlik kapasitesi geliştirme, geniş tabanlıdır ve becerikli kişilerin katılımıyla gerçekleşir. Liderlik kapasitesi geliştirme, gelişimi hedefleyen örgütlerin, okulların anlaması, anlamlandırması ve başarılı bir şekilde uygulamasıyla mümkündür. Harris ve Lambert'e (2003) göre okul gelişimi ancak ve ancak örgüt üyelerince alınacak ekstra bir sorumlulukla mümkündür. Dolayısıyla okul gelişimi için değişen kültür süreci ifadesi kullanılabilir. Bu amaca ulaşmak için geleneksel, alışlagelmiş, sıradan öğretmen ve örgüt uygulamalarının dışına çıkmak gerekmektedir. Bu değişim süreci tartışılabilir, eleştiriye açık aynı zamanda kararlılıkla ele alınmalıdır. Öğretmen bu değişim sürecinde en önemli basamağı oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalar, öğretmen gelişiminin okul gelişimine direkt

etki ettiğini göstermiştir. Bu durum lider öğretmenlerin önemini bir kez daha arttırmaktadır. Lider öğretmenlerin sayısının fazla olması ya da liderliğin paylaşılmasıyla, işbirliğiyle ortaya çıkacak gelişim ortamı, bu değişim sürecini daha da hızlandıracaktır. Meslektaşlığı, güveni, işbirlikçi çalışma ilişkilerini teşvik eden ve öğretme ve öğrenmeye odaklanan bir okul kültürünün, kendini sürekli yenilemesi ve iyileştirme çabalarına duyarlı olması daha makul, daha tercih edilebilirdir (Özçetin, 2013).

Örgüt üyelerinin çabalarını liderlik kapasitesini oluşturmaya odaklaması her zamankinden daha önemlidir (Marks ve Printy, 2003). Bu amacı gerçekleştirmek için örgütlerde, okullarda liderlik iyileştirme çabalarına gidilmelidir. Bu durum liderliğin örgüt üyelerince iş birlikçi, kararlı bir şekilde üstlenilmesiyle mümkündür. Özellikle öğretmen işbirliği kavramı okulun liderlik kapasitesini etkileyecektir. Liderlik kapasitesinin gelişim sürecine bağlı olarak okul gelişiminin oluşması hem eğitim öğretim kalitesinin artmasını hem de öğretmenin rutin mesleki faaliyetlerinin dışında mesleki ve esas vasıflarının geliştirmesini gerektirmektedir. Dolayısıyla öğretmen kalitesi, iyi bir liderlik hızlı bir gelişim süreci anlamına gelmektedir. Öğretmenlerde sorumluluk almayla bağlantılı olarak değişen inanç, tutum ve başarı duygusu, onların başta sınıf içerisindeki performansları olmak üzere örgütün değişik kademelerinde üstlendikleri görevleri olumlu anlamda etkilemektedir. Okul gelişimi, değiştirilmeye, geliştirilmeye çalışılan bu kültürü kararlılıkla sürdürülebilmeye bağlıdır. Bu birbirlerine güvenen, ortak vizyon, ortak amaç için bir araya gelmiş, çalışkan, azimli, kararlı yöneticilere, öğretmenlere, öğrencilere bağlıdır. Bunun daha ötesinde bireysel gelişimi, değerleri, başarılı olma duygusunu ön planda tutan bir topluluğun oluşmasına bağlıdır (Harris ve Lambert, 2003).

Yapılandırmacı liderlik, başarılı okul gelişiminin esasında yatan sebep olarak bilinmektedir. Bu liderlik şekli, birlikte öğrenme ile beraber ve işbirliği içinde bilgi ve anlam oluşturma süreci anlamına gelmektedir. Bu yaklaşım, iş birliği, uzlaşma, fikir paylaşımı vb. kavramlar içerdiği için yeni, yaratıcı, karşılaştırılabilir, kapsayıcı ve özellikli bilgilere ulaşma, paylaşılan inanışlar ışığında mantıklı çalışma oluşturma ve yansıtmayı arama fırsatları yaratmaktadır. Dolayısıyla yeni anlayışları

geliştirmek ortaya yeni fırsatların çıkması anlamına gelmektedir. Bu da, liderliğin temelidir. (Lambert, 2000).

2.3.2. Liderlik Kapasitesinin Boyutları

Lambert, (1998) liderlik kapasitesinin alt boyutları olarak, (1) Liderlik sürecine geniş tabanlı ve beceri temelli katılım, (2) ortak karar ve uygulamalarda araştırmaya dayalı veri kullanımı, (3) geniş katılımı ve iş birliğini yansıtan rol ve sorumluluklar, (4) yansıtıcı uygulama/ bir norm olarak yenilik ve (5) yüksek öğrenci başarısı olarak bir sıralama yapmıştır. Bu listeye daha sonra yenilgiye götüren yansıtıcı uygulamalar başlığı altında bir ekleme daha yapıp sıralamayı 2003 yılında tekrardan güncellemiştir. Bu araştırmada sadece dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı adı altında belirlediğimiz alt boyutlar üzerinde yapılan yorumlara yer vereceğiz.

2.3.3. Liderlik Sürecine Katılım

Liderlik sürecine katılım okullarda öğretmenler, okul müdürleri, öğrenciler, aileler, toplum üyeleri tarafından sağlanmaktadır. Bu üyeler tarafından liderliğe, etkili ve geniş çaplı katılım liderlik kapasitesine yönelik son zamanlarda vurgulanan önemli basamaklardandır. Hatta liderlik kapasitesi yüksek okullarda bu katılım açıkça fark edilmektedir. Bireysel ve merkeziyetçi bir liderlik anlayışından uzak, beceri ve ortak, işbirlikçi bir felsefesi olan liderlik kapasitesinin liderlik sürecine katılımı önemli gördüğü iki unsur vardır. Bunlar; liderlik sürecine katılımı gerekli yapı ve süreçler bir diğeri ise liderlik sürecine katkı sağlama fırsatlarıdır (Lambert, 2003. Aktaran Kılınç, 2013).

Okullarda liderlik sürecine katkı sağlayabilecek üyelerin etkin ve geliştirici bir şekilde katılmaları, vizyona yönelik karar verme süreçlerinin işlemesi okul yöneticileri tarafından sağlanan bir sorumluluktur (Lambert, 1998). Ortak vizyon ve bağlılık, üyelerin tamamının büyük bir özveri ve ekip ruhuyla başarmaya gayret göstermelerine, içtenlikle katılımlarına iten bir güçtür. Liderlik sürecine katılan bireyler arasında iş birliği, ortak bir amaç algısı, ekip süreçlerini kolaylaştırma,

değişim ve dönüşüm, bu değişimi anlama, problemleri çözme, etkili iletişim kurma vb. özellikler gelişmektedir (Lambert,1998).

Fullan (2001) okul üyelerine okulda liderlik süreçlerine ve liderlik ekiplerine etkin katılım göstermelerini sağlayacak fırsatlar tanınmadan, paydaşların liderlik becerilerinin ve daha geniş bir bakış açısıyla okul liderliğinin geliştiremeyeceğini ileri sürmektedir (Aktaran Kılınç, 2013). Böylelikle okul liderlik kapasitesinin yaratılmasında okul üyelerine fırsatlar sunmanın önemi vurgulanmaktadır. Bu fırsatlar liderlik becerilerini geliştirebilme, bilgi ve uzmanlıklarını okulun gelişimine katkı sağlamak amacıyla kullanabilme fırsatları olabilmektedir. Sonuç olarak, okul liderlik sürecine etkin katılımın, okul gelişimine ve öğrenci öğrenmesine üst seviyede katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

Paylaşılan Vizyon

Örgütlerde meydana gelen hızlı değişimler, örgütlerin geleceğe yönelik kararlarını da etkilemektedir. Bu hızlı değişim sürecinde örgütlerin inandığı, üzerinde fikir birliği sağladığı bir vizyon gerektirmektedir. Vizyon, karar verme sürecine katılma, iletişim kurma, yenileşme ve eylem için model oluşturmada yöneticinin kalbidir (Covey, 1990). Liderlik, öğretmen, aile, toplumdaki bireyler ve öğrenciler tarafından başarıyla paylaşılan bir kavramdır. Bu okullarda etkileşim, katılım ve paylaşma söz konusudur. Bu okullarda yapılan bu faaliyetlerde ortak bir vizyon etrafında toplanmakta ve bu vizyonun gerektirdiği gelişim için çalışmaktadır (Lambert, 2003). Vizyon, hatları kesin ve açık bir şekilde belirlenmiş, örgüt üyelerinin he biri tarafından netlikle anlaşılmış olması gerekmektedir. Böylelikle kolektif bir çalışma yapılabilir. Bu durum ortak karar verme sürecini hızlandırmakta ve geliştirmektedir (Lambert, 2003). Paylaşılan ya da ortak vizyon, öğretmenlerin karar almalarına, karar alma kabiliyetlerinin güçlenmesine önemli derecede etki etmektedir. Aksi halde öğretmen yetersiz kalmaktadır.

Bazı vizyonlar kişisel bir vizyon olarak doğup, gelişmeden ölebilir, örgütsel açıdan vizyonun paylaşılan vizyona dönüşmesi önemlidir. Paylaşılan vizyon,

değişik örgütsel etkinliklerde tutarlılık sağlayan bir ortaklık duygusu oluşturur. Paylaşılan vizyonun gücü, geleceği ortaklaşa dert edinme anlayışına dayanır (Senge, 1996). Paylaşılan vizyon beraberinde bağlılığı ortaya çıkarmaktadır. Vizyonu gerçekleştirme adına bir araya gelen üyelerde okulun hedeflerine yönelik katılımcı duygusu, değeri gelişmektedir (Lambert, 2003). Son zamanlarda liderlik kapasitesine inanan okul yönetimlerinde okul üyeleriyle, paylaşılan vizyonu oluşturma üzerinde çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bunun sonucunda kültürel bir değişim ortaya çıkacaktır (DuFour, 2007; Lambert, 2002. Aktaran Kılınç, 2013). Paylaşılan vizyon, öğrenci başarısına yönelik bir çok hedefin belirlenip bunun üzerinde ortak sorumluluk duygusu ve paylaşımcı bir şekilde, bir organize olma sonucunda başarılabilmektedir

İş Birliği ve Ortak Sorumluluk

Toplumsal yaşamda birçok sorunun nedeni olarak ortaya çıkan iletişimsizlik, okullarda öğretmen- yönetici- aile ve öğrenci işbirliğinde de kendini göstermektedir. Okullarda iş birliğinin etkin bir şekilde işletilememesi, örgüt üyelerinin çok sık bir araya gelememesi ve buna yönelik toplantıların verimli bir şekilde tam katılımı yapılamaması, okullarda yaşanan en yaygın sorunlar arasında sayılabilir. Okul başarısını yükseltebilmek, vizyona ulaşmak hedefleri göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öncelikli olarak iş birliği ve ortak sorumluluk duygusunu kazanması gerekmektedir.

Eğitici bir lider, sadece bilgiyi aktaran değil aynı zamanda eğitimin gereğini, öğrenenin ihtiyacını vb. gibi detayların sorumluluğunu üstlenen kişidir. Stein ve Nelson'e (2003) göre, yöneticinin okul içerisindeki rolü, öğretmenin sınıf içerisindeki rolüne benzemektedir. Buna göre, örgütün her üyesi, sadece bireysel çalışmalarının sorumluluğunu değil, okulun vizyonu doğrultusunda örgütün birçok alanında sorumluluğu hissetmesi gerekmektedir.

Roller ve sorumluluk, geniş çerçevede ele alınacak olursa işbirlikçi yapının gereği olarak kolektif sorumluluğu arttırmaktadır. Örgüt üyeleri, kendilerini sadece öğretmen, öğrenci, aile vb. gibi bireysel tanımlanan roller olarak görmek yerine

geniş çerçevede üstlenilen görevle birlikte ortak sorumluluk duygusuna sahip olmaktadır(Lambert, 2003; Newmann & Wehlag, 1995).

Öğrenci Başarısı

Okulların varoluş amacı, öğrencileri hayata hazırlamak ve mutlak surette başarılı mezunlar vermektir. Bir okulun veya eğitimcilerin başarısı ancak öğrencilerin başarısı ile ölçülebilir. Öğrencilerin başarısı eğitimcilerin başarısı olarak, öğrencilerin başarısızlığı ise yine eğitimcilerin başarısızlığı olarak görülmektedir. Öğrencilerin okul başarısına etkileyen okul içi ve okul dışı birçok etkenden söz etmek mümkündür. Okul dışı etkenler söz konusu olduğunda aile, okul içinde ise öğretmenler öğrencinin okul başarısı üzerindeki en önemli belirleyenlerden birisidir. Glasser (1999) okula gelen çocukların başarısız olmadıklarını, başarısızlığı okulda öğrendiklerini ve çocuğun üzerine başarısızlık etiketinin okulda yapıştırıldığını ifade etmektedir. Okulların başarılı bireyler yetiştirmesi gerekirken, öğrencilere başarısızlığı öğretmesi sorun olmaktadır. Bu yüzden yirmi birinci yüzyıl içerisinde okulun toplum hayatındaki yeri, önemi ve etkisi hemen herkes tarafından sık sık sorgulanır olmuştur. Sanayi devrimi ile hızlı bir okullaşma sürecine giren Batı dünyası, günümüzde öğrencileri tek bir binaya toplayıp, toplu ayinler düzenler gibi dersleri işlemektense, uzaktan eğitim, e-içerik, eğitim teknolojileri vb. gibi imkan ve tekniklerle eğitimi bireyin yani çocuğun ayağına kadar götürmektedirler ve bireyselleştirmektedirler (Bilge, 2013). Okulun kararları sürecinde öğretmen yetkisi ve çoklu katılım liderlik kapasitesi açısından çok önemlidir. Okul kültürünün en önemli parçası öğrencilerdir. Her eğitim kurumun belirlediği vizyonun temeli öğrencilerin başarılı olması ile ilişkilidir. Baştan aşağıya doğru motive edici bir yetkilendirme olmazsa, daha alt seviyelerden kişisel inisiyatif, sorumluluk ve bireysel gayret beklenmemelidir (Horsefall, 2001). Bu hiyerarşik yetkilendirmede etkileşimin çok önemli olduğu, liderin kendisinden sonrakileri, üyelerin ihtiyaçlarını düşündüğü dönüşümsel liderlik ortaya çıkar. Bu dolayısıyla öğrenci başarısının artmasına sağlamaktadır (Chin, 2007). Dönüşümsel liderlik, öğretmenin inanç sisteminin öngörüsüdür. Bu inanç sistemi öğrenci başarısı üzerinde çok etkilidir (Ross & Gray, 2006). Ross and Gray (2006) tarafından yapılan çalışmada,

öğretmenlerin kapasite ve bağlılık inancı, öğrencilerin başarısına yönelik yönetsel olarak çok büyük bir etkiye aracılık ettiğini göstermiştir. Bu yüzden yönetim ve öğretmen arasındaki ilişkiler son derece önem arz etmektedir, bazı çalışmalar aynı sonuca varmasa bile, böylelikle yönetim ve öğrenci başarısı üzerinde ciddi bir ilişki bulunmaktadır (Chin, 2007; Ross & Gray, 2006. Aktaran Kılınç; 2013).

Liderlik, öğrenci başarısı üzerine açıktan etki ettiği görülmüştür. Liderlik ile ilgili literatür ve öğrenci başarısını anlama bu çalışmanın önemli bir ayrıntısıdır. Bu bağlamda yapılan araştırmalarda, bu iki kavram arasındaki ilişkinin dolaylı mı ya da direkt mi olduğu konusunda tartışmalar vardır. Bu çalışmada liderliğin öğrenci başarısına etkisi ve bu ilişkinin detayları incelenecektir.

2.3.4. Liderlik Kapasitesi ve Sürdürülebilir Okul Gelişimi

İşbirlikçi bir liderlik anlayışının okullarda ortaya çıkması için, yöneticilerin liderlik kapasitesini geliştirmeleri gerekmektedir. Sürdürülebilir, devamlı bir gelişim için liderlik kapasitesi örgütün çok önemli bir unsurudur (Fullan, 2005; Reeves, 2008). Üyelerin özellikle de eğitimcilerin yeteneklerini, kapasitelerini kullanmaları profesyonel bir öğrenme modeli oluşturma adına, okulun liderlik kapasitesini arttırmaya vesile olur. Üyelerin geliştirdiği liderlik kapasitesi, daha derin uygulamaları ve uzun süre devam edebilirliği şekillendirir. Bu da öğrenci başarısına doğrudan etki etmektedir. Reeves (2008) ve Louis (2006) tarafından yapılan çalışmalarda liderlik kapasitesi ve devamlı değişim arasındaki bağlantılar üzerinde çalışılmıştır. Bu çalışmalarda çıkarılan sonuçlardan biri de yönetim, liderlik kapasitesi ve devamlı gelişim arasındaki ilişkilerin çok önemli bir alan olduğu ve profesyonelce çalışılması gerektiğidir. Bu bakımda bu yapılan çalışmalar esasen Lambert (1998) ve Fullan (2001) tarafından liderlik kapasitesine yönelik yapılan çalışmaların önemini ifade etmeyi amaçlamıştır.

3.BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında, araştırma modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında liderlik kapasitesini belirlemek ve liderlik kapasitesiyle ilişkili etmenleri ortaya koymaktır.

Araştırmada “Karma Yöntem” kullanılmış olup nitel ve nicel veri toplama araçlarına başvurulmuştur. Öncelikle nicel verilerin toplanıp analiz edildiği ve sonrasında yapılan nitel bir çalışmayla araştırma probleminin derinlemesine incelendiği bu çalışmanın deseni, bir karma yöntem olarak tanımlanan açıklayıcı desendir. Açıklayıcı desen (explanatory design), araştırma sürecinde önce nicel verilerin toplanıp analiz edildiği, daha sonra nitel verilerin toplanarak araştırma bulgularının desteklendiği bir desendir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu yöntemin seçilmesindeki temel faktör araştırmanın farklı boyutlarını açıklamaya yardımcı olacak bir yöneme ihtiyaç duyuluyor olmasıdır. Nicel yöntemlerle elde edilen ve rakamlarla ifade edilen verilerin daha derinlemesine yorumlanabilmesini sağlamak için nitel veri toplama araçlarının kullanımı birçok araştırmacının “Karma Yöntem” seçiminin en önemli nedenlerindendir. Bu nedenle çalışmamızda elde edilen nicel verilerin nitel verilerle de beslenmesi hedeflenmiştir.

Yıldırım ve Şimşek (2011) nitel araştırmayı "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlarken durum çalışması desenini "bir ya da bir kaç durumun derinlemesine araştırıldığı ve duruma ilişkin etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla ortaya konmaya çalışıldığı bir nitel araştırma deseni" olarak ifade etmektedir.

3.2. Katılımcılar

Bu araştırmada amaç, Bursa ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin liderlik kapasitesini belirlemek ve liderlik kapasitesiyle ilişkili etmenleri ortaya koymaktır. Bu araştırmanın çalışma evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Bursa ili Yıldırım ve Osmangazi ilçelerinde devlete ait ilköğretim kurumlarında görev yapan ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Yıldırım ve Osmangazi ilçelerinin tercih edilmesinin nedeni merkezde yer alan büyük ilçeler olmaları ve ekonomik ve kültürel açıdan çok çeşitliliğe sahip olmalarıdır. Bu grupları temsilen seçilecek örneklemin belirlenmesinde gelişigüzel örneklem yöntemi planlanmış ve ilçe büyüklüğü esas alınmıştır. Gelişigüzel örneklemede araştırmacının saptanan örnekleme büyüklüğüne göre herhangi bir şekilde evrenin bir parçasını seçmesidir. Herhangi bir kuruma gidip saptanacak sayıda rastlanan öğrenciyi, öğretmeni veya yöneticiyi örnekleme almaktır (Arlı ve Nazik, 2001).

Araştırma deseni, bir karma yöntem olarak tanımlanan, nitel ve nicel yöntemlerden birlikte faydalanılan açıklayıcı desendir. Araştırmanın nicel boyutunda betimsel bir modelde tasarlanmış korelasyonel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Nitel boyutta ise nicel araştırma yöntemiyle elde edilen veriler ışığında, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması (case study) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu için evren, Bursa'nın Yıldırım ve Osmangazi ilçelerinde bulunan toplam 146 ilköğretim okulunda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu bağlamda, ilgili merkez ilçelerde toplam 240 öğretmene ölçek uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9*Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar*

		Seçenekler				Toplam
Cinsiyet	N	Kadın	Erkek			240
	%					100
Branş	N	Sınıf Öğ.	Fen Bil.	Sosyal Bil.	Diğer	240
	%					100
Kıdem	N	1-10	11-20	21-25	26-30	240
	%					100

Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 91'i (% 40,7) kadın, 153'ü (% 59,3) erkektir, 136'sı (% 54) sınıf, 49'ı (%19.4) Fen Bilimleri, 29'u(% 11.5) Sosyal Bilimler ve diğer branşlarda 38 (% 15.1) öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların 92'si (% 36.5) 1-10 yıl arası, 102'si (% 40.5) 11-20 yıl aralığında, 26'sı(% 10.3) 21-25 yıl aralığında, 20'si(% 7.94) ise 26-30 yıl aralığında meslek kıdemine sahiptir.

Araştırmanın katılımcıları iki şekilde belirlenmiştir. Öncelikle nicel verilerin toplanılması için 18 okula gidilmiş 240 öğretmen ve yöneticiye ulaşılmıştır. Daha sonra araştırmanın nitel boyutunda bu ölçeğin uygulandığı öğretmen ve yöneticilerden 8'i ile görüşülmüş, veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda katılımcıların belirlenmesinde olasılıksal olmayan örneklem yöntemlerinden gelişigüzel örneklem kullanılmıştır. Gelişigüzel (haphazard) örneklem; araştırmacının saptanan örneklem büyüklüğüne göre herhangi bir şekilde evrenin bir parçasını seçmesidir. Herhangi bir okula gidip saptanacak sayıda rastlanan öğrenci ya da öğretmeni olasılıklı olmadan örneklem alma gelişigüzel örneklemidir (Kılınç, 2013). Çeşitli ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerinden veri toplanmaya çalışılarak örneklem çeşitliliği sağlanmak istenmiş, liderlik kapasitesi düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 10

Evren ve Örneklem Grubunun İlçelere Göre Dağılımı

İlçe	Öğretmen Sayısı	Okul Sayısı	Örneklem Alınan Okul & Öğretmen Sayısı
Osmangazi	2579	87	10 - 146
Yıldırım	1997	59	8 - 94
Toplam	4576	146	18 - 240

Kaynak: Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü, İstatistik Şubesi (2015-2016).

Nitel boyutta veriler ise araştırma konusunun alan yazınına ve alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak oluşturulan ve açık uçlu sorulara dayanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Stewart ve Cash (1985), görüşmeyi “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” olarak tanımlamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Siedman’a (1991) göre, görüşme tekniğinin kullanılmasının temel amacı, genellikle bir hipotezi test etmek değil aksine diğer insanların deneyimlerini ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını anlamaya çalışmaktır. Bu nedenle odaklanılan nokta diğer insanların öyküleri, betimlemeleri ve düşünceleridir. Bir başka anlatımla kişinin zihindeki kültürel kategorileridir (Türnüklü, 2000). Nitel araştırmalarda amaç, sayılar yoluyla sonuçlara ulaşmak değil; okuyucuya konu ile ilgili betimsel ve gerçekçi bir resim sunmaktır. Ancak yine de nitel yöntemlerle toplanan veriler üzerinde bazı sayısal analizler yapmak olasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırmanın nitel boyutunda katılımcıların seçiminde özel kriterler belirlenmemiş sadece elde edilen verilerin genel geçerliliğini arttıracak bazı hususlara dikkat edilmiştir: Katılımcıların seçiminde, öğretmenlik kıdemi yüksek olan katılımcılarla, daha düşük kıdemde öğretmenler bir arada kullanılmıştır. Buradaki amaç bir yandan tecrübeli öğretmenlerin liderlik ve liderlik kapasitesine yönelik bakış açılarını değerlendirirken diğer bir yandan da öğretmenlik mesleğine yeni başlayan kişilerin fikirlerini elde etmektir. Katılımcıların çeşitliliğinin fazla

olmasına gayret edilmiştir. Böylelikle daha genel geçer sonuçlar elde edilmesi planlanmıştır.

Bu plan doğrultusunda oluşturulan katılımcı grubunda 4 öğretmen 2 okul müdürü 2 müdür yardımcısı yer almaktadır. Katılımcıların mesleki kıdemleri 6 ile 21 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların seçiminde, özellikle eğitime yönelik yurt içi ve yurtdışı eğitim seminerlerine katılmış, bu tür gelişmeleri takip eden, araştırma sonuçlarını önemseyen ve uygulamalara açık kişiler seçilmesine özen gösterilmiştir. Bunun yanı sıra gönüllü, istekli, kendini ifade edebilen, açık ve anlaşılır bir üslup kullanan katılımcılar tercih edilmiştir. Katılımcılar, görüşme sorularını hiçbir baskı altında kalmadan ciddiyet ve samimiyetle cevaplandırmışlardır.

Katılımcı çeşitliliği sağlanmak amacıyla, her okulda görüşme yapılacak öğretmenlerin farklı branşlardan (sosyal bilimler, fen bilimleri, sınıf öğretmeni, beden eğitimi, müzik, teknoloji tasarım, rehberlik ve diğer branşlardan öğretmenler) olmalarına özen gösterilmiştir. Bu şekilde okulda farklı branşlara hitap eden bireylerden de faydalanarak daha derinlemesine ve detaylı veriler toplamak amaçlanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel veriler Lambert (2003) tarafından geliştirilmiş, Kılınç, Büyüköztürk, Altun (2013) tarafından “Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğinin (OLKÖ) Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” adlı çalışmayla Türkçe’ye uyarlaması yapılan OLKÖ kullanılmıştır. Liderlik kapasitesini ortaya koymayı amaçlayan OLKÖ, 6 boyutta 30 maddeden oluşmaktadır.

Araştırmanın nicel boyutunda veriler okullarda liderlik kapasitesi Ölçeği (OLKÖ) ile elde edilmiştir. Söz konusu ölçeğe ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanmış şekli Kılınç (2013), "İlköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi" adlı doktora tezinden alınarak kullanılmıştır.

Birinci boyutta, okul üyelerinin liderlik sürecinde geniş tabanlı ve beceriye dayalı katılımlarının düzeyini ölçen yedi madde bulunmaktadır. İkinci boyutta, okul ortamında paylaşılan vizyonun sonucu olarak okul üyelerinin okul programının bütünlüğüne ilişkin görüşlerini ortaya koyan dört madde bulunmaktadır. Üçüncü boyut, okul kültürü kapsamında yapılan uygulamalarda ve verilen kararlarda araştırmaya dayalı enformasyon kullanımına ilişkin okul üyelerinin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan beş maddeyi kapsamaktadır. Dördüncü boyut, okul üyelerinin okul süreçlerine katılımını, iş birliğini ve kolektif sorumluluğunu yansıtan rol ve davranışlara ilişkin görüşlerini belirlemeyi hedefleyen dört maddeden oluşmaktadır. Beşinci boyut, okuldaki yenilik ve değişimlere ilişkin beş ifadeyi içermektedir. Son olarak, altıncı boyutta, öğrenci başarısı ve öğrenci öğrenmesinin geliştirilmesine yönelik okul üyelerinin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan beş madde bulunmaktadır. Likert tipinde olan bu ölçeğin maddeleri her bir okulun yönetici ve öğretmenleri tarafından 1-5 arası değişen bir puanlama sistemine göre değerlendirilmektedir. Bu değerler, "(1) Okulumuzda bunu yapmayız, (2) Bu yönde hareket etmeye başladık, (3) Bu yönde iyi bir mesafe aldık, (4) Bu durumu çok iyi yapılandırdık, (5) Bu konudaki uygulamamızı geliştiriyoruz." şeklinde sıralanmaktadır. Buna göre, birinci boyutta alınabilecek en yüksek puan 35, ikinci boyutta 20, üçüncü boyutta 25, dördüncü boyutta 20, beşinci ve altıncı boyutta 25'dir. Yüksek puan, yüksek liderlik kapasitesini göstermektedir. Düşük puan ise liderlik kapasitesi açısından gelişim ihtiyacının yüksek olduğunu, zayıf liderlik kapasitesini göstermektedir. Madde bazında puanlar dikkate alındığında ise, "1-2" puan gelişim ihtiyacının yüksek olduğunu, "3-4" puan liderlik kapasitesinin güçlü olduğunu ve "5" puan yüksek liderlik kapasitesini ifade etmektedir.

OLKÖ, Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilmiş ve geliştirildiği ülkenin kendi bağlamına göre kurgulanmış bir ölçektir. Bu nedenle, çalışma kapsamında ölçek Türkçe'ye uyarlanmış, geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ancak

geliştirildiği ülke bağlamında ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur (Izbicki, 2004; Pierce, 2007). Izbicki (2004) sözü edilen ölçek için yapmış olduğu güvenirlik çalışmasında, ölçeğin tüm alt boyutlarında iç tutarlık katsayısını .82 ile .88 arasında bulmuştur. Aynı çalışmada, iç tutarlık katsayısı birinci alt boyut için .88, ikinci alt boyut için .82, üçüncü alt boyut için .86, dördüncü alt boyut için .85, beşinci alt boyut için .83 ve altıncı alt boyut için .84'tür.

Pierce (2007) OLKÖ üzerinde yaptığı faktör analizi sonucu, ölçeğin iki kısa formunu üretmiştir. Birinci kısa form 4 boyutta 23 maddeden oluşmaktadır: mesleki öğrenme ortamı (9 madde), paylaşılan liderlik (5 madde), eleştirel düşünme (5 madde) ve öğrenci başarısı (4 madde). Üretilen ikinci kısa form ise 4 boyutta 17 maddeden oluşmaktadır: vizyona odaklanma (6 madde), yönetim (3 madde), eleştirel düşünme (5 madde) ve öğrenci başarısı (3 madde). Aynı çalışmada, Pierce (2007) OLKÖ' nün güvenirlik analizini gerçekleştirmiş ve ölçeğin toplam iç tutarlık katsayısını .97 olarak bulmuştur. Uygulanacak ölçeğin kullanılabilmesi için izin alınmıştır.

Tablo 11

Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğinin (OLKÖ) Alt Boyutları

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Madde Sayısı</i>	<i>Tanım</i>
1. Dağıtımçı Liderlik	7	Liderlik sürecine geniş tabanlı ve beceri temelli katılım
2. Paylaşılan Okul Vizyon	9	Tutarlı bir eğitim programı konusunda paylaşılan bir vizyona sahip olma
3. İş Birliği ve Ortak Sorumluluğa Yönelik Roller	6	Katılım, iş birliği ve kolektif sorumluluğu yansıtan rol ve davranışlar
4. Algılanan Öğrenci Başarısı	8	Yüksek ya da sürekli artan öğrenci başarısı ve gelişimi
Toplam	30	

Araştırmada nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla elde edilmiştir. Patton'a göre (1987) görüşmenin amacı, bir bireyin iç dünyasına girmek ve onun bakış açısını anlamaktır. Görüşme yoluyla, deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar, zihinsel algılar ve tepkiler anlaşılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.120). Görüşme, belli bir amaç doğrultusunda tarafların planlı olarak bir araya gelerek yüz yüze ve sözel olarak bilgi, düşünce, öneri ve fikir alışverişidir.

3.4.Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulanması tamamlandıktan sonra uygulanan ölçeklere ait cevap kâğıtlarının genel kontrolleri yapılarak eksik ya da birden fazla seçenek işaretlenmiş olan ve geçersiz bulunan cevap kâğıtları değerlendirme dışı bırakılmıştır. Daha sonra, araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemelerini yapmak amacıyla SPSS programı kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel veri toplama boyutunda liderlik ve liderlik kapasitesine yönelik ilgili farklı kaynaklar incelenmiş ve görüşme soruları taslak biçiminde hazırlanmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşturulan taslak görüşme formları, uygulama öncesinde, ilgili uzmanlara sunulmuştur. Böylelikle görüşme formunun geçerlik sorunları giderilmeye çalışılmıştır. Görüşme formuna uzman görüşü doğrultusunda son şekli verilmiştir. Katılımcıların liderlik kapasitesinin geliştirilmesi ve öğretmen liderliğine ilişkin görüşlerini almak amacıyla geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme soruları uygulanmıştır. Öğretmen ve yönetici görüşme formunda 7 soru yer almıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılmasının nedeni, bu tekniğin araştırmacıya görüşmenin akışına bağlı olarak değişik paralel ya da alt sorular sorma imkânı vermesi ve bu sayede araştırmacının görüşmenin akışını etkileyerek kişinin yanıtlarını daha da açmasını sağlamaktır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler ortalama olarak 30 dakika sürmüştür. Elde edilen verilerin daha iyi analiz edilebilmesi ve zamanın verimli kullanılması için görüşmeler bazen ses kayıt yöntemiyle bazen de kısa notlar alma şeklinde icra edilmiştir. Görüşme sırasında herhangi bir zaman sınırlaması yapılmamış olup,

görüşmenin olası süresi önceden katılımcılara bildirilmiştir. Yöneltilen sorulara görüşmecilerin rahat, doğru ve dürüst cevaplar vermesini sağlamak amacı ile bu görüşmelerin isimsiz olarak sadece yüksek lisans tezinde geçeceği söylenmiştir. Bu sayede araştırmacı ile görüşmeciler arasında bir güven ortamı sağlanmıştır.

3.5. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmada geçerlik, bilimsel bulguların doğruluğu; güvenirlilik ise bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu doğrultuda, araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini artırmak için aşağıdaki uygulamalar gerçekleştirilmiştir:

- a) Araştırmanın yapı geçerliğini artırmak için, birden fazla veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Bir başka ifadeyle veri toplamada çeşitleme yoluna gidilmiştir. Ayrıca araştırmacı görüşme ve gözlem esnasında yönlendirici davranmayarak ve katılımcıya kendi verilerini okutup görüş ve onayını alarak veri toplama sürecinde öznel yargıların işe karıştırılmasına engel olunmuştur.
- b) Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılığını) artırmak için, görüşme formu geliştirilirken ilgili alan yazın incelemesi sonucunda konu ile ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. İçerik analizinde temalar ve temaları oluşturan alt temaların kendi aralarındaki ilişkisi kontrol edilerek bütünlük sağlanmıştır. Diğer taraftan görüşmelerin Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izni dâhilinde ve desteğiyle yapılması karşılıklı güvenin sağlanmasında önemli bir etken olmuştur. Böylece görüşme sürecinde toplanan verilerin gerçek durumu yansıtması sağlanmıştır.
- c) Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabirliğini) artırmak için, araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve analitik genelleme yöntemiyle alan yazında yapılmış

konu ile ilgili araştırmalarla yapılan karşılaştırmalarla kurama genelleme yapılarak yorumlanması ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır.

- d) Araştırmanın iç güvenirliliğini (tutarlılığını) artırmak için, bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmiştir. Ayrıca görüşmede elde edilen veriler üzerinde, nitel araştırma konusunda tecrübeli bir başka kişi tarafından ayrı ayrı kodlamalar yapılmış ve yapılan analizler bir öğretim üyesi kontrolünde tutarlı bir biçimde değerlendirilmiştir.



4.BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Araştırmanın Nicel Boyutunda Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde araştırmanın verilerinden elde edilen bulgulara, tablolara ve bulgulara yönelik yapılan yorumlara yer verilmiştir.

Normal dağılım uyumluluk; Öğretmen ve yöneticilerden toplanan veriler doğrultusunda verilerin normal dağılıp dağılmadığının anlamak maksadıyla tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Verilerin Dağılımının Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

	<i>f</i>	$\bar{X}$	SS	Kolmogorov-Smirnov Z	p
Liderlik Kapasitesi Ölçeği	240	97.68	21.84	1.017	1.242

Tablo12’de p olasılık satırındaki değerinin istatistiksel anlamlılık hesaplamalarında sınır değeri kabul edilen 0,05’den büyük olması incelenen faktörlerin dağılımlarının normal olduğunu göstermektedir. ($p > 0,05$)

Yapılan analizler sonucunda, parametrik istatistik tekniklerinin kullanılması uygun görülmüştür. Verilerin çözümlenmesinde betimsel ve kestirimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Betimsel olarak, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik kapasitesi düzeylerini belirlemek için ölçeklerden elde edilen puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır. Kestirimsel olarak, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik kapasitelerinin cinsiyet, kıdem ve branş durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü Varyans Analizi analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlemelerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

4.1.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul üyelerinin liderlik sürecinde geniş tabanlı ve beceriye dayalı katılımlarının düzeyini ölçen yedi maddeye yönelik öğretmenler tarafından verilen yanıtların aritmetik ortalaması ve standart sapması Tablo 13’de görülmektedir.

Tablo 13

Dağıtımçı Liderlik Alt Ölçeğinin f , $\bar{X}$ ve SS Değerleri

Dağıtımçı Liderlik	f	$\bar{X}$	SS
Okulumuzda, ihtiyaç duyulduğunda işleri gerçekleştirmek için yeni komisyonlar oluştururuz.	240	3,05	1,095
Okulumuzda, liderlik becerileri konusunda model oluruz.	240	2,99	1,184
Okulumuzda, yetişkinler (yönetici, öğretmen, veli vb.) ve çocuklar arasındaki etkileşimi en üst düzeyde sağlayacak düzenlemeler yaparız.	240	3,16	1,036
Okulumuzda, yönetimle ilgili işlerde yetkiyi paylaşıyoruz.	240	2,97	1,246
Okulumuzda, tüm okul toplumunu mesleki öğrenme sürecine dâhil ediyoruz.	240	2,93	1,194
Okulumuzda, hepimiz birbirimize liderlik etme fırsatı yaratacak şekilde hareket ediyoruz.	240	2,87	1,227
Okulumuzda, ortak bir amaç algısı yaratmak için birlikte çalışıyoruz.	240	3,25	1,066
Alt Ölçek Ortalaması		3.03	

Tablo 13 incelendiğinde, liderlik kapasitesinin belirlenmeye çalışılan öğretmenlerde, dağıtımçı liderlik algısına yönelik cevapların ortalaması ($\bar{X}=3.03$) “orta” düzeydedir. Tabloda görüleceği üzere, liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik alt boyutuna yönelik ifadelerin puanlarının aritmetik ortalamaları 2.87 ile 3.25 arasında değişmektedir. “Okulumuzda, hepimiz birbirimize liderlik etme fırsatı yaratacak şekilde hareket ediyoruz” maddesi en düşük ortalama ($\bar{X}=2.87$) sahip iken “Okulumuzda, ortak bir amaç algısı yaratmak için birlikte çalışıyoruz.” maddesi en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.25$) sahiptir. Liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik alt boyutuna yönelik algılarının orta düzeyde oldukları görülmektedir.

Okul ortamında paylaşılan vizyonun sonucu olarak okul üyelerinin okul programının bütünlüğüne ilişkin görüşlerini ortaya koyan dokuz maddeye yönelik öğretmenler tarafından verilen yanıtların aritmetik ortalaması ve standart sapması Tablo 14’de görülmektedir.

Tablo 14

Paylaşılan Okul Vizyonu Alt Ölçeğinin f , $\bar{X}$ ve SS Değerleri

Paylaşılan Okul Vizyonu	f	$\bar{X}$	SS
Okulumuzda, okul vizyonumuzu katılımcı bir anlayışla geliştiriyoruz.	240	3,36	1,065
Okulumuzda, programları, eğitim-öğretimi ve ölçme değerlendirme uygulamalarını vizyonumuzla nasıl uyumlu hale getirebileceğimizi tartışırız.	240	3,13	1,133
Okulumuzda, vizyonumuzu temel değerlerimize ve okula ilişkin beklentilerimize dayandırırız.	240	3,17	1,050
Okulumuzda, yansıtma, diyalog, araştırma ve eyleme dayalı bir öğrenme döngüsü kullanıyoruz.	240	3,22	1,064
Okulumuzda, okuldaki herkesin (öğrenci, öğretmen, yönetici, veli) öğrenmesi için gerekli zamanı ayırıyoruz.	240	3,23	1,070
Okulumuzda, öğrencilerin zenginleştirilmiş ortamlarda öğrenmesine odaklanıyoruz.	240	3,26	1,039
Okulumuzda, kararlarımızı alırken verilerden yararlanıyoruz.	240	3,35	,995
Okulumuzda, herkesin aktif katılımını sağlayan bir bilgi sistemi (internet, intranet, e-portal, e-forum vb.) oluşturuyoruz.	240	3,15	1,167
Okulumuzda, öğretim uygulamalarını araştırma sonuçlarına dayalı olarak tasarlarız.	240	3,11	1,111
Alt Ölçek Ortalaması		3.22	

Tablo 14 incelendiğinde, liderlik kapasitesinin belirlenmeye çalışılan öğretmenlerde, paylaşılan okul vizyonu, algısına yönelik cevaplarının ortalaması ($\bar{X}$ =3.22) “orta” düzeydedir. Tabloda görüleceği üzere, liderlik kapasitesinin paylaşılan okul vizyonu algısına alt boyutuna yönelik ifadelerin puanlarının aritmetik ortalamaları 3.11 ile 3.36 arasında değişmektedir. “Okulumuzda, öğretim

uygulamalarını araştırma sonuçlarına dayalı olarak tasarlarız.” maddesi en düşük ortalamaya ($\bar{X}=3.11$) sahip iken “Okulumuzda, okul vizyonumuzu katılımcı bir anlayışla geliştiriyoruz.” maddesi en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=3.36$) sahiptir. Liderlik kapasitesinin paylaşılan okul vizyonu alt boyutuna yönelik algılarının orta düzeyde oldukları görülmektedir.

Okul üyelerinin okul süreçlerine katılımını, iş birliğini ve kolektif sorumluluğunu yansıtan rol ve davranışlara ilişkin görüşlerini belirlemeyi hedefleyen altı maddeye yönelik öğretmenler tarafından verilen yanıtların aritmetik ortalaması ve standart sapması Tablo 15’de görülmektedir.

Tablo 15

İş Birliği ve Ortak Sorumluluk Alt Ölçeğinin f , $\bar{X}$ ve SS Değerleri

İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	f	$\bar{X}$	SS
Okulumuzda, rollerimizi sınıflarımıza, okulumuza, paydaşlarımıza ve mesleğimize özen gösterecek şekilde belirleriz.	240	3,39	1,000
Okulumuzda, geleneksel mesleki rollerin dışında bir performans göstermeye çalışıyoruz.	240	3,37	1,086
Okulumuzda,birlikte çalışmak için yeni yollar geliştiriyoruz..	240	3,27	1,093
Okulumuzda, kararlarımızın sorumluluklarını paylaşıyoruz.	240	3,39	1,041
Okulumuzda, okul toplumunun bir üyesi olarak yapılan her işin sorumluluğunu üstleniriz.	240	3,48	1,067
Okulumuzda, yönetici ve öğretmenlerin gelişim odaklı inisiyatif almalarını destekleriz.	240	3,29	1,065
Alt Ölçek Ortalaması		3.36	

Tablo 15 incelendiğinde, liderlik kapasitesinin belirlenmeye çalışılan öğretmenlerde, iş birliği ve ortak sorumluluk algısına yönelik cevapların ortalaması ($\bar{X}=3.36$) “orta” düzeydedir. Tabloda görüleceği üzere, liderlik kapasitesinin iş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutuna yönelik ifadelerin puanlarının aritmetik ortalamaları 3.27 ile 3.48 arasında değişmektedir. “Okulumuzda, birlikte çalışmak

için yeni yollar geliştiriyoruz.” maddesi en düşük ortalamaya ($\bar{X}=3.27$) sahip iken “Okulumuzda, okul toplumunun bir üyesi olarak yapılan her işin sorumluluğunu üstleniriz.” maddesi en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=3.48$) sahiptir. Liderlik kapasitesinin iş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutuna yönelik algılarının orta düzeyde oldukları görülmektedir.

Son olarak, dördüncü boyutta öğrenci başarısı ve öğrenci öğrenmesinin geliştirilmesine yönelik okul üyelerinin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan maddeye yönelik öğretmenler tarafından verilen yanıtların aritmetik ortalaması ve standart sapması Tablo 16’da görülmektedir.

Tablo 16

Algılanan Öğrenci Başarısı Alt Ölçeğinin f , $\bar{X}$ ve SS Değerleri

Algılanan Öğrenci Başarısı	f	$\bar{X}$	SS
Okulumuzda, işlerin yürütülmesinde yeni yolları destekleriz.	240	3,42	1,036
Okulumuzda, amaçlarımızı gerçekleştirmek için zamanı etkili kullanırız.	240	3,43	1,037
Okulumuzda, öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiğini değerlendiririz.	240	3,30	1,012
Okulumuzda, öğrenci başarısına yönelik beklentileri karşılamak için okul toplumunun üyeleriyle birlikte çalışırız.	240	3,36	1,013
Okulumuzda, sınıf içi uygulamaları (öğretimi ve ölçme değerlendirmeyi) tüm öğrencilerin öğrenmesi için planlarız.	240	3,58	,934
Okulumuzda, ailelerle öğrencilerin performansı ve okul programları hakkında konuşuruz.	240	3,40	1,085
Okulumuzda, öğrencilerde güçlü bir kişilik geliştirmek için rol ve yapıları tasarlarız (danışman, okul rehberlik programları, toplum hizmetleri vb.)	240	3,47	1,046
Okulumuzda, öğretim etkinliklerini gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendiririz.	240	3,37	1,018
Alt Ölçek Ortalaması		3.41	

Tablo 16 incelendiğinde, liderlik kapasitesinin belirlenmeye çalışıldığı öğretmenlerde, algılanan öğrenci başarısı alt boyutuna yönelik cevapların ortalaması ($\bar{X}=3.41$) “orta” düzeydedir. Tabloda görüleceği üzere, liderlik kapasitesinin algılanan öğrenci başarısı alt boyutuna yönelik ifadelerin puanlarının aritmetik ortalamaları 3.30 ile 3.58 arasında değişmektedir. “Okulumuzda, öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiğini değerlendiririz.” maddesi en düşük ortalama ($\bar{X}=3.30$) sahip iken “Okulumuzda, sınıf içi uygulamaları (öğretimi ve ölçme değerlendirmeyi) tüm öğrencilerin öğrenmesi için planlarız.” maddesi en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.58$) sahiptir. Liderlik kapasitesinin algılanan öğrenci başarısı alt boyutuna yönelik algılarının orta düzeyde oldukları görülmektedir.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin Liderlik Kapasitesi Ölçeği’nden aldıkları toplam puanlarının erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17

Liderlik Kapasitesi Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	<i>f</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Liderlik Kapasitesi Ölçeği	Kadın	101	96.009	21.81	1.015	.873
	Erkek	139	98.906	21.86		

SD=240

Araştırmaya katılan katılımcıların liderlik kapasitesi toplam puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak erkek katılımcıların puanları ortalaması çok az oranda kadın öğretmenlerin puanından yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan katılımcıların liderlik kapasitesi ölçeğinin alt ölçeklerinden her birinden aldıkları puanlarının erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18

Liderlik Kapasitesi Ölçeği Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Cinsiyet	<i>f</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Dağıtımçı Liderlik	Kadın	101	21.22	5.54	.016	.97
	Erkek	139	21.21	5.61		
2. Paylaşılan Okul Vizyonu	Kadın	101	28.48	7.03	.846	.75
	Erkek	139	29.27	7.18		
3. İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	Kadın	101	19.77	5.07	1.073	.84
	Erkek	139	20.48	5.04		
4. Algılanan Öğrenci Başarısı	Kadın	101	26.52	6.32	1.715	.88
	Erkek	139	27.92	6.20		

SD=240

Tablo 18’de göre araştırmaya katılan katılımcıların liderlik kapasitesi ölçeğinin alt ölçeklerinden her birinden aldıkları puanlarının erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Erkek ve kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının çok az bir oranda farklılık göstermiştir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlköğretim devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin Liderlik Kapasitesi Ölçeği puanlarının öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 19’de verilmiştir.

Tablo 19

Liderlik Kapasitesi Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Dağıtımçı Liderlik	GA	170,924	9	18,992	,603	,794
	Gİ	7248,372	230	31,515		
	Toplam	7419,296	239			
Paylaşılan Okul Vizyonu	GA	346,675	9	38,519	,753	,660
	Gİ	11766,50	230	51,159		
	Toplam	12113,18	239			
İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	GA	183,227	9	20,359	,789	,627
	Gİ	5936,707	230	25,812		
	Toplam	6119,933	239			
Algılanan Öğrenci Başarısı	GA	328,977	9	36,553	,923	,505
	Gİ	9104,685	230	39,586		
	Toplam	9433,663	239			
Liderlik Kapasite Toplam	GA	2770,869	9	307,874	,637	,765
	Gİ	111206,6	230	483,507		
	Toplam	113977,5	239			

GA: Gruplar Arası, Gİ: Grup İçi

Tablo 19'a göre, araştırmaya katılan katılımcıların liderlik kapasitesi toplam puanları branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin Liderlik Kapasitesi Ölçeği puanlarının öğretmenlerin kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

Liderlik Kapasitesi Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Dağıtımıcı Liderlik	GA	1101,632	31	35,537 30,373	1,170	,257
	Gİ	6317,664	208			
	Toplam	7419,296	239			
Paylaşılan Okul Vizyonu	GA	2188,879	31	70,609 47,713	1,480	,058
	Gİ	9924,304	208			
	Toplam	12113,18	239			
İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	GA	909,761	31	29,347 25,049	1,172	,255
	Gİ	5210,172	208			
	Toplam	6119,933	239			
Algılanan Öğrenci Başarısı	GA	1031,269	31	33,267 40,396	,824	,735
	Gİ	8402,393	208			
	Toplam	9433,663	239			
Liderlik Kapasite Toplam	GA	17439,20	31	562,555 464,127	1,212	,215
	Gİ	96538,36	208			
	Toplam	113977,5	239			

GA: Gruplar Arası, Gİ: Grup İçi

Tablo 20'e göre, araştırmaya katılan katılımcıların liderlik kapasitesi toplam puanları kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ayrıca, araştırmaya katılan katılımcıların liderlik kapasitesi ölçeği alt boyutları puanlarının da kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür.

4.2. Araştırmanın Nitel Boyutunda Elde Edilen Bulgular

Yapılan nicel araştırma sonucu farklı okullarda görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin kullarındaki liderlik kapasitesi ve ilişkili kavramlara yönelik düşüncelerin belirlenmesi amacıyla 4 yönetici ve 4 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler Kılınç(2013) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Liderlik Kapasitesi Öğretmen / Yönetici Görüşme Formları'ndan yararlanılarak bir

uzman yardımıyla oluşturulmuştur. Yapılan görüşmeler liderlik kapasitesinin alt boyutları olan dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ile algılanan öğrenci başarısı başlıkları altında ele alınmıştır.

Yapılan görüşmelerde katılımcılara, liderlik kapasitesi ve ilgili terimlere yönelik görüşme öncesi kısaca bilgilendirme yapılmış, rahat bir ortamda kendilerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortam sağlanmış ve her katılımcıya eşit süre tanınmaya çalışılmıştır.

Katılımcıların soruları içtenlikle cevaplandırmaları için isimleri belirtilmeyip kodlanarak araştırmacı tarafından saklı tutulmuştur. Katılımcıların görüşlerinden alıntılar yapılırken kodlama sistemi şöyle kullanılmıştır: Erkek (E), Kadın (K), Öğretmen (Ö) ve okul yönetici (Y). Örneğin, E13O; 13 yıl öğretmenlik kıdemine sahip erkek öğretmen şeklindedir.

4.2.1. Dağıtımçı Liderlik

Liderlik kavramına yönelik tanımlama yapması istenilen katılımcıların çoğu liderliği topluluk içerisinde kurulan otorite, yetki olarak ifade etmişlerdir. Liderlik kapasitesi kavramının ise katılımcıların çoğu tarafından bilinmediği sonucuna varılmıştır. Bu durumun sebebi olarak da katılımcıların tamamına yakının liderliğe yönelik herhangi bir kurs almamış olmasından kaynaklandığını söyleyebiliriz. Dağıtımçı liderliğe yönelik sorulan sorulara öğretmen katılımcıların bir kısmı ($n = 2$) okul müdürlerinin öğretmenlere kısmen danışarak, bireysel olarak (otokratik) karara vardığını ifade ederken diğer bir kısmı da ($n = 2$) okul müdürünün tüm öğretmenlerle birlikte, iş birliği içerisinde (dağıtımçı) karar verdiğini belirtmektedir. Katılımcının konuya ilişkin ifadeleri şu şekildedir;

K18O: ... "*Liderlik özelliği çoğu öğretmende olmayan, yöneticilik özelliği ise kişilerin egolarını kullanabilecekleri kavramlar olarak biliniyor. Ülkemizde liyakate, olgunluğa ve yeterliliğe bakılmadan yöneticilik kadrosuna insanlar atanıyor. Bence bunun sonucu olarak da kişisel*

tercihlerin, egoların ve maalesef çoğu kez ideolojik fikirlerin ön planda olduğu yönetim biçimi uygulanıyor ..."

E6O: ... *"yöneticiler toplanıp karar alıyorlar, sınıfların içerisinde tam olmadıkları için bazı konularda aldıkları kararlar çok işlevsel pratik olmayabiliyor. Bunun nedeni, okul müdürü bir karar verirken sadece yanında bulunan belirli birkaç kişiye danışıyor. Bu hususta müdüre hak veriyorum. Herkes sorumluluk duygusundan azami kaçmaya çalışıyor, haliyle müdür de kendisine yakın insanlara bazen ya soruyor ya da sormuyor..."*

K12O: ... *"En üst mevkide bazen dönüşümcü, temelde otokratik, ancak akran ve aynı kıdem düzeyindeki karar alımında demokratik diyebilirim. Bu tamamen bizim şansımız çoğu okulda merkeziyetçi diye duyuyorum ama bizim müdürümüz bu konuda fikirlerimizi muhakkak dinler, bunda yurt dışındaki eğitim sistemlerini bizzat görmüş olmasının etkili olduğunu düşünüyorum..."*

E5O: ... *"Çoğunlukla zümreler kurulur, herkesin görüşleri ışığında kararlar alınır. Birlikte karar alırken öğrencilerimizin isteklerini, beklentilerini ve onların seviyelerini de düşünürüz. Okuldaki şartlar, olanaklar ışığında hedefler belirleriz, yöneticilerimiz de bu hedefin gerçekleşmesine yardımcı olmaya çalışırlar. Okuldaki yöneticilere yönelik empati kurmak gerekli, çoğu öğretmenin yöneticilere zorluk çıkardığını düşünüyorum. ..."*

Okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik konusundaki sorulara verdikleri cevaplar okul müdürlerinin ($n = 3$) demokratik, dağıtımcı liderliğe daha yakın olduklarını göstermektedir. Bir katılımcı ise okul müdürü olarak dağıtımcı liderliğe sahip olmadığını bildirmiştir. Buradaki temel sebep merkeziyetçi otoritenin

benimsenmesi olarak görülmektedir. Katılımcıların konuya ilişkin ifadeleri şu şekildedir;

K21Y: ... "Söylenme söyle sloganıyla çalışırız. Öğretmenlerin fikirlerini açıklamalarını teşvik ederim. Çoğunluğu tecrübeli olan öğretmenlerimden benim de öğreneceğim bilgiler, uygulamalar vardır. Yeni başlayan öğretmenlerin heyecanı ve güncel yaklaşımları beni çok memnun ediyor..."

E6Y: ... "Genellikle demokratik olmaya çalışıyorum, görüşleri önemsiyorum. Aşırıya, Milli Eğitim'in belirlediği standartların dışına çıkmadığı sürece her öğretmene fikirlerini soruyorum. Okuldaki liderlik yönünden baktığımızda kararların bu işte tecrübeli bir lider tarafından alınması gerekmektedir..."

E12Y: ... "Fikir birliği, ortak düşünce ve ortak başarılarla ulaşmak amacıyla her öğretmenime söz hakkı tanırım. Gerekirse bazı ikilemlerde oylama yöntemine de giderim, beraber alınmış kararların, daha istekli çalışmalar getireceğine inanıyorum. Başarıdan önce güzel bir okul iklimi olmamalı, bu da herkesi dinlemekle olur..."

E10Y: ... "Mevzuatların alanında kalmak şartıyla, fikirler konuşulur, tartışılır, uygun ve ortak bir karara bağlanır. Bunları yaparken resmi bir formatla değil bir çay muhabbetiyle yapıyorum. Bazı konularda inisiyatif almak tabi ki doğru ama karşılaştığımız çoğu soruşturma alınan gereksiz inisiyatiflerden kaynaklanmaktadır..."

4.2.2. Paylaşılan Okul Vizyonu

Paylaşılan okul vizyonu ve vizyon belirleme noktasında katılımcıların görüşleri incelendiğinde, katılımcıların çoğunun ($n = 3$) okullarında vizyonun önceden, bir merkez tarafından belirlenmiş olduğunu, öğretmenlerin bu süreçte dikkate alınmadığını ifade etmişlerdir. Bir katılımcı ise, okul vizyonunun, eğitim sürecinde öğretmenler tarafından elde edilen geri bildirimlerle oluştuğunu ifade etmiştir. Katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K18O: ... *"Sadece bir kaç öğretmen arkadaş vizyona sahip. İdealist yapıda, vizyona sahip ve bu vizyonu gerçekleştirmek için gayret içerisinde olan çok az öğretmen var. Zaten öyle olsa bile bunu gerçekleştirmek için yeterli olanaklar, şartlar yok. Zaman içerisinde bu heyecan sönüyor..."*

E6O: ... *"Okulun vizyonu kurumsal bir kimlik kazanmış durumda gelen yeni müdürler ben bu vizyonu beğenmedim demiyor. Bu vizyona ulaşmada izledikleri yollar farklı olabiliyor sadece. Merkezi bir hedef konulmuştur okullara, bunun dışına çıkamıyor yöneticiler. Ya baskıdan ya da tembellikten bilemiyorum..."*

K12O: ... *"İlk öğretim okulları temel hedef ve vizyon önceden belirlenmiştir. Okulların ya da öğretmenlerin ortaya koydukları diğer amaçlar küçük ve kısa vadede hedeflerdir. Oturup sene başında bir vizyon belirlemek diye bir şey yok, kimsenin buna isteği de yok sanırım..."*

E5O: ... *"Vizyon kavramında daha çok kimisi için sonuç ve ürün önemliyken kimisi için de süreç önemlidir, eğitimin meyveleri yıllar sonra toplanır diye düşünülüyor. Bir vizyon inşa ederken eğitim öğretimin sürecindeki aksaklıklar, başarılar gözden geçirilip ortaya daha tutarlı bir vizyon konuluyor. Bu bakımdan öğretmenlerin geri bildirimleri ve ortaya konan vizyona inanmaları gerekmektedir..."*

Okul yöneticilerinin paylaşılan okul vizyonu konusundaki sorulara verdikleri cevaplar okul müdürlerinin bu konuda ikiye ayrıldığını göstermektedir. Bir kısım yöneticiler ($n = 2$) merkezi bir vizyonun belirlendiğini kabullenirken, diğer bir kısım ise ($n = 2$) vizyonun belirlenmesinde okul şartları, öğrenci ve öğretmenlerin potansiyeli, fiziki şartlar gibi etmenler göz önünde bulundurularak oluşturulduğunu, vizyona paydaşlarca katkı sağlandığını ifade etmişlerdir. Katılımcının konuya ilişkin ifadeleri şu şekildedir;

K21Y: ... *"Tecrübeli insanların koyduğu hedefler ve tavsiye ettikleri çok önemlidir. Bu bağlamda ben sene başlarında sembolik hedefler ortaya koyarım, en temiz okul, bilgi yarışmalarında birinci olmak vb. gibi. Bu hedefleri de ortak bir toplantıda herkesin katılımıyla gerçekleştiririm ..."*

E6Y: ... *"Okulumuza özel bir vizyon söz konusu değildir. Okulların amaçları, öğretmenlik mesleğinin temel prensipleri vardır. Herkesin zaten bu doğrultuda çalıştığından şüphe duymuyoruz, o ayrı, ama onun dışında belki öğretilerimizin gerçekleştirmek istedikleri hedefler oluyor, bunlara destek veriyoruz. Mevzuatın alanında kalmak kaydı ile olumlu çalışmalar yürütüyoruz..."*

E12Y: ... *"Her dönem öncesi elde var olan olanaklar ile maksimum başarı hedefi koyuyoruz. Okuldaki bireylerin eğitimi neden üst düzeylere çıkarmaları gerektiğine dair bildirimler vererek, onları teşvik ediyoruz. Biz yöneticiler ortaya herkesin inandığı, paylaştığı bir hedef koymalıyız..."*

E10Y: ... *"Ülkemizin geleceği adına ortak hedefler ortaya konmuştur. Bir öğretmen, bir eğitici zaten bu hedeflerin, amaçların sorumluluğunu üstlenerek, kabullenerek başlamıştır göreve. Bu vizyon paylaşılmıyorsa o adam vakit geçiren, hedefsiz bir öğretmendir..."*

4.2.3. İş Birliği ve Ortak Sorumluluk

İş birliği ve ortak sorumluluk anlayışı boyutunda katılımcıların tamamının (n = 4) öğretime yönelik işlerde diğer işler gibi bireyselse bir anlayışın hâkim olduğunu ifade etmişlerdir. Kolektif ya da grup çalışmalarının eskilere nazaran son zamanlarda azaldığını, kurul adı altında oluşturulan sistemlerin ise zayıf kaldığını, uzun süreli olmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların tamamının ayrıca iş birliği içerisinde çalışmalar yürütülmesi taraftarı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda ifade edilen görüşler aşağıda verilmiştir:

K18O: ... *"İş birliği yapılmıyor denemez ama kısa vadeli işlerde, birbirleriyle iyi geçinebilen kişiler arasında sınırlı kalıyor bu. Herkeste biraz da -Bana dokunmayan yılan bin yaşasın.- durumu hakim, böyle olunca birbirinden kopuk, bireysel takılan eğitimciler görüyoruz, bu durumun en büyük zararı rol model olduğumuz öğrencilere yansması..."*

E6O: ... *"Ortak çalışma kültürü bütün tabana yayılmaktan ziyade küçük grupları içinde gelişmiş durumda. Birbirinin yerine derse girme, ortak akademik çalışma yapma vb. gibi. Zaten kalabalık okullarda çoklu katılımlı aktiviteler genellikle olmuyor olsa bile verimli olmuyor..."*

K12O: ... *"Okuldaki öğretmenler iş birliği içerisinde çalışır, ancak sadece görev dağılımına uygun olarak yaptığı işin sorumluluğunu üstlenir. Daha fazlasını yapmak için daha özgür, daha ferah ortamlar gerekmektedir. Öğretmenlerimizin çoğunun işini sevmeyerek yaptığına ya da ekonomik anlamda rahat olmadıklarına inanıyorum bunun neticesi olarak ortak sorumluluk duygusunun zayıflığından bahsedebilirim..."*

E5O: ... *"Ortak çalışma ve iş birliğinin aidiyet duygusunu kazandırdığı bilen ortamlarda bu hızla gelişmektedir. Bu yöneticiler tarafından sıkça dile getirilmeli. Bu biraz da yöneticilerle ilgili bir durum, yöneticilerin bu*

konularda ön ayak olması gerekir. Yöneticiler yeni gelen öğretmenleri bile yalnız bırakıyor olması, onlara rehberlik edilmemesi, durumu özetliyor maalesef..."

Okul yöneticilerinin iş birliği ve ortak sorumluluk boyutunda ortaya koydukları ifadelerde öğretmen görüşlerine göre fikir ayrılığının olduğu görülmüştür. Bazı okul yöneticileri ($n = 2$) bireyselci anlayışın daha çok benimsendiğini ifade ederken, diğer yöneticiler ($n = 2$) iş birliğinin var olduğunu, kaynaşan grupların birçok işi iş birliği içerisinde yürüttüğünü ifade etmişlerdir. Katılımcının konuya ilişkin ifadeleri şu şekildedir;

K21Y: ... *"Son yıllarda okulumuzda yaptığımız eğitim seminerleri bu konudaki alışlagelmişliği ortadan kaldırdı, özellikle okulumuzdaki rehber hocamızın bu konudaki üstün gayretleriyle geziler, paneller, bilgi yarışmaları yapılıyor ve bu büyük bir iş birliği neticesinde gerçekleşiyor...."*

E6Y: ... *"Kooperatif çalışma ve örgüt iklimi sağlamak amacıyla gayret gösteriyoruz, bununla ilgili öğretmenlerdeki isteksizlik çok belirgin durumda. Bazı işlere başladığımızda ya yalnız kalıyoruz ya da en baştaki aşk ve şevk kayboluyor. Sorumluluk konusunda ise herkes sınıfının dışında pek bir sorumluluk almaz..."*

E12Y: ... *"Paylaşımlar neticesinde alınan kararlar, ortak gayretlerin de içinde bulunduğu ortak başarılar getirir. Okulun başarısızlığını da başarısını da herkes üstleniyor. Özellikle bazı öğrencilerin ıslahı ve kazandırılması konusunda öğretmenlerin paslaştıklarına şahit oldum. Bu tür paslaşmaları biz yönetici arkadaşlar da sürekli yapıyoruz..."*

E10Y: ... *"Daha çok herkes kendi yaptığı işlere odaklanmaktadır. Herkesin bir sorumluluk sahası var, bu sorumluluklarını yerine getirmeye çalışıyorlar, ikili, üçlü gruplar var. Okulda iş birliğine dayalı yapılması gereken çok bir iş yok, çoğu öğretmen de birbirleriyle iyi anlaşıyorlar..."*

4.2.4. Algılanan Öğrenci Başarısı

Araştırmada bir başka alt boyut olan algılanan öğrenci başarısı ve akademik başarıyı artırmaya yönelik uygulamalarla alakalı öğretmenlerin görüşleri çoğunlukla aynı noktada toparlanmıştır. Buna göre, katılımcıların çoğu ($n = 3$) öğrencilerin akademik anlamda çok başarılı olamadıklarını ancak akademik başarıyı artırmak için öğrencilerle bire bir ilgilenildiğini, müfredatın dışında öğrenci geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunulduğunu belirtmiştir. Bununla yanı sıra ek okuma saatleri, oyunlar ve ilgiye dönük performans ödevlerinin başarıyı artırmada etkin uygulamalar olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri ise öğrencilerin akademik anlamda başarılı olduğunu bunun da nedeninin ders dışı zamanlarda öğrencilere ayrılan vakit olduğu şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların ifadeleri aşağıdaki gibidir;

K18O: ... "Eğitim, öğrencilerimizin ilgisini çekmiyor. Bu herhalde artık herkesin bildiği bir problem. Bu noktada öğrencilere gidecek, onlara ulaşacak yolların belirlenmesi gerekmektedir. Kimine futbol konuşarak, kimiyle araba konuşarak onları kendimize yakın tutmalı, onları ilgi alanlarına yönlendirmeliyiz. Eğer ülkemizde öğrenciler başarısız diyorsak bu çocukların değil başarısız sistemin suçudur..."

E6O: ... "Öğrencilerimizin çoğu amacında kullanılmayan teknolojinin kurbanı. Akıllı telefonlarla akılsız öğrenci nesli yetişiyor. Buna ne yöneticiler ne de biz engel olabiliyoruz, üstten bir müdahale olmalı. Buna ek olarak öğrencilerin bazı kötü alışkanlıklarına gösterilen müsamaha hem akademik, hem ortam olarak olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Birebir eğitimin bazı öğretmenler tarafından takip edildiğini gözlemliyorum..."

K12O: ... "Öğrenciler her sene sonunda yüzde yüz olmazsa da hedeflenen seviyelere ulaşıyorlar. Temel bilgilerin edinilmesi ve bazı olmazsa olmaz uygulamaların öğrenciler tarafından edinilmesi öğretmenin kabiliyetine bağlıdır. Rutin, müfredat dahilindeki çalışmaların daha çok çeşitlenmesi gerekmektedir...."

E50: ... "TEOG sınavlarında son iki yılda 1 puan arttı, başarılı olduğumuzu düşünmüyorum. Ben başarısız öğrenciden daha çok başarısız öğretmen vardır düşüncesindeyim. Çoğu öğretmenin öğrencilerin başarılı olup olmamasına yönelik kaygı güttüğüne inanmıyorum. Öğretmenler kişisel sorunlarını mesleki yaşantılarına yansıtıyorlar..."

Algılanan öğrenci başarısı ve akademik başarı konusunda okul yöneticilerinin ifadeleri akademik başarının yüksek olduğu ve yükselme eğilimde olduğunu göstermektedir. Buna göre yöneticilerin tamamı ($n = 4$) akademik başarının kitlesel bir güdülenme sonucu geliştiğini, motivasyonel faaliyetlerin, birlik beraberlik ortamının akademik başarıyı tetiklediğini vurgulamışlardır. Bu anlamda yapılan sosyal faaliyetlerin, öğrenci-öğretmen-yönetici iletişiminin kuvvetli ve yüksek olmasının gerekliliğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K21Y: ... "Okulumuza son iki sene katılan öğretmenlerin ortaya koydukları enerjiyle güzel bir hava yakalandı. Öğrencilerimizi önemsiyoruz. Yaptığımız uygulamaların başında birebir eğitimle öğrenci başarısını arttırmaktayız. Her öğrenciye yönelik takip sistemimiz var, bu sistem öğretmenlerimiz tarafından başarıyla takip ediliyor. Başarısız öğrencilere yönelik görüşmeler ışığında ek ders, birebir eğitim, akran danışmanlığı gibi uygulamaları uyguluyoruz..."

E6Y: ... "Anlama odaklı yaklaşım, ezbersiz eğitim teşvik edilip, başarıya giden yolları çeşitlendiriyoruz. Öğrencilerimize hedeflediğimiz alışkanlıklar doğrultusunda kitaplar okutup, bu amaca yönelik filmler izlettiriyoruz. Akıllı tahtalar bu amaçla çok yararlı. Bu tür faaliyetlerin sonuçlarını da hem akademik olarak hem de sosyal anlamda almaktayız..."

E12Y: ... "Sosyal hayatına olumlu anlamda katkıda bulunduğunuzda öğrenci motive olmaktadır, başarılı olmaktadır. Sosyal aktiviteler bu yönden yararlı. Öğrencilerin başarılı oldukları alanda onların önünü açarsak,

kimlik kazanmalarına, başarıyı tatmalarına yol açarız. Başarıyı tadan ve bu vesileyle olumlu pekiştirenlere, övgülere maruz kalan öğrenci hep başarılı olacaktır..."

E10Y: ... "İyi bir yönlendirme ve grup havası oluşturduğunuzda, öğrencilerin birbirlerini olumlu bir şekilde tetiklediğini görüyoruz. Çevre faktörü, üzerinde durduğumuz bir konu, bu bakımdan öğrencilere grup çalışmalarına sevk ediyoruz, okul içerisinde ya da okullar arası ödüllü yarışmalar düzenliyoruz, katılıyoruz..."

Son olarak, görüşmelerde katılımcılar tarafından ortaya konulan diğer hususlar şu şekildedir; Okullarda öğretmenlik ve yöneticilik kavramının bazı etkenlerden (yönetmelikler, kısıtlamalar, ekonomik olanaksızlıklar, çevresel faktörler) dolayı gerektiği gibi yapılamadığı ifade edilmiştir. Liderlik kavramının çok bilinmediği, tecrübe aktarımının liderliği ortaya çıkarabileceği, geliştirebileceği ifade edilmiştir. Milli eğitimin öğretmenleri her konuda donanımlı yapacak kursları açması gerektiği dile getirilmiştir. Yaz tatili başlarında konulan ve zoraki gidilen seminerler yerine mesleki açıdan daha faydalı olacak eğitimler, seminerler açılmasının gerekliliği ifade edilmiştir. Okul yöneticilerinin eğitim öğretimin bazı hususlarında gerekli desteği sağlamadığı, bazı noktalarda çok belirgin bir şekilde öğretmen- yönetici ilişkisinde kopuklukların yaşandığı ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra yaşam kaygısı, stres, bireysel problemlerin okul ortamına çok fazla yansıdığı, bunun eğitim öğretimi sekteye uğrattığı bildirilmiştir.

5.BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmayla ilgili ulaşılan sonuçlara, alan yazında liderlik, liderlik kapasitesi ve liderlik kapasitesi alt boyutlarına ilişkin görüşlere yer verilmiş, elde edilen verilerle ulaşılan sonuçlar ışığında bir takım öneriler sunulmuştur.

Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen sonuçlara bakıldığında, katılımcıların liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, branş ve kıdem değişkenine göre herhangi anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen sonuçlara bakıldığında, katılımcıların hepsi, liderliğin, günümüzde sadece okullarda değil her kurumda en önemli becerilerden olduğu konusunda hemfikirdir. Bunun yanında liderlik tanımının birçok öğretmen ve yönetici tarafından benzer ifadelerle algılandığı ve tanımlandığı görülürken liderlik kapasitesi kavramının pek çok katılımcı tarafından farklı yorumlandığı (okulun bir bütün olarak sergilediği/ sergileyebileceği liderlik potansiyeli, lider kişilerin sayısal alanda fazla olmasıyla ortaya çıkan potansiyel, okulun başarı gücü v.b. farklı tanımlamalar) tespit edilmiştir. Liderliğe yönelik son yıllarda yapılan birçok çalışma (Bozman, 2011; Buluç, 2009; Cemaloğlu, 2007; Eldred, 2010; Harms ve Crede, 2010; Myers, 1987, Pichon, 2010; Yılmaz ve Ceylan, 2011; Kılınç, 2013) incelendiğinde, okul liderliği kavramının okul yöneticisiyle eş değer tutulduğu da görmekteyiz. Bu durumun temel sebebinin katılımcıların çoğunun ifade ettiği üzere, liderlik ya da liderlik kapasitesi kavramlarına yönelik herhangi bir kurs, seminer, brifing alınmamış olması olarak söylenebilir. Liderlik ve liderlik kapasitesinin bir çok araştırmada farklı tanımlarla ele alındığı literatür taraması bölümde de görülmüştür. Kılınç (2013) bu farklılığın nedeni olarak, her bir yazarın dağıtımçı liderliğe ilişkin görüşlerinde farklı bir teorik temelden etkilenmiş olması olabilir çıkarımını yapmıştır.

Araştırmamızın bir diğer bir değişkeni olan görev değişkeninin liderlik kapasitesinin alt boyutları olan dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu ve iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı alt boyutlarına ilişkin anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmektedir. Bunun sebebi olarak ilköğretim okullarında görev ya da branş çeşitliliğinin çok az olması ya da çoğu öğretmenin sınıf öğretmeni görevini icra etmesi olarak söylenebilir. Bu bakımdan farklı roller ya da farklı rollerin liderliğe ya da liderlik kapasitesi alt boyutlarına ciddi oranda her hangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Katılımcılardan elde edilen bu veriler ışığında ortaya çıkan bu sonuçların, daha önce yapılan çalışmaların bazılarıyla tutarlı olmadığını görmekteyiz. Kılınç'ın (2013) yapmış olduğu çalışmasında, görev değişkeninin katılımcıların liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu ve iş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılığa yol açtığı, algılanan öğrenci başarısı boyutunda ise her hangi bir anlamlı farklılığın oluşmadığını bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgularına dayanak olarak da, okul yöneticilerinin öğretmenlere göre yönetsel rollere daha alışkın olmaları, liderlik kapasitesinin alt boyutlarına yönelik daha olumlu görüş bildirmelerine yol açmış olabilir görüşlerini ifade etmiştir.

Araştırmamızın nicel boyutunda elde edilen verilere göre, kıdem değişkeninin liderlik kapasitesinin alt boyutları olan dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu ve iş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutlarına ilişkin anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmektedir. Bunun sebepleri olarak da şunlar ifade edilebilir; çoğu öğretmen ve yöneticide, meslek kıdemi arttıkça ortaya çıkan mesleki tükenmişlik sendromu, ekonomik anlamda yaşanan problemlerin yaygın olarak konuşulmasıyla okul kültürünün ve bu kültürü oluşturan bireylerin olumsuz olarak etkilenmesi, yıllar ilerledikçe ortaya çıkan mesleki tatminsizlik ve kurumsal ve mesleki yılgınlık, tükenmişliğe yılgınlığa yönelik moral motivasyon seminerlerinin yeterli ya da hiç olmayışı, yaş ilerledikçe yaşam standartlarına bağlı stresin okul ortamına yansması veya meslek içi seminerlerin bu konuları ele almaması olarak söylenebilir. Çalışmamızda elde ettiğimiz bulguya farklı sonuçlar elde etmiş çalışmalar da mevcuttur. Kılınç (2013), öğretmenlerin liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve

algılanan öğrenci başarısı alt boyutlarına ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır sonucuna ulaşırken, Nartgün (2015), öğretmenlerin liderlik ve psikolojik dayanıklılık ilişkisini incelediği araştırmasında, öğretmenlerin yaşlarına göre, yöneticilerin sergilediği liderlik düzeylerine yönelik görüşleri arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamamış ancak “21-25 arası yaş” kategorisine dâhil olan öğretmenlerin diğer yaş kategorilerine kıyasla yöneticilerin liderlik düzeylerini daha düşük buldukları sonucuna ulaştıklarını ifade etmiştir. Bunun sebebi olarak işe yeni başladığı düşünülen öğretmenlerin diğerlerine göre daha mükemmeliyetçi duygularıyla karar vermiş olabilecekleri fikri öne sürmüştür. Böylelikle kıdem ilerledikçe lider kabul edilen yöneticilere bakış açılarının olumlu anlamda değiştiğini görmekteyiz. Aynı doğrultuda, Şahin (2006), sürdürücü ve dönüşücü liderliğe yönelik yaş değişkenine göre bir farklılığın oluşmadığı sonucuna varmıştır. Erdoğan’ın (2012), ilköğretim okullarında güven kültürünü araştırdığı çalışmasında ise kıdem arttıkça okul yönetimine, okul yöneticilerin liderliğine yönelik güvenin arttığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Mevcut araştırmada yapılan görüşmelerde, bazı katılımcılarda öğretmenlik ve yöneticilik kıdeminin arttıkça örgütü oluşturan öğelere yönelik aidiyet duygusunun da arttığı görülmüştür. Bu yönüyle elde edilen bu bulgular, Çinkır ve Çetin (2010) ve Kılınç’ın (2013) elde ettiği, öğretmenlerin kıdemleri arttıkça mesleki çalışma ilişkilerinin daha olumlu hale geldiğini gösteren bulgularla eşleşmektedir. Harris ve Lambert (2003), okul yöneticilerinin görevlerinde deneyim kazandıkça liderlik davranışlarına ilişkin farkındalık düzeylerinin de artabileceğine yönelik ifadesi araştırmamızın bulgusuyla da uyusmaktadır.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise yüz yüze görüşme yapılan öğretmen katılımcıların görev yaptıkları ilköğretim okullarında otokratik, merkeziyetçi liderlik anlayışının var olduğunu savunurken, yöneticilerin demokratik, dağıtıcı bir yönetim, liderlik uyguladıklarını ifade etmektedirler. Özellikle okula yönelik karar alma sürecinde yöneticinin kendi başına ya da sadece yönetici merkezli bir grubun fikirlerini almak suretiyle kararların alındığını ifade ettikleri görülmüştür. Bu durumun okullarda öğretmenler düzeyinde oluşan kutuplaşmadan kaynaklandığı

söylenilmektedir. Bunun yanında, okul yöneticilerinin öğretmenlere göre daha olumlu ifadeler kullandığı da görülmüştür. Bunun sebebi olarak da yıllar ilerledikçe öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin yöneticilerde oluşan farkındalık biçiminde ifade edilebilir. Buna bağlı olarak öğretmenlerde bu farkındalığın ortaya çıkması ve öğretmenlerin okul liderlik sürecine katkıda bulunmaları gerektiği ifade edilebilir. Bu bakış açısıyla liderlik bir kişinin hiyerarşi ve pozisyona bağlı kalmaksızın dağıtılarak etkisinin artırılmasını ifade etmektedir. Fullan (2005) sistemin daha geniş parçalarını dikkate alan, onlarla etkileşime giren ve böylece daha derin reformları hayata geçirebilen liderlerden bahsederken, dağıtımcı liderliğin bunu mümkün kılacak uygulamalar içerdiğini ifade etmiştir. Bolden (2007) ise örgütlerin içlerinde gizil liderlik potansiyelleri bulunduğunu ifade etmiş ve bu hem örgütlerin hem de onları yöneten liderlerin güçleri içerisinde yer almaktadır ifadesini kullanmıştır. Bu yönüyle dağıtımcı liderliğin örgütsel yapının her düzeyindeki bireylerin eylem ve etkilerini dikkate alan ve örgütün toplam liderlik kapasitesini arttıran daha derin bir perspektif sunduğu görülmektedir. Kılınç (2013), dağıtımcı liderliğe ilişkin katılımcıların görüşlerinin görece olarak daha olumsuz olmasını bu alanda yapılan ampirik çalışmaların henüz oldukça sınırlı olmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Lambert (2003), liderlik ve öğrenme arasındaki bağın kurulmasına yönelik, tek merkezli liderliğin ve okul üyelerinin liderlik becerilerinden yeterince faydalanılmadığı ifade etmiş, ilgili araştırmaların yetersizliğine dikkat çekmiştir.

Sonuç olarak, daha az merkezî uygulamalar ve daha çok işbirliğine dayalı bir liderlik yaklaşımı içeren dağıtımcı liderlik, genel olarak liderlik düşüncesini daha kolektif bir bakış açısına yerleştirmekte, buna yönelik teori ve uygulamalar her geçen gün artmakta ve geleneksel lider-üye ikileminin sınırlılıklarını ortadan kaldırmaya çalışmaktadır. Bu yönüyle dağıtımcı liderliğe yönelik yapılabilecek çalışmalar olduğu ve çalışmaların alan yazına önemli katkılar sağlayacağı görülmektedir.

Araştırmada nitel boyutunda ele alınan liderlik ve liderlik kapasitesi alt boyutlarına yönelik görüşmelerde ortaya çıkan diğer görüşler şu şekildedir;

Araştırmanın liderlik kapasitesi alt boyutlarından biri olan iş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutuna yönelik sonuçlarına göre, öğretime yönelik bireyselci ve kutuplaşmacı okul kültürlerinin daha ön planda olduğu görülmektedir. Kolektif ve iş birliği çalışmalarının belirli gruplar içerisinde sınırlı kaldığı, uygulamaların uygulama aşamasında aksaklığa uğradığı belirlenmiştir. Fikirlerin hayata geçirilememesi, uygulamaların yarım kalması ve buna benzer olumsuz durumların, lider bir eğiticinin olmamasından, iş birliği ve ortak sorumluluk duygusunun zayıf olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin desteği, iletişim, kolektif çalışma kavramlarının öneminin yeterince bilinmediği görülmektedir. Katılımcıların görüşleri sonucunda iş birliği ve ortak sorumluluğa yönelik ortaya çıkan olumsuz görüşlerin sebepleri arasında iş yükünün fazla olması, bireyselciliğin tercih edilmesi, okula yönelik işlerin ortaya çıkardığı stres, mesleki ve kurumsal yılgınlık, iletişimsizlik, motivasyon eksikliği, aidiyet duygusunun zayıf olması olarak gösterilebilir. Özçetin (2013), öğretmen liderliğine yönelik yaptığı araştırmasında iş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutuna ilişkin şu ifadelerle yer vermiştir. Okul geliştirme içerisinde işbirliği atmosferi vardır ve birlikte çalışan kişiler ortak sorumluluklara sahiptir. Bu atmosfer gözle görünür değildir, fakat bu örgütteki kişiler arasındaki tartışmanın, diyalogun ve gelişimin açık bir sonucudur. Gelişen bir okul topluluğu, anlam oluşturmada, ortak öğrenme ve sorgulamayla işbirliği yapmada aktif olan öğretmenlerden oluşur. Gelişen bir okul, aynı zamanda öğrenen öğretmenlerin de öğrenen öğrenciler gibi önemsendiği bir öğrenme topluluğudur. Bu yüzden okul geliştirme aşamasında ilişkiler de büyük ölçüde önemlidir.

Kılınç (2013) ve Gambini (2011) yapmış oldukları araştırmaların sonucunda, katılımcıların dağıtımçı liderlik ve paylaşılan okul vizyonu alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı alt boyutlarına göre daha düşük düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Yapılan bu araştırmaların nitel boyutunda elde edilen sonuçlarına göre; okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul içinde iş birliği yapmayı bir vazife olarak gördükleri ve süreci bu şekilde içselleştirdikleri ihtimali üzerinde durulmuştur. Mevcut araştırmanın nitel sonuçları bu bulgularla kısmen örtüşmekle beraber, okullarda bireysel çalışmaların

daha fazla tercih edildiği, ortak çalışmaların küçük gruplarda sınırlı kaldığı ve bunun sonucunda da ortak sorumluluk duygusunun zayıfladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Erdoğan'a göre (2012), küçük okullarda okulun ortak amaç ve değerlerinin paylaşılma düzeyi büyük okullara göre daha fazladır sonucuna ulaşarak konuya farklı bir bakış kazandırmıştır. Lambert (1998) liderlik kapasitesi kavramında en önemli noktanın birliktelik anlayışı olduğunu ifade etmekte ve bu süreçte okul üyelerinin birlikte öğrendiğini, bilgi ve anlam yarattığını ve okul gelişim sürecine katkı sağladığını ifade etmektedir. Bu açıdan, liderlik kapasitesi kavramının katılımcılar tarafından geniş tabanlı liderlik anlayışı çerçevesinde değerlendirilmesinin beklentilere uygun olduğu söylenebilir (Aktaran Kılınç, 2013). Böylelikle iş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutunun, yalnızca okul üyelerinin bireysel çalışmalarıyla ortaya konulan bir olgu olmadığını görmekteyiz. Okullarda her bir üyenin, her bir bireyin okulun ortak amacının gerçekleştirilebilmesine yönelik sorumluluk üstlenmesi gerektiği görülmektedir.

Elde edilen bulgulara ek olarak, Lee ve Smith (1996) ve Kılınç (2013) yaptıkları araştırmalarda öğrenci başarısına yönelik alınan güçlü ortak sorumluluğunun öğrenci başarısını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu bakımdan, okul üyelerinin sahip oldukları ortak sorumluluk duygusunun öğrenci öğrenmesinin artırılması açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, liderlik kapasitesi kuramının sorumluluğu tek bir kişiye yükleyen ve hiyerarşik örgüt yapılanmalarından beslenen liderlik anlayışından ziyade her çalışanın liderlik sürecine katkı sağladığı bir anlayışı desteklediği düşünüldüğünde, mevcut araştırma bulgularının elde edilen bulgularla örtüştüğü söylenebilir.

Araştırmanın vizyon geliştirme alt boyutuna yönelik elde edilen sonuçlarına göre, okul vizyonunun belirlenmesi sürecine okul yöneticileri ve öğretmenlerin yeterli düzeyde katılım göstermedikleri, okullarda daha çok mevzuatlara bağlı kalarak, merkeziyetçi, kararlara münferit olarak, düşük oranda katkı sağladıkları

ortaya konmuştur. Ayrıca öğretimle ilgili karar süreçlerinin daha çok okul müdürü ve sınırlı sayıda öğretmen tarafından yönlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Paylaşılan okul vizyonu alt boyutuna yönelik alan yazında, bir tutarlılık söz konusudur. Buna göre katılımcıların liderlik kapasitesinin paylaşılan okul vizyonu boyutuna ilişkin görüşlerinin olumsuz olduğu görülmüştür. Bunun sebebi olarak iş birliği ve ortak sorumluluk duygusunun zayıf olması, ortak fikirlerde buluşamama, merkeziyetçi otoriteye güven ve vizyon geliştirebilecek olanaklara sahip olmama düşüncesinin hakim olması şeklinde ifade edilebilir. Elde edilen veriler ışığında şöyle bir çıkarım yapılabilir: iş birliği ve ortak sorumluluk duygusunun oluşmadığı okullarda vizyondan bahsetmek mümkün değildir. Bu doğrultuda yapılan bir diğer çalışmada Gambini (2011) okul müdürleri ve öğretmenlerin liderlik kapasitesi ilişkin görüşleri sonucunda paylaşılan okul vizyon alt boyutunun en az uygulanan boyut olduğunu belirtmiştir. Altınkurt ve Yılmaz (2011) bu çalışmaya paralel sonuçlar elde etmiştir. Can (2009) ise, öğretmen liderliğe yönelik yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin yarısından daha az bir kısmının okul vizyonu oluşturma sürecine katıldığını ortaya çıkarmıştır. Lambert (2003), bu duruma sebep olarak, liderlik kapasitesi düşük okullarda okul müdürünün çoğunlukla liderlik davranışlarını tek başına üstlendiğini, örgüt içi iletişimin tek yönlü olduğunu ve okul üyelerinin paylaştığı ortak bir vizyonun mevcut olmadığını ifade etmiştir. Lambert'e (2003) göre, paylaşılan vizyon ile yansıtıcı rol ve sorumluluklar arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Liderlik kapasitesini geliştirmeye yönelik vizyon, aynı hedef için bir arada bulunan örgüt üyelerinin bu vizyonu takibi doğrultusunda etkileşimde bulunmasıyla ortaya çıkar. Bu doğrultuda Bergstrom (2011), eğer vizyon paydaşlar arasında benimsenmediyse, kapasite geliştirmeye yönelik etkisinin olması beklenmez yargısına ulaşmıştır.

Kılınç (2013), yaptığı araştırmada, katılımcıların paylaşılan okul vizyonuna ilişkin görüşlerinin iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı boyutlarına göre daha olumsuz olduğu sonucuna varmıştır. Bu bulgu bizim araştırmamızla da örtüşmektedir. Bu herkes tarafından paylaşılan ve benimsenen bir okul vizyonunun olmadığını göstermektedir. Ayrıca, katılımcıların vizyon belirleme

sürecine etkin katılım göstermedikleri, bu çabanın bireysel gayretler çerçevesinde sınırlı kaldığı şeklinde yorumlanabilir.

Özçetin (2013), öğretmen liderliğine yönelik yapmış olduğu araştırmada okul vizyonuna yönelik şu sonuçları elde etmiştir; Öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkılarak, öğretmenler arasında ortak çalışmaların yeterince yapılmadığı sonucuna varılabilir. Oysa okulların ve okul üyelerinin genel vizyonuna bakıldığında, okul başarısını arttırmanın ortak düşünce olduğu görülmektedir. Okul yöneticileri kendi vizyonlarına bunu yansıtmakta ve öğretmenler okul başarısını arttırmaya yardımcı olacak çalışmaları yürütmeleri gerekmektedir. Eğitim sisteminin temel amacı doğrultusunda öğretmenler yaşamdan kesitler, örnekler sunarak okul içinde iyi insan, vatandaş olma davranışlarını pekiştirmelidirler. Çağın gereklerine uygun olarak yenilikçi bir vizyonla hareket edilmesi konusunda öğretmenlerin okul müdürlerine destek olmaları gerekmektedir. Okul müdürlerinin de bu vizyonu yerine getirme amacıyla öğretmen ve diğer örgüt üyeleriyle iyi bir etkileşim içerisinde bulunması gerekmektedir. Bu bağlamda örgütlerde liderler ve yöneticiler, öncelikle çalışanlarını tanımayı, anlamayı sağlayarak, onlarla etkin iletişim kurarak ve çalışanların kendi fikirlerini rahatlıkla dile getirebildikleri ve çözüme katkıda bulunabildikleri bir ortam yaratmaları gerektiği sonucuna varılabilir. Böylelikle çalışanların çalışma ve motivasyon düzeyleri artacak örgütsel amaç ve hedeflere ulaşılması sağlanacaktır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmen ve yöneticiler, liderlik kapasitesi alt boyutlarından algılanan öğrenci başarısı boyutuyla ilgili olarak, öğrencilerin akademik başarılarının son yıllarda yükselme eğiliminde olduğunu belirtmişlerdir. Bir kısım öğretmenler başarı seviyesinin az değiştiğini ve yetersiz olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında, algılanan öğrenci başarısına yönelik öğretmen katılımcıların görüşlerinin, okul yöneticisi olan katılımcıların görüşlerinden farklı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen katılımcılar öğrenci başarısına yönelik daha olumsuz ifadeler kullanırken, okul yöneticileri daha olumlu ifadeler kullanıp, bu başarıya temel oluşturacak nedenlerden

bahsetmişlerdir. Bu farklılığın okul yöneticisinin üstlendiği ve amaçladığı başarılı bir okul olma vizyonu üzerinde yaratmaya çalıştığı algı sebebiyle olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenin yöneticilere kıyasla sayısal anlamda daha az öğrenci grubuyla muhatap olması, okulun genelinde var olan başarıdan habersiz oluşundan yani büyük resmi göremeyişinden kaynaklandığı şeklinde söylenebilir.

Algılanan öğrenci başarısına yönelik araştırmanın nicel boyutunda, katılımcıların liderlik kapasitesinin algılanan öğrenci başarısı alt boyutuna yönelik algılarının orta düzeyde oldukları görülmüştür. Elde edilen bu bulgular birçok çalışmayla örtüşmektedir. Bununla birlikte, ilgili birçok çalışmada (Harris ve Lambert, 2003; Lambert, 2002; Leithwood., 2003; Louis, 2006; Morrissey, 2000, Aktaran Kılınç, 2013) öğrenci başarısının artırılmasında paylaşılan okul vizyonu, iş birliği, ortak sorumluluk duygusunun oluşturulmasının önemi vurgulanmaktadır. Fakat bu bulgular Kılınç'ın (2013) elde ettiği verilerle kısmen uyuşmamaktadır. Kılınç'a (2013) göre, liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutlarının algılanan öğrenci başarısı alt boyutunun anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığı konusunda yapılan araştırma sonucunda, algılanan öğrenci başarısının yordayıcılarının iş birliği ve ortak sorumluluk ve paylaşılan okul vizyonu olduğu, dağıtımçı liderliğin ise algılanan öğrenci başarısını anlamlı bir şekilde yordamadığı ortaya konmuştur. Bunun nedeni olarak, dağıtımçı liderliğin okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından benimsenmemiş olması ya da dağıtımçı liderlik davranışlarının yasal mevzuat içinde yer almaması sonucu okul yöneticileri ve öğretmenlerin dağıtımçı liderlik davranışlarını görev alanları içinde kabul etmemeleri olabilir şeklinde ifade etmiştir.

Liderlik ve algılanan öğrenci başarısı ilişkisine yönelik olarak yapılan çalışmalarda, öğrenci başarısına yönelik çeşitli etmenlerden bahsedilmiştir. Araştırmacıların ve gözlemcilerin çoğu öğrenci başarısı üzerinde öğretmenin rolünü vurgulamışlardır (Darling-Hammond, Richardson, 2009; Young, Fuller, Brewer, Carpenter, Mansfield, 2007). Onlara göre öğretmen doğrudan bir etkiye sahipken, yöneticiler dolaylı bir etki yaratırlar. Donanımlı bir öğretmen, yöneticilerin desteğiyle direkt bir etki yaratabilmektedir. Diğer bir çalışmada,

Meyerson (2005), etkili okul liderlerinin öğrenci başarısı üzerinde önemli etkileri olduğunu ifade ederken, liderliğin okul kültürünü etkilemek suretiyle öğrenci başarısına dolaylı yoldan katkı sağladığını öne sürmüştür. Leithwood ve Mascal (2008) ise, kolektif bir liderliğin öğrenci başarısındaki dolaylı ama ciddi etkilerinden bahsetmiştir. Buna göre öğrenci başarısı, lider ruhlu örgüt üyelerin ortaya koydukları performanslar neticesinde ortaya çıkabilecek beklendik sonuçtur. Bunun yanı sıra öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının öğrenci başarısına katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Engin ve diğerleri (2012) ve Chamberlain (2011), öğrenci başarısı üzerinde ailenin ve fiziki çevrenin etkisinden bahsetmiş, yaptığı çalışmalarda bunun liderlik kapasitesine katkısını ifade etmiştir. Kılınç (2013) ve Gambini (2011)'e göre; liderlik kapasitesinin alt boyutu olan algılanan öğrenci başarısı üzerinde öğretmenlerin ve yöneticilerin etkisi diğer boyutlara nazaran daha yüksektir. Buna göre okul yöneticisi ve öğretmenlerin algılanan öğrenci başarısına ilişkin görüşlerinin yüksek olmasının nedeni, okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrenci başarısının artırılmasını öncelikli görevleri olarak ifade etmeleri olarak gösterilebilir. Bunun yanı sıra, örgüt üyeleri arasındaki etkileşimin örgütün başarı sürecine ve öğrenci başarısına olumlu katkılarının olduğu ifade edilmiştir (Murphy ve diğerleri, 2006. Aktaran Kılınç, 2013)

Araştırmanın sonuçlarından bir diğeri, ilköğretim okullarında öğrenci başarısını artırmaya yönelik gerçekleştirilen ortak uygulamalar olan öğrenciyle bire bir ilgilenme, akran danışmanlığı, motivasyon faaliyetleri, özgüven ve başarıya yönelik faaliyetler, öğrenci başarısının ödüllendirilmesi, öğrenci performans takibi, öğrenci rehberliği ve koçluk ve danışmanlık hizmetleri gibi uygulamaların öğrencilerin akademik başarılarını artırmak amacıyla gerçekleştirilen uygulamalar arasında olduğunu göstermektedir.

5.2. Öneriler

İçinde bulunduğumuz yüzyılda, yönetim, eğitim ve birçok alanda liderlik, aranan en gerekli vasıflardan biri olmuştur. Bunun temel sebebi, içinde bulunduğumuz yüzyılın artık değişimi, yaratıcılığı ve ölçülü riskler alabilen yaklaşımları tercih etmesidir. Yapılan bu araştırma ile birlikte ilköğretim okullarında liderlik kapasitesi belirlenmeye çalışılmış, nitel çalışma vasıtasıyla da liderliğin gelişimini etkileyen etmenler incelenmiştir. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin liderlik rollerini sergileme düzeylerinin düşük olduğu görülmüş, liderliğe yönelik seminerlerin, hizmet içi eğitim kurslarının yeterli derecede besleyici olmadığı belirlenmiştir. Bu açıdan öğretmenlere ve yöneticilere yönelik kursların, nitelikli hizmet içi eğitim seminerlerinin, bu doğrultuda yapılacak zümre çalışmalarının önemsenmesi, uygulanması ve yöneticiler tarafından teşvik edilmesi önerilmektedir. Özellikle yöneticilerin değişime eğilimli, yaratıcı, ilham verici, araştırmacı, yol gösterici ve yönlendirici olması önerilmektedir.

Öğretmenlerin liderlik rollerini üstlenmelerini kolaylaştıracak ve liderlik rollerine ilişkin beklentilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olacak düzenlemelerin yapılması önerilebilir. Bunun yanı sıra okulda öğretmenlerin liderlik davranışlarının benimsendiği ve desteklendiği bir kültür oluşturma noktasında birtakım düzenlemeler yapılabilir. Böylelikle öğretmenlerin liderlik potansiyellerinden okul gelişimi sürecinde daha fazla yararlanılabilir.

Mevcut araştırmada, ilköğretim düzeyindeki okullarda liderlik kapasitesi belirlemeye yönelik çalışılmış, liderliğe ilişkin algı ve fikirler farklı değişkenlere göre irdelenmiştir. Bununla birlikte, alan yazında öğretmen ve yöneticilerin liderlik davranışlarına ilişkin çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu açıdan, öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin farklı eğitim kademelerinde, farklı araştırma yöntemleriyle ve farklı değişkenler kullanılarak yapılacak çalışmaların alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1994). *Çağdaş örgütlerde insan kaynağının yönetimi*. Yayın No:7. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Akat, İ., Budak, G., Budak, G. (2002). *İşletme yönetimi*, Barış Yayınları, İzmir
- Akbaba, A. ve Erenler, E. (2008). *Otel işletmelerinde yöneticilerin liderlik yönelimleri ve işletme performansı ilişkisi, anatolia*. Turizm Araştırmaları Dergisi, Cilt 19, Sayı 1, Bahar: 21-36.
- Akın, U. (2012). *Kamu ilköğretim okulu müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumları ve öz-yeterlikleriyle ilişkisi*, (Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alkın, C. ve Ünsar, S. (2007). *Liderlik özellikleri ve davranışlarının belirlenmesi üzerine bir araştırma*. Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, C.9,(3),75-94.
- Altun, S. A. (2003). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderliğe verdikleri önem ve uygulama düzeyleri*. <http://ilkogretim.online.org.tr/vo2sa1b.htm>.’ den alınmıştır.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim okullarının vizyon, misyon ve değerleri ile ilgili bir çözümleme*. Akademik Bakış Dergisi, 23, 1-15.
- Anderson, G. L.& Herr, K. & Nihlen, A. S. (1994). *Studying your own school: an educators guide to qualitative practitioner research*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Aronoff, C. E. & McClure, S. & Ward, J. L. (2003). *Family business succession: the final test of greatness* (2nd ed.). Marietta, GA: Family Business Consulting Group.
- Arlı, M. ve Nazik, H. (2001). *Bilimsel araştırmaya giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Ataman, G. (2002). *İşletme yönetimi*, s. 13, İstanbul, Türkmen Kitabevi.
- Avolio, B. J. & Gardner, W. L. (2005). “*Authentic leadership development: getting to the root of positive forms of leadership*. The Leadership Quarterly”, Vol. 16, No.3, 315- 338.
- Avolio, B. J. & Weichun, Z. & Bhatia, P. (2004). *Transformational leadership and organizational commitment: mediating role of psychological empowerment and moderating role of structural distance*. Journal of Organizational Behavior. 25, 951–968.
- Aydın, A. (1997). *Liderliğin temel nitelikleri nelerdir?*, 21.Yüzyılda Liderlik Sempozyumu (5-6 Haziran 1997) Bildiriler Kitabı, 82-87. İstanbul, Deniz Harp Okulu Basımevi.
- Baloğlu, N. (2011, Aralık). *Dağıtımçı liderlik uygulamaları*, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 12, Sayı 4, Sayfa 163.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2009). *Ruhsal liderlik üzerine teorik bir çözümleme*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (Educational Administration: Theory and Practice), 15(58), 165-190.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2009). *Turkish primary school teachers‘ constructive thinking styles*. Reading Improvement, 46(2), 81–87.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2011, Aralık). *Dağıtımçı liderlik: okullarda yönetiminin yeniden yapılandırması sürecinde dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı*. KEFAD Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 12, Sayı 3, s: 127-148
- Ballı, E. (2012). *Lider olarak algılanmada kişilik özelliklerinin etkisi: özel güvenlik görevlisi örnekleminde ampirik bir çalışma*, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt/Vol.: 13 - Sayı/No: 3 (85-94).

- Bamburg, J. & Smith, D. & Andrew, R. (1990). *Principal instructional leadership and school achievement*. Educational Leadership. 44, 9-11.
- Baş, G. (2009). *Küreselleşme ve bilgi toplumu*. Eğitim Dergisi, 24. ISSN: 1307-1785.
- Bartle, P. (2012). *Community empowerment*. Trainer, Editor; 22. Web Smith Publisher Educator.
- Barth, R. (1990). *The effects of mandated standardized testing on teachers' perceptions*. ProQuest 'den alınmıştır.
- Barkley, S. G. & Bottoms, C. & Feagin, S. C. (2001). *Leadership matters: building leadership capacity*. Atlanta, GA: Southern Regional Education Board.
- Bass, B.M. & Steidlmeier, P. (1999). *Ethics, character and authentic transformational leadership behavior*. Leadership Quarterly. 10(2), 181–217.
- Bass, B. M. & Avolio, B. & Jung, R. & Berson, M. (2003). *Re-examining the components of the transformational and transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire*. Journal of Occupational And Organizational Psychology. 72, 441- 462.
- Bass, B.M. (1990). *From transactional to transformational leadership: learning to share the vision*. Organizational Dynamics. 18(3), 19–31.
- Bass, B.M. & Riggio, R. (2008). *Transformational leadership* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bennis, W. (1998). *Enhancing teaching quality through peer review of teaching*. Quality in Higher Education. DOI:10.1080/13538320500175118. Volume 11, Issue 2

- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). *Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi*. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 4 (7), 21-35.
- Bergstrom, F. (2011). *Competetion will not hurt you*. Journal of Public Sciences. 2011;(2-3):351-380
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme; Hatay İli Örneği*, (Yayınlanmış Doktora Tezi), Malatya. ISSN; 1300-2899.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). *Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: bir karma yöntem çalışması*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 2012, Cilt 18, Sayı 2, ss: 191-223
- Bilge, B. (2013). *öğrenci başarısını arttırmada okul müdüründen beklenen liderlik özellikleri*, Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 1 (2), 12-23.
- Blake, R. & Mouton, J. (1964, 1978). *Managerial grid theory. the key to leadership excellence*. Training and Development Journal. Houston.
- Bolden, R. (2007). *Distributed leadership*. ProQuest'ten alınmıştır. ISSN 1472 2939
- Bostancı, B. (2012). *Paylaşılan liderlik algısı ölçeği'nin türkçe uyarlaması*, International Journal of Human Sciences Volume: 9 Issue: 2
- Boşgelmez, M. (1984). *Klasik yönetici davranışlarına öğretmenlerin tepkileri*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniv. Eğitim Bilimleri, Ankara.
- Bozman, C. E. (2011). *The effects of principals' leadership styles, teacher efficacy, and teachers' trust in their principals on student achievement* (Doktora Tezi). ProQuest'ten alınmıştır. UMI No. 3468683.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*, Sage P. s.1, London

- Buluç, B. (2009). *İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki*. Eğitim ve Bilim, 34(152), 71-86.
- Büyüköztürk, Ş (2010). *Sosyal bilimler için veri analiz el kitabı*. Pegem Yayıncılık.
- Burns, J.M. (1985) & Bass, B.M. (1978) *Leadership*. New York. Harper & Row.
- Can, N. (2009). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H., Aşan, Ö. ve Aydın, E. (2006). *Örgütsel davranış*, s.365. İstanbul, Arıkan Yayınları.
- Cawthorne, J. E. (2010). *Leading from the middle of the organization: an examination of shared leadership in academic libraries*. The Journal of Academic Librarianship, 36(2), 151–157
- Cemaloğlu, N. ve Kılınç, A. Ç. (2009, Mayıs). *Okul müdürlerinin etik ilkelere uygun davranışlar gösterme düzeyleri*, IV. Eğitim Yönetimi Kongresi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- Cemaloğlu, N. (2007). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 33: 77-87 [2007]
- Chin, J. (2007). *Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in taiwan and the usa*. Educational Research Institute, 8(2), 166177
- Conzemius, A. & O'Neill, J. (2001). *Building shared responsibility for student learning*. Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development Press.
- Covey, S. R. (1990). *Principle centered leadership*, New York: Summit Books.
- Crowther, F. & Olsen, P. (1997). *Teachers as leaders - an exploratory frame work*. International Journal of Educational Management, 11(1), 6-13.

- Cömert, M. (2004, Temmuz). *Dönüşümcü liderlik*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya. Türkiye.
- Çağlar, A. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan kişilik özellikleri ve liderlik davranışları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Ege Eğitim Dergisi 2005 (6) 1: 61-80.
- Çelik. V. (2000) . *Geleceğin okul liderleri*. Türk Milli Eğitim Örgütü Ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu, 11-13 Ocak 2001. Ankara.
- Çelik. V. (1995) *Küreselleşme sürecinde avrupa 'da eğitim yönetimi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Yıl. 1 Sayı. 1. ISSN: 1300-4832. Ankara.
- Çelebi, G. Y. (2015, Haziran). *Toksik liderlik ölçeğinin geliştirilmesi*, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 4(1), s. 249 – 268.
- Çelebi, N. (2015). *Developing toxic leadership scale*. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt/Volume: 4, Sayı/Issue: 1.
- Çinkır, Ş. ve Çetin, S. K. (2010). *Öğretmenlerin okullarda mesleki çalışma ilişkileri hakkındaki görüşleri*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (Educational Administration: Theory and Practice), 16(3), 353-371.
- Darling-Hammond, N., & Richardson, N. (2009). *Teacher learning: what matters?* Educational Leadership, 66, 46-52.
- Davis, S. (2010). *A study of the impact of a k-12 school district–university doctoral cohort on district leadership capacity*, Western Michigan University, U.S.A. Document Service No: 3440991
- Deanne, N. & Hartog, P. L. (2009). *Koopman, endüstri iş ve örgüt psikolojisi el kitabı*, (Çev.:Handan Kepir Sinangil v.d.) Cilt:2, s.3. İstanbul, Literatür Yayıncılık.
- Dilek, H. (2005). *“Liderlik yaklaşımlarının ve adalet algısının; örgütsel bağlılık, iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkilerine yönelik bir*

araştırma”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.

Dubrin, A. & Dalglish, C. L. (2003). *Leadership in the australian context: case studies in leadership*. Tilde University Press.

Durukan, G. (2013). *Liderlik yaklaşımları algısının işe ilişkin duygusal iyilik durumu üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı.

Durmuş, A. (2014). *Güncel liderlik yaklaşımları, duygusal zeka, yöneticilerin liderlik tarzları ve duygusal zeka ilişkisinin belirlenmesi yönelik bir araştırma*, (Yüksek Lisans Tezi). İnsan Kaynakları Anabilim Dalı, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

DuFour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: National Educational Service

Early, S. L. (2014). *An examination of mentoring an relationships and leadership capacity in resident assistants*. Graduate College of Bowling Green State University.

Eldred, J. A. (2010). *A study to determine the relationship between the perceived leadership styles of school principals and teacher job satisfaction at selected elementary schools* (Doktora Tezi). ProQuest'ten alınmıştır. UMI No. 341247.

Elmore, R. F. (2000). *Building a New structure for school leadership the albert shanker* Institute. <http://www.shankerinstitute.org/Downloads/building.pdf> 'den alınmıştır. Erişim tarihi: 2011

- Engin, A. O. (2009). *Öğrencilerin okul öğrenme başarılarını etkileyen bazı temel değişkenler*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Journal of the Institute of Social Sciences. Sayı: 3, Bahar- 2009, 125-156
- Eraslan, L. (2004). *Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi*. Milli Eğitim Dergisi, 162.
- Erçetin, Ş.Ş. (2000). “*Lider sarmalında vizyon*”, 1.bs., s.36. İstanbul, Nobel Yayın Dağıtım.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*, 6.bs., İstanbul, Beta Yayıncılık
- Erdoğan, İ. (2007). *İşletmelerde davranış*, İstanbul, Miad Yönetim Yayın Dizisi 1.
- Erdoğan, Ç. (2012). *İlköğretim okulu müdürlerinin etik liderlik davranışları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Fiedler, F. E. (1971). *Leadership*, New York: General Learning Press.
- Fink, D. (2005). *Leadership for mortals. developing and sustaining leaders of learning*. Thousand Oaks, California: Paul Chapman.
- Fink, D. (2011). *Pipelines, pools and reservoirs: building leadership capacity for sustained improvement*. Journal of Educational Administration (Special Issue: Building Organizational Capacity in School Education). 1-28.
- Fındıkçı, İ. (2009). “*Bir gönül yolculuğu hizmetkar liderlik*”. İstanbul, Alfa Yayıncılık.
- Fındıkçı, İ. (2009). *Hizmetkar Liderlik*. s.68. İstanbul, Alfa Yayınları.
- Fullan, M. G. (1994). *Teacher leadership: a failure to conceptualize*. d. r. walling (Ed.), *Teachers as Leaders* (241-253). Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability: system thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change: what the best leaders do to help their organizations survive and thrive*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2008). *What is worth fighting for in the principalship?* (2. Ed). New York: Teachers College.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (Sixth ed.). New York: McGraw-Hill Book Company.
- Gambini , F. (2011), *Leadership capacity for succession and sustainability in a family- owned private school*. Pepperdine University Graduate School of Education and Psychology. *Quarterly*, Vol:3
- Gardner, W. L. & Schermerhorn, J. (1992). *Team effectiveness in complex organizations*. Pegasus Professor and University.
- Gardner, W. L. & Avolio, B. J. & Luthans, F. & May, D. R. & Walumbwa, F. (2005). “Can you see the real me?” a self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*, Vol. 16, 343–372.
- Gibb, C. A. (1954). *Leadership*. in g. lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology*, vol. 2 (pp. 877-917). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gibson, R. (1997), *Geleceği yeniden düşünmek: iş yönetimi, rekabet, kontrol, liderlik*. İstanbul: Sabah Yayınları.
- Gibson, R. (2002). *Pazarlar ve dünya*, (Çev. Sinem Gül), İstanbul, Sabah Yayınları.
- Glasser, W. (1999). *Choice theory: a new psychology of personal freedom*. New York: Harper Collins.
- Grant, M. (2006). *A health map for the local human habitat*. *The Journal for the Royal Society for the Promotion of Health*, 126(6), 252-253.

- Gronn, P. (2009), *Leadership configurations*, Leadership, 5(3): 381–394.
- Gronn, P. (2002). *Distributed leadership*. In K. Leithwood ve P. Hallinger (Eds.).
Second International Handbook of Educational Leadership and
Administration. 653–696, Dordrecht: Kluwer Academic.
- Gülcan, M. G., Kılınç, A. Ç. ve Çepni, O. (2012, Kış), *İlköğretim okulu
müdürlerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeylerinin çeşitli
değişkenler açısından incelenmesi*, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(1),
123-142
- Güzelcık, E. (1999). *Küreselleşme ve işletmelerde değişen kurum imajı*, Birinci
Basım, 1999, s. 65, İstanbul, Sistem Yayıncılık.
- Harms, P. D. & Crede, M. (2010). *Emotional intelligence and transformational and
transactional leadership: A meta analysis*. Journal of Leadership &
Organizational Studies, 17(1), 5-17.
- Harris, A. (2002). *School improvement: what's in it for schools?* London:
RoutledgeFalmer.
- Harris, A. (2005). *Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or
possibility?* School Leadership & Management, 23(3), 313-324.
- Harris, A. (2011). *System improvement through collective capacity building*. Journal
of Educational Administration, 49(6), 624-636.
- Harris, A. & Brown, D. & Abbott, I. (2006). *Executive leadership: an-other lever in
the system?* School Leadership and Management, 26(4), 397-409.
- Harris, A. & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school
improvement*. Maidenhead, Philadelphia: Open University.
- Harris, A. & Muijs, D. (2003). *Teacher leadership: principles and practice*.
London: National College for School Leadership.

<http://www.nationalcollege.org.uk/index/docinfo.htm?id=17417>. ‘den alınmıştır.

Heifetz, R. (1994). *Leadership without easy answers*. Boston, MA: Harvard Press.

Higgs, E. (2002). *Conservation biology*. Volume 11, Issue 2, pages 338–348. DOI: 10.1046/j.1523-1739.95311

Harris, A. & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Maidenhead, Philadelphia: Open University.

Hill, R. M. (2009). *Leadership capacity in a complex connected age* (Doktora Tezi). ProQuest adresinden alınmıştır. UMI No. 3484589.

Hodgetts, N. (2000), *Leadership and administration studies*, a.g.e., s.546

Hogan, R. & Hogan, J. (2001). Assessing leadership: a view from the dark side. *International Journal of Selection and Assessment*, 9, 40–51.

Horsefall, C. (2001). *Leadership issues: raising achievement*. London, UK: Learning and Skills Development Agency.

House, R. J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In J.G. Hunt & L.L. Larson, (Der), *Leadership: The cutting edge* (pp. 189-207). Carbondale, IL: Southern, Illinois University Press.

House, R. J. & Howell, J. (1992), *Personality and charismatic leadership*. The *Leadership Quarterly*, Vol.:3.

House, B. & Shamir, B. (1993). *The motivational effects of charismatic leadership: a self-concept based theory*. *Organization Science*. Vol. 4, No. 4. pp. 577-594

House, R.J. & Aditya, R.M. (1997). *The Social scientific study of leadership: quo vadis?* *Journal of Management*, 23, 409-473.

- Hulpia, H. & Devos, G. & Rosseel, Y. (2009). *The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment*. School Effectiveness and School Improvement, 20(3), 291-317.
- Isoye, S. T. (2011). *School leadership capacity and student achievement*. department of leadership, Educational Psychology and Foundations, Northern Illinois University.
- Izbicki, C. (2004). *Leadership capacity in texas early childhood public schools* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. UMI No. 3151906.
- Işık, N. (2014). *Liderlik yaklaşımları ve hizmetkâr liderliğin işgörenlerin organizasyonel bağlılıklarına etkileri*, (Yüksek Lisans Tezi). Tez.yok.gov.tr. adresinden alınmıştır. UMI no: 370826.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). “*Günümüzde insan ve insanlar*”, 12.bs., s.330. İstanbul, Evrim Yayınları.
- Katz, D. & Kahn, R. L. (1977). *Örgütlerin toplumsal psikolojisi*, (Çev: Halil Can ve Yavuz Bayar). Ankara.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant. helping teachers develop as leaders* (3. baskı). Thousand Oaks, California: Corwin.
- Kerim, N. (2010). “*İstanbul ili avrupa bölgesinde kamu ve özel hastanelerinde çalışan yönetici hemşirelerin liderlik davranış özellikleri*” (Yüksek lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kesken, J. ve Ayyıldız, N. A. (2008). *Liderlik yaklaşımlarında yeni perspektifler: pozitif ve otantik liderlik*. Ege Akademik Bakış, Sayı. 8, Cilt. 2, 729- 754.
- Kılınç, A. Ç. (2013). *İlköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi* (Yayımlanmış doktora tezi). Tez.yok.gov.tr. adresinden alınmıştır. UMI no: 330251.

- Klenke, K. (2007). “*Authentic leadership: a self, leader, and spiritual identity perspective,*” International Journal of Leadership Studies, Vol:13, No:1, s.69.
- Knoop, R. (1981). *Leadership styles of principals and teachers*. The Study of Educational Administration. ERIC Number: ED218754. Canada
- Kocolowski, M.D. (2010). *Shared leadership: is it time for a change?* Emerging Leadership Journeys, 3(1), 22-32.
- Koçak, T. (2006). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki (Ankara il örneği)*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Koçel, T. (1993). “*İşletme yöneticiliği organizasyon ve davranış*”, 4.Baskı, İstanbul, Beta Yayınları.
- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği*, 13.bs., s.569. İstanbul, Beta Yayıncılık.
- 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.
- Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lambert, L. (2005). *What does leadership capacity really mean?* 26(2), 38-40, Journal of Staff Development.
- Leblebici D. N. (2008). “*21. yüzyılın liderlik anlayışına bakış*,” C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:32, s.63.

- Lee, V. E., & Smith, J. (1996). *Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement and engagement for early secondary students*. American Journal of Education, 104, 103-147.
- Leithwood, K. (2003). *Teacher leadership: Its nature, development, and impact on schools and students*. M. Brundrett, N. Burton, R. Smith (Ed.), Leadership in education içinde (103-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Leslie C. B. (2011). *Exploring the characteristics of principals in high leadership capacity schools*. Edgewood College, 40, 84– 105.
- Louis, K. S. (2006). *Changing the culture of schools: professional community, organizational learning, and trust*. Journal of School Leadership, 16(4), 477-489.
- Marks, H. M. & Printy, S. M. (2003). *Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership*. Educational Administration Quarterly, 39(3), 370-397.
- M.E.B, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü. (2009). *Okul liderliğinin geliştirilmesi konferansı özet raporu*.http://abdigm.meb.gov.tr/eski_site/uaorgutler/OECD/OLIG_ozet_rapor.html ‘den alınmıştır.
- Meyerson, D. (2005). *School leadership study*. Palo Alto,CA. Standford
- Morrissey, M. S. (2000). *Professional learning communities: an ongoing exploration*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. <http://allthingsplc.info/pdf/articles/plc-ongoing.pdf> adresinden 10.05.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Mccoll-Kennedy, J. R. & Ronald D. A. (2005). *Subordinate–manager gender combination and perceived leadership style influence on emotions, Self-Esteem and Organizational Commitment*. 58, 115– 125. Journal of Business Research.

- Myers, D. E. (1987). *The effect of principals' leadership styles on teacher absence*. (Doktora Tezi). ProQuest'ten alınmıştır. UMI No. 8716456.
- Nartgün, Ş. (2015). *Öğretmenlerin görüşlerine göre etik liderlik ve psikolojik dayanıklılık ilişkisi*, AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt:15, Yıl:15, Sayı:2, 15: 269-290.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*, ThousandOaks, London, New Delhi: CorwinPress.
- Nelson, M. W. (2003). *Behavioral evidence on the effects of principles- and rules-based standards*. Accounting Horizons, Forthcoming. Available at SSRN: <http://ssrn.com/abstract=381100>
- Newmann, F. M. & King, M. B. & Youngs, P. (2000). *professional development that addresses school capacity: lessons from urban elementary schools*, American Journal of Education, 108(4), 259-323.
- Newmann, F. M. & Wehlage, G. (1995). *Successful school restructuring. a report to the public and educators* (Report No: R117Q00005-95). <http://lanes.auburn.edu/cimjournal/Vol1/No1/success.pdf> adresinden alınmıştır.
- Newmann, F. & Wehlag, G. (1995). *Successful school restructuring: a report to the public and educators by the center on organization and restructuring of schools*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring Schools.
- Nicholls, J. (1994). "The paradox of managerial leadership," Journal of General Management, Volume:18, Issue:5.
- Nicholls, J. (1994). "The paradox of managerial leadership," Journal of General Management, Volume:18, Issue:4, s.9.
- Northouse P. G. (2001). *Leadership; theory-practice*, Sage Publignations. Inc., s.18.

Özçetin, S. (2013). *Öğretmen liderliğinin okulun liderlik kapasitesinin gelişimine etkisi: bir durum çalışması* (Yayınlanmış doktora tezi). Tez.yok.gov.tr. adresinden alınmıştır. UMI no: 333882.

Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). *Etkili okullar ve öğretim liderliği*. Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3, 266-282.

Özden, Y. ve Şimşek, H. (1998). *Davranışçılıktan oluşturmaçılığa: öğrenme paradigmasının dönüşümü ve Türk eğitimi*. Bilgi ve Toplum, 18, 71–82.

Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler: eğitimde dönüşüm*. 6. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özer, E. (2007). *Akreditasyon belgesine sahip özel hastanelerdeki yönetici hemşirelerin liderlik tarzlarının, hemşirelerin işten ayrılma nedenleri üzerine etkileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) M.Ü. Sağ. Bil. Enst., İstanbul.

Özkalp, E. ve Kırel, Ç. (2001). *Örgütsel davranış*. s.188, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Paksoy, M. (2002). *Çalışma ortamında insan ve toplam kalite yönetimi*, s.171, İstanbul, İ.Ü.İşletme Fakültesi Yayınları.

Pearce, C. L. (2004). *The future of leadership: combining vertical and shared leadership to transform knowledge work*. Academy of Management Executive, 18(1), 47-57.

Pichon, C. (2010). *The effects of elementary school principals' leadership styles and the preferred managerial styles of teachers on student achievement* (Doktora Tezi). ProQuest'ten alınmıştır. UMI No. 3447334.

Rauch, C.F., & Behling, O. (1984). *Functionalism : basis for alternate approach to the study of leadership*. In J.G. Hunt, D.M. Hosking, C.A Schriesheim and R. Stewart (eds). *Leaders and managers: International perspectives on*

managerial behavior and leadership. Elmsford, New York: Pergamon Press, 45-62.

Renkat V. K. (2002). “*Transformational leadership and value congruence*,” Volume:15, Issue:1, s.20. International Journal of Value-Based Management, Kluwer Academic Publishers.

Reeves, D. B. (2006). *The learning leader: how to focus school improvement for better results*. Alexandria, VA: ASCD.

Ross, J. & Gray, P. (2006). *School leadership and student achievement: the mediating effects of teacher beliefs*. 29(3), 798-822, Canadian Journal of Education.

Robbins, S. P. (1994). *Örgütsel davranışın temelleri*, (Çev. Sevgi Ayşe Öztürk), Eskişehir, Etam A.Ş. Yayıncılık.

Sarıer, Y. (2010). *Ortaöğretime giriş sınavları (oks-sbs) ve pisa sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi*. Ahi Evran Üniv. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 11, Sayı 3.

Sabuncuoğlu Z. ve Tüz M. (2008). *Örgütsel psikoloji*, 4.bs., s.5. Bursa, Alfa Aktüel Yayıncılık.

Sawyer, R. J. (2005). *Local school district adoption of state-recommended policies on education*. Volume 40, Issue 2. www.sciencedirect.com’dan alınmıştır.

Sayılı H. ve Tüfekçi A. (2008, Haziran). *Başarılı bir örgütsel değişimin gerçekleştirilmesinde dönüştürücü liderliğin rolü*. Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Sayı: 30, ss.193-210

Scoggins, K. (2008). *The impact of leadership capacity and style on professional learning communities in schools*. Doctoral Dissertation. University of North Texas, USA

- Searby, L., & L. Shaddix (2008). *Growing teacher leaders in a culture of excellence. The Professional Educator*. 32(1), http://www.theprofessionaleducator.org/articles/searby_final.pdf. ‘den alınmıştır.
- Senge, P. (1996). *Beşinci disiplin* (Çev: Ayşegül İlideniz ve Ahmet Doğukan), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sergiovanni, T. J. (2007). *Rethinking leadership. A collection of articles* (Second Edition). Thousand Oaks, California: Corwin.
- Seyfikli, C. (2007). “*Hastane yöneticilerinin liderlik davranışlarının personel iş doyumuna etkisi: gaziosmanpaşa üniversitesi araştırma ve uygulama hastanesinde bir uygulama*”, (Yüksek Lisans Tezi) Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Siedman, L. (1991). *Quantitative and qualitative methods for psychotherapy research* . Volume. 19, Issue. 4-5.
- Slater, L. (2008) & Terry, G. (1995). *Pathways to building leadership capacity*, Educational Management Administration & Leadership, Vol 36(1) 55–69.
- Spillane, J. P. & R. Halverson & J. B. Diamond. (2001). *Investigating school leadership practice: a distributed perspective*. Educational Researcher.
- Spillane, J. (2005), & Halverson, R. & Diamond, J. (2004). *Toward a theory of school leadership practice: implications of a distributed perspective*. 36(1), 3–34. (3): 23–28, Journal of Curriculum Studies.
- Stringer P. (2013). *Capacity building for school improvement*. Contemporary Approaches to Research in Learning Innovations. Volume 6.
- Stephen P. R. & Timothy A. J. (2012). *Örgütsel davranış*, (Çev. İnci Erdem v.d.) 14.bs., s.377, İstanbul, Nobel Yayıncılık.
- Stewart, C. J. & Cash, W. B. (1985). *Interviewing: principles and practices*, W.C.

Brown Publishers (Dubuque, Iowa), 4th Edition.

- Stogdill, R. M. (1948). *Personal factors associated with leadership*. A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 25, 35-71.
- Swinney, A. C. (2010). *Teacher leaders' and administrators' perceptions about a leadership capacity building program*. (A doctoral dissertation) Retrieved from Proquest Website.
- Şahin, S.(2003). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, F. (2012).*Büyük adam düşüncesinden liderlikte özellikler kuramına kısa bir bakış*. C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt:13, Sayı:1, s.143.
- Şahin, S. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüştürücü ve sürdürücü liderlik stilleri*. 23, 188-199, *Eurasian Journal of Educational Research*.
- Şişman, M. (2002) *Öğretim liderliği*, Ankara, Pegama Yayıncılık.
- Şimşek, M. Ş. (2010). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Eğitim Akademi
- Tahaoğlu, F. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkisi;gaziantep ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Tağraf, H. ve Çalman, İ. (2009). *Ohio üniversitesi liderlik modeline göre oluşan liderlik biçimlerinin işletmelerin ihracat performansı üzerine etkisi ve gaziantep ilinde bir araştırma*. Atatürk Üniversitesi İ.İ.B.Dergisi. 23 (2).
- Tepper, B. J. & Hoobler, J. & Duffy, M. K. & Ensley, M. D. (2004). *Moderators of the relationships between coworkers' organizational citizenship behavior and fellow employees' attitudes*. *Journal of Applied Psychology*. 89, 455-465.

- Tuna, M., Bircan, H. ve Yeşiltaş, M. (2012). *Etik liderlik ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması: antalya örneği*. Atatürk Üniversitesi İİBF Dergisi, Sayı. 26, Cilt. 2, 143-156.
- Türnüklü, A. (2000). *Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği, görüşme*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sayı. 24, sf. 543.
- Walumbwa, F. O. & Avolio B. J. & Gardner, W. L. & Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). *Authentic leadership development and validation of a theory-based measure*. *Journal of Management*, Vol. 34, No.1, 89- 126.
- Watson, A. (2009). *The evolution of international society*. Routledge Press.
- Werner, İ. (1993). *“Liderlik ve yönetim”*, (Çev: Vedat Üner), İstanbul, Rota Yayınları.
- Yalçın, B. ve Ay C. (2011). *Bilgi toplumunda öğrenen organizasyonlar ve liderlik süreci bağlamında bir örnek olay çalışması*. Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi. 9 (1).
- Yavuz, M. (2002). *İlköğretim Okulu müdürlerinden beklenen roller ve karşılanma düzeyleri*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Vol. 16, p657-670.
- Yeşiltaş, M. (2013). *Örgütsel özdeşleşmenin oluşmasında belirleyiciler olarak etik liderlik ve etik iklim: otel işletmelerine yönelik bir uygulama*. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 28, 18-39.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.

Yılmaz, A. ve Ceylan, Ç. B. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumu ilişkisi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 17(2), 277-394.

York-Barr, J. & Duke, K. (2004). *What do we know about teacher leadership? findings from two decades of scholarship*, 74(3), 255-316, Review of Educational Research.

Young, M.D., Fuller, E., Brewer, C., Carpenter, B., & Mansfield, K. (2007). *Quality leadership matters*. UCEA Policy Brief Series, 1 (1) 1-8.

Yukl, G. (1998). *The leadership quarterly*. Volume. 10, Issue. 2.

Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations (Fifth Edition)*. New Jersey: Prentice Hall.

Zarifoğlu, N. (2006). *Yönetimde yaratıcılığın koşulları ve Beyçelik A.Ş.de bir uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Zaleznik, A. (1999), *Yönetici ve lider: birbirinden farklı mıdır?* Liderlik, (Çev. Meral Tüzel), İstanbul, Harvard Business Review Pub.

Zel, U. (2001). *Kişilik ve liderlik*. Ankara, Seçkin Yayıncılık.

Zinn, L. M. (1983). *The philosophy of adult education inventory (PAEI)* (Doctoral dissertation, The Florida State University). Dissertation Abstracts International, 44, 1667A–1668A.

EKLER

Öğretmen Görüşme Formu

Okulun adı :
Görüşme Tarih ve Saat :
Branş :
Öğretmenlik Kıdem :

1. Okulunuzda genel olarak nasıl bir liderlik/yönetim anlayışı (otokratik, demokratik, serbest bırakıcı, dağıtımıcı, dönüşümcü, işlemci) sergileniyor?
Uygulamalardan örnekler verebilir misiniz?

2. Okulunuzda karar süreçleri nasıl işlemektedir? (Okul müdürü kararları kendi alır; bazı öğretmenlere danışır, tüm öğretmenlerin katılımını sağlar.)
Uygulamalardan örnekler verebilir misiniz?

3. Okulunuzun vizyonunu belirlenmesinde nasıl bir yaklaşım izleniyor?
Okulda yapılan uygulamalarla ilişkilendirmede nasıl bir yaklaşım benimsenmektedir? Açıklar mısınız?

4. Okulunuzdaki ortak çalışma ve iş birliği kültürü hakkında ne düşünüyorsunuz?

(Okulda herkes kendi işiyle ilgilenir ve kendini yalnızca yaptığı işten sorumlu hisseder.

Öğretmenler iş birliği içinde çalışır ve birbirlerinin mesleki gelişimlerinden kendilerini sorumlu hissederler. vb gibi.)

Uygulamalardan örnekler verebilir misiniz?

5. Okulunuzda öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için ne gibi uygulamalar yapmaktasınız? Okulunuza özgün olarak yapılan çalışmalar var mıdır? Örnek verebilir misiniz? Son iki yıl içinde öğrencilerin akademik başarısında bir gelişim yaşanmış mıdır? Ne yönde? Özetleyebilir misiniz?

6. Liderlik kapasitesi yüksek olan bir okul ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki var mıdır? Bu konudaki düşünceleriniz nelerdir?

7. Öğretmen liderliğinin gelişimi etkileyen faktörler neler olmalıdır?

Yönetici Görüşme Formu

Okulun adı :
Görüşme Tarih ve Saati :
Branş :
Öğretmenlik Kıdem :

1. Okulunuzda genel olarak nasıl bir liderlik/yönetim anlayışı (otokratik, demokratik, serbest bırakıcı, dağıtımıcı, dönüşümcü, işlemci) sergiliyorsunuz?

Uygulamalardan örnekler verebilir misiniz?

2. Okulunuzda karar süreçleri nasıl işlemektedir? (Kararları kendim alırım; bazı öğretmenlere danışırım, tüm öğretmenlerin katılımını sağlarım)

Uygulamalardan örnekler verebilir misiniz?

3. Okulunuzun vizyonunu belirlenmesinde nasıl bir yaklaşım izliyorsunuz?
Okulda yapılan uygulamalarla ilişkilendirmede nasıl bir yaklaşım benimsemektesiniz? Açıklar mısınız?

4. Okulunuzdaki ortak çalışma ve iş birliği kültürü hakkında ne düşünüyorsunuz? Okulda herkes kendi işiyle ilgilenir ve kendini yalnızca yaptığı işten sorumlu hisseder. Öğretmenler iş birliği içinde çalışır ve birbirlerinin mesleki gelişimlerinden kendilerini sorumlu hissederler. Uygulamalardan örnekler verebilir misiniz?

5. Okulunuzda öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için ne gibi uygulamalar yapmaktasınız? Okuluza özgün olarak yapılan çalışmalar var mıdır? Örnek verebilir misiniz? Son iki yıl içinde öğrencilerin akademik başarısında bir gelişim yaşanmış mıdır? Ne yönde? Özetleyebilir misiniz?

6. Liderlik kapasitesi yüksek olan bir okul ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki var mıdır? Bu konudaki düşünceleriniz nelerdir?

7. Öğretmen liderliğinin gelişimi etkileyen faktörler neler olmalıdır?

Ek 1. Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği

		Bunu yapmayız	Bu yönde hareket etmeye başladık	Bu yönde iyi bir mesafe aldık	Bu durumu çok iyi yapılandırdık	Bu konudaki uygulamamızı geliştiriyoruz.
Okulumuzda,						
1	ihtiyaç duyulduğunda işleri gerçekleştirmek için yeni komisyonlar oluştururuz.	()	()	()	()	()
2	liderlik becerileri konusunda model oluruz.	()	()	()	()	()
3	yetişkinler (yönetici, öğretmen, veli vb.) ve çocuklar arasındaki etkileşimi en üst düzeyde sağlayacak düzenlemeler yaparız.	()	()	()	()	()
4	yönetimle ilgili işlerde yetkiyi paylaşıyoruz.	()	()	()	()	()
5	tüm okul toplumunu mesleki öğrenme sürecine dâhil ediyoruz.	()	()	()	()	()
6	hepimiz birbirimize liderlik etme fırsatı yaratacak şekilde hareket ediyoruz.	()	()	()	()	()
7	ortak bir amaç algısı yaratmak için birlikte çalışıyoruz.	()	()	()	()	()
8	okul vizyonumuzu katılımcı bir anlayışla geliştiriyoruz.	()	()	()	()	()
9	programları, eğitim-öğretimi ve ölçme değerlendirme uygulamalarını vizyonumuzla nasıl uyumlu hale getirebileceğimizi tartışırız.	()	()	()	()	()
10	vizyonumuzu temel değerlerimize ve okula ilişkin beklentilerimize dayandırırız.	()	()	()	()	()
11	yansıtma, diyalog, araştırma ve eyleme dayalı bir öğrenme döngüsü kullanıyoruz.	()	()	()	()	()
12	okuldaki herkesin (öğrenci, öğretmen, yönetici, veli) öğrenmesi için gerekli zamanı ayırıyoruz.	()	()	()	()	()
13	öğrencilerin zenginleştirilmiş ortamlarda öğrenmesine odaklanıyoruz.	()	()	()	()	()

14	kararlarımızı alırken verilerden yararlanınız.	()	()	()	()	()
15	herkesin aktif katılımını sağlayan bir bilgi sistemi (internet, intranet, eportal, e-forum vb.) oluşturuyoruz.	()	()	()	()	()
16	öğretim uygulamalarını araştırma sonuçlarına dayalı olarak tasarlarız.	()	()	()	()	()
17	rollerimizi sınıflarımıza, okulumuza, paydaşlarımıza ve mesleğimize özen gösterecek şekilde belirleriz.	()	()	()	()	()
18	geleneksel mesleki rollerin dışında bir performans göstermeye çalışıyoruz.	()	()	()	()	()
19	birlikte çalışmak için yeni yollar geliştiriyoruz.	()	()	()	()	()
20	kararlarımızın sorumluluklarını paylaşıyoruz.	()	()	()	()	()
21	okul toplumunun bir üyesi olarak yapılan her işin sorumluluğunu üstleniriz.	()	()	()	()	()
22	yönetici ve öğretmenlerin gelişim odaklı inisiyatif almalarını destekleriz.	()	()	()	()	()
23	işlerin yürütülmesinde yeni yolları destekleriz.	()	()	()	()	()
24	amaçlarımızı gerçekleştirmek için zamanı etkili kullanırız.	()	()	()	()	()
25	öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiğini değerlendiririz.	()	()	()	()	()
26	öğrenci başarısına yönelik beklentileri karşılamak için okul toplumunun üyeleriyle birlikte çalışırız.	()	()	()	()	()
27	sınıf içi uygulamaları (öğretimi ve ölçme değerlendirmeyi) tüm öğrencilerin öğrenmesi için planlarız.	()	()	()	()	()
28	ailelerle öğrencilerin performansı ve okul programları hakkında konuşuruz.	()	()	()	()	()
29	öğrencilerde güçlü bir kişilik geliştirmek için rol ve yapıları tasarlarız (danışman, okul rehberlik programları, toplum hizmetleri vb.)	()	()	()	()	()
30	öğretim etkinliklerini gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendiririz.	()	()	()	()	()

