

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı**

**OKUL YÖNETİMİ SÜRECİNDE
İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN
LİDERLİK UYGULAMALARI**

**Ebru DALGIÇ DİNLENDİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

İstanbul, 2012

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı**

**OKUL YÖNETİMİ SÜRECİNDE
İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN
LİDERLİK UYGULAMALARI**

**Ebru DALGIÇ DİNLENDİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman
Prof.Dr.Münevver ÇETİN**

İstanbul, 2012

**Tüm kullanım hakları
M.Ü.Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2012**

ONAY

Ebru D.DİNLENDİ tarafından hazırlanan “Okul Yönetimi Sürecinde İngilizce Öğretmenlerinin Liderlik Uygulamaları” konulu bu çalışma, 29/05/2012 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ DANIŞMANI	Adı Soyadı Prof.Dr.Münevver Çetin
JÜRİ ÜYESİ	Doç.Dr.Ahmet Şirin
JÜRİ ÜYESİ	Yrd.Doç.Dr.Mehmet Ünlü

İmza

.....
.....
.....

ÖZGEÇMİŞ

- 1998 Edirne Anadolu Öğretmen Lisesi
- 2003 Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalından Mezun Olma
- 2003 Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Resmi İlköğretim Okulunda İngilizce Öğretmenliği
- 2008 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına Giriş

İLETİŞİM BİLGİLERİ

E-Posta ebrudalgic@hotmail.com

ÖNSÖZ

Günümüz iletişim çağı ve bilgi toplumunda, gelişmekte olan bir ülkenin okulları son derece önemli bir göreve sahiptir: Yaşam boyu öğrenmeye susamış, bilgili, kültürlü ve başarılı bir gençlik yetiştirmek. Bu görevde en büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Adanmış, görevine bağlı öğretmenler okulların kilit noktasında yer almaktadır. Bu kilidin öğrenci ve okul başarısını arttıracığından şüphe yoktur. Dolayısıyla, eğitim kurumlarındaki liderliğin türü ve niteliği son derece önemli hale gelmekte ve öğretmenlerin liderliği konusu sıklıkla tartışılmaktadır.

Okullarda artan öğretmen liderliğinin sonucunda öğrencilerin özgüveni de başarısı da artmaktadır. Öğretmen liderliği kavramı, öğretmenlerin liderlik becerileri ve türleri, lider öğretmenlerin özellikleri ve görevleri, günümüz okul yapısında artan bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, öğretmen liderliğinin yararları ve okula etkilerini incelemek önemlidir. Bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin okul toplumunun diğer üyeleriyle ilişkilerinde sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin algı ve beklentileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Yüksek lisans tez konusunda heyecanımı hissedenden ve son derece istekle çalıştığım bu konuda beni sürekli destekleyen, beni güzel sözleriyle her zaman motive eden saygıdeğer hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Münevver ÇETİN'e sonsuz teşekkür ediyorum.

Yüksek lisans eğitimim süresince ufkumu açan ve öğretmen liderliği çalışmam konusunda beni ders döneminde dahi sürekli yüreklendiren sayın hocam Prof.Dr. Ayşen BAKİOĞLU'na, akademik anlamda gelişimimi destekleyen değerli hocam Prof.Dr. Muhsin HESAPÇIOĞLU'na, tez yazmanın inceliklerini bize öğreten ve bizi her zaman düşünmeye yönlendiren kıymetli hocam Doç.Dr. Levent DENİZ'e, verdiği istatistik bilgisiyle tezimin istatistik kısmını kendi başıma yapmamı sağlayan hocam Dr. Mustafa OTRAR'a, tez jürimde yer alarak çalışmalarına yön veren hocam Doç.Dr. Ahmet ŞİRİN'e ve katkısı dolayısıyla sayın Yard.Doç.Dr. Kadir BEYÇİOĞLU'na içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans öğrenimim süresince yardımlarını benden esirgemeyen tüm bölüm arkadaşlarıma teşekkür ediyorum.

Özellikle anket çalışmalarım sırasında olmak üzere tüm yüksek lisans eğitimim boyunca ilgi ve desteklerini her zaman hissettiren öğretmen arkadaşlarıma ve yöneticilere teşekkür ediyorum.

Yüksek lisans öğrenimimde yaşadığım her duyguya ortak olan ve her zaman yanımda olduğunu bana hissettiren, öğrenimim boyunca sürekli beni destekleyen hayat ortağım canım eşim Özay DİNLENDİ'ye tüm kalbimle teşekkür ediyorum.

Yaşamımın her anında olduğu gibi, yüksek lisans öğrenimimde de sevgi ve cesaret verici sözleriyle hiç vazgeçmememi sağlayan canım anneme ve canım babama sonsuz teşekkür ediyorum.

İstanbul, 2012

Ebru Dalgıç DİNLENDİ

ÖZET

DALGIÇ DİNLENDİ, Ebru. *Okul Yönetimi Sürecinde İngilizce Öğretmenlerinin Liderlik Uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul, 2012.

Bu çalışmada, resmi ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin ve İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında “liderlik” ve “öğretmen liderliği” kavramları detaylı olarak ele alınmış, eğitim kurumlarında liderlik ve öğretmen liderliği ile ilgili olarak yapılan araştırmalar incelenmiş ve konuya ilişkin bir uygulama çalışması gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim-öğretim yılı içerisinde İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan İngilizce Öğretmenleri ve yöneticiler oluşturmaktadır. Evrende 1864 İngilizce öğretmeni ve 4675 yönetici bulunmaktadır. Evren büyük olduğundan, bu evrende çalışma yerine örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklemi oluşturmak için random metodu kullanılmıştır. Örneklem almada temel kural olan, “yansızlık ilkesi”ne uyulmuştur. Araştırmanın örneklemine, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakası sınırları içindeki Kadıköy, Beykoz ve İstanbul ili Avrupa yakası sınırları içindeki Beşiktaş ve Sarıyer ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı 171 resmi ilköğretim okulunda görev yapan İngilizce Öğretmenleri ve yöneticiler oluşturmaktadır. Örneklem grubunda, 347 İngilizce öğretmeni ve 408 yönetici bulunmaktadır.

Verilerin analizi 407 veri toplama aracı ile gerçekleştirilmiştir. 71 (%17,4) katılımcı müdür, 102 (%25,1) katılımcı müdür yardımcısı, 234 (%57,5) katılımcı İngilizce öğretmenidir. Araştırmamızda müdür ve müdür yardımcısı, yönetici başlığı altında toplanmıştır. Buna göre, 173 (%42,5) katılımcı yönetici, 234 (%57,5) katılımcı İngilizce öğretmenidir.

Araştırmada, tarama modeli kullanılmış, analiz tekniği olarak nicel yöntem tercih edilmiştir. Nicel boyutta anket tekniği kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yöneticilere ve İngilizce öğretmenlerine uygulanan araştırmacı tarafından

geliştirilen demografik değişkenlerin toplanmasına yönelik “Kişisel Bilgi Formu”, Kadir Beycioğlu (2010) tarafından geliştirilen “Öğretmen Liderliği Ölçeği” kullanılmıştır. İngilizce öğretmenlerinin öğretmen liderliği uygulamaları kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği olmak üzere 3 başlıkta toplanmış ve elde edilen veriler bu kapsamda değerlendirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Örneklem grubunu oluşturan yönetici ve İngilizce öğretmenlerinin demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla frekans ve yüzde gibi betimsel istatistik değerler kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi amacıyla, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız grup t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testleri yapılmıştır. Yapılan fark testleri sonucunda bazı demografik değişkenlere ait alt gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık ($p<0,05$) tespit edilirken, bir kısmında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Anova sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla, Tamhane’s T2 Analizi, Scheffe Analizi ve LSD analizi kullanılmıştır.

Katılımcıların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, tüm boyutlar ve ölçeğin toplamından alınan puanlar açısından, beklenti puan ortalamalarının algı puanlarından daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgu, katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerinin algılarından daha fazla olduğunu göstermektedir. Katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerine ait aritmetik ortalama 112,13 (Her zaman) iken, öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarına ait aritmetik ortalama 95,59’dur (Sık sık).

İlköğretim okulu İngilizce öğretmenlerinin ve yöneticilerin, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında bir ilişkinin olup olmadığına bakmak için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, değişkenler arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani, İngilizce öğretmenlerinin kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği beklentilerinin arttıkça algı değerlerinin de anlamlı şekilde artış gösterdiği belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Liderlik, Öğretmen Liderliği, İngilizce Öğretmeni

ABSTRACT

DALGIÇ DİNLENDİ, Ebru. *Teacher Leadership Practises of English Teachers in School Management Process.*

In this research, the aim is to determine the degree of perception and expectation of English teachers and the administrators about English teachers' teacher leadership practises in official primary schools. Under the scope of this research, concepts of "leadership" and "teacher leadership" are studied in detail and researchs related to leadership and teacher leadership in educational institutions are examined and an application about the subject is executed.

The English teachers and administrators who have been working in official primary schools of the Ministry of Education in İstanbul in 2011-2012 educational year formed the universe of this study. In the universe, there are 1864 English teachers and 4675 administrators. As this universe is too big, this study is carried out with the sample group. The random method is used to form the sample group. English teachers and administrators in 171 official primary schools in Beykoz and Kadıköy districts in the city of İstanbul Anatolian region and English teachers and administrators in the official primary school in Beşiktaş and Sarıyer districts in the city of İstanbul European region constitute the sample group of this research. In the sample group, there are 347 English teachers and 408 administrators.

407 surveys were used in data analysis. 71 (%17,4) of them are school directors, 102 (%25,1) are vice-directors, 234 (57,5) of them are English teachers. In this research, school directors and vice-directors are examined under the title of administrators. According to this, 173 (%42,5) of them are administrators, 234 (%57,5) of them are English teachers.

In this study, scanning model is used, quantitative method is preferred as the analyse technique and the survey method is used. To gather quantitative data, as data collection tool "Personal Information Form" which was developed by researcher and a 25 items five scale Lykert type inventory, "Teacher Leadership Scale" which was developed by Kadir Beycioğlu (2010) was used. Teacher leadership practises of English teachers are

examined through this three title of institutional development, professional development and cooperation with colleagues.

The analysis of the data is obtained from the SPSS program. Frequency and percentages are used to determine descriptive statistics of the sample group of English teachers and administrators. To analyse the data, mean, standard deviation, independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were applied. As a result of the difference tests, while the significant difference is found statistically ($p < 0,05$) among the sub groups of some demographic variables, no difference was noticed statistically in some other groups. To determine the reason of the difference, Tamhane's T2 Analysis, Scheffe Analysis ve LSD Analysis are used.

According to arithmetic means, total points of expectation were more than points of perception. While the mean for expectation was 112,13 (always), it was 95,59 (frequently) for perception.

Pearson correlation analysis is done to determine the correlation between perceptions and expectations of English teachers and administarators. The results of the research have indicated that there is a positive correlation between perceptions and expectations. When the expectations of English teachers on institutional development, professional development and cooperation with colleagues increases, the perceptions increases statistically.

Key words: Leadership, Teacher Leadership, English Teachers

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ÖZGEÇMİŞ.....	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xix
ÇİZELGE DİZİNİ.....	xx
KISALTMALAR.....	xxi

BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Problem Cümlesi	5
1.3. Amaç	5
1.4. Önem.....	7
1.5. Sayıtlılar	7
1.6. Sınırlılıklar	8
1.7. Tanımlar	8

BÖLÜM II: KURAMSAL GELİŞME.....	10
2.1. Liderlik Kavramı	10
2.1.1. Liderliğin Güç (Etki) Kaynakları.....	16
2.1.2. Lider Kimdir?	18
2.1.3. Liderlik ve Yöneticilik Farkları.....	22
2.1.3.1. Yöneticilerin Sahip Olması Gereken Nitelikler	26
2.1.3.2. Liderlerin Sahip Olması Gereken Nitelikler	27
2.1.4. Liderlik Davranış Türleri	31
2.1.4.1. Biçimsel ve Biçimsel Olmayan Lider	33

2.1.4.2. Otokratik Lider	33
2.1.4.3. Demokratik ve Katılımcı Lider.....	34
2.1.4.4. Bürokratik Lider	35
2.1.4.5. Tam Serbesti Tanıyan Lider	35
2.1.4.6. Karizmatik Lider.....	36
2.1.5. Liderlik Yaklaşımlarının Gelişimi	37
2.1.5.1. Büyük Adam Çalışmaları	38
2.1.5.2. Özellik Yaklaşımı	38
2.1.5.3. Davranışsal Kuramlar	40
2.1.5.3.1. Ohio Devlet Üniversitesi Çalışmaları.....	41
2.1.5.3.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları.....	43
2.1.5.3.3. Kurt Lewin’in Klasik Ayrımı.....	46
2.1.5.3.4. Yönetim Gözeneği Kuramı	47
2.1.5.3.5. Hawthorne Araştırmaları ve Elton Mayo	49
2.1.5.3.6. Dikey İkili Bağlılık Kuramı	49
2.1.5.3.7. Harvard Üniversitesi Araştırmaları	50
2.1.5.3.8. X ve Y Teorisi.....	50
2.1.5.3.9. Z Teorisi.....	52
2.1.5.3.10. Likert’in Sistem 4 Modeli.....	52
2.1.5.3.11. Güçlendirme Modeli.....	53
2.1.5.3.12. Lider-Üye Değişim Modeli.....	54
2.1.5.4. Durumsallık Kuramı	54
2.1.5.4.1. Fiedler’in Durumsallık Kuramı.....	55
2.1.5.4.2. Hersey ve Blanchard’ın Durumsallık Kuramı	57
2.1.5.4.3. Yol-Amaç Kuramı.....	58
2.1.5.4.4. Reddin’in Etkili (Üç Boyutlu) Liderlik Kuramı	59
2.1.5.4.5. Vroom ve Yetton’un Karar Verme Modeli.....	60
2.1.5.4.6. Lider Katılım Modeli.....	61
2.1.5.5. Çağdaş Yaklaşımlar	61
2.1.5.5.1. Transformasyonel (Dönüşümcü) Liderlik	61
2.1.5.5.2. Transaksiyonel (Etkileşimci) Liderlik	64

2.1.5.5.3. Süper Liderlik	65
2.1.5.5.4. İşlevsel Liderlik.....	66
2.1.5.5.5. Öğretimsel (Eğitici) Liderlik.....	66
2.2. Öğretmen Liderliği Kavramı.....	68
2.2.1. Öğretmen Liderliğinin Tarihi	71
2.2.2. Öğretmen Liderliği İçin Gerekli Koşullar	72
2.2.3. Öğretmen Liderliği Becerileri	72
2.2.4. Öğretmen Liderliği Türleri.....	73
2.2.4.1. Vizyoner Öğretmen Liderliği	73
2.2.4.2. Kültürel Öğretmen Liderliği.....	74
2.2.4.3. Süper Öğretmen Liderliği.....	74
2.2.4.4. Etik-Moral Öğretmen Liderliği	74
2.2.4.5. Transformasyonel Öğretmen Liderliği.....	75
2.2.4.6. Transaksiyonel Öğretmen Liderliği	75
2.2.4.7. Öğretimsel Öğretmen Liderliği	75
2.2.4.8. Eğitim Liderliği	76
2.2.5. Okullarda Paylaşılan Liderlik (Distributed Leadership).....	76
2.2.5.1. Paylaşılan Liderliğin Yararları	77
2.2.6. Lider Öğretmenliğin Gelişmesi	79
2.2.7. Lider Öğretmenin Özellikleri	82
2.2.8. Lider Öğretmenlerin Görevleri.....	85
2.2.9. Lider Öğretmenliğin Önemi ve Yararları.....	89
2.2.10. Öğretmen Liderliğinin Etkileri	94
2.2.11. Öğretmenlerin Liderlik Uygulamaları	96
2.2.11.1. Sınıf Düzeyindeki Uygulamalar	99
2.2.11.2. Okul Düzeyindeki Uygulamalar	101
2.2.12. Lider Öğretmenlerin İhtiyaçları.....	102
2.2.13. Öğretmen Liderliğinin Gelişmesindeki Engeller.....	103
2.2.14. Öğretmen Liderliğinin Gelişmesinde Müdürün Rollerini.....	106
2.2.15. Öğretmen Liderliği Konusunda Yapılan Çalışmalardan Örnekler	108
2.2.15.1. Dünyada Yapılan Çalışmalardan Örnekler.....	108

2.2.15.1.1. Louisiana.....	108
2.2.15.1.2. Gürcistan.....	109
2.2.15.1.3. New York Bölge 1.....	109
2.2.15.1.4. San Juan Birleşik Okul Bölgesi, Kaliforniya.....	110
2.2.15.1.5. Houston.....	110
2.2.15.1.6. Washington.....	111
2.2.15.2. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalardan Örnekler.....	111
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	112
3.1. Araştırma Modeli.....	112
3.2. Evren ve Örneklem.....	112
3.3. Veri Toplama Aracı.....	113
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	113
3.3.2. Öğretmen Liderliği Ölçeği.....	114
3.4. Verilerin Toplanması.....	115
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	115
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM.....	116
4.1. Araştırmaya Katılanlara İlişkin Tanımlayıcı Bulgular.....	116
4.2. Araştırma Problemine Göre Bulguların Değerlendirilmesi.....	119
4.2.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	121
4.2.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	123
4.2.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	126
4.2.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	128
4.2.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	131
4.2.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	133
4.2.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	143
4.2.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	145
4.2.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	149
4.2.10. Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	154

BÖLÜM V: SONUÇ VE ÖNERİLER.....	157
5.1. Araştırma Problemine İlişkin Sonuçlar	157
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	162
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	163
5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	165
5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	165
5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	166
5.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	167
5.1.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	168
5.1.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	169
5.1.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	169
5.1.10. Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	171
5.2. Öneriler	171
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	171
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	173
KAYNAKÇA	175
EKLER	187
EK-1: Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi	187
EK-2: Valilik Makamına Araştırma İzin Belgesi.....	188
EK-3: Kişisel Bilgi Formu	189
EK-4: Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği.....	190
EK-5: Örneklemede Bulunan Resmi İlköğretim Okulları Listesi.....	192

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 4.1.	Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentileri	119
Tablo 4.2.	Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algıları.....	120
Tablo 4.3.	Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Görev Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları	121
Tablo 4.4.	Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Görev Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları	122
Tablo 4.5.	Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları	124
Tablo 4.6.	Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları	125
Tablo 4.7.	Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları	126
Tablo 4.8.	Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları	127

Tablo 4.9.	Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları	128
Tablo 4.10.	Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları	130
Tablo 4.11.	Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları	131
Tablo 4.12.	Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları	133
Tablo 4.13.	Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	134
Tablo 4.14.	Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Tamhane's T2 Analizi Sonuçları	136
Tablo 4.15.	Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Scheffe Analizi Sonuçları.....	138

Tablo 4.16.	Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	139
Tablo 4.17.	Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kurumsal Gelişme Boyutunda Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Lsd Analizi Sonuçları.....	140
Tablo 4.18.	Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Mesleki Gelişim Boyutunda Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Lsd Analizi Sonuçları.....	141
Tablo 4.19.	Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Meslektaşlarla İşbirliği Boyutunda Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Lsd Analizi Sonuçları.....	142
Tablo 4.20.	Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	143
Tablo 4.21.	Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	144

Tablo 4.22.	Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	146
Tablo 4.23.	Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Tamhane's T2 Analizi Sonuçları.....	147
Tablo 4.24.	Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	148
Tablo 4.25.	Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Scheffe Analizi Sonuçları.....	149
Tablo 4.26.	Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	150
Tablo 4.27.	Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Tamhane's T2 Analizi Sonuçları.....	151
Tablo 4.28.	Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	152

Tablo 4.29.	Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Scheffe Analizi Sonuçları.....	153
Tablo 4.30.	Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklenti Ve Algı Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	154

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1.	Liderlik Gücünün Üç Kaynağı	18
Şekil 2.2.	Yönetim Seviyelerinde Kullanılan Özellikler	27
Şekil 2.3.	Bir Bakışta Altı Liderlik Üslubu	32
Şekil 2.4.	Liderlik	38
Şekil 2.5.	Ohio Üniversitesi Yaklaşımı	42
Şekil 2.6.	Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriksi	47
Şekil 2.7.	Önderin Davranış Tipleri	48
Şekil 2.8.	Likert'in Sistem 4 Modeli	53
Şekil 2.9.	Fiedler'in Durumsallık Modeli	56
Şekil 2.10.	Yol Amaç Modelinin Şematik Açıklaması	58
Şekil 2.11.	Lider Davranışlarında Etkinlik Boyutu	60
Şekil 2.12.	Transformasyonel ve Transaksiyonel Liderlik İle Örgütsel Başarı Arasındaki İlişkiler	65
Şekil 2.13.	Öğretmen Liderliği İçin Bir Kavram İskeleti	81

ÇİZELGE DİZİNİ

Çizelge 4.1.	Okuldaki Konum Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	116
Çizelge 4.2.	Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	116
Çizelge 4.3.	Medeni Durum Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	116
Çizelge 4.4.	Mezun Olunan Fakülte Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri	117
Çizelge 4.5.	Mezuniyet Durumu Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri	117
Çizelge 4.6.	Mesleki Kıdem Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	117
Çizelge 4.7.	Okuldaki Hizmet Süresi Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri	118
Çizelge 4.8.	Öğretmen Sayısı Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	118
Çizelge 4.9.	Öğrenci Sayısı Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	119

KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Statistical Package For Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi)
f	: Frekans
%	: Yüzde
% _{gec}	: Geçerli yüzde
% _{yig}	: Yıgmal yüzde
n	: Örneklem sayısı
$\bar{x}$	: Aritmetik ortalama
sh	: Standart hata
ss	: Standart sapma
t	: T-Testi sonucu elde edilen değer
sd	: Serbestlik derecesi
p	: Anlamlılık düzeyi
V.Kaynağı	: Varyansın Kaynağı
KT	: Kareler Toplamı
KO	: Kareler Ortalaması
G.Arası	: Gruplar Arası
G.İçi	: Grup İçi
$Sh_{\bar{x}}$	: Aritmetik ortalamanın standart hatası
r	: Korelasyon
r^2	: Korelasyon karesi
$\bar{x}_{sıra}$	: Aritmetik ortalamanın sıralaması
$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	: Karşılaştırılan ilk grup ile son grubun farkı

BÖLÜM I: GİRİŞ

İnsanlar grup halinde yaşayan sosyal nitelikli canlılar oldukları gibi aynı zamanda uygarlığın da en değerli üyesidirler. İnsanlar oluşturdukları grupları yönetecek, hedeflerine ulaştıracak lider ve yöneticilere ihtiyaç duyarlar. Zira liderden yoksun bir örgüt veya grup, insan ve makine topluluğundan başka bir anlam ifade etmez. Bu sebeple, tarih öncesi ilkel toplumlardan tutun da, sanayi devri ve sonrası ile günümüz modern çağında da liderlik uygulaması olmuş ve her zamanda olacaktır (Şahin, Temizel ve Örselli, 2004, s.657).

İnsan her zaman kişisel olarak gerçekleştiremeyeceği ihtiyaç ve çıkarlarını, benzer ihtiyaç ve çıkarların baskısı altında bulunan insanlarla bir araya gelip bir grup oluşturarak gerçekleştirmeye çalışmaktadır (Eren, 2004, s.431). Belirli ortak amaçların gerçekleştirilmesi için örgütler açısından liderlik son derece önemlidir. Çünkü liderlik, birey ve grupların davranışı ve performansı üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (İnce, Bedük ve Aydoğan, 2004, s.437).

Tarihin eski çağlarından günümüze, insanlar liderlik ve liderliğe ilişkin düşüncelerle ilgili olmuşlardır. Liderlik olgusu sürekli olarak tartışılmakta ve bilimsel olarak araştırılmaktadır. Gizemli bir olgu olarak nitelendirilebilen liderlik, geçen yıllara rağmen önemini yitirmemektedir. O halde liderlik nedir? Liderlik konusunda niçin bu kadar takıntılıyız? Neden lidere gereksinim duyuyoruz ve liderlik olgusunu yeterince iyi biliyor muyuz? (Eraslan, 2004).

Okul reformunun diğer hiçbir ilkesi “öğrencinin öğrenmesi ilk ve son olarak ve daima öğretmenlerin niteliğine bağlıdır” ilkesinden daha geçerli ve sağlam değildir. Uzmanlar sınıfın ve okulun büyüklüğünün ne kadar yüksek değere sahip olduğu veya sistemin nasıl işlediği hakkında anlaşmazlığa düşebilirler, ancak öğretmen niteliğini birinciliğe veya birinciliğin çok yakınına yerleştirme konusunda hemfikirler (Usdan, McCloud & Podmostko, 2001, s.7).

McLaughlin'in (1995), en düşük ve en yüksek performanslı okullar arasındaki farklar üzerine yaptığı çalışması, başarılı okulların “öğretmenlerin öğrenmesine dayalı bir topluluk olduğunu ve bu yerlerin bağlılık, tutku, söz ve öğretmenler arasında kapsamlı

bir etkileşim içerdiğini ortaya çıkarmıştır. Buna göre okul başarısı sadece yapısal değişiklikler yoluyla değil, eşit derecede önemli olan, öğrencilere ve onların öğrenmesine odaklanma, değişik ve yenilikçi fikirleri destekleme ve personel arasında paylaşılmış gücü içeren profesyonel bir kültür yoluyla sağlanabilir (Deal & Peterson, 1999'dan akt: MacTavish & Kolb, 2006, s. 1381).

Okullar ve öğretmenler öğrencinin başarısını destekleyen yenilikleri okullarında uygulayabilirler ve öğrenci başarısında önemli bir etkiye sahip olabilirler. Bu nedenle, öğretmen liderliğinin de okul başarısında son derece önemli olduğu anlaşılmıştır. Yöneticiler, aileler, toplumun üyeleri, iç ve dış danışmanlar ve tabii ki öğrencilerin tümü, gerçek bir öğrenme ortamı yaratmada önemli roller oynasalar da, öğretmen liderler en kritik elemanlardır; okullarımızda performansı ilerletmek için her türlü çabanın birleştirici kişileridir (MacTavish & Kolb, 2006, s. 1384).

Krisko'ya (2001) göre, başarılı bir okul gelişimi için, öğretmenler geleneksel yapıyı değiştirmek adına başı çekmek, profesyonel konuşmaların içinde yer almak, öğrencilerin öğrenimi için sorumluluk almak ve bir öğretmen, öğrenen ve lider olarak hedefe doğru çalışmak için cesaretlendirilmelidirler.

Günümüzde öğretmenler üzerindeki baskı çok şiddetlidir. Eğitim niteliğinin toplumdaki memnuniyetsizliği ve artan incelemeler eşliğinde çalışırken, okullar, personel azaltılması, değişen seviyelerde ebeveyn katılımı, imkanların bozulması ve şiddet tehdidi gibi meydan okumalarla da mücadele ediyorlar. Şu açıktır ki, liderliğin eski yolları bu meydan okumalara başarılı bir şekilde karşılık verecek yeterlilikte değildir. Yeni milenyum okullarının, liderliğin farklı türlerini gerektirdiğine hiç şüphe yoktur. Öğretmen katılımı ve öğretmen liderlerin gelişimi günümüz okullarının performansını arttıracak anahtar unsurdur (MacTavish & Kolb, 2006, s. 1378).

1.1. Problem Durumu

Günümüz iletişim çağı ve bilgi toplumunda, yabancı dil bilmek birçok alanda başarıya ulaşmanın ilk adımı haline gelmiştir. Bu yüzden bütün öğrencilerin diğer ülke

insanlarıyla rahatça iletişim kurabilmeleri gerekmektedir. Bu da günümüzde İngilizce ile mümkün olmaktadır.

İkinci dil öğrenimi, “yerliler arasındaki konuşma hızında, genel bir kelime hazinesiyle normal iletişimi sağlayacak yapıyı kullanma kabiliyeti kazanma” olarak tanımlanır. Bu, dili konuşabilme anlamına gelir. Çocuklar etraflarında konuşulan dili öğrenirler. İngilizce konuşulan bir ortamda büyüyen Japon bir çocuk, Japonca yerine İngilizce öğrenecektir, bunun tam tersi İngiliz bir çocuk Japonca konuşulan bir ortamda büyürse Japonca öğrenecektir (Lado, 1964, s.38).

Yabancı dil bilme gereksinimi, toplumlararası ilişkilerin yoğunluk kazanması ve kitle iletişim araçlarının gelişmesine paralel olarak artış göstermekte ve dün olduğu gibi bugün de güncelliğini korumaktadır. Aynı zamanda yabancı dil bilme, günümüzde çağdaş olmanın bir ölçütü olarak da kabul edilmektedir. Özellikle II. Dünya Savaşı’ndan sonra toplumlararası ilişkilerin ve işbirliğinin giderek yaygınlık kazanması yabancı dil bilmenin önemini daha da belirginleştirmiştir. Artık bugün yabancı dil bilmenin öneminden öte, yabancı dilin nasıl daha iyi öğretileceği ve öğrenileceği tartışılmaktadır (Yaşar, 1993, s.1).

Yabancı dil öğretimi geliştirmekte olan ülkeler için ayrı bir öneme sahiptir. Yabancı dil bilmenin gerekli olduğunun bilincine ulaşan pek çok gelişmiş ya da geliştirmekte olan ülke, eğitim programlarında yabancı dil derslerine yer vermek suretiyle, vatandaşlarının en azından bir yabancı dili etkili bir şekilde öğrenebilmeleri için her türlü maddi ve manevi desteği sağlama çabası içine girmektedir (Yaşar, 1993, s.2). Türkiye geliştirmekte olan bir ülke olduğu için, yabancı dile ve özellikle günümüzde gelişmenin ve çağdaşlaşmanın gerekliliği haline gelen İngilizce’ye uzun yıllardır çok önem vermektedir. Buna rağmen, eğitim kurumlarında yabancı ülkelere eşdeğer bir yabancı dil eğitimi verilememektedir. Dersler çağdaş dil öğretim yöntemlerinden ve ders araç-gereçlerinden yoksun bir şekilde yürütülmektedir. Etkin bir öğrenme ortamı yaratılmasında İngilizce öğretmenlerine çok büyük görev düşmektedir. Adanmış, görevine bağlı öğretmenler okulların kilit noktasında yer almaktadır. Bu kilidin öğrenci ve okul başarısını arttıracığından şüphe yoktur. Peki ya kilidi açacak anahtar? Tam

burada, eğitim kurumlarındaki liderliğin türü ve niteliği son derece önemli hale gelmekte ve öğretmenlerin liderliği konusu sıklıkla tartışılmaktadır.

Okulun gelişimini ne kadar iyi anlarsak, yönetsel liderliğin okul başarısını iletirmek için gerekli olduğu, fakat yeterli olmadığı sonucuna varırız. Liderlik ve okul gelişimi arasındaki bağlantı ile ilgili tartışmalar, liderliğin okulun profesyonel eğitimcileri arasında paylaşılması fikrini de ortaya çıkarır. Son çalışmalar, okul liderliğinin, okulun bütün seviyelerine ve sistemine yayılması gerektiğini göstermektedir (Bauer, Haydel & Cody, 2003, s.3-4).

Öğretmen liderliği fikri yeni değildir, ancak son zamanlarda fikir, biçim değiştirmiştir. Önceden, öğretmen liderliği rolleri faaliyet alanıyla sınırlıydı ve okul yöneticilerinin yetkisi altındaydı. Öğretmenler uzun bir süre takım liderleri, bölüm başkanları, sendika liderleri ve müfredat geliştiriciler olarak görev yaptılar. Bu rollerinde öğretmenler, değişimi harekete geçiren liderler olmaktan ziyade “vekiller” olarak görüldüler. Ayrıca, öğretmenlerin liderlik rolleri esnek olmaktan uzaktı, sürekli zaman ve enerji istiyordu. Genellikle liderlik görevlerine katılma kararı, öğretim kısmından yönetim kısmına kayma anlamına geliyordu. Ancak, son zamanlarda öğretmen eğitimi öğretmenlere farklı roller ve artmış bir profesyonel gelişme sağlamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin sınıftaki etkilerini ve okul çapında liderlik aktivitelerini genişletme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Boyd & Mc Gree, 1995, s.1). Öyleyse, “Öğretmen Liderliği” ne demektir?

Öğretmen liderliği, öğretmenin sınıfta ve okulda formal süreçlerde etkileme, meslektaşlarının geliştirilmesine destek olma ve okul çaplı etkinliklerde istekli ve aktif roller üstlenme yeterliliğidir (Can, 2007, s.283). Birbiri ile iletişimde bulunmak, öğretmen eğitimi sürekli olarak devam eden ve kariyer boyunca süren uzun bir süreç olarak görmek ve bu görüşü uygulamaya koymak için öğretimin detaylarında meslektaşları ile mesleki diyaloglar sürdürmeye ve geliştirmeye isteklilik olarak da tanımlanabilir. Bir kapasite, öğretmenin sınıf sorumluluğunun ötesinde rol almak istemesi ile ilgili bir kavramdır (Bakioğlu, 1998, s.15).

Öğretmen liderliği, öğretmenlerin bireysel olarak ya da topluca, meslektaşlarını, yöneticilerini ve okulun diğer üyelerini, öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için etkiledikleri süreçtir. Amacı, öğrencinin öğrenmesini ve başarısını arttırmaktır. Bu tür

takım liderliği çalışmaları üç gelişmeye odaklanır: bireysel gelişme, işbirliği ya da takımın gelişmesi ve kurumsal gelişme (York-Barr & Duke, 2005, s.2).

Günümüz öğretmenlerinden öğrencilerin, velilerin, müdürlerin ve toplumun çok sayıda beklentisine cevap vermeleri istenir. Okul performansı konusuna artan ilgi sebebiyle, eğitimsel liderlerin sahici bir öğrenme iklimi oluşturmaları bir ihtiyaçtır. Kendini adanmış öğretmen liderler bu iklimin merkezidir (MacTavish & Kolb, 2006, s. 1378).

Yabancı dil öğretiminde istenen başarıyı bir türlü yakalayamayan okullarımızda, okul yönetiminde İngilizce öğretmenlerine verilecek liderlik fırsatlarının, öğrencilerin özgüvenini de başarısını da arttıracasına, ülkemizde etkin yabancı dil öğretimini sağlayacağına inanılmaktadır. Oysa lider İngilizce öğretmenlerinin niteliklerinin ve uygulamalarının bilinmemesi, bu uygulamaların sonuçlarının araştırılmaması bir problemin varlığını ortaya koymaktadır. Bu sebeple, okul yönetiminde İngilizce öğretmenlerinin liderliğini tespit edebilmek araştırmamızın temel problemini oluşturmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenleri ve yöneticilerinin, İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algı ve beklenti düzeyi nedir?

1.3. Amaç

Bu araştırmanın amacı, “İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin öğretmen ve yönetici algı ve beklentileri ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aramaktır. Bu araştırma ile okul yönetimi sürecinde İngilizce öğretmenlerinin liderlik yeterliliklerinin, uygulamalarının ve sonuçlarının araştırılması ve bu sonuçlarla ilgili olabilecek cinsiyet, yaş, hizmet yılı, okul türü, mezuniyet durumu, yabancı dil eğitim ortamı gibi çeşitli değişkenler açısından farklılaşma durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim okulu İngilizce öğretmenlerinin ve yöneticilerin, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında görev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. İlköğretim okulu İngilizce öğretmenlerinin ve yöneticilerin, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. İlköğretim okulu İngilizce öğretmenlerinin ve yöneticilerin, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. İlköğretim okulu İngilizce öğretmenlerinin ve yöneticilerin, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. İlköğretim okulu İngilizce öğretmenlerinin ve yöneticilerin, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında mezuniyet durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. İlköğretim okulu İngilizce öğretmenlerinin ve yöneticilerin, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. İlköğretim okulu İngilizce öğretmenlerinin ve yöneticilerin, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. İlköğretim okulu İngilizce öğretmenlerinin ve yöneticilerin, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında çalışılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. İlköğretim okulu İngilizce öğretmenlerinin ve yöneticilerin, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri

arasında çalışılan okuldaki ğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

10. İlköğretim okulu İngilizce ğretmenlerinin ve yöneticilerin, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce ğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında ilişki (korelasyon) var mıdır?

1.4. nem

Liderlik olgusu gün geçtikçe eğitim kurumlarının vazgeçilmezlerinden olmaktadır. Bir eğitim kurumunun istenen başarıyı elde etmesi, yöneticilerinin sahip olduğu liderlik özelliklerinin yanında, ğretmenlerinin de yeniliklere açık olması, teşviklere yanıt verebilmesi ve uygulamalarıyla birçok konuda başı ekebilmesine bağlıdır. Bu sebeple araştırma sonuçlarının, ilköğretim İngilizce ğretmenlerinin okul yönetimi sürecindeki liderlik uygulamalarına ışık tutacağına inanılmaktadır. Ayrıca çalışmamız, ğretmen liderliği ile ilgili yapılacak diğer çalışmalar için araştırmacılara ışık tutması ve literature katkı sağlaması açısından önem arz etmektedir. Çalışma sayesinde, okul yönetimi ve etkili yabancı dil ğretimi süreçlerinde, İngilizce ğretmenlerinin liderliğinin önemine dikkatlerin çekileceği umulmaktadır. Böylece, İngilizce ğretmenlerinin okullarında İngilizce ğretimi ile ilgili yeni çalışmalar yapmaları ve okul yönetiminde daha aktif rol almaları beklenmektedir. Bu beklentiler çalışmanın önemini daha da arttırmaktadır. Ayrıca, lider olma sürecinde en etkili yol, liderlerin neler yaptığını öğrenmek ve araştırmaktır. Bunun için, liderlik kapasitelerini belirlemek adına, İngilizce ğretmenlerinin uygulamalarını araştırmak ve bu uygulamaların okul yönetimindeki etkinliğini tartışmak açısından, bu çalışma büyük önem taşımaktadır.

1.5. Sayıtlar

1. Belirgin lider ğretmen yeterlilikleri vardır.
2. Literatürdeki lider ğretmen özellikleri, ülkemizdeki eğitim kurumlarında çalışmakta olan lider yabancı dil ğretmenlerinin özellikleri için de geçerlidir.
3. Araştırmada kullanılan örneklem evreni temsil etmektedir.

4. Araştırmada kullanılan “*Öğretmen Liderliği Ölçeği*” araştırma problemini ve alt problemleri aydınlatacak niteliktedir.
5. Anket soruları, araştırma problemini ve alt problemleri aydınlatacak niteliktedir.
6. İlköğretim İngilizce öğretmenleri anket sorularına objektif olarak cevap vermişlerdir. Sonuçlar, onların samimi görüşlerini yansıtmaktadır.
7. İngilizce öğretmenleri kendi özelliklerini objektif bir şekilde değerlendirebilecek durumdadırlar.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakası sınırları içindeki Kadıköy, Beykoz ve İstanbul ili Avrupa yakası sınırları içindeki Beşiktaş ve Sarıyer ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ilköğretim kurumları ile sınırlıdır.
2. 2011-2012 eğitim-öğretim yılı içerisinde İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri ve yöneticiler ile sınırlıdır.
3. Araştırma için verilen süre ile sınırlıdır.
4. Hazırlanmış olan anket soruları ve araştırma kapsamında kullanılacak tekniklerle sınırlıdır.
5. Ankete cevap veren öğretmenlerin içtenliği ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

İlköğretim Okulu: Araştırma kapsamına giren, İstanbul ili Kadıköy, Beykoz, Beşiktaş ve Sarıyer ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim okullarıdır.

İlköğretim Okulu İngilizce Öğretmeni: Araştırma kapsamına giren, İstanbul ili Kadıköy, Beykoz, Beşiktaş ve Sarıyer ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenleridir.

Okul yöneticisi: Araştırma kapsamına giren, İstanbul ili Kadıköy, Beykoz, Beşiktaş ve Sarıyer ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan müdür ve müdür yardımcısı görevlerinden birini yürütmekte olan yöneticilerdir.

Algı: Çalışma örnekleminde bulunan ilköğretim okulu İngilizce öğretmeni ve yöneticilerinin, İngilizce öğretmenlerinin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin görüşleri.

Beklenti: Çalışma örnekleminde bulunan ilköğretim okulu İngilizce öğretmeni ve yöneticilerinin, İngilizce öğretmenlerinin sergilemeleri gerektiğine inandıkları liderlik rollerine ilişkin görüşleri.

Lider: Lider, belirli bir amacı gerçekleştirmek için çevresini teşvik eden, harekete geçiren kişidir (Safty, 2003, s.332).

Liderlik: Liderlik, bir kişinin diğerlerini bir hedef doğrultusunda çalışmalarını için etkileme ve onlara bir vizyon oluşturma konusunda yardımcı olma sürecidir (Hellriegel, Slocum & Woodman, 1995, s.342).

Öğretmen Liderliği: Öğretmenlerin bireysel olarak ya da topluca, meslektaşlarını, yöneticilerini ve okulun diğer üyelerini, öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için etkiledikleri süreçtir (York-Barr & Duke, 2005, s.2).

BÖLÜM II: KURAMSAL GELİŞME

2.1. Liderlik Kavramı

Liderlik olgusu ile ilgili literatürde yüzlerce tanım yapılmıştır. Hemen hemen bu alanda araştırma yapan bütün bilim adamları bir tanımlama yapmışlardır. Liderlik olgusu üzerinde herhangi bir uzlaşımın sağlanamamış olması bu çok çeşitliliğin doğal bir sonucu olarak da kabul edilebilir (Eraslan, 2004).

1960'lı yıllardan sonra yönetim alanında yapılan çalışmalara, “Önderlik” kavramı katılmış ve çeşitli tanımları geliştirilmeye başlanmıştır. Yönetim, yönetici, önderlik ve önder kavramları genel hatlarıyla birbirine yakın kavramlardır (Celep, 2004, s.3).

İngilizce “leadership” kelimesinin Türkçe karşılığı “liderlik veya “önderlik”tir. Ancak “liderlik” kelimesi daha sık kullanılmaktadır. *Liderlik*, kişi veya kişileri belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve söz konusu amaçların başarılması konusunda onları etkileyebilme, yönlendirebilme ve esin kaynağı olabilme yeteneğidir. Liderlik en kısa tanımıyla insanları etki altında bırakabilme gücüdür (Tutar, Tuzcuoğlu, Argun ve Akman, 2009).

Liderlik; sanat, macera, bilim ve en önemlisi amacı birleştiren sanattan öte, bir bilimdir. Amaç, azmi ve tutkuyu birleştirir ve böylece diğerlerini ortak bir amaç etrafında toplama kabiliyetini oluşturur. Buna göre, liderlik etkiyi kullanma sürecidir (Safty, 2003, s.332).

Liderlik, bir kişinin diğerlerini bir hedef doğrultusunda çalışmalarını için etkileme ve onlara bir vizyon oluşturma konusunda yardımcı olma sürecidir (Hellriegel, Slocum & Woodman, 1995, s.342). Liderlik sürecinde, lider ve izleyenler vardır. İzleyiciler kavramı daha çok pasif bir davranışı ve lidere olan bağımlılığı çağrıştırmaktadır. Liderlik süreç olarak görülürken; lider, bu süreci harekete geçiren kişi olarak kabul edilmektedir (Çelik ve arkadaşları, 2004, s.187). Buna göre, liderliğin önemli öğeleri olarak “liderin davranışı”, “izleyenlerin davranışı” ve durumu kuşatan “çevre” gösterilebilir (Aydın, 2007, s.291).

Liderlik, “Kurumun fikir birliğine varılmış amaçlarını gerçekleştirmek için diğerlerini etkileme sürecidir”. Tanımda, öncelikle liderliğin bir süreç olduğu belirtilmiştir, liderlik herhangi bir kişinin karakteri ya da kişisel bir özelliği değildir. İkinci olarak, liderlik etkiyi içerir; insanlarla iletişim kurmayı gerektirir. Üçüncü olarak, liderlik bir amaç içerir; kişilere istenen hedeflere ulaşmada yardımcı olur. Bu tanım, liderliğin birçok kişi arasında paylaşılabileceğini ve liderler ile takipçileri arasındaki karşılıklı ilişkilere dayandığı gerçeğini yansıtır (Murphy, Elliott, Goldring & Porter, 2006, s.3).

Liderlik, belli bir durumda, belli bir anda ve belli koşullar altında bir grup üzerindeki; insanları örgütsel hedeflere ulaşmak için gönüllü olarak çabalamasını teşvik eden, ortak hedeflere ulaşmada yardımcı olan deneyimleri aktaran ve uygulanan liderlik türünden hoşnut olmalarını sağlayan etkileme süreci olarak tarif edilebilir (Werner, 1993, s.17). Bununla birlikte liderlik aşağıda sıralanan analitik boyutlara sahip karmaşık bir dinamik süreç olarak kabul edilebilir: görevin mizacı, lider ile takipçileri arasındaki psikolojik ilişkiler, liderin gücü ve otoritesi, takipçilerin yapısı ve nitelikleri, liderin bulunduğu noktadaki durumun uygunluğu, liderin karakteri ve vasıfları, örgütün yapısı, kaynaklara hakimiyeti, tarih felsefesi ve bağlamı (Hodgkinson, 2008, s.100).

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

Liderliğin doğuştan gelen bir yetenek mi yoksa öğrenilebilen bazı beceriler bütünü mü olduğu tartışmalı bir konudur. Yönetim gurularının bir bölümü liderliğin öğrenilebilir ve öğrenilmek zorunda olunan bir beceri olduğunu ifade etmektedir. Bazılarına göre ise, liderlik bir karakter olup doğuştan kazanılmaktadır. Kanımızca liderlik doğuştan bir takım özellikleri gerektirmekle birlikte, ilk çocukluk dönemi uygun bir eğitim, yapılan hatalar, çalışma hayatında karşılaşılan çeşitli zorluklar liderliğin ortaya çıkmasında etkilidir. Dolayısıyla liderlik bütünüyle doğuştan kazanılmış bir beceri olarak düşünülmemelidir (Ataman, 2001, s.454).

Liderlik, belirgin niteliklere bağlı olmadan yeni durumlara göre oluşur. Yani, lideri varolan durum yaratır. Liderlik, herhangi bir atama ürünü olarak ortaya çıkmaz; kişinin

lider olarak nitelendirilebilmesi için astlarının onu lider olarak görmesi gerekir (Erdoğan, 2002, s. 48).

Liderlik, bir örgüt ve o örgütteki insanları ve tüm potansiyeli başarıya ulaştıran son harekettir. O halde bir örgütün başarılı olabilmesi için liderlik kaçınılmaz bir unsurdur (Baysal ve Tekarslan, 1998, s.200). Liderlik, kurumların ne olabilecekleri konusunda bir vizyon geliştirmelerine yardımcı olmak ve bu vizyon doğrultusunda değişim gerçekleştirmek için gereklidir (Terry, 1996, s.4).

Bütün liderlik tanımlarında şu dört öge vardır (Başaran, 2004, s.74):

1. *Amaç*: İnsanların bir küme oluşturabilmeleri için ortaklaşa ulaşacakları hedeflerin, giderecekleri gereksinimlerin ve çözecekleri sorunların olması gerekir.
2. *Önder*: Kümenin üyeleri bir önderin çevresinde toplanırlar. Öndersiz küme (takım) olamaz.
3. *İzleyenler*: Kümenin üyeleri, önderin kendilerine yaptığı etkiyi benimsediklerinde, önderin izleyenleri olurlar.
4. *Ortam*: Önderlik, ancak kümenin amaçlarını gerçekleştireceği ortam elverişli olduğunda ortaya çıkar. İzleyelerin yeterliği, küme içindeki koşullar, amaçların ulaşılabilirliği, izleyenlerin amaçlara güdülenmesi, görevleri yapmaya gönüllülüğü ve yeterliliği gibi değişkenler, önderliğin ortamını oluşturur.

Liderlik konusunda yapılmış tanımların ortak noktası “insanları etkileyebilme”dir. Liderlik ancak ortak bir amacın olması, varılacak bir hedefin bulunması, paylaşılacak bir vizyonun ve misyonun bulunması durumunda fonksiyonellik kazanır (Tutar, Tuzcuoğlu, Argun ve Akman, 2009).

Liderlik sürecini şu şekilde ifade etmek mümkündür (Eren, 2001, s.467): Liderlik = f (İzleyiciler, amaçlar, önderin kişisel özellikleri, ortam koşulları). Bu dört değişken liderlik davranışını belirleyen temel faktörlerdir. Aynı zamanda bu değişkenler, karşılıklı olarak birbirlerini de etkilemektedir. Toplumda devamlı bir değişim süreci olduğundan insanlar ve çevre koşullarında farklılaşma meydana gelmekte ve daha önce aynı yerde geçerli olan liderlik biçimi ve davranışı geçerliliğini artık muhafaza edememektedir.

Liderliğin etkili ve verimli olabilmesi bazı koşullara bağlıdır. Liderin grup amaçlarının gerçekleşmesine katkıda bulunması, rolünün iyi belirtilmesi ve kabul edilmesi, grubun karar ve eylem yollarını doğru seçebilmesi, grup gereksemelerini karşıladığının üyelerce görülmesi, grubun yaşama ve başarısını sağlaması bu koşullar arasındadır (Bursalıoğlu, 2002, s.211). Çalışanların, rol tanımlarının ötesinde ve gönüllülük temelinde, zorunlu oldukları için değil de istedikleri için üretime ve hizmete katılımlarının sağlandığı durumda etkin liderlikten söz edilebilir (Aslan, 2009, s.257).

Liderlikte şu üç temel başarı faktörünün farkında olmak çok önemlidir. Birinci faktör esnekliktir: Durumun gereklerine göre bir liderlik stilinden diğerine çarketme kabiliyeti. İkincisi, müphemlikle başa çıkma kabiliyetidir. Müphemliğe asabilikle cevap vermek, kişiyi realiteden koparır. Üçüncü başarı faktörü ise, yaratıcılıktır. Hiçbir zaman tevarüs ettiğimizle yetinmemeli, sınırların ötesinde neler olabileceğini tahayyül etmeli, öngörmeliyiz (Özel, 1996, s.22).

Başarılı liderlik için, ruhsal, zihinsel, duygusal ve fiziki açılımların dengeli kullanımı önemlidir. Bunun için temel değerler; açık olan vizyona, güçlenen ilişkilere ve yenilikçi eylemlere ihtiyaç vardır. Liderin, liderliğini sürdürebilmesi için, işbirliği ve ortak sese, vizyon ve değerlere, bilgi ve cesarete, inanç ve dirence, bireysel kaliteye (empati, güçlü karakter, olgunluk, sabır, ileri görüşlülük, ortak akıl, güvenilir olma, yaratıcılık, hassasiyet) ihtiyacı vardır (Ayhan, 2004, s. 314).

Etkili liderler, okula yatırım yapmaya, diğerlerini anlamaya ve onlarla çalışmaya, uzmanlığını paylaşmaya istekli kişilerdir. İşe odaklanmak için ihtiyaçların farkına varırlar. Diğerlerini liderlik hakkında eğitirler, liderlik pozisyonuna sahip olmak isteyenleri cesaretlendirirler. Liderlik güven veya idare değildir, liderlik bir tür uygulamadır, önemli bir değişim hakkında yetkilendirmenin farkında olmaktır (Krisko, 2001, s.6).

Liderlik 4 temel durumla şekillenir: a) bir liderin önceki tecrübeleri (örneğin, müfredat koordinatörlüğü tecrübesi, yöneticiye asistanlık yapmada liderlik oluşturabilir); b) liderin zamanla topladığı temel bilgiler; c) liderin işe getirdiği kişisel özellik türleri (örneğin başarıma azmi, enerji düzeyi); ve d) bir lideri tanımlamaya yardımcı olan değerler ve

inançlar serisi (örneğin, karar verme süreçlerini yönetmede uygun rol hakkındaki fikirler) (Murphy, Elliott, Goldring & Porter, 2006, s.4-5).

Liderlik kurum içinde her kademeye yayılmalıdır. Sadece tepede liderlik olmaz. Şirketin tepesindeki kişi de kendini böyle bir ortamda “liderlerin lideri” olarak görmelidir. Liderliği tüm kurum düzeyinde paylaşmalıdır (Kırım, 2001, s.113).

İyi liderlikte tutarlılık çok önemlidir. İnsanlar belirtmiş olduğunuz değerlere uygun davrandığınız sürece size inanırlar. Bazen dürüst, bazen değilseniz bu, dürüst değilsiniz demektir (Wadsworth, 1999, s.62).

Liderlik pozisyonundaki kişiler, davranış seçiminde fiilen baskı kabul etmezler. Aslında, etkililik liderlerin kendi davranışlarını ve yapılarını, karşılaşılan durumun ihtiyaçlarını ve isteklerini karşılamak üzere uyarlamalarıyla belirlenir. İnsanlar farklı kişileri ve şeyleri (örneğin liderleri) kendi algılarına göre değerlendirdikleri için, liderlik çevreyle birlikte ele alınmalıdır (Bowditch & Buono, 1990, s.174-175).

Safty’e (2004) göre, geleceğin liderliği, liderler ve takipçilerinin ortak amaca önemli katkılarda bulunduğu daha az hiyerarşik ve daha dinamik iki yönlü faaliyetlerden oluşacaktır ve liderliğin geleceği daha demokratikleşecektir. Liderlik daha normatif olarak tanımlanacaktır. Hangi alanda olursa olsun insan gelişimine değer katan, değer liderliği diye adlandırılabilen liderlik türü gelecekte etkin olacaktır.

Unutulmamalıdır ki, araştırmalar, eğitimin liderler ve liderlik algımızı değiştirebileceğini göstermektedir (Bowditch & Buono, 1990, s.175). Artık yöneticilerin anlatan değil soru soran, karşısındakini korkutan değil etkileyen, astlarını tehdit etmek ya da ezmek yerine onları yüreklendirmeyi ve desteklemeyi seçen kişiler olmaları isteniyor (Zemke ve Anderson, 1998, s.23).

Bu bölümde ayrıca, liderliğin ne olmadığını vurgulamak bu olgunun anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Aşağıdaki kavramsal tartışmalar belirtilen kaynaktan yararlanılarak oluşturulmuştur (Merih, 2002):

- *Liderlik bir ayrıcalık pozisyonu değildir:* Yönetim pozisyonlarına herhangi bir kişi atanabilir, seçilebilir, terfi edebilir, devralabilir veya ele geçirebilir. Bu pozisyon onun lider olmasını sağlamaz. Liderler ise bu pozisyonlarından dolayı ayrıcalık ve üstünlük

talep edemezler. Yine de lider çevresinden farklı olan fakat bu farklılığı çevresinin etinliği için değerlendirebilen kişidir.

- *Liderlik bir kişilik kültü yaratmak değildir:* Bir kişiye çok fazla formal iktidar yetkileri yüklemek lidere, izleyicilere ve davaya zararlıdır. Liderlik özünde kişilere formal yetkilerin sağlayamayacağı bir sadakat ve izlenme sağlar. Bu lideri üstün kişi görme, yenilmez ve yenilmez olarak düşünme haline dönüşmemelidir.
- *Liderlik vazgeçilmez olmak değildir:* Etkin ve başarılı bir liderlik vazgeçilebilir olabilmektir. Gerçek ve başarılı bir liderliğin temel göstergesi, sosyal sürece şovun onsuz da sürebileceği bir momentum kazandırabilmesidir.
- *Liderlik başkalarını suçlamak değildir:* Liderlik ilk ve öncelikli olarak verilen kararlardan ve doğan sonuçlardan sorumlu olmaktır. Gerçek liderlik durumlarında başarının övücü izleyenlere, başarısızlığın sorumluluğu ve sonuçları da lidere ait olmalıdır.

Wadsworth'a (1999) göre, liderlik, pek çoklarının düşündükleri gibi liderlerin mistik ve esrarengiz yapılarından veya onların sahip oldukları karizmatik ve farklı kişilik özelliklerinden kaynaklanmamaktadır. Yine bazılarının düşündüğü şekliyle liderlik bazı insanlara lütfedilen bir ayrıcalık da değildir. Liderlik, herkesin öğrenebileceği somut temellere dayanan, kurumları ve insan gruplarını kar getirebilecek ya da hedefe götürecek biçimde yölendirmenize yardımcı olan, tanımlanamayan bir beceridir.

Liderlik bir statü ya da otorite işlevinden çok, ilişkinin ve lider ile izleyicileri arasındaki karşılıklı etkileşimin kalitesiyle ilgili bir işlevdir. Liderlik, bağlı kişiler üzerinde güç sahibi olma değil, onları etkileme sorunudur (Werner, 1993, s.16).

Liderliğin sadece formal organizasyonlara has bir süreç olmadığı açıktır. Belirli bir grubun belirli bir kişinin arkasından belirli amaçları gerçekleştirmek üzere gitmesi ile liderlik süreci oluşur. İkinci husus, liderliğin oluşması için, liderin resmi yetkilerle donatılması da şart değildir. Hiçbir resmi yetkisi olmadığı halde büyük bir grubu peşinde sürükleyen liderler olabileceği, çok geniş yetkilere sahip olduğu halde bunları kullanamayan dolayısıyla grubu peşinden sürükleyemeyen yöneticiler de olabilir. Son olarak, liderliğin sadece organizasyonların üst kademelerini işgal edenlere has bir süreç

olduğu da düşünülmemelidir. Liderlik süreci, değişik boyutlar, kalıplar ve kapsama sahip olabilir. Bir ustabaşı veya formenin de liderlik yapması gerekir, bir genel müdürün de. Aralarındaki fark kendilerini izleyenlerin sayısı, gerçekleştirmek istedikleri amaçların niteliği, içinde bulundukları koşullardır (Koçel, 2003, s.584).

2.1.1. Liderliğin Güç (Etki) Kaynakları

Liderlik insanları etkileyebilme gücüdür. Daha genel anlamda, örgütün amaçlarına ulaşabilmek için takipçilerinin istekli katılımını sağlayan sosyal etki sürecidir. Liderin grubu harekete geçirme ve amaca ulaştırma boyutlarındaki etkililiği, grubun özelliklerine bağlı olarak ortaya çıkan “gücü” etkin kullanma becerisine bağlıdır. Böylelikle örgütün ve grubun özellikleri, lider davranışını ve güç kullanım tarzını direkt olarak etkilemektedir sonucuna varılmaktadır (Eraslan, 2004). Bu anlamda liderlik olgusunun daha iyi anlaşılabilmesi için liderliğin güç kaynaklarının iyi incelenmesi gerekmektedir.

Güç, diğerlerinin davranışlarını etkilemek için potansiyel yetenektir. Bir önderin etkileri ile kaynakları temsil eden güç işgören davranışlarında değişiklik yapar. Organizasyonlarda tipik olarak, önderler 5 güç kaynağına sahiptir; yasal, ödüllendirme, zorlayıcı, uzmanlık ve benzeşim (Ateş, 2002):

a) *Yasal (Legitimate) Gücü*: Örgütsel hiyerarşi tarafından sağlanan güçtür; tanımlanmamış bir makamın işgal edilmesi ile elde edilir. Otoriteyi ifade eder. Astlar, üst kademelerden gelen isteklere kendilerini mecbur hissederler. Kişinin bulunduğu pozisyon nedeni ile etrafındaki kişileri etkileyebilme gücüdür.

b) *Ödüllendirme (Reward) Gücü*: Ödül verme ya da ödülleri elinde tutma gücüdür. Astların önderin isteklerine ödül alma, gruplandırma, tanınma ve kazanç elde etme beklentisi ile uymalarını ifade eder. Bir yöneticinin denetimi altında ücret artışı, yükseltme, önemli iş verme, ek ödeme, takdir, tanıma vb. ödüller bulunmaktadır.

c) *Zorlayıcı (Coercive) Gücü*: Ödüllendirme gücünün karşıtı zorlayıcı güçtür. Cezalandırmak için önderin otoritesini ifade eder. İşgörenlerin örgütün zorunlu kıldığı görevleri yerine getirmediikleri takdirde cezalandırılacakları korkusu ile iş görmeleri

anlamına gelir. Önderin emirlerine uymayanlara verilecek cezaların kullanılması ve kontrolündeki yeteneğini belirtir.

d) *Uzmanlık (Expert) Gücü*: Önderin sahip olduğu özel bilgi, uzmanlık, beceri ve tecrübeden doğar. Bilgi ne kadar önemli ise ve ne kadar az kişi bu bilgiye ulaşabilirse kişinin sahip olduğu uzmanlık gücü o kadar fazladır.

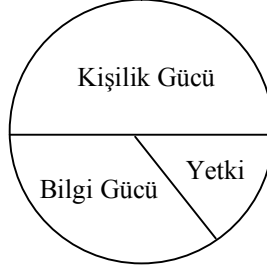
e) *Benzetim ya da Karizmatik (Referent) Gücü*: Bu güç kaynağı doğrudan önderin kişiliği ile ilgilidir. Önderin kişiliğinin izleyicilere ilham verebilmesi, onların arzu ve ümitlerini dile getirebilmesi bu kaynağın temelidir. Bu da daha çok önderin kişisel özellikleri ve davranışları ile ilgilidir.

Lider, elinde bulunan araçlarla kendini izleyenleri etkileyen kişidir. Bu etkileme, yalnızca biçimsel örgütün lidere sağladığı yetki ya da emir verme sınırlarını oldukça aşmış durumdadır. Liderin kendinden doğar. Güç kaynakları çeşitlidir. Bunlar Can ve arkadaşlarına (1999) göre şu başlıklar altında toplanabilir:

- Biçimsel Güç: Belli bir makamın sağladığı yetkilerdir.
- Ödüllendirme Gücü: Önderin astlarını ödüllendirmedeki yeteneğini belirtir.
- Korkutma Gücü: Önderin, emirlerine uymayan kişilere vereceği cezaların kullanılmasındaki kontrol ve yeteneğidir.
- Uzmanlık Gücü: Önderin, sahip olduğu özel bilgi, uzmanlık, beceri ve tecrübesidir.
- Beğeniye Dayanan Güç: Önderi, diğerlerinin gözünde çekici yapan kişisel nitelikleridir (Can, Tuncer ve Ayhan, 1999, s.212).

Liderlik gücünün üç kaynağı aşağıda şekil 2.1’de gösterilmiştir. Buna göre, kişilik gücünüzün potansiyelini anlamak için, diğer iki esas kaynağın, yetki ve bilgi gücünün de değerini kabul etmek gerekir. Kişilik gücünü ne kadar geliştirirseniz, o kadar kuvvetli bir lider olursunuz. Daha iyi iletişim kurabilirsiniz. Başkalarından kendi görüşünüzü benimsemelerini isterken daha ikna edici olabilirsiniz. Kişilik gücü en büyük dilimi oluşturmaktadır ama diğer ikisinin gücünü küçümsemek de bir hata olur. Yetki, bulunduğunuz makamın ya da pozisyonun size sağladığı güçtür. Bu güç bilgi veya deneyimlerle edinilmez. Bilgi gücü belli bir konumda etkin davranışlar sergilemek

için gereken beceri ve tekniklerin bilincine varmaktan kaynaklanır (Heim ve Chapman, 1997, s.23-36).



Şekil 2.1. Liderlik Gücünün Üç Kaynağı (Heim ve Chapman, 1997, s.23).

Eraslan’a (2004) göre, etkili liderler, çalışanları etkilemek için çoğunlukla uzmanlık ve karizmatik gücü kullanmaktadırlar. Birçok araştırmada karizmatik ve uzmanlık gücünün kullanılması ile çalışanların performansı ve morali arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Uzmanlık ve karizmatik gücün kullanımı yüksek performans sağlar. Yasal ve zorlayıcı gücün kullanılması ile çalışanların performansı arasında ya olumsuz ilişki görülmüş ya da ilişki bulunmamıştır. Çalışanlar kuruma bağlandıkları zaman istekle çalışarak liderlerinin isteklerini yerine getirirler ve en yüksek performansa ulaşırlar. Okula bağlı çalışanlar, liderin amaçlarını kabul ederler ve başarmak için en üst düzeyde performans gösterirler.

2.1.2. Lider Kimdir?

Kim en iyi güdüleyicidir? Lider. İnsanlardan en üst düzeyde emeği ve sezinsel düşünceyi kim alır? Lider. Zor mücadelelerle ve hedeflerle kim karşılaşır? Lider. İnsanlarda bağlılık, sözünde durma ve işteki aşk, şevk gibi modası geçmiş nitelikleri kim arar? Lider. Kim terfi ettirilir? Lider. Bu durumda, neden bu kadar çok yönetici, ancak az liderimiz var? (Wadsworth, 1999, s.8). İşte burada “Lider kimdir?” sorusuna ayrıntılı cevap vermek gerekmektedir.

Lider, bir grubu, takımı ya da kurumu yöneten ve onlara yol gösteren, diğerlerinin başında olan kişidir (Longman Dictionary of Contemporary English, 1992, s.593).

Lider, belirli bir amacı gerçekleştirmek için çevresini teşvik eden, harekete geçiren kişidir. Liderler henüz gerçekleşmemiş bir resmi farklı gören, farklı düşünen, farklı

hisseden ve farklı davranan mimarlardır. Lider, bir amacı diğer soylu amaçlarla tamamlayan birinci sınıf bir gözlemcidir (Safty, 2003, s.332).

Liderler genellikle, kendine güveni çevresindekilerden daha çok olan, daha az kişisel davranabilen, çabuk fikir ve eylem gösteren, çevresindekilerin davranışlarına karşı duyarlı kimseler olmaktadır (Bursalıoğlu, 2002, s.213).

Lider grup üyelerine hedef belirleyen ve bu hedeflere nasıl ulaşılacağı konusunda rehberlik eden kişidir. Yönlendirme sürecini ise amaç ve hedefleri üyeler için anlamlı hale getirerek, yani etkileyerek gerçekleştirmeye çalışır (Kılıç, 2006, s.8).

Lider, grup üyeleri tarafından hissedilen, ancak açıklığa kavuşmamış olan ortak düşünce ve arzuları benimsenebilir bir amaç şeklinde ortaya koyan ve grup üyelerinin gizil güçlerini bu amaç etrafında etkinliğe geçiren kimsedir (Celep, 2004, s.3).

Lider, takipçileri olan kişidir. Kötü liderlerin bile takipçileri vardır, ancak genellikle uzun süreli değildir. Liderliğin amacı sonuca ulaşmaktır. İnsanları azarlayan, denetim altında tutmak için uğraşan ya da bütün yanıtları biliyor gibi gözüken kötü liderler için, kısa dönemde sonuçlar elde etmek dışında, kazanacak başka bir şeyin olması çok zordur (Wadsworth, 1999, s.15).

Lider, aynı zamanda, grubun yaşantılarını değerlendirip düzenleyen ve bu yaşantılar yoluyla grubun gücünden yararlanan kimsedir. Yaşantı iyi düzenlenirse güçlenir ve işe yarar. Liderler büyük planların yaratıcılarıdır. Bu planları yöneticiler gerçekleştirirler. Bu nedenle, yeterli bir yönetim kadrosu kuramamış liderler, ya çok sıkıntı çeker, ya da başarısız olurlar (Bursalıoğlu, 2000, s.137). Tarih boyunca bu fark görülebilir. Ancak birkaç lider iyi yönetici olabilmiş, ancak birkaç iyi yönetici lider olabilmıştır. İkisini birleştirebilenler ender kişilerdir (Bursalıoğlu, 2002, s.204).

Bir lider;

- Birine veya birşeye, bir istikamete, özellikle ileriye doğru kılavuzluk eder.
- Bir yöne veya aşamaya getirir.
- İnsanların performans, faaliyet ve işlemlerini yönetir.
- Bir şeyin, örneğin bir yürüyüşün başını çeker.

- Birçok insan içinde o ilktir, ilkleri yaşar (Bender, 2006, s.14).

Bütün lider tanımlarındaki ortak nokta, bir kişiyi lider yapan temel ipuçları arasında, bu kişilerin yapıcı-üretici ve etkileyici yollarındaki ilhama, ve diğerlerini daha yüksek performans seviyelerine çıkarmak için motive etme konusundaki özel yeteneklerine dikkat çekmektedir (Safty, 2003, s.400).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere, liderlik bir süreci, lider ise bu süreçte insanları etkileyebilen ve yönetsel otoriteye sahip olan kişiyi ifade etmektedir (Ünsar, 2007, s.77). Liderlik statüye bağlı olmayan ve kişisel bir süreçtir. Bu sürecin odağında ikna etme, harekete geçirme ve rehberlik etme gibi yetenekler vardır. Bu bağlamda liderlik tanımlamalarında herkesin üzerinde anlaştığı iki boyut söz konusudur (Şahin, Temizel ve Örselli, 2004, s.658):

- İnsanları harekete geçirme ve etkileyebilme
- Üyeleri eğitme onlara rehberlik etme.

Akıllı bir lider büyük başarıları ve doğru davranışları över, beklentilerin altındaki performansını geliştirmesi için de elemanını teşvik eder. Lider bazen ortalamanın altındaki performansın nasıl geliştirileceğine ilişkin yollar da önerebilir; ancak akıllı bir lider hiçbir zaman, övgülerini ve eleştirilerini aynı anda dile getirmez. “Ödül” bölümünü “öğüt” bölümünden ayrı tutarsanız, elemanlarınızın hem başarılarını sürdürmelerini hem de kendilerini geliştirmelerini sağlamış olursunuz (Zemke ve Anderson, 1998, s.28-29).

Liderin varlığı için, bir grup ve o grubun bazı amaçları bulunmalıdır. Lider, bu amaçların saptanmasında, onların gerçekleşmesinde ve böylece grup üyelerinin ihtiyaçlarının karşılanmasında gruba yardımcı olabileceği oranda lider kalır (Bursalıoğlu, 2002, s.214). Eğer çalışanların kendilerini girişimle bir ölçüde olsun özdeşleştirmesi ve başarının sorumluluğunu taşıması gerekiyorsa, yönetici-lider iki şey yapmak zorundadır. Personelin, yapılacak işin nihai sonuca nasıl katkıda bulunacağını anlamasına yardımcı olmalı ve personele, ne kadar sıradan da olsa, katkısı için teşekkür etmelidir (Werner, 1993, s.19).

Liderin başlıca görevleri, örgüt amaçlarını saptamak, örgüte bu amaçları gerçekleştirecek yapı ve havayı vermek, örgütün bu amaçlara göre yaşamasını sağlamak ve örgüt içi çatışmaları çözmektir. Bunlardan ilk ikisi yaratıcı, diğerleri bütünleyici niteliktedir. Bu görevlerden birini yerine getiremeyen lider, grubunun gözünde sorumsuz ve başarısız bir duruma girecektir (Bursalıoğlu, 2002, s.206).

Liderler etkilerinin ünvanlarından gelmediğinin, sıkı çalışmayla ve başkalarının saygısıyla hak edildiğinin farkındadırlar (İnce, Bedük ve Aydoğan, 2004, s.437). Costley, Melgoza ve Todd (1994) kitaplarında liderliğin yedi anahtarını şu şekilde sıralamıştır: 1.Astlarına güven. 2.Nereye gitmek istediğine dair bir vizyon geliştir. 3.Mesafenin korusu. 4.Riskleri cesaretlendir. 5.Bir uzman ol, ne konuşuyor olduğunu bil. 6.Ayrılıklar oluşmasına izin ver. 7.Basite indirge.

Lider takımının en iyi şekilde çalışması için aşağıdakileri yapmaktadır:

- Veri toplamak: Lider, biriminin doğru yolda ilerlemesini ve çalışanlarının performanslarından haberdar olmaları ve gelişmeye odaklanmalarını sağlamak için çok çeşitli verilerden yararlanır. Başarılı bir liderin yararlandığı temel veri türleri; performans verileri, müşteri tatmini verileri, müşteri ilişkileri verileri ve kişisel gözlem verileridir.
- Geribildirim sağlamak: Geribildirim bilgi demektir. Elemanlarınızın performanslarını doğrulamak ya da düzeltmek amacıyla yararlanabilecekleri bilgilerdir.
- Soru sormak: İnsanlar en çok kendi keşfettikleri, öğrendikleri ve yaşadıkları şeyleri hatırlarlar. Eğer birinin bir konuyu sindirmesini ve hatırlamasını istiyorsanız, o konuda kendisinin düşünmesi gerekir. Birinin bir düşünceyi kabul etmesi için ona yapabileceğiniz tek yardım, soru sormak ve sizi yanıtlamasını istemektir.
- Bilgi ve talimat vermek: En yetenekli ve en iyi eğitimi almış çalışanınız bile zaman zaman doğrudan yardım alma gereksinimi duyar. Çalışanlarına yol göstermek, gerekli talimatları vermek isteyen bir liderin yardımına koşacak hususlar; mantık, sabır, uygulama ve sistemdir.
- Olumlu pekiştirme yapmak: Etkili takdir ve ödüllendirme yöntemleri çalışanların işbirliği yapma ve kendilerini işe adanma isteklerini arttıracaktır. Ödül, tipik olarak

parayı çağrıştırır: Ücret artışı, prim, nakit ödülleri, parasal teşvikler ve paranın yerini tutabilecek diğer somut kazançlar. Takdir, tipik olarak daha az somuttur. Basit bir “göstermiş olduğunuz çaba için teşekkür ederim” notu ya da “iyi iş başardın” sözü çalışanları takdir etmenin harika bir yoludur (Zemke ve Anderson, 1998, s.40-58).

Yirmi beş yaş civarına geldiğinizde iş dünyasına katılırken belli başlı temel kişilik özellikleriniz, psikolojik yapınız ve düşünce kalıplarınız önemli ölçüde netleşmiş durumdadır. Bunların doğuştan gelmiş olması ya da olmamasının bir önemi yoktur. Ama bu özellikler sizi bir yere kadar götürebilir (Charan & Willigan, 2007, s.18).

Sonuç olarak, insanlar lider doğmazlar, lider olurlar. Hiç kimse doğuştan kutsal bir başkalarını yönetme hakkına sahip değildir; hiç kimse de piyon olarak doğmaz. Liderlik doğuştan bir hak değil, bir kazanımdır. Her insanda bir liderlik potansiyeli vardır ve bu günümüzde, geçmişte olduğundan daha tam gerçekleştirilebilir (Werner, 1993, s.21). Liderlik, önceden inanıldığı gibi, doğuştan gelmez, ancak eğitim yoluyla geliştirilebilir. Buradaki anahtar kelime “eğitim” dir (Safty, 2003, s.401).

2.1.3. Liderlik ve Yöneticilik Farkları

Günlük yaşantıda lider ve yönetici kavramları birbirlerinin yerine kullanılmaya meğillidirler. Böyle bir meğili anlıyoruz, ancak bu terimler aynı değildir ve birbirlerinden ayrılmalıdırlar (Greenberg & Baron, 2000, s.446). Liderlikle yöneticilik içiçe geçmiş kavramlardır. Ancak, liderlik yöneticinin yapması gereken işlevlerden biridir. Bu işlevi yerine getirmiyorsa yine yöneticidir, ama liderlik yapamayan bir yöneticidir. Yöneticilik bir makamı elde bulundurmanın sağladığı bir hak ve yetkidir. Liderlik ise, kişinin kendinden doğan bazı güçleri kullanabilme yeteneğidir, bir makamın elde bulundurulmasını gerektirmez (Can, Tuncer ve Ayhan, 1999, s.211).

Yönetim kavramının içinde, başta insanlar olmak üzere üretim faktörlerinin amaçlar doğrultusunda etkin ve verimli olarak yönlendirilmesi sözkonusudur. Bu faaliyetleri koordine eden kişiler yöneticiler olmaktadır. Yönetici, emrine verilmiş bir grup insanı belirli birtakım amaçlara ulaştırmak için ahenk ve işbirliği içinde yönlendiren kişidir. Dolayısıyla yönetici başkalarının bilgi ve güçlerini kullanarak, belirli amaçların gerçekleştirilmesini sağlamaktadır (Dinçer ve Fidan, 1995, s.32).

Yönetim, belli bir organizasyon içinde belirli prosedürler ve teknikler yardımı ile organizasyonu belirlenmiş amaçlara ulaştıracak iş ve faaliyetlerin gerçekleştirilmesini sağlar. Yani yönetici mevcut koşullar altında organizasyonun en iyi sonucu üretebilmesine çalışır. Liderlik ise işletmenin değişmelere uyabilmesi için gerekli yenilik ve düzenlemeleri yapmak, organizasyona yeni bir vizyon vermekle ilgilidir (Koçel, 2003, s.586-587).

Yönetici kurumda, en azından bir astın işe bağlı aktivitelerini yönetmek için yasal güce (otorite) sahip kişidir. Yöneticiler planlar, düzenler, personel sağlar, yönetir, kontrol eder ve uyum içinde çalışır (Bowditch & Buono, 1990, s.176-179).

Liderin resmi yetkilerle donatılmış olması gerekmemektedir. Resmi yetkilerle donatılmış olmak, ancak yöneticinin kullanacağı güç kaynaklarını arttırabilir (Ertürk, 2000, s.151). Yönetici şeklinde bir unvana sahip olunsun veya olunmasın liderlik yapılabilir. Oysa, yöneticinin yönetim işlevini yerine getirebilmesi için belli bir konumda olması (başkan, müdür, şef, vb.) etkinlikler için yetki (yasal yetki) ve sorumluluk sahibi olması gereklidir. Dolayısıyla her lider az-çok bir yöneticidir (en azından örgüt içinde bir grubu yönetmektedir), ancak her yönetici lider değildir (İlgar, 1996, s.55).

Bütün çalışanlar ve idareciler liderlik becerisine sahip değildirler. İyi bir yöneticinin iyi bir lider olması gerekmez. Yönetici yönetme işini gerçekleştiren kişidir; lider, durumun doğasını anlayan ve bu duruma uygun liderlik stilini oluşturan kişidir (Hellriegel, Slocum & Woodman, 1995, s.342).

Bir kişi lider, bir diğer kişi de yönetici olabilir. Ancak birçok kişi hem lider hem de yöneticidir. Liderlik, yönetimin bir parçasıdır, ama yönetim liderlikten daha çoğunu içine alır. Bu nedenle, bütün liderler yönetici değildir ve bütün yöneticiler de lider değildir. Modern kurumlar yöneticilerinin, yenilik ve yaratıcılığa sahip, hedeflere ulaşmanın daha iyi yollarını bilen ve diğerlerine ilham kaynağı olan liderlik davranışlarına da sahip olmalarını isterler (Black & Porter, 2000, s.404).

Yöneticinin görevi, öncelikle yapılması gerekeni saptamak, sonra da, ister demokratik, isterse otokratik ya da bir başka tarzda, bunun yapılmasını sağlamaktır. Yöneticinin sorumluluğu, genel hedeflere ulaşmak için gerekli firma girdilerinin temin edilmesini

sağlamak ve organizasyonun bütününün çalışmasını iyileştirmek için bu girdilerle öteki bölümlerin girdilerini koordine etmektir. Bütün bunların ötesinde yönetici bir değişim etmenidir; performansı artırır ve çalışma grubunun gelişmesini destekler, kendi yokluğunda söz konusu olmayacak yenilikler getirir (Werner, 1993, s.10).

Yönetici ve lider arasındaki fark, liderin pozisyonu tarafından verilen güçten ayrı olarak, personeli etkileme becerisine sahip olmasıdır. Dolayısıyla bir lider olma sadece bir pozisyon ve isim değil, işin yapılmasını sağlama durumudur; ancak bunu söyleyerek değil, diğerlerini ikna ederek başarıma durumudur (Safty, 2003, s.401).

Liderin temel fonksiyonu, urumun gerekli amacını, vizyonunu ve bunu gerçekleştirmek için stratejisini yaratmaktır. Bunun tam tersine yöneticinin temel fonksiyonu bu vizyonu gerçekleştirmektir. Bu nedenle, yöneticilik karmaşayla uğraşmakla ilgili iken, liderlik değişimle uğraşmaktır. Yöneticiler plan yaratırlar ve sonuçları izlerler, fakat liderler geleceğin vizyonuna doğru bir yön oluştururlar. Etkili liderler de insanları bu vizyona inandırır (Greenberg & Baron, 2000, s.446).

Pierre Casse, liderliğin öğrenilebilir bir vasıf olduğunu iddia etmektedir. “Yöneticiler tasarlar, örgütler ve denetlerler; dikkatlerini kural ve prosedürler üzerinde toplarlar. Liderler ise istikamet verir, kabiliyetleri harekete geçirir ve stratejileri uygularlar. Dikkatlerini kurallara değil, insanlar üzerinde yoğunlaştırırlar” (Özel, 1996, s.20).

Yönetici, genel olarak bir iş ya da işletmenin veya bir bölümün belirlenmiş amaçlar etrafında yönlendirilmesi, faaliyetlerin sonuçlarının değerlendirilmesi görevini yürüten kişidir. Aynı zamanda; planlayan, talimatlar veren veya onları denetleme yetkisine sahip olan herkes yöneticidir diyebiliriz (Dinçer ve Fidan, 1995, s.32).

Liderliğin sadece işletmelerin üst kademelerinde bulunanlara has bir görev olduğu düşünülmemelidir. Aralarında, kendilerini takip edenlerin sayısı, amaçlarının niteliği, içinde bulundukları şartlar açısından farklılık bulunmaktadır (Ertürk, 2000, s.152).

Sonuç olarak, liderler ve yöneticiler arasındaki farklılıklar şöyle özetlenebilir (Celep, 2004, s.6):

a. Tüm yöneticiler önder değildir. Yöneticinin grup üyelerinin çoğunluğu tarafından benimsenmesi gerekmez. Lider ise grup üyelerinin tamamı veya çoğunluğu tarafından

izlenen kişidir. Lider atamayla gelmediği için hiyerarşik yapı içinde belli bir konumu yoktur.

b. Lider, grup üyelerinin duygusal olarak kabul ettiği kişidir. Yönetici ussal karar veren ve sorun çözen kişi iken, lider grup üyelerinin beklentilerini karşılayan kişidir.

c. Liderin temel ilgi alanı, izleyenlerin gereksinimlerinin karşılanmasıdır. Yönetici ise, örgütsel amaçları gerçekleştirmeye çalışır.

d. Genel olarak yönetici başkaları adına çalışan, önceden belirlenen amaçlara ulaşmak için çaba harcayan, işleri planlayan, uygulatan ve sonuçları denetleyen kişidir. Lider ise, bağlı bulunduğu grubun amaçlarını belirleyen ve bu amaçlar doğrultusunda grup üyelerini etkileyen ve davranışa yönelten kişidir.

e. Liderler, günlük sorunları çözme ya da ortaya çıkarmaktan çok, stratejik düşünceleri denerler. Yöneticiler daha arzu edilen sonuca ulaşmak için, örgütsel yapı ve süreci biçimlendirmeye çalışırlar. Bununla birlikte liderler, grubu bir vizyon etrafında birleştirmeye çalışırlar.

f. Yönetici çoğu kez başkaları tarafından belirlenmiş görevi yerine getirir. Oysa lider, içinde bulunduğu gruptan doğar ve aynı grubu davranışa yöneltir.

g. Yönetici gücünü yasa, yönetmelik, tüzük gibi biçimsel yapılardan alırken, lider başkalarına iş yaptırma gücünü kişisel özelliklerinden alır.

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

- Yönetici bir kopyadır, liderse orijinal.
- Yönetici çalışanlarını baskı ve kontrol altında tutmaya çalışır, liderse onlara güven verir.
- Yöneticinin gözü hep alt sınırlardadır, liderin gözü ise hep ufuğa yönelmiştir.
- Yönetici taklit eder, lider icat eder.

Bütün bu farklılıklara rağmen, liderlik ve yöneticilik arasında benzerlikler de bulunmaktadır. Bir defa hem yöneticilik hem liderlik, insanların belli hedeflere yönltilmesi ile ilgilidir. İkincisi hem yönetici hem lider bu yönlendirme ve etkileme

işini yaparken bir güç kullanmaktadır. Ayrıca hem yöneticilikte hem liderlikte, yönetici ve lider ile birlikte çalıştıkları insan grubu arasında yakın ilişki vardır. Nihayet bir işletmede her ikisi de gereklidir (Koçel, 2003, s.586).

Ayrıca, iyi bir liderlik iyi yönetimi getirir ve kötü yönetim kötü liderliği getirir. Liderlik yönetimin, başarıyla ya da değil, faaliyetini gerçekleştirirken kullandığı bir niteliktir. Bu bizi yönetim felsefesinin her zaman liderlik felsefesi olduğu sonucuna götürür. Aradaki tek fark, duygusal çağrışımın dercesidir: Yönetim tarafsız ya da olumsuz, liderlik ise olumluya doğru meyleder (Hodgkinson, 2008, s.97).

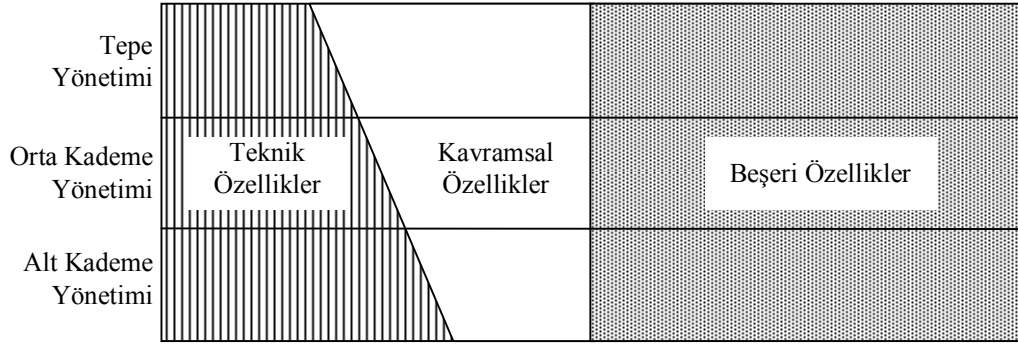
Bender (2006), insanların yönetimde neyle güdülendiklerini belirlerken iki tanım kullanmaktadır. Birincisini içten liderlik, diğerini ise dıştan liderlik diye adlandırmaktadır. Her ikisinin de aslında içimizde mevcut olduğunu bilmek oldukça önemlidir. Yalnız asıl önem arzeden şey, hangisinin ardından gitmeye karar verdiğimizdir:

- Dıştan lider; korku, gelir, iktidar, güç, saygı, yemek, spor ve benzeri birçok şeyin yetmemesi veya bunları kaybetme korkusu içerisindedir. Dıştan lider imajını yükseltmek için birilerini aşağılamak, öne geçmek için diğerlerini ardımızda bırakmak gibi belki de önüne geçilmesi zor negatif arzularla güdümlüdür. Kendisine saygı duymaz ve değer vermez. İnsanlarca kabul görmek ister. Bu kaygıda yanlış yapmaktan korkar.
- İçten lider ise, içten yöneliş ve amaç, başkalarına yardımcı olmak, olgunlaşmak, gözetmek arzusu İçten farklı bir güçle hareket eder. Lider; size, kurumunuza ve de herşeye ulaşan bir iyilik, mutluluk getirir. Bu tür bir lider aynı zamanda sonuçlar üretir. Daha rahat ve konsantre olduğunuzda daha iyi performans gösterirsiniz, işlerin baskısı olmasına rağmen bu liderlikle, daha etkin ve net düşünebilmektesiniz (Bender, 2006, s.32-33).

2.1.3.1. Yöneticilerin Sahip Olması Gereken Nitelikler

Yöneticilerde bulunması gereken nitelikler zaman içinde değişiklikler göstermiş, kimi zaman teknik yetenekler, kimi zaman ise beşeri ya da kavramsal nitelikler önemli olmuştur. Ancak bu nitelikler daha çok yönetim basamaklarına göre değişmektedir. Üst kademe yöneticilerin ihtiyaç duyduğu nitelikler daha çok kavramsal, beşeri ve teknik

olarak sıralanırken, alt kademe yöneticilerinin ihtiyaç duyduğu nitelikler ise teknik, beşeri ve kavramsal olarak değişmektedir. Bu özellikler şekil 2.2.'de gösterilmiştir (Dinçer ve Fidan, 1995, s.32).



Şekil 2.2. Yönetim Seviyelerinde Kullanılan Özellikler (Dinçer ve Fidan, 1995, s.32).

Fayol bir yöneticinin sahip olması gereken nitelikleri fiziksel nitelikler, entellektüel nitelikler, manevi nitelikler, genel kültür, yönetsel kapasite, işletmenin fonksiyonları ve belirgin özelliklerine dair bilgi sahibi olma şeklinde belirtmektedir. Fayol yöneticinin öncelikle sağlıklı olması gerektiği üzerinde durmuş, daha sonra düşünme, kavrama, analiz yapma yeteneğinin önemini belirtmiştir. Bu yetenekler yöneticinin plan ve program yapmasını, insanları idare edebilmesini, işleri uyumlaştırmasını ve amaca doğru yönlendirmesini kolaylaştıracaktır. Fayol'a göre yöneticinin işletme fonksiyonlarına dair bilgi sahibi olması ve işletmeyi bir bütün olarak çok iyi tanınması, belirgin özelliklerinin farkında olması da önem taşımaktadır. Yöneticinin sahip olması gereken nitelikler arasında Fayol son olarak irade, cesaret ve sabır gibi özellikleri sıralamıştır (Ataman, 2001, s.80-81).

2.1.3.2. Liderlerin Sahip Olması Gereken Nitelikler

Liderlerin sahip olması gereken nitelikler her zaman ve her kurum için aynı değildir. Bu vasıfların farklı olması için iki sebep vardır: Ulaşılmak istenen amaç ve liderin emrindeki personel. Bazı liderlerin fizik bakımından, bazılarının his bakımından, bazılarının da ekonomik bakımdan kuvvetli olması gereklidir. Liderin sahip olması gereken nitelikleri beş grupta toplamak mümkündür (Hatiboğlu, 1993, s.220-222):

- a) Saygı: Saygının üç anlamı vardır. Kendi kendine saygı, başkalarının saygısı, başkalarına saygı.
- b) Zeka: Zeki kişinin iyi bir düşünme yeteneği vardır ve olayları mantıklı olarak değerlendirebilmektedir.
- c) Sorumluluk: İyi bir lider sorumluluktan korkmayan kişidir.
- d) Cesaret: Bir lider karar vermek sorumluluğunu üzerine aldığı gibi, bu kararları uygulamakta da cesur olmalıdır.
- e) Kişilik: Lider dürüst, şerefli olmalıdır. Bundan başka olayları, eşyayı ve kişileri değerlendirmeyi bilmeli, her olayın önemini takdir edebilmelidir.

Bender'e (2006) göre ise, en iyi liderlerin beş niteliği vardır: 1-Duyarlılık düzeyini yükseltirler. 2-Yön gösterirler. 3-Sonuç üretirler. 4-Bir hedefe nasıl ulaşılabileceğini gösterirler. 5-Kendileriyle beraber diğer insanların da yararlanacağı gelişmeler kaydederler.

Dubrin'e (1995) göre, liderin mesleği ne olursa olsun, aşağıdaki özellikleri taşımak zorundadır (Safty, 2003, s.404):

- a) Kişilik: güven, dürüstlük, asalet, yaratıcılık, tarafsızlık, güçlülere karşı dayanıklılık, samimiyet, mizah anlayışı, idare, duygusal denge, güçlü ve gayretli olma.
- b) Motivasyon: sebat, güçlü motivasyon, çok ve ahlaki çalışma, amaçları gerçekleştirme konusunda liderlik etme güdüsü.
- c) Anlayış Faktörleri: zeka, keskin bir değerlendirme gücü, mesleki bilgi, açıkfikirlilik, yaratıcılık ve anlayış.
- d) Eğitim ve Fiziksel Durum: yüksek bir eğitim düzeyi, standart üstüne ulaşma, dayanıklılık ve fiziksel sabır.

Liderlerin genel özelliklerine bakıldığında şunları görmek mümkündür (İnce, Bedük ve Aydoğan, 2004, s.438): Lider; insan sevgisine sahip olan kimsedir, insanlar arasındaki ilişkileri yönetebilme becerisine sahiptir, kendine olan inancı ve güvenini kaybetmeyen kimsedir, iş tutkunudur, bir vizyoner olarak yön tayin eder, demokratik kültürün ve katılımcı yönetimin geliştirilmesine önem verir, bir değişimin aktörüdür, çalışanlarının

başarılarından mutluluk duyar, bir mesajın sahibidir, örgütte heyecan ve adanmışlık duygusunu yaratan kimsedir, yalnızca insanları değil, aynı zamanda bilgiyi yönetmeyi bilen kimselerdir.

Ayhan'a (2004) göre de liderler, bazı becerilere sahip olmalıdır. Bunlar: Mücadeleye sürekli hazır olmak, işbirliği içinde vizyon oluşturabilmek, değişimi yönetebilmek, bunları gerçekleştirebilmek için kendini adayan takımlar oluşturabilmek, işbirliğini ve arkadaşlığı sağlayabilmek, yüksek performanslı öğrenme ortamı ve çevresi yaratabilmektir. Lider; hisseder, iletişim kurar, vizyon oluşturur, değiştirir, statükocu değildir, her zaman değişim ister, ekibiyle başarır, "ben" demez "biz" der ve paylaşır.

Liderler ahlaklı olmalıdır. Sadece çevrelerine iyi görünebilmek için değil, doğru ile yanlış seçebilecek ve bu seçimlerini savunabilecek dürüstlüğü gösterebilmek için (Bursalıoğlu, 2000, s.138). Ayrıca, unutmamak gerekir ki, bir kişi dünyadaki en iyi eğitime, keskin ve analitik bir zihne sahip ve harika fikirler üreten tükenmez bir kaynakla donanmış olsa bile, duygusal zekadan yoksunsa büyük bir lider olamaz (Harvard Business Review, 2002, s.13).

Lider, moral bozukluğunu, hayal kırıklığını, ümitsizliğini etrafa yansıtmaktan kaçındığı gibi coşkularını da bütün açıklığı ile paylaşır. Lider kendi egosuyla başetmeyi öğrenmiştir. Yani dinlemeyi bilir ve dinlediklerinden ders alır. Etrafında daima, hoşuna gitmese de kendisine doğruyu söyleyecek kişileri tutmaya özen gösterir. Liderin en önemli özelliklerinden bir diğeri, hem kendi değişimini anlamak ve yönetebilmek, hem de içinde bulunduğu kurumda değişimi başlatmak ve yönetebilmektir. Değişmeyen kurumların yaşayabilmeleri çok güçtür ve hatta imkansızdır. Lider kaybetmeye değil, kazanmaya odaklanmış kişidir. Ancak bu durumun yarattığı stres ve egoyla başa çıkmayı başarır. Lider, çalışanların motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen engelleri ortadan kaldırır. Bunun için de ekibindeki insanların sorumluluk almalarını sağlar (Darbaz, 2004, s. 529).

Liderin kuruma getirdiği kişisel özellikler, yani beceriler önemlidir. Bu beceriler, oldukça gelişmiş yetenekler ve algılardan ibarettir. Beceriler, kabiliyet ve eğitimin birleşimiyle, öğretim ve tecrübenin sonucunda oluşur. Özellikle üç tür beceri, yönetimsel liderlikte son derece kritiktir. Bunlar: a) *Teknik beceriler*: Prosedürler,

süreçler, araç gereçlere ait özel bilgiyi ve bu bilgiyi ne zaman ve nasıl kullanacağına dair becerileri içerir. b) *Sosyal beceriler*: Duyarlılık, ikna etme ve empati gibi becerileri kapsar. c) *Kavramsal beceriler*: Mantıklı karar verme, yargılama ve analitik yetenekleri kapsar (Black & Porter, 2000, s.415-416).

Liderler için vizyon, enerji, otorite ve stratejik doğrultunun gerekli olduğuna herkes katılıyor. Ama esinlendirici liderlerin ayrıca beklenmedik bir şekilde dört vasfı paylaştığını keşfetmiş blunuyoruz. Bu dört vasıf şu şekilde açıklanmıştır (Harvard Business Review, 2002, s.165):

- Zayıf yanlarını çekici bir şekilde gösterirler. Bazı zaaflarını dışa vurarak yaklaşılabılır ve insanca yapılarını göz önüne sererler.
- Uygun zamanlamayı ve hareket tarzını kestirmede büyük ölçüde sezgiye dayanırlar. Örtük verileri toplama ve yorumlama yetenekleri tam olarak ne zaman ve nasıl harekete geçmek gerektiğini bilmeleri sağlar.
- Çalışanları katı empati dediğimiz şeye dayanarak yönetirler. Onlarla tutkulu ve gerçekçi bir empatiye girer, yaptıkları işlere yoğun bir özen gösterirler.
- Farklılıklarını açığa vururlar. Kendilerini özgün kılan yanlardan yararlanırlar.

Liderler insanların ilham verici bir vizyon geliştirmelerine yardımcı olurlar. Bu vizyon ortamın nasıl olması gerektiğine veya ne yaratmak istediklerine dair bir yoldur. Doğru liderler, ilk sıraya insanı koyarlar. İnsanların bilgisi, yaratıcılığı ve odaklanmış enerjilerinin, kurumu başarıya ulaştıracağına inanırlar. Liderler çalışanlarının ihtiyaç ve isteklerine duyarlıdır. Kişisel sorumluluk konusunda rol-model olurlar. Başarısızlıklarda sorumluluğu üstlenirler ve başarıyı paylaşırlar. Ayrıca, sonuçlara dair yüksek beklentileri vardır (Oakley & Krug, 1993, s.233-234).

Etkili performans için, liderlik konusunda astların da aşağıdaki özelliklerini incelemekte yarar vardır (Bowditch & Buono, 1990, s.180):

- Yetenek: Yetenek ne kadar çok olursa, direk liderliğe o kadar az ihtiyaç duyulur.
- Tecübe: Tecrübe ne kadar fazlaysa, gözetime o kadar az ihtiyaç duyulur.
- Eğitim ve Bilgi: Daha yüksek düzey eğitim ve bilgi, daha az denetimle birleşir.

- Profesyonel Yönelim: Bir kişi ne kadar profesyonel yönetime sahipse, direk liderliğe o kadar az ihtiyaç vardır.
- Özerklik İhtiyacı: Bağımsızlığa duyulan ihtiyaç ne kadar fazlaysa denetime duyulan ihtiyaç o kadar azdır.
- Kurumsal Ödüllere Yönelim: Kayıtsızlık ne kadar fazlaysa, o kadar çok yakın denetim ve kontrole ihtiyaç duyulur.

2.1.4. Liderlik Davranış Türleri

Bu bölümde uygulamada sıkça karşılaşılan liderlik davranışlarına yer verilmektedir. Liderlerin sergiledikleri davranışlar, aynı zamanda liderlik tarzlarını ya da türlerini belirlemede bir etken olarak kullanılmaktadır. Ancak en başta belirtmek gerekir ki, Bowditch ve Buono'nun (1990) söylediği gibi, bütün durumlarda geçerli tek bir liderlik tarzı yoktur.

Harvard Business Review'e (2002) göre dayatıcı liderler anında itaat talep ederler. Güven verici liderler insanları bir vizyon doğrultusunda seferber ederler. Yakınlık sağlayıcı liderler duygusal bağlar ve uyum yaratırlar. Demokratik liderler katılım yoluyla mutabakat sağlarlar. Sürükleyici liderler mükemmellik ve özgüdüm beklerler. Yönlendirici liderler insanları gelecek için geliştirirler. Bu üslupların, ortaya çıkışlarının, en çok işe yaradıkları durumların, bir kuruluşun iklimi ve dolayısıyla performansı üzerindeki etkilerinin bir özeti şekil 2.3'te yer almaktadır:

	<i>Dayatıcı</i>	<i>Güven Verici</i>	<i>Yakınlık Sağlayıcı</i>	<i>Demokratik</i>	<i>Sürükleyici</i>	<i>Yönlendirici</i>
Liderin Çalışma Biçimi	Anında itaat talep eder	İnsanları bir vizyon etrafında seferber eder	Uyum yaratır ve duygusal bağları geliştirir	Katılım yoluyla konsensüs sağlar	Performans amaçlı yüksek standartlar belirler	İnsanları gelecek için geliştirir
Tek Cümleyle Tarzı	"Sana ne diyorsam onu yap"	"Benimle birlikte gelin"	"Çalışanlar her şeyden önce gelir"	"Senin fikrin ne?"	"Haydi, ne yapıyorsam onu yapın"	"Şunu bir dene"
Temelde Yatan Duygusal Zeka Yetkinlikleri	Başarma güdüsü, inisiyatif, öz-denetim	Özgüven, empati, değişimcilik	Empati, ilişki kurma, iletişim	İşbirliği, ekip liderliği, iletişim	Titizlik, başarma güdüsü, inisiyatif	Başkalarını geliştirme, empati, özbilinç
Tarzın En Çok İşe Yaradığı Durumlar	Bir krizden kurtulmak için gerekli ilk adımlarda veya problemlerle elemanlarla ilişkilerde	Değişiklikle yeni bir vizyon ihtiyacında veya berrak bir doğrultuya gerek olduğunda	Bir ekipteki çatlakları gidermede veya sıkıntılı koşullarda insanların motive etmede	Destek ya da konsensüs oluşturmada veya değerli elemandan girdi almada	Yüksek motivasyon sahibi ve yetkin bir ekipten çabuk sonuçlar elde etmede	Çalışanların performans yükseltmesini sağlamada veya onlara uzun vadeli güçlü yanlar kazandırmada
İklim Üzerinde Genel Etki	Olumsuz	En güçlü şekilde olumlu	Olumlu	Olumlu	Olumsuz	Olumlu

Şekil 2.3. Bir Bakışta Altı Liderlik Üslubu (Harvard Business Review, 2002, s.68).

Ayrıca, liderleri biçimsel ve biçimsel olmayan, otokratik, demokratik ve katılımcı, tam serbesti tanıma durumu ve karizmatik olmalarına göre de inceleyebiliriz.

2.1.4.1. Biçimsel ve Biçimsel Olmayan Lider

Firma, saptadığı hedeflere ulaşmak için çalışanların faaliyetlerini yönlendirme ve denetleme yetkisine sahip biçimsel (formel) liderler görevlendirir. Bunlar sorumluluklarını genel olarak örgütsel yapının mekanizmaları aracılığıyla yerine getirir. Ünvanları, konumları, personelin kendilerine karşı davranışıyla, en azından topluluk içinde, kolayca farkedilir. Ancak bu liderler, organizasyondaki belirli bir makamı işgal etmenin lider olmaya yetmediğini bilmelidirler. Grubun işbirliğini ve saygısını kazanmadıkça, biçimsel liderler sadece ismen lider olacak, göstermelik kalacaktır. Biçimsel olmayan liderler ise güçlerini çeşitli kaynaklardan alırlar. Doğal liderlerdir. Çoğu kez çalışma grubunun gerçek duygu ve tepkilerini temsil eder ve dile getirirler. Grubun düşünce ve tutumlarını biçimlendirebilirler. Yönetimin plan ve işlemlerine yardımcı olabilir ya da bunları engelleyebilirler. Bazen iletişim ağının kilit faktörü haline gelirler, çünkü insanlar işin doğrusunu öğrenmek için onlara kulak verirler. Kimi zaman firmanın ya da bölümün verdiğiinden çok daha etkili olabilen ödül ve cezalar verebilirler. Bu nedenle yöneticiler, biçimsel olmayan liderlerle karşılıklı saygı ve anlayışa dayalı bir ilişki kurmalıdır (Werner, 1993, s.25-28).

2.1.4.2. Otokratik Lider

Yaşamınız ya da kariyeriniz boyunca karşılaştığınız patronları bir düşünün. Herşeyi kontrol etmeyi, bütün kararları kendisinin vermesini isteyen, insanlara mütemadiyen ne yapmaları gerektiğini söyleyen ve bütün gösteriyi idare etmeyi isteyen bir kişi hatırlıyor musunuz? İşte böyle bir kişinin otokratik olduğu söylenebilir (Greenberg & Baron, 2000, s.449).

Otokratik liderler grup üyelerini yönetim dışında tutarlar. Yönetim yetkisi tamamıyla liderde bulunmaktadır. Amaçlar, politikalar ve planlar belirlenirken grup üyelerine söz hakkı vermezler. Bu liderler, astlarını etkilemek için emir verme, hatalarını eleştirme gibi taktikler kullanırlar (Şahin, Temizel ve Örselli, 2004, s.659).

Otokratik lider davranışlarının sağladığı yararlardan söz edecek olursak, bu önderlik biçiminin birinci yararı otokratik ve bürokratik toplumlarda yetişmiş ve eğitim görmüş izleyicilerin bekleyişlerine uygun görülmesidir. Eğer toplum, aile ve okul hayatından

devlete kadar aşırı geleneksel, büyüğe aşırı saygı ve kararı büyükten bekleme alışkanlıklarına sahipse, böyle bir toplumda izleyiciler de hiç kuşkusuz önderlerinden, tam yetkisini kullanmalarını bekleyecek, sadece otokratik davranan önderin bilgili olduğuna ve kendilerine güven ve tatmin sağladığına inanacaklardır. Ayrıca otokratik liderler kendilerini tam yetkili oldukları zaman daha etkili ve rahat hissetmektedirler. Bu da otokratik liderlik davranışının ikinci yararadır. Otokratik biçimin üçüncü yararı da lideri daha fazla işi ile ilgilenmeye, daha etkin ve hızlı karar vermeye götürmesidir. O halde, otokratik liderlikte karar süreci hızlanmıştır ve zaman kayıpları asgariye indirilmiştir (Eren, 2001, s.488).

Sakıncaları olarak ise; liderin aşırı bencil davranmasını, grup üyelerine söz hakkı vermeyerek onların iş yapma arzusunu kaybettirmesini ve tatminsizlik yaşatmasını, yaratıcılığı azaltması sayılabilir (Şahin, Temizel ve Örselli, 2004, s.659).

2.1.4.3. Demokratik ve Katılımcı Lider

Demokratik liderlikte amaçlar ve politikalar liderin katkısıyla grup tarafından tartışılarak oluşturulur. Lider astlarının planlama, karar verme ve örgütleme faaliyetlerine katılmalarını teşvik eder. Kararlara katılma olanağı verir, yetkilerini kısmen de olsa devreder. Ancak, son söz yine lidere aittir. Lider işlerin büyük bir kısmını üstlenmese de bir grup üyesi olarak davranır, eleştiri ve övgülerde objektif olmaya çalışır. Bu tip liderler astlarının yöneticilik-liderlik özelliklerini kaanmalarına yardımcı olurlar (İlgar, 1996, s.64). Özellikle demokratik liderler kurumların yapısından çok, grupların ilişkileri üzerine çalışırlar. Zaten sistem kuramı da yapıdan çok ilişkiyi önemser (Bursalıoğlu, 2000, s.138).

Demokratik katılımcı liderlik davranışının yararlarından biri, izleyicilerin de lider kadar örgütü etkileyen koşullarla ilgilenip amaç, karar, plan, politikalarla ilgili ve öneriler bulmaya çalışmalarında görülür. Bu koşullara sahip örgütte daha sıhhatli karar vermeye olanak tanınmaktadır. İkinci yararı ise, fikir, düşünce, inanç ve arzularına değer verilen işgörenlerin veya izleyicilerin işgörme arzusu ve güdülerinin olumlu biçimde etkilenmesidir (Eren, 2001, s.489).

Bu önderlik biçiminin en önemli sakıncası zaman kayıplarına neden olması, önemli önemsiz tüm karar sisteminin yavaş işleminde görülür. Acil durumlarda karar almak gerektiğinde bu önderlik biçimi başarısız olmaktadır. İkinci bir sakınca da, herkesin fikir vermeye zorlanması, uzmanı olmadığı konularda, kendisinden fikir sorulması, hem izleyicileri zor durumda bırakabilmekte ve hem de yanlış bazı fikirlerin ortaya atılıp savunulmasına yol açabilmektedir (Eren, 2001, s.489).

2.1.4.4. Bürokratik Lider

Anthony Downs bürokratik liderleri; tırmanıcılar, muhafazakarlar, gayretkeşler, savunucular ve devlet adamları olarak ayırır. Tırmanıcılar, kişisel ilerleme ve yükselme yolları bulmada son derece fırsatçıdır. Zayıf yöneticiler bunların saldırgan stratejilerine hedef olur. Muhafazakarlar, tırmanıcıların antitezidir. Tırmanıcılar her zaman hareket halindeyken, muhafazakarlar statükoyu korur. Muhafazakarlar, iyi yapılandırılmış ve iyi bilinen ilişkiler üzerinde sarsıcı bir etkiye bulunduğu için değişime karşı durur ve direnirler; güvenlik ve rahatlık ararlar. Gayretkeşler, organizasyonun kendi düşündükleri gibi gelişmesi için yorulma bilmez bir çaba içindedir. Gayretli, enerjik, özverili, atak, kararlı ve inatçıdırlar. Şirketin çıkarlarını ve gelişmesini yüreklerinde hisseder. İyileşme ve yenilikten yanadırlar. Savunucular, organizasyonun özellikle de kendi bölümlerinin gelişmesiyle ilgilidir. Üstlerinin, eşlerinin ve astlarının görüş ve etkilerine açıktırlar (Werner, 1993, s.28-29).

2.1.4.5. Tam Serbesti Tanıyan Lider

Yönetim yetkisine en az ihtiyaç duyan, izleyicileri kendi hallerine bırakan ve her izleyicinin kendisine verilen kaynaklar dahilinde amaç, plan ve programlarını yapmalarına imkan tanıyan davranış gösterirler. Tam serbesti tanıyan liderler, yetkiye sahip çıkmamakta ve yetki kullanma haklarını tamamıyla astlara bırakmaktadırlar (Eren, 2004, s.457).

Bu liderlik şekli, grup üyelerinin amaç, plan ve politikalarını kendilerinin belirlemesi, uygulama ile ilgili kararları kendilerinin alıp uygulaması, her üyenin bireysel eğilim ve aktivitesini harekete geçirmesi nedeniyle yararlıdır. Çalışanlar kendilerini yetiştirip

problemlere en iyi çözüm şekli bulma konusunda güdülenmişlerdir. Gerekli gördüğü zaman isteyen kişi istediğiyle grup oluşturarak sorunları çözmekte, yeni fikirlerini test etmekte, en uygun kararları almaktadır. Burada liderin görevi ise malzeme ve kaynak sağlayarak, bunlarla ilgili sınırları çizmektir (Şahin, Temizel ve Örselli, 2004, s.659).

Tam serbesti tanıyan liderlik davranışı liderin otorite kullanmasını adeta ortadan kaldırmaktadır. Bu durum, böyle bir liderlik tarzında grubu genel amaçlar etrafında toplamak ve onları belirli hedeflere yönlendirmekten yoksun kılar. O halde ilk sakınca, grup içinde anarşinin doğması ve herkesin dilediği amaçlara doğru ve hatta birbirlerine karşıt amaçlara doğru yönelmelerine yol açmasıdır. İkinci sakınca, bireysel başarıların dışında grup başarılarının önemli ölçüde azalmasıdır. Üçüncü sakınca ise, tembel olan ve işgörmekten kaçma yollarını arayan kimselerin kargaşa ve anarşiyi arttırmaları, örgütsel kaynakları kendileri için kullanmaları ve hatta grubu bölme ve parçalamaya çalışma çabalarının çoğalmasıdır (Eren, 2001, s.490).

Bu tür liderlik biçimi, mesleki uzmanlık hallerinde, bilim adamlarının çalışmalarında, örgütlerin araştırma-geliştirme departmanlarında sorumluluk duygusuna sahip ve sorumluluktan kaçmayan kişilerin olduğu durumlarda uygulanabilir. Aksine eğitim düzeyi düşük, iyi bir iş bölümünün ve sorumluluk duygusuna sahip olmayan kişilerin bulunduğu gruplarda bu tür bir liderlik biçiminin yürümeyeceği ise kesin bir sonuçtur (Şahin, Temizel ve Örselli, 2004, s.659).

2.1.4.6. Karizmatik Lider

Karizmatik lider, takipçilerini etkilemek için karizmayı kullanan ve kurumda önemli değişiklikler yapan kişidir. Karizmatik liderler, daha çok, kurum bir stres ve geçişle karşılaştığında ortaya çıkarlar. Bir karizmatik lider, kendine güven, baskın olma, manevi inanç ve takipçilerini etkilemek için karizmaya sahiptirler. Takipçiler, liderlerinin inançlarının ve takipçilerin sorgusuzca etkilenmelerinin doğruluğuna güvenirler. Karizmatik liderlere itaat söz konusudur. Takipçiler, karizmatik liderlerin son derece başarılı kişiler olduklarına inanırlar. Bu tür liderler takipçilerine rol model olurlar, onlar için ideolojik hedefler ve davranışları için yüksek beklentiler oluştururlar (Gordon, 1996, s.332).

Güçlü veya çekici kişiliği ya da doğasından gelen özel “manevi” yetenekleri yoluyla kolay bulunmaz bir nitelik olan karizmaya sahip lider tipi genellikle, sezgisel olarak kabul edilmiştir. Bu nitelik doğru dürüst anlaşılmamıştır; gizemlidir, ancak ona sahip olanlar takipçilerinde olağanüstü bir sadakat uyandırmayı başarmakta, ayrıca iradelerini yönetilenler üzerinde olağanüstü bir şekilde kullanma yeteneğine sahiptirler (Hodgkinson, 2008, s.100).

Karizmatik liderler demokratik bir yaşam felsefesine ters düşerler, ancak yine de zaman zaman ortaya çıkarlar (Werner, 1993, s.32). Örgütte büyüyen problem ve bunalımlar eldeki politika ve prosedürler ile çözülemediği zaman, karizmatik liderliğe gerek doğar. Bu liderlik, böyle politika ve prosedürlerin üstüne çıkmakla etkili olur (Bursalıoğlu, 2002, s.206).

Karizmatik liderler birçok önemli konuda özel olma eğilimindedirler. Bu konular şunlardır:

- a) Kendine güven: Karizmatik liderler yetenekleri ve yargılarında yüksek derecede kendilerinden emindirler ve diğerleri de bunun farkındadır.
- b) Vizyon: Bir liderin kurumunu geliştirecek vizyona sahip olduğu söylenir.
- c) Olağanüstü davranışlar: Karizmatik liderler çoğunlukla geleneklere bağlı kalmazlar ve başarılı olduklarında uyguladıkları değişik yöntemler övgü alır.
- d) Değişikliğin mimarı olma: Statü karizmatik liderlerin düşmanıdır, çünkü bu tür insanlar değişikliği uygularlar.
- e) Çevresel farkındalık: Karizmatik liderler hem kendilerine empoze edilmiş sınırlamaların, hem de değişiklik yapmak için ihtiyaç duyulan kaynaklar konusunda ciddi derecede gerçekçidirler. Ne yapabileceklerini ve yapamayacaklarını bilirler (Greenberg & Baron, 2000, s.460).

2.1.5. Liderlik Yaklaşımlarının Gelişimi

Liderlik konusunda yapılan araştırmalara dayalı olarak geliştirilen kuramlar, tarihsel süreç içinde belli bir değişim geçirmiştir. Liderlik kuramlarının gelişim süreci aşağıda kısaca açıklanmaya çalışılmıştır.

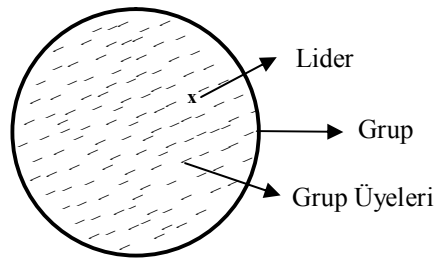
2.1.5.1. Büyük Adam Çalışmaları

Liderlikle ilgili ilk çalışmalar, tarihteki büyük lider hikayeleri ve onların kişilikleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Büyük adam yaklaşımına göre lider olmanın yolu, tarihteki büyük liderlerin hayatlarını incelemekten ve taklit etmekten geçmektedir. Liderin doğuştan sahip olduğu kişisel yetenekler büyük önem taşımaktadır. Lider, kişisel yetenekleri doğuştan kazanmaktadır. Bu yaklaşıma göre liderin eğitimi ve deneyimi çok fazla önemli değildir (Çelik ve arkadaşları, 2004, s.189).

Büyük Adam Çalışmaları'na ek olarak liderliği açıklamaya yönelik görüşleri, özellikler yaklaşımı, davranış yaklaşımı, durumsallık yaklaşımı ve çağdaş liderlik yaklaşımları olmak üzere dört temel başlıkta toplamak mümkündür. Bu yaklaşımların hiçbirisi tek başına liderlik kavramını tüm yönleriyle tanımlamada yeterli olmamakta, birbirini tamamlar nitelik taşımaktadır (Bakan, 2008, s.16).

2.1.5.2. Özellik Yaklaşımı

1900'lü yılların başından itibaren ve özellikle 1940'larda popüler olan Özellik yaklaşımına göre, bir grupta bir kişinin lider olması için gruptaki diğer kişilerden farklı bir takım kişisel özelliklere sahip olması gerekir (Bakan, 2008, s.16). Başka bir deyişle, belirli bir grup içinde bir kişinin lider olarak kabul edilmesi ve grubu yönetmesinin nedeni bu kişinin sahip olduğu özelliklerdir. Lider bu özellikler itibariyle diğer grup üyelerinde farklı bir kişidir. Bu durum şekil 2.4.'te gösterilmiştir (Koçel, 2003, s.587):



Şekil 2.4. Liderlik (Koçel, 2003, s.588).

Özellikler kuramında, liderlerin entellektüel, duygusal, sosyal gibi kişisel özellikleri ile fiziksel özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır (Eren, 2004, s.437). Liderlerin sahip olduğu güç, cinsiyet, yaş, görünüş gibi fiziksel özellikler; zeka, bilgi, yetenek,

sorumluluk gibi düşünsel özellikler; sevmeye, sevilme, güven, başarma gibi duygusal özellikler; dışa dönüklük, işbirliği yapabilme, kendini kabul ettirme, başarılı iletişim kurabilme gibi sosyal özellikler; dürüstlük, samimiyet, açık sözlülük ve yaratıcılık gibi kişilik özellikleri üzerinde durulmaktadır (Avcı ve Topaloğlu, 2009, s.4).

Bu yaklaşım liderlik denklemindeki lider değişkenine önem vermekte ve lider üzerinde durmaktadır. Lider  zellikleri süreci etkileyen en önemli faktör olarak kabul edilmektedir (Ertürk, 2000, s.152).

Bu yaklaşım liderlik özelliklerini kişilere bağlamak yerine liderlik için gerekli kişilik özelliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Liderlik özelliklerini belirlemeye yönelik olarak yapılan çalışmaların temel özelliği, liderin kişisel özelliklerinin sosyal ve örgütsel ortamdan tamamen bağımsız olarak ele alınmasıdır. Liderlik  zellikleri, bir ülkenin kültürel yapısıyla yakından ilgilidir. Belli  zelliklerine sahip olan bir kişi, her toplumda etkili bir lider olarak görülmeyebilir ( elik ve arkadaşları, 2004, s.190).

Araştırmalar sonucunda liderlerle diğerleri arasında farklılık gösteren özellikler şu şekilde tespit edilmiştir: Yaş, güzel ve etkili konuşma yeteneği, dürüstlük, cinsiyet, zeka, samimiyet, boy, bilgi, açık sözlülük, ırk, kişilerarası ilişki kurma yeteneği, kendine güven duyma, yakışıklılık, ileriye görebilme, olgunluk, inisiyatif sahibi olma, kararlılık, güven verme, hissel olgunluk, iş başarma yeteneği ve sağlıklı olma. Bu  zellikler liderlerde daha fazla bulunmaktadır (İlgar, 1996, s.52).

Liderlerin ortak özelliklerine yönelik bazı genellemeler yapılmakla birlikte, kültürel farklılıklar, içinde yetişilen  evre, eğitim durumu, çalışma süreleri, deneyimleri ve dönemin şartları onları çok farklı kılmaktadır. Toplumların gelişmişlik ve kurumsallaşma düzeyi ile yönetim biçimi hem iş, hem de kamu hayatında  ne çıkan liderlerin özelliklerini farklılaştırmaktadır. Dolayısıyla tek bir liderlik tiplmesi olmadığı gibi, değişen ve küreselleşen bugünün dünyasının ihtiya ı olan liderler ülkeden ülkeye, kültürden kültüre farklı özellikleri olan kişilikler olacaktır. Bu farklı kişiliklerden de farklı liderlik davranışları ortaya çıkabilecektir ( nsar, 2007, s.92).

Dolayısıyla, liderlik sürecini, sadece “lider” değişkenini ele alarak inceleyen bu teori eleştirilere uğramıştır. Yapılan araştırmalarda bazen etkin liderlerin aynı özellikleri taşımadıkları belirlenmiş, bazen grup  yeleri arasında liderin özelliklerinden daha

fazlasına sahip olanlar bulunduğu halde bunların lider olarak ortaya çıkmadıkları gözlenmiştir. Bu ise özellikler teorisine ters bir durumdur. Bu sonuçlar, liderlik sürecinin tam olarak anlaşılabilmesi için başka değişkenlere de bakılmasını zorunlu kılmıştır (Koçel, 2003, s.587).

2.1.5.3. Davranışsal Kuramlar

Özellikler kuramının sürekli eleştiriye uğraması ve kişinin sahip olduğu özelliklerin liderlik kavramını tanımlamada yetersiz kalması, araştırmacıları liderlik konusundaki başka boyutları araştırmaya, dolayısıyla liderin sahip olduğu özellikler yerine liderin davranışlarına odaklanmaya yöneltmiştir (Avcı ve Topaloğlu, 2009, s.5).

Davranışsal yaklaşıma göre, liderin etkinliğini kişisel özellikleri değil, davranışları belirlemektedir. Bu görüşten yola çıkarak davranışsal yaklaşım liderin, liderlik yaparken gösterdiği davranışlar (ve/veya davranış tarzları) üzerinde durmuştur (Bakan, 2008, s.16). Bir başka deyişle davranış yaklaşımı, liderin özellikleri yerine grup üyelerine, yani izleyicilere karşı gösterdiği davranış üzerinde durur (Ertürk, 2000, s.153).

Bu teoride, liderin astları ile iletişim şekli, yetki devredip etmemesi, planlama ve kontrol şekli, amaçları belirleme şekli vb. gibi davranışlar liderin davranışlarını belirleyen önemli faktörler olarak ele alınmıştır (İlgar, 1996, s.54).

Araştırmacılara göre, davranış kuramının özellik kuramına göre üç faydalı yönü bulunmaktadır. Bunlar (Avcı ve Topaloğlu, 2009, s.5):

- Liderlerin davranışlarının gözlenmesi, bireysel özelliklerinin değerlendirilmesinden daha kolaydır.
- Liderlerin bireysel özelliklerini araştırmak yerine davranışlarını ortaya koymak, biçimsel liderlerin yanında biçimsel olmayan liderleri de ortaya çıkarır.
- Lideri tanımlayabilecek etkili davranış biçimleri ortaya çıkarılabilirse, kişilere eğitim yoluyla bu davranışlar öğretilir.

Celep'e (2004) göre, bu kuramın özellik kuramından en önemli farkı, kişilerin önder olabilmek için eğitilebilmeleridir. Etkili önderlik tarzı, temelde, bir önderin davranış biçimine gösterdiği duygusal ve davranışsal tepkileri açıklamaktadır.

Davranışsal kuramı yönlendiren dört önemli çalışma vardır: Bunlar; Ohio Devlet Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi çalışmaları, Kurt Lewin Modeli ve Yönetim Gözeneği'dir. Ancak biz bunlara ek olarak diğer davranış kuramlarını da burada ayrıntılı olarak açıklayacağız.

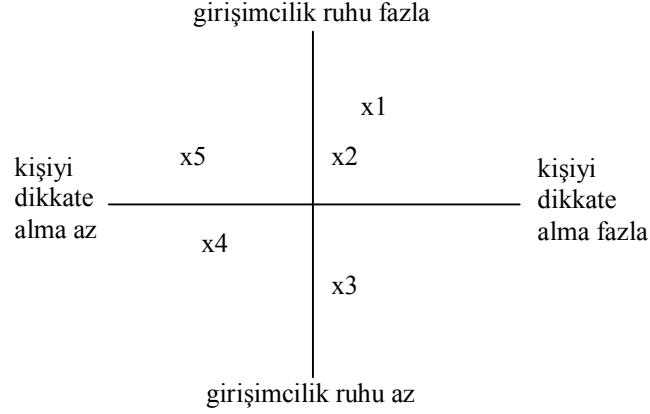
2.1.5.3.1. Ohio Devlet Üniversitesi Çalışmaları

Ohio Araştırması, Ohio Devlet Üniversitesi'nde Ralf M.Stodgill tarafından 1940'lı yılların sonuna doğru başlatıldı ve 1950'li yıllarda sürdürüldü. Araştırmanın amacı, örgütlerde görülen önderlik davranışını betimlemektir (Başaran, 2004, s.71). Bunun için, liderlik rolleriyle ilgili olarak 1800 kadar çeşitli boyut geliştirilmiştir. Bu sayıdaki boyutlar hiçbir anlam kaybına uğramadan 150 boyuta indirilebilmiştir. Belirlenen boyutlar "Leader Behavior Description Questionnaire (LBDQ)= Lider Davranışını Tanımlama Anketi"nin ilk şeklini meydana getirmiştir (Baysal ve Tekarslan, 1998, s.206).

Bu araştırmada, çalışanlardan liderlerinin davranışlarını tanımlamaları istenmiştir. Verilen cevaplara dayanarak, liderlik davranışlarını belirleyen iki tane değişken tanımlanmıştır (Ataman, 2001, s.458):

- *Kişiyi Dikkate Alma Faktörü:* Lider, izleyicilerin (grup üyelerinin) ihtiyaç ve arzularına, iyiliğine, rahatına yakından ilgi gösterir. Bu faktör, liderin davranışlarında izleyicilerine ağırlık verilmesini göstermektedir. Bu tür lider; çalışanlar iyi bir iş yaptıklarında takdirini ifade eder, çalışanlardan yapabileceklerinden fazlasını talep etmez, çalışanların kişisel problemleriyle ilgilenir, kolayca ulaşılabilir, çalışanlarını ödüllendirir.
- *İnisiyatif – İşe Ağırlık Verme (Girişimcilik Ruhu):* Liderin, çalışanlarının faaliyetlerini planlama, organize etme, denetleme, haberleşme sistemini belirleme, amaçları belirleme, işle ilgili süreleri belirleme ve bu doğrultuda talimatlar veren davranışlarını ifade eder. Kısaca, bu faktör, liderin davranışlarında işe ve işin tanımlanmasına verdiği ağırlığı ifade eder. Bu tür lider; çalışanları belirli görevlere atar, işle ilgili standartları saptar, çalışanlara işin gerekleri konusunda bilgi verir, çalışanlar

tarafından yapılacak işleri planlar, işlerin yapılma usullerinin kullanılması konusunda cesaretlendirir.



Şekil 2.5. Ohio Üniversitesi Yaklaşımı (Eren, 2004, 438).

Burada girişimcilik ruhu yüksek olan lider işi etkili biçimde planlayıp organize etmekte, üyeler arasında olumlu ilişkiler kurmakta, haberleşmeyi kolaylaştırmakta ve işte başarı gösterme olasılığını arttırmaktadır. Kişiyi dikkate alan liderler ise, üyelerle arkadaşça ilişkiler kurmakta, onlara samimi ve dostça yaklaşmakta, bireylerde saygı ve güven uyandırmaktadır. Şu halde yukarıdaki şekilde en etkin lider 1 numara ile, en etkisiz lider 4 numara ile işaretlenmiştir (Eren, 2004, s.438).

Ohio Araştırması, Michigan Araştırması'ndan farklı olarak, bu iki davranış kümesinin tek boyutun iki ucu olmadığını; ayrı ayrı boyutlar oluşturduğunu ortaya çıkardı. Bir yönetmen, iki boyutta da yüksek puan alabilmekteydi. Böylece bir yönetmenin önderlik davranışlarının, yatay ve dikey yönlerde uzanan iki boyutta yer alabileceği bulunmuştu (Başaran, 2004, s.71).

Ohio araştırmaları sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

1. Liderin kişiyi dikkate alan davranışları arttıkça, işe devamsızlık azalmaktadır.
2. Liderin yapıyı kurmaya yönelik davranışları arttıkça, grup üyelerinin performansı da artmaktadır (Çelik ve arkadaşları, 2004, s.191).

Ohio araştırmaları ayrıca, işbaşındaki nezaretin başarısı için gerekli üç başarı faktörü de ortaya çıkardı (Werner, 1993, s.41):

- a. Grubun sürdürülmesi- işgücünün kabul edebileceği bir liderlik davranışı.
- b. Hedefe ulaşılması- hedefleri belirlemek, faaliyetleri düzenlemek, hedeflere yönelmek ve grubun başarılarını öteki gruplar önünde temsil etmek.
- c. Grup etkileşimi- üretici bir atmosfer yaratan, rahat bir çalışma ortamı oluşturan ve çalışanlar arasındaki anlaşmazlıkları en aza indiren bir davranış.

Türkiye’de, bir bakanlığın üst düzey yönetmenleri üzerinde Ohio Araştırması’nın benzeri bir araştırma yapıldı. Bu araştırmada önderlik için on konuda sorular yöneltildi. Araştırmanın bulgularına göre, yönetmenler astlarının eylemlerini kolaylaştıran bir önder olmaktan çok, yetkeci özellikler gösteriyordu. Yaşlı yönetmenler gençlere bakarak daha yetkeciydiler. Yönetmenler astlarından bilgi istediklerinde yeterli bilgi alamıyorlardı. Üst yönetmenler, yeniliklere, yeni düşüncelere, uygulamalara açık değildiler (Başaran, 2004, s.72).

2.1.5.3.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları

Michigan Üniversitesi Sosyal Araştırmalar Enstitüsü (Institute for Social Researches), İkinci Dünya Savaşı sırasında kuruldu; 1948’de Rensis Likert başkanlığında liderlik araştırmasına başladı ve 1950’de liderliğe ilişkin ilk raporunu yayımladı. Araştırmanın amacı, işletmelerde verimi yüksek olan bölümlerle verimi düşük olan bölümlerin yönetmenlerinin, kişilik özellikleri yönünden ayrılıklarının olup olmadığını ortaya çıkarmaktı. Böylece verimli bölümleri yönetenlerin ne gibi liderlik özelliklerinin ya da niteliklerinin olduğu tanınacaktı (Başaran, 2004, s.67).

Rensis Likert’in öncülüğündeki Michigan araştırmaları, bir nezaretçinin verimliliğinin başlıca beş boyutu olduğunu ortaya koymuştur (Werner, 1993, s.37-40):

- a. Rol Tanımı: Eğer nezaretçi görevini doğru tanımlayamaz ve rolünü işgücünün rolünden farklılaştıramazsa, o zaman biçimsel olmayan bir lider ortaya çıkar ve kadro onun rehberliği ve yönlendirmesi altına girer. Nezaretçinin sadece çalışma grubunun bir üyesi olarak kalamayacağı görülmüştür.
- b. Çalışma Grubuna Yaklaşım: Michigan araştırmaları daha sonra yaygınlaşan personel-merkezli nezaretçi ve üretim-merkezli nezaretçi terimlerini geliştirdi.

Genellikle birinci tipin üretkenliği yüksek gruplarda görüldüğü, ikinci tipin ise düşük üretim yapan grupları yönettiği bulundu. Personel-merkezli nezaretçi genellikle insanların ihtiyaç ve duygularına daha duyarlıdır. Kendine bağlı çalışanları destekler, onlara yardımcı olur ve onların esnekliğini düşünür. Kadrosu onu, yalnızca üretimin teknik yanlarıyla değil, aynı zamanda çalışmanın insani yanlarıyla da ilgilenen birisi olarak algılar. Buna karşılık üretim-merkezli nezaretçi insanları yalnızca işin yapılması için gerekli bir araç gibi görme eğilimindedir. Ne onların esenliğiyle ilgilenir ne de duygu ve ihtiyaçlarını dikkate alır. ona göre teknik çalışma faktörleri inani çalışma faktörlerinden önce gelir.

c. Nezaretin Yakınlığı: Personel-merkezli nezaretçi yapılması gerekeni ve bunun niçin yapılması gerektiğini açıklar, sonra da işi, örgütsel gereklere uygun düştüğü sürece kendi düşündüklerini en iyi biçimde yapmaları için, çalışanlara belli bir özerklik tanır. Üretim-merkezli nezaretçi ise genellikle ayrıntılı emirler verir ve belirlenmiş usullere sıkı bağlılık talep eder. Disiplin konusunda cezalandırıcı ve yıkıcıdır.

d. Grup İlişkilerinin Kalitesi: Yüksek verimliliğe sahip çalışma gruplarının liderleri, genellikle grup birlikteliği ve karşılıklı yardımlaşma atmosferiyle birlikte bir grup gururu oluşturma öneminin vurgularlar. Elemanlarına karşı genellikle destekleyici bir tutum alır; fırsat çıktıkça elemanlarına problem çözme ve karar almaya katılma ve katkıda bulunma olanağı verirler. Personel merkezli nezaretçiler birlik içindeki bir çalışma grubunun üyelerinin düşünce, tutum ve davranışlarını etkileyebileceğinin farkındadır. Böylesi bir grup, yönetimin amaçlarına ulaşma konusunda motive edilmişse, bunu daha az beraberlik içindeki bir gruba oranla daha iyi başaracaktır.

e. Üstlerin Uyguladığı Nezaretin Türü: Yüksek üretkenliğe sahip çalışma gruplarının nezaretçileri, kendi yöneticilerinin, yüksek üretkenliği işin en önemli yanlarından biri olarak gördüğünü, ama buna tek önemli şey olarak bakmadıklarını belirtmektedir. Düşük üretkenliğe sahip çalışma gruplarının nezaretçileri ise, kendi amirlerinin ya yüksek üretimin en önemli amaçmış gibi davrandığını, ya da çalışmanın çıktılarla ilgili yanını aşırı vurguladığını söylemektedir.

Michigan Üniversitesi çalışmaları da lider davranışını iki temel boyutta incelemiştir: İşgörene yönelik liderler; insanlar arası ilişkilere önem veren, astlarının ihtiyaçlarına

kişisel ilgi gösteren ve üyeler arasındaki kişisel farklılıkları kabul eden liderler olarak tanımlanmıştır. Üretime yönelik liderler ise; işin teknik ya da güven yönüne ağırlık vermektedirler. Üretim yönelimli liderlere göre, grup üyeleri, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesini bir araç olarak görmektedirler (Çelik ve arkadaşları, 2004, s.191).

Ürün merkezli liderler asıl olarak ürünle ilgilenirler ve öncelikle işin yapılıp yapılmadığına odaklanırlar. İşin organize etme, astları kurallara uyma konusunda uyarma, hedefleri belirleme ve lider ile takipçiye farklı roller yükleme gibi davranışlarda yer alırlar. İnsan merkezli liderler, asıl olarak astlarıyla iyi ilişkiler kurmaya ve onlar tarafından sevilmeye odaklanırlar. Astlarına yardımcı olma, onlara gerekli şeyleri açıklama ve onların iyi olmalarını sağlama gibi davranışlarda yer alırlar. İlk bakışta, bu durumlardan birinde yüksek performans sergileyen bir kişinin diğerinde düşük olacağı düşünülebilir. Ancak bu iki durum birbirinden tamamen bağımsızdır. Bu nedenle, bir lider hem ürünle hem insanla ilgilenmede yüksek performansla, birinde düşük diğerinde yüksek performansla ya da birinde orta diğerinde yüksek performansla sahip olabilir (Greenberg & Baron, 2000, s.453).

İşe yönelik lider, izleyicilerin grup üyelerinin önceden belirlenen ilke ve yöntemlere göre çalışıp çalışmadıklarını yakından kontrol eden, büyük ölçüde cezalandırma ve mevkiye dayanan resmi otoritesini kullanan bir davranış gösterir. Kişiyeye yönelik lider ise, yetki devrini esas alan, grup üyelerinin tatminini arttıracak çalışma koşullarının geliştirilmesine çalışan ve izleyicilerin kişisel gelişme ve ilerlemeleri ile yakından ilgilenen bir davranış gösterir (Ataman, 2001, s.459). Bu çalışmada ilişki yönelimli önderin, görev yönelimli önderlere göre daha verimli çalışma grupları oluşturdukları saptanmıştır. İlişki yönelimli önderler, daha yüksek verimlilik ve iş doyumu oluşturmaktadırlar (Celep, 2004, s.14).

Bu araştırmayla etkili önderin şu özelliklerinin olduğu anlaşıldı (Başaran, 2004, s.70):

1. Astlarına işlerinde destek olmak; ödüllendirici davranmak; onlara değerli ve önemli olduklarını hissettirmek; ve onları yetiştirmek;
2. Denetlemede ve karar vermede adam adama yönteminden çok, küme (takım) yönetimini kullanmak;

3. Küme üyelerine giderek yükselen performans hedefleri göstermek.

Celep'e (2004) göre, en etkili liderler yüksek edimli ve etkili bir iş grubu kurabilmek için işgörenlerin gereksinimlerine öncelik veren liderlerdir.

1966 yılında yapılan ve Michigan çalışmalarının devamı sayılan başka bir araştırma, gözetmenlerin liderlik davranışlarına şu bulguları eklemiştir (Carroll ve Tosi, 1977'den akt: Başaran, 2004, s.70):

1. Astlara destek olmak: Kişisel değerini ve önemini göstererek, işgöreni desteklemek.
2. Astların birbirleriyle etkileşimini sağlamak: Küme üyelerini birbiriyle yakın, içtenlikli, doyurucu, karşılıklı ilişki kurmaya cesaretlendirmek.
3. Astlara kümenin gerçekleştireceği amacı benimsetmek: Kümenin ulaşacağı amacın önemini üyelerce algılanmasını sağlamak ve üyeleri giderek daha üstün performans gerçekleştirmeye güdülemek.
4. Çalışmaya elverişli ortam hazırlamak: Yapılacak işleri planlamak, programlamak, üyelerin çalışmalarını eşgüdümlemek; teknoloji, araç, gereç, sağlıklı çalışma yeri sağlamak.

2.1.5.3.3. Kurt Lewin'in Klasik Ayrımı

Farklı liderlik tarzları altında ve muhtelif tipteki grup "atmosferi" içinde faaliyette bulunan grupların bazı yönlerini tetkik etmek gayesi ile Ronald Lippitt ile Ralph K.White, Kurt Lewin'in yönetimi altında çocuk grupları ile 1938'de deneyler yapmışlardır. Deneylerin gayesi, "otoriter" ve "demokratik" gibi iki muhtelif lider tipine göre hareket eden yetişkin şahısların, deneycilerin idaresi altında, küçük çocuk grupları teşkil etmesi idi (Baysal ve Tekarslan, 1998, s.204).

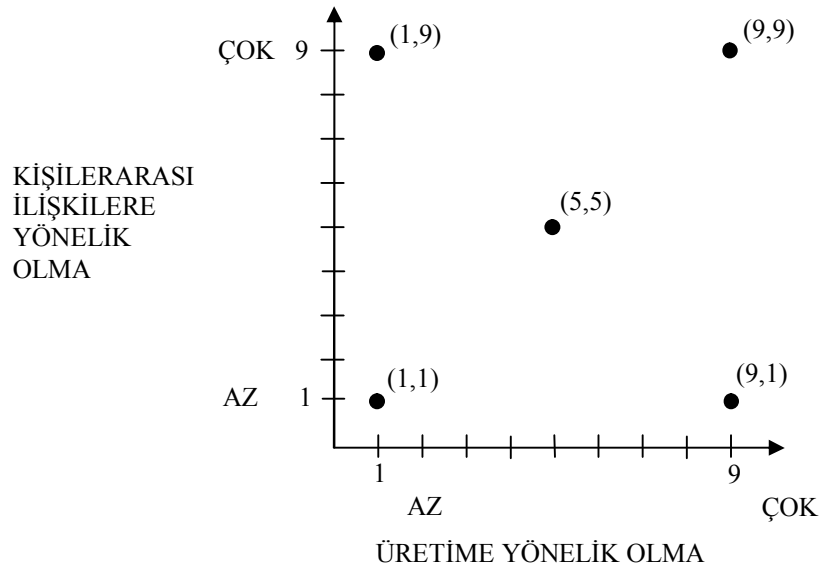
Uzun yıllar süren bu araştırmalar neticesinde üç ayrı nitelikte lider tipi saptanmıştır. Birincisi, otoriter davranmış, iş ve görevleri kendisi belirlemiş ve yaptırmıştır. İkincisi, astlarına tam bir serbestlik tanımış, tam bir bilgi alışverişi yapılamamış, bu nedenle iş miktarı ve kalitesi düşük olmuştur. Üçüncü tür lider ise, demokratik ve katılımcı yönetim göstermiştir. Bu çalışma ve deneyler, insan davranışlarının ve duygularının önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Öztürk, 2003, s.136).

2.1.5.3.4. Yönetim Gözeneği Kuramı

Robert Blake ve Jane Mouton tarafından geliştirilen yönetim gözeneği (matriksi) kuramı, örgütsel liderliğin boyutlarını açıklaması bakımından ünlüdür. Bu kuram aslında Ohio State Üniversitesinin lider davranışının boyutları olarak geliştirdiği göreve ağırlık verme ya da kişiyi dikkate alma boyutlarıyla olduğu kadar, Michigan Üniversitesinin işgörene yönelik veya üretime yönelik lider davranışı boyutlarıyla da büyük bir benzerlik göstermektedir (Çelik, 2003, s.14-15).

Bu kurama göre, hem üretime hem de işgörene en yüksek düzeyde önem veren liderlik davranışı en etkili liderlik davranışı olarak kabul edilmiştir. Bu durum liderin davranışının statikleştirilmesi anlamını taşımaktadır. 9.9'luk liderlik davranışı gösteren bir kişinin her ortamda etkili lider olabileceği düşünülmektedir. Daha sonra geliştirilen durumsallık kuramları, bunun mümkün olmadığını savunmaktadırlar (Çelik ve arkadaşları, 2004, s.192).

Şekil 2.6, Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriksi'ni göstermekte ve 9.9'luk liderlik davranışını daha net açıklamaktadır:



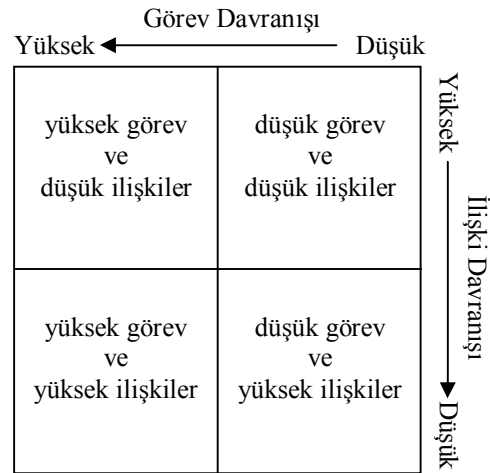
Şekil 2.6. Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriksi (Ataman, 2001, s.459).

Yukarıdaki matrikste belirtildiği üzere, bu modelde bireylerarası ilişkilere yönelik olma ve üretime yönelik olma diye tanımlanan iki eksen bulunmaktadır. Her iki eksen için

1'den 9'a kadar puanlar verilmiştir. Yönetim gözeneğine göre 81 çeşit önderlik davranışı ortaya çıkmıştır. Ancak bu davranışları, beş ana önderlik biçiminde özetleyebiliriz. Bunlar;

- a. Zayıf Önderlik: Bir yönetim felsefesinin olmadığı yönetim şeklidir. Yöneticiler bireylerarası ilişkilere veya iş bitirimlerine karşı çok az çaba harcarlar.
- b. Görev Odaklı Önderlik: Önder maksimum düzeyde görevle ilgilenir, bunun için güç-yetki ve denetimden yararlanır.
- c. Denge Sağlayıcı Önderlik: İşgörenlerin moralini doyum sağlayıcı bir düzede tutma ile yapılacak işin miktarını dengede tutmaya çalışır.
- d. İlişki Odaklı Önderlik: Yönetici düşünceli, rahat ve arkadaşça ilişkilere ağırlık verirken rettime ilgisi en alt düzeydedir.
- e. Takım Önderliği: Hem üretime hem de işgörene en yüksek düzeyde ilgi gösterir. Katılma ve özdeşleşmenin yüksek olduğu bu önderlik türünde, önder grup üyeleriyle güçlü işbirliğindedir (Daft, 1991'den akt: Celep, 2004, s.9).

Şekil 2.7 önderin davranış tiplerini göstermektedir:



Şekil 2.7. Önderin Davranış Tipleri (Eren, 2001, s.475).

Bu dört tip liderin kişiliğini göstermektedir. Kişi olgunlaştıkça, lider çevresel etkilerle bazı alışkanlıklar edinmekte ve çevre tarafından koşullanmış davranışlar geliştirmektedir. Bu takdirde dengeli bir kişiliğe sahip olan lider, benzer durumlarda

benzer şekilde davranışlar gösterecektir. Bu davranış, diğerlerine o liderin kişiliği olarak görülür. Onlar, o kişiden belirli durumlarda belirli tipte davranışlar beklerler (Eren, 2001, s.475).

Büyük ölçüde örgüt geliştirme (Organizational Development-OD) ile ilgili eğitim programlarında kullanılan bu model, önderlerin davranışlarken ağırlık verdikleri faktörleri iki grupta toplamıştır. Bunlar, üretime yönelik olma (concern for production) ve kişilerarası ilişkilere yönelik olma (concern for relationships) boyutlarıdır. Ayrıca her boyut da bu faktörlerle ilgili dereceleri gösteren 9 bölüme ayrılmıştır ve yönetici tipleri rahatlıkla belirlenebilmektedir. Örneğin 9,1 tipi bir yönetici üretime ve işe son derece önem veren, fakat kişiye önem vermeyen bir tipi ifade eder. Dolayısıyla, bu tür bir yönetici bu doğrultuda davranacaktır. 1,9 tipi bir yöneticinin önem verdiği ve duyarlı olduğu konu ise astlarının hisleri ve memnun olmalarıdır. 5,5, tipi ise hem üretime hem kişilere ortalama ölçüde ağırlık veren bir yönetici tipini ifade etmektedir (Koçel, 2003, s.593).

2.1.5.3.5. Hawthorne Araştırmaları ve Elton Mayo

Bu araştırmada, teknik ve fiziksel koşulların kontrol edildiği, bunlarda değişikliklerin olmadığı ortamlarda dahi verimlilik artışının devamlı olmasının nedenleri grup oluşturma, arkadaşlık ve sevgi bağlarının güçlü olması, işletme yöneticilerinin çalışanlara iyi bir yaklaşım sergilemeleri, üstlerine güven duygusu yaratmış olması şeklinde sayılabilir. Bu sebepler, çalışma ortamının beşeri havasını değiştirmiş ve sürekli verimlilik artışının ortaya çıkmasını sağlamıştır (Öztürk, 2003, s.137).

2.1.5.3.6. Dikey İkili Bağlılık Kuramı

George B.Graen'in Dikey İkili Bağlılık (Vertical Dyed Linkage, VDL) Kuramı'nda önder ile önderi izleyenlerin tek tek dikeyine ilişkisi ele alınmaktadır. Kuram, önder ile izleyenlerin bireysel ilişkisine önem verdiği için tek boyutludur. Bu kuramın önermesi şudur: Eğer önderin davranışı, onu izleyenlerin performansını etkiliyorsa ve izleyenlerin performansları nicelik ve nitelikçe birbirinden değişikse, o zaman önder, birbirinden farklı olan izleyenlerle teke tek farklı ilişki kurmalıdır. Bu kurama göre önderlik

biçimini, önderi izleyenlerin oluşturduğu kümeye karşı bir davranış bütünü olarak görmek yanıltıcıdır. Bu görüş, ancak küme içindeki üyelerin tümünün, kümenin işine karşı tutumunun, becerilerinin ve performanslarının özdeş olduğu varsayıldığında geçerli olabilir. Oysa böylesine türdeş bir küme oluşturmak olanaksızdır. Bir kümedeki üyelerin bireysel ayrılıklarının olduğu varsayıldığında, önderle kümenin bütüncül ilişkileri değil, önderle üyelerin adam adama ilişkileri önem kazanır. Bir önderin etkililiği, izleyenlerini tanımasının ve onların katkısını sağlamasının bir işlevidir (Başaran, 2004, s.86).

2.1.5.3.7. Harvard Üniversitesi Araştırmaları

Harvard Üniversitesi'nden Robert Bales küçük gruplar üzerine önemli araştırmalar yapmıştır. Araştırma yapılan grupların hepsi üniversite öğrencilerinden meydana getirilmiştir. Araştırmaya göre, bireyin gerçekleştirdiği iletişim miktarı liderlikte bir belirleyici olmakla birlikte iletişimin türü de önemlidir. Grup üyeleri yalnızca konuşmalarının miktarı açısından değil, söylediklerinin türü açısından da farklılaşırlar. R.Bales karmaşık iletişimlerini az sayıda sınıf ya da kategori içinde çözümleyebileceğimiz bir sistem geliştirmiştir. Her iletişim 12 genel kategoriden birine yerleştirilmektedir. Bu tür çözümlemeler grup içinde en fazla konuşan iki kişinin iletişimlerinde belli başlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Birisi ortamın sosyal özellikleri ile ilgilenmekte, grubun rahat ve mutlu çalışmasını sağlama çabası vermektedir, diğeri ise işin yapılmasını sağlama çabasındadır. Bales, küçük gruplarda değişik tipte iki liderin aynı anda bulunacağını söylemiştir. Konuşan ve öneriler yapan göreve yönelik, başkalarının konuşmalarını kolaylaştıran ve psikolojik destek sağlayan sosyo-duygusal tip. Bir grup üyesi iki tipten biri olabilir, fakat ikisini birden kendinde birleştiremez. Birinci kişiye “iş lideri” ikincisine de “sosyal” ya da “sosyo-duygusal” lider adı verilmektedir (Baysal ve Tekarslan, 1998, s.208-209).

2.1.5.3.8. X ve Y Teorisi

Douglas McGregor’a göre yöneticilerin davranışlarını belirleyen en önemli faktörlerden birisi onların insan davranışı hakkındaki varsayımlarıdır. Dolayısıyla önderlerin insan davranışları hakkındaki inançlar ve varsayımları, onların göstereceği davranışı da

etkileyecektir. McGregor'a göre bu varsayımlar birbirine zıt görüşleri içeren iki grupta toplanabilir ve X Teorisi ve Y Teorisi olarak adlandırılabilir. Kısaca hatırlatmak gerekirse ilk defa 1957'de yayınlanan bu görüşe göre X Teorisi şu varsayımları içermektedir:

- Ortalama bir insan çalışmayı sevmez ve işten mümkün olduğu kadar kaçmaya çalışır.
- Ortalama bir insan sorumluluk yüklemek istemez, fazla istekli değildir ve güvenceyi herşeye tercih eder.
- Bu özellikleri dolayısıyla insanları çalıştırmak için onları zorlamalı, yakından kontrol etmeli ve amaçları gerçekleştirmeleri için cezalandırılmalıdır.

Buna karşılık Y Teorisi adı altında toplanan varsayımlar şunlardır:

- Kişi için, oyun ve dinlenme kadar tabiidir.
- Kişi doğuştan tembel değildir. Onu bu hale getiren tecrübeleridir.
- Kişi belirlediği amaç doğrultusunda kendi kendini kontrol ederek çalışır.
- Her insanın potansiyeli vardır. Uygun şartlar altında kişi bunları geliştirir ve daha fazla sorumluluk yüklenmeyi öğrenir.
- Dolayısıyla yöneticinin yapması gereken uygun bir ortam yaratmak suretiyle insanın kendini geliştirmesini ve sahip olduğu enerjiyi amaçları doğrultusunda kullanmasını sağlamaktır (Koçel, 2003, s.594-595).

Douglas McGregor'a göre, yöneticilerin davranışlarını belirleyen en önemli faktörlerden birisi, onların insan davranışı hakkındaki varsayımıdır. X teorisinde; liderler astlarına onlardan ne beklediklerini söylerler, görevlerini nasıl yerine getireceklerini öğretirler, yol gösterirler ve herkesin patronun kim olduğunu bilmesini isterler. Y teorisinde; liderler astlarına danışır, onların fikirlerini alır, planların içinde yer almaları ve karara katılmaları konusunda cesaretlendirirler. X teorisini benimseyen liderler otoriter, Y teorisini benimseyenler katılımcı-demokratik davranış göstereceklerdir (Koçel, 2003, s.595).

2.1.5.3.9. Z Teorisi

McGregor'un X ve Y kuramları, ak ve kara gibi birbirinden ayrılıyordu. Bu denli keskin ayrımı eleştirenler, başka tür bir liderlik biçimi olduğuna inanıyorlardı. Japonya endüstriyel örgütlerinde oluşan liderlik, X ve Y kuramlarının betimlediği liderliğe benzememekteydi. Bu ayrılıklardan yola çıkan William Ouchi ve Alfred Joeger, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki örgütlerle Japonya'daki örgütleri karşılaştırarak değişik bir kuram geliştirdiler. İki ülkenin örgütlerinin yönetimi arasında önemli ayrımlar görüldü. Japonya'ya özgü bu ayrımların ABD koşullarında uygulanamayacağını düşünen kuramcılar yukarıdaki iki kuramın birleşimine Z kuramı dediler. Z kuramının işgören özelliklerine ilişkin görüşü şöyledir (Başaran, 2004, s.80-81): İşgörenler, uzun süreli işlendirilmelidir, doğrudan ya da dolaylı olarak kendilerini ilgilendiren kararlara katılmalıdır, bireysel sorumluluk almalıdır, seyrek değerlendirilmeli ve yavaş yükseltilmelidir, işlerinde orta düzeyde uzmanlaşmalıdır. Performansın doğal denetimi kapalı; biçimsel ölçülmesi açık olmalıdır. İşgörenlerle ilişkiler, örgüt içinde kesintisiz, örgüt dışında ise ailece ve aralıklı olmalıdır.

2.1.5.3.10. Likert'in Sistem 4 Modeli

Likert'in Michigan Üniversitesi çalışmalarının devamı olarak geliştirdiği bu modele göre, yöneticilerin davranışları dört grup altında toplanabilir. Her grup belirli varsayımları ve belirli davranışları içerir. Verimliliği yüksek gruplar Sistem 3 ve Sistem 4 tipi bir yönetim altında; verimliliği düşük gruplar ise Sistem 1 ve Sistem 2 tipi bir yönetim altındadırlar (Koçel, 2003, s.596).

Likert'in Sistem 4 Modeli'ne dair bu grupların özellikleri şekil 2.8'de ayrıntılı olarak gösterilmektedir:

Önderlik Değişkeni	Sistem 1 (İstismarcı Otokratik)	Sistem 2 (Yardımsıver Otokratik)	Sistem 3 (Katılımcı)	Sistem 4 (Demokratik)
1.Astlara olan güven	Astlara güvenmez.	Hizmetçi- Efendisi arasındaki gibi bir güven anlayışına sahiptir.	Kısmen güvenir fakat kararlarla ilgili kontrole sahip olmak ister.	Bütün konularda tam olarak güvenir.
2.Astların algıladığı serbesti	Astlar iş ile ilgili konuları tartışmak konusunda kendilerini hiç serbest hissetmezler.	Astlar kendilerini fazla serbest hissetmez.	Astlar kendilerini oldukça serbest hisseder.	Astlar kendilerini tamamı ile serbest hisseder.
3.Üstün astlarla olan ilişkisi	Sorunların çözümünde astların fikrini nadiren alır.	Bazen astların fikirini sorar.	Genelde astların fikirini alır ve onları kullanmaya çalışır.	Daima astların fikirini alır, onları kullanır.

Şekil 2.8. Likert'in Sistem 4 Modeli (Koçel, 2003, s.596).

2.1.5.3.11. Güçlendirme Modeli

Güçlendirme; yardımlaşma, paylaşma, yetiştirme ve ekip çalışması yoluyla kişilerin karar verme haklarını yani yetkilerini arttırma ve kişilerin geliştirilme sürecidir. Güçlendirme içinde bir yetki devri vardır, ancak tamamen yetki devri olarak adlandıramayız. Yetki devrinde esas, liderin işin sonucundan sorumlu kimse olarak, gerekli gördüğü için, kendisine ait bir hakkı, daha iyi sonuç elde edeceği beklentisiyle, bir astına geçici süreyle devretmesidir. Güçlendirmede esas, işi fiilen yapan kişinin uzmanlık bilgisini, fırsatları görmesini, gerekli kararları vermesini sağlamak ve işe karşı tutumunu değiştirmek, kısaca işin sahibi haline getirmektir (Ataman, 2001, s.460).

2.1.5.3.12. Lider-Üye Değişim Modeli

Liderin izleyenlerle birebir ilişkisine dayanan modeldir. Organizasyonlarda, çoğu zaman, lider ve izleyiciler, ast-üst konumundadırlar ve ilişkilerinin merkezinde kendilerine ait olan rolü nasıl yerine getirdikleri vardır. Lider-izleyici ilişkileri etkin ve etkin olmayan liderde farklıdır. Etkin liderde ilişkinin niteliği yükselirken, etkin olmayan liderde düşüktür. Düşük nitelikli ilişkide, ast ve üst arasındaki ilişkinin temeli, ekonomik anlaşmadır. Astlar, iş sözleşmelerinde belirlendiği gibi davranırlar; üstler de az tolerans gösterirler ve yetki vermekten kaçınırlar. İlişkilerinin niteliği yüksek olduğu durumda, daha olumlu ve güvene dayanan bir ortam söz konusudur. Astlar, daha fazla bağlılık ve sadakat gösterirler; üstler de daha fazla yetki verirler. Bu durumda, astların daha etkin çalıştığı, görevlerini yerine getirmede daha istekli oldukları, işe devamlarının fazla olduğu görülmüştür (Ataman, 2001, s.461).

2.1.5.4. Durumsallık Kuramı

Durumsallık kuramına göre liderlik vasfı, grup üyelerinin birbirinden farklı yapıya sahip olmasından ya da liderin sahip olduğu olağanüstü özelliklerden kaynaklanmamaktadır (Avcı ve Topaloğlu, 2009, s.5). Liderlik, liderin özelliklerinden çok onun yaptığı faaliyetlerin ve bunların sonuçlarının grup tarafından kabullenilmesi ve beğenilmesiyle ortaya çıkar ve sürekli olur. Kuşkusuz liderin kişisel özellikleri onun faaliyetlerini etkileyecektir. Ancak liderin faaliyetlerini etkileyen biçimlendiren diğer bazı durumsal faktörleri de gözden uzak tutmamak gerekmektedir (Eren, 2004, s.441).

Durumsallık yaklaşımı en uygun liderlik davranışının durumlara göre değişeceğini ifade etmektedir. Bu durum ise, genellikle yönetimde “tek ve en iyi” yönetim biçiminin bulunduğunu ileri süren davranış yaklaşımından farklı yönünü meydana getirmektedir (Ertürk, 2000, s.156).

Durumcular, lider ile izleyicileri arasındaki ilişkiyi öne çıkarır. Lider, etkili liderlik için çalışanların ihtiyaçlarını teşhis edebilmelidir. Yeni personelin ya da sorumluluk almaya istekli ya da yetenekli olmayanların liderin yönlendirmesine ihtiyaçları vardır. Personel işi öğrendikten ya da istekli hale geldikten sonra, eğer hala kendi başına iş görmeye yetenekli değilse, liderin açıklamayla zorlamayı birleştirmesi gerekir. Çalışanlar daha

fazla sorumluluk üstlenmek istiyorsa, hala belli bir desteğe ihtiyaçları vardır, ama artık karar alma süreçlerine katılabilirler. Nihayet, çalışanlar deneyim kazanıp özgüvenleri arttıkça, lider bir işin sorumluluğunu başkasına devredebilir. Bu liderlik yaklaşımı çalışanları sürekli değerlendirmeyi ve belli bir esnekliği gerektirir (Werner, 1993, s.35).

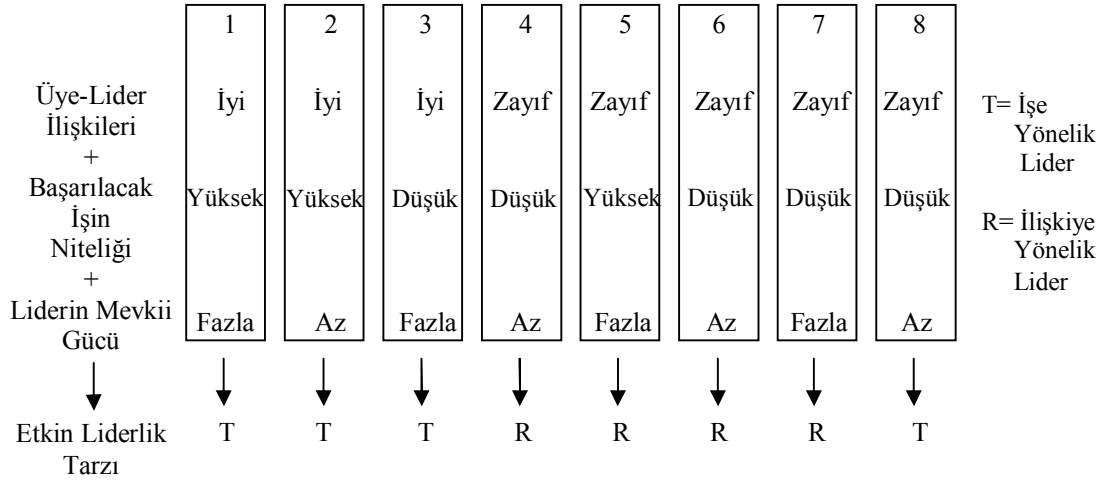
Durumsallık yaklaşımının temel tezi; en uygun liderlik davranışının durumlara göre değişeceğidir. Yani, en iyi ve tek bir yönetim (liderlik) tarzı yoktur (İlgar, 1996, s.54). Üstlerin beklentileri ve davranışları, gerçekleştirilecek amacın niteliği, izleyicilerin beklentileri ve davranışları, meslektaşlarının özellikleri ve beklentileri, örgütsel hava ve politikalar, önderin kişiliği ve tecrübeleri önderin davranışını etkileyen faktörler arasında sayılabilir (Koçel, 2003, s.597).

2.1.5.4.1. Fiedler'in Durumsallık Kuramı

Fiedler (1996) davranışçı kuramların bazı isabetli boyutlarını yakalamış olmakla birlikte, önderliğin durumlara bağlı olarak değişebileceği sorusunu yanıtızsız bıraktığı tezinden hareket etmiştir. O da, davranışçı kuramların sağlamış olduğu boyutlara benzer iki önderlik davranış biçimi tanımlamıştır. Bunlardan ilki, işe güdülü, diğeri ise, insana güdülü önderlik biçimleri olarak tanımlanmıştır. Buraya kadar Fiedler modeli davranışçılardan pek fazla ayrılmamaktadır. Ancak Fiedler, bu iki önderlik biçimlerinin, önderliğin yapıldığı ortama göre değişebileceği görüşünü eklemiştir (Celep, 2004, s.16).

Fiedler'in modeline göre, üç olasılık değişkeni tanımlanmalıdır: Grup atmosferi, görev yapısı ve liderin pozisyon gücü. Bu model, her liderin bir motivasyon sisteminin (LPC) olduğunu savunur ve bu sistem etkili tarzlar ortaya koyacak liderlik durumlarına işaret eder (Hellriegel, Slocum & Woodman, 1995, s.379).

Fiedler'in Durumsallık Modeli aşağıda şekil 2.9'da ayrıntılı olarak ele alınmış ve açıklanmaya çalışılmıştır:



Şekil 2.9. Fiedler'in Durumsallık Modeli (Ataman, 2001, s.462).

Bazı liderlerin belli durumlarda en iyi performans sergilemelerine karşılık, diğerlerinin daha farklı durumlarda daha iyi performans göstermeleri olgusundan hareket eden Fiedler'e göre, bir durumun lider açısından uygun olması ya da olmaması, üç anahtar etkenle ilişkili görülmektedir. Bu etkenler;

- *Lider ve izleyenler arasındaki ilişkilerin niteliği:* Liderle izleyenler arasında ilişkiler iyi olduğunda, lider sevildiğinde, güvenildiğinde ve saygı gösterildiğinde, lider otoriteyi daha iyi kullanır, daha kolay etkiler (Aydın, 2007, s.299).
- *Başarılacak işin niteliği:* Yapılacak işle ilgili önceden belirlenmiş belirli yol ve yöntemlerin bulunup bulunmadığıyla ilgilidir. Eğer varsa, liderlik için olumlu bir durum var demektir (Ataman, 2001, s.463).
- *Liderin mevkii gücü:* Lidere tanınan yasal gücün kapsamı söz konusudur. İşe alma, Liderin, işe son verme, yükseltme, yeniden atama hakkı gibi yasal gücü ifade eder (Aydın, 2007, s.299). Organizasyon içinde liderin bu tür yetkileri fazla ya da az olabilir. Fazla olduğunda liderlik için olumlu durum, az olduğunda ise olumsuz bir durum ifade edilmektedir (Ataman, 2001, s.463).

En önemli faktör lider-üye ilişkileridir; çünkü grubun benimsediği, güvendiği ve hoşlandığı yöneticinin işi yaptırmak için konumunu kullanmaya ihtiyacı yoktur. Ama bu yeterli bir unsur değildir, çünkü sevilen lider seilmeyen birine oranla daha bilgece davranıyor olmayabilir. Açıktır ki, bir iş ne kadar yapılandırılmışsa, yönetici lider-üye

ilişkilerinden ve güç konumundan bağımsız olarak, o kadar çok güce sahiptir. Güç konumu, bizzat konumun kendisinin yöneticiye ne ölçüde grubu idare etme ve yönlendirme olanağı verdiği anlamına gelir ve en az önemli değişkendir. Çünkü bu, gerçek etkileme yeteneğinden çok, yöneticinin ödül ve ceza verme gücüyle bağlantılı bir unsurdur (Werner, 1993, s.43).

Fiedler önderlik kavramının açıklanmasında çevre değişkeninin önemini vurgulamakla yetinmeyip daha da ileri giderek, önderlik biçimlerinin değiştirilmesi amacını güden eğitim ve öğretim çalışmalarının gereksizliğine de işaret etmiştir. Fiedler, daha öncekilerden farklı olarak, işe insanı uyarlama yerine, işe göre insan bulma tezini savunmaktadır (Celep, 2004, s.18).

F.Fiedler'in araştırmaları göstermiştir ki iyi veya kötü liderden bahsetmenin hiç anlamı yoktur. Bir durumda iyi, diğer durumda kötü verim çıkartan liderler vardır. Onun için yönetici eğitimleri ve tecrübenin verimliliği artırmada niye sonuç vermediğini görmekteyiz. Bazı yöneticiler verimi artırmakta, bazıları düşürmektedir (Baysal ve Tekarslan, 1998, s.220).

Bu modelin bazı zayıflıkları vardır. Durumsallık değişkenleri karmaşıktır ve değerlendirilmesi zordur. Model, astların özelliklerine çok az ilgi göstermektedir. Liderin ya da astların değişen teknik becerilerine hiç dikkat edilmemiştir (Ataman, 2001, s.463).

2.1.5.4.2. Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Kuramı

Bu modelde, liderin otoriter ve destekleyici davranışlarının seviyesinin, izleyicilerin hazır olmalarına, kendilerini hazır hissetmeleri durumlarına dayandığı öne sürülmüştür. Fiedler'in liderlik tarzının değişmesi çok zor, sabit bir özellik olduğu görüşünün tersine, liderlerin değişen durumlara göre değişebileceklerinin ve esnek olduklarının üzerinde durmuşlardır. İki tür davranış biçimi belirlemişlerdir:

-Otoriter Davranışlar: Lider tek yönlü iletişim kullanır. Astlarına görev hakkında bilgi verir, neyi, ne zaman, nasıl ve nerede yapacaklarını söyler. Otoriter lider, astlarını kontrol eder ve denetler.

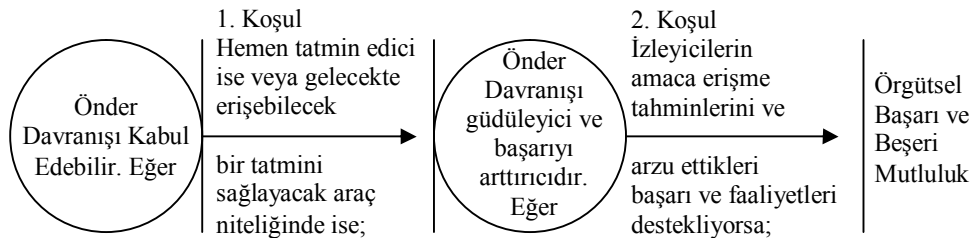
-*Destekleyici Davranışlar*: İki yönlü iletişim kullanılır. Lider astları dinler, destek olur ve kararların alınma sürecinde onların da katılımını sağlar. Bu davranışlar aşağıdaki şekil üzerinde gösterilmiştir (Ataman, 2001, s.463-464).

Burada düşünürlerin dikkat çektikleri nokta, astların olgunluk düzeyleri ile ilgili durumsal değişkenliktir. Eğer astlar düşük görev olgunluğuna sahiplerse diğer bir deyimle, az yetenekli veya eğitim düzeyleri düşük ya da kendilerine güvenleri zayıfsa, önderlerinden görmeyi arzuladıkları davranışlar, daha olgun olan yetenek, eğitim, kendine güven ve işgörme arzusu yüksek olan astların önderlerinden görmek istedikleri davranışlardan daha farklı olmaktadır (Eren, 2001, s.481).

Hersey ve Blanchard, liderlerin çalışanlarının hazırbulunuşluk düzeyiyle eşleşecek bir tarz seçmeleri gerektiğini savunur. Eğer, çalışanlar görevi yerine getirmeye istekli değillerse, böyle bir durumda direktif bir liderlik tarzı ilişkiye bağlı liderlik tarzından daha etkili olacaktır. Çalışanların hazır bulunuşluk seviyesi arttıkça, liderlik tarzı daha katılımcı ve daha az direktif olmalıdır (Hellriegel, Slocum & Woodman, 1995, s.379).

2.1.5.4.3. Yol-Amaç Kuramı

Bu kuram, yine önderliğin görev ve ilişki davranışını benimsemekte; bu boyutlara, önderi izleyenlerin, gösterilen amaca ulaşabilmeleri için amaca güdülenmelerini üçüncü boyut olarak eklemektedir. Bu kurama göre insanlar, gereksinmelerini karşılamak üzere güdülendikleri bir amaca ulaşmak ve önlerine çıkan engelleri aşmak için gereken çabayı göstererek yolu açarlar, böylece etkili olurlar. Yol-Amaç Kuramı'na göre, amaca önderin güdülenmesinden çok izleyenlerin güdülenmesi önemlidir (Başaran, 2004, s.98).



Şekil 2.10. Yol Amaç Modelinin Şematik Açıklaması (Eren, 2001, s.480).

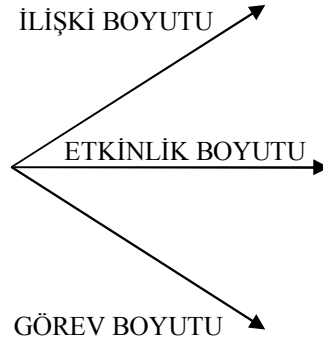
Yönetici için arzulanan örgütsel başarı ve amaçlarının da izleyicilerin bireysel amaçlarının gerçekleştirilmede araç olabileceklerini göstermek yol-amaç kuramında temeldir. Ayrıca yönetici bireysel amaçlara erişmenin ve ihtiyaçların tatmininin örgütsel görevleri başarılı bir biçimde yapmayı önemli ölçüde kolaylaştıracağını bilmelidir. Bu temel hususların dışında yol-amaç kuramının liderlik konusuna getirdiği katkılar şöyle özetlenebilir (Eren, 2001, s.480):

- a. Lider, izleyicilere daha ilginç ödüller vermek suretiyle güdülenmelerini arttırıp verimliliklerini yükseltebilir.
- b. İzleyicilerin işlerinin belirsiz olduğu veya zayıf ölçüde belirlendiği zamanlarda lider amaçları açıklığa kavuşturmak, astları eğitmek, onlara destek ve yardım sağlamak suretiyle örgütsel belirsizliği ortadan kaldırmakta ve güdülenmeyi arttırmaktadır.
- c. İzleyicilerin işleri halihazırda iyi belirlenmiş ve yapılandırılmışsa, örgütsel belirsizlikler yoksa; bu durum izleyicilere çok direktif olarak görülecektir. Bu nedenle monotonluk ve psikolojik yorgunluk artacak ve izleyiciler (astlar) tatminsizliğe uğrayabilecektir. Bu takdirde bireyin sosyo-psikolojik ihtiyaçlarına eğilmek, onları övmek ve monotonluğu ortadan kaldıracı ve güdülemeyi artırıcı destekler sağlamak gerekecektir.

2.1.5.4.4. Reddin'in Etkili (Üç Boyutlu) Liderlik Kuramı

3-D (Three – Dimensional Management Style) Kuramı, Kanada New Brunswick Üniversitesi'nden William J. Reddin tarafından geliştirilmiştir. 3-D denilmesinin nedeni, bu kuramda Yönetim Gözeneği Kuramı'nın görev ve ilişki boyutlarına, bir üçüncü etkililik boyutunun eklenmesidir (Başaran, 2004, s.93). Reddin, yararlı bir kuramsal modelde çeşitli davranış tiplerinin duruma bağlı olarak etkin veya etkisiz olabileceklerini göstermeye çalışmaktadır. Şu halde her koşulda etkin olacak bir tek önder davranış tipi kesinlikle olamaz (Eren, 2004, s.451).

Reddin'in Etkili Liderlik Kuramı'na göre lider davranışlarında etkinlik boyutu aşağıda şekil 2.11'de gösterilmiştir:



Şekil 2.11. Lider Davranışlarında Etkinlik Boyutu (Eren, 2001, s.476).

İlişkiye yönelim; önderin, izleyenlerle karşılıklı güvene, saygıya, düşünce ve duygularla ilgilenmeye dayalı ilişki içinde olmasıdır. Göreve yönelim; önderin, izleyenleri, kümenin amaçlarını gerçekleştirmeye yöneltme eğilimidir. Etkililik ise; önderin, kümenin amaçlarını gerçekleştirmek için sağladığı performans düzeyidir (Başaran, 2004, s.94).

Reddin, farklı durumların farklı liderlik biçimi gerektirdiğini ve bir liderlik biçiminin etkililiğinin, kullanıldığı duruma bağlı olduğunu ileri sürmektedir. Reddin, bu anlayıştan hareket ederek liderlik biçimlerini etkili ve etkisiz olarak iki boyutta toplamıştır (Aydın, 2007, s.304).

Bu kuramda eski liderlik modellerinin görev ve ilişki boyutlarına bir etkinlik boyutu eklenerek, liderlik tipi kavramlarını belirli bir çevrenin durumsal istemleri ile birleştirmeye çalışılmıştır. Liderin tipi, belirli bir duruma uygun olduğunda etkin, uygun olmadığında etkinsizdir. Ancak, liderin davranış biçiminin etkinliği onun bulunduğu çevre koşullarına bağlı olduğundan göreve yönelik veya ilişkilere yönelik davranış tiplerinden herhangi birinin etkin veya etkinsiz olabileceğini ileri sürmek doğru olmayacaktır. (Eren, 2004, s.451-476).

2.1.5.4.5. Vroom ve Yetton'un Karar Verme Modeli

Bu kurama göre, çağdaş liderlikte temel sorun, karar verme sürecine katılmadır. Çağcıl örgütlerin karmaşıklığı karar verme sürecinin dikkatle seçimini zorunlu kılmaktadır. Seçim, söz konusu ortamın koşulları açısından etkililik olasılığı dikkate alınarak yapılmalıdır. Belli durumlarda otokratik biçim en etkili olurken, başka durumlarda ileri

ölçüde katılımcı yaklaşım en etkili sonucu vermektedir. Fiedler'in liderlik modeli, farklı durumlarda farklı liderlik biçimlerinin uygun ya da etkili olacağı görüşüne dayanırken, Vroom ve Yetton'un kuramında daha da ileri gidilmekte ve belirli koşullarda etkili olabilmek için liderlerin nasıl davranmaları gerektiği belirlenmeye çalışılmaktadır (Aydın, 2007, s.301).

2.1.5.4.6. Lider Katılım Modeli

Durumsallık yaklaşımına en yeni katkı, Victor Vroom ve Philip Yetton tarafından öne sürülen ve Author Jago tarafından gözden geçirilen lider-katılım modelidir. Model, karar almaya katılım ile liderlik davranışlarını ilişkilendirmektedir. Bu modelde, karar almada katılımın miktarını belirleyebilmek için bir dizi sıralı kural önerilmektedir. Beş davranış ve sekiz tane durumsallık sorusu tanımlanmıştır. Bu sorulara evet-hayır cevapları verilerek davranışlardan hangisinin tercih edildiği yeni katılımın ne kadar kullanılması gerektiği bulunabilir (Ataman, 2001, s.466).

2.1.5.5. Çağdaş Yaklaşımlar

1978 yılından itibaren yönetim ve liderlik yazımında klasik ve geleneksel lider davranış biçimleri yanında, J.M.Burns ve B.M.Bass'ın yaptıkları araştırmalarda yeni bir ayrımın yapılmasının zorunlu olduğuna işaret ettiler. Bu ayrım, geleneklere ve geçmişe daha bağlı Transaksiyonel liderlik ile, geleceğe, yeniliğe, değişime ve reforma dönük Transformasyonel liderlik biçimleridir. Bu ayrım Kurt Lewin'in klasik olan, daha önceki bölümlerde açıklamaya çalıştığımız otokratik, demokratik ve liberal üçlü ayrımına karşı geliştirilmiş bulunmaktadır (Eren, 2004, s.460).

2.1.5.5.1. Transformasyonel (Dönüşümcü) Liderlik

Liderlik araştırmaları 1980'li yıllarda liderlerin örgütleri nasıl dönüştürdüğü ve güçlendirdiği üzerinde odaklanmıştır. Bu süreçte geliştirilen liderlik yaklaşımlarından birisi olarak dönüşümcü liderlik, değişim sürecinde örgütsel amaçların başarılması, bağlılığı oluşturma ve işgörenlerin güçlendirilmesi gibi önemli konular üzerinde odaklanmıştır (Saylı ve Tüfekçi, 2008, s.195).

Dönüşümcü liderlik genel olarak örgütsel amaç ve hedeflere bağlılık oluşturma sürecidir. Bu süreç izleyicilerin motivasyonunu, güçlendirilmelerini, yetki göçerimini ve demokratik yönetim işlevlerini de içerir. Burada liderliğin, sadece liderin hareket yeteneğini artıran bir süreç olmadığı, liderle birlikte izleyicilerinin de güçlendirilmeleri, inisiyatif kullanma olanaklarının artırılması anlamına gelmektedir (Tutar, Tuzcuoğlu, Argun ve Akman, 2009).

Dönüşümsel liderlik modeli, liderin yeni bir vizyon yaratma becerisine ve karizmatik becerilerle, çalışanların daha fazla çaba harcayarak bile olsa hedefleri gerçekleştirme konusunda heyecanlandırılması, canlandırılması ve harekete geçirilmesine odaklanır. Bu tür liderler, açık bir vizyona sahiptirler, bu vizyonu diğerleriyle paylaşırlar ve çalışanlarının gelişimsel ihtiyaçlarına dikkat ederler (Hellriegel, Slocum & Woodman, 1995, s.379).

Dönüşümcü liderler, birçok özelliğe sahiptir. Öncelikle daha önce de belirttiğimiz gibi, bu tür liderler karizmaya sahiptirler, yani güçlü bir vizyon ve kurum için bir misyon fikri oluştururlar. Ancak karizma tek başına bir kurumu değiştirme ve geliştirmede yetersizdir. Dönüşümcü liderler ayrıca, şu özelliklere sahip olmalıdırlar:

- a) Entellektüel teşvik: Dönüşümcü liderler takipçilerinin, problemlerin ve çözümlerin farkına varmalarına yardımcı olurlar.
- b) Kişisel farkındalık: Dönüşümcü liderler takipçilerine, daha iyi performans göstermeleri için destek, cesaret ve dikkat sağlarlar.
- c) İlham veren motivasyon: Dönüşümcü liderler kurumun misyonunun önemini bilerek iletişim kurarlar ve çabalarına dikkati çekmek için sloganlar gibi sembollerini kullanırlar (Greenberg & Baron, 2000, s.460).

Dönüşümcü lider kurumu, bölümü veya iş grubunun idealde olması gerekene ait bir vizyon geliştirmekle işe başlar. Bu vizyon yöneticiye nitelik, performans ve üretkenlik gibi arzulanan sonuçları sağlaması için en iyi yolu bulmada yol gösterir. Dönüşümcü liderler, daha yüksek ideallere odaklanarak çalışanları motive ederler. Bu davranış, etkileşimci liderlerle çelişir. Etkileşimci liderler, daha çok varolan kurumsal kurallara odaklanırlar (Gordon, 1996, s.332).

Transformasyonel liderler, çalışanlara ilave misyonlar verir, örgütsel kültürde değişimler yaparak onlara şimdilik yaptıklarından veya potansiyel olarak yapabileceklerini düşündüklerinden fazlasını yapabileceklerine inandırır, kendilerine güvenmesini öğretir. Yaptıkları işin önemli olduğuna inandırır. Astlarının becerilerini geliştirme ve başarılarını artırmak için onlara sorumluluk verir (Eren, 2001, s.483). Bu öyle bir liderliktir ki, takipçilerde kendini gerçekleştirmenin yüksek ihtiyaçlarını uyandırır, tatmin eder ve süreç içinde onları dönüştürür (Safty, 2004, s.68).

Dönüşümsel liderler, ileri görüşlüdür, belirli idealler ve hedeflere sahiptir ve takipçilerinde yoğun duygular yaratırlar. Bu tür bireyler, düşüncelerini rahatça ifade etme ve iletişim kurma becerisine, ilgi çekecek hedefleri belirleyecek bir vizyon yaratabilme gücüne ve bu geniş hedefleri gerçekleştirmek için insanları motive edecek ve onlara enerji verecek karizmaya sahiptirler. Dönüşümsel liderler ayrıca, güçlü empati becerisine sahiptirler ve böylece astlarının ihtiyaçlarının neler olduğunu bilirler (Bowditch & Buono, 1990, s.181).

Dönüştürücü liderlik tarzını diğer yaklaşımlardan ayıran temel bazı özellikler vardır. Bu özellikler şu şekilde açıklanabilir (Özalp ve Öcal, 2000, s.215):

a)Karizma: Karizma bir insanı başkalarının gözünde güvenilir, sözü dinlenir ve çekici kılan önemli bir özelliktir. Dönüştürücü liderlik tarzı açısından karizma, lideri başarıya götüren anahtarlardan biridir. Örgüt üyelerinin misyon ve amaçlarından çok, grup amaçlarının ön plana çıkarılması ve yüksek performans sağlanması, liderin diğerleri karşısında sözü dinlenir ve peşinden sürüklenmeye değer görülmesiyle ilgilidir. Bunu gerçekleştirmenin ilk koşulu, izleyicilerin liderin başarısının merkezi olan karizmasının farkına varmalarıdır.

b)Telkin Yeteneği: Liderler telkin yetenekleriyle, örgütün amaç ve misyonunun ne kadar önemli olduğunu ve bunlara ulaşma sürecinde her bir izleyicinin üstleneceği rolün önemini vurgulayarak, onlara ilham verir.

c)Entellektüel Uyarıcı Güç: Dönüştürücü liderler, izleyicilerin bilgi ve yeteneklerini açığa çıkarabilmeleri ve onları etkili bir biçimde kullanabilecekleri uygun koşulları yaratırlar. Bunun yanında belirli yöntem ve davranış tarzlarıyla izleyicilerinin entellektüel gelişim ve yetişimlerine öncülük eder.

d) İzleyiciler Üzerinde Kişiselleşmiş İlgi: Dönüşümcü liderler, izleyicilerinin herbiriyle ayrı ayrı ilgilenerek, kişisel gelişimlerini sağlar.

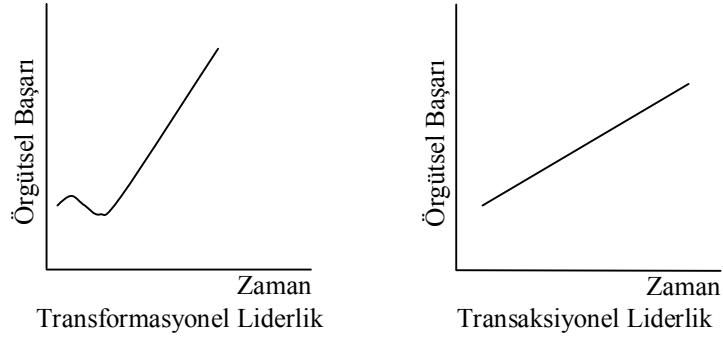
2.1.5.5.2. Transaksiyonel (Etkileşimci) Liderlik

Etkileşimci liderlik, örgütün verimliliğini, dirikliğini, sağlığını ve yararlığını, işgörenlerin işten doyumunu en yüksek düzeye çıkararak sürdürmeyi amaçlayan liderliktir. Liderin etkileşimciliği, işgörenlerin liderle yaptıkları yasal, ruhsal ve toplumsal sözleşmeleri benimsemelerine, içselleştirmelerine ve bunlara uygun davranmalarına bağlıdır. Etkileşimci lider, astlarını tanır, onlardan ne beklediğini ve onların kendinden ne beklediğini bilir. Etkileşimci lider, astlarının güvenini arttırmak ve gereksinimlerini karşılamak için elde edeceklerinin değerini yükselterek onları hedefe ulaştırmaya özendirir (Başaran, 2004, s.86).

Etkileşimci liderlik, lider ve izleyenleri arasında değişime dayalıdır. Etkileşimci liderlik, bir takım ödülleri aracılığı ile izleyenlerin lideri takip etmesini sağlamayı amaçlayan, vurgunun izleyenlerin ya da astların kuralları doğru bir biçimde uygulaması üzerinde olduğu, bu amaçla sadece küçük çaplı ve rutin değişimleri gerektiren bir liderlik türüdür. Etkileşimci liderlik, bir bireyle diğer bir bireyin herhangi üst bir amaç olmaksızın, değeri belirlenmiş şeyleri değiş tokuş ettikleri bir etkileşim sürecini içermektedir (Tutar, Tuzcuoğlu, Argun ve Akman, 2009).

Etkileşimci lider, lider-takipçi ilişkisini belirli ödülleri için çalışma, lütüfa karşılık lütuf gibi, bir takas süreci olarak görür. Etkileşimci liderlik, liderin denetleyici tarafını yansıtır (Bowditch & Buono, 1990, s.180).

Aslında doğuştan her insanda iki tip liderlik biçiminin de bulunduğu söylenebilir. Önemli olan hangi tür liderlik tarzının ağır basıp ortaya çıkmasıdır. Transaksiyonel liderler, geçmişteki olumlu ve yararlı gelenekleri sürdürme, bunları gelecek nesillere bırakma bakımından çok yararlı hizmetlerde bulunurlar. Transformasyonel liderler ise, kuruluşlarının görev alanlarında, stratejilerinde, faaliyet ve fonksiyonları ile ilgili süreçlerinde farklılıklar ve değişimler yapmak suretiyle çalışanları etkileyen ve izleyicilerin kafalarında ve davranışlarında yeniliğin ve reformun gereğine ve yararına inanarak değişim yaptıran kimselerdir (Eren, 2004, s.462).



Şekil 2.12. Transformasyonel ve Transaksyonel Liderlik İle Örgütsel Başarı Arasındaki İlişkiler (Eren, 2004, s.462).

Şekil 2.12’de görüldüğü üzere, transformasyonel liderlikte başarı grafiği kısa bir düşüşten sonra hızla yükselmektedir. Halbuki transaksyonel liderlikte başarı grafiği eskiden olduğu gibi normal artış seyrini göstermeye devam etmektedir. Bu nedenle, atılım yapan ve yenilikçi gelişme politikaları izleyen organizasyonlarda transformasyonel liderlik biçiminin, aksine durgun büyüme ve tasarruf politikasını benimsemiş organizasyonlarda da transaksyonel liderlik biçiminin etkili olduğunu söyleyebiliriz.

2.1.5.5.3. Süper Liderlik

Süperlider, dönüşümcü liderin bir adım ötesine gider. Bir süperlider, takipçilerine yeteneklerini keşfetme, bulma ve geliştirmede yardımcı olur. Dönüşümcü lidere benzer bir şekilde, süperlider takipçilerini kuruma tam olarak katkıda bulunmaları adına yetkilendirir. Süperlider, astlarını “kendisinin lideri” haline getirir ve astlar kendi, kişisel davranışlarını motive etme ve yönetme konusunda asıl sorumluluğu alırlar. Bir lider aşağıdaki adımları takip ederek bir süperlider olabilir (Gordon, 1996, s.335-336):

1. Kendisinin lideri olur. Böylece kişisel hedeflerine, uygulamaya, kendine ödül ve ceza vermeye odaklanır; olayların bir yetenek, amaç ve kişisel kontrol çerçevesinde sonuçlanmasını sağlar.
2. Diğerlerini deneme-yanılma konusunda cesaretlendirir.
3. Çalışanları kişisel hedefler oluşturmaları için destekler.

4. Gözleyerek, değerlendirek ve fikirler, inançlar geliştirerek ve genel düşünerek olumlu bir düşünme ortamı yaratır.
5. Kişisel liderlik davranışlarını ödüllendirir. Bu davranışlar, artan sorumluluk gibi doğal ödülleri ve farkındalık, kişisel övgü ve kendini tebrik etme gibi kendini yönetmeödüllerini içerir.
6. Kendi liderliklerine katkı sağlayacak takım çalışmasını kullanır.
7. Kendisinin lideri olma kültürü yaratır.

2.1.5.5.4. İşlevsel Liderlik

İşlevsel (Functional) ya da Eylem Merkezci (Action Centred) Önderlik kuramını John Adair geliştirmiştir. Adair'e göre önderlik, belli bazı özellikleri taşımakla ya da önderin doğru zamanda doğru yerde bulunmasıyla gerçekleşmez. Önderlik, önderin doğru zamanda, doğru yerde, doğru davranışta bulunmasının bir işlevidir. Bu kurama göre bir önderin etkililiği, görevin gerekleri ile takımın ve üyelerin gereksinimleri için ne yaptığına bağlıdır (Başaran, 2004, s.100).

2.1.5.5.5. Öğretimsel (Eğitici) Liderlik

Okul liderliğinin kendine özgü yönleri bulunmaktadır. Okul örgütleri işletmelerden oldukça farklıdır. İşletme alanında geliştirilen liderlik kuramlarının, okullara uygulanmasında ciddi zorluklar yaşanmaktadır. Okul liderliği, toplumun ve öğrencilerin değişen ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak, değişim konusunda öğretmenleri eyleme geçirme sürecidir (Çelik ve arkadaşları, 2004, s.193).

Öğretimsel liderlik, diğer liderlik alanlarına göre öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve öğretme-öğrenme süreçleri ile doğrudan ilgilenmeyi gerektiren bir liderlik alanıdır. Bir okulu şekillendiren ve tanımlayan üç önemli güç vardır: öğrenciler, öğretmenler ve toplum. Okulun etkili olması, bu üç gücün müfredat doğrultusunda etkileşim içinde çalışmasına bağlıdır (Aksoy ve Işık, 2008, s.236).

Okul yöneticisi, liderden önce üsttür veya baştır. Üstlük imajından liderlik imajına girebilmesi, çok güç olmakla beraber, bazı yollarla sağlanabilir. Bunlardan birincisi,

eğitim girişiminin temel değer ve ideallerini benimsemesi ve bunları davranışa çevirebilmesidir. İkincisi okulun amaçları ile, üyelerin gereksemelerini dengeleştirebilecek kadar örgütü ve yönetici olabilmesidir. Üçüncüsü ise, okulunda ahenkli insan ilişkilerinin kurulduğu ve işlediği bir hava yaratabilmesidir. Liderliğin bir grup eylemi olduğunu, yöneticiliğin ise sadece kişisel hak ve görevleri kapsadığını hatırlarsa, okul yöneticisi üsünden çok grubuna dönük çalışabilir ve onların liderlik imajına hiç olmazsa yaklaşabilir (Bursalıoğlu, 2002, s.209).

Öğretimsel liderlik, diğerlerinin gündelik görevlerinden birşeyler öğrenmelerine bilinçli bir biçimde yardım etme sürecidir, öğretmekle gündelik yönetim geribildirimini arasındaki alanı doldurur. İnsanların gelişmesi, hatta var olan performans düzeylerini koruması için eğitici liderlik zorunludur. Eğitici liderlik, hem size, hem çalışanlarınıza, hem de firmanıza yarar sağlar. Eğitici önderlik etmeniz size sağlayacağı yararlardan bazıları şunlardır:

- Daha başarılı ve üretken bir bölüme sahip olmak,
- Elemanlarınıza görev verirken yerine getirileceğine daha büyük güven duymak,
- Kendi yönetim becerilerinizi geliştirmek,
- “İnsan yetiştirme” konusunda daha yaygın ve köklü bir ün,
- Kendi zamanınızı daha çok kendi gelişmeniz için kullanma olanağı (Stimson, 1997, s.11-16).

Eğitici önderliğin, elemanlarınıza sağlayacağı yararlar arasında ilk akla gelenler şunlardır: Onların sizin için, bölümünüz ve firmanız için değer taşıdığını gösterir, becerilerini geliştirir, performansları geliştikçe işlerinden sağladıkları doyum artar, görevlerine daha çok ilgi gösterirler, işlerinden daha çok bağımsızlık ve sorumluluk kazanırlar, daha çeşitli, daha ilginç ve başarmanın daha büyük değer taşıdığı görevler üstlenmeye daha hazır olurlar (Stimson, 1997, s.17).

Eğitici önderlik etmeniz firmanıza sağlayacağı yararlar arasında hemen şunları sıralayabiliriz: Daha hevesli ve daha gelişken elemanlar, daha hevesli ve daha gelişken yöneticiler (Stimson, 1997, s.17).

Okul yöneticisinin öğretimsel liderlik ve yöneticilik rolleri birbiriyle bütünleşmektedir. Okul yöneticisi etkili bir yönetici değilse, öğretimsel lider olamaz. Etkili bir okul yöneticisi okulun gündelik işlerinden daha çok, öğretimin geliştirilmesi üzerine odaklanmak zorundadır. Öğretimsel lider, öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgilenir, etkili bir öğrenme ve öğretme ortamının oluşmasına katkı sağlar. Öğretimsel liderlik, okul yöneticisinin zamanını daha çok öğrenme ve öğretme etkinliklerine ayırmasını gerektirmektedir. Eğer bir okul yöneticisi öğrenme ve öğretim etkinliklerini ikinci plana itiyor ve zamanını gündelik yönetsel işlere ayırıyorsa, etkili bir öğretimsel lider olamaz (Çelik ve arkadaşları, 2004, s.199).

2.2. Öğretmen Liderliği Kavramı

Okulun gelişimini ne kadar iyi anlarsak, yönetsel liderliğin okul başarısını ilerletmek için gerekli olduğu, fakat yeterli olmadığı sonucuna varırız. Liderlik ve okul gelişimi arasındaki bağlantı ile ilgili tartışmalar, liderliğin okulun profesyonel eğitimcileri arasında paylaşılması fikrini de ortaya çıkarır. Son çalışmalar, okul liderliğinin, okulun bütün seviyelerine ve sistemine yayılması gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle, okul gelişimi için öğretmen liderliği sıcak bir fikir haline gelmiştir (Bauer, Haydel & Cody, 2003, s.3-4).

Eğitimde, liderliğin daha kurumsal olan yapısı, içinde çeşitli türleri barındırır. Öncelikle biz, öğretmen koçları ve öğretmen mentorları gibi, okullardaki daha resmi liderlik rollerini görürüz. Daha sonra, örneğin bir lisede asıl programın oluşturulmasında öğretmenin sorumluluk alması gibi, okulun üyeleri arasında liderlik durumlarının-görevlerinin daha geniş çapta yayılmasına tanık oluruz. Üçüncü olarak, resmi ve gayriresmi liderliğin önemli uygulamalarıyla profesyonel toplulukların gelişmesini gözlemliyoruz (Murphy, Elliott, Goldring & Porter, 2006, s.4).

Öğretmen liderliği fikri yeni değildir, ancak son zamanlarda fikir, biçim değiştirmiştir. Önceden, öğretmen liderliği rolleri faaliyet alanıyla sınırlıydı ve okul yöneticilerinin yetkisi altındaydı. Öğretmenler uzun bir süre takım liderleri, bölüm başkanları, sendika liderleri ve müfredat geliştiriciler olarak görev yaptılar. Öğretmenler, değişimi harekete geçiren liderler olmaktan ziyade “vekiller” olarak görüldüler. Liderlik görevlerine

katılma, öğretim kısmından yönetim kısmına kayma anlamına geliyordu. Ancak, son zamanlarda öğretmen eğitimi öğretmenlere farklı roller ve artmış bir profesyonel gelişme sağlamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin sınıftaki etkilerini, okul çapında liderlik aktivitelerine genişletme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Boyd & Mc Gree, 1995, s.1). Öyleyse, nedir “Öğretmen Liderliği”?

Öğretmen liderliği basit bir şekilde, belirli bireylere görevler dağıtarak ya da öğretmenleri belirli rollere yönlendirerek liderliği paylaşma durumu değildir. Öğretmen liderliği, öğretmen profesyonelliğinin yeni bir durumudur, mesleği öğretme sorumluluğunun yanında, her kişinin liderlik kapasitesini bir hak olarak benimser (Durrant, 2009, s.6).

Öğretmen liderliği, öğretmenin sınıfta ve okulda formal süreçlerde etkileme, meslektaşlarının geliştirilmesine destek olma ve okul çaplı etkinliklerde istekli ve aktif roller üstlenme yeterliliğidir (Can, 2007, s.283). Birbiri ile iletişimde bulunmak, öğretmen eğitimi sürekli olarak devam eden ve kariyer boyunca süren uzun bir süreç olarak görmek ve bu görüşü uygulamaya koymak için öğretimin detaylarında meslektaşları ile mesleki diyaloglar sürdürmeye ve geliştirmeye isteklilik olarak da tanımlanabilir. Bir kapasite, öğretmenin sınıf sorumluluğunun ötesinde rol almak istemesi ile ilgili bir kavramdır (Bakioğlu, 1998, s.15).

Öğretmen liderliği öncelikle, öğretmenlerin sınıfın dışına çıkmadan artan liderlik rolleri ve karar verme güçleriyle ilgilidir (Harris & Muijs, 2003, s.3). Amacı, öğrencinin öğrenmesini ve başarısını arttırmaktır. Bu tür takım liderliği çalışmaları üç gelişmeye odaklanır: bireysel gelişme, işbirliği ya da takımın gelişmesi, ve kurumsal gelişme (York-Barr & Duke, 2005, s.2).

Schernerler’a (2009) göre, öğretmen lider gelişmek için fırsatlar yaratan ve profesyonel olarak gelişen, yeni metotlar deneyen, riskler alan ve öğrendiklerini diğerleriyle paylaşmaya istekli olan kişidir. Bir koç ya da mentor diye adlandırılmaya gerek duymadan bilgisini ve tecrübesini diğerleriyle paylaşır.

Öğretmenler, öğrencinin öğrenmesini etkilemek, okul gelişimine katkı sağlamak, uygulamada mükemmeliyeti çağrıştırmak, eğitimsel gelişmelere katılmaları için gözlemcilerle yetki vermek adına profesyonel topluluklarda görev aldıklarında lider

olurlar (Childs-Bowen, Moller & Scriuner, 2000'den akt: National Comprehensive Center for Teacher Quality, 2007, s.6).

Öğretmen liderliği bireysel veya pozisyona bağlı değildir; tam tersine birçok kişinin katılabileceği bir grup sürecidir. Bu sebeple öğretmen liderliği, öğrenimi geliştirmeye odaklanma ve profesyonel işbirliği, gelişme ve büyüme prensiplerine dayanan bir liderlik modelidir (Grant, Gardner, Kaje, Moodley ve Somaroo, 2010, s.401). Bu sebeple liderlik kişiden, rolden ve statüden ayrılır ve öncelikle okul içinde kişiler arası ilişkiler ve bağlantılarla ilgilenir (Harris & Muijs, 2003, s.2).

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

Robert Hempel Zorunlu Okulların Koalisyonu'nu içinde 10 okulda dört yıl çalıştı ve herbir okulda 4 farklı öğretmen tipi olduğunu buldu: çıkarıcılar, uyuşuk insanlar, “evet-ama” kişileri ve öğretmen liderler. Ancak Hempel ne yazık ki reforma istekli okullarda bile, öğretmen liderlerin fakültenin %25'inden fazlasını hiçbir zaman oluşturmadıklarını kaydetti (Usdan, McCloud & Podmostko, 2001, s.17). Bu nedenle, öğretmenler, lider olarak davranabilmek için, öncelikle öğretmenliğin bir profesyonellik olduğuna ikna edilmeliler; birçoğu profesyonellik olduğunu söyler, ancak çok azı buna inanır. Öğretmenlerin buna inanmaları için, herşey yapılmalıdır. Kıyafet, konuşma biçimi, davranış ve profesyonel aktivitelerde yer alma, liderlik özelliklerini ve kapasitelerini geliştirir. Öğretmenler, liderlik yeteneklerini gösteren diplomalar, sertifikalar ve ödüller almalıdırlar. Hatta, diğer meslekler gibi, kişisel iş kartlarına sahip olmalıdırlar (Whaley, 1994'ten akt: Terry, 1996).

Günümüz öğretmenlerinden öğrencilerin, velilerin, müdürlerin ve toplumun çok sayıda beklentisine cevap vermeleri istenir. Okul performansı konusuna artan ilgi sebebiyle, eğitimsel liderlerin sahici bir öğrenme iklimi oluşturmaları bir ihtiyaçtır. Kendini adanmış öğretmen liderler bu iklimin merkezidir (MacTavish & Kolb, 2006, s. 1378).

Birçok eğitimsel durumda, eğitim sınıfta öğrencilerle geçirilen zaman olarak algılanmaktadır. Oysa öğretmenlerin öğrenmesi, planlama ve müfredat geliştirme düzenli okul saatleri dışında, öğlen arasında, okuldan sonra, akşamları ve hatta haftasonları yapılır. Bir lider öğretmen uygulamalarını geliştirmeye devam eder, diğer öğretmenlere mentorluk yapmanın ve yol göstermenin fırsatlarını arar. Akademik ve pratik ilgileri sadece öğretimin teknik kısmını değil, sosyal ve politik yapısını da içerir. Lider öğretmen, profesyonel aktivitelerine kavramsal anlayışının zenginliğini katar (Bascia, 1996, s.163-165).

2.2.1. Öğretmen Liderliğinin Tarihi

Öğretmen liderliğinin tarihi, aşağıda açıklandığı gibi üç aşamalı bir süreç olarak tanımlanmıştır (Silva, Gimbert ve Nolan, 2000'den akt: Kelley, 2011, s.7-8):

Birinci süreç, elli yıldan daha önce, yönetsel bir roldü. Öğretmenler, bölüm başkanı, baş öğretmen, amir öğretmen ve birliğin temsilcisi gibi roller üstlenirlerdi. Bu roller, öğretmen liderler ve öğretmenler arasında ayrılığa sebep olan bir güç yapısı oluşturdu. Bu ayrılık, özellikle öğretmenler ve yöneticiler arasında gerçekleşti. Öğretmenler, liderlik yaptıklarında güç ve etki kazandılar; ki bu durum kontrolün geleneksel çizgilerini tehlikeye soktu. Öğretmenlerin profesyonel yaşantıları, sorumluluklarında işbirliği yaparak ve farklılık oluşturarak değişti. Öğretmen liderliğinin bu süreci, sistemin etkinliği üzerine odaklandı ve diğerlerini etkilemeye ya da eğitimsel liderliği uygulamaya çalışmadı.

Öğretmen liderliğinin ikinci dalgası, birinci dalganın eğitimsel liderlik konusundaki ihmallerine acil bir cevap olarak meydana geldi. Bu dalga, öğretmenlerin eğitimsel bilgilerini ön plana çıkaran pozisyonlar oluşturdu. Takım lideri, müfredat geliştirici gibi pozisyonlar ve personel geliştirme fırsatları öğretmen liderlerin akranlarıyla resmi faka işbirlikçi bir pozisyonda çalışmalarını sağladı. Bu tarz işbirliği, birinci dalganın yapısında gözlenemiyordu. Liderliğin bu tarzı günümüz okullarının birçoğuda göze çarpmaktadır.

1990'larda ortaya çıkan üçüncü dalga, ikinci dalgayı yakından takip etti. Bu üçüncü süreç, artan işbirliği ve resmi olmayan liderliği ön plana çıkardı ve öğretmenler

meslektaşlarını yetkilendirdiler. Üçüncü süreç, resmi ve gayrı-resmi roller arasında bulanıklaştı. Ancak, ikinci ve üçüncü dalgalara ait fikirler ve yapı, öğretmen liderliğinin günümüzdeki resmi ve gayrı-resmi rollerine dair olumlu bir model oluşturdular.

2.2.2. Öğretmen Liderliği İçin Gerekli Koşullar

Davranışlarına gerçek liderlik rollerini yansıtmak öğretmenlerin etkililiğini artıracaktır. Ancak öğretmenleri liderlik pozisyonunda tutmak ve onları desteklemek için çeşitli koşullar gereklidir. Vizyon, yapı, zaman ve beceriler yeni öğretmen rolleri ve sorumlulukları için temel koşullardandır (Boyd & Mc Gree, 1995, s.7):

Vizyon: Öğretmen liderlik rolleri, öğretmenlerin liderliğe katılımını kabul eden ve bekleyen bir dizi değer ve genel vizyonun bir parçası olmalıdır. Yeni roller öğretmen katılımının geniş vizyonu ile ilgisiz olduğunda, öğretmen liderler başarı ve değişim için gerekli sistematik desteği alamazlar.

Yapı: Öğretmenlerin çalışmaları için uygun örgütsel yapıya ihtiyaçları vardır. Yapı okul ve toplumun anlayışına göre değişse de, yeni rollerle yasallık getirir, bilgili ve yetkin öğretmenlerin liderliği sağlayabilecekleri anlayışını da kolaylaştırır.

Zaman: Deney, düşünme ve yaratıcılık açısından zaman, öğretmenler için esastır. Diğer öğretmenlerle konuşmak, materyal geliştirmek, uyuşmazlıklarla ilgilenmek ve işbirlikçi ilişkiler kurmak için yeterli zamana ihtiyaç duyulmaktadır.

Beceriler: Açık, paylaşılabılır bir vizyon oluşturmak, değişime önyak olmak, engellerle yüzleşmek, program uyarlamaları-gelişmeleri ve analizleri yapmak, toplum ve aile desteği sağlamak, kurum içinde takım ruhu oluşturmak, diğer öğretmenlere destek ve cesaret vermek, kurum içinde iletişimi kolaylaştırmak, programın başarısının farkına varmak ve bu başarıyı kutlamak, becerileri oluşturmak için yaz programı gibi alternatif stratejiler ve sabırlı olmak gibi beceriler öğretmen liderliği becerileri arasında sayılmıştır.

2.2.3. Öğretmen Liderliği Becerileri

Öğretmen liderliği, diğer öğretmenlere yardım sağlamak üzere planlanmış projelere odaklanmaktadır. Yazarlar, lider öğretmenlerin meslektaşlarıyla etkili iletişim için iş

başında pek çok liderlik becerilerini öğrenmeyi gerekli gördüklerini belirtiyorlar. Bu nedenle öğretmen liderliği becerilerinden daha ayrıntılı olarak bahsetmek yerinde olacaktır. Söz konusu beceriler şu etkinlikleri içerir (Boyd & Mc Gree, 1995, s.2):

- Güven oluşturmak ve uyum geliştirmek,
- Örgütsel durumları teşhis etmek,
- Süreçle ilgilenmek,
- İş yönetmek,
- Güven ve beceri geliştirmek.

Birçok lider öğretmen “okullarının kültürünü şekillendirecek işlerin... öğretme ve öğrenme ortamı oluşturma... yeni bir işbirlikçi kültür yaratmanın” içerisinde yer alırlar. Liderlik yapan öğretmenler (a) öğrencilerine güçlü bir şekilde adanmışlardır (b) sürekli meraklarıyla ilgili olarak meslektaşlarına ilham verirler ve onların pedagojik becerilerini geliştirmek için çaba gösterirler (c) “yaşamboyu öğrenme”nin örneğidirler (d) risk alarak kendi rahat alanlarına meydan okurlar ve denemeler yaparlar (e) meslektaşlarıyla işbirliği yaparak ve alçakgönüllülükle liderliği keşfederler (Lieberman & Miller, 2004, s.16-17).

2.2.4. Öğretmen Liderliği Türleri

Bu bölümde öğretmen liderliği türleri açıklanmıştır.

2.2.4.1. Vizyoner Öğretmen Liderliği

Vizyoner liderlik, insanları topluca etkileyebilecek ve harekete geçirebilecek vizyonları oluşturabilmeye ve iletebilmeye dayalı olan liderliktir. Vizyoner lider, sorunlara küresel ve sezgisel bakan, yakın çevresinin üstüne çıkarak geniş ufukları gözleyen kişidir (Erdoğan, 2002, s. 48).

Vizyonu olmayan, nereye gittiği konusunda fikri bulunmayan bir kişiyi izlemek pek de kolay değildir. Eğitim öğretim kurumlarında nitelikli insanları yetiştirmekten birinci derece sorumlu olan öğretmenlerin vizyoner lider özelliklerini taşıması gerekir. Bu,

öğrencileri geleceğe hazırlamaya ve okulun kaynaklarının etkili kullanımı için önceliklerin belirlenmesine yardımcı olacaktır (Erişen, 2004, s.47–48).

2.2.4.2. Kültürel Öğretmen Liderliği

1980’li yıllarda örgütsel kültürle ilgili araştırmalarla ortaya çıkan liderlik yaklaşımıdır. Örgütün güçlü ve aynı zamanda esnek bir kültürel yapısının biçimlendirilmesi ve geliştirilmesi için uğraş verir. Bu anlamda kültürel lider, örgütün değer ve normlarının içselleştirilmesi, astlarının bunlara uyması için çalışır (Erdoğan, 2002, s. 49).

Öğretim lideri olarak öğretmen de, kültürel lider görevini üstlenerek öğrencilerin motivasyonunu, kuruma bağlılığını arttıracak, karşılıklı dostluğa, anlayışa, güvene dayalı değerler üretmeye çalışacak ve bu değerlerin paylaşılması için gerekli çabayı gösterecektir (Erişen, 2004, s.46).

2.2.4.3. Süper Öğretmen Liderliği

Bu kurama göre, herkes kendi kendisinin lideridir. Süperliderlik, liderliği kişisel bir sorumluluk olarak görmektedir. Süperliderlik, öğretmenin özdisiplin anlayışı içinde kendisini yetiştirmesiyle süperlider olabileceğini savunmaktadır (Çelik, 2003, s.231). Okulda ve sınıf ortamında süper lider olarak öğretmen, öğrencilerin liderlik konusundaki yeteneklerinin ortaya çıkartılmasında ve geliştirilmesinde önemli bir role sahiptir (Erişen, 2004, s.50–51).

2.2.4.4. Etik-Moral Öğretmen Liderliği

Etik, ahlaki değerler ve ilkeler bütünüdür. Ahlak, kültürden kültüre farklılık gösterebileceği gibi aynı kültürde yer alan gruplar arasında da farklılıklar gösterebilmektedir. Bu nedenle etik liderlik bu farklılıkları ortak bir zeminde buluşturmayı ve uzlaştırmacı olmayı gerektirir. Öğrenciler kişiliklerinin ve kimliklerinin büyük bir bölümünü eğitim öğretim kurumlarında kazanmaktadır. Öğrencilerin, öğretmenlerinin her özelliğinden etkilendiğine dair pek çok araştırma mevcuttur. Öğretim liderliğinin en önemli unsurlarından biri olarak görülen etik liderlik özelliklerine öğretmenlerin sahip olması gerekir (Erişen, 2004, s.48–49).

2.2.4.5. Transformasyonel Öğretmen Liderliği

Eğitimde transformasyonel liderlik, eğitim sistemi, okul, süreç ve yapıda köklü bir dönüşüm gerçekleştirmeyi yansıtmaktadır ve lider etkililiğini liderin başarılı bir dönüşüm gerçekleştirmesine bağlamaktadır (Çelik, 2003, s.240-242). Bu tarz liderler izleyenlerinin ihtiyaçlarını, değer yargılarını ve inançlarını değiştirirler. Onların tüm yeteneklerini ortaya çıkararak kendilerine olan güvenlerini arttırırlar ve onları motive ederler. Transformasyonel bir lider olarak öğretmen, öğrencilerin yeniliğe ve değişime uyum sağlayabilmesi, inanç, ihtiyaç ve değer yargılarının bu değişme ve gelişmelerle bütünleştirilmesi, onların kendine olan güvenlerini ortaya çıkarıp moral ve motivasyonlarını arttırılmasıyla görevlidir. (Erişen, 2004, s.52–54).

2.2.4.6. Transaksiyonel Öğretmen Liderliği

Bu yaklaşımda kısa süreli zamana dayalı yönelim, kurallar ve yönergeler, dikey iletişim, somut hedefler, makamdan kaynaklanan güç, aşırı uyum gibi unsurlar yer alır. Transaksiyonel liderlik yaklaşımında, görevlerin bitirilmesi ve işgörenlerin itaatı, katı bir ödül ve ceza sistemi ile ilişkilendirilir (Erdoğan, 2000, s. 47).

2.2.4.7. Öğretimsel Öğretmen Liderliği

Öğretimsel liderlik ile sadece okul yöneticisi değil, alanında yaptığı öğretimde liderlik ileri sürecek öğretmenler de kastedilmektedir. Liderlik ileri süren öğretmen, meslektaşlarına başarılı şekilde yardım etmeyi hedefleyen bir ilişki kurmalıdır (Bakioğlu, 1998, s.11).

Öğretimsel liderliğin temel hareket noktası, öğretimin geliştirilmesidir. Öğretimsel liderin öğretim ve program geliştirme konusunda uzman olması gerekmektedir. Bu liderlik kuramı, öğretimsel liderin eğitim yoluyla geliştirilebileceğini savunmaktadır. Öğretmenin öğretimsel liderlik davranışının geliştirilmesi öncelik taşır. Öğretimsel lider, eğitim programlarının hazırlanması, uygun öğretim teknolojileri ve yöntemlerinin seçimi, çocuk ve ergenlik psikolojisi gibi öğretimi doğrudan etkileyen konularda öğretmenlere liderlik yapmaya çalışan kişidir (Çelik, 2003, s.224-227).

2.2.4.8. Eğitim Liderliği

Eğitim liderliğini, güçten bahsetmeden tanımlayamayız. Güç liderliğin merkezidir ve “kişilerin okullarında bir pozisyona sahip olma yolları, hangi kademedede pozisyona sahip olduğu ve bu pozisyonu kimin verdiği” ile görünür hale gelir. Bu durum okullarda gücün ve otoritenin dağılımı hakkında bize bilgi verir. Eğitim liderliği gücün kimde olduğunu gösterir (Grant, Gardner, Kaje, Moodley ve Somaroo, 2010, s.403).

Eğitim liderliği ile ilgili araştırmalar yöneticilerin okullarda gerçekleştirdikleri farklılıklar üzerine odaklanırlar ve bunu yaparken okul liderlerinin yöneticilerle benzer oldukları fikrini kuvvetlendirirler. Oysa son çalışmalar, okul liderliğinin sadece yöneticide olmaması, öğretmenleri de içeren çeşitli liderler arasında yayılması gerektiğini vurgularlar. Bu düşünceye göre hem yöneticiler hem de öğretmenler liderler ve karar vericiler olarak davranmalı ve önemli değişiklikleri gerçekleştirmeye çalışmalıdır (Grant, Gardner, Kaje, Moodley ve Somaroo, 2010, s.403).

2.2.5. Okullarda Paylaşılan Liderlik (Distributed Leadership)

Günümüz kurumlarını tamamen yönetmek adına istenen bütün becerilere ve yeteneklere sahip olmak, tek bir kişi için daha da zor olmaktadır. Unutmamak gerekir ki, tek kişi bir firmayı sıradan bir performanstan kurtaramaz, ne kadar yetenekli olursa olsun tek bir kişi daima “doğru” olamaz (Kocolowski, 2010, s.22).

2000’li yılların başında, Peter Gronn ve James Spillane birbirlerinden bağımsız olarak, eğitim liderliği alanında paylaşılan liderlik kavramını popüler hale getirdiler. Sonrasında, Atlantik’in iki tarafında da alanda önemli yeri olan dört İngilizce basılan dergi, paylaşılan liderlik konusu ile ilgili önemli olaylar yayınladı ve “Paylaşılan Liderlik” kavramı eğitimde yer edinmeye başladı (Mayrowetz, 2008, s.424).

Paylaşılan liderliğe göre, öğretmen liderliği kavramı, teorik olarak paylaşılan liderliğin çerçevesidir. Bu çerçeveye göre, liderliğin sadece yönetici pozisyonunda sahiplenilmesi gerekmez, tam tersine liderlik okulda farklı seviyelerde çalışan kişilere kadar uzanabilir (Grant, Gardner, Kaje, Moodley ve Somaroo, 2010, s.401).

Doğru olarak paylaşılan liderlik, görev temelli olmasından ziyade sorumluluk ve gücün paylaşılmasına bağlıdır. Paylaşılan liderlik, ilişkilerin ve bağlantıların akıllıca bir ağ etrafında toplanmasıdır. Güçlü liderlere duyulan ihtiyacı ortadan kaldırmaz. Okulu bir öğrenen organizasyon haline getirdiği için, okula büyük yararlar sağlar (Torrance, 2009, s.66-68).

Paylaşılan liderlik konusunda yapılan çalışmalar, liderlerin uygulamalarına göre üç liderlik yolu önermektedirler: işbirlikçi dağılım, ortak dağılım ve düzenli dağılım. İşbirlikçi dağılım, belirli bir liderlik fonksiyonunu yerine getirmek için liderlerin beraber çalıştıkları uygulamayı kastetmektedir. Bu tür uygulamalarda bir liderin uygulaması, diğer bir liderin uygulaması için temel oluşturur. Bu, karşılıklı dayanışma durumudur. Ortak dağılım, ayrı fakat dayanışma içerisinde çalışan iki ya da daha fazla liderin uygulamalarını kapsar. Paylaşılan bir hedefi gerçekleştirmek için dayanışma yapma, ortak bir uygulamayı yaratır. Düzenli dağılım ise, bazı liderlik fonksiyonlarının yerine getirilmesi için farklı görevlerin düzenli bir sırayla yapılmasıdır. Görevler ve bu görevleri yerine getirmek için liderlerin sorumlulukları arasındaki dağılım düzenlidir (Spillane, 2003, s.344).

Paylaşılan liderlik kavramı şu soruyu da beraberinde getirmektedir: Okul müdürünün önderliği ortadan kalkıyor mu? Tam tersi bir durumdan bahsedilebilir. Okul müdürünün liderliğinin ortadan kalkması söz konusu olmadığı gibi, daha da güçlendiği söylenebilir. Bu liderlik durumunda okul müdürü okul üyelerine hiç olmadığı kadar yakın, daha merkezi ve daha etkin bir rol oynamakta, onları liderlik etmeleri için yetkilendirmektedir (Beycioğlu, 2009, s.37).

2.2.5.1. Paylaşılan Liderliğin Yararları

Paylaşılan liderliğin kuruma sağladığı yararlar şu şekilde sıralanabilir (Mayrowetz, 2008, s.426-431):

- a) Okullarda liderlik birçok kişiye dağıtılmış olur.
- b) Eğitim liderinin fonksiyon ve görevlerinden ziyade, okul çalışanları tarafından belirlenen liderlik fonksiyonlarının güçlü bir şekilde tartışılmasını sağlar.

c) Liderliğin geleneksel bir kişi ya da rol temelli algısına vurgu yapmaktansa, paylaşılan liderlik kurumlarda, özellikle okullarda, liderliğin işin gerçekliklerine dayanmasını sağlar. Ancak, bu durumun olumsuz bir tarafı da mevcuttur. Hangi uygulamaların liderlik olarak değerlendirileceğine dair şüpheler, en azından bir çalışanın kurumsal hedefe bağlı liderlik fikrini söylemesini gerektirir. Çünkü liderliği nerede sona ereceğı ve düzenli işin başlayacağını belirlemek temelde imkansızdır.

d) Paylaşılan liderliğin kullanımı, çalışanların kendi liderlik uygulamalarını düşünmeleri ve yorumlamalarına yardımcı olur. Bu da okullarda, 1) hedef liderliğin gelişiminin yöneticilerden okul çapına yayılmasını kolaylaştırır, 2) liderlerin kullandıkları araçlar ve liderlik uygulamaları hakkında bilinçlenmelerini sağlar.

e) Liderliğin birçok kişi arasında paylaşılması kurumların daha demokratik olmasını sağlar. Ancak, karar mekanizmasının paylaşılması okullar ve öğretmenler açısından olumsuz sonuçlar da doğurabilir. Örneğin, öğretmenlerin ve okulun hedefleri açıkça belirtilmemişse, öğretmenlerin paylaşılan karar verme nedeniyle stresleri artabilir.

f) Koçlar ya da lider öğretmenler gibi belirli bireyler, kayda değer bir uzmanlığa sahip olabilirler ve liderlik uygulamalarını dağıtmak bu bilginin avantajını sağlayabilir. Ancak, liderlik aktivitesini uygulayan kişiler iyi liderler olmayabilirler de. Bu sebeple, liderliğin paylaşılması riskli bir iştir.

g) Paylaşılan liderlik, öğretmenlerin birlikte çalışarak uzmanlıklarını geliştirmelerini sağlar. Bu da, kurum içinde insan kapasitesinin maksimuma çıkmasına sebep olur.

Paylaşılan liderliğin eğitim kurumlarında yarar ve kısıtlamaları doğrultusunda, okul liderliğinin mümkün olduğunca paylaşılması gerektiğı, ancak okul liderleri de ideal bir dünyada yaşamadıkları için, paylaşımın miktarının empirik faktörlere dayandığı söylenebilir (Wallace, 2001, s.153).

Ancak üzülmek gerek ki, eğitimde paylaşılan liderlik ile ilgili 3 üniversitede yapılan çalışmalar doğrultusunda, liderlik davranışı olumlu anlamda grup çalışmasını yansıtmaktadır, ancak performans artışı ile doğru orantılı olmayabilir. Bu nedenle mesleki bir iklim ve açık iletişim paylaşılan liderliğin karar verme sürecinde çok önemlidir. Son olarak, paylaşılan liderlik ve takım çalışmasının etkili olması için, grup

üyelerinin bireysel rollerini iyi anlamaları ve paylaşım düzenindeki karışıklığa da dikkat etmeleri önemlidir (Kocolowski, 2010, s.25-26).

2.2.6. Lider Öğretmenliğin Gelişmesi

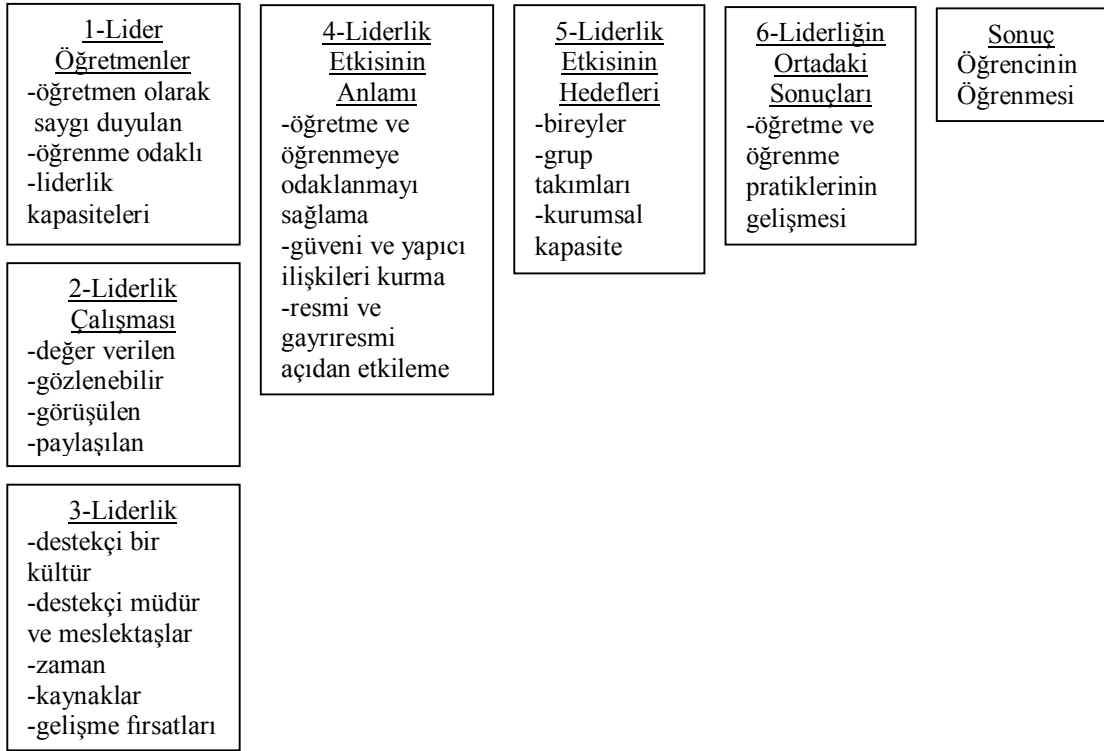
Geleneksel okul kültürleri pasif, adanmamış personel üyeleri yaratırlar. Bu üyeler eğitimsel uygulamalardan ve liderlik özelliklerinin sınıfın ötesinde bir değişim yaratacak şekilde gelişmesi için güvenden yoksundurlar. Geleneksel okuldan profesyonel öğrenme ortamına geçişte okul kültüründeki değişim sayesinde, öğretmenler liderlik özelliklerini arttırabilirler ve iletişime doğru, mesleki ilişkilere açık, işbirlikçi bir çevre yaratabilirler. Bu tür değişimde, öğretmen liderler meslektaşlarını destekleyerek, paylaşılmış bir karar mekanizması içinde yer alarak ve bilgiyi paylaşarak bir öğrenme ortamı yaratırlar (Krisko, 2001, s.4).

Yazarlar, lider öğretmenin gelişmesinde 3 anahtar alanın varlığından söz etmektedirler: okul kültürü ve içerik, roller ve ilişkiler, ve yapılar. Okul kültürü ve içerik şu özellikler varolduğunda liderliği kolaylaştırır: Okul çapında, öğrenmeye, araştırmaya ve yansıtıcı uygulamalara odaklanma; inisiyatif alma konusunda cesaretlenme; takım çalışması, paylaşılan sorumluluk, karar verme ve liderlik beklentisi; bir rol-model olmanın değerini öğretme; öğretmenler arasında profesyonelliği büyüten güçlü bir topluluk hissi. Öğretmen liderliği ayrıca şunlar gerçekleştiği zaman roller ve ilişkilerde gelişir: Meslektaşlar, alanında ve öğretimsel uzmanlığa sahip lider öğretmenlerin farkına vardığı ve onlara saygı duyduğu zaman; hem diğer öğretmenler hem de yöneticiler ile yüksek güven ve olumlu çalışma ilişkileri kurulduğu zaman; öğretme ve öğrenme süreçlerinin merkezindeki öğretmen liderliği çalışmaları düzenli olarak değerlendirildiği zaman; lider öğretmen ve lider yöneticilerin egemenlikleri açık bir şekilde tamamlandığında, ki bu, liderlik sorumluluklarını paylaşmayı içerir; lider öğretmenler ve yöneticiler arasındaki sosyal ilişkiler geliştiği zaman. Son olarak, yapılar; materyale ulaşmayı, zamanı, öğretmen liderliğini kolaylaştıran (örneğin, profesyonel gelişme) aktiviteler için yeri sağlamada lider öğretmenlerin gelişmesini etkileyebilir (York-Barr & Duke, 2005, s.2-4).

Silva vd. (2002), öğretmen liderliğinin gelişimini üç ayrı şekilde tanımlamıştır. İlki, öğretmenlerin resmi rollerinde (bölüm şefliği, bölüm başkanlığı gibi) sergiledikleri davranışlardır. İkincisi, öğretmen liderlerin, diğer öğretmenlere personel gelişimi veya müfredat gelişim rolleri sağlayarak eğitimsel uzmanlıklarını elde etmelerini tasarlamalarıdır. Üçüncüsü, öğretmenlerin işbirlikçi ve eğitimsel gayret ve çabaları yoluyla kendilerini örgütsel gelişim ve değişimi sağlama sürecinin merkezi olarak görmeleridir (Can, 2007, s.265).

Alışkın ve rahat olduğumuz alandan sınıf dışında bir öğretmen lider olmak, model olmak, kolaylaştırmak ve öğrenmeyi başlatmak, sınıfın tehdit-etmeyen ortamına alışkın bir öğretmen için kolay bir iş değildir. Bir öğretmenin, öğretmen lider olarak kabul edilmesi için iki uygulama mevcuttur. Öğretmen, bir problemin çözümüne ve öğrenme ortamıyla uyumlu bir çözüm geliştirme ihtiyacı olduğunda bir liderlik pozisyonunu başlatma sorumluluğunu alır, ya da müdür bir liderlik pozisyonunu yerine getirmesi için öğretmeni atar ve buna mecbur bırakır (Krisko, 2001, s.4-5).

Yazarlar okullarda öğretmen liderliği programını geliştirmek için, yüksek öğrenci başarısı sonucuna giden 6 önemli içerikten oluşan bir kavram iskeleti önermişlerdir. Bu kavram iskeleti tablo 2.13'te ayrıntılı olarak açıklanmaktadır:



Şekil 2.13. Öğretmen Liderliği İçin Bir Kavram İskeleti (York-Barr & Duke, 2005, s.3).

Öğretmen liderliği, günümüz ve geleceğin öğretmeninin vazgeçilmez bir yönüdür. Ancak, öğretmenlik mesleği gerçekte sahip bulunması gereken kimi özelliklerden yoksundur. Tüm bunları değiştirme yolunda öğretmenler, mesleklerinin temel yönlerini gerçekleştirmek adına aşağıdaki hususları göz önünde bulundurmalıdırlar (Can, 2007, s.271-272):

a) Bilginin paylaşılması: Tüm eğitim çalışanları, meslekleri konusunda meslek dışından insanların bildiğinden daha çok bilmeli, bunları da paylaşma becerisine sahip olmalıdırlar. Öğretme sürecinde bu, öğretmenlerinin iyi bir alan bilgisi yanında öğrenmenin nasıl gerçekleşeceği, çocuk ve ergenin nasıl eğitileceği ve geliştirilebileceği konularında öğretmenlik meslek formasyonu sahibi olmaları anlamına gelmektedir.

b) Standartlar: Eğitim uygulamalarının gelişim süreci yakından takip edilmeli, bu takipte öğretmen gerekli titizliği göstermelidir. İzleme süreçleriyle öğrenme ve öğretme standartlarının korunması ve geliştirilmesi sağlanmalıdır.

c)Mesleki hazırlık dönemi: Mesleğe yeni başlayan kişiler kendilerine danışmanlık yapabilecek tecrübeli ve uzman meslektaşları tarafından desteklenmelidir.

d)Ayrıcı roller: Farklı kadrolar ile farklı statü, sorumluluk ve özverilere sahip olunmalıdır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri, ilgileri ve yeterlikleri ile verilen sorumlulukları arasında ilişkiler kurulmalıdır.

e)Mesleki sağduyu: Öğretmenler öğretim sürecinde karar alma konusunda sağduyularını kullanacakları kabul edilmeli ve yetkili kılınmalıdırlar. Yine, onların yetkilerini kullanırken uzman önerilerine uymaları da bir gerekliliktir.

f)Yükselme: Meslekleri süresince öğretmenlerin gerekli terfileri mümkün kılınmalı, yönetsel ve öğretimsel süreçte derece alınması gelişigüzel yapılmamalıdır.

g)Sorumluluk: Bu sorumluluk elbette ki hizmet edilen kitleye karşı duyulan sorumluluk anlamındadır. Bu yüzden ki lider öğretmenler, mesleklerinin gereklerini yaparken meslektaşlarına ışık tutacak yenilikleri takip etme konusunda sorumluluk duymalı; öğrenci ihtiyaçlarını önemine göre ilk sıralara koymalı, öğretimin izlerini yansıtan ve uygulamalarda bilimselliği esas alan bir yol izlemelidirler.

2.2.7. Lider Öğretmenin Özellikleri

Eğitimsel liderliğin başarılı dağılımı için pratik yaklaşımlar, öğretmen liderlerin yöneticiye çeşitli eğitimsel görevlerde yardımcı olmasıyla gelişir. Eğer okulda bu şekilde dağılmış bir liderlik yaklaşımı uygulanacaksa, birçok soru cevaplandırılmalıdır. Öğretmen liderler hangi özelliklere sahip olmalılar? Bir öğretmen liderin rolü nasıl tanımlanmalıdır (Pate, James & Leech, 2005, s.4).

Liderlik davranışlarıyla ilgili pek çok değişik liderlik davranışları açıklanmıştır. Heim ve Chapman, (1990) ise liderin, birlikte çalıştığı insanlarla olan etkileşim süreci içerisinde gösterdiği etkili liderlik davranışlarını 20 davranışta toplamaktadır (Heim & Chapman, 1990'dan akt: Çeküç, 2008, s.28-29): Çevreyle iyi diyalog kurma, motivasyon sağlama, sorumluluk duygusu aşılama, çevreden destek sağlama, esin kaynağı olma, inisiyatif kullanma, yaşanmış deneyimlerden yararlanma, sağlıklı iletişim kurma, risk alma, misyon oluşturma, izleyenlerin gurur duymalarını sağlama, amaç ve

hedefleri misyonla bütünleştirme, başkalarını etkileme, aktif bir ortam oluşturma, aktif olma, uzlaşma, izleyenleri peşinden sürüklenme, ilke ve amaçlara bağlı kalma, prensiplere bağlı olma, güçlü bir imaj oluşturma.

Kaynaklar, öğretmen liderlerin birçok özelliğini ortaya koymuştur. Etkili lider öğretmenler iletişim kurma ve ikna etme becerilerine sahiptir. Kendilerinden müfredat, testler, ders kitapları gibi daha birçok konuda ailelere, topluluğun üyelerine ve okulun geri kalanına bilgi vermeleri sıklıkla istenir. Öğretmen liderler genellikle diğer öğretmenler için sempatik destekçiler olarak görülür. Çatışmaları, karşı çıkmadan ziyade ikna yoluyla halletmeye çalışırlar. Meslektaşlarını dinler ve gerekli olduğunda öğretmenler arasında aracılık ederler (Wilson, 1993; Yarger & Lee, 1994'ten akt: Pate, James & Leech, 2005, s.5).

Etkili öğretmen liderler, her konuya yanıt veremeyeceklerine, başkalarının da yanıtlar vermelerinin gereğine inanırlar. Bütün anahtar kararları kendileri vermek zorunda olmadıklarını düşünürler. Bu öğretmenlerin, bütün üyelerin birlikte katılımı olmadan başarıya ulaşamayacakları gibi güçlü inançları vardır. Nitekim karar verme süreçlerine öğretmenleri de katan okullar, sorun çözme ve iletişim yetenekleri geliştirilen öğretmenlerin daha etkili olduklarını saptamışlardır (Can, 2009, s.388).

Etkili bir lider fikir üretebilmek için yaratıcılık yeteneğine, fikirlerin iyi mi kötü mü olduğuna karar verebilmek için akademik yeteneğe, diğerlerini bu fikirler doğrultusunda ikna edebilmek için pratik yeteneğe ihtiyaç duyar. Yaratıcılık konusunda eksik olan bir lider, beklenmeyen bir düşmanlık gibi yeni ve zor durumlarla başa çıkamaz. Akademik zeka konusunda eksik olan bir lider fikirlerinin yaşayabilir olup olmadığına karar veremez. Pratik zeka konusunda eksik olan bir lider, fikirlerini etkili bir şekilde uygulayamaz, en azından liderlik yaptığı kişilerin ilgisini çekmeyen fikirleri uygulamada zorluk yaşar (Sternberg, 2005, s.359).

Öğretmen liderliği profili, bireylerin yaratıcı, etkin, esnek, yaşamboyu öğrenen kişiler olmalarını ve mizah yaratabilmelerini, sorumluluk gerektiren riskler almalarını, güçlü kişilerarası-sosyal becerilere sahip olmalarını ve kendi içlerinde iyi insanlar olmalarını gerektirir. Liderlik pozisyonunda olan öğretmenler mükemmellik için çalışırlar, bilgiye

susamışlardır ve değişikliğe ayak uydurabilirler. Aşağıda lider öğretmenlerin özellikleri şu şekilde açıklanmıştır (Krisko, 2001, s.11-13):

- ✓ Lider öğretmenler güçlü bir içsel karaktere sahiptirler, kişisel olarak güçlü ve zayıf yönlerinin ve hedeflerinin farkındadırlar. Düşüncelerin, duyguların ve davranışların bilincindedirler; paylaşma, işbirliği yapma, ve diğerlerine yardımcı olma gereğini hissederler.
- ✓ Kişilerarası - sosyal beceriler, mesleki ilişkilerin düzelmesini; anlayışın ve diğerleriyle iletişim kurmanın artmasını destekler. Diğerlerini başarı için cesarelendirir ve onların rollerine saygı gösterirler. Öğretmen liderlere çok az eğitim verilse de, eski liderlik tecrübeleri onların değeri, eşsizliği ve ilişkileri daha iyi anlamalarını sağlar.
- ✓ Bir yaşamboyu öğrenen olarak lider öğretmenler, daha yüksek düşünme, veri elde etme, eski bilgiye başvurma, açık ve net bir şekilde düşünme, yaratıcılık ve iyi ilişkiler geliştirme becerilerine sahiptirler. Bu tür liderler, beceriklidirler.
- ✓ Mizah yaratabilen kişilerdir, yaratıcı ve esprilidirler.
- ✓ Yaratıcı bireyler, yaptıkları işe tam anlamıyla konsantre olmuşlardır.
- ✓ Esnek olmak ta öğretmen liderler için önemli bir özelliktir. Esneklik, öğrenmeye açık olma, anlayarak dinleme, değişime açık olma, risklerde sorumluluk almayı sağlar.
- ✓ Etkin kişiler empati kurarak dinlemeyi becerirler.
- ✓ Risk alabilen kişiler de, yeni stratejileri ve fikirleri test etmeye isteklidirler. Bu tür kişiler başarısızlıktan, emin olmamaktan ve çatışmadan korkmazlar, tam tersine bu durumları da istekli bir şekilde kabul ederler.

Öğretmen liderler, güvenilir uzmanlardır. Genellikle sahip oldukları geniş alan bilgisi, daha çok öğrenmeye karşı isteklilik ve farklı öğretme becerileri sebebiyle seçilirler. Öğretmen liderler, kişisel ve profesyonel itibarlarıyla diğer öğretmenlerin saygısını kazandıkları zaman daha büyük bir etkiye sahip olurlar (Patterson & Patterson, 2004'ten akt: Pate, James & Leech, 2005, s.5).

Wynne (2002) öğretmen liderlerin temel özelliklerini sıralamaktadır: Öğretmen liderler; sürekli mesleksi öğrenme sürecindedirler, öğretimde uzmanlık rollerine sahip

olup, bilgilerini ve becerilerini meslektaşlarıyla paylaşırlar, çalışmalarında öğrenciler için en iyi olan üzerinde dururlar, eğitim araştırmalarıyla ilgilenirler, gerektiğinde meslektaşlarıyla, velilerle ve ilgili çevrelerle birlikte çalışırlar; öğretmen liderler tecrübesiz öğretmenlere rehberlik ederler, akademik öğretmen yetiştirme programlarına destek verirler, sosyalleşme düzeyleri yüksek olup eğitim politikalarıyla ilgilenirler, gerektiğinde riskler alırlar ve okul kararlarının oluşturulması sürecine de etkin olarak katılırlar (Can, 2007, s.271).

Liderler, hem diğerlerini geliştirerek hem de örnek olarak liderlik yaparlar. Bu nedenle, öğretmen liderler sınıflarının içinde ve dışında eşsiz bir pozisyona sahiptirler. Kurum liderlerine benzer olarak, “akıl veren” ve “anlam yöneticileri” olarak nitelenebilirler. Çünkü öğretmen liderler, diğerlerinin davranışlarını etkileyebilirler, özellikle bunu ödüllendirmek ya da cezalandırmak için seçtikleri davranışlar yoluyla yaparlar. Bunu yaparken, davranışlara yol gösterecek kendi niteliklerine güvenirler (MacTavish & Kolb, 2006, s. 1380).

Bascia’nın (1996) “Öğretmen Liderliği: Zorluklarla Çarpışma” (Teacher Leadership: Contending with Adversity) adlı makalesinde lider öğretmen olarak incelediği göçmen bir İngilizce Öğretmeni olan Edgar Culver kendinden bahsederken söylediği şu sözler aslında lider öğretmenin özelliklerini çok iyi yansıtmaktadır: “Geceleri eve giderken, arabamı kullanırken, duşta, kısacası bulunduğum her yerde, sınıftaki öğrencilerimi düşünürüm: onların ihtiyaçlarını nasıl karşılayacağımı, onlara ne öğretebileceğimi, onları nasıl geliştirebileceğimi, ve bu düşünceler asla aklımdan gitmez... Ben sadece bir öğretmen değilim, aynı zamanda bir danışmanım ve farklı konularda öneriler veririm. Diğer öğretmenlere mentorluk rolünde materyalleri, teknikleri ve fikirleri paylaşıyorum, kendimi diğer öğretmenlerle eşit, onların birer meslektaşı olarak görürüm ve onlara uzmanlığımla yardımcı olmaya çalışırım... Kendi sınıfım haricindeki sınıflarda da öğretim stratejilerimi gösteririm”.

2.2.8. Lider Öğretmenlerin Görevleri

Öğretmen liderliğine konusunda son zamanlarda yapılan araştırmaların, daha çok takım liderliği ve bölüm başkanlığı gibi formal liderlik rolleri üzerinde yoğunlaştığı

belirtilmiştir. Uygulamada, öğretmenler informal liderler olarak da roller alabilirler. Sınıflarında kontrolü başaran öğretmenler, meslektaşlarına önerilerde bulunmak için, çok daha fazla güce sahiptirler. Öğretmen liderliği, öğrencileri isteyerek, katılarak ve paylaşarak öğrenmeye ve kendilerini sürekli geliştirmeye yöneltebilme becerisidir. Öğretmen liderliği okul etkinliklerinde de rol almayı gerektirir. Öğretmenin bir lider olarak, formal öğretimsel ilişkileri informal ilişkilerle destekleyerek, öğrencilere güvenerek ve güven vererek, sınıfta bir rehber, koordinatör ve danışman rollerini oynayabilmesi gerekir (Çeküç, 2008, s.24).

Öğretmen liderler sadece meslektaşlarının profesyonel gelişimlerine liderlik etmezler, aynı zamanda öğretmenlere sınıfta direk olarak, kurul toplantılarında dolaylı olarak destek sağlarlar. Lider öğretmenler, toplum odaklı ortak çalışmalarda yer alırlar, toplumla okul arasında irtibat kurarlar ve okul ya da bulunduğu bölgeyi daha geniş alanlarda temsil ederler (Alert, 2003, s.4).

Okullarda öğretmen liderler, yöneticilerin işlerine destek olurlar. Bu destek, bir tür paylaşılmış liderlik sistemi yaratılmasıyla sağlanır. Böyle bir sistemde, yöneticiler lider öğretmenlere bazı eğitimsel liderlik görevleri havale ederler ve bu öğretmenler de destekleriyle yöneticilerin stresini azaltır ve onların daha yüksek kıdem gerektiren işlere odaklanmalarını sağlar. Lider öğretmenler, kurum içinde daha profesyonelce bir gelişme sağlarlar (Teacher Leader Endorsement Concepts and Strategies, 2007, s.1).

Aslında, okullarda öğretmenlerin liderlik pozisyonları öğrenme merkezli olarak da değerlendirilir. Öğrenme-merkezli liderler, okulların iç hedeflerini ve stratejilerini güçlendirmenin önmlü olduğunun farkındadırlar. İç sorumluluk düzeyi yüksek okullar, dış sorumluluklara dayalı sistemlerle yönetilen okullara göre daha başarılıdırlar; müfredatla ilgili karar verme, eğitimsel örnekler oluşturma ve birçok performans ölçümüne cevap vermede daha beceriklidirler. İç sorumluluk sayesinde, öğrenme-merkezli liderler sadece okul hedeflerini belirlemekle kalmazlar, aynı zamanda bu okul hedeflerine bağlı ödüller verilmesini de sağlarlar (Murphy, Elliott, Goldring & Porter, 2006, s.24).

Lider öğretmenler, okulun içindeki kolaylaştırıcılardır, okul reformları ile ilerlemeyi yayma ve güçlendirmede önemli bir unsur olabilirler. Öğretim seviyesinde görülen

eğitimsel ilerleme, sınıfta öğretmenlerin liderliğini içerir. Gelişmenin etkilerini yansıtmaya, müfredatı seçme ve yönetsel toplantılara katılma lider öğretmenlerin görevlerindendir. Akran koçluğunda yer alması, ebeveyn ve toplum katılımını sağlaması, sınıftan ayrı olarak güncel araştırmaları gözden geçirmesi gibi konularda kendilerine sık sık ihtiyaç duyulur. Tipik olarak bu liderler, önemli bir öğretme tecrübesine sahip olan, mükemmel eğitimci olarak bilinen, ve iş arkadaşları tarafından saygı gösterilen öğretmenlerdir. Öğrenmeye, başarıya yolunu göstermeye, risk almaya ve sorumluluklarını uygulamaya isteklidirler. Bu öğretmenler liderliği yerine getirmek için, mentorluk, bölüm başkanlığı ve sendika temsilciliği gibi birçok resmi ve gayriresmi kanallar kullanırlar (York-Barr & Duke, 2005, s.2).

Öğretmen liderler, yeni göreve başlayan öğretmenleri mentorluk programları yoluyla etkilerler. Mentorluk yaparken, öğretmen liderler öneri vererek, danışmanlık yaparak ve yeni gelenleri gözlemleyerek gelecekteki öğretim mesleğini şekillendirmeye yardımcı olurlar. Birçok durumda, öğretmenler bu rolleri için maaşlarına ek alırlar. Yeni öğretmenlere mentorluk ve lider öğretmenlik yaparken, kıdemli öğretmenler okul kültürünü ve iklimini kısa dönemli müdürlere göre daha çok etkileyebilir ve şekillendirebilirler (Pate, James & Leech, 2005, s.7).

Öğretmen liderlerin müfredat bilgisi, sınıf ve toplumun ihtiyaçları gibi konulardaki çeşitli rollerinde etkili olmaları beklenir. Fakat, WestEd's Carroll'un belirttiği gibi örneğin, “iyi bir matematik öğretmeni, iyi bir matematik lider öğretmeni” olmak zorunda değildir. Bu nedenle okullar ve bölgeler aşağıdaki nitelikleri geliştirecek lider öğretmen adaylarını iyi seçmelidir (Alert, 2003, s.4-6):

1. *Geniş bir alan bilgisi ve daha çok öğrenmeye istekli olma:* Öğretmen liderler konu hakkında ne kadar çok bilgiye sahip olurlarsa, diğer öğretmenlerin ilerlemesine de o kadar çok yardım edebilirler.
2. *Yeni öğretme ve öğrenme yollarına açık olma:* Lider öğretmenler ister akranlarıyla ister öğrencilerle çalışsınlar, öğretme ve öğrenme konusunda daima yeni yaklaşımlar olduğunu bilirler.
3. *Akranlarıyla ve halkla iletişim kurarken kendinden emin olma:* Öğretmen liderler bir liderlik rolünü yerine getirirken ve bunu birçok toplulukta yaparken kendilerini rahat

hissetmeliler. Örneğin, lider öğretmenlerden sık sık, ailelere ve diğer ilgili gruplara, kitap seçimi gibi müfredatla ilgili kararları açıklamaları istenir. Bu nedenle, iletişim becerilerini geliştirmek öğretmen liderliğinin önemli bir parçasıdır.

Resmi bir role sahip olan öğretmen liderler,görevlerini diğer öğretmenler için “kolaylaştırıcı, yetkilendirici, yardımcı ve destekçi” olarak görürler. “Yönetici” ve “değerlendirici” gibi sıfatları kabul etmezler. Öğretmen liderler diğer öğretmenlere bilgi vererek, sınıf eğitimi konusunda yeni fikirler üreterek ve meslektaşlarına duygusal destek sağlayarak görevlerini yerine getirirler. Yöneticiler ve öğretmenler arasında irtibatı sağlarken meslektaşlarından ayrı kalmak istemezler. Birçok lider öğretmen, “lider” konumuna geçmenin onları, öğretmen arkadaşlarından ve değişimi gerçekleştirecek becerilerinden ayırdığına inanırlar (Pate, James & Leech, 2005, s.7).

Etkili liderlik sınıf etkisine ve öğretmenin uygulamalarına değer katar ve son değişimlerin başarı kazanmasını sağlar. Öğrenci başarısını etkileyen uygulamaların farkında olmak önemlidir, ancak etkili liderlik olmadan, okulların bu değişimleri anlamlı ve uygun bir duruma dönüştürme olasılıkları çok azdır. Öğretmenlerin öğrenci başarısını arttıracak liderlik sorumlulukları, standartları oluşturan prosedürleri ve rutinleri saptamak, öğretmenleri önemli kararların alınmasına katmak, okulun uygulamalarında ve öğrencinin öğrenmesindeki etkinlikleri yansıtmak gibi davranışları içerir (Miller, 2003, s.5).

Lider öğretmenler, öğrencilerinin “değer kimliklerini” geliştirmelerine yardımcı olabilirler. Bunu bazı olaylara karşı bilinçlilik düzeyini arttırarak ve kişisel değerler sistemi oluşturarak yapabilirler. Sınıf eğitimi, doğru geribildirim ve rol-modelliği bu konuda etkili stratejilerdir (Bandura, 1991; Hitlin & Piliavin, 2004; Trevino, Butterfield & McCabe, 1998’den akt: MacTavish & Kolb, 2006, s. 1380-1381).

Lider öğretmenlerin paylaştıkları okul kararları en azından eğitimsel müfredat, müfredat geliştirme, personel gelişimi, değerlendirme, genel okul gelişimi, personel, kurallar ve disiplin, genel yönetim ve bütçe yönetimini içerir. Ayrıca, lider öğretmenler bütçe gelişimi, sınıf ödevleri, program yapma, derece politikaları, kolaylıkları planlama görevlerini de uygularlar (Pate, James & Leech, 2005, s.8).

Grant (2008) öğretmen liderliğini 4 bölge ve 6 rol üzerinden açıklamıştır. Bu bölgeler ve roller aşağıdaki gibidir:

1.BÖLGE: Sınıf.

1.Rol: Öğretime devam etmek ve kendi öğretimini geliştirmek.

2.BÖLGE: Sınıf Dışında Öğretimsel ve Ekstra Öğretimsel Aktivitelerde Öğretmenler ve Öğrencilerle Çalışmak.

2. Rol: Müfredat geliştirme bilgisi edinmek.

3.Rol: Hizmet-içi eğitimde liderlik etmek ve diğer öğretmenlere yol göstermek.

4.Rol: Öğretmenlerin performans değerlendirmelerine katılmak.

3.BÖLGE: Bütün Okulun Gelişiminde Sınıfın Dışı.

5.Rol: Okul uygulamaları içerisinde meslektaş görüşmeleri düzenlemek ve bu görüşmelere liderlik etmek.

6.Rol: Okulun karar verme mekanizmasında söz sahibi olmak.

4.BÖLGE: Çevredeki Komşu Okullar Arasında.

2. Rol: Müfredat geliştirme bilgisi edinmek.

3.Rol: Hizmet-içi eğitimde liderlik etmek ve diğer öğretmenlere yol göstermek.

2.2.9. Lider Öğretmenliğin Önemi ve Yararları

2003'te Texas'da öğretmenlerin katıldığı bir toplantıda şu konulara değinilmiştir;

- Öğrenmeyi değil sayıları gösteriyoruz,
- Öğretmenliği bırakıyorum, çünkü öğretmenlere olan bütün güven kayboldu. Benim ve meslektaşlarımdan söyledikleri hiçbir şekilde dikkate alınmıyor,
- Şayet öğrencileriniz iyi not alamazlarsa siz de iyi bir öğretmen sayılmıyorsunuz,
- Deneyimli öğretmenler öğretmenliği bırakıyorlar, çünkü çok fazla baskıya maruzlar ve herhangi bir şekilde rahatlama imkanları mevcut değil,

- Okulumdaki ortam çok olumsuz. Bunun yanlış olduğunu biliyorum. Yalnızlık ve acı hissediyorum. Bırakmak ta istemiyorum, ama kendimi boğuluyormuş gibi hissediyorum,
- Niçin yazarlar, eğitimciler ve ülke olarak bu noktaya geldik. Dünyada neler olup bitiyor ki bu strese, zihin karışıklığına sebep oluyor. (Lieberman & Miller, 2004'ten akt: Çeküç, 2008, s.20-21).

Tam bu noktada öğretmen liderliğinin önemi anlaşılmış olmaktadır. Öğretmenlerdeki yılgınlık hissiyle söylenen bu cümleler, öğretmenlerin okuldaki liderlik davranışlarının artmasıyla yerini daha pozitif cümlelere bırakabilecektir. Bu sebeple, öğretmen liderliğinin yararlarından ayrıntılı olarak bahsetmek gerekmektedir.

Öncelikle, öğretmen liderliğini arttırmak okulların aşağıdaki hedeflere ulaşmasında yardımcı olur (National Comprehensive Center for Teacher Quality, 2007, s.6-7):

1.Öğretmen Niteliğinin Artması: Başarılı öğretmenler öğretimsel uygulamalarda model olduğu zaman, en iyi uygulamaların paylaşımı desteklendiğinde, yeni öğretmenlere mentorluk yaptıkları zaman ve meslektaşlarıyla işbirliği yaptıklarında öğretmenlerin niteliği gelişir. Yönetici de personel gelişim ihtiyaçlarını desteklerse öğretmen niteliğinin artmasında yardımcı olur.

2.Öğrencinin Öğrenmesinin Artması: Öğrenci öğreniminin artması okuldaki her liderin bu sonuca odaklanmasını içerir. Öğrenciler için model olan öğretmenler, bir öğrenenler topluluğu yaratılmasına yardımcı olabilirler. Öğretmen liderliği, öğretmenlerin gelişmesine ve öğrenmesine sebep olur ve öğretmenler öğrendiği zaman öğrenciler de öğrenirler.

3. Eğitim Reformu Etkilerinin İşe Yaramasının Sağlanması: Eğitim reformunda öğretmen liderliğinin etkisi çok önemlidir. Eğitimsel ve müfredatla ilgili reformları sınıf düzeyinde uygulamak için, bu düzeyde liderlik yapabilecek öğretmenlerden bir komite gereklidir. Reform olasılıkları öğretmenlerin ellerindedir, çünkü öğretmenler ön sıralardadırlar ve sınıfın durumunu, okulun kültürünü ve işlerini yapabilmek için ihtiyaç duydukları desteğin türünü bilirler.

4.Başarılı Öğretmenlerin Kaybedilmemesi, Motive Edilmesi ve Ödüllendirilmesi:

Öğretmenler başarılı olmaları için dizayn edilmiş ve eğitimi-öğrenci başarısını etkileyen anahtar kararları etkileyebildikleri okullarda çalışmak isterler. Öğretmenler kariyerlerini geliştiren yöntemleri genişlettikleri zaman sürekli öğrenme için fırsatlar yaratırlar. Liderlik yapan öğretmenler, kendi okullarına şekil vermede yardımcı olurlar ve böylece eğitimciler olarak kendi kaderlerine de şekil verirler.

5.Profesyonel Gelişme İçin Fırsatlar Yaratılması: Öğretmenler liderlik fırsatlarının aktif olarak peşine düşerlerse yaşamları zenginleşir-güçlenir ve öğretmedeki becerileri artar. Profesyonel gelişme, ayrıca, iş arkadaşlarıyla işbirliğinin, diğer öğretmenlere yardımın, yöneticilerle çalışmanın ve yeni fikirlerle karşılaşmanın sonucunda sağlanır. Aslında, çalışmalar öğrenme ve öğretmenin içiçe geçmiş olduğunu gösteriyor. Yani, öğretmenler liderlik yaptıklarında eğitimsel, profesyonel ve kurumsal uygulamaları daha iyi anlarlar.

6.Yönetimsel Kapasitenin Genişletilmesi: Öğretmen liderliği okulun organizasyonel işlerinin yerine getirilmesinde ihtiyaç duyulan ek insan gücünü sağlar, ki bu işler yöneticinin tek başına yapması için çok karmaşıktır. Öğretmenler liderlik yaptıklarında, yöneticiler kendi kapasitelerini genişletirler.

7. Daha Demokratik Bir Okul Ortamı Yaratmak: Lider öğretmenler okul çapında önemli sorumlulukları yerine getirdiklerinde ve okulun karar mekanizmasının içinde olduklarında, okulları bir demokrasi ortamına dönüştürebilirler. Öğrenciler yönetimin demokratik ve katılımcı yeniliklerinden ve ayrıca demokratik bir karar verme ile okul liderliğinin içinde yer alan öğretmenlerin yüksek moralinden yararlanırlar.

Öğretmenler aktif liderlikleriyle, öğretme ve öğrenme olaylarına etkili çözümler bulma konusunda farkındalıklarını ve güven duygularını geliştirdiklerini belirtmektedirler. Ayrıca, öğretmen liderliği sayesinde takım ruhunun geliştiğini ve öğrencilerin fikirlerine daha çok değer verildiğini söylemektedirler. Araştırmalar sayesinde öğretmenler öğrencilerin öğrenme süreçlerinin daha çok farkına varmakta, kendilerinin ve meslektaşlarının uygulamalarına meydan okumakta, anlayışlarını derinleştirmekte ve pedagojik bilgilerini genişletmektedirler (Durrant, 2009, s.8-9).

Lider öğretmenlik, alan bilgisinde, öğretimsel uygulamalarda, çocuk gelişiminde ve öğretmenlerin ihtiyaçları gibi konularda uzmanlık gerektirir. Bu konulardaki bilgilerini

kullanarak lider öğretmenler şunları gerçekleştirebilirler: Yeni öğretmenlere mentorluk ve koçluk yapma, profesyonel gelişim aktivitelerini geliştirme ve uygulama, müfredat standartları komitelerine liderlik etme, bölüm başkanı şeklinde yardım etme, okul liderlik takımlarına yardım etme, sendikal bir bölümün lideri olma, komitelere, görev zorlamalarına vs. yardım etme, okuldaki krizlere cevap verme (örneğin, öğrenci disiplini ve öğretmenin eğitimsel ihtiyaçları gibi konularda bir vekil olarak hareket etme), değerlendirme verilerini toplama ve yöneticiler ile öğretmenlerin bu verileri okul gelişiminde kullanmaları için yardımcı olma (Teacher Leader Endorsement Concepts and Strategies, 2007, s.1).

Öğretmen liderliği davranışlarını destekleyen okullarda öğretmenler diğer öğretmenlere göre daha farklı yöntem ve uygulamalara yer veriyorlar, birbirlerine ve öğrencilere daha fazla saygı gösteriyorlar, uyguladıkları programı kendilerinin bir parçası gibi hissediyorlar ve içten davranışlar sergiliyorlar. Ayrıca öğretmenler etkinlikler için kaynak arıyorlar, bulduklarını diğer öğretmenlerle paylaşacaklarını söylüyorlar ve her öğretme eyleminde yeniden heyecanlanıyorlar (Can, 2007, s.268).

Öğretmenler karar verme otoritesi kendilerine verildiğinde, konuşma fırsatına sahip olurlar, etkili olma ve profesyonellik duygusu geliştirirler ve okul gelişimine dair geniş bir bakış açısına sahip olurlar. Ayrıca, öğretmenler lider olmaları adına desteklendikleri için meslekte bir canlanma-dirilme meydana gelir. Yetkilendirme, okulun misyonunu karşılayan kişiler arasında takım ruhunun gelişmesini sağlar. Bu model sayesinde, iklimde, kültürde ve okuldaki başarı seviyelerinde önemli farklılıklar meydana gelir (Master Teacher, 2010, s.3).

Çalışmalar, katılanların liderlik pozisyonlarından önemli kişisel yararlar sağlayabildiğini göstermiştir. Entellektüel-profesyonel gelişme ve azalmış yalnızlık, öğretmenlerin yeni liderlik rollerinde tanımladıkları kişisel faydalardır (Boyd & McGree, 1995, s.2):

- Öğretmenler liderlik pozisyonlarına katılımları sonucunda öğretme konusunda bilgilerinin ve becerilerinin arttığını belirtirler. Kişisel gelişme de sıklıkla okulun normal rutinindeki ayrılmış işlerden ziyade akranlarıyla işbirliği içinde çalışma sonucu

gerçekleşir. Gelişme, lider öğretmenler diğer öğretmenleri gözlemlediği, onlara yardımcı olduğu ve yeni fikirlerle karşılaştıkları zaman oluşur.

- Öğretmen liderler sınıfların dışında diğerleriyle çalışmalarının sonucunda yalnızlıklarının azaldığını belirtmişlerdir.

Ovando'nun (1996) da belirttiği üzere, öğretmenler liderlik pozisyonları sergiledikleri okullarda kurumsal etkililik ve gelişmeye direk olarak katkıda bulunurlar. Öğretmenlerin artan uzmanlık ve güvenleri, onları risk alma konusunda daha istekli hale getirir ve yenilikçi öğretim metotlarını araştırma ve uygulamalarını sağlar. Böylece öğretmenlerin etkinliği artar. Ayrıca, bazı araştırmalar göstermiştir ki, liderlik rolleri öğretmenlerin motivasyonunu arttırır.

Okul kültürünü güçlendirmeye, deneye ve bazı yetkileri paylaşmaya istekli olan kendinden emin müdürler için öğretmen potansiyellerinin okul politikasını etkilemesi durumu gittikçe çoğalmaktadır. “Phi Delta Kappan”ın yazarı Ronald Barth’ın (2001) belirttiği gibi, “okul kültürü içindeki derin ve güçlü birşey... öğretmen liderliğine karşı çıkıyor gibi görünüyor” olmasına rağmen öğretmen-öğrenci ilişkisini etkileyen en azından 10 alan mevcuttur. Bu alanlarda öğretmen katılımı okulun sağlığı için son derece gereklidir (Usdan, McCloud & Podmostko, 2001, s.9):

1. Ders kitaplarını ve eğitim materyallerini seçme
2. Müfredatı şekillendirme
3. Öğrenci davranışı için standartları belirleme
4. Öğrencilerin özel sınıflara alınıp alınmamasına karar verme
5. Personel gelişimini ve hizmetiçi programları düzenleme
6. Terfi ve elde tutma politikalarını belirleme
7. Okul bütçelerine karar verme
8. Öğretmen performansını değerlendirme
9. Yeni öğretmenleri seçme
10. Yeni yöneticileri seçme

Liderlikten sadece lider konumundaki öğretmenler değil, meslektaşlar, yöneticiler ve öğrenciler de yararlanırlar. Okulların eğitimsel programları, bu öğretmenlerin katılımıyla daha iyi bir şekilde hazırlanır. Smylie ve Denny (1990) resmi öğretmen liderliğinin uygulandığı okul üyeleriyle görüştüler. Lider olmayan öğretmenler, lider öğretmenlere sahip olan okulların %65, bölgelerin %57 ve kendi kişisel gelişimlerinin %48 oranında yarar sağladığını belirttiler. Kurumlarında personel gelişim aktivitelerinin ve profesyonelliğin arttığından bahsettiler. Bütün öğretmenler ödüllendirildiklerini ve lider öğretmenlerin varlığıyla daha iyi tanındıklarını söylediler (Pate, James & Leech, 2005, s.9).

York-Barr ve Duke (2004) öğretmen liderliğinin yararlarını dört kategori altında toplamışlardır. Birincisi, öğretmen liderler okul müfredatına ve kurumsal mekanizmaya doğrudan katıldıklarında yetkilendirilirler, karar duygularını geliştirirler ve bu katılım sahiplenme duygusu doğurur. İkinci yarar, öğretmenlerin uzmanlaşmasıdır. Öğretmenler öğrencileriyle daha yakın çalışırlar. Öğrencilerinin yetenekleri, güdüler ve ihtiyaçlarını okul binasındaki diğer herkesten daha çok bilirler. Üçüncü yarar, farkındalık ve gelişimdir. Öğretmen liderler, sınıfları dışında da karara katılım şansı elde ederler. Bu durum, öğrencileri farklı bir şekilde etkiler. Dördüncü yarar, öğrenci başarısıdır ve bu ilk üçünü özetler. Öğretmen liderlerin müfredat ve öğretim üzerine çalışmaları, onların bilgi ve becerilerini geliştirir ve tüm bunlar artan öğrenci başarısına katkı sağlar.

2.2.10. Öğretmen Liderliğinin Etkileri

Öğretmen liderliğinin etkileri okul-öğretmen ve öğrenci düzeyinde incelenmektedir (Harris, 2005'ten akt: Can, 2007, s.268-269):

a) Okul düzeyindeki etkileri: Bir örgütün kapasitesini geliştirmek ve değiştirmek amacıyla öğretmen işbirliğinin olumlu etkilerini literatür doğrulamaktadır. Öğretmen liderliğinin güven ve meslektaşlarla işbirliğini geliştirdiğinin kanıtlarından bazıları; okul kültürünü pozitif olarak etkilemesi ve eğitimsel ve örgütsel gelişime katkıda bulunmasıdır.

b) Öğretmen düzeyindeki etkileri: Öğretmen liderliğinin en görülebilir ve güçlü etkisinin öğretmen liderler üzerinde olduğunu literatür de doğrulamaktadır. Öğretmen liderliğinin öğretmenlerin sınıf uygulamalarındaki değişimi ile eğitimsel etkinlikler arasında pozitif ilişkilerle kanıtlandığı görülmüştür. Literatür, öğretmenlerin meslektaşlarının eğitimsel uygulamalarını olumlu olarak etkileyebileceğini göstermektedir.

c) Öğrenci düzeyindeki etkileri: Üçüncüsü ve en önemli tartışma, öğretmen liderliği ile ilişkiler zincirindeki bağlantının bunun öğrencinin öğrenimi çıktıları ile ilişkisidir. Öğretmen liderliği ve öğrenci çıktıları arasında doğrudan bir bağlantı açık veya kanıtlanmış değildir. Ancak, öğretmen liderliğinin bireysel öğretmenliğe kıyasla avantajları olabildiği ve okullarının ve öğrencilerinin derecelerini değiştirdiği literatürde görülmektedir.

Öğretmen liderliği uygulamada öğretmenlere otoriteyi verme ve liderlik yapmaları için onları yetkilendirme anlamına gelir; liderler ve takipçilerinin okul içinde farklı bir güç ilişkisi oluşturmasını sağlar. Ayrıca, bütün öğretmenlerin değişik zamanlarda lider olması olasılığını ortaya çıkarır ve liderliğin az değil tam tersine çok kişi arasında paylaşılmasını sağlar (Harris & Muijs, 2003, s.2).

Öğretmen liderler bu pozisyonu eğitimi geliştirme, personel üyeleri arasında işbirliğini artırma ve en iyi öğrenci başarısını sağlama yoluyla okulun kültürünü ilerleten bir pozisyon olarak algıladıklarında en başarılı olurlar. Bu görevleri başarmak için, öğretmenlerin okulun misyon ve vizyonunu anlamaları; kurumun kişisel niteliklerini, iletişimi, anlayışı, etik adaleti, ulaşılabilirliği, güveni ve kaynak donanımını geliştirmeleri gerekir. Ayrıca öğretmen liderler, kolaylaştırıcı toplantılar, müfredat geliştirme ve öğretimsel stratejiler gibi konularda beceriler geliştirmek zorunda kalırlar. Bütçe yaratma, personel üyelerine mentorluk, işbirliği ve okul-aile-toplum gruplarıyla iletişim alanlarında da çaba sarfetmeleri gerekir (Barth, 2001, s.11).

2.2.11. Öğretmenlerin Liderlik Uygulamaları

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

Öğretmen liderliği teorisi, öğretme sürecinin bir liderlik fonksiyonu olduğu ve profesyonel uygulamalarıyla liderlik yapan öğretmenlerin, okul gelişimine ve etkisine direk olarak katkıda bulunduğu inancı üzerine kurulmuştur. Bu inanca göre, öğretmen liderliğinin anahtar prensipleri şunlardır:

- 1) Öğretmen liderliği, öğretmenlerin profesyonel uygulamaları doğrultusunda yürütülür. Bu uygulamalar hem okul içi hem de okul dışında resmi olmayan yol ve rolleri kapsar.
- 2) Öğretmen liderliği, öğretmenlerin profesyonel öğrenmeleriyle uygulanır, işbirlikçi ve karşılıklı öğrenmeyi kapsar, ve öğretmenlerin bir öğrenme fırsatı yakaladıklarında ortaya çıkar.
- 3) Öğretmen liderliği, gelişimi için fırsatlara ihtiyaç duyar, uzun dönemli planlama ile gelişir. Bu gelişim sürecinde bütün öğretmenlerin, liderlik kapasitesine sahip olduklarını farketmeleri gerekir.
- 4) Öğretmen liderliği okul gelişimine ve etkisine katkıda bulunur. Bu katkı, öğretmenler öğrencilerin öğrenmesini etkiledikleri ve bu öğrenmede yol gösterici olduklarında ortaya çıkar (O'Brien, 2007, s.10-11).

Diğer öğretmenlerin uzmanlığının farkına varma öğretmenlerin liderlik felsefesinin temel ilkesidir. Meslektaşlarından farkındalık görme, öğretmen liderliğinde anahtardır. Lider öğretmenlerin çoğu diğer öğretmenlerle fazladan çalışmayı gerektiren koçluk gibi destekleyici bir rol oynarlar. Ancak bu roller müdürlük ve müdür yardımcılığı gibi resmi pozisyonlardan daha farklıdır (Lieberman & Friedrich, 2007, s.45).

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

olması gereklidir. Öğretmen liderliği şu tarz sorulara cevap vermenin büyük bir parçası olabilir: Okulu ve öğrenci performansını güçlendirecek “profesyonel topluluğu” nasıl yaratabiliriz? Her öğrencinin bireysel olarak tanındığı ve bireysel muamele gördüğü bir okul ortamını nasıl yaratabiliriz? Öğretmenlerin niteliğini ve öğretimde profesyonelliği arttırmak için neler yapılabilir? Akademik standartlar ile sınıf içinde yaşananlar arasındaki gerekli köprüyü nasıl oluşturabiliriz? Hükümetin okullar ve sınıflar ile ilgili gerçekleri bilmelerini sağlamak ve başarılı bir politika/reform uygulaması gerçekleştirmek için neler yapılabilir? (Usdan, McCloud, Podmostko, 2001, s.10).

National Comprehensive Center for Teacher Quality’ye (2007) göre, öğretmen liderliğini desteklemek için şunları yaptığınızdan emin olun: Öğretmen liderlerin çalışmalarına ve rollerine değer verin, saygı gösterin. Değişimi kucaklayın ve veri tabanlı – araştırma temelli risk almaları müsaade edin. Öğretmenlerin liderlik görevlerini onaylayın. İşbirliğini kolaylaştırın ve ilerletin. Öğretmen liderler için teknik destek sağlayın. Öğretmenleri liderlik görevlerinde yetkilendirin. Lider öğretmenleri karar verme mekanizmasına dahil edin.

Öğretmen liderliği için şunları ise yapmamanız konusunda ise dikkatli davranın (National Comprehensive Center for Teacher Quality, 2007, s.8): Tecrübelerine, bilgilerine ve uzmanlıklarına uygun karar verme aşamalarına katılan öğretmenlerin gücünü kontrol etmeyin, sınırlandırmayın ve kısıtlamayın. Öğretmen liderlerin yaptıkları işlerin ve gösterdikleri çabaların değerini düşürmeyin. Öğretmenleri işbirliğinden ziyade yalnız durumlara yönlendirmeyin. Daha büyük olan hedefi desteklemek yerine küçük yönetsel detaylara odaklanmayın.

Öğretmen liderler öğrencileri için birer rol modelidir ve “zor/meydan okuyucu olan” gibi bir üne sahiptirler. Öğrencilerinin mezuniyetten yıllar sonra bile, kendileri üzerindeki etkiyi ve motivasyonu paylaşmak üzere ziyarete geldikleri öğretmenlerdir. Öğretmen liderler sadece öğrencileri için değil, diğer öğretmenler için de birer rol modelidir. Etkili mentor öğretmenler, sürekli bir öğrenen olma isteğine sahiptirler. Karşılarında yeni başlayan öğretmenler bile olsa, meslektaşlarını açıklıkla dinlerler ve onlardan öğrenirler. Mentorlar ve diğer öğretmen liderler personel gelişim aktivitelerine katılırlar ve liderlik ederler. Profesyonel dergilere makaleler yazarlar ve başkalarının makalelerini

okurlar. Bigiyi paylaşırlar, sorular sorarlar, profesyonel bir şekilde meslektaşlarına yardım sağlarlar. Hareketleriyle diğerlerine model olurlar (Pate, James & Leech, 2005, s.6). Spillane'e (2003) göre de, öğretmenlerin profesyonel gelişimi, liderlik uygulamalarını etkilemektedir.

Eğitim politikasını şekillendirme ve karar verme sürecine ve bilgiyi arttırma aşamasına öğretmenlerin dahil edilmesinin gerekliliği fark edildiği zaman, ilgili gruplar üzerlerine düşeni, hatta daha fazlasını yerine getirmeliler. Öğretmenler seslerini duyurmak için yardıma ihtiyaç duyarlar. Bu da çoğunlukla oyunculara ve aşağıdaki gruplara bağlıdır (Usdan, McCloud & Podmostko, 2001, s.26-27):

Öğretmenler: Öğretmenler okul reformu için büyük çaptaki taleplerin farkındadırlar ve çoğu işlerini daha iyi yapmanın yollarını aramaktadır. Liderlik için niteliklerini ve güvenilirliklerini arttıracak profesyonel büyüme ve kişisel gelişmenin çoğu için öğretmenler kendileri fırsat yaratırlar. Öğretmenlik yorucu ve talepkar bir meslektir, büyük bir zaman ister. Ancak, diğer mesleklerdeki kişiler de benzer baskılar altındadır, aksi halde kendileri, profesyonelliklerini ve daha da önemlisi oluşturdıkları, ürettikleri ve sundukları ürünleri geliştiremezlerdi.

Okul Bölgeleri: Bölgeler öğretmenlerinin, dolayısıyla öğrencilerinin daha iyi performansa sahip olmalarını destekleyebilirler. Bunu ilgili kaynaklar ve okullar için güncel materyaller sağlayarak yapabilirler. İleri eğitim, sınıf materyalleri için zorunlu kılınabilir. İstenen seviyeye gelmezse, materyaller teslim edilmeyebilir. Okul sistemleri hizmetiçi eğitimlerin sayısını arttırabilir.

Öğretmen Sendikaları: Dayanışma önemlidir. Sendikalar, eğitimi etkileyen olaylarda daha aktif hale gelmelidirler. Sendika liderleri, üyelerinin güçlü yönlerini okul ve öğretmen liderliği konusunda desteklemelidirler.

Yüksek Öğretim: Profesyonel gelişme, liderlik eğitimi ve öğretimsel içerik gibi ucu açık alanlarda üniversitelerin limitsiz entellektüel ve fiziksel kaynaklarından yararlanılmalıdır.

Şirket Yöneticileri: Binlerce anonim şirket ve şirket yöneticisi, ilgili olan kurumlar kadar, okulları daha üretici ve etkili yapmaya çalışmaktadırlar. Destekleri okul reformu

adına çok hoş karşılanır. Özellikle, akademik standartların yükseltilmesi, değerlendirmenin farklı türleri, maximum uygulanabilir sorumluluk konularının üçüne de eşit destek sağlamaları sevindirici bir gelişme olarak değerlendirilir.

Kitle İletişim Araçları: Hem yazılı hem elektronik basın öğretmenlerin gelişimine katkı sağlamaktadır. Yerel medya yenilikçi öğretmenlerin olumlu hikayelerinden bahseder, ulusal medya ise mesleğin bütün olarak performansını inceler. Öğretmenlerin dikkatini liderlik potansiyellerine çekmenin birçok yolu mevcuttur ve medya sayesinde konuya ilgi çekilebilir.

2.2.11.1. Sınıf Düzeyindeki Uygulamalar

Bir öğretmenin sınıfında kendini lider olarak düşünmesi kulağa bir abartı olarak gelmez. Öğretmenlik mesleği bireylerin, öğrenen genç kişilerle işbirliği yaparak uyarıcı bir öğrenme ortamı oluşturma görevini kabul etmelerini gerektirmektedir (Schemerler, 2009, s.49).

Schemerler'in (2009) kitabında bahsettiği öğretmen Clara, öğrencilerini öğrenmeye motive etme ve uygun bir öğrenme atmosferi yaratma konusunda ilk yılında yaşadığı hayal kırıklığından sonra, sınıfında ne gibi değişiklikler yapması gerektiği üzerine çalışmıştır. Öncelikle sınıfının fiziksel yapısını yeniden organize etmeye başlamıştır. Fazlalık mobilyaları dışarı çıkarmış, böylece sınıfın heryerini rahatlıkla görebilmiştir. Ayrıca, çocukların hareket edebilecekleri alanın genişletilmesi, onların yorucu bir okul gününü daha rahat geçirmelerini sağlamıştır. Clara, daha sonra öğrencilerinin doğru davranış ve hedefleri belirlemeleri için ne gibi bir program uygulayabileceği konusunu tecrübeli öğretmenlere danışmıştır. Bu hedefleri aileler ve öğrencileriyle çalışan diğer öğretmen arkadaşlarıyla paylaşmıştır. Bu paylaşım sayesinde öğrenciler yaşamlarındaki bütün yetişkinlerin benzer beklentileri olduğunu ve destek vermeye hazır bulunduklarını anlamışlardır. Clara, öğrencilere hedeflerini yansıtmaları için günlük fırsatlar vermiş, onların kendi başarı ve başarısızlıklarını değerlendirmelerini istemiştir. Öğrenciler bu sorumluluğu son derece istekli kabul etmişlerdir. Sınıf çapında başarıların kutlandığı ve başarısızlıklarla mücadele edildiği bir paylaşım ortamı yaratılmıştır. Öğretmenin rehberliği ile öğrenciler rol yapma, model oluşturma, beyin fırtınası ve problem çözme

süreçlerini geliştirirler. Öğretmen öğrencileriyle işbirliği yapmanın gücünün farkına varır ve öğrencilere pozitif geri dönütler vererek onların da, bu işbirliğiyle kendilerini güçlü hissetmelerini sağlar. Paylaşılan tecrübeler sayesinde sınıfta olumlu bir öğrenme ortamı yaratılır.

Lindberg, Kelley ve Swick'e (2005) göre, eğer öğretim çantanız anlamlı bakışlar, mimikler ve öğrencilere söylediklerinizi kuvvetlendiren bir duruşla doluysa, öğretirken yaptıklarınızın söyledikleriniz kadar önemli olduğunu anlamışsınız demektir. Yüz ifadesi, bakışlar, hareketler, işaretler, sınıf içerisinde gezinme ve pozisyonunuz, göz teması öğretmeni sınıfta lider haline getirir ve dersi iyi yönetmesini sağlar.

Lider öğretmenlerin koşullara göre görevleri farklılaşabilmektedir. Onlara, bir okul bölgesinde, öğretim stratejilerini geliştirmek için mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle çalışma görevi verilebilir, başka bir bölgede rehber öğretmen rolünde, kendinden yardım isteyen sınıf öğretmenine örnek bir ders sunabilir. Etkili öğretmenlerden sınıf dışına taşan etkinlikler beklenmektedir. Yazarlar, öğretmenlerin belli eylemlerde bulunmaları gerektiği yargısını geliştirmişlerdir. Bu eylemler şu hususları içerir: Yardım (paylaşım, katılım) sağlamaya önyargısız değer vermek, işbirliğini çalışmanın tarzı olarak modellemek, öğretmenlerin öz saygılarını artırmak, yardım için farklı yaklaşımlar kullanmak, sürekli öğrenme için çalışmak, okulda öğretmenler için destek sağlamak ve akran öğretmenlerin liderliklerini teşvik etmek (Dimock & McGree, 1995'ten akt: Can, 2009, s.389-390).

Can'ın (2009) yaptığı çalışmada katılımcı öğretmen ve yöneticilere yöneltilen “Öğretmen liderlerin özellikleri / davranışları nelerdir?” sorusuna alınan yanıtlar paylaşım derecelerine göre sıralandığında şu sıralama ortaya çıkmıştır: 1.Öğretmenlik mesleğini sevmek, 2.Mesleğin gerektirdiği etkinlikleri yapmak, 3.Öğrencilerle iletişim kurabilmek, 4.Öğrencileri severek onları derse güdelemek, 5.Sınıf yönetiminde öğrencileri etkilemek, 6.Adil ve güvenilir olmak, 7.Öğretim plan ve programlarının gereğini yerine getirmek, 8.Sınıf kontrolünü sağlayarak sınıfı iyi yönetmek, 9.Eğitsel kolların yürütülmesini sağlamak, 10.Kendini geliştirmek, araştırmalar yapmak, 11.İyi bir model olmak, 12.Milli eğitimin amaçlarına uygun hareket etmek, 13.Okul projelerinde görevler üstlenmek, 14.Okulun sosyal-kültürel etkinliklerine destek

olmaktır. Öğretmen ve yöneticilerin, öğretmen liderliği davranış listeleri karşılaştırıldığında benzerlikler bulunmaktadır. Ancak öğretmenler öğrenci ve sınıfla ilgili öğretim etkinliklerini, yöneticiler ise kaliteli eğitimi, disiplini ve okul çaplı etkinlikleri daha çok vurgulamışlardır.

2.2.11.2. Okul Düzeyindeki Uygulamalar

Okul gelişimi başarılması gereken bir durum olarak değil, ancak okulun ihtiyaç duyduğu bir süreç olarak “dahil olma” fikrini de içerir. Bu süreç işbirliğini, aktif katılımı, karar vermeye katılımı, kimlik çeşitliliğinin farkına varma ve kabul etmeyi, toplumu korumak için eğitime değer vermeyi içerir. Bu gelişimsel süreçte hedef, okulun bütün üyelerinin aktif katılımcı olmalarıdır (Durrant, 2009, s.2).

Okulun yapısında öğretmenler hem resmi hem gayri-resmi olarak liderlik yaparlar. Bu durum onların gün içerisinde farklı roller oynamalarından, diğer öğretmenlerle, personelle ve yönetimle işbirliği içinde çalışmalarından kaynaklanmaktadır. Öğretmenler farklı seviye düzeylerinde, bölüm düzeyinde ve okul düzeyinde çalışırlar ve sınıfta da öğretim yaparlar. Harrison ve Killion (2007) öğretmenlerin okullarında liderlik gösterdikleri farklı rolleri şu şekilde sıralamışlardır: a.Kaynak Sağlayıcı, b.Eğitim Uzmanı, c.Müfredat Uzmanı, d.Sınıf Desteği, e.Öğrenmede Kolaylaştırıcı, f.Mentor, g.Okul Lideri, h.Koç, ı.Değişim İçin Kataliz, j.Öğrenen.

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

Öğretmen liderliği katılımı, demokratik yönetimi, meslektaşlığı, işbirliğini, okulların açık sistemler ve öğrenen organizasyonlar olmasını vurgular. Bu demokraikleşme sürecinin kalbinde, okullardaki karar mekanizmasının merkeziyetçilikten uzaklaşması yer almaktadır. Okullarda katılımcı ve daha demokratik bir sürece geçilmesi öğretmen

liderliğini gerekli kılmaktadır (Grant, Gardner, Kajee, Moodley ve Somaroo, 2010, s.401).

2.2.12. Lider Öğretmenlerin İhtiyaçları

Öğretmenlerin becerileri öğrenci başarısının en güçlü belirleyicilerinden biridir. Aslında güç, yarış, ya da ebeveynlerin eğitimsel marifetlerinden daha etkilidir. Eğer öğretmenlerden mesleği doğru bir şekilde yapması bekleniyorsa, onların daha yoğun bir öğretmen eğitimine, daha anlamlı lisans sistemlerine ve daha düşünceli bir profesyonel gelişime sahip olmaya ihtiyaçları vardır. Başka bir deyişle, öğretmen gelişimini destekleyen sistemler şimdikinden daha iyi olmalıdırlar (Usdan, McCloud & Podmostko, 2001, s.12).

Öğretmenler, uzmanlığın ötesinde birşey barındırırlar. Eğitimin neredeyse tamamı testlerin, standartların ve sorumlulukların altında kaldığı zaman, öğretmenler bildiklerinden daha ağır bir baskı altında kalabilirler. En iyilerinin sahip olduğu çocuk ve söz konusu alan bilgileri, empati, adama, teknik, topluluklara ve ailelere duyarlılık, yardım için hazır olma, takım ruhu, iletişim becerisi gibi daha birçok özelliğe büyük ihtiyaç duyarlar (Usdan, McCloud & Podmostko, 2001, s.16).

MacTavish & Kolb'a göre (2006), lider öğretmenlerin katılımını kolaylaştıran faktörler şunlardır:

-Açık-ilham veren misyon ve vizyon: Birçok eğitim lideri, kurumlarında ve kültürlerinde personel işbirliği yoluyla açık bir miyon ve vizyon oluşturmuşlardır. Herkesin onayladığı açık bir misyon, ortaklaşa çabanın vazgeçilmezlerindendir.

-Kolaylaştırıcı bir yapı: Hiyerarşik bir yapı ve güç bürokratik kontrol sistemi, kurumda başlangıçların oluşmasında kişilerin sessiz ve güvensiz olmalarını sağlar. Oysa, kampüsün ve öğlen saatlerinin dizayn edilmesi gibi günlük aktiviteler kurum ilişkilerini, yenilik ve katılımı destekleyen bir kültürü geliştirebilir.

-Yetkilendirilmiş öğretmen liderler: Yetkilendirme, katılım için gerekli bir faktördür. Okul müdürü okul kararlarına öğretmenleri katarak ve sınıf yeniliklerini cesaretlendirerek, yetkilendirici bir ortam yaratabilir.

-Yeniliklerin ve mükemmelliklerin farkına varma ve onları ödüllendirme: Pedagojik yenilik ve sınıflarda mükemmellik için herkesin katılımını sağlamak öğretmenlerin kültürü oluşturmalarında önemlidir. Katılımcı bir kültürde, öğretmen liderler, müdürün aktif desteğini ve yeterli bir fonu alan konuları başarmanın üstesinden gelebilirler.

-Destekçi ve açık bir müdür: Eğer müdür günlük görevleriyle uğraşırken, düzenli olarak öğretmenler tarafından görünürse, ve sınıflarda yaşananları bilen- onlara saygı gösteren iri olarak değerlendirilirse, kurumda güven ve saygı ortamı gelişir.

-Paylaşım ortamı: Düzenli olarak projelerde yer alma fırsatı tanınan öğretmenler, ilişkilerinde bir samimiyet geliştirirler. Bu samimiyet, katılımcılar anlamlı ve gerçek- dünyanın ihtiyacını karşılayan projelerde yer aldıklarında gelişir.

-Grup üyelerinin süreç becerileri: Düzenli olarak öğrenci ihtiyaçlarını ve plan çalışma programını tartışmak için düzenli olarak biraraya geliş sebepleri bulunan ya da aksi takdirde işle ilgili olayları içeren kararları almak için iletişim kuran öğretmenler işbirliği ve grup süreci becerileri geliştirirler. Bu tür becerilerin eğitime gerçekten ihtiyaç duyulur, çünkü sadece fırsatlar öğretmen liderlerin kişileri ve grupları nasıl cesaretlendirecekleri ve destekleyeceklerini öğrenmelerinde yeterli değildir.

2.2.13. Öğretmen Liderliğinin Gelişmesindeki Engeller

Liderlik rolleri, önemli yararlar sağlarken aynı zamanda oldukça problemli de olabilirler. Bu problemler öncelikle rol tanımları, zaman ve okul kültürü olarak ele alınabilir:

- **Rol Tanımları:** Çalışmalar, öğretmen liderlerin rolleri iyi tanımlanmadığında sık sık problemlerin yaşandığını , kendi rollerini yaratma ve şekillendirme görvi verilen öğretmenlerin başı çekmede isteksiz ve yeteneksiz olanlara göre daha yüksek başarı sağladıklarını göstermektedir.
- **Zaman:** Öğretmen liderler zaman sıkıntısının, hem lider hem öğretmen rollerini başarma konusunda yeteneklerini kısıtladıklarını belirtmektedirler.
- **Okul Kültürü:** Okul yöneticilerinden ve meslektaşlardan gelen desteğin ve cesaretlendirmenin azlığı, öğretmen liderler için en büyük engeli oluşturmaktadır.

Öğretmen liderler okulun gizlilik ve yalnızlık normlarının işbirliğini ve fikir paylaşımını zorlaştırdığını söylerler (Boyd & Mc Gree, 1995, s.3).

Bennis’e (1989) göre, “liderlik gücün akıllıca kullanımıdır”, ancak Reitzug’un (1991) da belirttiği gibi geleneksel olarak, yönetsel liderlik gücün akıllıca kullanılmasını yansıtmıyor. Yöneticiler daima, astlarına nasıl davranmaları gerektiğini söylüyorlar. Öğretmenler, müfredat materyallerinin, değerlendirmede kullanılacak testlerin, sınıf programlarının ve eğitimsel kaynakların seçimi gibi olaylarda çok az ses çıkarabiliyorlar. Öğretmenler profesyonelliklerini tam olarak kullanamıyorlar. Bu durum da, liderlik kapasitelerini etkiliyor (Bennis, 1989 & Reitzug, 1991’den akt: Terry, 1996, s.4).

İşbirliği, öğrenme ve yol gösterme için yetersiz zaman, liderlik aktivitelerine katılması için güdülenme azlığı, öğretmen, liderlerin gelişmesini sağlamadaki engeller olarak gösterilebilir. Ek olarak, öğretme mesleğinin içindeki bireysellik ve yalnızlık kültürü ve en kötü senaryo “yengeç kovası kültürü” okulun ilerleme sürecini yavaşlatabilir. Yazarlar Daniel L.Duke’ün yengeç mecazından sıkça bahsederler: Yengeç avcısı kovasını kapatmaya ihtiyaç duymaz, çünkü eğer bir yengeç kaçmaya çalışırsa diğerleri onu yakalar ve kovanın içine geri çekerler. Duke, 1994’te yayınlanan kitabında yengeç avcılığını, birçok öğretmenin kendi okullarında karşılaştıkları uyumsuzluklara benzetir. Bu tür bir kültürde, hatta daha ılımlı örneklerde bile, yazarlar öğretmenlerin “gelişme” konusunda isteksiz olabileceğini ve eşitlikçi normları ihlal edebileceğini söylüyorlar (York-Barr & Duke, 2005, s.5).

Zamanın baskısı, meslektaşları ile yeni ilişkiler geliştirmenin stresi, çevrede bulunan insanların yeni fikirlere karşı direnci, öğretmen liderlerin karşılaştığı sorunlardandır. Yeterli destek verilmez ise, öğretmen liderler bu engellere yenilebilmektedirler (Can, 2009, s.389). Bilindiği üzere, liderlik sorumluluğu verildiğinde, öğretmenler uygun bir eğitimden geçmiyorlar. Sınıfın koruyucu yalnızlığına alışkın olan öğretmenler, kendi potansiyellerinin farkına varmada güçlük çekiyorlar ve liderlik sorumluluklarını almada isteksiz davranıyorlar. Yalnızlıktan katılıma doğru bir değişim ihtiyacını farkedince, çok az öğretmen liderlik sorumluluklarında aktif olarak yer almak için başı çekiyor. Ayrıca, ne yazık ki, öğretmenler lider olduklarında sınıftan dışarı çıkıp yönetsel bir pozisyona

geçiyorlar. Bu durum, onların öğrencilerle teması ve pedagojik yönlerini kaybetmelerine ve öğretmen kimliklerinden vazgeçmelerine sebep oluyor (Krisko, 2001, s.4).

Diğer engeller akranlarla daha yüksek hiyerarşik ilişkileri içerir. Bu tür ilişkilerde öğretmen liderler işbirliği içinde çalışmak yerine otoriteyi uygularlar. Öğretmen katılımı olmadan lider öğretmenin müdür tarafından atanması, yetersiz iletişim ve öğretmen liderler, yönetici ve personel arasındaki yetersiz geribildirim bu çatışmalara katkı sağlar (York-Barr & Duke, 2005, s.5).

Çeküç (2008) bu konuda, 1992 ve 1999'da öğretmenlik mesleğinin gerçeklerini ortaya koyabilmek amacıyla aşağıdaki maddelere değinildiğini belirtmiştir (Lieberman & Miller, 2004'ten akt: Çeküç, 2008, s.39):

1. Öğretmenlere dönük ödül sistemi: Lider öğretmenlerin geliştirdikleri öğretim stratejileri, nadiren diğer öğretmenlerle paylaşılmasına ya da toplumun bilgisine sunulmasına yöneliktir. Bu durum, bilgilerin diğer meslektaşlarla paylaşımına ve kamunun bilgisine sunulmasına engel olmuştur.
2. Rekabetçi ve çatışmacı politikalar: Öğrenimle ilgili eksik bilgiler bireyselliliğe ve gizliliğe katkıda bulunmuş ve öğretmenlerin öğrencileri için yaptıklarının öğrencileri için bir fark yaratmayacağı gibi yersiz bir inanca kapılmalarına neden olmuştur. Öğretmenler paylaşımaya yönelik amaçlar ve beklentilerden ziyade bireysel amaçlar ve beklentiler geliştirmişlerdir.
3. Öğrenci davranışları üzerindeki kontrol sisteminin öğrenci öğrenimiyle ilgili kabul görür bir mekanizma olarak işlev görmesi: Kontrol izlenebilir ama öğrenim izlenemez.
4. Öğretmenlik, mesleki gelişimin çok az desteklendiği ve kariyer farklılığının olmadığı sıradan bir meslek olarak düşünülmektedir.
5. Öğretmenlik, öngörülen bir dizi yetenek, davranış ve tekniklerin öğrenilerek uygulamaya konduğu ve izlendiği teknik bir iş olarak algılandığı gelmiştir.
6. Şimdi olduğu gibi o zaman da bu gerçeklerin okulları her geçen gün değişen dünyanın gereksinimlerini karşılamak için gerekli olan politikalardan, inançlardan ve uygulamalardan mahrum bırakacaktır. Öğretmenler gerçek profesyoneller değil de

sözde yarı profesyoneller olarak değerlendirildikçe onlarda dünyanın geri kalanı geleceğe doğru dörtlü ile ilerlerken, güya geleceği yakalamaya çalışan okullarda çalışmaya devam edeceklerdir.

Bazı öğretmenler sınıflarında diğerlerinden ayrı (izole) kalmayı tercih ederler ve okullarında herhangi bir liderlik rolü almak istemezler. Bu tür öğretmenler başarılı birer yazıcı, yenilikçi birer sınıf yöneticileri veya çocuk edebiyatında birer uzman olabilirler. Bir toplantıda onları öne çıkarmaya çalışmaktansa, bu tür öğretmenlerden takımlarıyla etkili stratejileri paylaşımları istenebilir. Böylece, liderliği inşa ederken farklı karakterlere karşı duyarlı davranılmış olur (Schemerler, 2009, s.37).

Özetleyecek olursak, Katzenmeyer ve Moller'in (2001) de belirttiği gibi, öğretmen liderliğinin asıl engellerinden biri yapısalıdır ve birçok okulda hala hakim olan yukarıdan aşağıya liderlik modelidir. Ayrıca, liderlik rolü alan öğretmenler bazen meslektaşları tarafından dışlanırlar. Meslektaşlarından izole edilme hissi de öğretmen liderliğinin önündeki önemli bir engeldir.

Bu tür durumlar okul gelişimini engellemektedir. Çünkü, nitelikli öğretmenleri reform hareketlerinde kolaylaştırıcı olmaktan alıkoyar. Öğretmen liderliği için kritik nokta, bu tür öğretmenlerin okul reformları için okul yönetimine yardımcı olmasıdır (York-Barr & Duke, 2005, s.5).

2.2.14. Öğretmen Liderliğinin Gelişmesinde Müdürün Roller

Öğretmenlik liderlik yapmayı teşvik eden bir meslek değildir. Devlet okullarının hiyerarşik yapısı 19.yüzyılın sanayi modeline benzemektedir. Yani okulda, okul müdürü ve öğretmen arasındaki ilişki, patron-işçi ilişkisi gibidir (Troen & Boles'ten akt: Bakioğlu, 1998, s.11).

Müdürlerle ilgili yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu, müdürlerin okullarını yönetmek için ihtiyaç duydukları becerilerin çoğunu isteyken öğrendiklerini göstermiştir. Oysa müdürler günümüzde sadece okulun günlük işlerini yönetmekle sorumlu değildirler; aynı zamanda, gerekli değişimleri yapmaları için personeli motive edebilecek okul gelişim uzmanları da olmalıdırlar (Miller, 2004, s.3).

Okul müdürleri reform çabalarının başarılı olmasında anahtar unsur olarak görülmektedir. Çünkü, müdürlerin inanç ve uygulamaları kurum kültürünün gerekliliğini şekillendirir. Müdürlerin akademik başarısızlık konusundaki inançları, bu başarısızlıkta kendi rolleri ve farklılık yaratma kapasiteleri bütün gelişme girişimleri açısından önemlidir (Timperley & Robinson, 2001, s.282).

Öğretmenlerin liderlik rollerini oynarken okul müdürleri veya yöneticiler nerede yer alırlar? Onların görevleri daha mı az önemlidir? Bu soruyu Phillip Schlechty "hayır" olarak yanıtlar. Okul müdürleri, personeliyle işbirliği içinde çalışarak kaynakların eşit dağılımını, okul reformlarının yapılmasını sağlayabilir ve yine okul ve okul sisteminde ğrenci merkezli kültürü yerleştirme konusunda adımlar atabilirler. Okul yöneticileri, sorumluluklarını uygun şekilde paylaşımları konusunda öğretmenlere destek vermelidirler (Urbanski ve Nickolaou, 2006'dan akt: Can, 2007, s.273).

Birçok ğretmen otorite olarak tanımlanan yöneticilerin denetimi altında öğretmeye çalışır. Öğretmenler sıkılmış, gücenmiş ve mutsuz hissederler. Biroğ sabah "Gerçekten gitmek istemiyorum" diyerek uyanır. Biroğ ğretmenlik mesleğinden ayrılma konusunda şikayet ederler. Birçok ğretmen de kendini yöneticiler "için" değil de, yöneticiler "ile" alışırken bulurlar. Fikirleri değerdirdir. zgrlk müfredatta ve mesleğin diğder alanlarında risk almayı sağlar. Yetkilendirildike ve yaratıcılıkları arttıkça öğretme tekniklerini ve sınıf başarılarını geliştirirler (Terry, 1996, s.1).

Kendi uzmanlarını güçlendirmenin ve karara katmanın avantajını kullanan müdürler etkileme güçlerini azaltmazlar, tam tersine güçlendirirler. Bu müdürler, kurumlarında çok kişi liderlik yaparsa, okulun kaybetmeyeceğini düşünürler (Troen & Boles, 1994'ten akt: Pate, James & Leech, 2005, s.10). Öğretmen kendisini etkileyen kararlara katılırsa, sınıfı içindeki kararları da büyük oranda etkileyebilir. Öğretmenlerin karara katılmasını okul yöneticisi sağlayabilir ve bu yolla onların yaratıcı enerjilerini kullanmalarına yardımcı olarak onların öğrencilerine örnek olmalarına fırsat verebilir (Bakioğlu ve Hesapıoğlu, 1997, s.72).

Okullarda liderliğin dağılımı, okul liderlerinin rollerinin zamanla değışmesiyle farklılaşır. Eğitimle ilgilenen araştırmacılar okul liderlerinin asıl sorumluluklarının ğretimi ve öğrencinin öğrenmesini arttırmak olduğunu belirtmektedirler (Spillane,

2003, s.344). Eğer yöneticiler öğrencilerin öğrenmesini arttıracak durumları yaratıyorsa, liderlik uygulamalarının öğrenci başarısıyla ilişkisi olduğu söylenebilir. Müdürleri mesleki sorumluluk konusunda eğiterek, önemli liderlik uygulamaları konusunda serbest bırakarak ve destek sağlayarak, kurumun sorumlulukları ve yöneticinin işi arasındaki ayrılıkları netleştirerek ve işleri yapabilmeleri için yöneticilere gerekli kaynakları sağlayarak, yöneticilerin en baskın görevlerine odaklanmaları sağlanabilir: bu da bütün öğrencilerin yüksek standartlara ulaşmasına yardımcı olmaktadır (Miller, 2004, s.3).

Alert'e (2003) göre, okul liderleri okulun eğitim programı ve profesyonel gelişmesi yoluyla bütün öğrencilerin başarısını arttırmaktan sorumludur. Bir okulun kültürünü değiştirmenin tek yolu, öğretmenlerin uygulamalarını değiştirmekten, öğretmenlerin eline fırsat vermekten geçer.

2.2.15. Öğretmen Liderliği Konusunda Yapılan Çalışmalardan Örnekler

Bu bölümde, öğretmen liderliği konusunda yapılan çalışmalardan dünyadan ve yurt içinden örneklerle açıklanmıştır.

2.2.15.1. Dünyada Yapılan Çalışmalardan Örnekler

Öğretmen liderliği konusunda dünyada yapılan çalışmalarda son yıllarda hareketlilik yaşanmaktadır. Bu da, konuya gereken önemin verilmeye başlandığına dair inancımızı güçlendirmektedir. Bu nedenle ödevimizin bu kısmında bu çalışmalardan birkaç örnek vermenin yerinde olacağını düşünmekteyiz. Önceliği, kaynak inceleme sırasında çok sık karşımıza çıkan Louisiana Hükümeti'ne veriyoruz.

2.2.15.1.1. Louisiana

Ayrı bir okul liderliğinin farkına varma ve günümüz okullarının nitelikli öğretmenlerini motive etme amacıyla, Louisiana Hükümeti eğitimsel liderlik sertifikasına yeni bir kategori ekledi: Öğretmen Lider. Hükümet ayrıca, öğretmen lider müfredatını oluşturmak, uygulamak ve değerlendirmek için pilot projeler oluşturdu. Bu projelerden biri, St. Charles Öğretmen Lider Enstitüsüdür (St. Charles Teacher Leader Enstitute:

TLI). Enstitü, S.Charles Parish devlet okulları ile New Orleans Üniversitesi arasındaki bir ortaklığı içerir. Projenin amacı, iş ve endüstrideki yerel liderler ile okul gelişiminde öğretmen liderliğini teşvik eden bir mezun programı oluşturma konusunda ortaklığı geliştirmektir. Program dahilinde 35 aday üniversiteye başvuru yapmış, bunlardan 21'i seçilmiştir. Katılımcılar, aldıkları derslerden sonra, okullarında başarıyı arttıracak bir liderlik örneğini uygulamışlardır. Katılımcıların 19'u bu uygulamayı da yaparak programdan başarılı bir şekilde mezun olmuştur (Bauer, Haydel, & Cody, 2003, s.5-7).

2.2.15.1.2. Gürcistan

1. Gürcistan, daha yeni, bir devlet öğretmen lider onayı politikasını sisteme yerleştirdi.
2. Öğretmen liderliği programları performans temelli ve lider öğretmenlerde şu iki liderlik standardını oluşturmali: a) Gelişmeyi, telaffuzu, uygulamayı ve paylaşılmış bir vizyonun benimsenmesini kolaylaştırma; b) Olumlu bir okul kültürü yaratma, etkili bir eğitimsel program sağlama, araştırma yoluyla en iyi uygulamaları gerçekleştirme, ve personel için geniş kapsamlı bir profesyonel gelişme planı oluşturma.
3. Lider öğretmen onayı bir maaş artışını zorunlu kılmaz.
4. Öğretmen liderliği programı, tam bir okul lideri sertifikası için bir kariyer patikası haline gelmelidir (Teacher Leader Endorsement Concepts and Strategies, 2007, s.2).

2.2.15.1.3. New York Bölge 1

1. Seçkin Öğretmen Lider Programı New York Bölge 1 ile Bank Street College arasındaki bir ortaklıktır.
2. Sınıfların teslim edildiği, fakat hala okulda liderlik sorumluluklarını almaya istekli öğretmenler için oluşturulmuş 15 kredilik bir programdır.
3. Öğretmenler öğretmen liderliği, müfredat ve öğretme, alan çalışması ve personel gelişimi konularında dersler alırlar.

4. Programı tamamladıktan sonra, öğretmen liderler, öğretimsel liderler, personel geliştiriciler ve koçlar olabilecekler; öğretmenler ve veliler için profesyonel gelişme modelleri sağlayabilecekler ve okul çapında liderlik kapasiteleri sunabileceklerdir.
5. Programı tamamladıktan sonra, öğretmenler Yönetici Enstitüsü Programı veya Ulusal Yönetim Kurulu Sertifikası programlarına katılabilirler; veya akranlarının pratiklerini ve liderlik becerilerini geliştirmek için işbirliği içinde çalışmaya devam ederler (Teacher Leader Endorsement Concepts and Strategies, 2007, s.2).

2.2.15.1.4. San Juan Birleşik Okul Bölgesi, Kaliforniya

1. Liderlik takımlarının görevi öğretmenin, öğrencinin öğrenmesinin ve nitelikli öğretimin sürekli gelişmesine odaklanmak, liderliğin temelini genişletmek, profesyonel bir öğrenme topluluğu yaratmak ve diğer topluluk üyelerine liderlik konusunda model oluşturmaktır.
2. Her Salı erken çıkma günüdür ve öğretmenlerin öğrenci başarısını arttırmak için meslektaşları ile işbirliği yapıp bazı aktiviteler yaratmaları beklenir.
3. Liderlik takımı, 3 tane yıllık personel gelişim günü planlamaktan sorumludur.
4. Liderlik takımları, akranları tarafından seçilir ve 3 akademik yıl görev yapar.
5. Liderlik takımının üyeleri, yıllık 1400 dolar ücret kazanırlar.
6. Liderlik takımının etkisi öğretmenlerin öğrenci verilerini değerlendirmede daha yoğun çalışmalarını, performanstaki boşlukları belirlemelerine ve boşlukları gidermek için bazı adımlar atmalarını sağlar (Teacher Leader Endorsement Concepts and Strategies, 2007, s.2).

2.2.15.1.5. Houston

Öğretmen liderliği Houston Teachers Institute (Öğretmenler Enstitüsü) HTI programının başarısını oluşturur. Enstitü, bölgedeki öğretmenleri programın içine katarak önemli bir başarıya imza atmıştır. Çünkü öğretmenler, programı planlamada, organizasyonda, uygulamada ve değerlendirmede önemli ve vazgeçilmez bir rol oynamaktadırlar. Diğer öğretmenleri programa katma sorumlulukları vardır. Öğretmen

liderliği rolü yıl içinde artarak ilerler. Her akademik yılın başında, öğretmen temsilciler meslektaşlarıyla görüşerek, gelecek yılın seminer konuları için profesyonel gelişme ihtiyaçları ve ilgileri ile ilgili bilgi toplarlar. Bu, bölgede öğretmenlerin müfredatı şekillendirme ve personel gelişimi konularında etkili bir sese sahip olmalarını sağlar. Meslektaş önerileri doğrultusunda, temsilciler biraraya gelip Houston Üniversitesi'nin fakülte üyeleri tarafından yönetilecek, gelecek yılın seminer başlıklarını belirler. Daha sonra, temsilciler meslektaşlarını "katılımcı" olmaya davet ederler. Houston'daki öğretmenler HTI'daki programın bilgilerini ve profesyonel becerilerini arttırdığı konusunda hemfikirlerdir (Yale National Initiative, 2007, s.1-2).

2.2.15.1.6. Washington

Washington Üniversitesi College of Education, Öğretimsel Liderlik master programı (Master of Education in Instructional Leadership – MIL) sunmaktadır. Program okullarında ya da bölgelerinde bir liderlik pozisyonunda olmak isteyen öğretmenleri hazırlamaktadır. Bu öğretmen liderler, akranlarını destekleyecek zengin bilgilere sahip olurlar ve okullarındaki bütün öğrenciler için parlak bir eğitimsel gelecek için çalışırlar. MIL programı bütün öğretmenlere yaygın liderlik özellikleri katar, onların okullarında ve bölgelerinde liderlik ve koçluk rollerine olan ihtiyacı anlamalarını sağlar (University of Washington, College of Education, 2007, s.1).

2.2.15.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalardan Örnekler

Ülkemizde liderlikle ilgili çeşitli sektörlerde çalışmalar ve araştırmalar yapılmış, eğitim kurumlarında ise daha çok okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ile çalışmalar yapılmıştır. Öğretmen liderliği ile ortaöğretim öğretmenlerinin liderlik özellikleri ile ilgili çalışma yapılmamıştır (Çeküç, 2008, s.43). Ancak, yapılan araştırmalarda, İnönü İlköğretim Okulu Öğretmenin Sınırı Yok Projesinde 9-10 OCAK 2010 tarihlerinde ÖRAV - Öğretmen Akademisi Vakfı "ÖĞRENEN LİDER ÖĞRETMEN" SEMİNERLERİ yapıldığı görüldü. Kadıköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nce de 01.04.2009'da Öğrenen Lider Öğretmen Semineri düzenlenmiştir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ele alınmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Tarama modeli, davranış bilimi ve disiplinlerine daha uygun düşmekte ve yöntemin özellikleri gereği kurumların mevcut düzenini bozmadan ve kurum personeline yönetsel güçlük çıkarmadan kullanılabilir (Kaptan, 1973). Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2000, s. 155).

Araştırmada genel tarama modeli (survey) kullanılmaktadır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1998, s.79).

Bu araştırmada, okul yönetimi sürecinde İngilizce öğretmenlerinin liderliği ile ilgili var olan durumun, olduğu şekliyle betimlenmesi amaçlandığından tarama modeli ve tarama modelinde genellikle kullanılan tekniklerden biri olan anket (survey) tekniği kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim-öğretim yılı içerisinde İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan İngilizce Öğretmenleri ve yöneticiler oluşturmaktadır. İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin sayısı 1864'tür. Evrende, 1274 Müdür, 502 Müdür Başyardımcısı, 2899 Müdür Yardımcısı olmak üzere toplam 4675 yönetici bulunmaktadır.

İlköğretim okulu İngilizce öğretmenleri ve yöneticilerinin oluşturduğu evren büyük olduğundan, bu evrende çalışma yerine örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem almada temel kural olan, “yansızlık ilkesi”ne uyulmuştur. Araştırmanın örneklemini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakası sınırları içindeki Kadıköy, Beykoz ve İstanbul ili Avrupa yakası sınırları içindeki Beşiktaş ve Sarıyer ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan İngilizce Öğretmenleri ve yöneticiler oluşturmaktadır. Örneklem grubunda Kadıköy ilçesinde 156, Beykoz ilçesinde 67, Beşiktaş ilçesinde 52, Sarıyer ilçesinde 72 İngilizce öğretmeni bulunmaktadır. Örneklem grubunda Kadıköy ilçesinde 54 Müdür, 3 Müdür Başyardımcısı, 104 Müdür Yardımcısı olmak üzere 161 yönetici; Beykoz ilçesinde 38 Müdür, 2 Müdür Başyardımcısı, 59 Müdür Yardımcısı olmak üzere 99 yönetici; Beşiktaş ilçesinde 27 Müdür, 1 Müdür Başyardımcısı, 32 Müdür Yardımcısı olmak üzere 60 yönetici; Sarıyer ilçesinde 34 Müdür, 3 Müdür Başyardımcısı, 51 Müdür Yardımcısı olmak üzere 88 yönetici bulunmaktadır. Örneklem 347 İngilizce Öğretmeni ve 408 yönetici içermektedir.

Araştırmadaki okulların belirlenmesinde araştırmacının görev ili olma sebebiyle İstanbul ili düşünülmüştür. Verilen ilçelerdeki ilköğretim okulları kolay ulaşılabilirlik nedeniyle örneklem olarak seçilmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, belirlenen ilköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin demografik bilgilerine ulaşabilmek için “Kişisel Bilgi Formu”, öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin algı ve beklentilerini belirlemek amacıyla “*Öğretmen Liderliği Ölçeği*” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek ve araştırmadaki bağımsız değişkenler hakkında veri toplamak amacıyla, benzer konularda yapılmış araştırmalar da incelenerek araştırmacı tarafından bir anket hazırlanmıştır. Bu anket; okuldaki konumunuz, cinsiyetiniz, medeni durumunuz, mezun olduğunuz okul, mezuniyet

durumunuz, meslekteki kıdeminiz, çalıştığınız okuldaki hizmet süreniz, çalıştığınız okuldaki öğretmen sayısı, çalıştığınız okuldaki öğrenci sayısı olmak üzere toplam 9 maddeden oluşmaktadır. Her sorunun özelliğine göre tercih şıkları mevcuttur.

3.3.2. Öğretmen Liderliği Ölçeği

Öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri tespit etmek amacıyla Beycioğlu (2010) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Veri toplama aracı geliştirilirken ilk aşamada öğretmenlerin ve yöneticilerin, öğretmen liderliğine ilişkin algılarını betimlemeyi amaçlayan bir “madde havuzu” oluşturulmuştur. Alanyazın taraması, ilgili araştırmaların incelenmesi ve yurt içinden ve yurt dışından uzman (*Prof. Dr. Battal Aslan, Prof. Dr. Terry K. Dozier, Prof. Dr. Alma Harris, Doç. Dr. Burhanettin Dönmez, Yrd. Doç. Dr. Mahire Aslan, Dr. A. McCrackin Nichols*) görüşlerine başvurulması sonucu 29 maddelik ölçek taslağı oluşturulmuştur. Taslağın öğretmenlerin ve yöneticilerin “Öğretmen Liderliği”ne ilişkin algı ve beklentilerini ölçüp ölçmediğini görebilmek için evrenden alınan bir grupta pilot çalışma uygulaması gerçekleştirilmiş ve faktör analizi yapılmıştır.

Araştırmada geçerlilik çalışmaları kapsamında açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ve madde-toplam korelasyonları, güvenirlik çalışması için ise iç tutarlılık ve test-tekrar test teknikleri kullanılmıştır. Bu araştırmada bir maddenin bir faktörde gösterilebilmesi için en az “.40”lık bir faktör yüküne sahip olması ve maddelerin bulundukları faktördeki yük değerleri ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın “.10” ve daha yukarı olması şartları aranmıştır.

Ayrıca faktör analiz sonucunda algı ve beklenti için yapılan analizlerde algı ve beklenti için aynı boyutlarda yer almayan maddeler elenmiştir. Bu şartlara uymayan 6, 11, 15 ve 16. maddelerin elenmesinin ardından yinelenen analizler sonucunda, ölçeğin algıya ve beklentiye ilişkin maddelerin üçer boyutta toplandığı; ilk boyutta 9 maddeden, ikinci boyutta 11 maddeden ve üçüncü boyutta 5 maddeden oluşan bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu boyutlar “Kurumsal Gelişme”, “Mesleki Gelişim” ve “Meslektaşlarla İşbirliği” olarak adlandırılmıştır. Kurumsal gelişme boyutunda 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15,

16. maddeler; mesleki gelişim boyutunda 10, 12, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25. maddeler; meslektaşlarla işbirliği boyutunda 1, 2, 3, 4, 5. maddeler yer almıştır.

Ölçeğin açıkladığı kümülatif varyans oranı; algı için %57.23, beklenti için % 51.60'tır. Ölçeğin madde-toplam korelasyon değerlerinin algı için “.47” ile “.92” arasında değiştiği, beklenti için ise “.51” ile “.77” arasında değiştiği belirlenmiştir.

Ölçekte, öğretmenlerin liderlik rollerini algı ve beklenti açısından değerlendiren toplam 25 madde yer almaktadır. Her madde (5) Her zaman ile (1) Hiçbir zaman arasında değişen, Likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirilmektedir. Ölçekte bulunan maddeler hem algı hem de beklenti kısmında üçer boyutta toplanmıştır (Beycioğlu, 2009, s.93-98).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma için gerekli izinler alındıktan sonra “*Öğretmen Liderliği Ölçeği*” 2011-2012 Eğitim- Öğretim yılında 1 Ekim 2011-30 Mart 2012 tarihleri arasında belirlenen örneklem grubuna uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Toplanan anketlerden elde edilen veriler, araştırmacı tarafından bilgisayara yüklenerek amacına uygun olarak sınıflandırılmış ve çözümleme için hazır paket programlardan SPSS 15.0 versiyonundan yararlanılarak sonuçlar elde edilmiş ve öneriler geliştirilmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM

4.1. Araştırmaya Katılanlara İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

Araştırmaya katılanlara ilişkin tanımlayıcı bulgular aşağıda verilmiştir.

Çizelge 4.1.

Okuldaki Konum Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Müdür	71	17,4	17,4	17,4
Müdür Yardımcısı	102	25,1	25,1	42,5
İngilizce Öğretmeni	234	57,5	57,5	100,0
Toplam	407	100,0	100,0	

Çizelge 4.1’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan bireylerin 71’i (%17,4) müdür; 102’si (%25,1) müdür yardımcısı; 234’ü (%57,5) İngilizce öğretmenidir. Araştırmamızda müdür ve müdür yardımcısı, yönetici başlığı altında toplanmıştır. Buna göre, örneklem grubunu oluşturan bireylerin 173’ü (%42,5) yönetici; 234’ü (%57,5) İngilizce öğretmenidir.

Çizelge 4.2.

Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Kadın	207	50,9	50,9	50,9
Erkek	200	49,1	49,1	100,0
Toplam	407	100,0	100,0	

Çizelge 4.2’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan bireylerin 207’si (%50,9) kadın; 200’ü (%49,1) erkektir.

Çizelge 4.3.

Medeni Durum Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Evli	302	74,2	74,2	74,2
Bekar	105	25,8	25,8	100,0
Toplam	407	100,0	100,0	

Çizelge 4.3'te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan bireylerin 302'si (%74,2) evli; 105'i (%25,8) bekaardır.

Çizelge 4.4.

Mezun Olunan Fakülte Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Eğitim Fakültesi	318	78,1	78,1	78,1
Fen-Edebiyat Fakültesi	53	13,0	13,0	91,2
Diğer	36	8,8	8,8	100,0
Toplam	407	100,0	100,0	

Çizelge 4.4'te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan bireylerin 318'i (%78,1) Eğitim Fakültesi; 53'ü (%13) Fen-Edebiyat Fakültesi; 36'sı (%8,8) diğer fakültelerden mezun olmuşlardır. Araştırmamızda fen-edebiyat fakültesi mezunları da diğer fakülteler başlığı altında toplanmıştır. Buna göre, örneklem grubunu oluşturan bireylerin 318'i (%78,1) Eğitim Fakültesi; 89'u (21,9) diğer fakültelerden mezun olmuşlardır.

Çizelge 4.5.

Mezuniyet Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Lisans	366	89,9	89,9	89,9
Yüksek Lisans	41	10,1	10,1	100,0
Toplam	407	100,0	100,0	

Çizelge 4.5'te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan bireylerin 366'sı (%89,9) lisans; 41'i (%10,1) yüksek lisans mezunudur. Katılımcılar arasında doktora mezunu bulunmamaktadır.

Çizelge 4.6.

Mesleki Kıdem Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
1-5 yıl	86	21,1	21,1	21,1
6-10 yıl	111	27,3	27,3	48,4
11-15 yıl	81	19,9	19,9	68,3
16-20 yıl	59	14,5	14,5	82,8
21 yıl ve üstü	70	17,2	17,2	100,0
Toplam	407	100,0	100,0	

Çizelge 4.6’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan bireylerin 86’sı (%21,1) 1-5 yıl; 111’i (%27,3) 6-10 yıl; 81’i (%19,9) 11-15 yıl; 59’u (%14,5) 16-20 yıl; 70’i (17,2) 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir.

Çizelge 4.7.

Okuldaki Hizmet Süresi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
1-5 yıl	305	74,9	74,9	74,9
6-10 yıl	79	19,4	19,4	94,3
11-15 yıl	17	4,2	4,2	98,5
16-20 yıl	6	1,5	1,5	100,0
Toplam	407	100,0	100,0	

Çizelge 4.7’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan bireylerin 305’i (%74,9) çalıştığı okulda 1-5 yıl; 79’u (%19,4) 6-10 yıl; 17’si (%4,2) 11-15 yıl; 6’sı (%1,5) 16-20 yıl mesleki kıdeme sahiptir. Çalıştığı okulda 21 yıl ve üstü kıdeme sahip katılımcı bulunmamaktadır.

Çizelge 4.8.

Öğretmen Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
20-30 arası	212	52,1	52,1	52,1
31-50 arası	129	31,7	31,7	83,8
50 kişiden fazla	66	16,2	16,2	100,0
Toplam	407	100,0	100,0	

Çizelge 4.8’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan bireylerin 212’si (%52,1) 20-30 arası öğretmen sayısına sahip okulda; 129’u (%31,7) 31-50 arası öğretmen sayısına sahip okulda; 66’sı (%16,2) 50’den fazla öğretmen sayısına sahip okulda görev yapmaktadır.

Çizelge 4.9.
Öğrenci Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
500'den az	131	32,2	32,2	32,2
500-1000 arası	167	41,0	41,0	73,2
1000'den fazla	109	26,8	26,8	100,0
Toplam	407	100,0	100,0	

Çizelge 4.9'da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan bireylerin 131'i (%32,2) 500'den az öğrenci sayısına sahip okulda; 167'si (%41) 500-1000 arası öğrenci sayısına sahip okulda; 109'u (%26,8) 1000'den fazla öğrenci sayısına sahip okulda görev yapmaktadır.

4.2. Araştırma Problemine Göre Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırmanın problemi “İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenleri ve yöneticilerinin, İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algı ve beklenti düzeyi nedir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan yönetici ve İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce öğretmenlerinin liderlik rollerine yönelik beklenti ve algılarına ilişkin genel değerlendirme Tablo 4.1 ve Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.1.
Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentileri

Boyut	n	Minimum	Maximum	$\bar{x}$	sh	ss
Kurumsal Gelişme	407	16,00	45,00	39,15	,27	5,38
Mesleki Gelişim	407	34,00	55,00	51,71	,20	4,00
Meslektaşlarla İşbirliği	407	13,00	25,00	21,27	,13	2,58
Toplam Beklenti	407	71,00	125,00	112,13	,52	10,42

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan bireylerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerinden almış oldukları puanların aritmetik ortalaması

kurumsal gelişme boyutunda $\bar{x}=39,15$; mesleki gelişim boyutunda $\bar{x}=51,71$; meslektaşlarla işbirliği boyutunda $\bar{x}=21,27$; toplam beklenti boyutunda $\bar{x}=112,13$ olarak hesaplanmıştır. Örneklem grubunu oluşturan bireylerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerinden almış oldukları puanların standart sapması kurumsal gelişme boyutunda $ss=5,38$; mesleki gelişim boyutunda $ss=4,00$; meslektaşlarla işbirliği boyutunda $ss=2,58$; toplam beklenti boyutunda $ss=10,42$ olarak hesaplanmıştır. Örneklem grubunu oluşturan bireylerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerinden almış oldukları puanlarda aritmetik ortalamanın standart hatası kurumsal gelişme boyutunda $sh=,27$; mesleki gelişim boyutunda $sh=,20$; meslektaşlarla işbirliği boyutunda $sh=,13$; toplam beklenti boyutunda $sh=,52$ olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.2.
Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algıları

Boyut	n	Minimum	Maximum	$\bar{x}$	sh	ss
Kurumsal Gelişme	407	10,00	45,00	31,65	,31	6,29
Mesleki Gelişim	407	22,00	55,00	44,96	,33	6,73
Meslektaşlarla İşbirliği	407	10,00	25,00	18,98	,17	3,38
Toplam Algı	407	46,00	125,00	95,59	,71	14,38

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan bireylerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarından almış oldukları puanların aritmetik ortalaması kurumsal gelişme boyutunda $\bar{x}=31,65$; mesleki gelişim boyutunda $\bar{x}=44,96$; meslektaşlarla işbirliği boyutunda $\bar{x}=18,98$; toplam algı boyutunda $\bar{x}=95,59$ olarak hesaplanmıştır. Örneklem grubunu oluşturan bireylerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarından almış oldukları puanların standart sapması kurumsal gelişme boyutunda $ss=6,29$; mesleki gelişim boyutunda $ss=6,73$; meslektaşlarla işbirliği boyutunda $ss=3,38$; toplam algı boyutunda $ss=14,38$ olarak hesaplanmıştır. Örneklem grubunu oluşturan bireylerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarından almış oldukları puanlarda aritmetik ortalamanın standart hatası kurumsal gelişme boyutunda $sh=,31$; mesleki gelişim boyutunda $sh=,33$; meslektaşlarla işbirliği boyutunda $sh=,17$; toplam algı boyutunda $sh=,71$ olarak hesaplanmıştır.

Katılımcıların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, tüm boyutlar ve ölçeğin toplamından alınan puanlar açısından, beklenti puan ortalamalarının algı puanlarından daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgu, katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerinin algılarından daha fazla olduğunu göstermektedir. Katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerine ait aritmetik ortalama 112,13 (Her zaman) iken, algılarına ait aritmetik ortalama 95,59’dur (Sık sık).

4.2.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “İlköğretim okulu İngilizce öğretmenlerinin ve yöneticilerin, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında görev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Görev türü değişkenine göre, katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3.
Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Görev Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Boyut	Görev Türü	Betimsel Değerler				t testi		
		n	$\bar{X}$	ss	sh	t	sd	p
Kurumsal Gelişme	Yönetici	173	39,39	5,04	,38	,767	405	,443
	İngilizce Öğretmeni	234	38,98	5,63	,37			
Mesleki Gelişim	Yönetici	173	51,22	4,21	,32	-2,138	405	,033*
	İngilizce Öğretmeni	234	52,07	3,80	,25			
Meslektaşlarla İşbirliği	Yönetici	173	21,15	2,21	,17	-,820	403,56	,413
	İngilizce Öğretmeni	234	21,35	2,82	,18			
Toplam	Yönetici	173	111,76	9,78	,74	-,615	405	,539
	İngilizce Öğretmeni	234	112,41	10,89	,71			

Tablo 4.3'te görüldüğü üzere, liderlik ölçeği puanlarının görev türü değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup *t* testi sonucunda; kurumsal gelişme ($t=,767$; $p>,05$) ve meslektaşlarla işbirliği ($t=-,820$; $p>,05$) boyutu açısından katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmamıştır. Mesleki gelişim boyutu açısından ise, katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmuştur ($t=-2,138$; $p<,05$). Mesleki gelişim boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin ($\bar{x}=52,07$ -Her zaman) yöneticilere ($\bar{x}=51,22$ -Her zaman) göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Söz konusu farklılık İngilizce öğretmenlerinin lehine gerçekleşmiştir. Araştırmanın bu bulgusuna dayanarak, İngilizce öğretmenlerinin günümüz değişimlerine uyum sağlayarak mesleki gelişimlerini arttırmanın gerekliliğine inandıkları söylenebilir.

Görev türü değişkenine göre, katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan *t* testi sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4.
Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Görev Türü Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup *t* Testi Sonuçları

Boyut	Görev Türü	Betimsel Değerler				t testi		
		n	$\bar{x}$	ss	sh	t	sd	p
Kurumsal Gelişme	Yönetici	173	32,26	6,43	,49	1,682	405	,093
	İngilizce Öğretmeni	234	31,20	6,17	,40			
Mesleki Gelişim	Yönetici	173	43,66	7,39	,56	-3,384	405	,001*
	İngilizce Öğretmeni	234	45,91	6,04	,39			
Meslektaşlarla İşbirliği	Yönetici	173	19,43	3,50	,27	2,296	405	,022*
	İngilizce Öğretmeni	234	18,65	3,25	,21			
Toplam	Yönetici	173	95,35	15,69	1,19	-,286	334,94	,775
	İngilizce Öğretmeni	234	95,77	13,37	,87			

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere, liderlik ölçeği puanlarının görev türü değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda; kurumsal gelişme boyutu açısından katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı *bulunmamıştır* ($t=1,682$; $p>,05$). Mesleki gelişim ($t=-3,384$; $p<,01$) ve meslektaşlarla işbirliği ($t=2,296$; $p<,05$) boyutları açısından ise, katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmuştur. Mesleki gelişim boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin ($\bar{x}=45,91$ -Sık sık) yöneticilere ($\bar{x}=43,66$ -Sık sık) göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Söz konusu farklılık İngilizce öğretmenlerinin lehine gerçekleşmiştir. Araştırmanın bu bulgusuna dayanarak, İngilizce öğretmenlerinin günümüz değişimlerine uyum sağlayarak mesleki gelişimlerini arttırdıkları söylenebilir. Meslektaşlarla işbirliği boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, yöneticilerin ($\bar{x}=19,43$ -Sık sık) İngilizce öğretmenlerine ($\bar{x}=18,65$ -Sık sık) göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Söz konusu farklılık yöneticilerin lehine gerçekleşmiştir. Araştırmanın bu bulgusuna dayanarak, yöneticilerin son yıllarda ilköğretim okullarında gerçekleşen program değişikliklerinden dolayı yetki ve sorumluluklarını öğretmenlerle paylaşabildikleri söylenebilir.

4.2.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlköğretim okulu İngilizce öğretmenlerinin ve yöneticilerin, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre, katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5.
Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	Betimsel Değerler				t testi		
		n	$\bar{X}$	ss	sh	t	sd	p
Kurumsal Gelişme	Kadın	207	39,34	5,31	,37	,717	405	,474
	Erkek	200	38,96	5,47	,39			
Mesleki Gelişim	Kadın	207	52,32	3,56	,25	3,150	385,13	,002*
	Erkek	200	51,08	4,33	,31			
Meslektaşlarla İşbirliği	Kadın	207	21,06	2,70	,19	-1,676	405	,095
	Erkek	200	21,49	2,43	,17			
Toplam	Kadın	207	112,72	10,10	,70	1,157	405	,248
	Erkek	200	111,53	10,73	,76			

Tablo 4.5'te görüldüğü üzere, liderlik ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda; kurumsal gelişme ($t=,717$; $p>,05$) ve meslektaşlarla işbirliği ($t=-1,676$; $p>,05$) boyutu açısından katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmamıştır. Mesleki gelişim boyutu açısından ise, katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmuştur ($t=3,150$; $p<,01$).

Mesleki gelişim boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, kadınların ($\bar{x}=52,32$ -Her zaman) erkeklere ($\bar{x}=51,08$ -Her zaman) göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Söz konusu farklılık kadınların lehine gerçekleşmiştir. Araştırmanın bu bulgusuna dayanarak, kadınların mesleki gelişimin önemine daha çok inandıkları söylenebilir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyutlarında, kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum kadın

katılımcıların erkeklere göre, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyutlarında öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerinin daha fazla olduğunu göstermektedir. Ancak, meslektaşlarla işbirliği boyutunda erkeklerin ($\bar{x}=21,49$ -Her zaman) kadınlara ($\bar{x}=21,06$ -Her zaman) göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusuna dayanarak, erkeklerin kadınlara göre meslektaşlarla işbirliğinin önemine daha çok inandıkları söylenebilir.

Cinsiyet değişkenine göre, katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6.
Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	Betimsel Değerler				t testi		
		n	$\bar{X}$	ss	sh	t	sd	p
Kurumsal Gelişme	Kadın	207	31,11	6,27	,44	-1,765	405	,078
	Erkek	200	32,21	6,29	,44			
Mesleki Gelişim	Kadın	207	45,36	6,53	,45	1,225	405	,221
	Erkek	200	44,54	6,93	,49			
Meslektaşlarla İşbirliği	Kadın	207	18,88	3,23	,22	-,599	405	,549
	Erkek	200	19,09	3,53	,25			
Toplam	Kadın	207	95,35	13,81	,96	-,338	405	,736
	Erkek	200	95,84	14,98	1,06			

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere, liderlik ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda; kurumsal gelişme ($t=-1,765$; $p>,05$), mesleki gelişim ($t=1,225$; $p>,05$) ve meslektaşlarla işbirliği ($t=-,599$; $p>,05$) boyutları açısından katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı

bulunmamıştır. Yani, kadın ve erkek katılımcılar, öğretmen liderliğine ilişkin benzer görüşlere sahiptirler.

4.2.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İlköğretim okulu İngilizce öğretmenlerinin ve yöneticilerin, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Medeni durum değişkenine göre, katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7.
Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Boyut	Medeni Durum	Betimsel Değerler				t testi		
		n	$\bar{X}$	ss	sh	t	sd	p
Kurumsal Gelişme	Evli	302	38,86	5,45	,31	-1,873	405	,062
	Bekar	105	40,00	5,12	,50			
Mesleki Gelişim	Evli	302	51,52	4,15	,24	-1,632	405	,103
	Bekar	105	52,26	3,47	,34			
Meslektaşlarla İşbirliği	Evli	302	21,16	2,51	,14	-1,429	168,34	,155
	Bekar	105	21,59	2,74	,27			
Toplam	Evli	302	111,54	10,60	,61	-1,965	405	,050
	Bekar	105	113,85	9,73	,95			

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere, liderlik ölçeği puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda; kurumsal gelişme ($t=-1,873$; $p>,05$), mesleki gelişim ($t=-1,632$; $p>,05$) ve meslektaşlarla işbirliği ($t=-1,429$; $p>,05$) boyutları açısından katılımcıların

görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmamıştır. Yani, evli ve bekar katılımcılar, öğretmen liderliğine ilişkin benzer görüşlere sahiptirler. Boyutlara ilişkin bulgular incelendiğinde, bekarların evlilere göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Medeni durum değişkenine göre, katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan *t* testi sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8.
Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Boyut	Medeni Durum	Betimsel Değerler				t testi		
		n	$\bar{X}$	ss	sh	t	sd	p
Kurumsal Gelişme	Evli	302	31,49	6,58	,38	-,984	220,12	,326
	Bekar	105	32,12	5,38	,52			
Mesleki Gelişim	Evli	302	44,73	6,98	,40	-1,266	210,55	,207
	Bekar	105	45,62	5,95	,58			
Meslektaşlarla İşbirliği	Evli	302	19,01	3,37	,19	,241	405	,810
	Bekar	105	18,91	3,42	,33			
Toplam	Evli	302	95,22	14,98	,86	-,962	214,81	,337
	Bekar	105	96,66	12,52	1,22			

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere, liderlik ölçeği puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda; kurumsal gelişme ($t=-,984$; $p>,05$), mesleki gelişim ($t=-1,266$; $p>,05$), ve meslektaşlarla işbirliği ($t=,241$; $p>,05$) boyutları açısından katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmamıştır. Yani, evli ve bekar katılımcılar, öğretmen liderliğine ilişkin benzer görüşlere sahiptirler.

Medeni durum değişkenine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, bekar katılımcıların evli katılımcılara göre hem beklenti hem de algı açısından daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum, bekar olan bireylerin, genellikle yönetimle ilişkilendirilen bir kavram olan liderlikte, daha fazla kendilerine fırsatlar arama ve yönetsel görevleri sınama eğiliminde oldukları anlamına gelebilir.

4.2.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “İlköğretim okulu İngilizce öğretmenlerinin ve yöneticilerin, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Mezun olunan okul değişkenine göre, katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9.
Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Boyut	Mezuniyet	Betimsel Değerler				t testi		
		n	$\bar{X}$	ss	sh	t	sd	p
Kurumsal Gelişme	Eğitim Fakültesi	318	39,54	5,15	,29	2,780	405	,006*
	Diğer	89	37,76	5,98	,63			
Mesleki Gelişim	Eğitim Fakültesi	318	51,95	3,85	,22	2,268	405	,024*
	Diğer	89	50,87	4,40	,47			
Meslektaşlarla İşbirliği	Eğitim Fakültesi	318	21,43	2,56	,14	2,475	405	,014*
	Diğer	89	20,67	2,54	,27			
Toplam	Eğitim Fakültesi	318	112,92	9,98	,56	2,925	405	,004*
	Diğer	89	109,30	11,49	1,22			

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere, liderlik ölçeği puanlarının mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda; kurumsal gelişme ($t=2,780$; $p<,01$), mesleki gelişim ($t=2,268$; $p<,05$) ve meslektaşlarla işbirliği ($t=2,475$; $p<,05$) boyutları açısından katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmuştur. Dolayısıyla, katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin toplam beklentiye dair aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık da istatistiksel anlamlı bulunmuştur ($t=2,925$; $p<,01$) .

Kurumsal gelişme boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, eğitim fakültesi mezunlarının ($\bar{x}=39,54$ -Her zaman) diğer mezunlara ($\bar{x}=37,76$ -Sık sık) göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Söz konusu farklılık eğitim fakültesi mezunlarının lehine gerçekleşmiştir. Mesleki gelişim boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, eğitim fakültesi mezunlarının ($\bar{x}=51,95$ -Her zaman) diğer mezunlara ($\bar{x}=50,87$ -Her zaman) göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Söz konusu farklılık eğitim fakültesi mezunlarının lehine gerçekleşmiştir. Meslektaşlarla işbirliği boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, eğitim fakültesi mezunlarının ($\bar{x}=21,43$ -Her zaman) diğer fakültelerden mezunlara ($\bar{x}=20,67$ -Sık sık) göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Söz konusu farklılık eğitim fakültesi mezunlarının lehine gerçekleşmiştir. Araştırmanın bu bulgularına dayanarak, eğitim fakültelerinden mezun olan katılımcıların, öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerinde eğitim fakültelerindeki müfredatın yani okutulan derslerin beklenti farklılığı yaratabildiği söylenebilir.

Mezun olunan okul değişkenine göre, katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10.
Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Boyut	Mezuniyet	Betimsel Değerler				t testi		
		n	$\bar{X}$	ss	sh	t	sd	p
Kurumsal Gelişme	Eğitim Fakültesi	318	31,96	6,11	,34	1,757	129,97	,081
	Diğer	89	30,55	6,84	,72			
Mesleki Gelişim	Eğitim Fakültesi	318	45,25	6,56	,37	1,661	405	,097
	Diğer	89	43,91	7,25	,77			
Meslektaşlarla İşbirliği	Eğitim Fakültesi	318	19,08	3,30	,19	1,117	405	,265
	Diğer	89	18,63	3,64	,39			
Toplam	Eğitim Fakültesi	318	96,29	13,98	,78	1,861	405	,064
	Diğer	89	93,09	15,56	1,65			

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere, liderlik ölçeği puanlarının mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda; kurumsal gelişme ($t=1,757$; $p>,05$), mesleki gelişim ($t=1,661$; $p>,05$) ve meslektaşlarla işbirliği ($t=1,117$; $p>,05$) boyutları açısından katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmamıştır. Yani, hem eğitim fakültesi mezunları hem de diğer fakültelerden mezunlar, öğretmen liderliğine ilişkin benzer görüşlere sahiptirler.

Mezun olunan okul değişkenine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen liderliği rollerine ilişkin hem beklentiler hem algılar açısından eğitim fakültesi mezunlarının yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları tespit edilmiştir. Buna dayanarak, eğitim fakültesi mezunlarının okul yönetimi sürecinde liderlik uygulamaları konusunda, diğer fakülte mezunlarına göre daha çok görev almaya çalıştıkları söylenebilir.

4.2.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi “İlköğretim okulu İngilizce öğretmenlerinin ve yöneticilerin, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında mezuniyet durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Mezuniyet durumu değişkenine göre, katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11.
Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Boyut	Mezuniyet Durumu	Betimsel Değerler				t testi		
		n	$\bar{X}$	ss	sh	t	sd	p
Kurumsal Gelişme	Lisans	366	38,87	5,44	,28	-4,051	57,56	,000*
	Yüksek Lisans	41	41,68	4,05	,63			
Mesleki Gelişim	Lisans	366	51,58	4,04	,21	-2,220	53,43	,031*
	Yüksek Lisans	41	52,85	3,41	,53			
Meslektaşlarla İşbirliği	Lisans	366	21,17	2,55	,13	-2,315	405	,021*
	Yüksek Lisans	41	22,15	2,63	,41			
Toplam	Lisans	366	111,62	10,51	,55	-2,977	405	,003*
	Yüksek Lisans	41	116,68	8,39	1,31			

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere, liderlik ölçeği puanlarının mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda; kurumsal gelişme ($t=-4,051$; $p<,001$), mesleki gelişim ($t=-2,220$; $p<,05$) ve meslektaşlarla işbirliği ($t=-2,315$; $p<,05$) boyutları açısından katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmuştur. Dolayısıyla, katılımcıların öğretmen liderlik rollerine

ilişkin toplam beklentiye dair aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık da istatistiksel anlamlı bulunmuştur ($t=-2,977$; $p<,01$) .

Kurumsal gelişme boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, yüksek lisans mezunlarının ($\bar{x}=41,68$ -Her zaman) lisans mezunlarına ($\bar{x}=38,87$ -Her zaman) göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Söz konusu farklılık yüksek lisans mezunlarının lehine gerçekleşmiştir.

Mesleki gelişim boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, yüksek lisans mezunlarının ($\bar{x}=52,85$ -Her zaman) lisans mezunlarına ($\bar{x}=51,58$ -Her zaman) göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Söz konusu farklılık yüksek lisans mezunlarının lehine gerçekleşmiştir.

Meslektaşlarla işbirliği boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, yüksek lisans mezunlarının ($\bar{x}=22,15$ -Her zaman) lisans mezunlarına ($\bar{x}=21,17$ - Her zaman) göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Söz konusu farklılık yüksek lisans mezunlarının lehine gerçekleşmiştir.

Araştırmanın bu bulgularına dayanarak, eğitim seviyesi artışının öğretmen liderliği rollerine dair beklentileri de arttırdığı söylenebilir. Ayrıca bu durum, yüksek lisans yapmanın liderliği destekleyici olumlu bir katkı yarattığı şeklinde değerlendirilebilir.

Mezuniyet durumu değişkenine göre, katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12.

Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Boyut	Mezuniyet Durumu	Betimsel Değerler				t testi		
		n	$\bar{X}$	ss	sh	t	sd	p
Kurumsal Gelişme	Lisans	366	31,60	6,31	,33	-,478	405	,633
	Yüksek Lisans	41	32,10	6,19	,97			
Mesleki Gelişim	Lisans	366	45,07	6,76	,35	1,032	405	,303
	Yüksek Lisans	41	43,93	6,52	1,02			
Meslektaşlarla İşbirliği	Lisans	366	19,00	3,39	,18	,355	405	,723
	Yüksek Lisans	41	18,80	3,33	,52			
Toplam	Lisans	366	95,67	14,47	,76	,357	405	,722
	Yüksek Lisans	41	94,83	13,72	2,14			

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere, liderlik ölçeği puanlarının mezuniyet durumu değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda; kurumsal gelişme ($t=-,478$; $p>,05$), mesleki gelişim ($t=1,032$; $p>,05$) ve meslektaşlarla işbirliği ($t=,355$; $p>,05$) boyutları açısından katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmamıştır. Yani, hem yüksek lisans mezunları hem de lisans mezunları, öğretmen liderliğine ilişkin benzer uygulamalar yapmaktadırlar.

4.2.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi “İlköğretim okulu İngilizce öğretmenlerinin ve yöneticilerin, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Mesleki kıdem değişkenine göre, katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13.
Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Kıdem	Betimsel Değerler			Varyans Analizi (ANOVA)					
		n	$\bar{X}$	ss	V.Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Kurumsal Gelişme	1-5 yıl	86	40,97	4,07	G. Arası	453,70	4	113,42	4,03	,003*
	6-10 yıl	111	38,69	5,97	G. İçi	11315,55	402	28,15		
	11-15 yıl	81	38,51	5,72	Toplam	11769,25	406			
	16-20 yıl	59	39,68	4,43						
	21 yıl ve üstü	70	37,97	5,70						
	Toplam	407	39,15	5,38						
Mesleki Gelişim	1-5 yıl	86	52,95	2,67	G. Arası	196,05	4	49,01	3,13	,015*
	6-10 yıl	111	51,59	4,50	G. İçi	6287,74	402	15,64		
	11-15 yıl	81	51,54	3,78	Toplam	6483,79	406			
	16-20 yıl	59	51,37	3,65						
	21 yıl ve üstü	70	50,84	4,73						
	Toplam	407	51,71	4,00						
Meslektaşlarla İşbirliği	1-5 yıl	86	21,92	2,60	G. Arası	68,39	4	17,10	2,62	,035*
	6-10 yıl	111	20,76	2,64	G. İçi	2625,41	402	6,53		
	11-15 yıl	81	21,15	2,58	Toplam	2693,81	406			
	16-20 yıl	59	21,25	2,29						
	21 yıl ve üstü	70	21,43	2,54						
	Toplam	407	21,27	2,58						
Toplam	1-5 yıl	86	115,84	7,91	G. Arası	1634,12	4	408,53	3,87	,004*
	6-10 yıl	111	111,05	11,82	G. İçi	42450,72	402	105,60		
	11-15 yıl	81	111,20	9,95	Toplam	44084,84	406			
	16-20 yıl	59	112,31	9,00						
	21 yıl ve üstü	70	110,24	11,52						
	Toplam	407	112,13	10,42						

Tablo 4.13'te görüldüğü üzere, liderlik ölçeği puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; kurumsal gelişme ($F=4,03$; $p<,01$), mesleki gelişim ($F=3,13$; $p<,05$) ve meslektaşlarla işbirliği ($F=2,62$; $p<,05$) boyutları açısından grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmuştur. Dolayısıyla, katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin toplam beklentiye dair

aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık da istatistiksel anlamlı bulunmuştur ($F=3,87$; $p<,01$). Bu işlemin ardından farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlerine geçilmiştir. Hangi tekniğin kullanılacağına karar vermek amacıyla öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda da varyansların kurumsal gelişme ($L=4,92$; $p<,01$) ve mesleki gelişim ($L=5,31$; $p<,001$) boyutlarında homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyutlarında tamamlama analizi olarak Tamhane's T2 testi tercih edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.14.

Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Tamhane's T2 Analizi Sonuçları

Boyut	(I)Düzy	(J)Düzy	(I-J)	S_{H_T}	p
Kurumsal Gelişme	1-5 yıl	6-10 yıl	2,271	,716	,018*
		11-15 yıl	2,459	,772	,018*
		16-20 yıl	1,287	,725	,557
		21 yıl ve üstü	2,994	,810	,003*
	6-10 yıl	1-5 yıl	-2,271	,716	,018*
		11-15 yıl	,188	,851	1,000
		16-20 yıl	-,984	,808	,922
		21 yıl ve üstü	,722	,886	,995
	11-15 yıl	1-5 yıl	-2,459	,772	,018*
		6-10 yıl	-,188	,851	1,000
		16-20 yıl	-1,172	,858	,853
		21 yıl ve üstü	,535	,931	1,000
	16-20 yıl	1-5 yıl	-1,287	,725	,557
		6-10 yıl	,984	,808	,922
		11-15 yıl	1,172	,858	,853
		21 yıl ve üstü	1,707	,893	,451
	21 yıl ve üstü	1-5 yıl	-2,994	,810	,003*
		6-10 yıl	-,722	,886	,995
		11-15 yıl	-,535	,931	1,000
		16-20 yıl	-1,707	,893	,451
Mesleki Gelişim	1-5 yıl	6-10 yıl	1,359	,515	,087
		11-15 yıl	1,410	,509	,062
		16-20 yıl	1,581	,555	,052
		21 yıl ve üstü	2,111	,634	,012*
	6-10 yıl	1-5 yıl	-1,359	,515	,087
		11-15 yıl	,051	,599	1,000
		16-20 yıl	,222	,639	1,000
		21 yıl ve üstü	,752	,708	,968
	11-15 yıl	1-5 yıl	-1,410	,509	,062
		6-10 yıl	-,051	,599	1,000
		16-20 yıl	,170	,634	1,000
		21 yıl ve üstü	,700	,704	,979
	16-20 yıl	1-5 yıl	-1,581	,555	,052
		6-10 yıl	-,222	,639	1,000
		11-15 yıl	-,170	,634	1,000
		21 yıl ve üstü	,530	,738	,998
	21 yıl ve üstü	1-5 yıl	-2,111	,634	,012*
		6-10 yıl	-,752	,708	,968
		11-15 yıl	-,700	,704	,979
		16-20 yıl	-,530	,738	,998

Tablo 4.14’te görüldüğü üzere, liderlik ölçeği puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan Tamhane’s T2 analizi sonucunda söz konusu farklılığın kurumsal gelişme boyutunda “1-5 yıl” kıdeme sahip katılımcılar ile “6-10 yıl” kıdeme sahip katılımcılar arasında “1-5 yıl” kıdem lehine $p<,05$ düzeyinde; “1-5 yıl” kıdeme sahip katılımcılar ile “11-15 yıl” kıdeme sahip katılımcılar arasında “1-5 yıl” kıdem lehine $p<,05$ düzeyinde; “1-5 yıl” kıdeme sahip katılımcılar ile “21 yıl ve üstü” kıdeme sahip katılımcılar arasında “1-5 yıl” kıdem lehine $p<,01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Yani, “1-5 yıl” kıdeme sahip katılımcılar “6-10 yıl”, “11-15 yıl” ve “21 yıl ve üstü” katılımcılardan, anlamlı şekilde yüksek liderlik beklentisi yaşamaktadırlar. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$). Mesleki gelişim boyutunda “1-5 yıl” kıdeme sahip katılımcılar ile “21 yıl ve üstü” kıdeme sahip katılımcılar arasında “1-5 yıl” kıdem lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Yani, “1-5 yıl” kıdeme sahip katılımcılar “21 yıl ve üstü” katılımcılardan, anlamlı şekilde yüksek liderlik algısı yaşamaktadırlar. Bu katılımcıların liderlik davranışlarını daha çok sergiledikleri söylenebilir.

Varyansların homojenliği denetiminde yapılan analiz sonucunda, meslektaşlarla işbirliği boyutunda varyansların homojen olduğu ($L=,67$; $p>,050$) belirlenmiştir. Bu nedenle meslektaşlarla işbirliği boyutunda tamamlama analizi olarak Scheffe testi tercih edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.15.

Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Scheffe Analizi Sonuçları

Boyut	(I)Düzy	(J)Düzy	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh_x	p
Meslektaşlarla İşbirliği	1-5 yıl	6-10 yıl	1,162	,367	,042*
		11-15 yıl	,770	,396	,436
		16-20 yıl	,664	,432	,669
		21 yıl ve üstü	,490	,411	,841
	6-10 yıl	1-5 yıl	-1,162	,367	,042*
		11-15 yıl	-,391	,373	,894
		16-20 yıl	-,497	,412	,834
		21 yıl ve üstü	-,672	,390	,564
	11-15 yıl	1-5 yıl	-,770	,396	,436
		6-10 yıl	,391	,373	,894
		16-20 yıl	-,106	,437	1,000
		21 yıl ve üstü	-,280	,417	,978
	16-20 yıl	1-5 yıl	-,664	,432	,669
		6-10 yıl	,497	,412	,834
		11-15 yıl	,106	,437	1,000
		21 yıl ve üstü	-,174	,452	,997
	21 yıl ve üstü	1-5 yıl	-,490	,411	,841
		6-10 yıl	,672	,390	,564
		11-15 yıl	,280	,417	,978
		16-20 yıl	,174	,452	,997

Tablo 4.15'te görüldüğü üzere, liderlik ölçeği puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan Scheffe analizi sonucunda söz konusu farklılığın meslektaşlarla işbirliği boyutunda “1-5 yıl” kıdeme sahip katılımcılar ile “6-10 yıl” kıdeme sahip katılımcılar arasında “1-5 yıl” kıdem lehine $p < ,05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Yani, “1-5 yıl” kıdeme sahip katılımcılar “6-10 yıl” kıdeme sahip katılımcılardan, anlamlı şekilde yüksek liderlik beklentisi yaşamaktadırlar. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Mesleki kıdem değişkenine göre, katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16.

Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Kıdem	Betimsel Değerler			Varyans Analizi (ANOVA)					
		n	$\bar{X}$	ss	V.Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Kurumsal Gelişme	1-5 yıl	86	32,23	5,52	G. Arası	494,16	4	123,54	3,19	,014*
	6-10 yıl	111	30,92	6,68	G. İçi	15594,29	402	38,79		
	11-15 yıl	81	30,07	5,68	Toplam	16088,46	406			
	16-20 yıl	59	32,61	6,75						
	21 yıl ve üstü	70	33,11	6,45						
	Toplam	407	31,65	6,29						
Mesleki Gelişim	1-5 yıl	86	46,74	5,68	G. Arası	464,95	4	116,24	2,60	,036*
	6-10 yıl	111	44,60	6,42	G. İçi	17942,25	402	44,63		
	11-15 yıl	81	43,57	7,19	Toplam	18407,20	406			
	16-20 yıl	59	44,51	7,08						
	21 yıl ve üstü	70	45,30	7,24						
	Toplam	407	44,96	6,73						
Meslektaşlarla İşbirliği	1-5 yıl	86	19,28	3,00	G. Arası	137,97	4	34,49	3,08	,016*
	6-10 yıl	111	18,22	3,34	G. İçi	4498,91	402	11,19		
	11-15 yıl	81	18,83	3,42	Toplam	4636,88	406			
	16-20 yıl	59	19,08	3,61						
	21 yıl ve üstü	70	19,93	3,43						
	Toplam	407	18,98	3,38						
Toplam	1-5 yıl	86	98,26	11,80	G. Arası	2333,18	4	583,29	2,87	,023*
	6-10 yıl	111	93,74	14,76	G. İçi	81645,30	402	203,10		
	11-15 yıl	81	92,47	13,45	Toplam	83978,48	406			
	16-20 yıl	59	96,20	15,88						
	21 yıl ve üstü	70	98,34	15,58						
	Toplam	407	95,59	14,38						

Tablo 4.16’da görüldüğü üzere, liderlik ölçeği puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; kurumsal gelişme ($F=3,19$; $p<,05$), mesleki gelişim ($F=2,60$; $p<,05$) ve meslektaşlarla işbirliği ($F=3,08$; $p<,05$) boyutları açısından grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmuştur. Dolayısıyla, katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin toplam beklentiye dair aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık da istatistiksel anlamlı bulunmuştur ($F=2,87$; $p<,05$). Bu işlemin ardından farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlerine geçilmiştir. Hangi tekniğin kullanılacağına karar vermek amacıyla öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda da

varyansların kurumsal gelişme ($L=1,44$; $p>,05$), mesleki gelişim ($L=1,68$; $p>,05$) ve meslektaşlarla işbirliği ($L=,57$; $p>,05$) boyutlarında homojen olduğu belirlenmiştir. Ancak Scheffé testi sonuç vermemiştir. Bu nedenle tamamlama analizi olarak LSD testi tercih edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.17.

Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kurumsal Gelişme Boyutunda Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan LSD Analizi Sonuçları

Boyut	(I)Düzy	(J)Düzy	(I-J)	Sh_x	p
Kurumsal Gelişme	1-5 yıl	6-10 yıl	1,314	,895	,143
		11-15 yıl	2,158	,964	,026*
		16-20 yıl	-,378	1,053	,720
		21 yıl ve üstü	-,882	1,003	,380
	6-10 yıl	1-5 yıl	-1,314	,895	,143
		11-15 yıl	,845	,910	,354
		16-20 yıl	-1,691	1,003	,093
		21 yıl ve üstü	-2,195	,950	,021*
	11-15 yıl	1-5 yıl	-2,158	,964	,026*
		6-10 yıl	-,845	,910	,354
		16-20 yıl	-2,536	1,066	,018*
		21 yıl ve üstü	-3,040	1,016	,003*
	16-20 yıl	1-5 yıl	,378	1,053	,720
		6-10 yıl	1,691	1,003	,093
		11-15 yıl	2,536	1,066	,018*
		21 yıl ve üstü	-,504	1,101	,647
	21 yıl ve üstü	1-5 yıl	,882	1,003	,380
		6-10 yıl	2,195	,951	,021*
		11-15 yıl	3,040	1,016	,003*
		16-20 yıl	,504	1,101	,647

Tablo 4.17’de görüldüğü üzere, liderlik ölçeği puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan LSD analizi sonucunda söz konusu farklılığın kurumsal gelişme boyutunda “1-5 yıl” kıdeme sahip katılımcılar ile “11-15 yıl” kıdeme sahip katılımcılar arasında “1-5 yıl” kıdem lehine $p<,05$ düzeyinde; “6-10 yıl” kıdeme sahip katılımcılar ile “21 yıl ve üstü” kıdeme sahip katılımcılar arasında “21 yıl ve üstü” kıdem lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Benzer şekilde, “11-15 yıl” kıdeme sahip katılımcılar ile “16-20 yıl” kıdeme sahip katılımcılar arasında “16-20 yıl” kıdem lehine $p<,05$ düzeyinde; “11-15 yıl” kıdeme sahip katılımcılar ile “21 yıl ve üstü” kıdeme sahip katılımcılar arasında “21

yıl ve üstü” kıdem lehine $p<,01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu durumda, 11-15 yıl kıdeme sahip katılımcıların diğer katılımcılara göre kurumsal gelişme boyutundaki uygulamalarda daha pasif kaldıkları söylenebilir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 4.18.

Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Mesleki Gelişim Boyutunda Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan LSD Analizi Sonuçları

Boyut	(I)Düzy	(J)Düzy	(I-J)	SF_{α}	p
Mesleki Gelişim	1-5 yıl	6-10 yıl	2,141	,960	,026*
		11-15 yıl	3,176	1,034	,002*
		16-20 yıl	2,236	1,129	,048*
		21 yıl ve üstü	1,444	1,075	,180
	6-10 yıl	1-5 yıl	-2,141	,960	,026*
		11-15 yıl	1,036	,976	,289
		16-20 yıl	,095	1,076	,930
		21 yıl ve üstü	-,696	1,020	,495
	11-15 yıl	1-5 yıl	-3,176	1,034	,002*
		6-10 yıl	-1,036	,976	,289
		16-20 yıl	-,941	1,143	,411
		21 yıl ve üstü	-1,732	1,090	,113
	16-20 yıl	1-5 yıl	-2,236	1,129	,048*
		6-10 yıl	-,095	1,076	,930
		11-15 yıl	,941	1,143	,411
		21 yıl ve üstü	-,792	1,181	,503
	21 yıl ve üstü	1-5 yıl	-1,444	1,075	,180
		6-10 yıl	,696	1,020	,495
		11-15 yıl	1,732	1,090	,113
		16-20 yıl	,792	1,181	,503

Tablo 4.18’de görüldüğü üzere, liderlik ölçeği puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan LSD analizi sonucunda söz konusu farklılığın mesleki gelişim boyutunda “1-5 yıl” kıdeme sahip katılımcılar ile “6-10 yıl” kıdeme sahip katılımcılar arasında “1-5 yıl” kıdem lehine $p<,05$ düzeyinde; “1-5 yıl” kıdeme sahip katılımcılar ile “11-15 yıl” kıdeme sahip katılımcılar arasında “1-5 yıl” kıdem lehine $p<,01$ düzeyinde; “1-5 yıl” kıdeme sahip katılımcılar ile “16-20 yıl” kıdeme sahip katılımcılar arasında “1-5 yıl” kıdem lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu durumda, “1-5 yıl” kıdeme sahip katılımcıların mesleki gelişime daha çok önem verdikleri ve bu konuda çalışmalar

yaptıkları gözlenmiştir. Yani, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mezun oldukları dönemki idealizm ile liderlik uygulamalarına daha açık oldukları, ancak zaman içinde kıdem yılı arttıkça mesleki gelişim konusunda öğretmenlerin bu tür liderlik uygulamalarından uzaklaştıkları söylenebilir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 4.19.

Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Meslektaşlarla İşbirliği Boyutunda Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan LSD Analizi Sonuçları

Boyut	(I)Düzy	(J)Düzy	(I-J)	S_{H_T}	p
Meslektaşlarla İşbirliği	1-5 yıl	6-10 yıl	1,063	,481	,028*
		11-15 yıl	,452	,518	,383
		16-20 yıl	,194	,566	,731
		21 yıl ve üstü	-,650	,539	,228
	6-10 yıl	1-5 yıl	-1,063	,481	,028*
		11-15 yıl	-,611	,489	,212
		16-20 yıl	-,869	,539	,108
		21 yıl ve üstü	-1,712	,511	,001*
	11-15 yıl	1-5 yıl	-,452	,518	,383
		6-10 yıl	,611	,489	,212
		16-20 yıl	-,258	,573	,653
		21 yıl ve üstü	-1,101	,546	,044*
	16-20 yıl	1-5 yıl	-,194	,566	,731
		6-10 yıl	,869	,539	,108
		11-15 yıl	,258	,573	,653
		21 yıl ve üstü	-,844	,591	,154
	21 yıl ve üstü	1-5 yıl	,650	,539	,228
		6-10 yıl	1,712	,511	,001*
		11-15 yıl	1,101	,546	,044*
		16-20 yıl	,844	,591	,154

Tablo 4.19’da görüldüğü üzere, liderlik ölçeği puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan LSD analizi sonucunda söz konusu farklılığın meslektaşlarla işbirliği boyutunda “1-5 yıl” kıdeme sahip katılımcılar ile “6-10 yıl” kıdeme sahip katılımcılar arasında “1-5 yıl” kıdem lehine $p<,05$ düzeyinde; “6-10 yıl” kıdeme sahip katılımcılar ile “21 yıl ve üstü” kıdeme sahip katılımcılar arasında “21 yıl ve üstü” kıdem lehine $p<,01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Benzer şekilde, “11-15 yıl” kıdeme sahip katılımcılar ile “21 yıl ve üstü” kıdeme sahip katılımcılar arasında “21 yıl ve üstü” kıdem lehine $p<,05$ düzeyinde

gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu durumda, “21 yıl ve üstü” kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre meslektaşlarıyla daha çok işbirliği yaptıkları söylenebilir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

4.2.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt problemi “*İlköğretim okulu İngilizce öğretmenlerinin ve yöneticilerin, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir.

Çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre, katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20.
Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyut	Gruplar	n	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Kurumsal Gelişme	1-5 yıl	305	212,19	7,666	3	,053
	6-10 yıl	79	171,32			
	11-15 yıl	17	207,15			
	16-20 yıl	6	209,00			
	Toplam	407				
Mesleki Gelişim	1-5 yıl	305	208,59	1,923	3	,589
	6-10 yıl	79	190,68			
	11-15 yıl	17	188,35			
	16-20 yıl	6	190,42			
	Toplam	407				
Meslektaşlarla İşbirliği	1-5 yıl	305	203,62	,108	3	,991
	6-10 yıl	79	203,24			
	11-15 yıl	17	211,06			
	16-20 yıl	6	213,33			
	Toplam	407				
Toplam	1-5 yıl	305	210,56	4,365	3	,225
	6-10 yıl	79	179,67			
	11-15 yıl	17	199,38			
	16-20 yıl	6	204,08			
	Toplam	407				

Tablo 4.20’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerinin çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, kurumsal gelişme ($X^2=7,666$; $p>,05$), mesleki gelişim ($X^2=1,923$; $p>,05$) ve meslektaşlarla işbirliği ($X^2=,108$; $p>,05$) boyutlarında grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bir diğer ifadeyle çalışılan okuldaki hizmet süresine göre öğretmenlerin, öğretmen liderliğine ilişkin görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre, katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21.
Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyut	Gruplar	n	$\bar{X}_{grup}$	X^2	sd	p
Kurumsal Gelişme	1-5 yıl	305	205,80	,324	3	,955
	6-10 yıl	79	197,94			
	11-15 yıl	17	198,56			
	16-20 yıl	6	207,92			
	Toplam	407				
Mesleki Gelişim	1-5 yıl	305	202,86	,789	3	,852
	6-10 yıl	79	212,54			
	11-15 yıl	17	188,47			
	16-20 yıl	6	193,67			
	Toplam	407				
Meslektaşlarla İşbirliği	1-5 yıl	305	205,41	,765	3	,858
	6-10 yıl	79	204,60			
	11-15 yıl	17	183,41			
	16-20 yıl	6	182,92			
	Toplam	407				
Toplam	1-5 yıl	305	204,96	,414	3	,937
	6-10 yıl	79	204,64			
	11-15 yıl	17	187,09			
	16-20 yıl	6	194,50			
	Toplam	407				

Tablo 4.21’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarının çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, kurumsal gelişme ($X^2=,324$; $p>,05$), mesleki gelişim ($X^2=,789$; $p>,05$) ve meslektaşlarla işbirliği ($X^2=,765$; $p>,05$) boyutlarında grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bir diğer ifadeyle çalışılan okuldaki hizmet süresine göre öğretmenlerin, öğretmen liderliğine ilişkin uygulamaları arasında herhangi bir farklılık görülmediği söylenebilir.

4.2.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın sekizinci alt problemi *“İlköğretim okulu İngilizce öğretmenlerinin ve yöneticilerin, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında çalışılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?”* şeklinde ifade edilmiştir.

Çalışılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre, katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22.

Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Öğretmen Sayısı	Betimsel Değerler			Varyans Analizi (ANOVA)					
		n	$\bar{X}$	ss	V.Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Kurumsal Gelişme	20-30	212	38,68	5,59	G. Arası	101,96	2	50,98	1,77	,172
	31-50	129	39,77	5,27	G. İçi	11667,29	404	28,88		
	51 ve üzeri	66	39,47	4,83	Toplam	11769,25	406			
	Toplam	407	39,15	5,38						
Mesleki Gelişim	20-30	212	51,59	4,16	G. Arası	29,63	2	14,81	,93	,396
	31-50	129	52,09	3,72	G. İçi	6454,16	404	15,98		
	51 ve üzeri	66	51,35	3,99	Toplam	6483,79	406			
	Toplam	407	51,71	4,00						
Meslektaşlarla İşbirliği	20-30	212	21,67	2,75	G. Arası	110,75	2	55,37	8,66	,000*
	31-50	129	21,14	2,47	G. İçi	2583,06	404	6,39		
	51 ve üzeri	66	20,21	1,78	Toplam	2693,81	406			
	Toplam	407	21,27	2,58						
Toplam	20-30	212	111,95	11,03	G. Arası	182,38	2	91,19	,84	,433
	31-50	129	112,99	9,89	G. İçi	43902,46	404	108,67		
	51 ve üzeri	66	111,03	9,37	Toplam	44084,84	406			
	Toplam	407	112,13	10,42						

Tablo 4.22’de görüldüğü üzere, liderlik ölçeği puanlarının okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; kurumsal gelişme ($F=1,77$; $p>,05$) ve mesleki gelişim ($F=,93$; $p>,05$) boyutları açısından grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmamıştır. Ancak, meslektaşlarla işbirliği boyutu açısından grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmuştur ($F=8,66$; $p<,001$). Bu işlemin ardından farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlerine geçilmiştir. Hangi tekniğin kullanılacağına karar vermek amacıyla öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda da varyansların meslektaşlarla işbirliği ($L=13,40$; $p<,001$) boyutunda homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle tamamlama analizi olarak Tamhane’s T2 testi tercih edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.23.

Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Tamhane's T2 Analizi Sonuçları

Boyut	(I)Düzy	(J)Düzy	(I-J)	Sf_{α}	p
Meslektaşlarla İşbirliği	20-30	30-50	,535	,288	,181
		51 ve üzeri	1,462	,289	,000*
	31-50	20-30	-,535	,288	,181
		51 ve üzeri	,927	,308	,009*
	51 ve üzeri	20-30	-1,462	,289	,000*
		31-50	-,927	,308	,009*

Tablo 4.23'te görüldüğü üzere, liderlik ölçeği puanlarının okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan Tamhane's T2 analizi sonucunda, söz konusu farklılığın meslektaşlarla işbirliği boyutunda “20-30” öğretmene sahip okullardaki katılımcılar ile “51 ve üzeri” öğretmene sahip okullardaki katılımcılar arasında “20-30” öğretmene sahip okullardaki öğretmenler lehine $p<,001$ düzeyinde; “31-50” öğretmene sahip okullardaki katılımcılar ile “51 ve üzeri” öğretmene sahip okullardaki katılımcılar arasında “31-50” öğretmene sahip okullardaki öğretmenler lehine $p<,01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$). Buna göre, okuldaki öğretmen sayısı arttıkça İngilizce öğretmenlerinin meslektaşlarla işbirliği beklentisinin azaldığı söylenebilir.

Çalışılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre, katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.24'te verilmiştir.

Tablo 4.24.

Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Öğretmen Sayısı	Betimsel Değerler			Varyans Analizi (ANOVA)					
		n	$\bar{X}$	ss	V.Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Kurumsal Gelişme	20-30	212	31,97	6,30	G. Arası	206,97	2	103,48	2,63	,073
	31-50	129	31,95	6,20	G. İçi	15881,49	404	39,31		
	51 ve üzeri	66	30,03	6,30	Toplam	16088,46	406			
	Toplam	407	31,65	6,29						
Mesleki Gelişim	20-30	212	45,86	6,54	G. Arası	600,31	2	300,15	6,81	,001*
	31-50	129	44,77	6,92	G. İçi	17806,90	404	44,08		
	51 ve üzeri	66	42,42	6,38	Toplam	18407,20	406			
	Toplam	407	44,96	6,73						
Meslektaşlarla İşbirliği	20-30	212	19,41	3,32	G. Arası	104,62	2	52,31	4,66	,010*
	31-50	129	18,77	3,53	G. İçi	4532,26	404	11,22		
	51 ve üzeri	66	18,03	3,07	Toplam	4636,88	406			
	Toplam	407	18,98	3,38						
Toplam	20-30	212	97,24	14,22	G. Arası	2299,03	2	1149,51	5,69	,004*
	31-50	129	95,49	14,58	G. İçi	81679,45	404	202,18		
	51 ve üzeri	66	90,48	13,48	Toplam	83978,48	406			
	Toplam	407	95,59	14,38						

Tablo 4.24'te görüldüğü üzere, liderlik ölçeği puanlarının okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; kurumsal gelişme ($F=2,63$; $p>,05$) boyutu açısından grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmamıştır. Mesleki gelişim ($F=6,81$; $p<,01$) ve meslektaşlarla işbirliği ($F=4,66$; $p<,05$) boyutları açısından grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmuştur. Dolayısıyla, katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin toplam beklentiye dair aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık da istatistiksel anlamlı bulunmuştur ($F=5,69$; $p<,01$). Bu işlemin ardından farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlerine geçilmiştir. Hangi tekniğin kullanılacağına karar vermek amacıyla öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda da varyansların mesleki gelişim ($L=,22$; $p>,05$) ve meslektaşlarla işbirliği ($L=1,00$; $p>,05$) boyutlarında homojen olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle tamamlama analizi olarak Scheffe testi tercih edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.25.

Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Scheffe Analizi Sonuçları

Boyut	(I)Düzy	(J)Düzy	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh_x	p
Mesleki Gelişim	20-30	30-50	1,091	,741	,340
		51 ve üzeri	3,434	,936	,001*
	31-50	20-30	-1,091	,741	,340
		51 ve üzeri	2,343	1,005	,067
	51 ve üzeri	20-30	-3,434	,936	,001*
		31-50	-2,343	1,005	,067
Meslektaşlarla İşbirliği	20-30	30-50	,643	,374	,229
		51 ve üzeri	1,380	,472	,015*
	31-50	20-30	-,643	,374	,229
		51 ve üzeri	,737	,507	,348
	51 ve üzeri	20-30	-1,380	,472	,015*
		31-50	-,737	,507	,348

Tablo 4.25'te görüldüğü üzere, liderlik ölçeği puanlarının okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan Scheffe analizi sonucunda, söz konusu farklılığın mesleki gelişim boyutunda “20-30” öğretmene sahip okullardaki katılımcılar ile “51 ve üzeri” öğretmene sahip okullardaki katılımcılar arasında “20-30” öğretmene sahip okullardaki öğretmenler lehine $p < ,01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Meslektaşlarla işbirliği boyutunda “20-30” öğretmene sahip okullardaki katılımcılar ile “51 ve üzeri” öğretmene sahip okullardaki katılımcılar arasında “20-30” öğretmene sahip okullardaki öğretmenler lehine $p < ,05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$). Buna göre, öğretmen sayısı az olan okullarda, İngilizce öğretmenlerinin daha çok liderlik sergileyebildiği söylenebilir.

4.2.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “İlköğretim okulu İngilizce öğretmenlerinin ve yöneticilerin, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında çalışılan okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Çalışılan okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre, katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.26’da verilmiştir.

Tablo 4.26.

Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Öğrenci Sayısı	Betimsel Değerler			Varyans Analizi (ANOVA)					
		n	$\bar{X}$	ss	V.Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Kurumsal Gelişme	500’den az	131	39,76	4,59	G. Arası	193,30	2	96,65	3,37	,035*
	500-1000	167	38,33	6,02	G. İçi	11575,95	404	28,65		
	1000 üzeri	109	39,69	5,10	Toplam	11769,25	406			
	Toplam	407	39,15	5,38						
Mesleki Gelişim	500’den az	131	52,18	3,35	G. Arası	66,96	2	33,48	2,11	,123
	500-1000	167	51,25	4,61	G. İçi	6416,83	404	15,88		
	1000 üzeri	109	51,86	3,64	Toplam	6483,79	406			
	Toplam	407	51,71	4,00						
Meslektaşlarla İşbirliği	500’den az	131	22,07	2,41	G. Arası	144,39	2	72,20	11,44	,000*
	500-1000	167	21,11	2,79	G. İçi	2549,41	404	6,31		
	1000 üzeri	109	20,55	2,16	Toplam	2693,81	406			
	Toplam	407	21,27	2,58						
Toplam	500’den az	131	114,01	8,80	G. Arası	811,77	2	405,89	3,79	,023*
	500-1000	167	110,68	11,84	G. İçi	43273,06	404	107,11		
	1000 üzeri	109	112,10	9,58	Toplam	44084,84	406			
	Toplam	407	112,13	10,42						

Tablo 4.26’da görüldüğü üzere, liderlik ölçeği puanlarının okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; mesleki gelişim ($F=2,11$; $p>,05$) boyutu açısından grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmamıştır. Ancak, kurumsal gelişme ($F=3,37$; $p<,05$) ve meslektaşlarla işbirliği ($F=11,44$; $p<,001$) boyutları açısından grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlerine geçilmiştir. Hangi tekniğin kullanılacağına karar vermek amacıyla öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda da varyansların kurumsal gelişme ($L=5,64$; $p<,01$) ve meslektaşlarla işbirliği ($L=5,94$; $p<,01$) boyutlarında homojen olmadığı

belirlenmiştir. Bu nedenle tamamlama analizi olarak Tamhane's T2 testi tercih edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.27.

Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Tamhane's T2 Analizi Sonuçları

Boyut	(I)Düzey	(J)Düzey	(I-J)	Sf_{α}	p
Kurumsal Gelişme	500'den az	500-1000	1,434	,615	,060
		1000 üzeri	,075	,632	,999
	500-1000	500'den az	-1,434	,615	,060
		1000 üzeri	-1,359	,675	,130
	1000 üzeri	500'den az	-,075	,632	,999
		500-1000	1,359	,675	,130
Meslektaşlarla İşbirliği	500'den az	500-1000	,961	,301	,005*
		1000 üzeri	1,518	,295	,000*
	500-1000	500'den az	-,961	,301	,005*
		1000 üzeri	,557	,299	,179
	1000 üzeri	500'den az	-1,518	,295	,000*
		500-1000	-,557	,299	,179

Tablo 4.27'de görüldüğü üzere, liderlik ölçeği puanlarının öğrenci sayısı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan Tamhane's T2 analizi sonucunda kurumsal gelişme boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$). Ancak, “p” değerinin “ $p<,05$ ”e çok yaklaştığı düşünülürse, kurumsal gelişme boyutunda “500'den az” öğrenci sayısına sahip katılımcılar ile “500-1000” öğrenci sayısına sahip katılımcılar arasında “500'den az” öğrenci sayısına sahip katılımcılar lehine gerçekleşebileceği söylenebilir. Tamhane's T2 analizi sonucunda meslektaşlarla işbirliği boyutunda “500'den az” öğrenci sayısına sahip katılımcılar ile “500-1000” öğrenci sayısına sahip katılımcılar arasında “500'den az” öğrenci sayısına sahip katılımcılar lehine $p<,01$ düzeyinde; “500'den az” öğrenci sayısına sahip katılımcılar ile “1000 üzeri” öğrenci sayısına sahip katılımcılar arasında “500'den az” öğrenci sayısına sahip katılımcılar lehine $p<,001$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$). Bu durumda, “500'den az” öğrenci sayısına sahip katılımcılar “500-1000” ve “1000 üzeri” öğrenci sayısına sahip katılımcılardan, anlamlı şekilde yüksek liderlik beklentisi yaşamaktadırlar. Yani,

öğrenci sayısı az olan okullarda İngilizce öğretmenlerinin meslektaşlarıyla işbirliği yapmanın önemine daha çok inandıkları söylenebilir.

Çalışılan okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre, katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.28’de verilmiştir.

Tablo 4.28.
Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Öğrenci Sayısı	Betimsel Değerler			Varyans Analizi (ANOVA)					
		n	$\bar{X}$	ss	V.Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Kurumsal Gelişme	500’den az	131	32,95	6,06	G. Arası	431,05	2	215,53	5,56	,004*
	500-1000	167	31,54	6,25	G. İçi	15657,41	404	38,76		
	1000 üzeri	109	30,27	6,38	Toplam	16088,46	406			
	Toplam	407	31,65	6,29						
Mesleki Gelişim	500’den az	131	46,60	6,34	G. Arası	796,27	2	398,14	9,13	,000*
	500-1000	167	44,98	6,59	G. İçi	17610,93	404	43,59		
	1000 üzeri	109	42,95	6,92	Toplam	18407,20	406			
	Toplam	407	44,96	6,73						
Meslektaşlarla İşbirliği	500’den az	131	19,56	3,36	G. Arası	145,45	2	72,72	6,54	,002*
	500-1000	167	19,15	3,45	G. İçi	4491,43	404	11,12		
	1000 üzeri	109	18,04	3,12	Toplam	4636,88	406			
	Toplam	407	18,98	3,38						
Toplam	500’den az	131	99,11	13,66	G. Arası	3676,44	2	1838,22	9,24	,000*
	500-1000	167	95,66	14,26	G. İçi	80302,04	404	198,77		
	1000 üzeri	109	91,25	14,37	Toplam	83978,48	406			
	Toplam	407	95,59	14,38						

Tablo 4.28’de görüldüğü üzere, liderlik ölçeği puanlarının okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; kurumsal gelişme ($F=5,56$; $p<,01$), mesleki gelişim ($F=9,13$; $p<,001$) ve meslektaşlarla işbirliği ($F=6,54$; $p<,01$) boyutları açısından grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlerine geçilmiştir. Hangi tekniğin kullanılacağına karar vermek amacıyla öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda da varyansların kurumsal gelişme ($L=,11$; $p>,05$); mesleki gelişim ($L=1,21$; $p>,05$) ve meslektaşlarla işbirliği ($L=1,22$; $p>,05$) boyutlarında homojen olduğu

belirlenmiştir. Bu nedenle tamamlama analizi olarak Scheffe testi tercih edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.29.

Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Scheffe Analizi Sonuçları

Boyut	(I)Düzy	(J)Düzy	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh_x	p
Kurumsal Gelişme	500'den az	500-1000	1,408	,727	,154
		1000 üzeri	2,681	,807	,004*
	500-1000	500'den az	-1,408	,727	,154
		1000 üzeri	1,273	,767	,253
	1000 üzeri	500'den az	-2,681	,807	,004*
		500-1000	-1,273	,767	,253
Mesleki Gelişim	500'den az	500-1000	1,627	,771	,109
		1000 üzeri	3,658	,856	,000*
	500-1000	500'den az	-1,627	,771	,109
		1000 üzeri	2,031	,813	,045*
	1000 üzeri	500'den az	-3,658	,856	,000*
		500-1000	-2,031	,813	,045*
Meslektaşlarla İşbirliği	500'den az	500-1000	,408	,389	,578
		1000 üzeri	1,521	,432	,002*
	500-1000	500'den az	-,408	,389	,578
		1000 üzeri	1,113	,411	,026*
	1000 üzeri	500'den az	-1,521	,432	,002*
		500-1000	-1,113	,411	,026*

Tablo 4.29'da görüldüğü üzere, liderlik ölçeği puanlarının okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan Scheffe analizi sonucunda, söz konusu farklılığın kurumsal gelişme boyutunda “500'den az” öğrenci sayısına sahip okullardaki katılımcılar ile “1000 üzeri” öğrenci sayısına sahip okullardaki katılımcılar arasında “500'den az” öğrenci sayısına sahip okullardaki öğretmenler lehine $p < ,01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Söz konusu farklılığın mesleki gelişim boyutunda “500'den az” öğrenci sayısına sahip okullardaki katılımcılar ile “1000 üzeri” öğrenci sayısına sahip okullardaki katılımcılar arasında “500'den az” öğrenci sayısına sahip okullardaki öğretmenler lehine $p < ,001$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Söz konusu farklılığın meslektaşlarla işbirliği boyutunda “500'den az” öğrenci sayısına sahip okullardaki katılımcılar ile “1000 üzeri” öğrenci sayısına sahip okullardaki katılımcılar arasında “500'den az” öğrenci sayısına sahip okullardaki

öğretmenler lehine $p<,01$ düzeyinde; “500-1000 arası” öğrenci sayısına sahip okullardaki katılımcılar ile “1000 üzeri” öğrenci sayısına sahip okullardaki katılımcılar arasında “500-1000 arası” öğrenci sayısına sahip okullardaki öğretmenler lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$). Buna göre, öğrenci sayısı az olan okullarda, İngilizce öğretmenlerinin üç boyutta da daha çok liderlik sergilediği söylenebilir. Bu durum daha kalabalık okullarda eğitim-öğretime ve öğrenciye ilişkin iş yükünün fazla olması öğretmenlerin liderlik rollerini sınamak için fazla fırsatlar yaratmadığı biçiminde yorumlanabilir.

4.2.10. Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın onuncu alt problemi “*İlköğretim okulu İngilizce öğretmenlerinin ve yöneticilerin, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında ilişki (korelasyon) var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 4.30.

Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklenti ve Algı Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	n	r	p
Kurumsal Gelişme Beklenti Kurumsal Gelişme Algı	407	,51	,000*
Mesleki Gelişim Beklenti Mesleki Gelişim Algı	407	,42	,000*
Meslektaşlarla İşbirliği Beklenti Meslektaşlarla İşbirliği Algı	407	,26	,000*
Toplam Beklenti Toplam Algı	407	,45	,000*

Korelasyon analizlerinde elde edilen değer 0.70-1.00 arasında olması yüksek bir olumlu ilişkiyi ifade ederken, 0.70-0.30 aralığında bir değer orta düzeyde bir olumlu ilişkiyi anlatır. Düşük düzeyde bir olumlu ilişki olduğu değerlendirilmesini yapabilmek için ise elde edilen değer 0.30-0.00 aralığında bulunması yeterli olacaktır (Büyüköztürk 2002; Somekh ve Lewin; 2005’ten akt: Beycioğlu, 2009, s.133).

Tablo 4.30’da görüldüğü üzere, kurumsal gelişme beklenti ve kurumsal gelişme algı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda değişkenler arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r=,51$; $p<,001$). Yani, İngilizce öğretmenlerinin kurumsal gelişme beklentileri arttıkça algı değerleri de anlamlı şekilde yükselmiştir. Buna göre; İngilizce öğretmenlerinin kurumsal gelişme beklentileri arttıkça algılarının da orta düzeyde arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı dikkate alındığında ($r^2 = 0,261$), bu artış oranının %26 civarında olduğu söylenebilir. Bu durumda, algıdaki artışın %26 civarında beklentideki artıştan etkilendiği görülmektedir.

Mesleki gelişim beklenti ve mesleki gelişim algı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda değişkenler arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r=,42$; $p<,001$). Yani, İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim beklentileri arttıkça algı değerleri de anlamlı şekilde yükseldiği görülmüştür. Buna göre; İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim beklentileri arttıkça algılarının da orta düzeyde arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı dikkate alındığında ($r^2 = 0,176$), bu artış oranının %18 civarında olduğu söylenebilir. Bu durumda, algıdaki artışın %18 civarında beklentideki artıştan etkilendiği görülmektedir.

Meslektaşlarla işbirliği beklenti ve meslektaşlarla işbirliği algı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda da değişkenler arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r=,26$; $p<,001$). Yani, İngilizce öğretmenlerinin meslektaşlarla işbirliği beklentileri arttıkça algı değerleri de anlamlı şekilde yükselmiştir. Buna göre; İngilizce öğretmenlerinin meslektaşlarla işbirliği beklentileri arttıkça algılarının düşük düzeyde arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı dikkate alındığında ($r^2 = 0,069$), bu artış oranının %7 civarında olduğu söylenebilir. Bu durumda, algıdaki artışın %7 civarında beklentideki artıştan etkilendiği görülmektedir.

Toplam beklenti ve toplam algı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda da değişkenler arasında, yine pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu

saptanmıştır ($r=,45$; $p<,001$). Yani, İngilizce toplam beklentileri arttıkça algı değerleri de anlamlı şekilde artış göstermiştir. Buna göre; İngilizce öğretmenlerinin toplam beklentileri arttıkça algılarının da orta düzeyde arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı dikkate alındığında ($r^2 = 0,206$), bu artış oranının %21 civarında olduğu söylenebilir. Bu durumda, algıdaki artışın %21 civarında beklentideki artıştan etkilendiği görülmektedir.

BÖLÜM V: SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada resmi ilköğretim okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin liderlik algı ve beklentileri ile görev türü, cinsiyet, medeni durum, mezun olunan fakülte, mezuniyet durumu, mesleki kıdem, okuldaki hizmet süresi, öğretmen sayısı, öğrenci sayısı, kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği gibi değişkenler arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. İngilizce öğretmenlerinin algı ve beklentilerinin belirlenmesinde, öğretmenlerin “Öğretmen Liderliği Ölçeği” puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda toplam beklentinin aritmetik ortalaması 112,13 ve standart sapması 10,42; toplam algının aritmetik ortalaması ise 95,59 ve standart sapması 14,38 olarak bulunmuştur.

Bu araştırmada literatürde Alert (2003), Bakioğlu (1998), Bascia (1996), Can (2009), Can (2007), Harrison ve Killion (2007), Kelley (2011) ve Lieberman ve Miller (2004) tarafından tanımlanan ve belirlenen liderlik uygulamaları ile araştırma grubundaki resmi ilköğretim okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen bulgulara analiz edilen uygulamalar arasında benzer sonuçlar olduğu görülmüştür.

Bu bölümde araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır. Araştırmada kullanılan nicel araştırma tekniği ile ulaşılan sonuçlar alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

5.1. Araştırma Problemine İlişkin Sonuçlar

“İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenleri ve yöneticilerinin, İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentilerinin ne düzeyde” olduğuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Katılımcıların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, tüm boyutlar ve ölçeğin toplamından alınan puanlar açısından, beklenti puan ortalamalarının algı puanlarından daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgu, katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerinin algılarından daha fazla olduğunu göstermektedir. Katılımcıların

öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerine ait aritmetik ortalama 112,13 (Her zaman) iken, öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarına ait aritmetik ortalama 95,59'dur (Sık sık).

Kurumsal gelişim alt boyutunda katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerine ait aritmetik ortalama 39,15 (Her zaman) iken, öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarına ait aritmetik ortalama 31,65'tir (Sık sık). Kurumsal gelişim boyutunun beklenti puanları incelendiğinde katılımcıların 9.madde olan “*Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak*” maddesine ($\bar{x}$ =4,62-Her zaman) en yüksek katılım gösterdikleri görülmektedir. Katılımcıların beklenti boyutunda 6.madde olan “*İl,bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak*” maddesine ($\bar{x}$ =3,98-Sık sık) en düşük katılımı gösterdikleri görülmektedir. Kurumsal gelişim boyutunun algı puanları incelendiğinde katılımcıların buna benzer şekilde 9.madde olan “*Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak*” maddesine ($\bar{x}$ =3,77-Sık sık) en yüksek katılım gösterdikleri görülmektedir. Katılımcıların algı boyutunda 6.madde olan “*İl,bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak*” maddesine ($\bar{x}$ =3,04-Bazen) en düşük katılımı gösterdikleri görülmektedir.

Bu bulgulara göre; katılımcılar, okul gelişimine yönelik çalışmalarda daha istekli öğretmen liderlik rolleri görmek istemektedirler. Katılımcılar, kendi okulları dışında, il, bölge ve ülke düzeyindeki çalışmaların ise, öğretmen liderlik rollerine daha az katkı sağlayacağını görme eğilimindedirler.

Can'ın (2007) öğretmen liderliği becerilerini incelediği çalışmasında, “*İnandıkları hizmet içi eğitim ve geliştirme etkinliklerine katılırlar.*”, “*Hazırlanan okul ve çevre sorunları projelerine katkı sağlarlar.*” ve “*Yönetimin desteklediği okul projelerine ve etkinliklerine destek verirler.*” maddeleri öğretmenlerin en fazla katıldıkları liderlik davranışları arasında sayılmıştır. Bu maddeler, araştırma sonuçlarımızla büyük ölçüde uyum göstermektedir.

Mesleki gelişim alt boyutunda katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerine ait aritmetik ortalama 51,71 (Her zaman) iken, öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarına ait aritmetik ortalama 44,96'dır (Sık sık). Mesleki gelişim boyutunun

beklenti puanları incelendiğinde katılımcıların 19.madde olan “*Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak*” maddesine ($\bar{x}$ =4,80-Her zaman) en yüksek katılım gösterdikleri görülmektedir. Benzer şekilde katılımcıların, 24.madde olan “*Öğrencilerine güven vermek*” maddesine ($\bar{x}$ =4,79-Her zaman) de yüksek katılım gösterdikleri görülmektedir. Katılımcıların beklenti boyutunda 20.madde olan “*Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek*” maddesine ($\bar{x}$ =4,54-Her zaman) en düşük katılımı gösterdikleri görülmektedir. Mesleki gelişim boyutunun algı puanları incelendiğinde katılımcıların buna benzer şekilde 24.madde olan “*Öğrencilerine güven vermek*” maddesine ($\bar{x}$ =4,35-Her zaman) en yüksek katılım gösterdikleri görülmektedir. Katılımcıların algı boyutunda 20.madde olan “*Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek*” maddesine ($\bar{x}$ =3,89-Sık sık) en düşük katılımı gösterdikleri görülmektedir. Benzer şekilde katılımcıların, 22.madde olan “*Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olmak*” maddesine ($\bar{x}$ =3,95-Sık sık) de düşük katılım gösterdikleri görülmektedir.

Bu bulgulara göre; katılımcılar, meslektaşlara ve öğrencilere karşı olumlu davranış tarzlarında öğretmen liderlik rolleri görmek istemektedirler. Katılımcılar, meslektaşlarını çalışmalara dahil etme konusunda çaba sarf etmenin ise, öğretmen liderlik rollerine daha az katkı sağlayacağını görme eğilimindedirler.

Gül (2010) Turhal ilçesinde bulunan 47 ilköğretim okulunda 430 öğretmene anket uygulamış ve Cumhuriyet’ten günümüze öğretmenliğin liderliği boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerini değerlendirmiştir. Bu çalışmada da, öğrencileri etkileme ve öğrencilere güven verme en fazla katılım gösterilen maddelerdir. Öğretmenlerin güven verdiği ve olumlu yönde etkilediği kişilerin başında öğrenciler gelmektedir.

Can’ın (2007) öğretmen liderliği becerilerini incelediği çalışmasında, “*Öğrencileri öğrenmeye/derslere motive ederler.*”, “*Öğrenciyi etkiler ve sınıf liderliği rollerini yerine getirir.*” ve “*Aktif öğretim yöntemlerinin arayışı içerisindeydirler.*” maddeleri öğretmenlerin en fazla katıldıkları liderlik davranışları arasında sayılmıştır. Bu maddeler, araştırma sonuçlarımızla tutarlılık göstermektedir.

Krisko (2001) yaptığı çalışmada, risk almanın, araştırma sonucumuza benzer şekilde, lider öğretmenliğin başlıca öğelerini kapsayan sekiz lider öğretmen niteliği arasında olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu sonuca paralel olarak, Bakioğlu (1998) yaptığı çalışmada, lider öğretmenlerin destekleyici, işbirliğine dayalı bir sınıf iklimi oluşturdıkları, öğrencilerle güven ve saygıya dayalı bir iletişim kurdukları sonucuna ulaşmıştır.

Gül'ün (2010) "Cumhuriyet'ten Günümüze Öğretmenliğin Liderliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri" adlı çalışmasında belirttiği üzere, öğretmenin sınıf lideri olması en fazla katılım gösterilen maddeler arasındadır. Öğretmen, öğrenim sürecini yöneten, öğrencilerinin eğitim ve öğretim amaçlarına ulaşmasında onları etkileyen ve yönlendiren kişi (Bursalıoğlu, 2002) olduğu için, bu durum beklenen bir sonuçtur.

Meslektaşlarla işbirliği alt boyutunda katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerine ait aritmetik ortalama 21,27 (Her zaman) iken, öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarına ait aritmetik ortalama 18,98'dir (Sık sık). Meslektaşlarla işbirliği boyutunun beklenti puanları incelendiğinde katılımcıların 1.madde olan "Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak" maddesine ($\bar{x}$ =4,74-Her zaman) en yüksek katılım gösterdikleri görülmektedir. Katılımcıların beklenti boyutunda 3.madde olan "Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak" maddesine ($\bar{x}$ =2,96-Bazen) en düşük katılımı gösterdikleri görülmektedir. Meslektaşlarla işbirliği boyutunun algı puanları incelendiğinde katılımcıların 1.madde olan "Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak" maddesine ($\bar{x}$ =4,02-Sık sık) en yüksek katılım gösterdikleri görülmektedir. Katılımcıların algı boyutunda 5.madde olan "Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olmak" maddesine ($\bar{x}$ =3,60-Sık sık) en düşük katılımı gösterdikleri görülmektedir.

Bu bulgulara göre; katılımcılar, meslektaşlarına yardım konusunda öğretmen liderlik rolleri görmek istemektedirler.

Can'ın (2007) öğretmen liderliği becerilerini incelediği çalışmasında, "Mesleksel yardımlaşmaya değer verirler ve gereğini yaparlar.", "Başkalarının gereksinimlerine

ve beklentilerine karşılık vermek isterler.”, “Takım çalışmalarına katılmada isteklidirler.”, “Birlikte karar vermeye isteklidirler ve karar toplantılarına katılırlar.”, “Takım çalışmalarında uyumludurlar.” Ve “Yeni öğretmenlere ve meslektaşlarına rehberlik ederler.” maddeleri öğretmenlerin en fazla katıldıkları liderlik davranışları arasında sayılmıştır. Liste incelendiğinde, bu araştırmanın sonuçlarında belirtildiği gibi, öğretmenlerin çoğunun mesleksel yardımlaşmaya değer verdiği ve bunun paralelinde başkalarının gereksinimlerine ve beklentilerine karşılık vermek istediği görülmektedir.

Whitsett ve Riley (2003) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin meslektaşlarını projelere dahil etmelerinin, okulun karar mekanizmasına katılımlarının ve meslektaşlarının profesyonel gelişimine yardımcı olmalarının, en yüksek aritmetik ortalamaya sahip on bir liderlik davranışı arasında olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç, bizim araştırma bulgularımızı desteklemektedir.

Can'ın (2009) sınıfta ve okulda öğretmenlerin liderlik davranışlarını belirlemek üzere yaptığı çalışmanın sonucunda bulduğu, *“Öğretmenlik mesleğini sevmek, mesleğin gerektirdiği etkinlikleri yapmak, öğrencilerle iletişim kurabilmek, öğrencileri severek onları derse güdelemek, sınıf yönetiminde öğrencileri etkilemek, adil ve güvenilir olmak, öğretim plan ve programlarının gereğini yerine getirmek, sınıf kontrolünü sağlayarak sınıfı iyi yönetmek, eğitsel kolların yürütülmesini sağlamak, kendini geliştirmek, araştırmalar yapmak, iyi bir model olmak, milli eğitimin amaçlarına uygun hareket etmek, okul projelerinde görevler üstlenmek, okulun sosyal-kültürel etkinliklerine destek olmak”* davranışları çalışmamızla tamamen örtüşmektedir.

Özellikle son yıllarda ülkemiz ilköğretim okullarında gerçekleşen program değişikliklerinden dolayı öğretmenlerin daha çok yetki ve sorumluluk almaları, yöneticilerin de ellerindeki yetki ve sorumlulukları öğretmenlerle paylaşmaları beklenmektedir. Beycioğlu'nun (2009) çalışmasında benzer şekilde beklenti ortalamalarının algı ortalamalarına göre daha yüksek çıkması, çalışmamızın sonucunu destekler niteliktedir.

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

“İlköğretim okulu İngilizce öğretmenlerinin ve yöneticilerin, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında görev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına” ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Görev türü değişkenine göre öğretmen liderliği beklentilerine bakıldığında, kurumsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutu açısından katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmamıştır. Mesleki gelişim boyutu açısından ise, katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık İngilizce öğretmenlerinin lehine gerçekleşmiştir. Buna göre, İngilizce öğretmenlerinin günümüz değişimlerine uyum sağlayarak mesleki gelişimlerini arttırmanın gerekliliğine inandıkları söylenebilir.

Katılımcıların algılarına bakıldığında ise, kurumsal gelişme boyutu açısından katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmazken mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutları açısından, katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmuştur. Mesleki gelişim boyutunda, söz konusu farklılık İngilizce öğretmenlerinin lehine gerçekleşmiştir. Araştırmanın bu bulgusuna dayanarak, İngilizce öğretmenlerinin günümüz değişimlerine uyum sağlayarak mesleki gelişimlerini arttırdıkları söylenebilir.

Grant, Gardner, Kajee, Moodley ve Somaroo (2010) çalışmalarında, okul yöneticilerinin okullarında liderliği dağıtmadığını tam tersine liderlik sürecini otokratik bir şekilde kontrol altında tuttuklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece %29’u okul yöneticilerinin daima öğretmenlerin liderlik yeteneğine güvendiklerini, sadece %32’si okul yönetiminin personel gelişimi için fırsatlar yarattıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarımızla tamamen örtüşmektedir. Taşdan ve Erdem’in (2010), iş yaşamı kalitesini belirlemek üzere 240 ilköğretim okulu öğretmeniyle yaptığı çalışmaya göre, öğretmenler “İşgören Kapasitesini Geliştirme” boyutunda “Yöneticilerden işimle ilgili yardım ve katkı alabiliyorum” ifadesini orta düzeyde, “Müfettişlerden işimle ilgili yardım ve katkı alabiliyorum” ifadesini ise az

düzeyde benimsemişlerdir. Bu bulgular, araştırma sonucumuzla tamamen örtüşmektedir.

Aksoy ve Işık (2008), ilköğretim okulu yöneticilerinin özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme ile öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma rollerini *ara sıra* yerine getirmekte olduklarını bulmuşlardır. Bu durum, araştırmamızın mesleki gelişim konusunda, okul yöneticilerinin algı ortalamalarının düşük olduğu gerçeğini desteklemektedir.

Meslektaşlarla işbirliği boyutunda ise, söz konusu farklılık yöneticilerin lehine gerçekleşmiştir. Araştırmanın bu bulgusuna dayanarak, yöneticilerin son yıllarda ilköğretim okullarında gerçekleşen program değişikliklerinden dolayı yetki ve sorumluklarını öğretmenlerle paylaşabildikleri söylenebilir.

Saylı ve Tüfekçi (2008) liderlik davranışlarını araştırdıklarında, liderlerin değişimi başlatma boyutuyla ilgili 2 adet ifade hazırlanmıştır. Bu ifadelerden ilkindeki *“Yapılacak yenilikler konusunda, çalışanları ile işbirliğine açıktır”* ifadesi yüksek aritmetik ortalamayla; liderlerin yeniliği ve değişimi başlatma konusunda katılımcı bir politika izlediği ve işgörenlerini önemli ölçüde sürece dahil ettiği hipotezini doğrulamıştır. Bu durum, araştırmamızın meslektaşlarla işbirliği boyutunun yöneticiler lehine çıkması sonucuyla örtüşmektedir.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

“İlköğretim okulu İngilizce öğretmenlerinin ve yöneticilerin, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına” ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmen liderliği beklentilerine bakıldığında, kurumsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutu açısından katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmamıştır. Mesleki gelişim boyutu açısından ise, katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık kadınların lehine

gerçekleşmiştir. Buna göre, kadın İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini arttırmanın gerekliliğine daha çok inandıkları söylenebilir.

Wilson'ın (2000), cinsiyetin dönüşümcü liderlik üzerindeki etkilerine yönelik olarak Bangladeş'te yaptığı uygulamanın sonucunda, kadınların mesleki anlamda kendilerini geliştirdikleri, dolayısıyla daha başarılı yöneticiler oldukları bulunmuştur. Bu sonuç, bizim çalışmamızın mesleki gelişim boyutuyla tutarlılık göstermektedir.

Glaser ve Smalley (1995), modern liderlerin değişen ölçütlerini incelemişler ve kadınların doğal liderlik eğilimlerinden dolayı çalışma ortamına uygulamalarıyla daha çok katkı sağlamaya başladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Kadınların olumlu davranış biçimi, artan mesleki bilgi, cömertlik, idare etme duygusu, esnek-açık fikirli ve güvenilir olma, esneme duygusu, güç/emniyet, görünebilirlik/ulaşılabilirlik ve motive etme kabiliyeti gibi özellikleri bu eğilimler arasında saymışlardır. Bu sonuç, araştırmamızın kadınların mesleki gelişim sonucunu destekler niteliktedir.

Katılımcıların algılarına bakıldığında ise, kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutları açısından katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmamıştır.

Bulut (2009) benzer şekilde, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını incelediği araştırmasında, “cinsiyet” değişkeninin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Grant, Gardner, Kaje, Moodley ve Somaroo (2010) çalışmalarında, kadın ve erkek öğretmenlerin çoğunluğu liderlik yeteneğinin cinsiyete bağlı olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların %70'i erkeklerin kadınlardan “hiçbir zaman” ve “nadiren” daha iyi liderlik yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç, okullarda yıllardır yaygın olan geleneksel erkek egemen bakışın değişimini yansıtmaktadır ve araştırmamızın liderlik uygulamalarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucunu desteklemektedir.

Gül'ün (2010) çalışmasında ise, “güven ve olumlu etkileme” boyutu erkek öğretmenler lehine bulunmuştur. Bu çalışmada, erkek öğretmenler kendilerinin “karizmatik liderlik” yönlerinin kadın öğretmenlere göre daha önde olduğunu düşünmektedirler. Farkın nedeni,

kadın öğretmenlerin daha fazla güven duygusuna ihtiyaçları olduğu için, öğretmene verilen güvenin az olduğunu ve daha fazla güvenilmesi gerektiğini düşünmeleri olarak açıklanmıştır.

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

“İlköğretim okulu İngilizce öğretmenlerinin ve yöneticilerin, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına” ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Medeni durum değişkenine göre öğretmen liderliği beklentilerine bakıldığında, kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutları açısından katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmamıştır. Öğretmen liderliği algılarına bakıldığında da, kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutları açısından katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmamıştır.

5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

“İlköğretim okulu İngilizce öğretmenlerinin ve yöneticilerin, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına” ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Mezun olunan okul değişkenine göre öğretmen liderliği beklentilerine bakıldığında, kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutları açısından katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık bütün boyutlarda, eğitim fakültesi mezunlarının lehine gerçekleşmiştir. Araştırmanın bu bulgularına dayanarak, eğitim fakültelerinden mezun olan katılımcıların, öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerinde eğitim fakültelerindeki müfredatın yani okutulan derslerin beklenti farklılığı yaratabildiği söylenebilir.

Öğretmen liderliği algılarına bakıldığında, kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutları açısından katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmamıştır. Ancak, mezun olunan okul değişkenine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen liderliği rollerine ilişkin hem beklentiler hem algılar açısından eğitim fakültesi mezunlarının yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları tespit edilmiştir. Buna dayanarak, eğitim fakültesi mezunlarının okul yönetimi sürecinde liderlik uygulamaları konusunda, diğer fakülte mezunlarına göre daha çok görev almaya çalıştıkları söylenebilir.

Başaran'ın (2008) "Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi" adlı kitabında belirttiği gibi, Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır. Gül'ün (2010) araştırmasına katılan öğretmenler, başka fakültelerden öğretmen alımının, öğretmenin liderliğini olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Bu araştırmaya göre, geçmişte başka meslek gruplarından kişiler, politik kararlarla öğretmen olarak atanmışlardır. Meslekten olmayan kişilerin öğretmen olarak atanması, öğretmenlik mesleğini herkesin yapabileceği, eğitim gerektirmeyen, sıradan bir iş durumuna getirmiştir. Bu durum öğretmenlik mesleğinin saygınlığını düşürmüş, öğretmenin liderliği olumsuz yönde etkilenmiştir. Bu sonuç, eğitim fakültesi mezunlarının lehine çıkan araştırma sonucumuzla tamamen örtüşmektedir.

5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

"İlköğretim okulu İngilizce öğretmenlerinin ve yöneticilerin, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında mezuniyet durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına" ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Mezuniyet durumu değişkenine göre öğretmen liderliği beklentilerine bakıldığında, kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutları açısından katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık bütün boyutlarda, yüksek lisans mezunlarının lehine

gerçekleşmiştir. Araştırmanın bu bulgularına dayanarak, eğitim seviyesi artışının öğretmen liderliği rollerine dair beklentileri de arttırdığı söylenebilir. Ayrıca bu durum, yüksek lisans yapmanın liderliği destekleyici olumlu bir katkı yarattığı şeklinde değerlendirilebilir.

Wilson, Duffy, Fiori, Halladay ve Mapuranga (2006) öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini inceledikleri çalışmalarında, profesyonel gelişim konusunda istekli olan öğretmenlerin, öğretme ve öğrenme fırsatı yaratmada okullarındaki en iyi pozisyonlara yerleştikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu öğretmenlerin okullarında birçok konuda koçluk yaptıkları ve bu durumun onları lider pozisyonuna taşıdığı sonucu, araştırmamızın “eğitim seviyesi artışının öğretmen liderliği beklentilerini arttırdığı” sonucuyla tutarlılık göstermektedir.

Öğretmen liderliği algılarına bakıldığında, kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutları açısından katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmamıştır.

5.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

“İlköğretim okulu İngilizce öğretmenlerinin ve yöneticilerin, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına” ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmen liderliği beklentilerine bakıldığında, kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutları açısından katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmuştur. Kurumsal gelişme boyutunda, “1-5 yıl” kıdeme sahip katılımcılar “6-10 yıl”, “11-15 yıl” ve “21 yıl ve üstü” katılımcılardan, anlamlı şekilde yüksek liderlik beklentisi yaşamaktadırlar. Mesleki gelişim boyutunda, “1-5 yıl” kıdeme sahip katılımcılar “21 yıl ve üstü” katılımcılardan, anlamlı şekilde yüksek liderlik algısı yaşamaktadırlar. Meslektaşlarla işbirliği boyutunda, “1-5 yıl” kıdeme sahip katılımcılar “6-10 yıl” kıdeme sahip katılımcılardan, anlamlı şekilde yüksek liderlik beklentisi yaşamaktadırlar.

Öğretmen liderliği algılarına bakıldığında, kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutları açısından katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmuştur.

Kurumsal gelişme boyutunda, 11-15 yıl kıdeme sahip katılımcıların diğer katılımcılara göre kurumsal gelişme boyutundaki uygulamalarda daha pasif kaldıkları söylenebilir. Mesleki gelişim boyutunda, “1-5 yıl” kıdeme sahip katılımcıların mesleki gelişime daha çok önem verdikleri ve bu konuda çalışmalar yaptıkları gözlenmiştir. Yani, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mezun oldukları dönemki idealizm ile liderlik uygulamalarına daha açık oldukları, ancak zaman içinde kıdem yılı arttıkça mesleki gelişim konusunda öğretmenlerin bu tür liderlik uygulamalarından uzaklaştıkları söylenebilir. Meslektaşlarla işbirliği boyutunda, “21 yıl ve üstü” kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre meslektaşlarıyla daha çok işbirliği yaptıkları söylenebilir.

Krisko (2001) ilk yıllarda edinilen tecrübelerin, öğretmenlerin liderlik davranışlarını ve becerilerini arttırdığını ve güven oluşturma için fırsatlar sağladığını ortaya koymuştur. Bu çalışma, öğretmenlik mesleğinde ilk yılların önemini vurgulamış ve araştırmamızla uyum sağlamıştır.

Çeküç (2008) öğretmenlerin tamamına yakınının okulda eğitim-öğretimle ilgili, öğretmenler kurulu, zümre toplantıları, rehberlik toplantıları, okulun gelişim ve iyileştirme toplantılarında okulun gelişimine katkı sağlamak için düşüncelerini meslektaşlarıyla paylaştığını, meslektaşlarıyla grup çalışması yaptığını ve bilgilerini diğer öğretmenlerle paylaşmayı tercih ettiğini belirtmektedir. Bu sonuç, araştırmamızın meslektaşlarla işbirliği boyutunu desteklemektedir.

5.1.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

“İlköğretim okulu İngilizce öğretmenlerinin ve yöneticilerin, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına” ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Okuldaki hizmet süresi değişkenine göre öğretmen liderliği beklentilerine bakıldığında, kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutları açısından katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmamıştır.

Öğretmen liderliği algılarına bakıldığında da, kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutları açısından katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmamıştır.

5.1.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

“İlköğretim okulu İngilizce öğretmenlerinin ve yöneticilerin, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında çalışılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına” ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre öğretmen liderliği beklentilerine bakıldığında, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyutları açısından katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmamıştır. Ancak, meslektaşlarla işbirliği boyutu açısından katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmuştur. Buna göre, okuldaki öğretmen sayısı arttıkça İngilizce öğretmenlerinin meslektaşlarla işbirliği beklentisinin azaldığı söylenebilir.

Öğretmen liderliği algılarına bakıldığında, kurumsal gelişme açısından katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmamıştır. Ancak, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutları açısından katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmuştur. Buna göre, öğretmen sayısı az olan okullarda, İngilizce öğretmenlerinin daha çok liderlik sergileyebildiği söylenebilir.

5.1.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

“İlköğretim okulu İngilizce öğretmenlerinin ve yöneticilerin, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri

arasında çalışılan okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına” ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre öğretmen liderliği beklentilerine bakıldığında, mesleki gelişim boyutları açısından katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmamıştır. Ancak, kurumsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutları açısından katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmuştur. Bu durumda, “500’den az” öğrenci sayısına sahip katılımcılar “500-1000” ve “1000 üzeri” öğrenci sayısına sahip katılımcılardan, anlamlı şekilde yüksek liderlik beklentisi yaşamaktadırlar. Yani, öğrenci sayısı az olan okullarda İngilizce öğretmenlerinin kurumsal gelişme ve meslektaşlarıyla işbirliği yapmanın önemine daha çok inandıkları söylenebilir.

Öğretmen liderliği algılarına bakıldığında, kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutları açısından katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel anlamlı bulunmuştur. Buna göre, öğrenci sayısı az olan okullarda, İngilizce öğretmenlerinin üç boyutta da daha çok liderlik sergilediği söylenebilir. Bu durum daha kalabalık okullarda eğitim-öğretime ve öğrenciye ilişkin iş yükünün fazla olması öğretmenlerin liderlik rollerini sınamak için fazla fırsatlar yaratmadığı biçiminde yorumlanabilir.

Bakioğlu (1999) yaptığı çalışmada, öğrenci sayısının artışı ile birlikte okul yöneticisinin personelinin profesyonel gelişimini/hizmetiçi eğitimini sağlamasının zorlaştığına ve problem halini aldığına çok manidar düzeyde dikkat çekmektedir. Çalışmadan çıkarılan “Çok sayıda öğrencisi olan kalabalık okullarda öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin öğretim yükü nedeni ile ve öğretmen sayısının çokluğu nedeni ile ihmal edilmek zorunda kalındığı” sonucu, bu araştırmanın sonuçlarıyla büyük ölçüde uyushmaktadır.

Pınar ve Sarıbaş (2009) tarafından Silifke’deki ilköğretim okullarında yapılan benzer bir çalışmada da, öğrenci sayısının fazla olduğu okullarda, fiziki altyapı yeterli olmadığı için okulun sadece sınıflardan ibaret kaldığı, dil laboratuvarı, fen laboratuvarı, kütüphane, müzik odası gibi öğretmen liderliği ve yeterliliğini arttıracak imkânların birçoğunun bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve Altinkurt (2011) Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 91 öğretmen adayıyla yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına ilişkin yaptıkları çalışmada; kalabalık sınıfların, öğretmenlerin sınıf yönetimini zorlaştırdığı, öğretmenlerin öğrencileri tanıma sürecini uzattığı, öğretmen merkezli bir eğitime zorladığı ve dolayısıyla eğitimin niteliğini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç, araştırmamızın sonucunu desteklemektedir.

5.1.10. Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

“İlköğretim okulu İngilizce öğretmenlerinin ve yöneticilerin, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında ilişki (korelasyon) olup olmadığına” ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Bulgular katılımcıların kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyutlarının her birine ilişkin algı ve beklentileri arasında orta düzeyde bir korelasyon olduğunu, meslektaşlarla işbirliği boyutuna ilişkin algı ve beklentileri arasında düşük düzeyde bir korelasyon olduğunu göstermektedir.

Benzer biçimde araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı ve beklenti toplam puanları arasındaki korelasyonun da orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırma bulgu ve sonuçlarına göre geliştirilen öneriler aşağıda verilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Çalışma evreninde bulunan resmi ilköğretim okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin, öğretmen liderliği beklentilerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sebeple, okullarda yabancı dil öğretmenlerinin liderliğinin gelişmesi adına, bu öğretmenlere liderlik rollerini sergileyecekleri fırsatlar yaratılmalıdır. Okullarda öğretmenlere program geliştirme, vizyon oluşturma, okul ve toplum projeleri hazırlama

ve yapılanlara katılma ortamları sunulmalı, kendilerini geliştirme ve yönetim desteği sağlanmalıdır. Yabancı dil öğretmenleri, kendilerine sağlanan bu fırsatlar doğrultusunda özgüvenlerini yükseltebileceklerdir. Bu da okulun yabancı dil öğretme başarısını arttıracaktır.

İngilizce öğretmenleri alanlarıyla ve meslekleriyle ilgili gelişmeleri yakından takip etmeli, bunun için de okullarında öğretmenlikle ilgili çalışmalara ve araştırma projelerine dahil olmalıdırlar. Ayrıca bu öğretmenlerin, okul dışında il, bölge veya ülke düzeyindeki çalışmalarda da aktif roller almaları önemli görünmektedir.

Öğretmenlerin daha girişken ve üretken olabilmeleri için yetkilendirilmeleri yanında güven ve destek ortamlarının da oluşturulması gerekir. Bu konuda okul müdürüne büyük sorumluluk düşmektedir.

Öğretmenler arasındaki olumlu iletişim, başarıyı arttırıcı önemli bir etkidir. Bu sebeple, Bu sebeple yabancı dil öğretmenlerinin meslektaşlarıyla görüş alışverişinde bulunması teşvik edilmeli ve izolasyonları azaltılmalıdır.

Yönetmelik kararlarda öğretmenlere daha çok söz hakkı tanınmalıdır. Bunun için, okul yöneticilerinin de liderlik davranışlarının sergilenebilmesini kolaylaştırmaları ve desteklemeleri yönünde bilinçlendirilmeleri gerekmektedir.

Özellikle büyük şehirlerde öğretmenlerin okul ve sınıf düzeyindeki liderliklerini etkileyen en önemli etkenlerden biri, kalabalık mevcutlardır. Yabancı dil öğreniminde, öğrencilerin yeni yapıları tekrar etmeleri ve konuşma becerisi geliştirmeleri açısından öğrenci merkezli öğretim çok önemlidir. Oysa, kalabalık okullarda eğitimin niteliği daha zayıftır, örneğin bu tür okullarda yabancı dil başarısını arttıracak dil laboratuvarlarına rastlanmamaktadır. Kalabalık sınıflarda da, öğrencilerin pratik yapma şansı azalmaktadır, bu durum yabancı dil öğrenimini olumsuz etkilemektedir. Dolayısıyla, eğitimde yeni bir planlama yapılmalı ve sınıf mevcutları azaltılmalıdır.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan materyaller öğretimin niteliğini ciddi şekilde etkilemektedir. Bu sebeple, İngilizce öğretmenlerine, ders kitapları gibi materyallerin seçiminde ve müfredat geliştirmede daha çok söz hakkı tanınmalıdır.

Öğretmen liderliği davranış ve becerilerinin sınıflarda ve okullarda gösterilebilmesi için öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim programlarını yeniden gözden geçirilmelidir. Hizmet içi eğitim konularının belirlenmesinde yabancı dil öğretmenlerinin fikirleri mutlaka alınmalıdır.

Öğretmen yetiştirme ortamları, öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını okullarda gösterebilecek modellerde yapılandırılmalıdır. Öğretmen liderliği becerilerini geliştirmek üzere, öğretmen yetiştirme programları yeniden gözden geçirilmeli, bu bağlamda öğretmen liderliği kavram ve anlayışları programlara yansıtılmalıdır.

Ders ve etkinliklerle öğretmen yetiştirme programları zenginleştirilmeli ve görev yapan İngilizce öğretmenleri için lisansüstü eğitim özendirilmelidir.

Günümüzde öğretmenlikte mesleki gelişimin çok az desteklendiği görülmektedir. Mesleki gelişim Bakanlık ve Okul Yönetimi tarafından daha çok desteklenmelidir. Bakanlıkça ve yerel yönetimlerce ilave düzenlemeler yapılmalı, açık başarıları görülen öğretmenler ödüllendirilmeli ve cesaretlendirilmelidir.

Meslekleri süresince öğretmenlerin terfileri ile yönetsel ve öğretimsel süreçteki derecelendirmeleri gelişigüzel yapılmamalı, belirli kriterlere bağlanmalıdır. Bu kriterler, sık sık değişmezse öğretmenler kariyerlerini daha iyi yapılandıracaklardır. Bakioğlu (1996) da öğretmenlerin kariyer basamaklarına ayrılmalarının önemini vurgulamaktadır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada İngilizce öğretmenlerinin liderlik algı ve beklentileri incelenmiştir. Diğer branş öğretmenlerinin liderliklerini araştıran çalışmalar yapılabilir. Ayrıca, öğretmen liderliği konusunda branşları karşılaştıran çalışmalar da uygulanabilir.

Benzer çalışmalar iller ve bölgeler arasında da karşılaştırmalar yapılabilir.

Araştırmaya öğrencilerin yabancı dil öğretmenlerinin algı ve beklenti düzeylerine ilişkin görüşleri de dahil edilebilir ve daha ayrıntılı bir çalışma yapılabilir.

Araştırma yabancı dil öğreniminin erken yaşlarda başlamasının yararlı olduğu fikrinden yola çıkarak, ilköğretim okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin liderliklerini

incelemiştir. Benzer bir çalışma ortaöğretim okullarındaki öğretmenler için de uygulanabilir.

Benzeri bir çalışma özel ilköğretim okullarını da kapsayabilir.

Öğretmen liderliği farklı ölçekler kullanılarak, başka araştırmalarla sınanabilir.

Yapılan literatür incelemesi sonucunda öğretmen liderliği konusunun çok fazla araştırılmadığı, konunun ancak son yıllarda dikkat çektiği gözlenmiştir. Araştırmacılar, bu konuyu değişik yönleriyle incelemeli ve farklı boyutları araştıran ölçekler geliştirmelidirler.

KAYNAKÇA

- Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmen Liderliği Rollerini. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 235-249.
- Alert, R.D. (2003). Leadership development: Enhancing the role of teachers. *WestEd*, 4(3), 1-8.
- Aslan, Ş. (2009). Karizmatik Liderlik ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi: “Kurumda Çalışma Yılı” ve “Ücret” Değişkenlerinin Rolü. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 256-275.
- Ataman, G. (2001). *İşletme Yönetimi: Temel Kavramlar Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Ateş, M. (2002). *Önderlik*. Web Site: <http://www.eylem.com> adresinden 10 Aralık 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Avcı, U. ve Topaloğlu, C. (2009). Hiyerarşik Kademelere Göre Liderlik Davranışlarını Algılama Farklılıkları: Otel Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*. Yıl:11, Sayı:16, s.1-20.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim Yönetimi: Kavramlar, Kuramlar, Süreçler, İlişkiler*. (8.baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Ayhan, R. (2004). Duygusal Zeka ve Liderlik. *Uluslararası Liderlik Sempozyumu: Bildiriler*. Ankara: Kara Harp Okulu Basımevi.
- Başaran, İ.E. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Başaran, İ.E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. (3.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Bakan, İ. (2008). Örgüt Kültürü ve Liderlik Türlerine İlişkin Algılamalar İle Yöneticilerin Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki: Bir Alan Araştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 14, 13-40.
- Bakioğlu, A. (1999). Öğrenci Sayısının Okul Yönetimine Etkisi ve Okul Kalitesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 23-38.
- Bakioğlu, A. (1998). Lider Öğretmen. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 11-19.
- Bakioğlu, A. ve Hesapçioğlu, M. (1997). Düşünmeyi Öğretmekte Öğretmen Ve Okul Yöneticisinin Rolü: Düşünmek! *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 49-78.
- Barth, R.S. (2001). Teacher Leader. *Phi Delta Kappan*, 82(4), 8-12.
- Bascia, N. (1996). Teacher Leadership: Contending with Adversity. *Canadian Journal of Education*, 21(2), 155-169.
- Bauer, S. C., Haydel, J. ve Cody, C. (2003). *Cultivating teacher leadership for school improvement*. Makalenin “Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Biloxi, MS.”de sunumu yapılmıştır. (ERIC Document Reproduction Service No. 482519).
- Baysal, C. ve Tekarslan, E. (1998). *Davranış Bilimleri*. İstanbul: Dönence Basım ve Yayın Hizmetleri.
- Bender, P. U. (2006). *Leadership From Within*. (Çev: İmren KALYONCU, Fatma Can AKBAŞ). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Bennis, W. (1999). *Bir Lider Olabilmek*. (Çev: Utku TEKSÖZ). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Öğretmen Liderliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Black, J.S. ve Porter, L.W. (2000). *Management: Meeting New Challenges*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bowditch, J.L. ve Buono, A.F. (1990). *A Primer On Organizational Behavior*. (2.edition). Canada: John Wiley & Sons.
- Boyd, V. ve McGree, K. (1995). Leading Change from the Classroom: Teachers as Leaders. *Issues about change, Southwest Educational Development Laboratory*, 4(4).
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13-24.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. (12.baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlemek*. Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin Sınıfta ve Okulda Liderlik Davranışları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 385-399.
- Can, N. (2007). Öğretmen Liderliği Becerileri ve Bu Becerilerin Gerçekleştirilme Düzeyi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 263-288.
- Can, H., Tuncer, D. ve Ayhan, D.Y. (1999). *Genel İşletmecilik Bilgileri*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Celep, C. (2004). *Eğitim Örgütlerinde Dönüşümsel Önderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Charan, R. ve Willigan, G. (2007). *Know-How. Sonuç Alan İnsanları Almayanlardan Ayıran Sekiz Beceri*. (Çev: Ümit ŞENSOY). İstanbul: Acar Basım.
- Costley, D.L., Melgoza, C.S. ve Todd,R. (1994). *Human Relations in Organizations*. (5.edition). The United States of America: West Publishing Company.
- Çeküç, S. (2008). *Lider Öğretmen Yeterliliklerinin İncelenmesi Üzerine Empirik Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, V., Balcı, A., Açıkalin, A., Başar, H., Aydın, İ., Şişman, M. vd. (2004). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel Liderlik*. (3.baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Darbaz, T. (2004). 21. Yüzyılda Liderlik. *Uluslararası Liderlik Sempozyumu: Bildiriler*. Ankara: Kara Harp Okulu Basımevi.
- Dinçer, Ö. ve Fidan, Y. (1995). *İşletme Yönetimine Giriş*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Durrant, J. (2009). *Teacher Leadership: Agency, Enquiry and Inclusion in School Improvement*. ‘New Departures for a Learning World of Quality and Equality’. 22nd International Congress for School Effectiveness and Improvement. Canada: Vancouver.
- Eraslan, L. (2004). Liderlik Olgusunun Tarihsel Evrimi, Temel Kavramlar ve Yeni Liderlik Paradigmasının Analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. (8.baskı). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Eren, E. (2001). *Yönetim ve Organizasyon*. (5.baskı). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.

- Erişen, Y. (2004) *Sınıfta Öğretim Liderliği*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Ertürk, M. (2000). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. (3.baskı). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Glaser, C. ve Smalley, B.S. (1995). *Swim With the Dolphins: How Women Can Succeed in Corporate America On Their Own Terms*. New York: Warner Books.
- Gordon, J.R. (1996). *Organizational Behavior: A Diagnostic Approach*. (5.edition). The United States of America: A Simon and Schuster Company.
- Grant, C., Gardner, K., Kajee, F., Moodley, R. ve Somaroo, S. (2010). Teacher Leadership: A Survey Analysis Of Kwazulu-Natal Teachers' Perceptions. *South African Journal of Education EASA*, 30, 401-419.
- Grant, C. (2008). We Did Not Put Our Pieces Together: Exploring a Professional Development Initiative Through a Distributed Leadership Lens. *Journal of Education*, 44, 85-107.
- Greenberg, J. ve Baron, R.A. (2000). *Behavior In Organizations: Understanding and Managing the Human Side of Work*. (7.edition). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Gül, R. (2010). *Cumhuriyet'ten Günümüze Öğretmenin Liderliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Harris, A. ve Muijs, D. (2003). *Teacher Leadership: Principles and Practice*. Institute of Education, University of Warwick. Nottingham, UK: National College for School Leadership.
- Harrison, C. ve Killion, J. (2007). Ten Roles for Teacher Leaders. *Educational Leadership*, 65(1), 74-77.
- Harvard Business Review. (2002). *Harvard Business Review on What Makes A Leader*. Harvard Business School Press. (Lideri Lider Yapan Nedir? Çev: Nurettin Elhüseyni). İstanbul: MESS Yayınları.

- Hatiboğlu, Z. (1993). *Temel Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayın ve Dağıtım.
- Heim, P. ve Chapman, E. N. (1997). *Liderliği Öğrenmek: Liderlik ve Yöneticilik Arasındaki Farklılıklar*. (Çev: Tülay SAVAŞER). İstanbul: Rota Yayınları.
- Hellriegel, D., Slocum, J.W. ve Woodman, R.W. (1995). *Organizational Behavior*. (7.edition). The United States of America, Minneapolis: West Publishing Company.
- Hodgkinson, C. (2008). *Yönetim Felsefesi: Örgütsel Yaşamda Değerler ve Motivasyon*. (Çev: İbrahim ANIL , Binali DOĞAN). İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- İlgar, L. (1996). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*. (2.baskı). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.
- İnce, M., Bedük, A. ve Aydoğan, E. (2004). Örgütlerde Takım Çalışmasına Yönelik Etkin Liderlik Nitelikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 423-446.
- Kaptan, S. (1973). *Bilimsel Araştırma Teknikleri: Tez Hazırlama Yolları*. Ankara: Rehber Yayınevi.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (10.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katzenmeyer, M. ve Moller, G. (2001). *Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Kelley, J. (2011). *Teacher's and Teacher Leaders' Perceptions of the Formal Role of Teacher Leadership*. Presented in Partial Fulfillment of Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy. The Department of Educational Policy Studies in the College of Education Georgia State University.

- Kılıç, G. (2006). *Eğitim Kurumlarında Liderlik Tarzları ve Örgüt Kültürünün Performans Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kırım, A. (2001). *Yeni Dünyada Strateji ve Yönetim*. (3.baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Kocolowski, M.D. (2010). Shared Leadership: Is it Time for a Change? *Emerging Leadership Journeys*, 3(1), 22-32.
- Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği: Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik-Modern-Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar*. (9.baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Krisko, M.E. (2001). *Teacher Leadership: A Profile To Identify the Potential*. Makalenin “Biennial Convocation of Kappa Delta Pi”de sunumu yapılmıştır. (ERIC Document Reproduction ED:459147, SP:040365).
- Lado, R. (1964). *Language Teaching: A Scientific Approach*. McGraw-Hill Inc, USA.
- Lieberman, A. ve Friedrich, L. (2007). Teachers, Writers, Leaders. *Educational Leadership, Teachers as Leaders*, 65(1), 42-47.
- Lieberman, A. ve Miller, L. (2004). *Teacher Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lindberg, J.A., Kelley, D.E. ve Swick, A.M. (2005). *Common Sense Classroom Management for Middle and High School Teachers*. California, Thousand Oaks: Corwin Press.
- Longman Dictionary of Contemporary English. (1992). (15.edition). England: Longman Group UK Limited.
- MacTavish, M.D. ve Kolb, J.A. (2006). *Encouraging Teacher Engagement: A New Approach to Performance Improvement in Schools*. Pennsylvania State University, 1378-1385.

- Master Teacher. (2010). *Teacher Leadership: Vital to Improving School Culture and Closing the Achievement Gap*. Manhattan: Leadership Lane.
- Mayrowetz, D. (2008). Making Sense of Distributed Leadership: Exploring the Multiple Usages of the Concept in the Field. *Educational Administration Quarterly*, 44, 424-435.
- Merih, K. (2002). *Liderlik Bir Sosyal Kalitedir*. Web Site: <http://www.merih.net/m2/lid/liderlik.htm> adresinden 17 Kasım 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Miller, K. (2004). Creating Conditions for Leadership Effectiveness: The District's Role. *Policy Brief*, 1-7. (U.S.Department of Education Contract Number ED-01-CO-0006).
- Miller, K. (2003). School, Teacher, and Leadership Impacts on Student Achievements. *Policy Brief*. McRel Web Site: <http://edweb.fdu.edu/anyfile/EpsteinJ/5032PImpact.pdf> adresinden 16 Mart 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Murphy, J., Elliott, S.N., Goldring, E. ve Porter, A. (2006). *Learning-Centered Leadership: A Conceptual Foundation*. Nashville, TN: Learning Sciences Institute, Vanderbilt University.
- National Comprehensive Center for Teacher Quality. (2007). *Key Issue: Enhancing Teacher Leadership*. Web Site: <http://www2.tqsource.org/strategies/leadership/EnhancingTeacherLeadership.pdf> adresinden 16 Mart 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Oakley, E. ve Krug, D. (1993). *Enlightened Leadership: Getting to the Heart of Change*. New York: Simon ve Schuster Inc.
- O'Brien, P. (2007). *Building Professional Capital Through Teacher Leadership*. Refereed paper in Fourth International Conference. Australia: Sydney.

- Ovando, M.N. (1996). Teacher Leadership: Opportunities and Challenges. *Planning and Change: An Educational Leadership and Policy Journal*, 27(1/2), 30-44.
- Özalp, İ. ve Öcal, H. (2000). Örgütlerde Dönüştürücü (Transformational) Liderlik Yaklaşımı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 207-227.
- Özel, M. (1996). *Yöneticilik Dersleri*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Öztürk, M. (2003). *İşletme ve Yönetim*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Pate, J.L., James, L. ve Leech, D. (2005). Teacher Leaders: A Catalyst for Instructional Leadership. *Valdosta State University*. (ERIC Document ED491493) .
- Pınar, A. ve Sarıbaş, M. (2009). Silifke’de İlköğretim Okullarında Okul, Derslik ve Öğretmen Yeterlilikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 335-350.
- Safty, A. (2004). Liderliğin Geleceği. *Uluslararası Liderlik Sempozyumu: Bildiriler*. Ankara: Kara Harp Okulu Basımevi.
- Safty, A. (2003). *Value Leadership*. İstanbul: University of Bahçeşehir The School of Government and Leadership Publications.
- Saylı, H. ve Tüfekçi, A. (2008). Başarılı Bir Örgütsel Değişimin Gerçekleştirilmesinde Dönüştürücü Liderliğin Rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30, 193-210.
- Schemerler, G. (2009). *Teacher Leaders: Transforming Schools From The Inside*. New York: Bank Street College of Education Publications.
- Spillane, J.P. (2003). Educational Leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 343-346.
- Sternberg, R.J. (2005). A Model of Educational Leadership: Wisdom, Intelligence, and Creativity, Synthesized. *International Journal of Leadership in Education*, 8(4), 347-364.

- Stimson, N. (1997). *Eğitici Önderlik*. (Çev: Ahmet ÜNVER). İstanbul: Rota Yayın Yapım.
- Şahin, A., Temizel, H. ve Örselli, E. (2004). *Bankacılık Sektöründe Çalışan Yöneticilerin Kendi Liderlik Tarzlarını Algılayış Biçimleri İle Çalışanların Yöneticilerinin Liderlik Tarzlarını Algılayış Biçimlerine Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma*. Web Site: <http://iibf.ogu.edu.tr/kongre/bildiriler/15-03.pdf> adresinden 13 Kasım 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Taşdan, M. ve Erdem, M. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Yaşamı Kalitesi İle Örgütsel Değer Algıları Arasındaki İlişki Düzeyi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 92-113.
- Teacher Leader Endorsement Concepts and Strategies. (2007). Web Site: <http://www.ibhe.state.il.us/SchoolLeadership/Meeting1031/EndorsementSummary.pdf> adresinden 24 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Terry, P.M. (1996). *Empowering Teachers as Leaders*. University of Memphis. National Forum Journals.
- Timperley, H.S. ve Robinson, V.M.J. (2001). Achieving School Improvement Through Challenging and Changing Teachers' Schema. *Journal of Educational Change*, 2, 281-300.
- Torrance, D. (2009). Leadership in Scottish Schools: Perspectives from Participants Recently Completing the Revised Scottish Qualification for Headship Programme. *British Educational Leadership, Management & Administration Society (BELMAS)*, 23(2), 63-70.
- Tutar, H., Tuzcuoğlu F., Argun, Ç. ve Akman, E. (2009). Dönüştürücü ve Etkileşimci Liderliğin Örgütsel Adanmışlık Üzerine Etkisi: Karşılaştırmalı Bir Analiz, *1. Uluslararası Davraz Kongresi*. Isparta.
- University of Washington, College of Education. (2007). Master of Education in Instructional Leadership. Seattle: University of Washington.

- Usdan, M., McCloud, B. ve Podmostko, M. (2001). *Leadership for Student Learning: Redefining the Teacher As Leader. School Leadership for the 21st Century Initiative A Report of the Task Force on Teacher Leadership*. Washington, DC:Institute for Educational Leadership.
- Ünsar, S. (2007). Liderlik Özellikleri ve Davranışlarının Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(3), 75 – 94.
- Wallace, M. (2001). Sharing Leadership of Schools Through Teamwork. *Educational Management & Administration*, 29(2), 153.
- Werner, I. (1993). *Liderlik ve Yönetim*. (Çev: Vedat ÜNER). İstanbul: Rota Yayın Yapım.
- Wadsworth, W.J. (1999). *Atak Yöneticinin Liderlik Rehberi*. (Çev: E.Sabri YARMALI). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Whitsett, G. ve Riley, J. (2003). Defining and Applying Leadership: Perceptions of Teacher Leader Candidates. *The University of Montevallo*. (ERIC Document ED482549) .
- Wilson, S.M., Duffy, H., Fiori, N., Halladay, J. ve Mapuranga, R. (2006). *Assembling a Good Team: Teacher Learning from Professional Development*. A Final Report to the Noyce Foundation. Michigan State University.
- Wilson, P.A. (2000). Women Civil Servants and Transformational Leadership in Bangladesh. *Equal Opportunities International*, 19 (5), 23-31.
- Yale National Initiative. (2007). *In Houston Teachers Take the Lead*. New Haven, CT: Yale University.
- Yaşar, Ş. (1993). Yabancı Dilde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Küçük Gruplarla Öğretim Yönteminin Etkililiği. *Anadolu Üniversitesi Basımevi, Eskişehir*, 1-13.

- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1).
- York-Barr, J. ve Duke, K. (2005). *What Does the Research Tell Us About Teacher Leadership?* The Center for Comprehensive School Reform and Improvement. Web Site: http://www.centerforcsri.org/files/Center_RB_sept05.pdf adresinden 7 Kasım 2011 tarihinde edinilmiştir.
- York-Barr, J. ve Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings of Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.
- Zemke, R. ve Anderson, K. (1998). *Şapka Çıkarttıran Hizmet Liderlik*. (Çev: Günhan GÜNAY). İstanbul: Rota Yayın Yapım.

EKLER

EK-1: Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.24.01-020-/138123
Konu : Anket (Ebru Dalgiç Dinlendi)

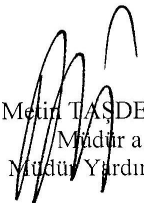
31/10/2011

MARMARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜNE

İlgi : a) 28/09/2011 tarihli ve 4505 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 27/10/2011 tarih ve 136934 sayılı Onayı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi Ebru DALGIÇ DİNLENDİ'nin “Okul Yönetimi Sürecinde İngilizce Öğretmenlerinin Liderlik Uygulamaları” konulu tezine ilişkin anket çalışmasını ilimiz Kadıköy, Beykoz, Sarıyer, Beşiktaş ilçelerindeki okul yöneticileri ve İngilizce Öğretmenlerine yönelik yapmak isteği ilgi (b) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


Melin TAŞDEMİR
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

Ek-1 Valilik Onayı.
Ek-2 Anket Soruları.

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgb34@meb.gov.tr,
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 243, Faks: 212 520 05 64 Şb.Md.: 212 511 16 65

EK-2: Valilik Makamına Araştırma İzin Belgesi

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.24.01-020-136334
Konu : Anket (Ebru Dalgiç Dinlendi)

22/10/2011

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi :** a) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 28/09/2011 tarihli ve 4505 sayılı yazısı.
b) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c) Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığının 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d) Milli Eğitim Komisyonunun 21/10/2011 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi Ebru DALGIÇ DİNLENDİ'nin "**Okul Yönetimi Sürecinde İngilizce Öğretmenlerinin Liderlik Uygulamaları**" konulu tezine ilişkin İlimiz Kadıköy, Beykoz, Sarıyer, Beşiktaş ilçelerindeki okul yöneticileri ve İngilizce Öğretmenlerine yönelik araştırma yapmak isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Yüksek Lisans öğrencisi Ebru DALGIÇ DİNLENDİ'nin söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (c) Bakanlık emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
22 / 10 / 2011
Harun KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgb34@meb.gov.tr,
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 243, Faks: 212 520 05 64 Şb.Md.: 212 511 16 65

EK-3: Kişisel Bilgi Formu

AÇIKLAMA

DEĞERLİ MESLEKTAŞIM,

Okul yönetimi sürecinde İngilizce öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerini araştırmak üzere hazırladığım bu araştırmaya görüşlerinizle katkıda bulunmanız, çalışmam için çok önemlidir ve araştırmama değer katacaktır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Kişisel bilgilerinizi ve anket önermeleri hakkındaki görüşlerinizi, parantez içine X işareti koyarak belirtiniz.

Lütfen isminizi yazmayınız ve boş madde bırakmayınız.

Değerli katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

BÖLÜM I. KİŞİSEL BİLGİLER

1.Okuldaki konumunuz:

☐ Müdür ☐ Müdür Yardımcısı ☐ İngilizce Öğretmeni

2.Cinsiyetiniz:

☐ Bayan ☐ Bay

3.Medeni Durumunuz:

☐ Evli ☐ Bekar

4.Mezun olduğunuz okul:

☐ Eğitim Fakültesi ☐ Fen-Edebiyat Fakültesi ☐ Diğer (belirtiniz)

5.Mezuniyet Durumunuz:

☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora

6. Meslekteki kıdeminiz:

☐ 1-5 yıl arası ☐ 6-10 yıl arası ☐ 11-15 yıl arası ☐ 16-20 yıl arası ☐ 21 yıl ve üstü

7. Çalıştığınız okuldaki hizmet süreniz:

☐ 1-5 yıl arası ☐ 6-10 yıl arası ☐ 11-15 yıl arası ☐ 16-20 yıl arası ☐ 21 yıl ve üstü

8. Çalıştığınız okuldaki öğretmen sayısı:

☐ 20-30 kişi arası ☐ 30-50 kişi arası ☐ 50 kişiden fazla

9. Çalıştığınız okuldaki öğrenci sayısı:

☐ 500'den az ☐ 500-1000 arası ☐ 1000'den fazla

EK-4: Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği

BÖLÜM II. İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ROLLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER

Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği-ÖLAB'a göre belirlenen aşağıdaki sorularda, okulunuzdaki İngilizce öğretmenlerinin bazı rollerine ilişkin, bu davranışın sergilenmesini ne derece beklediğinize yönelik beklentilerinizi ve bu davranışın ne derece sergilendiğine yönelik görüşlerinizi , A (Beklenti) ve B (Algı) bölümlerinde (X) isaretiyle belirtiniz. **A Bölümünde** yer alan ifadeler öğretmenlerin rollerine yönelik *beklentilerinizi*, **B Bölümünde** yer alan ifadeler öğretmenlerin rollerine yönelik *algılarınızı* içermektedir.

A. DAVRANIŞLARIN GEREKLİLİK DERECESİ					İFADELER	B. DAVRANIŞLARIN SERGİLENME DERECESİ				
Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman		Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
()	()	()	()	()	1. Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	2. Meslektaşlarının mesleki gelişimini arttırmaya yönelik çaba sarf etmek.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	3. Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	4. Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	5. Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	6. İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	7. Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	8. Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	9. Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	10. Meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alışverişinde bulunmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	11. Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak.	()	()	()	()	()

EK-4 (DEVAMI)

☐	☐	☐	☐	☐	12. Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak.	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	13. Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek.	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	14. Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak.	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	15. Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak.	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	16. Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek.	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	17. Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarıyla örnek olmak.	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	18. Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak "yapıcı" tutumlar sergilemek.	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	19. Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak.	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	20. Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek.	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	21. Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak.	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	22. Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olmak.	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	23. Öğrencilerine güvenmek.	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	24. Öğrencilerine güven vermek.	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	25. Okulla ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak "katılımcı" tutumlar sergilemek	☐	☐	☐	☐	☐

EK-5: Örneklemede Bulunan Resmi İlköğretim Okulları Listesi

KADIKÖY

BAHARİYE İLKÖĞRETİM OKULU
BOSTANCI ATATÜRK İLKÖĞRETİM OKULU
BOSTANCI İLKÖĞRETİM OKULU
CEMAL DİKER İLKÖĞRETİM OKULU
CENAP ŞEHABETTİN İLKÖĞRETİM OKULU
DR.SAİT DARGA İLKÖĞRETİM OKULU
FRENKÖY İLKÖĞRETİM OKULU
FAİK REŞİT UNAT İLKÖĞRETİM OKULU
FEHMİ EKŞİOĞLU İLKÖĞRETİM OKULU
GAZİ M.KEMAL PAŞA İLKÖĞRETİM OKULU
GÖZTEPE H.HALİL TÜRKKAN İLKÖĞRETİM OKULU
GÖZTEPE İLKÖĞRETİM OKULU
HAKKI DEĞER İLKÖĞRETİM OKULU
HALİL TÜRKKAN İLKÖĞRETİM OKULU
HÜSEYİN AYAZ İLKÖĞRETİM OKULU
İHSAN SUNGU İLKÖĞRETİM OKULU
İBRAHİM ÖKTEM İLKÖĞRETİM OKULU
İKBALİYE İLKÖĞRETİM OKULU
İLHAMİ AHMED ORNEKAL İLKÖĞRETİM OKULU
İLHAMİ ERTEM İLKÖĞRETİM O.
İNÖNÜ İLKÖĞRETİM OKULU
İ.Ü. DEVLET KONSERVATUARİ MÜZİK VE BALE İ.Ö.O.
KALAMIŞ ŞEHİT MURAT ÖZYALÇIN İLKÖĞRETİM OKULU
KAPTAN HASANPAŞA İLKÖĞRETİM OKULU
KAZIM KARABEKİR İLKÖĞRETİM OKULU
KOZYATAĞI ŞÜKRAN KARABELLİ İLKÖĞRETİM OKULU
LEMAN KAYA İLKÖĞRETİM OKULU
MEHMET AKİF İLKÖĞRETİM OKULU
MEHMET KARAMANCI İLKÖĞRETİM OKULU
MELAHAT ŞEFİZEDE İLKÖĞRETİM OKULU
MELEHAT AKKUTLU İLKÖĞRETİM OKULU
MELİH İSFENDİYAR İLKÖĞRETİM OKULU
MODA İLKÖĞRETİM OKULU
MUHSİN ADİL BİNAI İLKÖĞRETİM OKULU
MURATPAŞA İLKÖĞRETİM OKULU
MUSTAFA AYKIN İLKÖĞRETİM OKULU
MUSTAFA MİHRİBAN BOYSAN İLKÖĞRETİM OKULU
MÜNEVVER ŞEFİK FERGAR İLKÖĞRETİM OKULU
NEVZAD AYASBEYOĞLU İLKÖĞRETİM OKULU
NİHAT IŞIK İLKÖĞRETİM OKULU
NURETTİN TEKSAN İLKÖĞRETİM OKULU
OSMANGAZİ İLKÖĞRETİM OKULU
ÖĞRETMEN HARUN REŞİT İLKÖĞRETİM OKULU
ÖZDEMİRÖĞLU İLKÖĞRETİM OKULU
REŞAT NURİ GÜNTEKİN İLKÖĞRETİM OKULU
SEMİHA ŞAKİR İLKÖĞRETİM OKULU
ŞENER BİRSÖZ İLKÖĞRETİM OKULU
TURHAN MEDİHA TANSEL İLKÖĞRETİM OKULU
YEŞİLBAHAR İLKÖĞRETİM OKULU
ZİHNİPAŞA İLKÖĞRETİM OKULU
ZÜHTÜPAŞA İLKÖĞRETİM OKULU
23 NİSAN ZEHRA HANIM İLKÖĞRETİMOKULU
29 EKİM İLKÖĞRETİM OKULU
30 AĞUSTOS İLKÖĞRETİM OKULU
50.YIL CUMHURİYET FERİDUN TÜMER İLKÖĞ OK
60.YIL ANADOLU İLKÖĞRETİM OKULU

EK-5 (DEVAMI)

BEYKOZ

AHMET MİTHAT EFENDİ İLKÖĞRETİM OKULU
AKBABA İSMAİL ÖZSEÇKİN İLKÖĞRETİM OKULU
ALİBAHADIR İLKÖĞRETİM OKULU
ANADOLUHİSARI İLKÖĞRETİM OKULU
ANADOLUKAVAGI MESADET TAYLAN İLKÖĞRETİM OKULU
ATATÜRK İLKÖĞRETİM OKULU
AYETULLAH KESER İLKÖĞRETİM OKULU
BİBİ GENÇELİ İLKÖĞRETİM OKULU
BOZHANE İLKÖĞRETİM OKULU
ÇAVUŞBAŞI AHMET AKÇA İLKÖĞRETİM OKULU
ÇİĞDEM İLKÖĞRETİM OKULU
ÇUBUKLU İLKÖĞRETİM OKULU
DEFTERDAR MEHMET BEY İLKÖĞRETİM OKULU
ELMALI İLKÖĞRETİM OKULU
FATİNHOC A İLKÖĞRETİM OKULU
FERDA TURAN TAKMAZ İLKÖĞRETİM OKULU
FERİDE ALPAUTİ İLKÖĞRETİM OKULU
FIRUZBEY İLKÖĞRETİM OKULU
GÖRELE İLKÖĞRETİM OKULU
GÜNDOĞDU NENE HATUN İLKÖĞRETİM OKULU
GÜZELCE HİSAR İLKÖĞRETİM OKULU
HACI NUMAN İLKÖĞRETİM OKULU
HALİDE EDİP İLKÖĞRETİM OKULU
ISHAKAGA İLKÖĞRETİM OKULU
ISHAKLI İLKÖĞRETİM OKULU
KARLITEPE İLKÖĞRETİM OKULU
KAVACIK İLKÖĞRETİM OKULU
KAYNARCA İLKÖĞRETİM OKULU
KILICLI İLKÖĞRETİM OKULU
MAHMUT SEVKET PAŞA İLKÖĞRETİM OKULU
MEHMET EMİN PULATKONAK İLKÖĞRETİM OKULU
ORAMİRAL VURAL BEYAZIT İLKÖĞRETİM OKULU
PAŞABAHCE İLKÖĞRETİM OKULU
RÜZGARLI BAHÇE İLKÖĞRETİM OKULU
SADETTİN GÖKÇEPINAR İLKÖĞRETİM OKULU
SAİT TAŞÇIOĞLU İLKÖĞRETİM OKULU
SEDAT SİMAVİ İLKÖĞRETİM OKULU
SELAHATTİN KARAKASLI İLKÖĞRETİM OKULU
SOGUKSU İLKÖĞRETİM OKULU
ŞAHİNKAYA İLKÖĞRETİM OKULU
ŞEHİT ADİL DOĞAN İLKÖĞRETİM OKULU
ŞEHİT ER ERSİN GÜNER İLKÖĞRETİM OKULU
TEPETARLA İLKÖĞRETİM OKULU
TOKATKÖY İLKÖĞRETİM OKULU
TÜRKER İNANOĞLU İLKÖĞRETİM OKULU
ZAFER SARIYER İLKÖĞRETİM OKULU
ZİYA ÜNSEL İLKÖĞRETİM OKULU
75.YIL CUMHURİYET İLKÖĞRETİM OKULU

EK-5 (DEVAMI)

BEŞİKTAŞ

ALİ YALKIN İLKÖĞRETİM OKULU
ANAFARTALAR İLKÖĞRETİM OKULU
BERNAR NAHUM İLKÖĞRETİM OKULU
BEŞİKTAŞ İLKÖĞRETİM OKULU
BURAK REİS İLKÖĞRETİM OKULU
BÜYÜK ESMA SULTAN İLKÖĞRETİM OKULU
CUMHURİYET İLKÖĞRETİM OKULU
DİKİLİTAŞ MEHMETCİK İLKÖĞRETİM OKULU
GAZİ MUSTAFA KEMAL İLKÖĞRETİM OKULU
GAZİOSMANPAŞA İLKÖĞRETİM OKULU
HAMİYET GERÇEK İLKÖĞRETİM OKULU
HASAN ALİ YÜCEL İLKÖĞRETİM OKULU
HUSEYİN AYCIBİN İLKÖĞRETİM OKULU
İSMAİL TARMAN İLKÖĞRETİM OKULU
KILIÇ ALİPAŞA İLKÖĞRETİM OKULU
LÜTFİ BANAT İLKÖĞRETİM OKULU
MAHMUT ERSEVEN İLKÖĞRETİM OKULU
MİMAR SİNAN ÜNİVERSİTESİ DEVLET KONSERVATUARI MÜZİK VE BALE İLKÖĞRETİM OKU
MURAT BEYAZ İLKÖĞRETİM OKULU
NİMETULLAH MAHRUKİ İLKÖĞRETİM OKULU
ORGENERAL KAMI VE SAADET GÜZEY İLKÖĞ. OKULU
ORTAKÖY HAYAT İLKÖĞRETİM OKULU
RAHMİ KIRIŞCIOĞLU İLKÖĞRETİM OKULU
ŞAİR BEHÇET KEMAL ÇAĞLAR İLKÖĞRETİM OKULU
ŞAİR MEHMET EMİN YURDAKUL İLKÖĞRETİM OKULU
ŞAİR NEDİM İLKÖĞRETİM OKULU
TABİİYEÇİ MEHMET EMİN ERGÜN İLKÖĞRETİM OK.
TEVFİK FİKRET İLKÖĞRETİM OKULU
100.YIL M.KEMAL İLKÖĞRETİM OKULU
50.YIL SÜHEYLA ARTAM İLKÖĞRETİM OKULU

24.4

EK-5 (DEVAMI)

SARIYER

ALPASLAN İLKÖĞRETİM OKULU
ANAFARTALAR İLKÖĞRETİM OKULU
ATATÜRK İLKÖĞRETİM OKULU
BAHÇEKÖY TÜRKAN EFE İLKÖĞRETİM OKULU
BALAHATUN İLKÖĞRETİMOKULU
CUMHURİYET İLKÖĞRETİM OKULU
EMIRGAN İLKÖĞRETİM OKULU
FAHRETTİN ARSLAN İLKÖĞRETİM OKULU
FATİH İLKÖĞRETİM OKULU
GÜMÜŞDEREKÖYÜ İLKÖĞRETİMOKULU
HACI MEHMET ŞALGAMCIOĞLU İLKÖĞRETİM OKULU
HATEMOĞLU İLKÖĞRETİM OKULU
HÜRRİYET İLKÖĞRETİM OKULU
KAZIM KARABEKİR İLKÖĞRETİM OKULU
KOCATAŞ BARBAROS İLKÖĞRETİM OKULU
KUMKÖY FERHAN-BEDİİ FEYZİOĞLU İLKÖĞ.OK
MEHMET AKİF İLKÖĞRETİM OKULU
MEHMET İPGİN İLKÖĞRETİM OKULU
MEHMET SEVİM ULUSAL İLKÖĞRETİM OKULU
M.E.V DUMLUPINAR İLKÖĞRETİM OKULU
ORG.EMİN ALP KAYA İLKÖĞRETİMOKULU
OSMAN SAÇMACI İLKÖĞRETİM OKULU
RECAİZADE EKREM İLKÖĞRETİM OKULU
R.GÜNEY KILDIRAN İLKÖĞRETİM OKULU
RUMELİFENERİ İLKÖĞRETİMOKULU
SARIYER İLKÖĞRETİM OKULU
ŞAİR NİGAR İLKÖĞRETİMOKULU
ŞÜKRÜ NAILİPAŞA İLKÖĞRETİM OKULU
TUNÇAY ARTUN İ.M.K.B.DOĞANEVLER İLKÖĞ.OK.
TURĞUT AKAN İLKÖĞRETİM OKULU
TÜRKAN SORAY İLKÖĞRETİM OKULU
USKUMRU İLKÖĞRETİM OKULU
VEYSEL VARDAL GÖRME ENGELLİLER İ.Ö.O
YENİKÖY İLKÖĞRETİMOKULU
YENİKÖY MEHMETÇİK İLKÖĞRETİM OKULU
ZEKERİYA İLKÖĞRETİM OKULU
ZÜBEYDE HANIM İLKÖĞRETİM OKULU

2.1.7