

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA LİDERLİK KAPASİTESİNİN
BELİRLENMESİ**

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan

Ali Çağatay KILINÇ

Ankara

Şubat, 2013

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA LİDERLİK KAPASİTESİNİN
BELİRLENMESİ**

DOKTORA TEZİ

Ali Çağatay KILINÇ

Danışman: Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR

Ankara

Şubat, 2013

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI

Gazi Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

.../.../...

Ali Çağatay KILINÇ'ın "İlköğretim Okullarında Liderlik Kapasitesinin Belirlenmesi" başlıklı tezi, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı):.....

.....

Üye :

.....

Üye :

.....

Üye :

.....

Üye :

.....

ÖN SÖZ

Liderlik kapasitesi kavramı, okul liderliğine farklı bir bakış açısı getirmektedir. Okul liderliği ile ilgili çalışmalarda, genel olarak okul yöneticisi ve davranışları incelenmiş, liderlik tek bir kişinin sahip olduğu ya da tek bir kişiye atfedilen bir özellik olarak algılanmıştır. Yapılandırmacı liderlik teorisiyle birlikte geleneksel anlayıştan farklı olarak, lider ve liderlik kavramları birbirinden ayrılmış ve liderlik, liderin tek elinden çıkarılarak tüm okul çalışanlarının arasında gerçekleşen ilişkilerde aranmaya başlanmıştır.

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında liderlik kapasitesi incelenmiş ve liderlik kapasitesiyle ilişkili etmenler ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışmanın alana önemli katkı sağlaması ve konuyla ilgili yapılacak diğer çalışmalar için önemli bir veri kaynağı olması umulmaktadır.

Benden hiçbir zaman desteğini esirgemeyen ve bana güvenen danışmanım, değerli hocam Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR'e, her zaman yanımda olan değerli hocalarım Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK'e, Prof. Dr. Temel ÇALIK'a Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN'a, Doç. Dr. Necati CEMALOĞLU'na, Doç. Dr. Ferudun SEZGİN'e, olumlu ve yapıcı eleştirileri ile tezime büyük katkı yapan hocalarım Prof. Dr. Ahmet AYPAY'a, Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ'ye, Doç. Dr. Şakir ÇINKIR'a, Doç. Dr. Mehtap ÇAKAN'a, Yrd. Doç. Dr. Deniz ÖRÜCÜ'ye, Okutman Ayfer SAYIN'a, Dursun KARAKUŞ'a ve Yaşar KOÇAK'a teşekkürleri bir borç bilirim. Aynı zamanda kader birliği ettiğim dostlarım Arş. Gör. Osman ÇEPNİ'ye, Arş. Gör. Emre ER'e, Arş. Gör. Zeki ÖĞDEM'e, Hasan KAVGACI'ya, Tevfik PALAZ'a ve araştırma için gerekli verilerin toplanmasında yardımcı olan tüm öğretmenlere, okul yöneticilerine ve yardımını esirgemeyen, burada adını sayamadığım tüm dostlara teşekkür ederim. Son olarak bana her zaman destek olan aileme ve hayatımı paylaştığım, iyi kötü her anı birlikte yaşadığım, hayatımdaki en büyük mutluluk olan eşim Nida KILINÇ'a sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

Ali Çağatay KILINÇ

Ankara, Şubat - 2013

ÖZET

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA LİDERLİK KAPASİTESİNİN BELİRLENMESİ

KILINÇ, Ali Çağatay

Doktora, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR

Şubat 2013, XIII + 236 sayfa

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında liderlik kapasitesini belirlemek ve liderlik kapasitesiyle ilişkili etmenleri ortaya koymaktır. Bununla birlikte, araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin, liderlik kapasitesinin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin görev, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği, liderlik kapasitesinin alt boyutları arasında anlamlı ilişkilerin olup olmadığı ve liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutlarının, algılanan öğrenci başarı algısı alt boyutu üzerindeki yordayıcılık gücü incelenmiştir.

Araştırma deseni, bir karma yöntem olarak tanımlanan, nitel ve nicel yöntemlerden birlikte faydalanan açıklayıcı desendir. Araştırmanın nicel boyutunda betimsel bir modelde tasarlanmış korelasyonel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Nitel boyutta ise nicel araştırma yöntemiyle elde edilen veriler ışığında, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması (case study) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu için evren, Ankara'nın Çankaya, Keçiören, Yenimahalle, Mamak ve Altındağ ilçelerinde bulunan 436 ilköğretim okulunda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmada, örnekleme birimi okuldur ve örnekleme 204 okul bulunmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda okul müdürü ve öğretmenlerden oluşan 36 kişilik bir grupla görüşme yapılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Lambert (2003) tarafından geliştirilen ve araştırma kapsamında Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği" (OLKÖ) kullanılmıştır. Nitel boyutta veriler ise araştırma konusunun alanyazınına ve alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir: (1) Katılımcıların liderlik kapasitesinin, dağıtımçı liderlik ve paylaşılan okul vizyonu alt boyutlarına ilişkin görüşleri, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı alt boyutlarına göre daha düşük düzeydedir. (2) Katılımcıların liderlik kapasitesinin alt boyutlarına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamış; görev değişkenine göre ise liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu ve iş birliği ve ortak sorumluluk boyutlarında anlamlı farklılıklar oluşmuş, algılanan öğrenci başarısı boyutunda ise her hangi bir anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. (3) Öğretmenlerin liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı alt boyutlarına ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. (4) Okul yöneticilerinin liderlik kapasitesinin, dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı alt boyutlarına ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. (5) Liderlik kapasitesinin alt boyutları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. (6) Algılanan öğrenci başarısının yordayıcılarının iş birliği ve ortak sorumluluk ve paylaşılan okul vizyonu olduğu, dağıtımçı liderliğin ise algılanan öğrenci başarısını anlamlı bir şekilde yordamadığı ortaya konmuştur.

Araştırmanın nitel boyutunda ortaya çıkan sonuçlar ise şunlardır: (1) Alt, orta ve üst düzey liderlik kapasitesine sahip okullarda görev yapan okul müdürleri ve öğretmenler liderlik kapasitesini, okulda farklı bireylerin uzmanlıklarından, bilgi ve becerilerinden faydalanma, okul liderlik sürecine okul üyelerinin katılımını sağlama ve geniş tabanlı bir liderlik anlayışının okulda yerleşmesi olarak değerlendirmektedir. (2) Alt ve orta düzey liderlik kapasitesine sahip okulların müdürleri otokratik; üst düzey liderlik kapasitesine sahip okulların müdürleri ise dağıtımçı liderlik davranışlarını daha yoğun bir biçimde sergilemektedirler. (3) Liderlik kapasitesi göreceli olarak yüksek olan okullarda katılımcılar öğretimle ilgili karar süreçlerine daha fazla katılım göstermektedirler. (4) Alt ve orta düzey liderlik kapasitesine sahip okullarda katılımcılar, okul vizyonunun belirlenmesi sürecine yeterli düzeyde katılım göstermediklerini ifade ederken üst düzey liderlik kapasitesine sahip okullarda katılımcılar okullarındaki vizyon geliştirme süreçlerine etkin bir biçimde katıldıklarını ve sürece katkı sağladıklarını belirtmektedirler. (5) Liderlik kapasitesinin yüksek olduğu okullarda okul müdürleri ve

öğretmenler okullarında öğretime yönelik kolektif bir anlayışın baskın olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. (6) Farklı düzeylerde liderlik kapasitesine sahip okullarda öğrenci başarısını artırmaya yönelik gerçekleştirilen ortak uygulama "*öğrenciyle bire bir ilgilenme*"dir. (7) Alt ve üst düzey liderlik kapasitesine sahip okullardan katılımcıların görüşlerine göre, öğrencilerin son iki yıllık süreçteki akademik başarıları yükselme yönündeyken, orta düzeyde liderlik kapasitesine sahip okullardan katılımcıların görüşleri kendi içinde farklılaşmaktadır. (8) Öğretmen liderliğinin gelişimini etkileyen unsurlar arasında, okul müdürünün desteği alt, etkili iletişim ve meslektaşların birbirlerinden öğrenmeleri orta ve ekip halinde çalışma, etkili iletişim ve yeniliğe açıklık gibi etmenler de üst düzey liderlik kapasitesine sahip okullarda öğretmen liderliğinin gelişiminde önemli unsurlar olarak ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, kapasite, öğretmen, okul yöneticisi

ABSTRACT

DETERMINING THE LEADERSHIP CAPACITY IN PRIMARY SCHOOLS

KILINÇ, Ali Çağatay

Ph.D., Division of Educational Administration and Supervision

Thesis Advisor: Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR

February 2013, XIII + 236 pages

The purpose of this study was to determine leadership capacity in primary schools and find out the factors related to leadership capacity. In addition, the study aimed to determine whether school principals and teachers' perceptions about school leadership capacity differed significantly according to gender, duty, and seniority variables, whether sub-dimensions of leadership capacity were in correlation with each other and also aimed to describe the predictive power of distributed leadership, shared school vision, collaboration and shared responsibility on perceived student achievement.

This study was in explanatory design described as mixed method in which both quantitative and qualitative methods were used. A correlational study designed in survey model was carried out in quantitative dimension of the study. In the lights of the data obtained via quantitative research methods, case study, one of qualitative research designs, was used in qualitative dimension of the study. The population of the study for the quantitative part consisted of school managers and teachers employed in a total of 436 primary schools in Çankaya, Keçiören, Yenimahalle, Mamak, and Altındağ districts of Ankara. The sampling unit of this study was school and a total of 204 primary schools existed in the study population. In the qualitative part, a group of 36 school principals and teachers were interviewed. "Leadership Capacity School Survey" developed by Lambert (2003) and adapted into Turkish by researcher and a semi-structured interview form which was in line with the theoretical background of the study and developed with the help of field expert opinions were used to gather data.

Results of the quantitative part of the study were as follows: (1) The level of participants' perceptions on distributed leadership and shared school vision dimensions

was lower than their level of perceptions on collaboration and shared responsibility and perceived student achievement. (2) Participants' perceptions on leadership capacity sub-dimensions did not differ significantly according to gender variable; however, their perceptions differed significantly in distributed leadership, shared school vision, and collaboration and shared responsibility dimensions, but not significantly in perceived student achievement dimension according to duty variable. (3) Teachers' perceptions on distributed leadership, shared school vision, collaboration and shared responsibility, and perceived student achievement dimensions differed significantly according to seniority variable. (4) School principals' perceptions on distributive leadership, shared school vision, collaboration and shared responsibility, and perceived student achievement dimensions differed significantly according to seniority variable. (5) There were positive and high level correlations among sub-dimensions of leadership capacity. (6) Collaboration and shared responsibility and shared school vision seemed to be the significant predictors of perceived student achievement while distributed leadership did not predict perceived student achievement significantly.

Results of the qualitative part of the study were as follows: (1) School principals and teachers employed in schools of low, medium, and high leadership capacity together perceived leadership capacity concept as making use of various individuals' expertise, knowledge, and skills, enabling individuals in the school taking part in school leadership processes, and establishing the understanding of broad-based school leadership. (2) While principals of schools with low and medium leadership capacity tended to behave as autocratic leader, principals of high leadership capacity schools focused more on distributed leadership behaviors. (3) In schools with higher leadership capacity, participants thought they involved more frequently in decision-making processes related to teaching. (4) While participants employed in schools with low and medium leadership capacity had the opinion that they were not actively enough involved in school vision designation processes, participants from schools with high leadership capacity considered they took part in and contributed to school vision designation processes. (5) School principals and teachers stated that collective approach towards teaching was more dominant in schools with high level of leadership capacity. (6) The common practice for increasing students academic achievements in schools with different levels of leadership capacity was "caring students one-for-one". (7)

Participants in schools of low and high leadership capacity thought that students' academic achievement level was getting higher in last two years, while participants' opinions in medium level leadership capacity schools about students' academic achievement level for the last two years varied. (8) Among factors affecting teacher leadership in schools, school principals' support towards teacher leadership was given more importance in schools with low leadership capacity. Effective communication and colleagues learning from each other were found out to be two primary factors affecting teacher leadership in schools with medium leadership capacity and working in groups, effective communication, and openness to change become prominent in promoting teacher leadership in high leadership capacity schools.

Key Words: Leadership, capacity, teacher, school principal

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Araştırmanın Varsayımları	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.6. Tanımlar.....	9
BÖLÜM II	10
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1. Liderlik.....	10
2.1.1. Liderlik Yaklaşımları.....	11
2.1.1.1. Kişisel Özellikler Yaklaşımı	12
2.1.1.2. Davranışsal Yaklaşımlar	13
2.1.1.3. Durumsal Yaklaşımlar	14
2.2. Yeni Liderlik Yaklaşımları	15
2.2.1. Dönüşümcü Liderlik	16
2.2.2. İşlemci (Sürdürümcü) Liderlik	17
2.2.3. Öğretim Liderliği	18
2.2.4. Dağıtımcı Liderlik.....	20
2.2.5. Öğretmen Liderliği	22
2.2.6. Yapılandırmacı Liderlik.....	27
2.3. Örgütsel Kapasite ve Liderlik	30
2.4. Liderlik Kapasitesi Kavramı ve Özellikleri	35
2.4.1. Liderlik Kapasitesinin Boyutları.....	44

2.4.1.1. Liderlik Sürecine Geniş Tabanlı ve Beceri Temelli Katılım	45
2.4.1.2. Program Bütünlüğü Sağlayan Paylaşılan Vizyon.....	46
2.4.1.3. Karar ve Uygulamalarda Araştırmaya Dayalı Veri Kullanımı	48
2.4.1.4. Geniş Katılımı, İş birliğini ve Ortak Sorumluluğu Yansıtan Rol ve Davranışlar.....	49
2.4.1.5. Yeniliğe Götüren Yansıtıcı Uygulamalar	52
2.4.1.6. Yüksek ya da Sürekli Artan Öğrenci Başarısı ve Gelişimi.....	54
2.5. Liderlik Kapasitesiyle İlişkili Kavramlar	55
2.5.1. Okul gelişimi.....	55
2.5.2. Örgütsel Öğrenme ve Öğrenen Bir Örgüt Olarak Okul.....	58
2.5.3. Mesleki Bir Öğrenme Toplumu Olarak Okul	64
2.6. Liderlik Kapasitesinin Ölçülmesi	69
BÖLÜM III	73
3. YÖNTEM	73
3.1. Araştırmanın Modeli.....	73
3.2. Nicel Araştırma için Evren ve Örneklem	74
3.3. Nitel Araştırma için Katılımcılar	76
3.4. Veri Toplama Araçları	79
3.4.1. Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği (OLKÖ) Uyarlama Süreci	79
3.4.2. Nitel Araştırma İçin Veri Toplama Aracı	96
3.5. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	97
BÖLÜM IV	107
4. BULGULAR VE YORUM	107
BÖLÜM V	149
5. TARTIŞMA	149
BÖLÜM VI.....	170
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	170
6.1. Araştırmanın Nicel Boyutunda Elde Edilen Sonuçlar	170
6.2. Araştırmanın Nitel Boyutunda Elde Edilen Sonuçlar.....	171
6.3. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	172
6.4. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	173
KAYNAKÇA.....	175
EKLER.....	208

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Liderlik Kapasitesi Matrisi	41
Tablo 2. Nicel Araştırma Evren ve Örneklemine İlişkin Dağılım	76
Tablo 3. Nitel Araştırmaya Katılan Katılımcılarla İlgili Veriler	77
Tablo 4. Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğinin (OLKÖ) Alt Boyutları	79
Tablo 5. OLKÖ'nün Faktör Analizi Sonuçları	85
Tablo 6. Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğinin Alt Boyutlarının Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri ve Özdeğerleri	87
Tablo 7. Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği Alt Boyutlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları	87
Tablo 8. Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği'nin Uyum Değerleri	88
Tablo 9. Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları	89
Tablo 10. Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğinin Alt Boyutlarının Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri ve Özdeğerleri	90
Tablo 11. Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği Alt Boyutlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları	91
Tablo 12. Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği'nin Uyum Değerleri	92
Tablo 13. Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğinin Alt Boyutlarının Cronbach Alpha, Guttman ve Spearman Brown Katsayıları	95
Tablo 14. Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğinin Madde Analizi Sonuçları	96
Tablo 15. Nitel Analiz Öncesi Oluşturulan Tema ve Kodlar	101
Tablo 16. Liderlik Kapasitesi Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler (n = 2370)	107
Tablo 17. Katılımcıların Cinsiyet ve Göreve göre MANOVA Sonuçları	108
Tablo 18. Liderlik Kapasitesinin Alt Boyutları ile Cinsiyet ve Görev Değişkenleri Arasındaki Etkileşim	108
Tablo 19. Katılımcıların Cinsiyet, Görev ve Cinsiyet*Görev Etkileşimine Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları	111
Tablo 20. Öğretmenlerin Liderlik Kapasitesinin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlik Kıdemine Göre ANOVA Sonuçları (n = 2030)	112
Tablo 21. Okul Yöneticilerinin Liderlik Kapasitesinin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Yöneticilik Kıdemine Göre ANOVA Sonuçları (n = 340)	114
Tablo 22. Liderlik Kapasitesinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki	115

Tablo 23. Liderlik Kapasitesinin Algılanan Öğrenci Başarısı Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	116
Tablo 24. İçerik Analizinde Ortaya Çıkan Tema ve Kodlar (A1 İlköğretim Okulu) ...	117
Tablo 25. İçerik Analizinde Ortaya Çıkan Tema ve Kodlar (A2 İlköğretim Okulu) ...	121
Tablo 26. İçerik Analizinde Ortaya Çıkan Tema ve Kodlar (O1 İlköğretim Okulu) ...	126
Tablo 27. İçerik Analizinde Ortaya Çıkan Tema ve Kodlar (O2 İlköğretim Okulu) ...	129
Tablo 28. İçerik Analizinde Ortaya Çıkan Temalar ve Kodlar (Ü1 İlköğretim Okulu)	134
Tablo 29. İçerik Analizinde Ortaya Çıkan Temalar ve Kodlar (Ü2 İlköğretim Okulu)	138

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği ($K = 30$) DFA Sonuçları: Birinci Düzey Yol Diyagramı	93
Şekil 2. Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği ($K = 30$) DFA Sonuçları: İkinci Düzey Yol Diyagramı	94

KISALTMALAR

SBS: Seviye Belirleme Sınavı

PISA: Program for International Student Assessment

OECD: Organization for Economic Co-operation and Development

TÜSİAD: Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖBBS: Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi Sınavı

EARGED: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

OLKÖ: Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği

LKM: Liderlik Kapasitesi Matrisi

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

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

ADLK: Alt Düzey Liderlik Kapasitesine Sahip Okul

ODLK: Orta Düzey Liderlik Kapasitesine Sahip Okul

ÜDLK: Üst Düzey Liderlik Kapasitesine Sahip Okul

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları ve araştırmada kullanılan kavramlar açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim yatırımlarının etkililiği, eğitim araç-gereçlerinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda çeşitlendirilmesi, ders ortamının, öğretim yöntem ve süreçlerinin niteliği ve öğrenci tutum ve davranışları bağlamında incelenmektedir. Öğrenci başarısı, bu süreçte en çok göze çarpan ve öne çıkan boyutlardan biri olarak görülebilir. Öğrencileri yaşama hazırlayan bir kurum olarak okulun başat görevinin, kaliteli bir öğretim yapmak ve farklı alanlarda öğrenci gelişimini sağlamak olduğu ifade edilebilir (Berberoğlu ve Kalender, 2005). Özdemir (2000) etkili bir okulun, öğrencilerin akademik, sosyal, kültürel ve estetik anlamda ihtiyaçlarına en üst düzeyde cevap veren okul olduğunu vurgulamaktadır. Hoy ve Miskel (2010) okulun teknik işlevi olarak öğrenci başarısının sağlanması ve öğrenci gelişiminin izlenmesini göstermektedir. Bu bağlamda, okulun temel görevinin öğrencilerin öğrenmesini sağlamak olduğu söylenebilir.

Son yıllarda birçok ülkede, okulda verilen eğitim ve bütünüyle okul sorgulanmakta, okul reformu ve öğrenci öğrenmesinin geliştirilmesi için bir dizi çalışmalar yapılmaktadır. Gelişmişlik düzeylerine bakılmaksızın, eğitimde kalitenin artırılması ve daha fazla öğrenci öğrenmesinin sağlanması, hemen tüm devletlerin önceliği konumundadır (Özden, 1999). Bu noktada, eğitimde kalite kavramının etkililik, verimlilik, sınıf düzeyinde etkileşim gibi farklı bağlamlarda tartışıldığı görülmektedir (Karip, 2007). Bu çalışmada, eğitimde ve öğretimde kalite kavramı daha çok öğrenci başarısı ve öğrenci öğrenmesinin artırılması bağlamında ele alınmaktadır.

Türkiye'de, ilköğretim düzeyinde öğretimin kalitesinin sorgulanmasına yol açan etmenlerden biri SBS sınavıdır. Ülke çapında yapılan SBS sınavlarında, öğrencilerin akademik başarılarının düşük olmasının yanı sıra bölgeler, iller ve hatta okullar arasında

ciddi başarı farklılıklarının olduğu vurgulanmaktadır (Karip, 2007). Türkiye'nin 2001 yılından bu yana dahil olduğu PISA, öğrenci başarısının diğer bir göstergesi konumundadır. Türk eğitim sisteminin kalitesi hakkında geribildirim elde edilmesi, sağlama ve öğrenci başarısını geriye dönük kıyaslama fırsatı vermesi bakımından PISA sonuçları önemsenmektedir. Bununla birlikte, PISA çalışmaları, başarı dağılımlarına yönelik veri sağlayarak öğrenci başarısındaki gelişimin ve eğitim reformu girişimlerinin eğitim sisteminin kalitesine yönelik etkilerinin gözlemlenmesine olanak tanımaktadır (Gür, 2002). Buna göre, 15 yaş altı öğrencilerin matematik, fen ve okuma becerilerinin incelendiği uluslararası nitelikteki bu sınavda Türkiye genellikle son sıralarda yer almaktadır (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2010). Bu sonuç, okullarda öğretimin kalitesi ve öğrencilerin öğrenmesi ile ilgili bir fikir verebilir. PISA sınav sonuçları ile uluslararası rekabette, ülkelerin konumunun değerlendirilebileceği ifade edilmektedir. Ayrıca, PISA'da sorulan soruların, genellikle gündelik yaşamda karşılaşılabilecek durumlarla ilgili olduğu ve bu sorularla öğrencilerin problem çözme, kavramlaştırma ve anlama becerilerinin sınındığı bilinmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin bu tür sınavlarda gösterdikleri başarının ülkelere kişisel gelişim, karar süreçlerine katılım ve öğrenme yeteneği bakımından avantaj sağlayabileceği ileri sürülmektedir (Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği [TÜSİAD], 2006).

MEB tarafından 2002 yılında gerçekleştirilen ve 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflara uygulanan ÖBBS çalışmasının sonuçlarına göre Türkçe, Matematik, Fen ve Sosyal Bilgiler alanlarında uygulanan başarı testlerinde, öğrenci başarısı %50'nin altında kalmıştır (Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED], 2002). Daha sonra 2005 yılında aynı dersler için yapılan ikinci değerlendirmede, 2002 yılında yapılan sınava göre öğrenci başarısında artış gözlemlendiği, fakat bu artışın istenilen düzeyin oldukça altında olduğu görülmüştür (EARGED, 2007). Özetle, konuya ilişkin yapılan araştırmaların sonuçları, ilköğretim kademesinde öğrenci başarısı, öğrenci öğrenmesi ve öğretimin kalitesi ile ilgili bir takım sorunların mevcut olduğunu göstermektedir.

Kaliteli bir eğitim-öğretim ortamının oluşturulması ve öğrenci öğrenmesinin artırılmasında önemli değişkenlerden biri okul yöneticisinin liderliğidir (King ve Bouchard, 2011; Williams, 2009). İlgili alanyazında okul yöneticisinin liderliği ile

öğrenci öğrenmesi, etkili bir öğretimin yapılması ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkilerin varlığını saptayan araştırmalara rastlamak mümkündür (Alig-Mielcarek, 2003; Blase ve Blase, 1999; Gentilucci ve Muto, 2007; Hearn, 2010; Krug, 1992; Leithwood, Harris ve Hopkins, 2008; Leithwood, Patten ve Jantzi, 2010; Marks ve Printy, 2003; Nettles ve Herrington, 2007; O'Donnell ve White, 2005; Robinson, Lloyd ve Rowe, 2008; Ross ve Gray, 2006; Valentine ve Prater, 2011; Witziers, Bosger ve Krüger, 2003). Okul bağlamında liderlik kavramının ilgi görmesine ve alanda yapılan birçok çalışmaya konu olmasına neden olan etmenlerden biri okul gelişimi, örgütsel değişim ve hesap verebilirliğe ilişkin taleplerin yoğunlaşması ve okulun yenilenmesi ve dönüştürülmesinde liderliğin anahtar olarak görülmesidir (Keith, 2009).

Leithwood ve Day (2008) özellikle son 15 yıldır öğrenci başarısının artırılmasına yönelik okulların daha hesap verebilir hale getirilmeye çalışıldığını ifade etmektedir. Buna paralel olarak, 14 Eylül 2011'de yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011) bakanlığın her kademedeki yöneticilerinin, görevlerini mevzuata, stratejik plan ve programlara, performans ölçütlerine ve hizmet kalite standartlarına uygun olarak yürütmekten, üst kademelere karşı sorumlu olacakları ifade edilmiştir. Bu durum, yöneticilerin sorumluluklarının ve görevlerinin artması anlamına gelebilir. Ayrıca, kararnamede yönetici sorumlulukları konusu çerçevesinde performans, hesap verebilirlik ve kaliteli hizmet anlayışına yapılan vurgu, bu konuda oluşan hassasiyete meşru bir kimlik kazandırılmak istenmesi şeklinde yorumlanabilir.

Günümüzde, okul yöneticisinin sorumluluklarının ve sahip olması gereken yeterliklerin giderek arttığı (Hallinger, 2005) ve bu durumun ortaya çıkmasında sosyal ve demografik koşulların (Elkindi 1993; Akt. Slater, 2008), toplumun eğitime, eğitimin kalitesine ve eğitim çıktılarının niteliğine ilişkin beklentilerin artmasının kritik bir rol oynadığı ileri sürülebilir. Bu bağlamda, ülkemizde MEB tarafından okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken yeterliklere ilişkin çalışmalar yapıldığı görülmektedir (MEB, 2010). Bununla birlikte, konuya ilişkin alanda önemli bir birikimin olduğu görülmektedir. Elmore (2005) etkili bir okul yöneticisinin etkili öğretim stratejilerinin neler olduğunu bilmesi, öğretmenlerin öğretimle ilgili uygulamalarını ve öğrenci başarısını geliştirmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Aydın (2002) okul yöneticisinin

okulun vizyonunun belirlenip geliştirilmesi ve okulun gereksinim duyduğu kaynağın sağlanması gibi sorumlulukları olduğunu belirtmektedir.

Hess (2003) özellikle 1980'lerde, etkili okula yönelik yapılan çalışmalar sonucu, okul yöneticilerinin okul için öneminin daha iyi anlaşıldığını ve okul yöneticisinden öğretimin kalitesini geliştirmeye odaklanmasının, çalışanların mesleki gelişimlerini sağlamanın ve okulda verilere dayalı bir performans değerlendirme sistemini kurmasının beklendiğini ifade etmektedir. Bush (2010) da okul yöneticilerinden beklentilerin artması nedeniyle, özellikle 1990'lardan sonra okul yöneticilerinin yetiştirilmesinin alanda tartışılan önemli bir konu haline geldiğini söylemektedir. Bu bağlamda, okul yöneticisi ve okul liderliğinin okul gelişimi ve öğrenci öğrenmesi açısından oldukça kritik olduğu söylenebilir. Özetle, okul yöneticilerinin iş yükünün giderek artmasının, okul yöneticiliği kavramının yeniden düşünülmesine ve bu konuya ilişkin farklı bakış açılarının geliştirilmesine yol açtığı ifade edilebilir (Grubb ve Flessa, 2006).

Çağdaş bir okul yöneticisinin, geçmişe göre mesleki ve teknik açıdan daha becerikli olmasının gerekliliği ve okul yöneticisinden beklentilerin giderek artması, okul yönetiminde liderlik anlayışının tek bir kişinin liderliğinden, takım liderliği anlayışına doğru kaymasına neden olmuştur (Harris, Brown ve Abbott, 2006; Lambert, 2003). Bu düşünce doğrultusunda, okulda daha kaliteli bir öğretimin yapılması, öğretim stratejilerinin geliştirilmesi, okula ilişkin doğru politikaların belirlenmesi ve okul bütçesinin yönetilmesi süreçlerinde yetkilendirilen öğretmenlerin öğrenci öğrenmesine daha fazla katkı yapabileceği tartışılmaya başlanmıştır (Blase ve Blase, 2001). Izbicki (2004) daha kaliteli bir öğretimin sağlanması için okulun tüm paydaşlarının sorumluluk üstlendiği bir liderlik anlayışının, öğretmenlerin değişime olan ihtiyacı daha iyi kavramalarını ve yaptıkları liderliğin okuldaki öğrenme ve öğretme sürecine olan katkılarını daha iyi görmelerini sağlayabileceğine işaret etmektedir.

Endüstri ve hizmet sektöründe, liderlik vasfının yalnızca en üst düzeydeki yöneticiye ait olduğu düşüncesinin bir dizi sınırlılıklarının olduğu anlaşılmasına rağmen, eğitim kurumlarında gelişimin bir anahtarı olarak hâlâ yönetsel hiyerarşide en üstte bulunan yöneticilerin liderlik vasıflarına sahip olup olmadıkları irdelenmektedir (Sergiovanni, 1991). Bu noktada ortaya konan argümanlardan biri, okul yöneticisinin

liderliğinin okulun öğretim kapasitesinin geliştirilmesi bakımından önemli, fakat yeterli olmadığı yönündedir (Harris ve Lambert, 2003). Diğer bir ifadeyle, liderlik anlayışında yaşanan değişimler, okul yöneticilerinin öğrenci öğrenmesini ve öğretimin kalitesini geliştirmeye yönelik davranışlarını artırmalarını gerekli kılmaktadır (Büyüköztürk, Akbaba Altun ve Yıldırım, 2010).

Ledbedder (2007) bir okulun liderlik kapasitesini liderlik rolünü üstlenen tüm çalışanların oluşturduğunu belirtmekte ve okulun liderlik kapasitesinin geliştirilmesinin okul gelişimi için gerekli olduğunu öne sürmektedir. Fullan, Bertani ve Quinn (2004) bir okuldaki liderlik kapasitesini, tüm çalışanların liderlik becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak bir çalışma ortamı ve anlayışıyla ilişkilendirirken Fullan (2005), etkili bir okul yöneticisinin en önemli etkisini öğrenci başarısı üzerinde değil, öğrenci başarısı ve öğrenmesine kendisinden daha fazla katkı sağlayacak liderlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamada görmektedir. Bu noktada, bir okulun liderlik kapasitesinin, okul yöneticisinin liderliğinden daha fazlasını ifade ettiği biçiminde bir çıkarımda bulunulabilir. Konuya ironik bir biçimde yaklaşan Marzano, Waters ve McNulty (2005) ise etkili bir okul lideri olabilmek için insan üstü bir takım becerilere sahip olmak gerektiğini belirtmektedir. Harris ve Lambert'in (2003) de belirttiği gibi, okulun öğretim kapasitesinin geliştirilmesi, değişim ve gelişim süreçlerinin sağlıklı bir şekilde işletilebilmesi için "*kahraman lider*" anlayışından, katılımcı ve dağıtımcı bir liderlik anlayışına geçiş alanda yoğun bir şekilde tartışılmaktadır.

Eğitimde reform amaçlı gerçekleştirilen çalışmaların ortak noktası öğrenmeyi ve öğretimi geliştirmektir (Leithwood, Louis, Anderson ve Wahlstrom, 2004; Stoll, 2009). Genel olarak, okulda öğrenci başarısının, öğrenci öğrenmesinin ve öğretimin kalitesinin geliştirilmesi yalnızca okul yöneticisinin sorumluluğu olarak görülmektedir. Bugün okullar, tek bir kişinin liderlik yapamayacağı kadar karmaşık kurumlar haline gelmiştir (Harris, 2008). Bu durum, okulların farklı alanlarda gelişiminin sağlanabilmesi için örgütteki her bireyin liderlik sürecine katkıda bulunmasını zorunlu kılmaktadır (Foster ve St. Hilaire, 2004).

Lambert'in (2003) ifade ettiği gibi, okulun giderek karmaşıklaşan doğası ve okula ilişkin beklentilerin artması, okul liderliği kavramına yönelik yeni bir bakış açısının geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu bakış açısına göre, okulları tek bir lider

tarafından yönetmek mümkün görünmemektedir. Sürdürülebilir okul gelişimi için liderliğin okul içinde dağıtılması, yalnızca okul yöneticisinin değil, tüm okul çalışanlarının okul gelişimine katkı sağlayacağı ve sorumluluk üstleneceği bir liderlik anlayışının ortaya konması gerekmektedir. İlgili alanyazında okulların liderlik kapasitesinin incelenmesinin oldukça önemli olduğunu vurgulayan çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir (Harris ve Lambert, 2003; Lambert, 2003; Leithwood, Harris ve Hopkins, 2008). Lambert (2005) okulların liderlik kapasitesinin anlaşılmasının, okulun öğrenci başarısını geliştirme yeteneğinin ortaya konması bakımından oldukça önemli olduğunu ileri sürmektedir. Harris ve Lambert (2003), liderlik ile ilgili alanyazının hangi liderlik türünün okul gelişimini sağlamaya ve sürdürmeye katkısının olduğu konusunda yeterince aydınlatıcı olmadığını ve bu konuda daha fazla çalışma yapılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Okul gelişimi, öğrenci başarısı, öğrenci öğrenmesi ve okulda kaliteli öğrenme ve öğretme ortamının sağlanması daha çok okul yöneticisinin davranışları ya da uyguladığı liderlik stili ile ilişkilendirilirken (Botello, 1997; Delaney, 1997; Hallinger ve Heck, 1998; Jackson, 2000; Jenkins, 1985; Krug, 1992; Kythreotis, Pashiardis ve Kyriakides, 2010; Louis, Dretzke ve Wahlstrom, 2010; Marks ve Printy, 2003; Valentine ve Prater, 2011; Smith ve Andrews, 1986; Short ve Spencer 1989; Sammons, Gu, Day ve Ko, 2011; Quinn, 2002), okul liderliği boyutunun göz ardı edildiği iddia edilebilir. Bu çalışmada, liderlik kavramı yalnızca okul yöneticisinin liderliği bağlamında değil, okulun mensupları arasında paylaşılan ve izleyenlerin liderliğine fırsat tanıyan bir anlayışla irdelenmektedir. Diğer bir ifadeyle bu çalışmanın çıkış noktası, geleneksel liderlik anlayışından farklı olarak okulda öğrenme ve öğretimin geliştirilmesinin okulun tüm paydaşlarının yapacağı liderliğe bağlı olduğu anlayışıdır. Bununla birlikte, Lambert (1998a) liderlik kapasitesinin yüksek olduğu okullarda geniş tabanlı ve etkili bir katılımın, yüksek düzeyde güvenin, okul üyeleri tarafından oluşturulan değerlerin ve öğrenci başarısını artıran uygulamaların yoğun olduğunu belirtmektedir. Bu durumun okulların liderlik kapasitesinin incelenmesine yönelik araştırma yapılmasını gerekli kıldığı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında liderlik kapasitesini belirlemek ve liderlik kapasitesiyle ilişkili etmenleri ortaya koymaktır. Bu amaçla, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- a) Katılımcıların (okul yöneticisi -okul müdürü ve müdür yardımcısı- ve öğretmen) liderlik kapasitesinin alt boyutlarına (dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı) ilişkin görüşleri nedir?
- b) Katılımcıların liderlik kapasitesinin alt boyutlarına (dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı) ilişkin görüşleri görev ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- c) Araştırmaya katılan öğretmenlerin liderlik kapasitesinin alt boyutlarına (dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı) ilişkin görüşleri öğretmenlik kıdemi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- d) Araştırmaya katılan okul müdürü ve müdür yardımcılarının liderlik kapasitesinin alt boyutlarına (dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı) ilişkin görüşleri yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- e) Liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
- f) Liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutları algılanan öğrenci başarısı boyutunun anlamlı yordayıcıları mıdır?
- g) Yapılan nicel araştırma sonucu farklı düzeyde liderlik kapasitesine sahip okullarda görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin okullarındaki liderlik kapasitesi ve ilişkili kavramlara yönelik düşünceleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okulların liderlik kapasitesinin ve bu kapasiteyi etkileyen etmenlerin incelendiği bu çalışmanın, okul liderliği, karara katılım, iş birliği, öğretimin geliştirilmesi, öğretime yönelik ortak sorumluluk, güven ve öğrenci başarısı gibi okulla ilgili önemli değişkenlerin incelenmesine ve bu değişkenler hakkında derinlemesine bilgi toplanmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Okulun tüm boyutları ile geliştirilmesi, sistemin etkili ve verimli olması bakımından büyük önem arz etmektedir. Bununla birlikte mevcut çalışmanın, öğrenci başarısının artırılması ve okulda daha etkili bir öğretimin sağlanması için gelecekte yapılacak çalışmalara kaynaklık edebileceği düşünülmektedir. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre, okullardaki liderlik kapasitesinin düzeyinin belirlenip okullarda liderlik kapasitesiyle ilişkili etmenlerin ortaya konmaya çalışıldığı bu araştırmada, liderlik kapasitesi kavramının teorik temelleri ortaya konmuş ve liderlik kavramına yönelik yeni ve farklı anlayışlar tartışma konusu edilmiştir. Bu çalışmadan elde edilecek sonuçların aynı zamanda uygulayıcıları, okullarda akademik başarının artırılması ve öğretim ve öğrenmenin geliştirilmesini sağlayacak uygulamalar hakkında bilgilendirmesi beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmacı tarafından araştırmanın nicel boyutunda okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre okullardaki liderlik kapasitesinin düzeyini tespit etmek amacıyla kullanılan ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği" (OLKÖ) ve araştırmanın nitel boyutunda veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırma verilerini elde etmek için yeterlidir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma, 2011-2012 eğitim-öğretim yılıyla, Ankara ilinde uygulama yapılan ilçelerde görev yapan ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleriyle, konuyla ilgili araştırmacının ulaşabildiği kaynaklardan elde edilen verilerle ve yapılan ankete ve görüşmelere katılımcılar tarafından verilen cevaplarla sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

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

Liderlik Kapasitesi Matrisi (LKM) (Leadership Capacity Matrix): Liderlik Kapasitesi Matrisi, farklı düzeylerde liderlik kapasitesine sahip okulların içinde bulunduğu durumu betimlemeye yarayan bir matristir (Lambert, 1998a). Matrisin orijinal formu Ek 1'de verilmiştir.

Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği (OLKÖ) (Leadership Capacity School Survey): OLKÖ, okulların liderlik kapasitesini ölçmek amacıyla Lambert (2003) tarafından geliştirilmiş ve Lambert'in 2003 yılında *Denetim ve Müfredat Geliştirme Derneği* [Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)] tarafından yayımlanan "*Leadership Capacity for Lasting School Improvement*" (*Sürdürülebilir Okul Gelişimi İçin Liderlik Kapasitesi*) isimli kitabında yer alan bir ölçektir. Ölçeğin orijinal formu Ek 2'de, ölçeğin kullanımına ilişkin alınan izin ise Ek 3'te verilmiştir.

Yapılandırmacı Liderlik: Yapılandırmacı liderlik, öğrenme ve liderlik arasında bağ kuran ve liderliğin öncül amacının okulda tüm bireylerin öğrenmesine yardımcı olmak olduğunu savunan bir liderlik yaklaşımıdır.

BÖLÜM II

Bu bölümde, araştırmanın amacıyla ilişkili alanyazın incelenmiştir. Öncelikle liderlik kuramları üzerinde durulmuş, daha sonra yeni liderlik yaklaşımlarından dönüşümcü, işlemci (sürdürümcü), öğretim, dağıtımci, öğretmen ve yapılandırmacı liderlik stillerine vurgu yapılmıştır. Bir sonraki bölümde kapasite, okul kapasitesi ve araştırmanın temel konusunu teşkil eden liderlik kapasitesi kavramlarına ilişkin detaylı çözümler sunulmuştur.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. LİDERLİK

Liderlik kavramı, üzerinde çok fazla konuşulan araştırma yapılan ve farklı kaynaklar tarafından oldukça farklı şekilde tanımlanabilen bir kavram olmaya devam etmektedir. Özellikle okul gelişimi, değişim ve sürdürülebilirlik bağlamlarında liderlik alanında güncel olarak ve yoğun bir biçimde tartışılmaya devam etmektedir (Fink, 2005). Baloğlu ve Karadağ (2009) liderlikle ilgili üzerinde anlaşmaya varılan bir tanım olmaması nedeniyle alanyazında yüzlerce liderlik tanımının olduğunu bildirmektedir.

Aydın (2005) insan toplumlarında liderliğin büyük önem taşıdığını, lider ve liderliğe yönelik çalışmaların yoğunluğunun bunun somut bir göstergesi olarak değerlendirilebileceğini ifade etmektedir. Hitt, Miller ve Colella (2006) liderliği yön bulma ve izleyenleri örgütün amaçlarını gerçekleştirme noktasında etkileme süreci olarak değerlendirmektedir. Bennis (1982) liderliğin işleri doğru yapmak değil, doğru işleri yapmak olduğunu vurgulamakta ve bu doğru işleri örgütün vizyonunu belirleme ve yayma, olumsuz şartlarda dahi örgütün amacına ulaşmasını sağlama, etkili sonuçlar alabilmek için gerekli kültürü oluşturma ve sürdürme olarak sıralamaktadır.

Bass (1990) liderliğin bir grup süreci, bir kişilik meselesi, etkileme, ikna etme, güç ilişkileri, örgütsel amaçlara ulaşma aracı, yapının kurulması ya da tüm bu davranışlarının bir bileşimi olarak algılanabildiğini ifade etmektedir. Yukl (1989) liderliğin kişilik özellikleri, lider davranışları, etkileşim örüntüleri, örgütsel roller,

izleyen algıları ve izleyenler üzerinde bırakılan etki bağlamında tanımlanabilen bir kavram olduğunu belirtmektedir.

Winston ve Patterson'a (2006) göre lider, farklı becerileri ve yeterlilikleri olan izleyenleri seçen, eğiten ve etkileyen, izleyenlerin ruhsal, duygusal ve fiziksel enerjilerini, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi yönünde kullanmalarını sağlayan kişidir. Liderliği, liderin ortaklaşa belirlenmiş örgütsel hedeflere ulaşmak için iletişim süreçlerinden faydalanarak izleyenleri etkilediği bir süreç olarak değerlendiren Tannenbaum ve Massarik (1957), kişiler arası etkileşimi, iletişimi, durumsal koşulları ve belirlenmiş ortak amaçların varlığını liderliğin önemli bileşenleri olarak görmektedirler.

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

2.1.1. Liderlik Yaklaşımları

Tarihsel süreç içinde liderlikle ilgili yapılan çalışmalarda, öncelikle liderlerin kişilik özelliklerine odaklanıldığı, bunu takiben davranışçı ve durumsal yaklaşımların gündeme geldiği, durumsal yaklaşımları ise yeni liderlik yaklaşımların izlediği görülmektedir (Aydın, 2005). Bu bölümde sırasıyla, liderlikte kişilik özellikleri yaklaşımı, davranışçı ve durumsal yaklaşımlar incelenecek ve daha sonra son yıllarda alanyazında sıklıkla tartışılan yeni liderlik yaklaşımlarından dönüşümcü, işlemci, öğretim, dağıtımçı, öğretmen ve yapılandırmacı liderlik yaklaşımları ayrı başlıklar halinde incelenecektir.

2.1.1.1. Kişisel Özellikler Yaklaşımı

Liderlikte kişisel özellikler yaklaşımı, liderlerin doğuştan kendilerini etkili kılan birtakım özelliklerle donatılmış olduklarını, diğer bir ifadeyle, liderliğin sonradan kazanılan değil doğuştan elde edilen bir vasıf olduğunu kabul etmektedir. İlk liderlik öğretilerinde bu yaklaşım "büyük adam teorisi" adı altında incelenmiştir (Hitt ve diğ., 2006).

Liderlik çalışmalarında, ilk olarak kişilerin doğuştan lider oldukları inancını yansıtan kişilik özellikleri yaklaşımının etkili olduğundan söz edilebilir. Balcı'nın (2008) ifade ettiği gibi, ideolojik dönem olarak geçen ve 1820-1899 yılları arasındaki zaman zarfını kapsayan dönemde yönetim dersleri verilmeye başlanmış ve bu derslerde "*büyük adam*" ve "*özellikler kuramı*" üzerine odaklanılmıştır. Buna göre, liderlikte ilk dönemlerde kişilik özellikleri anlayışının hâkim olduğu söylenebilir. Ayrıca, Stogdill'in (1948) araştırmasında, durumsal koşulların da liderlikte önemli olduğu ortaya konmuştur.

Liderlerin kişisel özelliklerini iki grup altında inceleyen Dublin ve Dalglish (2003) birinci grupta kendine güven, güvenilir olma, dışa dönüklük, kararlılık, duygusal denge, azim, mizah anlayışı, sıcakkanlılık ve hayal kırıklığına yüksek tolerans gibi özellikleri içeren bireyin kişiliğiyle ilgili özellikler yer aldığını, ikinci grupta ise bağlılık, duygusal zekâ, esneklik, adaptasyon ve içsel denetim gibi daha çok göreve dönük kişilik özellikleri yer aldığını ifade etmektedir. Stogdill'in (1948) liderlikle, liderlerin kişilik özelliklerinin ilişkisini inceleyen araştırmaları analiz ettiği çalışması, lider konumunda olan ortalama bir bireyin, izleyen konumunda olan ortalama bir bireyden zekâ, bilginlik, sosyal etkinliklere katılım, sosyo-ekonomik düzey ve sorumluluklarına bağlı olma bakımından üstün olduğunu göstermektedir. Aynı çalışmada liderlik ile yaş, boy, kilo, fiziksel görünüş, enerji, nüfuz ve öfke kontrolü arasındaki düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkiler saptanmıştır.

Stogdill (1948) liderlikle ilişkili bulunan kişilik özelliklerini altı grupta sınıflamıştır: Kapasite, zekâ, başarı, sorumluluk, katılım ve statü. Stogdill'e göre lider grup etkinliklerine katılarak grubun yaptığı işin hızlanmasını sağlamaktadır. Liderlik, etkinlik, hareket, işlerin yapılmasını sağlama ve grubun yaptığı işi koordine ederek ortak amaçlara ulaşma ile ilgilidir. Bu durum altıncı bir kategoriye gerekli kılmaktadır:

İçinde bulunulan durumun özellikleri (izleyenlerin zihinsel düzeyleri, statüleri, yetenek, ilgi ve ihtiyaçları ve ulaşılması gereken amaçlar).

2.1.1.2. Davranışsal Yaklaşımlar

Liderlikte davranışçı yaklaşım, liderin özelliklerinden çok sergilediği davranışları üzerine yoğunlaşmaktadır (Eren, 2008). Liderlikte, kişilik özelliklerinin temel teşkil ettiğini öne süren teori ve yaklaşımlara karşı özellikle Ohio State ve Michigan State Üniversiteleri'nde liderin gerçekte etkili olmak için ne tür davranışlar sergilediğini tespit etmeye yönelik çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu araştırmalarda odak nokta genellikle liderlik stilleri olmuştur (Hitt ve diğ., 2006).

Ohio State Üniversitesi'nde, lider davranışları ve bu davranışların etkililiğine ilişkin yapılan çalışmalar sonucu "*Lider Davranışlarını Tanımlama Ölçeği*" (The Leader Behavior Description Questionnaire-LBDQ) geliştirilmiştir. Ölçeğin "*yapıyı kurma*" ve "*anlayış gösterme*" olarak iki boyutu bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle, liderlik davranışları örgütün yapısı, örgütsel süreçler ve liderin izleyenlerle arasındaki ilişki bağlamında incelenmiştir. Yapıyı kurma davranışları, örgütün yapılanma biçimi, örgütsel politika ve prosedürler ve örgütsel iletişim ağları ile ilgilidir. Anlayış gösterme ise lider ve izleyenler arasında saygı, güven, ilgi ve arkadaşlık ilişkilerine yönelmektedir (Hoy ve Miskel, 2004/2010).

Michigan Üniversitesi'nde, Rensis Likert öncülüğünde, liderlikle ilgili yapılan araştırmaların temel amacı, etkili liderliğin ilke ve yöntemlerini ortaya koymaktır. Lider ve izleyenlerle yapılan görüşmeler sonucunda iki liderlik stili ortaya konmuştur: İş merkezli (job-centered) ve işgören merkezli (employee-centered) liderlik. Görev merkezli liderlik, işgörenlerin yapacakları işi önceden belirlenmiş bir takım prosedürlere uygun şekilde sürdürmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Görev-merkezli liderlik stilinde lider daha çok ödül, ceza ve baskı gücünü kullanarak izleyenleri etkilemek ve örgütsel amaçların gerçekleştirilmesini sağlamak istemektedir. İşgören-merkezli liderlik stilinde ise lider örgütsel kararlara katılımı sağlayarak ve işgörenlerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama yoluna giderek olumlu bir örgüt iklimi yaratmaya çalışmaktadır. Bununla birlikte, işgören-merkezli lider daha çok işgörenlerin kişisel

gelişimleri ve başarılarıyla ilgilenmekte ve grubun desteğini kazanmak istemektedir (Ivancevich ve Matteson, 1990).

2.1.1.3. Durumsal Yaklaşımlar

Durumsal liderlik yaklaşımıyla ilgili araştırmalara benzer durumlarda liderlerin neden daha başarılı ya da daha başarısız olduğunu tespit etmek amacıyla başlanmıştır. Durumsal yaklaşımın öncülerinden Fiedler (1971) bireylerin nasıl lider olduğundan çok, nasıl iyi bir lider olabileceği ve işgörenlerin performansını nasıl artırabileceğine ilişkin soruların bu alanda yapılan araştırmalara temel teşkil ettiğini belirtmektedir.

Durumsal liderlik modeli, temel olarak üç boyut üzerine kurulmuştur (Schermerhorn, 1997). İlk boyut liderin görev yönelimli davranışlarını ifade etmektedir. *Görev yönelimi*, liderin her işgörene neyin, ne zaman, nerede ve nasıl yapılacağını açıkladığı, hangi örgütsel hedeflerin belirlendiğini ve bu hedeflere nasıl ulaşılacağını tek yönlü bir iletişim ağı ile açıkladığı süreci vurgulamaktadır. İkinci boyutu oluşturan *ilişki yönelimi*, liderin çift yönlü iletişim ağını kullanarak işgörelere sosyal ve duygusal destek sağladığı bir sürece işaret etmektedir. Üçüncü boyutu ise hazırbulunuşluk oluşturmaktadır. *Hazırbulunuşluk*, işgörenlerin davranışlarını, ulaşılması gereken amaçlara yönelik olarak düzenleme beceri ve isteklilikleri olarak ifade edilebilir. Hersey ve Blanchard'ın durumsal liderlik modelinde de liderliği şekillendiren önemli bir unsur olarak işgörenlerin kişilik özellikleri ön plana alınmıştır (Dublin ve Dalglish, 2003). Bu bağlamda, durumsal liderlik yaklaşımında örgütsel amaçlara ulaşmada izleyenlerin bilgi, beceri, isteklilik ve hazırbulunuşluk düzeylerine ayrı bir önem verildiği ileri sürülebilir.

Durumsal liderlik modelinde liderin izleyenlerle etkileşim içinde olduğunu belirten Fiedler (1970), örgüt çalışanlarının bir basketbol takımı gibi yüz yüze ilişkiler kurarak belirlenmiş ortak amaçlara ulaşabilmek için çaba gösterdiğini savunmaktadır. Fiedler (1970) geliştirdiği durumsal liderlik modelinde üç önemli değişkenden söz etmektedir. *Lider-izleyen ilişkileri*, liderin işgörenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına duyarlı olması sonucu işgörenler tarafından saygı görmesi ve yasal gücünü kullanmaya daha az gerek duymasıyla ilgilidir. *Görevin yapısı*, verilen görevin işgörenin ilgi, bilgi ve beceri düzeyine uygun olmasıyla ilişkili olarak değerlendirilebilir. *Konumsal güç*, liderin izleyenlerle kurduğu ilişkilerden bağımsız olarak tamamen bulunduğu konumdan dolayı

elde ettiği gücü ifade etmektedir. Bu g, liderin kullandığı ödül ve cezaları, grup kuralları ve yasalarla kendisine verilen yetkiyi içermektedir.

Durumsal liderlik yaklaşımlarının önemli savunucularından Vroom ve Jago (2007) ise durumsal liderlik yaklaşımın büyük adam teorisinin antitezi olduğunu savunmaktadır. Buna göre, liderler sosyal glerin ve sosyal etmenlerin etkisi altındadırlar ve davranışlarını bu g ve etmenlere göre şekillendirmek durumundadırlar. Örgütsel etkililiği ise lider davranışlarından çok içinde bulunan durumun özellikleri belirlemektedir.

Vroom ve Jago'nun liderlik modeli, Fiedler'den farklı olarak işğörenlerin örgütsel kararlara katılımlarını düzenlemeye yönelik normatif bir model olma özelliği göstermektedir. Bu modelin önemli amaçlarından biri, işğörenlerin hangi durumlarda karar süreçlerine katılımlarının sağlanacağını belirlemeye çalışmasıdır. Model, işğörenlerin karar süreçlerine katılımlarında kararın önem düzeyi ve kararın işğrenin kabul alanı içinde olup olmasını dikkate almaktadır (Ivancevich ve Matteson, 1990).

Durumsal liderlik yaklaşımının önemli kavramlarından bir diğeri yol-amaç (path-goal) teorisidir. Beklenti teorisine göre yapılandırılan bu teoriye göre, lider etkililiği liderin işğörenlerin ilgi, beklenti ve değerlerini geliştirmeye yönelik davranışlar sergilemesine bağlıdır. Başka bir ifadeyle, yol-amaç teorisi atanmış liderlerin işğörenlerin motivasyon ve iş doyumlarını nasıl etkilediği ile ilgilidir. Lider davranışlarının kabul edilebilirliği, doyum sağlayıcılığı ve motive ediciliği, işğörenlerin lider davranışına ilişkin algıları ile gerçekleşmektedir (House, 1996).

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

2.2. Yeni Liderlik Yaklaşımları

Kişisel, davranışçı ve durumsal liderlikle ilgili tartışmalar devam ederken alanyazında yeni liderlik yaklaşımları tartışılmaya başlanmıştır. Bu bölümde liderlik

alanyazınında özellikle son 20 yıldır tartışılan dönüşümcü, işlemci (sürdürümcü), öğretim, dağıtımci, öğretmen ve yapılandırmacı liderlik yaklaşımları sunulmuştur.

2.2.1. Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderlik, liderin işgörenleri etkileyerek, ilham vererek, model davranışlar sergileyerek ve bireysel olarak ilgilenererek onları anlık ilgilerinin ötesine götürmesi ve örgütsel amaçların gerçekleşmesi yönünde onları motive etmesi olarak tanımlanabilmektedir (Bass, 1999).

Yukl (1999) dönüşümcü liderliğin temel felsefesinin örgütte güven, takdir, sadakat ve saygıya dayalı bir ortam oluşturarak işgörenlerin örgüte katma değer sağlamalarına yardımcı olmak olduğunu belirtmektedir. O'na göre, işgörenlerin örgütsel amaçların gerçekleşmesine katkı sağlamaları için yaptıkları işe odaklanmaları ve yeterince motive olmaları gerekmektedir. Jung ve Avolio (1999) işgörenleri örgütsel amaçları gerçekleştirmeye katkıda bulunma noktasında motive etmede, dönüşümcü liderlerin önemli bir misyon yüklendiğini vurgulamaktadır. Buna göre, dönüşümcü liderliğin temelini örgüt liderinin işgörenlerle arasında kurduğu sağlam insan ilişkileri oluşturmada ve bu ilişkilerin kurulmasında güven ve bağlılık önemli görülmektedir. Bass (1999) dönüşümcü liderlikte izleyenlerin olgunluk düzeylerinin önemli olduğunu ve geliştirilmeye çalışıldığını vurgulamakta ve liderin izleyenlerde başarı inancı oluşturmada ve onlara kendini gerçekleştirme fırsatı vermesini bu liderlik stilinin güçlü yanları olarak görmektedir.

Son yıllarda, özellikle iş doyumu, örgütsel bağlılık ve örgütsel etkililik bağlamında incelenen dönüşümcü liderlik kavramı işgörelere kendilerini gerçekleştirme fırsatı verilmesi ve düşüncelerine değer verilmesi gibi insan odaklı uygulamaları ön plana almaktadır. Bununla birlikte, örgüt için neyin önemli olduğu, hangi örgütsel amaçların nasıl gerçekleştirileceği ve nasıl başarı elde edileceği örgüt lideri tarafından netleştirilerek işgörelere motive edilmektedir (Bass, 2000). Bass, Avolio, Jung ve Berson (2003) ise dönüşümcü liderlerin işgörelere verecekleri kararlarda ve karşılaştıkları sorunları çözmede otonomi tanıdıklarını belirtmektedir.

Dönüşümcü liderlik, genel olarak *idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek* alt boyutları altında incelenmektedir (Bass, 1999;

Bass ve Steidlmeier, 1999). *İdealleştirilmiş etki*, karizma olarak da adlandırılmakta ve örgüt liderinin geleceğe yönelik bir vizyon oluşturması, bu vizyona nasıl ulaşılabileceğini açık bir şekilde ifade etmesi, yüksek performans standartları belirlemesi ve kararlı, güven verici davranışlarda bulunarak izleyenler için rol model olması ile ilişkilidir (Bass, 1999). *Telkinle güdüleme* boyutunda lider izleyenleri güdüler, onlara ilham verir ve örgütte birlik olma ruhunu harekete geçirmeye çalışır (Bass, 2000). Bass, Avolio ve Atwater'a (1996) göre, ilham verici liderler izleyenlere yaptıkları işin başarıyla gerçekleştirilebilmesi noktasında iyimserlik ve inanç aşırlarlar. *Entelektüel uyarım*, liderin işgörenlerin daha yenilikçi ve yaratıcı olmaları yönünde gösterdiği çabaları ifade ederken, *bireysel ilgi* boyutu işgörenlerin kişisel ve mesleki gelişimini desteklemesine ve onları, gelişimlerini devam ettirmelerini sağlayacak görevlerle yetkilendirmesine işaret etmektedir (Bass, 2000).

2.2.2. İşlemci (Sürdürümcü) Liderlik

İşlemci liderlik, lider ve işgörenler arasındaki değiş-tokuş sürecini ifade etmektedir. Bu tür bir ilişkide lider, işgörenleri örgütsel amaçları gerçekleştirmek için motive etmeye çalışırken işgörenler de bireysel amaçlarına ulaşmaya çalışırlar (Bass, 1999; Hitt ve diğ., 2006).

İşlemci liderliğin temel felsefesi, işgörenleri örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine katkıda bulunmalarını sağlamak için motive etmektir. Fakat işlemci liderliğin dönüşümcü liderlikten ayrıldığı nokta, işgörenlerin güdülenmeleri ve örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine yardım etmelerini sağlamak amacıyla dışsal güdüleyicilerin kullanılmasıdır. Bu tür bir liderlik stilinde, lider vaatlerde bulunarak ya da gerçekleştirilecek herhangi bir istenmeyen davranışı önceden önlemek amacıyla olumsuz geri bildirimler ya da tehditlerden faydalanarak örgütsel amaçların gerçekleştirilmesini sağlamaya çalışır (Bass ve Steidlmeier, 1999).

Alanyazında işlemci liderlik davranışları genel olarak koşullu ödül, istisnalarla yönetim (aktif), istisnalarla yönetim (pasif) ve laissez-faire (serbest bırakıcı yaklaşım) olmak üzere dört boyutta incelenmektedir (Bass, 1985; Bass ve diğ., 1996). *Koşullu ödül*, işgörenlerin örgütsel amaçlara ulaşmada sağlayacakları katkıya karşılık olarak örgütten elde edeceklerini ifade eden karşılıklı bir sürece vurgu yapmaktadır. Bu süreçte, işgörenlerden istenenler ve işgörenlerin elde edecekleri ödüller açık bir şekilde belirtilir

(Bass ve diğ., 1996). *İstisnalarla yönetim (aktif)*, liderin izleyenlerin performanslarını takip ettiği ve standartlardan herhangi bir sapma olabileceğini sezdiğinde ya da işgörenlerin olumsuz bir performans sergileme ihtimalinin olduğu durumlarda sürece müdahale ettiği bir liderlik stilini yansıtmaktadır (Bass, 1999; Yukl, 1999). *İstisnalarla yönetim (pasif)*, örgüt liderinin örgütün amacına ulaşmasını engelleyebilecek bir problem ortaya çıktıktan sonra sürece müdahale ettiği, bunun dışında işgörenleri serbest bıraktığı bir liderlik anlayışını ifade etmektedir (Karip, 1998). Bu bağlamda, istisnalarla yönetim (aktif) ve istisnalarla yönetim (pasif) stilleri arasındaki farkın, liderlerin problemlere bakış açılarından ve problemlerin çözümüne yönelik farklı yönde algılamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Buna göre, aktif yönetimde lider ortaya çıkabilecek herhangi bir örgütsel problemi önceden sezip sürece müdahil olurken, pasif yönetimde liderin sürece katılımı problemin ortaya çıkmasından sonra gerçekleşmektedir. Son olarak *laissez-faire (serbest bırakıcı)*, liderin yönetim sürecine hiçbir şekilde müdahale etmediği, işgörenlerle etkileşime girmediği, onları motive etme ya da ilgi ve ihtiyaçlarına duyarlı davranma ihtiyacı hissetmediği bir liderlik stiline vurgu yapmaktadır (Bass ve diğ., 1996).

Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stillerinin ortak noktası, örgütün amaçlarına ulaşmasını sağlamaktır. Fakat bu iki liderlik yaklaşımının temel varsayımları farklılaşmaktadır. Bass ve diğerleri (2003) örgüt liderinin her iki liderlik yaklaşımından da faydalanabileceğini ve bu yaklaşımların etkililiğinin belirlenmesinde örgütsel şartların önemli bir etken olduğunu öne sürmektedir.

2.2.3. Öğretim Liderliği

Özellikle 1980'lerde etkili okul hareketiyle birlikte gündeme gelen bir kavram olarak öğretim liderliği (Daresh ve Ching-Jen, 1985), okul müdürünün okulun eğitsel çabasını yönlendirdiği, okulda eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesini ve öğrenci öğrenmesinin en üst düzeyde gerçekleşmesini sağladığı bir liderlik yaklaşımıdır (Marks ve Printy, 2003). Smith ve Andrews (1989) öğrenci öğrenmesinin sağlanabileceği ve öğrencilerin başarılarının artacağı etkili bir okulun yaratılmasında okul müdürünün öğretim liderliği davranışlarının önemine dikkat çekmektedir. Bamburg ve Andrews (1990) öğretim liderliğinin okul müfredatını ve

okulda yapılan öğretimi koordine etmesi, denetlemesi ve geliştirmesi davranışlarını içerdığını belirtmektedir.

Etkili bir öğretim liderinden, okulun amaçlarını net bir şekilde ortaya koyması ve örgüt vizyonunu belirlemesi, profesyonel bilgi ve becerilere sahip olması ve öğrenci başarısını artırmak amacıyla bu bilgi ve becerilerden yararlanması, okul müfredatına ve programına ilişkin değerlendirmelerde bulunması ve bunları öğretmenlerle tartışması, okulun insan ve madde kaynağını okul amaçları doğrultusunda etkili şekilde yönetmesi ve okulda öğretmenlerin kişisel gelişimlerini olanak tanıyan destekleyici bir okul iklimi oluşturması beklenmektedir (Blase ve Blase, 1999; Daresh ve Ching-Jen, 1985; Short ve Spencer, 1989). Chell (1995) öğretim lideri olarak okul müdürünün en önemli görevinin, okulda öğretimin daha kaliteli hale gelmesini sağlamak olduğunu ifade etmektedir. Şişman (2002) ise okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetilmesi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli bir öğrenme-öğretme ikliminin oluşturulması olarak sıralamaktadır. Öte yandan, okul müdürünün öğretim liderliği davranışlarıyla okulun hedeflerine daha etkili şekilde ulaşabileceğini öne süren Özdemir ve Sezgin (2002) bu şekilde eğitim-öğretimin kalitesinin artabileceğini ileri sürmektedir.

Öğretim liderliği kavramına ilişkin yapılan tanımlar ve bir öğretim lideri olarak okul müdüründen beklentiler genel olarak, okulda öğrenci başarısının artırılması ve öğretmenlerin kişisel gelişimlerinin sağlanmasına yardımcı olunması şeklinde iki gruba ayrılabilir. İlgili alanyazın incelendiğinde, okul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile öğrenci başarısı (Alig-Mielcarek, 2003; Hearn, 2010; Krug, 1992; Klinginsmith, 2007; Louis ve Wahlstrom, 2010; O'Donnell ve White, 2005; Robinson, Lloyd ve Roew, 2008), öğretmen özyeterliliği (Derbedek, 2008; Hipp, 1996; Scurry, 2010), öğretmenlerin iş performansı (Enueme ve Egwunyenga, 2008) ve öğretmenlerin mesleki gelişimi (Blase ve Blase, 1999) gibi kavramların ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu durum, öğretim liderliğinin alanda birçok kavramla ilişkilendirilen ve tartışılan güncel bir kavram olduğunu göstermektedir.

2.2.4. Dağıtımçı Liderlik

İlgili alanyazında dağıtımçı, paylaşımcı, iş birlikçi ve demokratik liderliğin birbirinin yerine kullanılabildiği görülmektedir (Fullan, 2001; Harris, 2003, 2006). Mevcut çalışmada bu anlamda dağıtımçı liderlik kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

Okullarda verilen eğitimin kalitesi her geçen gün daha fazla tartışılan bir konu haline gelmektedir. Bu bağlamda, öğrenci başarısının artırılması ve öğrenci öğrenmesinin en üst düzeyde gerçekleştirilmesi adına, öğretimin niteliği ve okulların öğretim kapasitesi giderek daha fazla sorgulanır hale gelmektedir. Öte yandan, öğretimin kalitesinin artırmaya yönelik yapılan reformların ya da gerçekleştirilen projelerin okulun özüne uygun olarak ne kadar yansıtıldığı ve olumlu sonuçların elde edilip edilemediği de tartışma konusudur.

Okulda öğretimin kapasitesinin artırılmasına yönelik yapılan girişimlerin, okula etkili şekilde yansıtılabilmesi için okul liderliği kavramının yeniden düşünülmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Spillane, Diamond ve Jita, 2003). Hopkins ve Jackson (2002) kapasite geliştirmeye dönük okul modelinde dağıtımçı liderliğin oldukça önemli bir yeri olduğunu bildirmektedir. Bu bağlamda, örgütün liderlik potansiyelinin sahip olduğu ve kullanabileceği insan kaynağıyla doğru orantılı olduğu söylenebilir (Harris, 2004b).

Son yıllarda, dönüşümcü ve işlemci liderlik yaklaşımlarına karşı ortaya çıkan ve liderliğin okulda tek bir kişinin sorumluluğu olduğu anlayışını reddederek kurum içinde yayılması gerektiğini öne süren dağıtımçı liderlik yaklaşımının ön plana çıktığı görülmektedir (Baloğlu, 2011a). Harris ve Lambert (2003) dağıtımçı liderliğin son yıllarda özellikle okul liderliği çalışmalarında sıklıkla tartışılan ve ilgi çeken bir kavram olduğunu belirtmektedir. Hartley (2007) dağıtımçı liderliğin kavramsal açıklığa sahip olmadığını ve bu yüzden deneysel çalışmalarda bir takım problemlerin ortaya çıkabildiğini belirtmektedir. Diğer yandan Bennett, Wise, Woods ve Harvey (2003) kavramın üzerinde anlaşmaya varılan bir tanımının henüz yapılamadığını ve bu yüzden dağıtımçı liderliği yeni bir liderlik yaklaşımı ya da stili olmaktan öte, liderlik kavramı üzerine düşünme süreci olarak kabul edilmesinin daha doğru bir yol olacağını

düşünmektedir. Harris ve diğerleri (2007) ise örgüt içinde liderlik etkisinin yalnızca yukarıdan aşağı şekilde tek yönlü olarak hareket etmeyebileceğini ifade etmektedir.

Dağıtımcı liderlik anlayışının ilgi çeken bir kavram olmasının nedenlerinden bir diğeri olarak, kurumsal kapasitenin geliştirilmesi ve örgütsel etkililiğin sürdürülmesi bağlamında önemli görülmesi gösterilebilir. Diğer bir ifadeyle, dağıtımcı liderliğin kurumda güven ve bağlılığa dayalı ilişkilerin kurulmasında ve insan sermayesinin ortaya çıkarılmasında anahtar rolü üstlendiği düşünülmektedir (Harris, 2004b). Gronn (2000) dağıtımcı liderliği örgüt içindeki bireylerin birbirinden etkilendiği, birbirleriyle etkileşim içinde oldukları ve birbirlerinin uzmanlıklarından yararlandıkları bir süreç olarak görmektedir. Groon'a göre, dağıtımcı liderlik anlayışı örgüt liderinin gücünü kısıtlamayacak ya da formel yetkisinin azaltmayacak, aksine örgütteki insan kapasitesi harekete geçirilerek bütün olarak örgüt kapasitesi artırılmış olacaktır.

Hartley (2007) dağıtımcı liderliğin ortaya çıkışında dönüştürücü liderlikle ilişkili olan geleneksel liderlik anlayışının sorgulanmaya başlamasının ve okul müdürlerinin giderek daha fazla görev yüklenmek durumunda kalmalarının etkili olduğunu vurgulamaktadır. O'na göre, dağıtımcı liderliği ön plana çıkaran etmenlerden biri de örgütlerin değişen kültürüdür. Örgüt kültürünün önceden düzenlenmiş sosyal bir yapıdan ağbağsal ilişkilere dayalı bir yapıya doğru kayması, hiyerarşik şekilde düzenlenmiş örgütlerin genel yönetim biçimi olan bürokrasinin alternatiflerinin aranması gerektiği düşüncesini doğurmuştur. Harris ve Spillane (2008) dağıtımcı liderlik kavramının normatif, temsil edici ve deneysel güce sahip olması nedeniyle ilgi çeken bir kavram olduğunu öne sürmektedir. Yazarlara göre, kavramın normatif gücü okul liderliğine farklı bir bakış açısı kazandırmasından, temsil edici gücü okulların karşılaştığı dışsal talep ve baskılardan dolayı okul liderliğine yönelik yeni bir anlayışı temsil etmesinden ve son olarak deneysel gücü örgütsel çıktılara ve öğrenci öğrenmesine yönelik olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koyan araştırma bulgularının giderek artmasından ileri gelmektedir. Buna karşın, Hartley (2007) dağıtımcı liderliğin öğrenci başarısını ya da öğrenci öğrenmesini pozitif yönde etkilediğine yönelik henüz yeterince araştırma bulgusunun oluşmadığını belirtmektedir. Ayrıca, ülkemizde de dağıtımcı liderlikle ilgili araştırmaların oldukça yeni ve sınırlı olduğu görülmektedir (Baloğlu, 2011a; Korkmaz ve Gündüz, 2011).

Leithwood ve Mascall (2008) dağıtımçı liderliğin, örgütte karar verme süreçlerinin tek bir kişiye bağlı olmasından dolayı kaynaklanacak problemleri en aza indirebileceğini, örgütteki insan kapasitesinden en üst düzeyde yararlanılmasını sağlayabileceğini ve örgüt çalışanlarına daha fazla otonomi sağlayabileceğini vurgulamaktadır. Dağıtımçı liderliğin temel felsefesine ilişkin yaptığı tartışmada Spillane (2005), liderlik ve lider kavramlarının birbirinden ayrıştığını ve liderliğin yalnızca liderlik konumundaki bireylerin davranışlarıyla sınırlı olmadığını öne sürmektedir.

Spillane (2005) geleneksel liderlik anlayışının sorgulanmasına neden olan üç temel faktöre işaret etmektedir. Birincisi, liderlik özü gereği birden çok liderin davranışlarını kapsamaktadır. Diğer bir ifadeyle, liderliği örgütün hiyerarşik olarak en üst düzeyinde bulunan bireyin izleyenlere ne yapacağını söylemesi olarak değerlendirmek yanlış olabilir. Bu bağlamda liderlere kahraman, lider davranışlarına da kahraman davranışları olarak bakmak doğru bir yaklaşım olarak görülmemelidir. İkincisi, liderlik izleyenlere yapılan bir şey değildir. Dağıtımçılık anlayışı çerçevesinde değerlendirildiğinde, izleyenler liderlik sürecinin bir bileşenidir. Başka bir anlatımla, lider-izleyen süreci içinde net bir şekilde tanımlanmış ve birbirinden ayrılmış roller bulunmamaktadır. Üçüncüsü liderliği, bireylerin salt davranışları sonucu ortaya çıkan bir süreç olarak değerlendirmek doğru değildir. Liderlik sürecini lider ve izleyenler arasında oluşan etkileşim belirlemektedir.

Sonuç olarak, dağıtımçı liderlik geleneksel liderlik yaklaşımına bir tepki olarak ya da bir alternatif olarak tartışılmakta ve Baloğlu'nun (2011a) da ifade ettiği gibi hiyerarşiye ya da örgütsel konuma bağlı kalmadan liderliği bireyler arasında yaymayı önermektedir. Bu anlayış okula uygulandığında, okulda yalnızca okul müdürünün liderliğinin yeterli olmadığı, liderlik sürecinin daha katılımcı ve daha iş birlikçi bir anlayışla geliştirilmesi gerektiği ileri sürülebilir.

2.2.5. Öğretmen Liderliği

Okul gelişimine ilişkin güncel tartışmalar okulların nasıl gelişim göstereceği ya da öğrenci öğrenmesini üst düzeyde sağlayacak bir okul ortamının nasıl oluşturulacağıyla birlikte, böyle bir okul ortamının nasıl sürdürüleceği konusunda yoğunlaşmaktadır. Okul gelişimi için yapılan girişimlerin en başarılı olanları bile zamanla etkisiz hale

gelebilmektedir. Bu durum, dikkatleri okulun sahip olduğu içsel kapasiteye çekmekte ve okulun içsel kapasitesinin önemli dinamiklerinden olan öğretmenlerin okul gelişim sürecine katkıları sorgulanmaya başlanmaktadır (Harris ve Muijs, 2003a).

Okulun sözü edilen içsel kapasitesinin geliştirilmesi bağlamında son zamanlarda tartışılan kavramlardan biri öğretmen liderliğidir. Grant (2006) öğretmen liderliğinin tanımlanması zor bir kavram olduğunu ve teorik bir açıklığa sahip olmadığını ifade etmektedir. Harris ve Muijs (2003b) öğretmen liderliğinin, öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirmeleri ve okulla ilgili verilen kararlara katkıda bulunmalarını sağlayacak bir okul ortamının yaratılmasıyla ilgili olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmen liderliğinin mesleki iş birliği, gelişim ve örgütsel yenileşme ilkelerine dayalı bir liderlik olarak ifade eden Harris ve Lambert (2003), öğretmen liderliğinin geleneksel liderlik modellerinin aksine öğretmenlerin birlikte çalışarak uzmanlıklarını geliştirdikleri kolektif bir anlayışla ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. York-Barr ve Duke'a (2004) göre öğretmen liderliği, öğretmenlerin öğretim ve öğrenme süreçlerinin temel fonksiyonlarında ve okula ilişkin süreçlerde merkeze alınması anlayışını yansıttığını belirtmektedir. Yazarlara göre, örgütleri daha etkili şekilde yönetmek için çalışanların kapasitelerinden faydalanma fikrinin kuvvetlenmesi, okulda verilen kararlarda, öğretim işini gerçekleştiren öğretmenlerin bakış açılarından yararlanmanın daha etkili ve daha doğru kararların verilmesine katkı sağlayabileceğinin düşünülmesi ve öğretmenlerin karar süreçlerine katılmasının örgütsel bağlılığı artırabileceğine olan inancı tetiklemesi, öğretmen liderliği kavramına ilişkin tartışma zeminini oluşturan etmenlerden bazılarıdır.

Jackson (2000) bir örgütte çalışanlara liderlik sürecine katılma fırsatı verilmesinin örgütsel kapasitesinin geliştirilmesi açısından oldukça önemli olduğunu ve liderliğin örgüt içinde yayılmasının örgütsel yapıların kontrol amaçlı kullanımından öğrenme ve başarıyı destekleyecek örgüt kültürünün yaratılmasına doğru bir anlayış değişikliğini yansıttığını belirtmektedir. Little (2000) ise öğretmen liderliğini, öğretmenlerin müfredat, öğretim, öğrenci öğrenmesinin nasıl artırılacağı, öğrenci gelişiminin nasıl değerlendirileceği ve ödüllendirileceği ile ilgili karar hakkına sahip olmaları olarak ifade etmektedir. Muijs ve Harris (2007) ise öğretmen liderliğini kolektif olarak yerine getirilebilecek bir davranış ve uygulamalar bütünü olarak

değerlendirmekte ve okul çalışanları arasındaki iletişim ve etkileşimle yakından ilişkili olduğunu öne sürmektedir. Bu bağlamda, öğretmen liderliğinin gündeme gelmesinde, öğretmenlerin farklı alanlarda sahip oldukları bilgi ve becerilerden yararlanma düşüncesinin etkili olduğu söylenebilir.

Harris ve Lambert (2003) öğretmen liderliğinin üç temel etkinlik alanı olduğunu belirtmektedir: (1) Koçluk, yetiştiricilik ve grup çalışmaları aracılığıyla öğretmenlerin liderlik davranışları göstermeleri, (2) okulda öğrenme ve öğretimin geliştirilmesini merkeze alan örgütsel etkinliklerin gerçekleştirilmesi, (3) etkili öğretim modellerinin geliştirilmesine yönelik pedagojik liderlik.

Katzenmeyer ve Moller (2001) öğretmen liderliğini, okulda öğrenme odaklı bir kültürün yaratılmasını, öğretmenlerin kendilerini okulun amaçlarını gerçekleştirmeye adanmalarını ve okulun profesyonel bir öğrenme ortamına dönüştürülmesini sağlayan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Lambert (2003b) öğretmen liderini değişime açık, mesleki açıdan kendini geliştiren ve meslektaşlarına yardımcı olmaya çalışan, yaptığı öğretimi ve sunumu daha etkili hale getirmek için çabalayan ve öğrenmeye açık bir birey olarak karakterize etmektedir. O'na göre, öğretmen liderliği kavramı öğrencilerin, öğretmenlerin, bireyin ve okul toplumunun öğrenmesi gibi öğrenmenin farklı boyutlarını kavrama ile yakından ilişkilidir. Bu bağlamda, ilgili alanyazında öğretmen liderliği kavramının okulda profesyonel bir öğrenme ortamının oluşturulması olarak değerlendirdiği de ifade edilebilir.

Harris (2002b) öğretmen liderliği kavramını dört boyutta incelemektedir. Birinci boyut, öğretmenlerin okul gelişim ilkelerini sınıfta uygulamaya dönüştürdükleri bir süreci ifade etmektedir. Öğretmen liderliğinin temeli olarak görülen bu aracılık rolü okul amaçları ile sınıf içi öğretim uygulamalarının eşgüdümlemesi süreci olarak görülebilir. İkinci boyut, dağıtımcı liderliğe vurgu yapmakta ve öğretmenlerin okulu sahiplenmesi, değişim ve gelişimin bir parçası olması gerektiğini öngörmektedir. Bu süreçte, öğretmen liderler okul gelişim çabalarını şekillendirmek ve ortak amaçlara ulaşabilmek için öğretmenlere rehberlik etmek görevini üstlenirler. Üçüncü boyutta öğretmen liderliğine okul gelişimi için gerekli olan uzmanlık ve enformasyonun sağlanması bağlamında yaklaşılmaktadır. Bu anlayışa göre, okulun ihtiyaç duyduğu enformasyon ve uzmanlık öğretmenlerin bireysel kapasiteleri ve entelektüel

birikimlerinden faydalanılarak elde edilebilir. Öğretmen liderliği kavramının dördüncü ve en önemli boyutu olarak da okul çalışanları arasında kurulacak güçlü ilişkiler aracılığıyla okulda karşılıklı bir öğrenme ortamının oluşturulması gösterilmektedir. Bununla birlikte, Ash ve Persall (2000) öğretmen liderlerin yeni göreve başlayan deneyimsiz öğretmenlere rehberlik etmede ve sınıf içi öğretim uygulamalarının geliştirilmesi için yapılacak eylem araştırmalarında önemli görevler üstlenebileceklerini ileri sürmektedir.

Öğretmen liderler, zamanlarının büyük bir kısmını sınıfta harcamakta ve örgütsel değişim ve gelişime yönelik etkinlik ve uygulamalarda aktif rol almaktadırlar. Yeni fikirleri keşfetme ve uygulama noktasında öğretmenleri destekleme ve öğrenme-öğretim süreçlerinde sağlanan gelişime yönelik yapıcı geribildirimde bulunmak öğretmen liderlerin en temel rolleri olarak görülmektedir. Bu süreçte, iş birliği önemsenmekte ve öğretmenlerin birbirleriyle bulundukları paylaşım ve etkileşimin öğretimin kalitesini artıracığı ileri düşünülmektedir (Harris ve Lambert, 2003).

Harris ve Muijs (2003a) öğretmen liderliğinin öncelikle okulda yapılan öğretimin kalitesinin artırılmasını hedeflediğini belirtmektedir. Yazarlara göre, öğretmen liderliği mesleki iş birliği ve gelişim ilkelerini temel alan, daha çok informal boyutuyla ön plana çıkan ve okuldaki öğrenme ve öğretimin kalitesini doğrudan etkileyecek öğretmen faaliyetlerinin bir bütünü olarak algılanabilir. İlgili alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin okulda karar verme süreçlerine katılmalarının okul etkililiğini artırdığını (Taylor ve Bogotch, 1994), liderlik rolleri üstlenen öğretmenlerin daha yenilikçi sınıf uygulamaları gerçekleştirdikleri ve öğrenci öğrenmesini pozitif yönde etkilediğini (Ovando, 1996), öğretmen liderliği davranışları ile okul iklimi arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğunu (Xie, 2008) ortaya koyan araştırmalar mevcuttur. Leithwood ve Jantzi (2000) tarafından yapılan diğer bir çalışmada ise öğretmen liderliğinin öğrencilerin okula bağlılığı üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'de de öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini ortaya koyan (Beycioğlu ve Aslan, 2012), öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejilerini (Can, 2006a), öğretmen liderliği ve engellerini (Can, 2006b; Can, 2009) inceleyen araştırmalar olduğu görülmekle birlikte bu araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir.

Anderson (2004) öğretmen liderler ve okul müdürleri arasındaki etkileşimi incelediği çalışmasında, öğretmen liderliği ile ilgili üçlü bir model ortaya koymuştur. *Tampon (buffered) model* olarak adlandırılan birinci modelde, okul müdürü kendi aralarında güçlü bir iletişime sahip olan ve diğer öğretmenlerden ayrılmış bir grup öğretmen ile iletişim halindedir. Başka bir anlatımla, öğretmenler okula ilişkin süreçlerde bir grup öğretmen lider ile birlikte çalışmaktadır. Bu öğretmenler genellikle kurul üyeliği, bölüm başkanlığı, zümre başkanlığı gibi okul içinde birtakım formel yetkilere sahiptir. Sözü edilen öğretmen liderler, okul müdürünü dışsal etmenlerden korumakta ve diğer öğretmenlerle okul müdürü arasında arabuluculuk görevi üstlenmektedir. Özetle, tampon modelde öğretmen liderliği okulda yalnızca belli öğretmenler tarafından üstlenilen bir rol konumundadır ve tüm örgüte yayılmamıştır. *İnteraktif model*, tüm okul çalışanlarının etkileşim içinde olduğu ve hemen tüm öğretmenlerin okulla ilgili kararlarda söz sahibi olduğu bir anlayışı yansıtmaktadır. İnteraktif modelin hem formel hem de informal liderlik davranışlarından beslendiği söylenebilir. Üçüncü model olan *karşı duruş (contested) modelinde*, okul müdürü öğretmen liderliğine karşı bir tutum sergilemektedir. Anderson (2004) bu durumun cinsiyet faktörüyle ilişkili olabileceğini öne sürmektedir.

Öğretmen liderliği ile ilgili alanyazında tartışılan diğer bir konu bu tür bir liderliğin okullarda ne kadar uygulanabileceğidir. Katzenmeyer ve Moller (2001) öğretmen liderliğinin okullarda uygulama alanı bulmasının önündeki en önemli engellerden biri olarak liderliğin örgütün en üst yöneticisinde toplandığı, katı hiyerarşik örgüt yapılanmalarını göstermektedir. Stone Horejs ve Lomas (1997) öğretmen liderliğinin yaygınlaşmasında okulda ortak karar vermeyi destekleyecek bir kültürün belirleyici olabileceğini ileri sürmektedir. Mesleki dayanışma ve kolektif çalışmanın öğretmen liderliğinin en temel özelliği olduğunu ifade eden Helterbran (2010), bununla birlikte bazı öğretmenlerin değişime karşı çıkabileceğini ve öğretmen liderliği davranışlarını ya da öğretmen liderlerin uzmanlığı bir tehdit olarak algılayabileceğini vurgulamaktadır. Lambert (2003) liderliğin okul çalışanlarında bir amaç algısı yaratması gerektiğini ve öğretmenlerin ancak liderlik sürecine katılımları sağlandığında bu amaç algısını sınıflarına taşıyabileceklerini ileri sürmektedir. Bununla birlikte, Mangin'in (2005) araştırma bulguları, öğretmen liderliğinin etkililiğinde okul müdürünün desteğinin oldukça önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Whitaker'ın

(1997) araştırma bulguları ise öğretmen liderliği davranışlarının okul çalışanları tarafından olumlu olarak algılandığını, fakat öğretmen liderlerin örgütte hangi rolleri oynayacaklarının net bir şekilde belirlenmesi gerektiğini göstermektedir. Başka bir çalışmada, Zinn (1997) öğretmenlerin arasında kurulan güçlü ağbağlar ve okul müdürünün desteğinin okulda öğretmen liderliğini öne çıkaran en önemli faktörler arasında olduğunu ortaya koymuştur. Aynı çalışmada ortaya çıkan diğer bir sonuç, okulda öğretmen liderliği davranışlarını engelleyen en önemli faktörlerin zaman sınırlılığı ve okul müdürünün öğretmenlerin liderlik davranışlarını desteklememesi olduğudur (Zinn, 1997). Lashway (1998) ise öğretmenlerin liderlik davranışlarının öğretim becerisi, öğretim felsefesi ve kıdem gibi kişisel etmenlerin yanında, okul ortamının mesleki gelişimi, açık iletişim ve kolektif çalışma anlayışının desteklenmesi gibi faktörlerden de etkilenebileceğini öne sürmektedir.

Beauchum ve Dentith'in (2004) ifade ettiği gibi, mevcut liderlik teorileri okul müdürlerini hiyerarşik yönetimin ilke ve uygulamalarından vazgeçerek daha geniş ve daha katılımcı liderlik anlayışlarını benimsemeye zorlamaktadır. Bununla birlikte, okula ilişkin beklentilerin ve hesap verebilirlik taleplerinin artması okul liderliği anlayışında değişimi zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, özellikle okulun içsel kapasitesinin geliştirilmesi, daha etkili bir öğretimin gerçekleştirilebilmesi ve öğrenci başarısının artırılabilmesi için öğretmen liderliğine ilişkin tartışma ve araştırmalar devam etmektedir.

2.2.6. Yapılandırmacı Liderlik

Yapılandırmacı liderlik, örgüt çalışanlarına öğrenmeyi ve mesleki gelişimi sağlayan bir örgüt ortamının oluşturulması sürecine katılma fırsatı sunan bir liderlik stilidir (Lambert, 2002b). Yapılandırmacı liderlik kavramı, sosyal yapılandırmacılık teorisi üzerine temellendirilmiştir. Lev Vygotsky'nin kuramsal alt yapısını oluşturduğu sosyal yapılandırmacılık kuramı, iş birliği ve sosyal etkileşimin iç içe girdiği bir ortamda tüm öğrencilerin öğrenebileceğini varsaymaktadır. Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılık kuramı doğrultusunda öğrenciler arasındaki etkileşimi ön plana alarak hazırlanacak sınıf ve okul ortamlarının etkili öğrenmeyi sağlayabileceği düşünülmektedir (Powell ve Kalina, 2009).

Walker'a (2002) göre, öğrenci öğrenmesi ve öğrenci öğrenmesinin ölçülmesi konusunda artan hassasiyet, okulda süregelen liderlik anlayışında süreç odaklılıktan sonuç odaklılık yönünde bir değişimi meydana getirmiştir. Bu durum dikkatleri liderliğin örgüt üyelerince paylaşıldığı, sürece farklı bireylerin katkı sağladığı ve örgütsel uygulamaların bireyler için taşıdığı anlama odaklanmış yapılandırmacı liderlik anlayışına çekmiştir.

Yapılandırmacı liderlik anlayışına göre, yetişkinlerle çocukların öğrenme biçimleri birbirine benzerdir. Tıpkı çocuklar gibi yetişkinler de eylemleri ve söylemleri üzerine eleştirel düşünerek ve yeni bilgiyi önceki bilgilerinin üzerine yapılandırarak öğrenmektedirler. Yapılandırmacı liderliğin bu süreçteki işlevi, örgüt çalışanlarının öğrenebilecekleri, bilgiyi yapılandırabilecekleri ve mesleki gelişimlerini sürdürebilecekleri örgütsel süreçlere katılım göstermelerini sağlamaktır. Yapılandırmacı liderlik örgüt çalışanlarına davranışlarını, inançlarını ve çalışma biçimlerini gözden geçirmelerine fırsat tanıyacak bir örgüt ikliminin oluşturulması sürecini ifade etmektedir. Bununla birlikte, yapılandırmacı liderlik anlayışının örgütte oluşturacağı demokratik tutumun örgütün insan kapasitesini artıracığı düşünülmektedir (O'Hair ve Reitzug, 1997).

Lambert (2003) yapılandırmacı liderliğin çalışanların görüş ve düşüncelerine değer verme, diyalog ve eleştirel düşünme yoluyla anlam yaratma, okul üyeleri tarafından, okulun bütün olarak değerlendirilmesini sağlama ve okulda öğretmenlerin öğrenme düzeyini değerlendirme davranışlarında yattığını belirtmektedir. Lambert'e (2003) göre, yapılandırmacı bir okul müdüründen öğretmenlere yaptıkları işi düşündürmesi, daha etkili bir öğretimin sağlanması için sorular sorması ve demokratik bir diyalog ortamı kurması, öğretmenlere kendilerini göstermeleri, verilen görevi etkili şekilde yerine getirmeleri için olanak tanınması beklenmektedir.

Yapılandırmacı liderler, çalışanlara eylemlerinden anlam yaratmada ya da eylemlerini kendileri için anlamlı kılmada yardımcı olur ve örgütte öğrenme için gerekli ortamı sağlarlar (Helterbran, 2010). Bu görüşe paralel olarak, Walker (2002) yapılandırmacı liderliğin en önemli özelliklerini öğretmenlerin yapılan öğretimi anlamlı bulmalarını, yaptıkları işe bağlılık göstermelerini ve okulun tüm üyelerinin ortak amaçlar etrafında birleşmesini sağlama olarak belirtmektedir.

Yapılandırmacı liderliğin, kişilerin ve rollerin ötesinde örgütte insanlar arasındaki karşılıklı ilişkilerde aranması gerektiği ifade edilmektedir. Örgütlerde kişiler arasında oluşan bu ilişkiler bireyler için öğrenme fırsatı olarak değerlendirilebilir. Bireyler iletişim kurdukça, etkileştikçe ve paylaştıkça bilgiyi yapılandırır ve yaptıkları işte anlam bulmaya çalışırlar. Yapılandırmacı liderlik insanlar arasında karşılıklılık arz eden süreçlerle oluştuğu için yalnızca bir kişinin davranışlarında aranması doğru bir tutum olarak değerlendirilmemektedir. Diğer bir ifadeyle, yapılandırmacı liderlik anlayışına göre liderlik süreci yalnızca liderin davranışlarından meydana gelmemektedir. Liderlik, onu oluşturan bireylerin ortaklaşa yarattığı bir süreç olarak ele alınmaktadır (Lambert, 2002b).

Lambert (2002a) yapılandırmacı liderliğin temel öğelerinden biri olarak birlikte evrimi (coevolution) göstermektedir. Bu anlayışa göre, profesyonel bir anlayışın yaygın olduğu örgüt kültüründe birlikte çalışan bireyler karşılıklı etkileşimde bulunarak mesleki anlamda kendilerini geliştirebilirler. Yapılandırmacı liderlik anlayışını yansıtan diğer bir bileşen farklılıktır (diversity). Örgütte durağan, homojen ve adaletsiz ilişkilerin varlığı mesleki gelişimi ve öğrenme ortamını olumsuz yönde etkileyebilir. Farklılıklara saygı anlayışı ise örgütte bireylerin farklı yönde düşünmelerini ve farklı yönde eylemlerde bulunmalarını sağlayacak bir yapının oluşmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca, bu tür bir anlayış farklı perspektiflerin anlaşılması, farklı metotların uygulanması, bireylerin sistematik düşünme kapasitesinin artması ve daha fazla enformasyon sağlanması bakımından yararlı olabilir.

Yapılandırmacı liderliğin, okul süreçlerine tüm okul üyelerini katmanın örgütsel gelişime katkı sağlayacağını ileri sürdüğü söylenebilir. Lambert ve Walker (2002) örgütte bireylerin kapasitelerini ortaya koymaları bağlamında diyalogun önemini tartışmaktadır. Yazarlara göre, okul üyeleri arasında gerçekleştirilecek sağlıklı diyaloglar ve kullanılacak ortak bir dil, öğrenci öğrenmesi ve öğrenci başarısına olumlu yönde etki edebilir.

Lambert (1998b) yapılandırmacı liderliğin temel sayılıklarını şu şekilde özetlemektedir: Liderlik; (1) ortak bir amaç doğrultusunda bir topluluk içinde bireylere anlam yaratma fırsatı tanıyan karşılıklı süreçlerden oluşmaktadır. (2) Öğrenmeyle

ilişkilidir. (3) Lider olarak hizmet etme kapasitesi ve hakkıdır. (4) Paylaşılan bir çabanın ürünüdür. (5) Güç ve otoritenin yeniden dağıtılmasıdır.

Yapılandırımcı liderlik anlayışını geleneksel liderlik biçimlerinden ayıran temel özellik lider ve liderlik kavramlarının birbirinden ayrı düşünülmesidir. Diğer bir anlatımla, liderlik yalnızca liderin tekelinde değildir. Liderlik, örgüt içinde paylaşılan ve örgütte bireyler arasında gelişen karşılıklı iletişim süreçleriyle gerçekleşmektedir. Bu anlayış liderliğin role dayalı değil, davranışa dayalı olarak değerlendirilmesi gerektiğini öne sürmektedir. Bununla birlikte, Szabo ve Lambert'in (2002) vurguladığı gibi öğretmenlerin ve okul müdürlerinin mesleki gelişimine verilen önem, yapılandırımcı liderliğin diğer liderlik anlayışlarından farklılaştığı diğer bir noktadır. Senge ve diğerleri (2000) gelişimi, içinde bulunulan durumdan daha ideal bir duruma doğru ilerleme olarak ifade etmekte ve bir örgütün çalışanlarının gelişime dair inançlarını canlı tutabilmeleri için deneyime ihtiyaçları olduğunu vurgulamaktadır. Diğer bir ifadeyle, çalışanların mevcut durumu analiz etmek ve gelişim ihtiyacını fark etmeleri için örgüt süreçlerine katılarak deneyim sahibi olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda, yapılandırımcı liderlikle birlikte okul gelişimi, öğrenci öğrenmesinin ve öğrenci başarısının artırılması bağlamında öne sürülen anlayışın dikkatle incelenmesi ve değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

2.3. Örgütsel Kapasite ve Liderlik

Her örgütün sahip olduğu birtakım insanî ve kurumsal beceriler bulunmaktadır. İş dünyasında rekabet edebilmek için örgütlerin sahip olduğu insanî ve örgütsel becerileri en üst düzeyde kullanabilme düşüncesi, dikkatleri örgütsel kapasite kavramına çekmiştir (Bjorkman ve Olofsson, 2009). 19. yüzyılın ikinci yarısıyla birlikte yoğun olarak tartışılmaya başlanan kapasite kavramı, 1990'larda Birleşmiş Milletler tarafından sosyal ve ekonomik gelişme alanında sıklıkla kullanılmıştır (Wilen, 2009).

Mitchell ve Sackney (2000) örgütsel kapasiteyi örgütte oluşturulan öğrenme odaklı yapı olarak tanımlamaktadır. Eisenger'e (2002) göre kurumsallaşma, beceri, uyum ve dayanıklılık bağlamında tartışılan bir kavram olarak kapasite, örgütün amaçlarına etkili şekilde ulaşabilme yeteneğidir. Chakravarthy (1982) örgütsel kapasiteyi bir örgütün sahip olduğu insan kapasitenin yeterliliği bağlamında ele almaktadır. Benzer şekilde, Donahue, Selden ve Ingraham (2000) ve Fink (2011)

örgütsel kapasiteyi daha çok örgütün sahip olduğu insan kapasitesi bağlamında ele almakta ve örgüt çalışanlarının yeterli alanları ve becerilerinin örgüt kapasitesini etkileyen önemli faktörler olduğunu belirtmektedir. Harris ve Lambert (2003) de örgütsel kapasitenin geliştirilmesini, örgütün insan kaynağına ve örgüt üyelerinin özellikle mesleki gelişimine yapılan yatırım olarak değerlendirmektedir.

Kapasite kavramına yönelik yapılan sınıflamalardan biri Mitchell ve Sackney'e (2000) aittir. Buna göre, kapasite üç farklı boyutta incelenebilmektedir: bireysel, bireyler arası ve örgütsel kapasite. *Bireysel kapasite*, çalışanların mesleki bilgi ve becerilerine eleştirel bir anlayışla yaklaşmalarını ifade etmektedir. *Bireyler arası kapasite*, örgüt çalışanlarının mesleki bilgi ve becerilerini paylaştıkları ve kolektif uygulamalar aracılığıyla mesleki öğrenmenin üst düzeye çıktığı bir anlayışla ilişkilidir. *Örgütsel kapasite* ise mesleki gelişimi ve kolektif öğrenmeyi sağlayacak örgütsel yapı ve sistemlerin kurulması olarak belirtilmektedir. Foster-Fishman, Berkowitz, Lounsbury, Jacobson ve Allen'in (2001) örgütsel kapasite modelinde örgüt kapasitesi beş boyut altında incelenmektedir: etkili liderlik, görev odaklı çalışma ortamı, etkili iletişim, örgütsel kaynaklar ve sürekli gelişme yönelimi. *Etkili liderlik*, iletişim ve çatışma yönetimi becerisini, örgüt içinde ve dışında olumlu ilişkilerin kurulmasını ve kaynak gelişiminde etkililiği ifade etmektedir. *Görev odaklı çalışma ortamı* formel süreçleri, çalışanların sahip olduğu rol ve sorumlulukları, gelişmiş örgütsel işletim süreçlerini, detaylı çalışma planlarını ve çalışma grubu yapılarını ihtiva etmektedir. *Etkili iletişim* boyutu, etkili bir örgüt içi iletişim sisteminin varlığı, enformasyon paylaşımı, problemlerin tartışılması ve çözümü ile ilişkilidir. *Örgütsel kaynaklar*, örgütsel uygulamaların gerçekleştirilebilmesi için gereken finansal kaynaklar, sponsorluk faaliyetleri, koalisyonların yürütülmesi ve nitelikli çalışanlarla ilgilidir. Son olarak, *sürekli gelişme yönelimi* boyutu ise örgütsel izleme sistemleri, enformasyon değerlendirme süreci, girdi arayışı ve örgüt dışı bilgi ve uzmanlık gibi süreçlere vurgu yapmaktadır.

Son yıllarda kapasite kavramını okul bağlamında tartışan, okul kapasitesinin ne olduğu, hangi bileşenlerden oluştuğu, okul etkililiği, öğrenci başarısı ve öğrenci öğrenmesi ile okul kapasitesi arasında ne tür ilişkilerin olduğunu saptamayı amaçlayan çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Dinham ve Crowther, 2011; Hallinger ve Heck; 2010; Hopkins, Harris ve Jackson, 1997; King ve Bouchard, 2001; Newmann ve

Wehlage, 1995; Stöcklin, 2009; Stringer, 2009). Kapasite kavramının işletme alanyazınından okula uyarlandığını belirten Hargreaves (2011), kavramın okul bağlamında kullanım amacının, okulun örgütsel düzeyde daha etkili olabilmesi ve amaçlarına daha etkili şekilde ulaşabilmesi için neler yapabileceğinin ortaya konması olduğunu belirtmektedir. King ve Newmann (2001) okul kapasitesi kavramının okulda öğretimin nasıl geliştirileceğine ve öğretimin hangi faktörlerden etkilenebileceğine yönelik detaylı bir açıklama sunması bakımından faydalı olabileceğini öne sürmektedir.

Okul kapasitesi okulda öğrenci performansının artırılması için okul personelinin sahip olduğu kolektif güç olarak ifade edilebilir (Youngs ve King, 2002). Kapasite kavramının okul bağlamında tartışılmasına neden olan farklı etmenler bulunmaktadır. Hopkins ve diğerleri (2010) okulların işleyişlerinin, örgütsel yapılanma biçimlerinin, değişimi gerçekleştirme başarılarının ve değişime karşı tutumlarının sorgulanmaya başlamasının, okul kapasitesi kavramını gündeme getirdiğini ileri sürmektedir. McLaughlin, Leone, Meisel ve Henderson (1997) farklı türde öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması için aile katılımının ve toplumla kurulacak iş birliği ağlarının önemine değinmekte ve bu bağlamda okul kapasitesinin ve bu kapasitenin nasıl geliştirilip sürdürüleceğinin anlaşılmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Okul kapasitesinin okul geliştirme ve reform çabalarının başarıya ulaşmasında önemli rol oynadığı düşünülmektedir (Harris, 2011). Levin (1991) okulda ortak amaçların belirlenmesi, etkili kararların alınması, okula ilişkin sorunların tespit edilmesi ve okulun önceliklerinin belirlenmesinde okulun kapasitesinin belirleyici bir unsur olduğunu bildirmektedir. Konuya farklı bir açıdan bakan Lezotte (2005) ise genellikle okulların gelişim ve değişimi sağlamak için ihtiyaç duydukları kaynakların okul dışında olduğuna inandıklarını ileri sürmekte ve okul üyelerinin bir bütün olarak değişim ve gelişim sürecine gösterdikleri bağlılığın süreç içinde oldukça önemli olduğunu vurgulayarak okulun sahip olduğu içsel kapasiteye dikkat çekmektedir.

Alanyazında okul kapasitesini oluşturan faktörlerin neler olduğuna ilişkin farklı sınıflamalar bulunmaktadır. Genellikle öğretmenlerin ve yaptıkları uygulamaların öğrenci performansını etkilediği düzeyin sınıf düzeyi olduğu kabul edilse de örgütsel kapasite sınıfta öğrenci öğrenmesini sağlayacak uygulamaları doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen kaynak ve süreçleri de ifade etmektedir. Finansal kaynakların miktarı ve dağıtımı, fiziki ve teknolojik kaynaklar, çalışanların yeterlikleri ve örgüt içinde

dağılımları, okul yönetimi ve liderlik, okulun yönetsel düzenlemeleri ve okulun toplumsal kurumlarla kurduğu bağlar, okul kapasitesi kapsamında değerlendirilmektedir (Hargreaves, 2011).

Dinham ve Crowther (2011) okul kapasitesini üç temel boyutta incelemektedir. İlk boyut; öğrenci, öğretimden, yönetimden ve diğer işlerden sorumlu personel, altyapı ve finansal kaynakları gibi maddi özelliklerden oluşmaktadır. İkinci boyut; okul kültürü, okul iklimi, çalışanların örgütsel bağlılığı ve motivasyonu, okul müdürünün etkililiği, mesleki öğrenme, kurumsal hafıza, pedagojik yaklaşımlar, öğretmen kalitesi ve okulun liderlik kapasitesi gibi soyut özellikleri ifade etmektedir. Üçüncü ve son boyut ise okul ve eğitim için yerel, ulusal ve uluslararası alanda geniş tabanlı kaynak ve destek sağlanmasına ilişkindir.

Newmann, King ve Youngs'ın (2000) okul kapasitesinin boyutlarına yönelik sınıflamasında ise beş boyut bulunmaktadır: (1) Öğretmenlerin bilgi, beceri ve yeterlikleri, (2) okulun profesyonel yapısı, (3) program bütünlüğü, (4) teknik kaynaklar ve (5) okul müdürünün liderliği. Öğretmenlerin bilgi, beceri ve yeterlikleri boyutu, okulda öğretim işiyle uğraşan tüm çalışanların müfredat, pedagoji, değerlendirme ve sınıf yönetimi alanlarında uzman olması ve öğrenci başarısına yönelik beklentileri yüksek tutması ile ilgilidir. Spillane (2000) özellikle sistemik reform girişimlerinin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin bireysel boyutta bilgi, beceri ve yeterliklerinin oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır. İkinci boyut olan okulun profesyonel yapısı, bireysel öğretmen bilgi ve becerilerinin kolektif bir anlayışla tüm okula yayılması anlayışını ifade etmektedir.

Louis ve Marks (1998) okulun profesyonel yapısının, öğrenci öğrenmesine yönelik oluşturulan ortak amaçlar ve bu amaçlara ulaşmaya yönelik kolektif yaklaşım, okul çalışanlarının iş birliği içinde hareket etmesi ve okula ilişkin problemlerin çözümüne yönelik farklı bakış açıları gibi etmenler tarafından karakterize edildiğini belirtmektedir. Fullan'a (1991) göre mesleki gelişim, hem öğretim hem de örgüt bağlamında gerçekleştirilecek değişim için bir strateji olarak algılanabilir. Okul kapasitesinin üçüncü boyutunu öğrenci ve okul programlarının koordine edilmesi ve açık öğrenme amaçları çerçevesinde yönetilmesini kapsayan program bütünlüğü oluşturmaktadır. Program bütünlüğü örgütsel bütünlüğün bir göstergesi olarak da

düşünülebilir. Yalnızca bir grup öğrenciye ya da sınırlı sayıda çalışana hitap eden, kısa bir zaman dilimi içinde sona eren ve birbiriyle bağlantısı kopuk olan okul programları öğrenci öğrenmesini olumsuz yönde etkileyebilir. Yapılan bazı çalışmalarda (Newmann, Smith, Allensworth ve Byrk, 2001; Fry, 2010) okul program bütünlüğünün öğrenci başarısıyla pozitif yönde ilişkili olduğu bulunurken, program bütünlüğü ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını bulgulayan çalışmalara (Jonhson, 2008) da rastlamak mümkündür.

Okul kapasitesinin diğer bir boyutunu teknik kaynaklar oluşturmaktadır. Kaliteli bir müfredat, kitaplar, öğretim materyalleri, laboratuvar donanımları, bilgisayar ve çalışma alanı okulun teknik kaynakları arasında gösterilebilir. Okul kapasitesinin son boyutunu okul kapasitesinin tüm boyutlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilecek güce sahip olan okul müdürünün liderliği oluşturmaktadır. Bununla birlikte, Knapp (1997) vizyon, kolektif bağlılık, destekleyici normlar ve öğrenmeyi teşvik eden örgütsel yapıların da okulun örgütsel kapasitesinin boyutları arasında yer aldığını söylemektedir.

Okul kapasitesini oluşturan bileşenlere yönelik yapılan sınıflamaların ortak yönlerinden biri, liderliğe yapılan vurgudur. Borko, Wolf, Simone ve Uchiyama (2003) okul kapasitesinin alt boyutlarından biri olan liderliğin diğer boyutları etkileyebileceğini öne sürmektedir. Dinham ve Crowther'in (2011) okul kapasitesine ilişkin sınıflamasında okul liderlik kapasitesinin önemine işaret edilirken, Newmann, King ve Youngs'ın (2000) sınıflamasında liderlik, okul kapasitesinin en temel değişkeni olarak değerlendirilmektedir. Öte yandan, King ve Bouchard (2011) okul kapasitesinin temel boyutlarından biri olan liderliğin dağıtımcı bir anlayışla algılanması gerektiğini öne sürmektedir. Son 50 yıldır yapılan çalışmalarda, okul müdürünün liderliğinin okulun öğretim kalitesinin önemli değişkenlerinden biri olduğunun ispatlandığını belirten Hallinger ve Heck (2010), özellikle son yıllarda liderlik araştırmalarının yön değiştirdiğini ifade etmektedir. Buna göre, okulda tek kişinin liderliği yerine daha katılımcı ve daha paylaşımcı liderlik yaklaşımlarının okul gelişimi ve öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkileri araştırılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda, çalışmanın diğer bölümünde liderlik kapasitesi kavramı detaylı şekilde tartışılacaktır.

2.4. Liderlik Kapasitesi Kavramı ve Özellikleri

Eğitim araştırmaları alanında liderlik kavramı ile ilgili yaşanan karmaşa ve belirsizlik, okul liderliği ve okul müdürlüğü kavramlarını eş anlamlı olarak algılayan yaygın düşünceye bazı yazarların (Foster ve St. Hilaire, 2004; Katzenmeyer ve Moller, 2001; Lambert, 2002b) karşı çıkmasına neden olmuştur. Örgütlerde odak noktanın hiyerarşik yapılanmalar ve kurumsal dinamikler olduğu yirminci yüzyılın büyük bir kısmında liderlik örgütsel otorite ve konumla eşdeğer tutulmuştur (Crowther ve Olsen, 1997). Heller ve Firestone (1994) okulda örgütsel değişim ve okul gelişimi alanyazınında liderliğin çok önemli bir yere sahip olduğunu, fakat okul liderliğinin öğretmenler üzerinde bulundukları konumdan kaynaklanan bir güce sahip olanlara yüklendiğini vurgulamaktadır.

Lambert (2009) geleneksel liderliğin temelinde, yalnızca belli kişilerin liderlik yapabileceği düşüncesinin yattığını ifade etmektedir. Bu kişilerin genellikle doğuştan lider oldukları düşünülmektedir. Örgütte formel ve kesin olarak tanımlanmış rollere, birtakım becerilere ve kontrol, etki, kullanma ve dahil etme gücüne sahiptirler. Gronn (2003) geleneksel liderlik anlayışını "*kahraman liderlik*" olarak adlandırmakta ve bu anlayışın yukarıdan-aşağı yönlü liderlik biçimini güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Heck ve Hallinger (1999; Akt. Foster ve St. Hilaire, 2004) okullarda kurumsal güçle eş değer tutulan bir liderlik anlayışının hâkim olmasının, araştırmacıların okulda farklı liderlik kaynaklarını önemsememesine, okul reform ve gelişim çabalarını tam olarak anlayamamalarına ve lider etkililiğini değerlendirmede öğrenci başarısını en önemli ölçüt olarak algılamalarına neden olduğunu vurgulamaktadır.

Bilimsel yönetimin ortaya çıkışından bu yana okullarda egemen olan hiyerarşik-bürokratik örgütsel yapılanma modeli günümüzde yerini daha organik, daha yerel ve kapasite geliştirmeyi öncelikleri arasında gören örgütlere bırakmaktadır. Bu tür örgütsel yapılarda rol, sorumluluk ve ilişkilerin yapısı ve içeriği değişime uğramaktadır. Çalışanların uzmanlıklarının ön plana çıkarılması, örgütte bireysellik ve yalnızlığın yerini iş birlikçi davranışlara bırakması ve insan unsurunun ön plana çıkarılması, bu yeni örgütsel yapılanmayı karakterize eden özelliklerden birkaçıdır (Murphy, 2005).

Barth (1990a) okul gelişimi ve okulda örgütsel değişim için yapılan dış kaynaklı dayatmaların ve girişimlerin istenilen başarıya ulaşmadığını ve bu nedenle okulların

üretime dayalı yönetim anlayışından kurtulması gerektiğini öne sürmektedir. Okulların karmaşık doğası ve işletmelerden farklı yönlerinin bulunduğu anlaşılmaması (Murphy, 2005) okul liderliği kavramının farklı kaynaklardan beslenmesi gerektiği düşüncesini de beraberinde getirmiştir (Gronn, 2002). Lambert (2002) liderliğin örgüt yöneticisinin ya da örgütte konumsal güce sahip olan bireyin davranışlarında değil, örgüt üyeleri arasında gerçekleşen karşılıklı ilişkilerde aranması gerektiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte Lambert (2002), karşılıklı ilişkilerin dinleme, sorgulama, yansıtma ve kolaylaştırma gibi süreçleri etkin hale getireceğini ve bu şekilde okulda hem öğrenciler hem de öğretmen ve diğer çalışanlar için öğrenmeyi sağlayacak bir ortamın oluşmasını sağlayabileceğini ileri sürmektedir. Bu görüşe paralel olarak, Ogawa ve Bossert (2000) liderliğin örgütte formel role sahip bir kaç kişiye atfedilemeyeceğini, bunun yerine liderliğin örgütsel bir nitelik olarak algılanmasının daha doğru bir yaklaşım olabileceğini savunmaktadır.

Okulların, okul müdürünün tek başına liderlik edemeyeceği kadar karmaşık kurumlar haline gelmesi (Harris, 2008) farklı alanlarda sağlanmak istenen gelişim için okulun tüm üyelerinin liderlik edebileceği ya da liderlik sürecine katkı sağlayabileceği bir okul anlayışını gerekli kılmıştır (Foster ve St. Hilaire, 2000). Harris (2002a) liderlik sürecinde odak noktanın liderin davranışlarından, öğrenme ve gelişimi sağlayacak örgütsel ortamların yaratılmasına ve tüm örgüt üyelerinin liderlik sürecine katılımının sağlanmasına doğru kaydığını ifade etmektedir. Bu anlayışa paralel olarak okulların makine olarak değil, birer toplum olarak kurgulanması tartışmaya açılmıştır.

Sergiovanni (1996) okulu bir toplum olarak değerlendirmenin geleneksel liderlik anlayışını değiştirdiğini ve liderliğin bu yönüyle daha çok fikir ve ilişkiler bağlamında tanımlanabileceğini ifade etmektedir. O'na göre okul liderliği, okul toplumu üyelerinin katılımına açık, uzmanlık ve beceriyle beslenen ve herkesin yaptığı işin sorumluluğunu üstlendiği bir anlayış çerçevesinde kurgulanmalıdır. Benzer biçimde, Barth (1990a) da okulu toplum metaforu çerçevesinde değerlendirmekte ve okul müdürünün bir baş yönetici, her şeyin bilen kişi ve üst kurumlardan aldığı direktifleri okul çalışanlarına sunan bir yönetici rolünde olmasına gerek kalmadığını belirtmektedir. Bunun yerine, okul müdürünün okulda hem öğrenci hem de öğretmenler için gereken öğrenme ortamının kurulmasına yardımcı olan, öğrenci ve öğretmenlerden beklenenleri açık bir

şekilde ifade eden ve davranışlarıyla model teşkil eden öğrenen bir lider olması gerekmektedir.

Sergiovanni (1994; 2007) formel bir örgüt ve bir toplum olarak okulu tartışırken bu iki kavram arasındaki önemli farklara vurgu yapmaktadır. O'na göre, eğitim yönetimi alanyazını hâlâ yoğun olarak okulların formel bir örgüt olduğu düşüncesinden etkilenmekte ve okul liderliği kavramına da bu anlayış doğrultusunda yaklaşılmaktadır. Bir örgüt olarak okullar gereksinim duyulan işlerin öğretmenlere bildirilmesi için yönetim sistemleri kurmakta, bir takım kural ve düzenlemeler oluşturmakta, izleme, denetleme ve değerlendirme sistemleri ile öğretmenleri kontrol etmektedir. Bu nedenle, örgütlerde liderlik doğası gereği kontrol odaklı olmaktadır. Ayrıca, bu tür yapılarda yönetici ve deneticilerin sahip oldukları örgütsel konuma paralel olarak öğretmenler ve diğer okul personelinden daha fazla bilgi sahibi olduğu düşünülmektedir. Buna karşın, okulun bir toplum olarak kurgulanması farklı çağrışımlar yapmaktadır. Toplamlar araçsal amaçlar, rasyonel olarak tasarlanmış çalışma sistemleri ve davranışları izlemeye dönük değerlendirme şemaları tarafından karakterize edilmemektedir. Bir okul toplumunu besleyen kaynak, okul üyelerini ortak bir amaç etrafından birleştiren değerler, inançlar ve düşüncelerdir. Örgütlerden farklı olarak toplumların kontrol mekanizmalarını normlar, değerler, mesleki sosyalleşme ve meslektaşlar arasındaki kolektif çalışma oluşturmaktadır.

1990'lardan bu yana okulların öğrenen örgütler olarak kurgulanması tartışılmaktadır. Bu tartışmanın altında yatan düşünce, liderliğe ilişkin alanyazının okul gelişimi ve sürdürülebilirliğine yönelik en etkili liderlik türünün ne olduğuna cevap verme noktasında yetersiz kalmasıdır. Endüstri ve iş dünyasında baş yönetici anlayışının sınırlılıkları uzun zaman önce kavranmasına rağmen eğitim alanında değişim ve gelişim için hâlâ okul yöneticilerinin liderlik becerilerine odaklanılmaktadır. Fakat okulun karmaşıklaşan doğası, okula ilişkin taleplerin yoğunlaşması ve okul yöneticilerinden beklentilerin artması, salt okul yöneticisinin liderliğinin sürdürülebilir bir okul gelişimi için yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Öte yandan, gelişen bir okul toplumunda okulun tüm üyelerinin yaptıkları işe yönelik anlam yarattıkları ve iş birliği içinde çalıştıkları bilinmektedir. Dahası gelişen bir okulda öğrencilerin öğrenmesi kadar yetişkinlerin de öğrenmesi ve mesleki gelişimlerini sürdürmeleri önemli görülmektedir. Okul müdürünün liderlik becerilerini tartışmak yerine odak nokta, okul toplumu

üyelerinin beceri ve yeteneklerini geliştirerek okulda liderlik kapasitesi yaratmaya doğru kaymaktadır (Harris ve Lambert, 2003).

Fullan (2001) okul müdürlerinin işlerinin giderek daha zor ve karmaşık bir hal aldığını, görev yüklerinin ve okula ilişkin baskıların artmasıyla okul müdürlerinin hareket alanlarının iyiden iyiye daraldığını ifade etmektedir. Marsh (2000: 126-127) ise zaman içinde okul müdürlerinin görev tanımlarında ciddi değişimler yaşandığından söz etmekte ve okul vizyonun ve misyonunun geliştirilmesi, müfredatın koordine edilmesi, öğretim kalitesinin artırılması, klinik denetim ve öğretmen değerlendirmelerinin yapılması, müfredatta doğrultusunda kullanılacak öğretim materyallerinin belirlenmesi, öğrenci başarısının izlenmesi, yüksek standartlara sahip akademik bir öğrenme ortamının oluşturulması, öğrenci ve öğretmenler için teşvik edicilerin sağlanması ve mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenmesini okul müdürünün en önemli görevleri arasında saymaktadır. Okul müdürlerinin giderek artan ve zorlaşan görevleri, toplumsal alanda yaşanan hızlı değişimler, öğretmenlerin okul süreçlerine katılımı ve uzmanlık alanlarından faydalanılmasına yönelik yapılan güncel tartışmalar birçok okul müdürünün bir rol karmaşası yaşamasına neden olmaktadır. Marsh (2000) bu durumla başa çıkabilmek için yeni bir beceri setine ihtiyaç duyulduğunu ve bu becerilerin örgütsel davranışı önemli ölçüde değiştireceğini savunmaktadır.

Okulda değişim, gelişim ve ilerlemeye dönük bir yapılanmanın farklı bir liderlik anlayışını gerekli kıldığı açıktır. Tek bir kişinin liderlik becerilerine bağlı kalmak okulun gelişimini sağlaması ve bunu sürdürmesi için yeterli olmayabilir (Harris ve Lambert, 2003; Marzano ve diğ., 2005). Leithwood ve Riehl (2003) okullarda liderlik sorumluluğun büyük bir kısmının hâlâ okul müdürleri tarafından üstlenildiğini, okul müdürlerinin zamanlarının çoğunu öğrenci ve verilerin günlük ihtiyaçlarını karşılamakla harcadığını ve bu nedenle okulda yapılan öğretimi geliştirmeye çok fazla zaman bulamadıklarını ileri sürmektedir. Gardner (2000) ise çağdaş liderlik anlayışında, her hangi bir bireyin karmaşık görevleri başarıyla yerine getirmek için gerekli tüm becerilere ve zamana sahip olmasının mümkün olamayacağını ifade etmektedir. Günümüzde okul liderliğinin manevi, teknik ve eğitsel boyutlarının daha fazla öne çıktığını ifade eden Murphy ve Hallinger (1992) ise artan hesap verebilirlik talepleri de buna eklendiğinde, okul müdürünün yalnız başına tüm bu işlevleri yerine getirip getiremeyeceğinin bir soru işareti olduğuna dikkat çekmektedir.

Bu tartışmalar bağlamında son zamanlarda liderlik kapasitesi kavramı dikkat çekmeye başlamıştır. Liderlik ve kapasite yeni ortaya çıkmış kavramlar değildir. Fakat bu kavramların birleşimi olan liderlik kapasitesi farklı bir anlama sahiptir. Kapasitenin iki türünden söz edilmektedir: *bireysel* ve *örgütsel*. Bireysel anlamda kapasite bireylerin sahip oldukları liderlik potansiyeline vurgu yaparken, örgütsel bir kavram olarak liderlik kapasitesi örgütsel düzeyde sahip olunan liderlik potansiyeline işaret etmektedir. (Lambert, 2009). Lambert (2003, s. 4) liderlik kapasitesini "liderlik sürecine geniş tabanlı ve beceri temelli katılım" olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, örgüt içindeki liderlik potansiyelinin örgütün tüm üyeleri arasında beceri ve katılım temelinde gerçekleşen dinamik bir etkileşim sürecinde aranması gerektiğini göstermektedir (Lambert, 2009). Harris ve Lambert (2003) liderlik kapasitesinin örgütün kendi kendini yönetebilmesi, kilit çalışanlar örgütten ayrıldığında varlığını devam ettirebilmesi, okulun yeniden yapılanması ve gelişimi için gerekli koşulların sağlanması ile ilgili bir kavram olduğunu öne sürmektedir.

Liderlik kapasitesi kavramının tanımında temel nokta birlikte öğrenme, anlam ve bilgiyi iş birliği bir anlayışla yapılandırmadır. Bu süreçte farklı algılamalar, değerler, inançlar, bilgi ve varsayımlar karşılıklı diyaloglarla ortaya çıkarılır. Gerçekleştirilen uygulamalara dönük olarak yansıtımlar yapmak, ortak inançlar ve elde edilen yeni bilgilerin ışığında yapılan işe bir anlam yüklemek ve bu yeni anlamlardan eylem yaratmak amacıyla birlikte fikirler üretilir. Liderliğin özü, bu süreçlere yansıyan birlikte öğrenmedir (Harris ve Lambert, 2003).

Liderlik kapasite kavramının tanımı iki önemli noktaya vurgu yapmaktadır: katılımın genişliği ve katılımcıların beceri düzeyi. "Geniş tabanlı" ifadesi liderlik ve lider kavramlarının aynı olmadığına, dolayısıyla okul liderliği sürecine öğretmenlerin, ailelerin ve öğrencilerin katılımının gerekli olduğuna vurgu yapmaktadır. Bununla birlikte, liderlik sürecinde yalnızca katılım yeterli görülmemekte, katılımcıların bilgi, beceri ve yeterlik düzeyleri de önemsenmektedir. Diğer bir ifadeyle, liderlik sürecine katılımın beceri temelli olması gerekmekte ve liderlik sürecine katılan bireylerin bilgi, beceri ve yeteneklerini sürece yansıtımları beklenmektedir (Lambert, 1998a).

Lambert (2003) liderlik kapasiteleri farklı okulların özelliklerini betimlemek amacıyla bir matris oluşturmuştur. "*Liderlik Kapasitesi Matrisi*" farklı düzeylerde

liderlik kapasitesine sahip okulların içinde bulunduğu durumu betimlemeye yarayan bir matristir (Lambert, 1998a). Bu matriste liderlik sürecine katılım ve katılımcıların beceri düzeyleri göz önünde bulundurularak dört farklı liderlik kapasitesi düzeyi açıklanmaya çalışılmıştır (Tablo 1). Matrisin her bir bölümünde okul müdürünün rolü, bilgi ve araştırma, program bütünlüğü, iş birliği ve sorumluluk, yansıtma ve öğrenci başarısına yönelik özellikler okulun liderlik kapasitesi düzeyine göre verilmiştir.

Liderlik kapasitesi matrisi üzerinden öncelikle okul müdürlerinin değişen rolleri üzerine bir tartışma yapılabilir. Buna göre, liderlik matrisinde okul müdürünün rolünün emir ve kontrole yönelik davranışlar sergileyen otokratik liderlik stilinden, örgütte bir belirsizlik ve bölünmüşlük ortamı yaratarak ve diğer okul üyelerini sistematik bir şekilde karar süreçlerine dâhil etmeyerek kapalı kaplar ardında kararları veren serbest bırakıcı stile; okul üyelerinin karar süreçlerine katılımını destekleyen, fakat bu süreçlere katılım göstermeye yanaşmayan okul üyelerine yönelik nasıl bir davranış biçimi sergileyeceğine yönelik belli bir fikre sahip olmayan iş birlikçi stilden geniş tabanlı ve beceri temelli katılımı birliktir anlam ve ortak bilgi yaratan kapasite geliştirici stile doğru bir değişim görülmektedir (Lambert, 2003).

Okul müdürünün formel rolleri sebebiyle sahip olduğu yetkiler rolünün önemli bir parçasını oluştursa da formel rollerden kaynağını alan bu yetkinin uzun dönemli kullanımının çok da olumlu sonuçlar doğurmayacağı ifade edilmektedir. Bunun yerine, okulun liderlik kapasitesini geliştirmek isteyen müdürlerin şu davranışları sergilemeleri daha uygun olacaktır (Lambert, 2003): (1) Okul toplumunun değerlerine uygun ortak bir vizyonun geliştirilmesi sürecine liderlik etme. (2) Öğrenme ve öğretime yönelik tartışmaları organize etme ve bu tartışmaların devamlılığını sağlama. (3) Okula ilişkin yapılan karşılıklı tartışma ve görüşmelerde öğrenci öğrenmesinin temel konu olmasını sağlama. (4) Okul toplumu değerlerini canlı tutma, koruma ve bu değerlerin öğrenme ve öğretim yaklaşımlarıyla uyum içinde olmasını sağlama. (5) Okul toplumunun aldığı kararları uygulamak için okul üyeleri ile birlikte çalışma. (6) Sistemin bütünüyle destek ve kaynak sağlama gibi hususlar üzerine kurulu karşılıklı ilişkileri geliştirme.

Bu bağlamda, liderlik kapasitesi anlayışı çerçevesinde okul müdürü rollerinin otokratik anlayıştan kapasite geliştirici anlayışa doğru bir değişime uğradığı ve okul

müdürlerinden, okullarındaki diğer bireylerin liderlik davranışları sergileyebilecekleri örgütsel yapının kurulması sürecine öncülük etmelerinin beklendiği söylenebilir.

Tablo 1

Liderlik Kapasitesi Matrisi

	<i>Düşük Düzey Katılım</i>	<i>Yüksek Düzey Katılım</i>
Düşük Düzey Beceri	• Otokratik okul müdürü • Tek yönlü örgüt içi iletişim ve paylaşılan vizyon yokluğu • Birbirine bağımlı ilişkiler, net bir şekilde belirlenmiş roller • İtaat ve suçluma normları ve yüzeysel bir program bütünlüğü • Öğretim ve öğrenmede çok az yenilik • Düşük öğrenci başarısı ya da standartlaştırılmış testlerde kısa dönemli sağlanan gelişmeler	• Serbest bırakıcı bir lider olarak okul müdürü, öğretmenler tarafından geliştirilen ve birbiriyle bağlantısı olmayan programlar • Bütünlükten yoksun, parçalara ayrılmış bilgi; ortak amaca sahip olmayan programlar • Kolektif sorumluluk yerine bireyselleşme • Tanımlanmamış rol ve sorumluluklar • Kısmi yenilik; bazı sınıflar çok iyi iken diğerleri oldukça kötü • Durağan öğrenci başarısı
Yüksek Düzey Beceri	• Okul müdürü ve anahtar öğretmenler amaca yönelik kurulan bir ekibin üyeleri • Okula ilişkin verilerin sınırlı düzeyde kullanımı; atanmış liderlik ekipleri arasında bilgi akışı • Yeniliklere direnç gösteren kutuplaşmış personel • Etkin atanmış lider, örgütün diğer üyeleri geleneksel rollerde • İstikrarlı yenileşme, yansıtma becerileri ve çok iyi düzeyde bir öğretim; zayıf program bütünlüğü • Öğrenci başarısı durağan ya da hafif yükselme eğiliminde	• Okul müdürü, öğretmenler, aileler ve öğrenciler liderlik sürecine katkı sağlayan beceri sahibi birer lider • Program bütünlüğüyle sonuçlanan paylaşılmış bir vizyon • Karar ve uygulamalara yön vermek amacıyla kullanılacak araştırmaya dayalı veri • Geniş katılım, iş birliği ve rol ve eylemlere yansıyan kolektif sorumluluk • Yüksek ya da sürekli artma eğiliminde olan öğrenci başarısı

Liderlik kapasitesi ile ilgili diğerk önemli nokta, kavramın kaynağını aldığı temel düşünüş ve anlayış biçimlerinin neler olduğudur. Lambert (1998b, s. 8) liderlik kapasitesi kavramının altında yatan temel varsayımları şu şekilde özetlemektedir:

1. Liderlikte özellikler teorisi geçerliliğini yitirmiştir. Liderlik ve lider aynı şeyler değildir. Liderlik, katılımcıların okulun ortak amaçları doğrultusunda iletişim kurmaları ve anlam yaratmalarını sağlayan karşılıklı öğrenme süreçlerini ifade etmektedir. Başka bir çalışmada Lambert (2000), bu karşılıklı süreçleri şu şekilde ifade etmektedir: (a) Örgütsel değerlerin, inançların, varsayımların, algıların ve deneyimlerin ortaya çıkarılması, netleştirilmesi ve tanımlanması. (b) Okul ve sınıf içinde gerçekleştirilen ve öğrencilerin öğrenmesini hedefleyen uygulamaların felsefesine ve etkililiğine yönelik incelemeler yapılması. (c) Karşılıklı diyalog süreciyle anlam ve bilginin yapılandırılması. (d) Yeni uygulamaların ve eylemlerin kurgulanması, uygulama planlarının geliştirilmesi.
2. Liderlik, örgütte gerçekleştirilen yapısal değişimlere öncülük eden öğrenmeyle ilgilidir. Öğrenme katılımcılar arasında gerçekleşir ve bu yüzden kolektif bir anlayışa sahiptir. Öğrenmenin yönü, örgütün ortak amaçlarıdır.
3. Herkesin liderlik yapma hakkı ve potansiyeli vardır. Liderlik, okulun her bir üyesinin öğrenebileceği, beceri gerektiren ve karmaşık bir süreçtir. Demokrasi, bireylere kendilerini etkileyen kararlara etkin şekilde katılma hakkını vermektedir.
4. Öğrenme, paylaşılan bir uğraştır. Okul değişimi ise kolektif bir çabayı gerektirmektedir. Bu nedenle, insanlar bunu en iyi başkalarıyla gerçekleştirebilirler. Öğrenme deneyimi paylaşılmalıdır, aksi takdirde ortak amaçlara ulaşılamayabilir.

Bolman ve Deal (2003) liderliğin örgütsel konum ve rolle eş değerk tutulduğu örgütlerde yönetici grup haricindeki çalışanların genellikle pasif birer izleyen olarak kabul edildiğini ileri sürmektedir. Senge'e (2007) göre, geleneksel liderlik modelleri çalışanları güçsüz, kişisel vizyona ve değişim yeteneğine sahip olmayan bireyler olarak algılamaktadır. Buna karşın, günümüz liderlik anlayışında öğrenme öncelikli ihtiyaç olarak belirlemektedir. Çatışmaları anlama ve çözme, vizyon belirleme ve okula ilişkin

zihni modeller geliştirme örgütsel öğrenme süreci kapsamında yer alan becerilerden bazılarıdır.

Okullar yalnızca öğrenciler için değil, öğretmenler, yöneticiler ve diğer personel için de bir öğrenme ortamı olarak algılanmalı ve bu öğrenmenin de ancak karşılıklı süreçlerle gerçekleşebileceği bilinmelidir. Bu tür bir birliktelik anlayışı okulda rol ve yapıların yeniden gözden geçirilmesini zorunlu kılmaktadır. Okul müdürü okulda öğrenme sürecine liderlik eden ve öğrenen bir bireydir. Okul müdürleri, öğretmenler, aileler ve öğrenciler okullarında yansıtma, gelişme ve uygulamaların etkililiğinin değerlendirilmesine yönelik bir ortam oluşturmalıdır (Barth, 1990a).

1400'den fazla okulda yaptıkları bir çalışmada Newmann ve Wehlage (1995), öğrenci öğrenmesini geliştirme ve öğrencilerin başarısında fark yaratabilme noktasında öğretmenlerin bireysel çabalarının yeterli olmadığını, okuldaki tüm bireylerin ortak bir amaca odaklanmak ve birlikte çaba sarf etmek durumunda olduklarını ortaya koymuşlardır. Bu durumun okul liderliği, öğrenme sürecinin tüm okula yayılması ve okul çalışanları tarafından sahiplenilmesi gerektiğini öne süren liderlik kapasitesi anlayışının detaylı bir şekilde tartışılmasına zemin hazırladığı söylenebilir.

Conzemius ve O'Neill (2001) içsel kapasitesini geliştirmek isteyen okulların en temel özelliklerinden birinin, öğrenci öğrenmesini geliştirmek amacıyla okuldaki tüm bireylerin birbirlerinin öğrenmesine katkı sağlamaları olduğunu belirtmektedir. Öte yandan, yoğun hiyerarşik yapılanmaların mevcut olduğu örgütlerde bireyler arasındaki ilişkiler birbirine daha bağımlı hale gelmektedir. Öğretmenler okul müdüründen emir ve izin almadan her hangi bir eylemde bulunamamaktadır. Bağımlılık, öğretmen ve okul yöneticisinin arasına mesafe girmesine neden olmaktadır. Buna karşın, liderlik kapasitesinin yüksek olduğu okullarda okul üyeleri daha bağımsız bir ortamda çalışabilmekte ve sorumluluk üstlenme noktasında daha istekli davranabilmektedirler (Barth, 1990a).

Geleceğin okullarında okul müdürü, öğretmen, öğrenci ve diğer okul çalışanları arasındaki hiyerarşik mesafenin kapanacağından söz eden Katzenmeyer ve Moller'a (2001) göre, öğrenci öğrenmesini artırmak ve okulda gerekli değişimleri

gerçekleştirebilmek için okuldaki tüm bireylerin liderlik sürecine katacakları bilgi, beceri ve uzmanlıklarından faydalanmak önemsenmelidir.

Liderlik kapasitesinin yüksek olduğu okulların diğer temel özellikleri arasında bireyler arası kurulan ilişkiler ve bunların geliştirilmesi, öğretmenlerin öğretim ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi, program bütünlüğünün sağlanması ve devamı; müfredat, kitap, değerlendirme araçları, bilgisayarlar ve çalışma ortamları gibi teknik kaynakların geliştirilmesi olduğunu ifade edilmektedir (Conzemius ve O'Neill, 2001: 5).

İlgili alanyazında liderlik kapasitesinin farklı boyutlar altında incelendiği görülmektedir. Araştırmanın diğer bölümünde bu boyutlardan söz edilerek kavram daha detaylı olarak incelenmiştir.

2.4.1. Liderlik Kapasitesinin Boyutları

Bu bölümde Lambert'in (1998b; 2003) sınıflamasına göre liderlik kapasitesinin boyutları incelenmiştir. Lambert, liderlik kapasitesinin boyutlarına ilişkin iki farklı sınıflama yapmıştır. Birinci sınıflaması 1998 yılında basılan "*Building Leadership Capacity In Schools*" (Okullarda Liderlik Kapasitesinin Geliştirilmesi) isimli kitabında, diğeri "2003 yılında basılan "*Leadership Capacity For Lasting School Improvement*" (Sürekli Okul Gelişimi için Liderlik Kapasitesi) isimli kitabında verilmiştir. Lambert (1998b) "*Building Leadership Capacity In Schools*" isimli kitabında liderlik kapasitesinin beş boyuttan oluştuğunu ifade etmiş ve bunları şu şekilde sıralamıştır: (1) Liderlik sürecine geniş tabanlı ve beceri temelli katılım, (2) ortak karar ve uygulamalarda araştırmaya dayalı veri kullanımı, (3) geniş katılımı ve iş birliğini yansıtan rol ve sorumluluklar, (4) yansıtıcı uygulama/ bir norm olarak yenilik ve (5) yüksek öğrenci başarısı. Yazarın daha sonraki eserinde (Lambert, 2003) yaptığı sınıflamanın ilk sınıflamayla genel olarak örtüşmesine rağmen bazı noktalarda ayrıldığı görülmektedir. Bu nedenle, mevcut çalışmada liderlik kapasitesinin alt boyutları olarak yazarın daha güncel çalışması olan "*Leadership Capacity For Lasting School Improvement*" isimli kitabında yayınlanan liderlik kapasitesinin boyutlarına ilişkin sınıflama dikkate alınmıştır. Buna göre liderlik kapasitesinin boyutları şunlardır (Lambert, 2003):

- 1) Liderlik sürecine geniş tabanlı ve beceri temelli katılım

- 2) Program bütünlüğü sağlayan paylaşılan vizyon
- 3) Karar ve uygulamalarda araştırmaya dayalı veri kullanımı
- 4) Geniş katılımı, iş birliğini ve ortak sorumluluğu yansıtan rol ve davranışlar
- 5) Yeniliğe götüren yansıtıcı uygulamalar
- 6) Yüksek ya da sürekli artan öğrenci başarısı ve gelişimi

2.4.1.1. Liderlik Sürecine Geniş Tabanlı ve Beceri Temelli Katılım

Liderlik sürecine geniş tabanlı ve beceri odaklı katılım liderlik kapasitesi yüksek olan okulların sahip olduğu özelliklerin başında gelmektedir. Güç ve otoritenin tek bir kişiye atfedildiği geleneksel liderlik teorilerinin aksine beceriyi temel alan bir katılım liderlik kapasitesinin özü olarak görülmekte ve iki noktaya dikkat çekilmektedir: (1) Katılım için gerekli yapı ve süreçler, (2) Liderlik sürecine katkı sağlama fırsatları (Lambert, 2003).

Okulun farklı alanlarda liderlik edecek ekiplere ihtiyacı bulunmaktadır. Öncelikle okul, birimlerini temsil etmek üzere yönetim gruplarına ihtiyaç duymaktadır. Öğretmenler, okul müdürleri, öğrenciler, aileler, toplum üyeleri, mümkün olduğunda eğitim bölgesi çalışanları ve akademisyenler bu ekiplerde görev alabilirler (Lambert, 2003). Okulda yönetim ekipleri, eylem araştırması ekipleri, zümreler ve disiplinler arası ekipler gibi liderlik yapıları mevcuttur ve bu yapılara geniş tabanlı katılım örgütün yönünü korumasına yardımcı olmaktadır (Pierce, 2007). Bununla birlikte, yönetim ekipleri okulda karar verme süreçlerinin işlemlerinden ve bu sürece tüm okul üyelerinin etkin şekilde katılımından sorumludurlar. İşbirlikçi eylem araştırması ekipleri, zümreler ve disiplinler arası çalışma ekipleri de okulun amaçlarına etkili şekilde ulaşmasına katkı sağlayabilir (Lambert, 1998b). Öz bir ifadeyle, okulda yapılan tüm etkinlikler katılımcı bir anlayışla ve ekip ruhuyla ilerlemektedir ve bu ekiplere okulun tüm üyelerinin katılımı esastır.

Liderlik sürecine katılımıla ilgili ikinci bir nokta, bu sürece katılacak ya da katılması beklenen bireylere sağlanacak fırsatlarla ilgilidir. Fullan (2001, s. 10) "okul üyelerine okulda liderlik süreçlerine ve liderlik ekiplerine etkin katılım göstermelerini sağlayacak fırsatlar tanınmadan, paydaşların liderlik becerilerinin ve daha geniş bir bakış açısıyla okul liderliğinin geliştirilemeyeceğini" ileri sürmektedir. Bu noktada, okul liderlik kapasitesinin yaratılmasında okul üyelerine liderlik becerilerini

geliştirebilecekleri, bilgi ve uzmanlıklarını okulun gelişimine katkı sağlamak amacıyla kullanabilecekleri fırsatlar sunmanın önemi vurgulanmaktadır.

Katılımcıların becerileri olmaksızın sağlanacak bir katılımın olumlu sonuçlar getirmeyebileceğini ifade eden Lambert (1998b), iş birliği için gereken beceriler arasında meslektaşlarla ortak bir amaç algısı geliştirme, ekip süreçlerini kolaylaştırma, değişim ve dönüşümün bireyler üzerindeki etkilerini anlama, çatışmaları çözme, sağlıklı iletişim kurma ve yapılandırmacı bakış açısına göre yetişkin öğrenmesini kavramış olmayı saymaktadır. Bu yönde bir bakış açısı karşılıklı güven, birbirini anlama, birlikte soru sorma ve cevapları arama ve yapılan ortak işten bir anlam çıkarma noktasında okul üyelerine yardımcı olabilir. Okul liderlik ekiplerine katılan bireyler, bu tür bakış açılarını birbirlerinden öğrenebilir; gözlem, rehberlik, koçluk, strateji ve yaklaşımlar üzerine yapılan karşılıklı tartışmalar aracılığıyla becerilerini geliştirebilirler. Buna paralel olarak okul liderliğinin, her hangi birinin üstlenmek durumunda kaldığı bir dizi sorumluluk ve görev olmaktan ziyade eyleme dönük karşılıklı diyalog ve tartışma olduğunu belirten Harris (2000b), okulda yalnızca tek bir kişinin liderlik becerilerine güvenmenin okul gelişim sürecini olumsuz etkileyebileceğini söylemektedir. Bu bağlamda, okul liderlik sürecinde beceri temelli katılımın, okul gelişimi ve öğrenci öğrenmesinin artırılmasında oldukça önemli olduğu ifade edilebilir.

2.4.1.2. Program Bütünlüğü Sağlayan Paylaşılan Vizyon

Liderlik kapasitesinin ikinci boyutu olan *program bütünlüğü sağlayan paylaşılan vizyon* okuldaki tüm bireyler tarafından benimsenen, paylaşılan ve program bütünlüğünü getiren vizyonu ifade etmektedir. Okul müdürünün sahip olduğu ve örgüte yaymak durumunda olduğu vizyonun aksine katılımcıların beklentilerine ve değerlerine uygun şekilde ve ortak bir tavır alınarak geliştirilmiş vizyonun gerçekleşme olasılığı daha yüksektir (Lambert, 2003, s. 6).

Liderlik kapasitesinin yüksek olduğu okullarda, çalışanlar kendi temel değerleri üzerine düşünmekte ve bütün bu değerleri ortak bir vizyon içine sindirebilmektedirler. Ayrıca bu tür okullarda okul toplumu üyeleri, gerçekleştirdikleri öğretim uygulamalarının okul vizyonu ile ne kadar örtüştüğünü sorgula fırsatı bulabilmektedirler (Lambert, 2002b). Öte yandan, genellikle okul vizyonu geliştirme yalnızca okul müdürünün sorumluluğu gibi algılansa da ortak bir vizyonun geliştirilebilmesi için

okulun tüm üyelerinin bu yönde bir bağlılık geliştirmeleri ve süreci sahiplenmeleri gerekmektedir. Örgüt vizyonu bu tür ortak bir anlayışla geliştirildiğinde, çalışanların vizyona bağlılık göstermeleri ve onu gerçekleştirmek adına üst düzey çaba harcamaları sağlanabilir (Senge, 2007).

Ortak vizyona bağlılık, okul müfredatında ve öğrenme uygulamalarında tutarlılık sağlayabilir. Bu tür bir tutarlılığın mevcut olmadığı okullarda, çok yüksek başarıya sahip olan ve yeni öğretimsel uygulamalara öncülük eden sınıfların yanında, başarısı çok düşük olan ve geçerliliğini çoktan yitirmiş tarzda bir öğretimin yapıldığı sınıflarla karşılaşılabilir (Lambert, 2003, s. 6). Bu durumun her öğrenciye eşit öğrenme ortamı sunulması bağlamında tartışılabilen düşülmektedir.

Okul çalışanları için ortak bir vizyon geliştirme, hem yaptıkları günlük değerlendirmelerini hem de örgüt olarak nerede olmak istediklerini tanımladıkları bir süreci kapsamaktadır. Diğer bir anlatımla, vizyon geleceğin ilham veren bir resmidir ve okul çalışanlarının öğrencilere ve topluma karşı hissettikleri bağlılığı ifade etmektedir (Conzemius ve O'Neill, 2001). Özdemir (2000) vizyonu, uzun vadeli düşünerek ve toplumsal değişimlere duyarlı kalarak gelecekte olması istenenlerin bugünden hayal edilmesi olarak ifade etmektedir. Liderlikle ilgili yıllar boyu örgütleri en çok etkileyen fikrin, ulaşılmak istenen gelecek düşüncesinin örgüt üyelerince paylaşılması olduğunu öne süren Senge (2005), samimi ve gerçekleştirilebilir bir vizyona sahip örgütlerde insanların söylendiği gibi davranmak için değil, kendi istedikleri için başarılı olmaya çalıştıklarını ve kendilerini geliştirdiklerini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, okul için üyelerine geleceğe yönelik heyecan veren ortak bir vizyona sahip olmak önemli görülebilir. Conzemius ve O'Neill (2001, s. 26) etkileyici bir okul vizyonunun özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- 1) Daha iyi bir geleceğe yönelik inanç aşılar.
- 2) En az beş yıllık olmak üzere geçerliliğini koruyacağı net bir zaman dilimine sahiptir.
- 3) Okul toplumunun günlük kaygı ve sıkıntılarının ötesine geçmesine olanak tanır.
- 4) Okul toplumu üyelerinin yaptıkları işin oldukça önemli olduğunu hissetmelerini sağlar.
- 5) Kaynağını temel değerlerden ve inançlardan alır.

- 6) Açık ve anlaşılabilir.
- 7) İçinde okul çalışanlarının kendisini bulabileceği kadar kapsayıcıdır ve okula ilişkin yapılan tartışmalarda referans noktasını oluşturur.

2.4.1.3. Karar ve Uygulamalarda Araştırmaya Dayalı Veri Kullanımı

Liderlik kapasitesinin düşük olduğu okullarda bilgi akışı tek yönlüdür: yukarıdan aşağıya. Her hangi bir şekilde diyalog ortamı sağlanmaz ve yeni düşünme yolları geliştirilmez. Liderlik kapasitesinin yüksek olduğu okullarda ise bilgiye ulaşma ve iş birlikçi, araştırma temelli kararlar verme noktasında üretken bir yaklaşım izlenir. Sorular sorulur, veriler toplanır, toplanan veriler değerlendirilir ve elde edilen bulgularla birlikte örgütsel karar ve eylemlere son şekli verilir (Lambert, 2003). Kouzes ve Posner (2012) soru sorma, tartışma ve bilginin yapılandırılması gibi eylemlerin okulda araştırma kültürünün yerleşmesinde önem arz ettiğini ve diyalogun liderliğin temel bileşenleri olduğunu belirtmektedir.

Okul, müfredat, aile, veli ve öğrenen kelimelerinin anlamlarında ciddi değişimler yaşanmaktadır (Çalık ve Sezgin, 2005). Okula öğretmen ve öğretme merkezli bir kurum olmaktan çok öğrenci ve öğrenen merkezli bir kurum olarak bakılmakta, öğrenme yalnızca öğrencilere özgü bir kavram olarak ele alınmamakta ve okuldaki herkesin öğrenebileceğinden söz edilmektedir. Buna paralel olarak, Harris ve Lambert (2003) okul gelişiminin sağlanabilmesi için gerçekleştirilen öğretim uygulamaları üzerine araştırma yapılması ve öğrenci öğrenmesinin ne kadar gerçekleştiğini belirlemek için bilgi toplanması gerektiğine işaret etmekte ve toplanacak verilerin öğrencilerin yaptıkları çalışmalar, okula devam durumları ve performansları hakkında bilgi verebileceğini öne sürmektedir. Bu noktada, okulun bilgi aktaran rolünden bilgi üreten ve ürettiği bilgiyle aynı zamanda kendi kendini sorgulayan bir anlayışa büründüğü şeklinde bir çıkarsama yapılabilir.

Okulun bir araştırma merkezi olarak kurgulanabileceğini ileri süren Sergiovanni (2007), günümüzde okulun yalnızca bilgi aktarımına dayalı, öğretmenin kaynak, öğrencinin de alıcı olarak algılandığı tarzda öğretim yapan bir kurum olmaktan çıktığına dikkat çekmektedir. Bunun yerine, okulun tüm üyeleri öğrenme sürecine etkin olarak katılmakta ve okulda bilgi üretilmektedir. Fullan (2001) yeni liderlik becerilerinin ve liderliğe ilişkin yeni kavramların okul müdürünün sürekli öğrenmesini gerektirdiğini

ifade etmektedir. Buna paralel olarak, Barth (1990a) okul müdürünün okulda çalışanlarla birlikte mesleki bir öğrenme ortamı yaratma çabasında olduğunu ve öğrenme sürecine liderlik etmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Murphy ve Lick (2001) ise okul müdürlerinin ve öğretmenlerin, öğrencilerin öğretimsel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla onlarla ilgili verileri analiz edebileceklerini belirtmektedir.

Yapılan araştırmalar sonucu elde edilen bilgiler hem verilecek kararlara hem de gerçekleştirilecek uygulamalara yön verebilir. Öğretmenler kurallara uymayan öğrencilerle, okulda gerçekleşen zorbalıkla ve saygı sınırlarını aşan sınıf içi davranışlarla ilgili görüşlerini okulda yapılan toplantılarda dile getirebilirler. Okulda her hangi bir konuya ilişkin sunulan görüşlerden sonra eyleme geçme gibi bir norm bulunuyorsa, bir sonraki aşamada okul daha sıkı bir disiplin anlayışını işe koşabilir. Fakat okulda her hangi bir konuda eyleme geçmeden önce öne sürülen fikirlerin araştırılması ve bu fikirlerle ilgili veri toplanmasına dönük bir kültür mevcutsa, öğrencilerin ve ailelerin de konuya ilişkin görüşleri alınarak öğrencilere mentörlük etme, okulda karar süreçlerine öğrencilerin katılımını artırma ve okulu bir toplum olarak kurgulama çabaları olumlu sonuç verebilir (Lambert, 2003, s. 6).

Copland (2003) öğretimi ve öğrenmeyi geliştirmeye dönük yapılan okul liderliğinin temelini, okulda oluşturulacak ve süreklilik arz eden araştırma kültürüne dayandırmaktadır. O'na göre, okula ilişkin en etkili uygulamaların neler olduğunun tespitine yönelik yapılan araştırmalar öğrenci öğrenmesinin artırılmasını sağlayabilir. Ayrıca, bu tür araştırmaların okulun amaçlarına ne kadar ulaştığı ve öğrenci öğrenmesinin ne kadar sağlandığına ilişkin veri sağlayabileceği ifade edilmektedir.

2.4.1.4. Geniş Katılımı, İş Birliğini ve Ortak Sorumluluğu Yansıtan Rol ve Davranışlar

Bireyler birlikte çalıştıkça rol algılarında değişimler yaşanmaktadır. Okul müdürleri öğretmenlerin karar süreçlerine katılım göstermelerini beklerken, öğretmenler işlerini yapmanın daha etkili yollarını bulabilir, öğrenci ve aileler de kendilerini sürecin birer ortağı olarak hissedebilirler. İş birliği ve okulda üyelerin üstlendikleri rollerin tanımlarının genişlemesi öğrencilere, okul toplumunun tamamına ve mesleğin gelişimine yönelik üstlenilen ortak sorumluluğu artırabilir. İş birliği içinde çalışan bireyler ağbağlar, çeşitli konferans ve mesleki organizasyonlar aracılığıyla okul dışında

mesleki tecrübe edindikçe, sorumluluğun kapsamında da artış beklenmektedir (Lambert, 2003). Öte yandan, örgütsel roller değiştikçe ve kapsamı farklılaştıkça bireylerin yeni davranış örüntüleri sergilemeleri de olasıdır. Öğretmenler rol algılarının farklılaşmasıyla birlikte kendilerini yalnızca sınıflarından değil, okulun tamamından ve bütüncül anlamda bir gelişimden sorumlu hissederler (Harris ve Lambert, 2003). Bununla birlikte, örgütsel roller değiştikçe örgütte bireyler arası ilişkiler de değişime uğrayabilir. Çalışanlar kendilerinde ve diğer çalışma arkadaşlarında bulunan yeni beceri ve kaynakların farkına varmaya başlayabilir ve ilişkiler formel boyutun ötesine taşınarak informal bir nitelik kazanabilir (Lambert, 1998b).

Barth (2006) okulda meslektaş dayanışmasına dayalı kolektif bir çalışmanın oldukça önemli olduğundan söz etmekte ve bu tür bir okulda eğitimcilerin, gerçekleştirdikleri uygulamalara dönük olarak birbirleriyle tartıştıklarını ve değerlendirmelerde bulunduklarını, kullandıkları materyalleri paylaştıklarını ve sınıf gözlemleri yaparak uygulamalarını geliştirme eğiliminde olduklarını bildirmektedir. Barth'ın (2006) bu düşüncesinin, rol algılarının farklılaşmasıyla öğretmenlerin sınıflarının ötesinde okul gelişimi için sorumluluk alacaklarını ifade eden Lambert'in (1998b; 2003) görüşleriyle paralellik gösterdiği söylenebilir.

Newmann ve Wehlage (1995) yaptıkları bir çalışmada, amaçlarına etkili şekilde ulaşan ve başarılı olan okullarda öğrenci başarısının artırılmasına yönelik tüm okul üyelerinin iş birliği içinde çalıştığını, bu okullarda öğretmenlerin birlikte çalışmalarının desteklediğini ve çalışanlar arasında ortak sorumluluk duygusunun geliştiğini bulgulamıştır. Başka bir çalışmada Morrissey (2000), düşük performans gösteren okullarda öğretmenlere iş birliği yapabilmeleri ve birlikte problem çözebilmeleri için çok az fırsat sunulduğunu ortaya konmuştur. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçların öğrenci öğrenmesi ve okul gelişiminde, okul üyeleri arasında gerçekleşecek iş birliğinin ve gelişen ortak sorumluluk duygusunun önemine işaret etmesi bağlamında oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Schein (1992) örgüt üyelerinin kendilerini örgütün bir parçası olarak hissetmelerinin onlara bir ekip üyesi kimliği kazandırdığını ileri sürerken, Fullan (2005) kolektif örgüt kültürlerinde üyelerin her birinin ortak amacın gerçekleştirilmesine katkı sağladığını ve bunun da örgütün devamlılığı açısından önemli olduğunu

vurgulamaktadır. Barth'a (1990a) göre ise okul ortamında alınacak kararlarda öğretmenlerin görüşlerinin alınması ve karar süreçlerine katılımlarının sağlanması alınacak kararların etkililiğinde kritik bir rol oynamaktadır.

Okulda çalışanlar arasında gerçekleşen iş birliğinin, ortak sorumluluk duygusunun bir bileşeni olarak değerlendirilebilir. İşbirlikçi kültürlerde meslektaşlar birbirlerini sıklıkla ziyaret etmekte, iletişim kurmakta ve birlikte öğrenmektedirler. Yapılan toplantılarda özgür ve şeffaf bir anlayışla bilgi paylaşımları gerçekleşmekte, bilgiyi saklamanın ya da bilginin çarpıtılmasının okul gelişimine engel olacağı düşünülmektedir. Yenilik ve risk almaya önem verilmekte, başarısızlıklar birer öğrenme fırsatı olarak görülmektedir (Conzemius ve O'Neill, 2001).

King ve Newmann (2000) okul üyelerinin, okul içinde ve dışında meslektaşlarıyla yaptıkları iş birliğinin, öğrenci başarısını etkileyen mesleki gelişimin boyutlarından biri olduğunu ifade etmektedir. Conzemius ve O'Neill (2001) okul gelişimi ve öğrenci başarısı için oldukça önemli gördükleri iş birliği ortamının okulda sağlanabilmesi için öğretmenlerin bir takım becerilere sahip olması gerektiğini ifade etmekte ve bunları şu şekilde sınıflandırmaktadır:

1. Problem çözme becerileri
 - a) Problemi tanımlama
 - b) Problemin ortaya çıkış nedenini belirleme
 - c) Çözüm önerilerine ilişkin beyin fırtınası yapma
2. Karar verme becerileri
 - a) Konsensüs oluşturma
 - b) Karar matrislerini kullanma ve karar verme yöntemlerini belirleme
 - c) Yetkiyi açıklığa kavuşturma
3. İletişim becerileri
 - a) Ekip kurma
 - b) Sürece ilişkin gözlemlerde bulunma
 - c) Çatışma yönetimi
4. Toplantı becerileri
 - a) Ajanda tasarlama ve kullanma
 - b) Toplantılarda üstlenilecek rolleri paylaşma

c) Fikirleri kayıt altına alma

2.4.1.5. Yeniliğe Götüren Yansıtıcı Uygulamalar

Yansıtma ve yansıtıcı uygulamalar son zamanlarda öğretmenlerin mesleki gelişimi bağlamında yoğun bir şekilde tartışma konusu edilmektedir (Day, 2000; Lambert, 1998b, 2003). Özellikle son 15 yıllık zaman zarfında eğitim alanyazınında yansıtma kavramı ve yansıtıcı uygulamalar önemli bir yer bulmaktadır (Wesley ve Buysse, 2001). Christie (2007) sınıf içi uygulamaların etkililiğini artırmak amacıyla yapılan yansıtmayı, öğretmenlerin kendi kendilerini derinlemesine irdeledikleri, sahip oldukları varsayımları, öğrenci başarısının artırılmasına yönelik sergiledikleri davranışları ve bunun öğrenme ve öğretimle olan bağlantısını sorguladıkları bir süreç olarak ifade etmektedir. Edwards ve Nicoll (2006) da yansıtma sürecinin amacının var olana değil, olması gerekene odaklanmakla ilgili olduğunu vurgulamaktadır.

Yansıtıcı uygulamayı bireyin kendi uygulamaları üzerine düşünmesi olarak ifade eden Lambert (2003), bu tür uygulamaların okul gelişim sürecinde kullanılabilecek önemli bir veri kaynağı olabileceğini ifade etmektedir. O'na göre, yansıtma bireylere işlerin yapılış biçimlerini gözden geçirme fırsatı vererek daha yeni ve daha iyi bir öğretimin yapılmasına kaynaklık edebilir.

Öğretmenlerin yansıtma davranışları, pedagojik bilgilerini ve sınıf içi uygulamalarını geliştirme bağlamında önemli bir araç olarak görülmektedir. Öğretmenler sosyal bir ortamda yazma, konuşma ve dinleme gibi mesleki bilgilerini ve becerilerini geliştirebilirler. Bununla birlikte, öğretmenlerin birbirleriyle yaptıkları sınıf içi uygulamaları paylaşımları ve uygulamaları üzerine düşünmeleri, birbirlerini mesleki gelişimleri için birer kaynak olarak gördükleri anlamına gelebilir (Husu ve Tirri, 2007).

Yansıtma ya da yansıtıcı uygulama, örgütsel gelişim için ortaya atılan fikirlerin geliştirilmesine olanak sağlar. Okulda bireylerin düşüncelerinin kısıtlanmadığı ve yeni fikirler üretmelerinin desteklendiği bir kültür mevcut olduğunda, fikirlerin uygulanma olasılığı artabilir (Harris ve Lambert, 2003). Nonaka ve Takauchi (1995; Akt. Pierce, 2007) yansıtmanın yaratıcı uygulamalara kaynaklık edebilecek türde bilginin üretilmesini sağlayabileceğini ileri sürmektedir.

Yansıtma okul üyelerinin meslek bilgisini artırmakta ve daha etkili olmalarını sağlamakla birlikte, okulda ortak sorumluluğa dayalı bir kültürün oluşturulmasında oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Bir öğrenme süreci olarak değerlendirildiğinde yansıtma yeni bilgi, beceri, yöntem ve tekniklerin keşfedilmesi ve kullanılması sürecini desteklemekte ve okulda yapılan öğretimin etkililiğine ilişkin ciddi bir veri kaynağı olmaktadır. Ayrıca, yansıtma sürecinde elde edilen veriler, okul ve sınıf içi uygulamaların etkililiğinin artırılması, öğretmen ve yöneticilerin sergiledikleri davranışların sonuçlarından haberdar olarak bunları düzenlemeleri noktasında oldukça önemli görülmektedir (Conzemius ve O'Neill, 2001).

Day (2000) yansıtma kavramını 5 boyutta incelemektedir: (1) *Bütüncül yansıtma*: Okul vizyonu ve kültürünün geliştirilmesine yönelik yapılan yansıtmadır. (2) *Pedagojik Yansıtma*: Pedagojik yansıtma, okul üyelerinin yapılan öğretimi algılama, uygulama ve gözlemlmeleri vurgulanmaktadır. (3) *Kişilerarası Yansıtma*: Personelin, öğrencilerin, ailelerin ve üst düzey yöneticilerin tanınması ve yetiştirilmesiyle ilgilidir. (4) *Stratejik Yansıtma*: Girişimcilik ve geleceğe yönelik ağbağlar kurmaya ilişkin yansıtmadır. (5) *Kişiyeye Dönük Yansıtma*: Bireyin sahip olduğu bilgi dağarcığını, mesleki becerilerini ve gerçekleştirdiği uygulamaları geliştirmesini ifade etmektedir.

Liderlik kapasitesi kavramı bağlamında düşünüldüğünde, kavramın boyutları arasında yer alan yansıtmanın, öncelikle kişinin kendi öğretimsel bilgi ve beceri düzeyini artırmasına ve sonrasında okulun bir bütün olarak gelişimine katkı sağlamasına olanak tanıdığı düşünülmektedir. Buna paralel olarak, Lambert (1998b) birçok yansıtma türü olduğunu ifade etmekte, sıralama yaparken de öncelikle bireyin kendi inançları, varsayımları ve gerçekleştirdiği uygulamalara dönük yaptığı yansıtmalardan daha sonra da diyalog ve yetiştiricilik ilişkileri bağlamında yapılan yansıtmalardan söz etmektedir. Bu noktada, okul bağlamında yansıtma sürecinin özelden genele bir yön takip ettiği şeklinde bir çıkarsama yapılabilir.

Barth (1990b) öğrenen bir okul toplumunda, öğretmenlerin yalnızca öğretme sürecinden değil, öğrenme sürecinden de sorumlu olduklarını, birbirlerini gözlemleyerek ve yaptıkları öğretimle ilgili tartışmalar gerçekleştirerek mesleki gelişimlerini devam ettirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlere sınıf içi uygulamalarının etkililiğini sorgulama ve öğretimin etkililiği artırmada neyin

işe yarayıp yaramadığını belirleme noktasında önemli veriler sağlayabilecek olan yansıtmanın, okul gelişiminde oldukça önemli olduğu ileri sürülebilir.

2.4.1.6. Yüksek ya da Sürekli Artan Öğrenci Başarısı ve Gelişimi

Liderlik kapasitesi bağlamında öğrenci başarısı, öğrencilerin test başarılarından çok daha fazlasını ifade etmektedir. Öğrenci başarısının ölçülmesinde test puanlarının yanında portfolyolar, gösterimler ve sosyal olgunluk düzeyi de göz önünde bulundurulmaktadır (Lambert, 2003). Bunun en önemli nedeni olarak, liderlik kapasitesi kuramında öğrenmenin öğrencilerin yaşam becerilerine dayanan otantik bir anlayış çerçevesinde algılanması gösterilmektedir (Lambert, 1998b). Öğrenci başarısına yönelik bu geniş algı "yılmazlık" kavramını da ihtiva etmektedir. Sosyal bağlar kurabilme, başkalarıyla birlikte çalışabilme ve yapılan çalışmalara katılım gösterebilme, problem çözme, hedef belirleme ve birinin geleceğinden sorumlu olma gibi hususlar yılmazlığın gelişimsel etmenleri arasında yer almaktadır (Lambert, 2003).

Marzano, Waters ve McNulty (2005) liderlik kapasitesinin yüksek olduğu okullarda öğrenci öğrenmesinin daha yüksek düzeye çıkarılabileceğine işaret etmektedir. Leithwood ve diğerleri (2004) ise öğrenci başarısının düşük olduğu okullarda liderlerin daha önemli katkıları olabileceğini ve bu nedenle bu okullarda liderlik kapasitesinin geliştirilmesinin okul geliştirme çabalarının temelini oluşturması gerektiğini söylemektedir.

Conzemius ve O'Neill (2001) öğrenci başarısının artırılması için okulda ortak sorumluluğa dayalı bir kültürün oluşturulmasına yönelik bir model önerisinde bulunmaktadırlar. Bu modele göre, okulda ortak sorumluluk kültürü oluşturma sürecinde 3 temel öge bulunmaktadır: *Odaklanma*, örgütün ilerleyeceği yönün, ortak amacının ve felsefesinin netleştirilmesini ifade etmektedir. *Odaklanma*, bütün örgüt çalışanlarının örgütün amaçlarına hizmet etmesini sağlamaktadır. Modelin ikinci ögesi olan *yansıtma*, çalışanların geçmiş tecrübe ve uygulamalarından öğrenmeleri ve amaçlara ulaşmaları için daha etkili yollar bulmaları ile ilgilidir. Son olarak *iş birliği*, örgütte bireylerin fikir, uygulama ve bilgileri paylaşmak amacıyla bir araya gelmeleri olarak ifade edilmektedir. Modeli oluşturan bu öğeler ortak sorumluluğa dayalı bir liderlik anlayışının temelini teşkil etmekte ve bunun da öğrenci başarısını artırması beklenmektedir. Buna paralel olarak Lambert (1998b, 2003) öğrenci başarısının sürekli

artış göstermesinin beklendiği liderlik kapasitesinin yüksek olduğu okullarda, öğrenci öğrenmesi için sorumluluk almanın teşvik edildiğini savunmaktadır.

Lambert (1998b, s. 23-24) liderlik kapasitesi anlayışı çerçevesinde öğrenci başarısını ifade eden bileşenleri şu şekilde sıralamaktadır:

- 1) Otantik bir anlayışla icra edilen ve değerlendirilen çalışmalarda gösterilen akademik başarı
- 2) Olumlu katılım (okula devam, daha az uzaklaştırma, düşük terk oranı, yüksek mezuniyet oranı ve öğrencilerin elde ettiği doyum)
- 3) Yılmazlık davranışları (kendi kendini yönetme, problem çözme, sosyal beceriler, bir amaç ve gelecek algısına sahip olma)
- 4) Farklı sosyo-ekonomik düzeyler arasında eşit düzeyde kazanımlar; cinsiyet, ırk ve etnik köken gözetmeksizin öğrenci başarısının artışı)
- 5) Sosyo-ekonomik gruplar arasındaki farkların kapanması
- 6) Zaman içinde öğrenci başarısında sağlanan gelişimin sürdürülmesi

Okulların liderlik kapasitesiyle ilgili yapılan tartışmalar kavramın birçok değişkenle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Mevcut araştırmada liderlik kapasitesi kavramıyla ilişki diğer değişkenlerin incelenmesi ve kavramlar arası örüntülerin ortaya konularak konuya daha farklı ve derin bir bakış açısıyla yaklaşılması önemsenmektedir. Bu itibarla, bir sonraki bölümde liderlik kapasitesiyle ilişkili kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler derinlemesine incelenmiş ve bir takım çıkarımlarda bulunulmuştur.

2.5. Liderlik Kapasitesiyle İlişkili Kavramlar

Bu bölümde liderlik kapasitesi kavramıyla "*Okul Gelişimi*", "*Örgütsel Öğrenme ve Öğrenen Bir Örgüt Olarak Okul*" ve "*Mesleki Öğrenme Toplumu Olarak Okul*" kavramları arasındaki ilişki incelenmiştir.

2.5.1. Okul gelişimi

Okulda liderlik kapasitesinin geliştirilmesi ve liderlik kaynaklarının artırılması, öğrenci öğrenmesinin geliştirilmesi ve sürdürülmesi ile yakından ilişkilidir (Newmann ve Wehlage, 1995). Harris ve Hopkins (2000) okul gelişim girişimlerinin temel amacının, öğrenci öğrenmesini artırmak olduğunu vurgulamaktadır. Lambert'in (1998b,

2003) geliştirmiş olduğu ve daha sonra güncellediği OLK'de ğrenci başarısının geliştirilmesi ve sürdürülmesi liderlik kapasitesinin boyutlarından birini oluşturmaktadır. Dolayısıyla ğrenci başarısına odaklanma, liderlik kapasitesi ve okul geliştirme çabalarının ortak paydada buluştuğu bir nokta olarak gösterilebilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde (Fullan, 2005; Katzenmeyer ve Moller, 2009; Newmann ve Wehlage, 1995; Sammons, Hillman ve Mortimore, 1995; Schein, 1992) okul gelişiminde liderliğin önemli bir değişken olduğu ortaya konmuştur. Okul gelişimi sürecinde okul müdürünün rolü her zaman önemini korusa da (Barth, 1990a; Hallinger ve Heck, 1998), okul çıktılarının niteliğine yönelik beklentilerin ve hesap verebilirlik taleplerinin yoğunlaştığı bir dönemde (Foster, 2005), okul gelişimini yalnızca okul müdürünün sorumluluğu olarak algılamının doğru bir yaklaşım olmadığı ifade edilmektedir (Harris, 2004a). Bunun yerine, okul gelişimini sağlamaya yönelik okul çalışanlarının karar süreçlerine katıldıkları ve bilgi, beceri ve uzmanlıklarıyla okul gelişimine katkıda bulundukları bir liderlik anlayışının okul bağlamına daha uygun düşeceği ne srlmektedir (Fullan; 2001; Harris ve Lambert, 2003; Lambert, 2003).

Harris (2000a) okul gelişim çabalarının temelini, okul müdürü ve öğretmenlerin birlikte çalışabilecekleri bir okul ortamının oluşturduğunu ve okula ilişkin önemli değişimlerin ortak çalışma, iş birliği ve karar verme kültürüyle bütünleşik bir liderlik anlayışıyla gerçekleştirilebileceğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, okul gelişim çabalarının kolektif bir anlayışla başarıya ulaşabileceği ve geleneksel liderlik anlayışını betimleyen yakın kontrol, katı hiyerarşik yapılanma ve tek yönlü iletişim gibi mekanizmaların bu anlayışla örtüşmediği söylenebilir.

Jackson (2000) sürdürülebilir bir okul gelişimi için öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirmelerinin ve okul içinde iş birliğine ve araştırmaya dayalı bir çalışma ortamı oluşturulmasının önemine vurgu yapmaktadır. Buna paralel olarak, Foster ve St. Hilaire (2003) okul gelişimini sağlayan bir liderlik anlayışında, okul çalışanlarının ğretim ve öğrenmeye yönelik mesleki sorumluluğu kabul ettiklerini belirtmektedir. Katılım, iş birliği ve ortak sorumluluğun liderlik kapasitesinin temel bileşenleri olduğu (Lambert, 2003) dşnldğnde, liderlik kapasitesi ve okul gelişimi arasındaki ilişki daha açık bir şekilde görülebilir.

Fullan (2001) eğitimde değişime yönelik fikirlerin ortaya çıktığını, fakat bu fikirlerin hayata geçirilmesi için gerekli olan örgütsel kapasite üzerine yapılan tartışmaların oldukça sınırlı olduğunu ileri sürmektedir. Okulda kapasite geliştirmeyi okul çalışanlarının yetkilendirilmesi, karar süreçlerine katılımlarının sağlanması ve iş birlikçi çalışmalarının desteklenmesi olarak değerlendiren Mitchell ve Sackney (2000) ise bu tür bir okul ortamında çalışanların, meslektaşlarıyla birlikte mesleki gelişimlerini daha rahat bir şekilde sürdürebileceklerini ileri sürmektedir. Harris ve Hopkins (2000) okulun gelişebilmesi için üyelerinin iş birliği içinde çalışabilecekleri bir okul ortamının kurulması, tüm okul üyelerinin birer öğrenen ve okul gelişimine katkı sağlayan olarak okul vizyonunu benimsemeleri ve okul gelişim çabalarına yön verecek enformasyonun araştırmalara dayalı olarak elde edilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Creemers, Stoll ve Reezigt (2007) da okulda gelişime yönelik bir kültürün yaratılmasında paylaşılan vizyonun önemine vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda, liderlik sürecine geniş tabanlı ve beceri temelli katılımı, okulun tüm üyeleri tarafından paylaşılan ve kabul edilen ortak bir okul vizyonunun geliştirilmesini, okulda verilecek kararlara dayanak oluşturacak verilerin araştırmalarla elde edilmesini, okul üyelerinin iş birliği içinde çalışmalarını ve okul gelişimine yönelik sorumluluk almalarını, okul ve sınıf bağlamında gerçekleştirilen uygulamalara dönük yapılan yansıtma ve tartışmalarla yeni fikirlerin ortaya konmasını ve öğrenci başarısının kolektif bir anlayışla artırılmasını öngören liderlik kapasitesi anlayışının (Lambert, 2003) okul gelişimi süreciyle yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Harris ve Lambert (2003) başarılı bir okul gelişimi sürecinin, okul üyelerinin okula ilişkin kararlara katılımlarını ve liderlik becerilerinin geliştirilerek okulda değişim için liderlik kapasitesi oluşturulmasını ihtiva ettiğini dile getirmektedir. Diğer bir ifadeyle, etkili bir okul gelişim süreci yalnızca okul müdürünün değil, okulun tüm üyelerinin liderlik becerilerine odaklanmaktadır. Harris ve Hopkins (2000) öğrenci öğrenmesinin yüksek düzeyde olduğu gelişen okullarda liderliğin, herkesin katkı sağladığı bir süreç olarak algılandığını öne sürmektedir. Lambert (2005) ise sözü edilen bu anlayışın liderlik kapasitesi kuramının temel felsefesini oluşturduğunu söylemektedir. Öte yandan, Conzemius ve O'Neill (2001) öğrenci öğrenmesinin artırılması için okulun yüksek düzeyde bir liderlik kapasitesine sahip olması gerektiğini ve okul gibi karmaşık bir örgütün dinamik ve sağlıklı bir şekilde işlev görmesi ve

varlığını devam ettirebilmesi için okul üyelerinin bilgi, beceri ve uzmanlıklarından okul gelişimi adına yararlanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, yazarlar öğrenci öğrenmesinin üst düzeye çıkarılması ve okul gelişiminin sağlanması bağlamında okul ve sınıf içi uygulamalara yönelik yapılan yansıtmalara, katılımcı bir anlayışla geliştirilecek okul vizyonuna ve okul üyeleri arasında gerçekleşen iş birliğine dikkat çekmektedir.

Okul gelişiminin gerçekleşebilmesi için mevcut düzende öğrenci öğrenmesini artırmak için yapılanların değişimi gereklidir. Başka bir ifadeyle, okul gelişimi okul kültürünün değişimi anlamına gelmektedir. Okul kültürünü değiştirmek için de öğretmenlerin kendi uygulamalarını değerlendirmeleri ve gerektiğinde değiştirmeleri gerekmektedir. Öğrenci öğrenmesi adına gelişim kaydeden okullarda liderlik bütün okul üyelerinin ortak bir ürünü olarak algılanmakta; bu algının oluşmasında iş birliği, güven ve meslektaşlar arasında gerçekleşen kolektif ilişkiler önemli bir yer tutmaktadır (Harris ve Lambert, 2003). Bu bağlamda, okul gelişimi için gerekli olan unsurlarla liderlik kapasitesinin temel felsefesinin uyum içinde olduğu ileri sürülebilir.

2.5.2. Örgütsel Öğrenme ve Öğrenen Bir Örgüt Olarak Okul

“Örgütsel öğrenme” ve “öğrenen örgüt” kavramları son yıllarda birçok araştırmacının dikkatini çekmektedir. Örgütsel öğrenme ve öğrenen örgütlerin temeli sistem düşüncesine dayanmaktadır. Senge'e (2007) göre, 20. yüzyılın ikinci yarısı itibarıyla temelleri atılmaya başlanan sistem düşüncesi belli bir kavramsal çerçeveyi, bilgi birikimini ve araçları ihtiva etmekte olup gerçekleşen bir olayın tüm döngüsünün ve bu döngüde nasıl değişiklik yapılabileceğinin görülmesini sağlamaktadır. Smith (2008) sistem düşüncesini, bütünün parçalarına ilişkin olay ve nesnelerden ziyade büyük resmi görebilme, diğer bir ifadeyle, tüm olay ve nesnelerin oluşturduğu bütünü görebilme becerisi olarak değerlendirmektedir.

Örgütsel öğrenme ile ilgili alanyazın incelendiğinde kavrama ilişkin oldukça farklı tanımların yapıldığı görülmektedir. Örneğin, Senge (2007) öğrenen örgütleri, üyelerinin sürekli olarak elde etmek istedikleri sonuçlara ulaşmak amacıyla kapasitelerini geliştirdikleri, yeni düşünüş biçimlerinin ve kolektif anlayışın desteklendiği ve birlikte öğrenmeyi öğrendikleri örgütler olarak tanımlarken, Argyris (1977) örgütsel öğrenmeyi hataları tespit etme ve düzeltme süreci olarak görmektedir.

Fiol ve Lyles (1985) ise örgütsel öğrenmeyi daha fazla bilgi edinerek ve bir eylem ya da olaya dönük olarak farklı bakış açılarını kazanarak uygulamaların geliştirilmesi süreci olarak değerlendirmektedir. Alanyazında örgütsel öğrenmenin bileşenlerine yönelik farklı sınıflamaların yapıldığı görülmektedir. Hiatt-Michael (2001, s. 117) öğrenen bir örgütün dört temel bileşene sahip olduğunu ileri sürmektedir: (1) Bir rehber ya da destekleyici olarak davranan hizmetkâr bir lider (2) Paylaşılan manevi bir amaç (3) Tüm örgüt üyeleri arasında var olan güven ve saygı ve (4) iş birlikçi karar almaya uygun bir ortam. Coppieters (2005) ise ortak vizyonu, deneyime dayalı öğrenmeyi, zihni modelleri değiştirmeye yönelik istekliliği, birey ve grup motivasyonunu, ekip halinde öğrenmeyi, yeni elde edilen bilgilerle beslenen öğrenmeyi ve sürekli sağlanacak olan değişim için öğrenme kapasitesinin artırılmasını örgütsel öğrenmenin bileşenleri arasında saymaktadır.

Senge (2005, s. 17-20) öğrenen bir örgüt olarak herhangi bir örgütün gelişmesi ve gelişimini sürdürmesi için örgütsel öğrenmeye ilişkin sistem teorisine dayanarak beş temel prensip ortaya koymuştur: (1) *Kişisel ustalık*, başka insanlar ya da nesneler üzerinde hâkimiyet kurmak ya da sahip olunan belli bir beceri düzeyi olarak algılanabilen kişisel ustalık kavramı, kişisel vizyonun sürekli olarak netleştirilmesi ve derinleştirilmesi, bireylerin enerjilerini odaklaştırmaları ve objektif bir şekilde gerçekliği görebilmeleri ile ilgilidir. (2) *Zihni modeller*, Zihni modeller, bireylerin dünyayı anlamalarına ve eylemlerini şekillendirmelerine yardımcı olan yerleşmiş varsayımlarını, genellemelerini, resimlerini ve imgelerini ifade etmektedir. (3) *Paylaşılan vizyon*, itâatten çok samimi bir şekilde örgüte bağlanmayı ve görev üstlenmeyi sağlayan geleceğe yönelik bakışların ortaya konması becerisidir. Kofman ve Senge (1994) örgütsel öğrenme teorisi çerçevesinde sözü edilen vizyonun, bireylerin gelecekte bir parçası olmak isteyecekleri ve "örgütler arası karşılıklı bağlılığın" (Acar, 2004) ve toplumsal değişimin yoğun olarak yaşandığı bir dönemde varlığını sürdürebilecek örgüt tipinin yaratılmasıyla ilgili olduğunu belirtmektedir. (4) *Ekip halinde öğrenme*, diyalog süreciyle başlayan ve bireylerin varsayımlarını erteleyerek birlikte düşünme kapasitelerini yansıttığını bir süreci ifade etmektedir. (5) *Sistem düşüncesi*, örgüt üyelerinin örgütün içinde bulunduğu sistemin bütünü değerlendirebilmeleri ve örgütü oluşturan parçalar arasındaki ilişkileri kavrayabilmeleri ile ilişkilidir.

Sistem düşüncesi, örgütsel öğrenme ve öğrenen örgüt kavramları son yıllarda eğitim alanında da ilgi çekmeye başlamıştır. Özellikle öğrenci öğrenmesinin artırılması ve farklı öğrenci grupları arasındaki başarı farklılıklarının en aza indirgenmesi bağlamında araştırmacılar ve uygulamacılar okulların öğrenen örgütler olarak kurgulanması fikrini tartışmaya başlamışlardır (Bowen, Ware, Rose ve Powers, 2007). Öğrenen örgüt olarak okul kavramının, okul reform girişimlerinde yaşanan sorunlar ve alınan olumsuz sonuçlar bağlamında tartışılmaya başlandığını ileri süren Silins, Mulford ve Zarins (2002), evrensel değişimin hızlı bir şekilde yaşandığı bir dönemde öğrenen örgüt olarak işlev görev okulların, üyelerinin her düzeyde iş birliği yapmasına, öğrenmesine ve öğrendiklerini uygulamalarına fırsat tanıyan sistem ve yapılara sahip okullar olacağını bildirmektedir.

Öğrenci öğrenmesindeki gelişmelerin öğretmenlerin ne bildiğine ve yaptığına bağlı olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, öğrenci öğrenmesini artırmak için okulların öğretmenlere sürekli gelişim fırsatları sunan birer öğrenen örgüt olarak kurgulanmaları gerektiği düşüncesi tartışılmaya başlanmıştır (Zederayko ve Ward, 1999). Scribner, Cockrell ve Valentine (1999) öğrenci başarısını artırmak için yapılan reform girişimlerinin genellikle yapısal düzeyde kaldığını, okul gelişiminin sağlanması için okulların yaptıkları işi sorgulayan ve üyelerine öğrenme fırsatı sunan birer öğrenen örgüt olmaları gerektiğini bildirmektedir. Buna paralel olarak, Mitchell (1999) okul bağlamında örgütsel öğrenmeyi, öğrenme ve öğretime yansıtıcı, analitik ve deneysel bir bakış açısıyla yaklaşan kolektif bir çaba olarak nitelendirmektedir. Örgütsel öğrenmenin zihni modeller ilkesine değinen Isaacson ve Bamburg (1992) ise okullarda örgütsel rollere ilişkin zihni modellerin okul yöneticilerini lider, öğretmenleri uygulayıcı ve diğer personeli de yapılan her şeye destek olmak durumunda olan bireyler olarak kabul etme eğiliminde olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, okul etkililiğinin artırılması ve öğrenci başarısını üst düzeye çıkarılması amacıyla yapılan girişimlerin ontolojik ve felsefi bir temelde gerçekleştirilmesi gerektiği yönünde bir çıkarsama yapılabilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, öğrenen örgütler olarak okulların kendilerine özgü ve geleneksel okullardan farklılaştığı noktaların olduğu görülmektedir. Öğrenen örgüt olarak okul fikri, öğretmenlerin bireysel ve kolektif olarak öğrenmelerini devam ettirmelerini sağlayacak mesleki gelişim ortamının oluşturulmasına dayanmaktadır (Dilworth ve Imig, 1995). Öğrenen örgütlerde örgüt amaçlarıyla öğrenmenin yakından

ilişkili olduğunu ifade eden Lashway (1997), bu tür örgütlerde bireylerin öğrenme biçimlerine önem verildiğini ve öğrenmeyi destekleyen bir örgüt kültürünün mevcut olduğunu öne sürmektedir. Silins ve Mulford ve Zarins (2002) öğrenen örgütler olarak kurgulanan okullarda dağıtımçı bir liderlik stilinin benimsendiğini, okul üyelerinin iş birliği içinde çalışmalarının desteklendiğini, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına odaklanıldığını belirtmektedir. Brandt (1998) öğrenen bir okulun özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- 1) Zorlayıcı, fakat ulaşılabilir ortak amaçlara sahiptir.
- 2) Uyum sağlayıcı davranışı destekleyen örgütsel yapılara sahiptir.
- 3) Okulun amaçlarına en uygun bilgiyi toplar, işler ve kullanır.
- 4) Okulla ilgili dışsal kaynaklarla sıklıkla bilgi alış-verişinde bulunur.
- 5) Çıktı ve hizmetlerine yönelik geri bildirim alır.
- 6) Temel süreçlerini sürekli olarak gözden geçirir.
- 7) Destekleyici bir örgüt kültürüne sahiptir.
- 8) Sosyal, politik ve ekonomik gelişmelere duyarlı, açık bir sistemdir.

Silins ve Mulford (2000) öğrenen okullarda öğretmenlerin sorumluluk alma, yeni bir öğretim metodunu ya da araç gerecini kullanma konusunda kendilerini özgür hissettiklerini, okulla ilgili karar süreçlerine katılım gösterdiklerini, bir toplum olma özelliklerinden dolayı paylaşılan ortak bir vizyona ve amaç duygusuna sahip olduklarını, yenilik yapmaya eğilimli olduklarını, meslektaşlarıyla güven ve iş birliğine dayalı ilişkiler kurduklarını ve değişen çevre koşullarına yönelik proaktif bir davranış örüntüsü sergilediklerini belirtmektedir. Silins ve Mulford'a göre, öğrenen okullarda okul yöneticilerinin rollerinde de değişim yaşanmaktadır. Buna göre, öğrenen okulların müdürleri öğrenme sürecine liderlik etmekte, yansıtıcı uygulamaları başlatmakta, okul üyeleri arasında güven, saygı ve yardımseverliğe dayalı ilişkilerin kurulmasına yardımcı olmakta ve okul üyelerinin öğrenmelerini ve liderlik etmelerini sağlayacak örgütsel yapıların oluşturulmasına destek vermektedir. Coopeters (2005) öğrenen bir okulun özelliklerini "*okul vizyonu ve misyonu*", "*okul kültürü*", "*okul ve yapısı*", "*okul stratejileri*" ve "*politika ve kaynaklar*" başlıkları altında özetlemiştir:

Okul Vizyonu ve Misyonu: (1) Okul üyeleri için net ve ulaşılabilir. (2) Bütün okul üyeleri tarafından paylaşılır. (3) Okul üyeleri için bir anlam ifade eder. (4) Okulda gerçekleştirilen diyaloglarda ve karar verme süreçlerinde hissedilebilir.

Okul Kültürü: (1) İşbirlikçi, (2) Sürekli mesleki gelişiminin önemine yönelik paylaşılan inanç, (3) Karşılıklı desteğe yönelik normlar, (4) Meslektaşların birbirlerine sağladıkları dürüst ve samimi geri bildirim, (5) Fikir ve materyallerin informal yollarla paylaşılması, (6) Meslektaşların birbirlerinin düşüncesine duyduğu saygı, (7) Risk almanın desteklenmesi, (8) Yaşanan güçlüklerin karşılıklı olarak tartışılması, (9) Başarının paylaşılması ve (10) Öğrencilere yardımcı olma sorumluluğu

Okul ve Yapısı: (1) Açık ve kapsayıcı karar verme süreçleri, (2) Karar verme yetkisinin okul komitelerine dağıtılması, (3) Konsensüsle alınan kararlar, (4) Ekipte birlikte yapılan öğretim etkinlikleri, (5) Haftalık kısa planlama toplantıları, (6) Alt ekipler arasında düzenlenen problem çözme oturumları, (7) Birlikte çalışmaya ihtiyaç duyan okul üyelerinin hazırlanma süreçleri

Okul Stratejileri: (1) Okulun amaçlarının belirlenmesinde öğrencilerin, ailelerin ve okul personelinin katılımıyla sistematik bir stratejinin kullanımı, (2) Okul gelişim planlarının iyileştirilmesi, (3) Bireysel gelişim planlarının iyileştirilmesi, (4) Eylem önceliklerinin belirlenmesi, (5) Okul amaçlarının ve önceliklerinin gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesi, (6) Özel girişimlerin uygulanmasına yönelik tasarlanan süreçler

Politika ve Kaynaklar: (1) Mesleki gelişimi destekleyecek yeterli düzeyde kaynak, (2) Okul üyelerine gelişimlerini sağlamaları için kütüphane ve materyallerin tedarik edilmesi, (3) Teknolojik olanakların sağlanması, (4) Yeni uygulamaları hayata geçirmek için sağlanacak teknik destek.

Yukarıda bahsedilen öğrenen okulların özelliklerine ek olarak Silins, Zarins ve Mulford (2002, s. 26) iki özellikten daha bahsetmektedir.

1) *Çevresel Tarama:* Okul gelişimi ve karar verme süreçlerine ilişkin sahip olunan bilgi, politika, teori ve uygulamaların alanının genişletilmesine yönelik gerçekleştirilen eylemleri ifade etmektedir.

2) *Takdir Etme ve Destekleme*: Okul gelişimine yönelik çabaların, girişimlerin ve elde edilen başarının takdir edilmesi ve değerli görülmesiyle ilgilidir.

Örgütsel öğrenme ve liderlik kapasitesi kavramları arasında temel benzerliklerin bulunduğu görülmektedir. Bu noktada, Lambert'in (2003) örgütsel öğrenmenin paylaşılan vizyon, kişisel ustalık, ekip halinde öğrenme ve sistem düşüncesi ilkelerinin liderlik kapasitesi kavramının merkez noktasını oluşturduğunu belirtmesi oldukça önemli görülmektedir. Öte yandan, öğrenen okullarla ilgili alanyazın incelendiğinde, bu okullarda öğretmenlerin bireysel ve kolektif olarak mesleki gelişimlerini sürdürmelerini sağlayacak ortamın mevcut olduğu (Dilworth ve Imig, 1995), dağıtımcı bir liderlik anlayışının benimsendiği (Silins ve Mulford ve Zarins, 2002), okulun amaçlarına en uygun bilginin toplanmasına önem verildiği ve temel örgütsel süreçlerin sürekli olarak gözden geçirildiği (Brandt, 1998) okul üyelerinin karar süreçlerine katılım gösterdikleri, ortak bir vizyona ve amaca sahip oldukları ve okulda yapılan öğretime yönelik yansıtma ve tartışmalar gerçekleştirdikleri (Silins ve Mulford, 2000), iş birlikçi bir anlayışın hâkim olduğu (Coppeters, 2005) görülmektedir. Bu bağlamda, öğrenen okulların sahip oldukları özellikler ile liderlik kapasitesi yüksek olan okulların özellikleri arasında önemli benzerliklerin olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrenen okul ve liderlik kapasitesi yüksek olan okulların başka ortak özellikleri de bulunmaktadır. Örneğin, Lambert (2003) öğrenen okullarda okul müdürlerinin önemli görevlerinden biri olarak okula destek sağlamak amacıyla sistemin bütünüyle ilişki kurmayı göstermektedir. Buna paralel olarak Silins, Zarins ve Mulford (2002, s. 26) öğrenen okulda, okul gelişimi ve karar verme süreçleriyle ilişkili bilgi ve uygulamaları genişletmeye yönelik gerçekleştirilen eylemlere vurgu yapmaktadır. Bununla birlikte, Senge (2007) öğrenen okullarda okul üyelerinin yaptıkları öğretimi geliştirmek için sürekli bir arayış içinde olduğunu belirtmektedir. Senge'in (2007) bu düşüncesi ile Lambert'in (1998b, s. 2003) öne sürdüğü okul üyelerinin kendilerinin ve birbirlerinin öğretim uygulamalarıyla ilgili eleştirel bir bakış açısıyla yaptıkları yansıtmanın örtüştüğü söylenebilir. Öz bir ifadeyle, liderlik kapasitesi anlayışının temel varsayımlarının öğrenen örgüt ve öğrenen okul anlayışıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

2.5.3. Mesleki Bir Öğrenme Toplumu Olarak Okul

Son yıllarda okul gelişimi, okul reform girişimleri, öğrenci başarısının artırılması ve öğrenci öğrenmesi bağlamında tartışılan kavramlardan biri de mesleki öğrenme toplumdur (professional learning community). Sergiovanni (1994b) mesleki öğrenme toplumu kavramının temel çerçevesini örgütsel gelişimi sağlamak için bilgiye ulaşmayı, onu kullanmayı ve dağıtmayı bilen etkili örgütlerle ilgili alanyazının oluşturduğunu dile getirmektedir. Mesleki öğrenme toplumunun teorik temelleri Wenger'in (2000) "*uygulama toplumlari*" (communities of practice) kavramına dayandırılabilir. Bu tür toplumlarda gerçekleştirilen uygulamalar belli bir konuya ilgi duyan, bir dizi problemi çözmeye çalışan, birbirleriyle sürekli etkileşim halinde olan, bilgi ve uzmanlık alanlarını genişletme amacıyla olan bir grup insanın ortak çabasıyla geliştirilmektedir (Wenger, McDermott ve Synder, 2002).

Mesleki öğrenme toplumu ile ilgili alanyazın incelendiğinde, kavramın öğretimin etkililiği (Cahey, 2008), öğretmenlerin kolektif yeterlikleri (Gallozzi, 2011; Marks, 2009; Robertson, 2001), okul iklimi (Moore, 2010) ve akademik başarıyla (Kincannon, 2010; Tignor, 2008) ilişkilendirildiği çalışmalara rastlanmaktadır. Bununla birlikte, okullarındaki mesleki öğrenme toplumuna yönelik okul müdürlerinin (Cranston, 2009; Hannahs, 2009) ve öğretmenlerin (Taylor, 2001) algılarını ortaya koyan ve okul liderlik kapasitesinin mesleki öğrenme topluluğu üzerindeki etkilerini araştıran (Scoggins, 2008) çalışmaların da yapıldığı görülmektedir.

Eğitim reform girişimleri sonucu elde edilen evrensel bulgular, yapılan reformların amacına ulaşmasında, öğretmenlerin bireysel ve kolektif yeterliklerinin ve öğrenci öğrenmesini artırmaya yönelik okulun sahip olduğu kapasitenin önemini ortaya koymaktadır. Kapasite, okul üyelerinin motivasyonu, yetenek düzeyleri, olumlu öğrenme ortamı, örgütsel koşullar ve yönetim desteği gibi farklı faktörlerin bir bileşimi olarak değerlendirilebilir ve okulların mesleki öğrenme toplumu olarak kurgulanması sürdürülebilir gelişimi sağlayacak kapasitenin geliştirilmesi açısından oldukça önemli bir rol oynayabilir. Bu nedenle, bir çok ülkede mesleki öğrenme toplumuna yönelik araştırmalar yapılmaktadır (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace ve Thomas, 2006).

Mitchell ve Sackney (2000) mesleki öğrenme toplumunu, yaptıkları uygulamaları paylaşan ve yansıtıcı, iş birlikçi, katılımcı, öğrenen merkezli, gelişimci ve

eleştirel bir anlayışla uygulamalarını sorgulayan bir grup işgören olarak tanımlanmaktadır. Darling-Hammond ve Richardson (2009) mesleki öğrenme toplumunu öğretmenlerin iş birliği içinde çalıştıkları, uygulamalarını analiz etmek, en etkili öğretim uygulamalarını ortaya koymak ve uygulamak için diyalog kurdukları bir süreç olarak ele almaktadır. Sergiovanni (1994a) okulu bir toplum olarak algılamamanın yapıları farklı şekilde yapmak, bireyler arasında yeni tür ilişkiler geliştirmek, yeni bağlantılar ve okula ilişkin farklı düzeyde bir bağlılık oluşturmak olduğunu ileri sürmektedir. Morrissey (2000, s. 4) ise okullar için birer mesleki öğrenme toplumu haline gelmenin önemini şu şekilde dile getirmektedir:

"Birey yalnız başına mesleki gelişimini sürdürmeye çalıştığında (bir kitap, makale ya da videoyla) yeni bilgi ve fikirlerin tek kaynağı da kendisi olmaktadır. Yeni fikirler başka bireylerle etkileşim halinde ortaya çıktığında ise çoklu bilgi ve uzmanlık kaynakları ortaya çıkarabilir... Mesleki öğrenme toplumu daha zengin ve ufuk açıcı bir ortam sunar."

Harris ve Jones (2010) mesleki öğrenme toplumuyla ilgili yapılan çalışmaların üç ilke üzerine yapılandırıldığını ileri sürmektedir: (1) Sistem düzeyinde bir değişim ancak tüm sistemin iş birliği ve ağbağlar kurması ile gerçekleşebilir. (2) Mesleki öğrenme toplumu çalışmalarında temel nokta, eğitimcilerin pedagojik açıdan gelişimi ve öğrenci öğrenmesinin artırılmasıdır. (3) Mesleki öğrenme toplumlarında sınıf uygulamalarının daha etkili hale getirilmesi amacıyla eylem araştırmaları sıklıkla kullanılır. Sergiovanni (1994a) mesleki öğrenme toplumlarının aynı zamanda birer araştırma toplumu olduğunu ve bu toplumlarda öğretime, öğrenmeye ve problem çözmeye yönelik bakış açısının farklı olduğunu dile getirmektedir. Okulun mesleki bir öğrenme toplumu olarak kurgulanmasının ardında yatan temel varsayımları Barth (1990a, s. 45) şu şekilde sıralamaktadır:

- 1) Okullar kendilerini geliştirecek kapasiteye sahiptir.
- 2) İhtiyaç duyulduğunda ve gerekli örgütsel koşullar sağlandığında, okulda öğrenciler ve yetişkinler birlikte öğrenebilir ve birbirlerinin öğrenmelerine katkıda bulunabilirler.
- 3) Okullarda gelişim ihtiyacı duyulan noktalar okulların kültürü, kişiler arası ilişkilerin ve öğrenme deneyimlerinin kalitesidir.

- 4) Okul gelişimi, öğrencilerin ve yetişkinlerin kendi aralarında öğrenme ortamını geliştirebilecekleri ve sürdürebilecekleri içsel ve dışsal koşulların sağlanması yönünde bir çabadır.

Barth'a (1990a) göre, bu varsayımlar okul kültürü ve okul kültürünü oluşturan bireyler hakkında sahip olunan varsayımların ciddi bir şekilde sorgulanması anlamına gelmektedir. Buna göre, okul müdürü her şeyi bilen bir baş yönetici ya da öğretim lideri rolünü üstlenmek yerine, öğrenme sürecine önderlik etme ya da öğretmen ve öğrencilerden beklenenlere model olma rolünü üstlenmelidir. Sergiovanni (1994a) ise okulun bir toplum olarak düşünülmesinin, okul üyelerinin ortak değerler ve vizyon etrafında birleşmesi, "ben" algısından "biz" algısına doğru geçiş ve okula ilişkin manevi bir bağlılık oluşturulması noktasında oldukça önemli olduğunu ileri sürmektedir. Bu itibarla, okulu bir toplum olarak düşünmenin okulun manevi ve sembolik yanını ön plana çıkarmakla ilişkili olduğu söylenebilir.

Mesleki öğrenme toplumu, öğrenci öğrenmesinin arttığı gelişen okulların en önemli özelliklerinden biri olarak gösterilmektedir. İş birliği kültürü ve okul üyelerinin iş birliği konusundaki isteklilikleri, mesleki öğrenme toplumu haline gelen okulların ayırt edici diğer bir özelliğidir (Harris, 2009). Lambert (2002) bu iş birliğinin yalnızca ders planlarını paylaşma, fotokopi çekirme ya da iki yakın sınıfın birlikte çalışması olarak algılanmaması gerektiğini, gelişen okullarda iş birliğinin liderliği paylaşmak ve her bir okul üyesinin birbirinin liderlik kapasitesini geliştirmesi bağlamında düşünülmesi gerektiğini ileri sürmektedir. DuFour (2004, s. 1) mesleki öğrenme toplumunun fikri temellerini şu şekilde ifade etmektedir:

- 1) *Bütün öğrencilerin öğrenmesini sağlama*: Mesleki öğrenme toplumu modeline göre formel eğitimin temel amacı, öğretim yapılmasını değil, öğrencilerin öğrenmesini sağlamaktır. Odak nokta, öğretmeden öğrenmeye kaymıştır ve okuldaki bireyler şu soruların cevaplarını bulmaya çalışırlar: (1) Öğrencilerin ne öğrenmesini istiyoruz? (2) Öğrencilerin öğrendiğini nasıl bilebiliriz? (3) Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere nasıl davranmalıyız?

DuFour (2004) özellikle üçüncü sorunun cevabının mesleki öğrenme toplumunu geleneksel okullardan ayırdığını bildirmektedir. Buna göre, mesleki öğrenme

toplumlarında öğrenme güçlüğü çeken, ek zaman ve desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler hızlı bir şekilde tespit edilir, öğrencilerin öğrenme güçlüğünün ortadan kaldırılmasını sağlayacak bir plan hazırlanarak ivedilikle uygulamaya konulur. Hazırlanan sistematik plan, öğrencileri ek yardım almaya davet etmek yerine, öğrenme güçlüklerini ortadan kaldırıncaya kadar ek zaman ve yardım talep etmelerini gerekli kılar.

- 2) *İş birliği kültürü*: Mesleki öğrenme toplumunu oluşturan eğitimciler herkesin öğrenebileceği bir ortam yaratmak için birlikte çalışmak durumunda olduklarının farkındadırlar. Bu nedenle, iş birlikçi kültürü destekleyen yapılar kurarlar. Mesleki öğrenme toplumlarını betimleyen güçlü iş birliği, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını analiz ettikleri ve geliştirdikleri sistematik bir süreçtir. Ekipler halinde çalışan öğretmenler, öğrenmeyi sağlayacak bir dizi soru ve bunların cevabı ile meşgul olur ve bu şekilde öğrenci öğrenmesini artırmaya çalışırlar.
- 3) *Sonuçlara Odaklanma*: Mesleki öğrenme toplumları, etkililiklerini öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerinden değerlendirirler. Öğrenci başarısını artırmak için birlikte çalışmak okuldaki herkesin rutin olarak yaptığı bir iş haline gelmiştir. Ekip üyelerinin her biri, öğrenci başarısının mevcut durumunu belirleme, başarının artırılmasına yönelik hedefleri ortaya koyma, bu hedeflere ulaşmak için birlikte çalışma ve ilerleme sağlama sürecine etkin şekilde katılır.

Mesleki öğrenme toplumu ile ilgili tartışmalar incelendiğinde, kavramın genellikle okul liderliğinin paylaşılması ve dağıtılması, ortak değerler, beklentiler, normlar, inançlar, varsayımlar, ortak vizyon ve misyon, okula ve öğretime bağlılık, okul gelişimi ve öğrenci başarısının artırılması, iş birliği, ortak sorumluluk ve araştırmalara dayalı olarak sınıf ve okul uygulamalarının geliştirilmesi çerçevesinde şekillendiği görülmektedir (DuFour, Eaker ve DuFour, 2005a; DuFour, DuFour, Eaker ve Many, 2010). Bu bağlamda, mesleki öğrenme toplumu ile liderlik kapasitesi kavramlarının temel varsayımlarının ve çıkış noktalarının paralellik gösterdiği söylenebilir.

Pohl (2012) okulun tüm üyelerinin karar süreçlerine katılım göstermelerinin bir öğrenme toplumu olarak hareket eden okulların önemli bir özelliği olduğunu ifade etmektedir. Mesleki öğrenme toplumu haline gelen okullarda okul müdürlerinin öğretmenlerle birlikte çalıştıklarını belirten Stoll ve diğerleri (2006), bu okul

müdürlerinin öğretmenlere öğrenmeyi ve öğretimi değiştirecek liderlik davranışları sergileme olanakları sağladıklarını öne sürmektedir. DuFour, Eaker ve DuFour (2005b) ise mesleki öğrenme toplumu ile ilgili geliştirilen hemen hemen tüm modellerde, okulda liderliğin paylaşılmasının savunulduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, mesleki öğrenme toplumu olarak kurgulanan okullarda liderlik anlayışının genellikle okul müdürü odaklı geleneksel liderlik anlayışından uzak bir görüntü sergilediği söylenebilir.

Harris ve Jones (2010) mesleki öğrenme toplumu ile liderliğin paylaşımının ilişkili olduğunu, mesleki öğrenme toplumu anlayışında liderliğin farklı bireylerin bilgi, beceri ve uzmanlıklarından yararlanmak olarak algılandığını, iş birliği ve daha etkili uygulamaların keşfedilmesine yönelik yapılacak araştırmaların ise mesleki öğrenme toplumunun önemli özelliklerinden biri olduğunu belirtmektedir. Harris ve Jones'un mesleki öğrenme toplumunda liderlik anlayışı çerçevesinde ifade ettiği araştırma, iş birliği, liderliğin dağıtılması ve farklı bireylerin liderlik becerilerinden faydalanılması gibi özelliklerin liderlik kapasitesinin özellikleri ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bununla birlikte, mesleki öğrenme toplumunun oluşturulması ve okulun liderlik kapasitesinin geliştirilmesinde okul müdürüne önemli bir rolün düştüğü de söylenebilir. Eaker ve Gonzalez (2006) mesleki öğrenme toplumunun amacına ulaşmasında, diğer bir ifadeyle, öğrenci öğrenmesinin artırılmasına katkı sağlamasında, iş birliği, kolektif araştırma ve uzman desteğinin oldukça önemli bir yeri olduğunu, buna rağmen tüm bunların okulda öğrenmeye yönelik bir kültür oluşturacak etkili liderlere olan ihtiyacı azaltmadığını öne sürmektedir. Lambert (2003) ise okul müdürünün okulda farklı bireylerin uzmanlık ve becerilerinden faydalanma, öğrenme etkinliklerinin başlatılması ve sürdürülmesi, öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemelerinin teşvik edilmesi, okul ve sınıf içi uygulamaların etkililiğini artırmaya dönük eylem araştırmalarının yapılması ve okul üyeleri arasında karşılıklı diyalog ortamının kurulmasında oldukça önemli görevler üstlendiğini ileri sürerek okulda liderlik kapasitesi oluşturmada okul müdürünün önemine işaret etmektedir. Bu bağlamda, okulun mesleki bir öğrenme toplumu olarak kurgulanması ve liderlik kapasitesinin artırılmasında okul müdürünün rolünün hâlâ oldukça önemli olduğu görünmektedir.

Her iki kavramın da temel vurgusu olan diğer bir nokta örgütsel değer ve vizyondur. Morrissey (2000) mesleki öğrenme toplumu kavramının temel özelliklerinden biri olan ortak değerler ve vizyonun okul üyelerine, yapılan öğretime ve

öğrenci öğrenmesine ilişkin karar verirken rehberlik ettiğini söylerken, Lambert (2003) ortak amaç ve vizyonun okul üyelerini birlikte çalışma konusunda güçlendirdiğini ve eğitim programı ve öğretim uygulamaları arasında tutarlılık sağladığını belirtmektedir. Bu noktada, her iki kavramın da okul üyelerinin birlikte oluşturdukları ve paylaştıkları ortak vizyona ve değerlere verdiği önem açıkça görülebilmektedir.

Mesleki öğrenme toplumu olarak okul kavramına yönelik yapılan çalışmaların temel amacının öğretimi ve öğrenmeyi geliştirmek olduğu ve bu süreçte öğrenci öğrenmesine yönelik okul üyeleri arasında gerçekleştirilecek yansıtıcı diyalogların, öğretmenlerin birbirlerinin uygulamalarını gözlemlemelerinin ve birlikte problem çözmelerinin oldukça önemli olduğu söylenebilir (Bryk, Camburn ve Louis (1999). Öte yandan, liderlik kapasitesiyle ilgili alanyazında yansıtma ve yansıtıcı uygulamalar aracılığıyla öğretimin geliştirilebileceği ve bu şekilde okul ve sınıf içi uygulamaların etkililiğinin değerlendirilebileceği belirtilmektedir (Christie, 2007; Day, 2000; Edwards ve Nicoll, 2006; Harris ve Lambert, 2003; Lambert, 1998b, 2003).

Özetle, liderlik kapasitesi ve mesleki öğrenme toplumu ile ilgili yapılan tartışmalar, her iki kavramın da öğrenci öğrenmesini daha üst seviyeye çıkarmak amacıyla ortaya konduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, her iki kavramın benzer varsayımlardan yola çıktığı ve birbirine paralellik gösteren özelliklere sahip olduğu ifade edilebilir.

2.6. Liderlik Kapasitesinin Ölçülmesi

Bu bölümde liderlik kapasitesi ile ilgili yapılan ampirik çalışmalar incelenerek liderlik kapasitesini ölçmek için hangi yöntemlerin, araçların kullanıldığı ve ne tür analizlerin yapıldığı ortaya konmaya çalışılmıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde, okulların liderlik kapasitesini ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmalarda nicel ve karma araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Bazı araştırmacılar (D'Ambrosio, 2004; Herbert, 2006; Keith, 2009; Isoye, 2011; Scoggins, 2008) okulların liderlik kapasitesine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini ortaya koymak amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden faydalanırken, karma yöntemin kullanıldığı çalışmalara (Gambini, 2011; Izbicki, 2004) da rastlanmaktadır. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmaların birinde

D'Ambrosio (2004), "*Leadership Capacity: Principals and Teachers Perceptions of Lambert's Essential Elements*" isimli doktora tez çalışmasında okul liderlik kapasitesine yönelik ilköğretim düzeyinde görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerini ortaya koymak amacıyla Lambert (2003) tarafından geliştirilen OLKÖ'yü kullanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden faydalanılmış ve SPSS paket programı kullanılarak her maddenin ve alt boyutun analizi gerçekleştirilmiştir. Daha sonra öğretmenler ve okul yöneticileri için ayrı ayrı ortalama puanlar hesaplanarak öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okulun liderlik kapasitesine ilişkin görüşlerinin ne kadar örtüştüğü belirlenmeye çalışılmıştır.

Nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan liderlik kapasitesi çalışmalarından bir diğeri Herbert'e (2006) ait "*Leadership Capacity: Superintendent and Middle School Principal Perceptions of Lambert's Essential Elements*" isimli doktora tez çalışmasıdır. Bu çalışmada eğitim denetçilerinin ve Türk eğitim sisteminde ortaokul kademesine denk gelen okullarda görev yapan okul yöneticilerinin okulların liderlik kapasitesine yönelik görüşleri analiz edilmeye çalışılmıştır. Her iki örneklem grubu için ayrı ayrı elde edilen ortalama puanlar üzerinden karşılaştırma yapılmaya çalışılmıştır. Çalışmada veri toplamak amacıyla Lambert (2003) tarafından geliştirilen OLKÖ kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden frekans ve ortalama puan hesaplanmıştır.

Okulda liderlik kapasitesinin incelenmesine dönük olarak nicel araştırma yöntemlerinden faydalanılarak yürütülen diğer bir çalışmada (Keith, 2009), okulların liderlik kapasitesine ilişkin ortaöğretimde görev yapan okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin görüşleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Diğer çalışmalara benzer şekilde, bu çalışmada da Lambert'in (2003) geliştirdiği OLKÖ kullanılmıştır. Bu çalışmada okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin görüşleri ve okulların liderlik kapasitesine yönelik görüşleriyle öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Scoggins'in (2008) "*The Impact of Leadership Capacity and Style on Professional Learning Communities in Schools*" isimli doktora tez çalışmasında alt amaçlardan biri, ilk ve ortaöğretim düzeyindeki okulların liderlik kapasitesinin tespit

edilmesidir. Bu araştırmada liderlik kapasitesinin düzeyini tespit etmek amacıyla nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve veriler Lambert (1998b) tarafından geliştirilen OLKÖ aracılığıyla toplanmıştır. Okulların liderlik kapasitesine ilişkin toplanan verilerin analizi için betimsel istatistikler uygulanmış ve araştırma kapsamında bulunan okulların her birinin liderlik kapasitesi düzeyi tespit edilmiştir.

Isoye'nin (2011) "*School Leadership Capacity and Student Achievement*" isimli doktora tez çalışmasında okul liderlik kapasitesi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırmada, liderlik kapasitesinin düzeyini tespit etmek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden faydalanılmış ve veriler Lambert (2003) tarafından geliştirilen OLKÖ aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analizlerin yanında, korelasyon ve regresyon analizlerinden faydalanılmıştır.

Okulların liderlik kapasitesinin karma araştırma yöntemleri kullanılarak incelendiğı araştırmalar da mevcuttur. Izbicki (2004) okul öncesi kurumlarının liderlik kapasitesi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında karma araştırma yöntemini kullanmıştır. Çalışmada ilk olarak okullarda liderlik kapasitesini tespit etmek amacıyla Lambert (2003) tarafından geliştirilen OLKÖ kullanılmış ve veriler analiz edilmiştir. Daha sonra liderlik kapasitesinin yüksek olduğı okullarda okul yöneticilerinin okulun liderlik kapasitesinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisine yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla nitel araştırma desenlerinden biri olan örnek olay (case study) çalışması gerçekleştirilmiştir. Nicel boyutta verilerin analizinde betimsel istatistikler ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Gambini (2011) özel teşebbüse ait ve okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim basamakları bulunan bir okulda liderlik kapasitesini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılarak nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanmıştır. Okulun liderlik kapasitesine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerini tespit etmek amacıyla diğerk çalışmalarda da kullanılan Lambert'e (2003) ait OLKÖ kullanılmıştır. Araştırmayı derinleştirmek ve daha fazla veri toplayabilmek amacıyla yapılan nitel araştırma kapsamında ise Lambert'in (2003) hazırlamış olduğı Liderlik Kapasitesi Matrisi'nde yüksek liderlik kapasitesine sahip olan okulların özelliklerine yönelik ifadeler yeniden ele alınarak bir görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan formda katılımcılardan liderlik kapasitesinin her bir

boyutuna ilişkin okulda hâlihazırda yapılanları ya da yapılması gerekenleri ifade etmeleri istenmiştir. Nicel araştırma yöntemleri doğrultusunda toplanan verilerin analizinde betimsel istatistiklerden faydalanılmıştır. Öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre, okulların yüksek liderlik kapasitesi özelliklerine ne düzeyde sahip olduğunu tespit etmek amacıyla ortalama puanlar hesaplanmış, öğretmen ve okul yöneticilerinin liderlik kapasitesine ilişkin görüşlerinin ne düzeyde uyum gösterdiği ortaya koymak amacıyla da ki kare (chi-square) testi uygulanmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin analiz kısmında öncelikle öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin formda verdikleri cevaplar kategorik hale getirilmiş ve toplanan veriler üzerinden öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik içerik analizi yapılmıştır.

Alanyazında okullarda liderlik kapasitesinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, genellikle nicel araştırma yöntemlerinden faydalandığı ve veri toplama aşamasında genellikle ölçek kullanıldığı görülmektedir. Okulların liderlik kapasitesini ölçmek için yapılan çalışmaların hemen hemen tamamında Lambert (2003) tarafından geliştirilen OLKÖ'nün kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca ölçeğin kısa formunun oluşturulduğu (Pierce, 2007) ve okullarda liderlik kapasitesi düzeyini tespit etmek için bu kısa formun kullanıldığı çalışmalara (Hill, 2009) rastlamak da mümkündür. Yapılan inceleme sonucu, liderlik kapasitesinin tespit edilmesine yönelik gerçekleştirilen çalışmaların farklı eğitim kademelerinde yürütüldüğü ve daha çok nicel araştırma yöntemlerinden faydalandığı görülmektedir. Bununla birlikte, karma araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmalar da mevcuttur. Yapılan analizler incelendiğinde ise daha çok betimsel ve korelasyonel analizlerinin uygulandığı görülmektedir.

Mevcut çalışmada okulların liderlik kapasitesi durumu nicel bir yöntemle incelenmiş ve sonrasında gerçekleştirilen nitel çalışmayla liderlik kapasitesiyle ilişkili kavramlar olan okul müdürünün liderliği, karara katılım, okul vizyonu, okul çalışma ortamı, akademik başarı ve öğretmen liderliğine yönelik derinlemesine bir araştırma yapılmıştır. Özellikle nicel araştırma sonucu elde edilen verilere dayalı olarak gerçekleştirilen nitel çalışmayla birlikte liderlik kapasitesi kavramına yönelik örüntüler ayrıntılı bir biçimde ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, araştırmadan elde edilecek verilerin konuya ilişkin bütünsel bir veri tabanı oluşmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma yapılan evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiziyle ilgili detaylı süreçlerden söz edilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında liderlik kapasitesini belirlemek ve liderlik kapasitesiyle ilişkili etmenleri ortaya koymaktır. Liderlik kapasitesinin temel unsurlarını, liderlik sürecine geniş tabanlı katılım, ortak karar verme, uygulamalarda araştırmaya dayalı enformasyonun kullanımı, karar sürecine tüm okul üyelerinin katılımı, iş birliği ve öğrenci başarısını artırmaya yönelik rol ve sorumluluklar, okulda gerçekleştirilen uygulamalar üzerine eleştirel düşünme ve öğrenci başarısının artırılması oluşturmaktadır (Lambert, 1998a).

Araştırmada, nicel ve nitel araştırma yönteminin birlikte kullanıldığı karma bir model benimsenmiştir. Öncelikle nicel verilerin toplanıp analiz edildiği ve sonrasında yapılacak nitel bir çalışmayla araştırma probleminin derinlemesine incelendiği bu çalışmanın deseni, bir karma yöntem olarak tanımlanan açıklayıcı desendir. Fraenkel ve Wallen (2006) açıklayıcı deseni (explanatory design), araştırma sürecinde önce nicel verilerin toplanıp analiz edildiği, daha sonra nitel verilerin toplanarak araştırma bulgularının desteklendiği bir desen olarak ifade etmektedir.

Araştırmanın nicel boyutunda, betimsel bir modelde tasarlanmış korelasyonel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Nitel boyutta ise nicel araştırma yöntemiyle elde edilen veriler ışığında, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması aracılığıyla ilköğretim okullarında liderlik kapasitesi ve liderlik kapasitesiyle ilişkili kavramlara yönelik öğretmen ve yöneticilerin görüşleri detaylı şekilde ortaya konmaya çalışılmıştır. Mevcut araştırmada durum çalışması deseni içinde de bütüncül çoklu durum deseninin kullanılmasının daha uygun olduğu görülmüştür. Bunun nedeni olarak farklı düzeyde

liderlik kapasitesine sahip okullar arasında karşılaştırma yapılmak istenmesi gösterilebilir. Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 39) nitel araştırmayı "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlarken durum çalışması desenini "bir ya da bir kaç durumun derinlemesine araştırıldığı ve duruma ilişkin etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla ortaya konmaya çalışıldığı bir nitel araştırma deseni" olarak ifade etmektedir.

3.2. Nicel Araştırma İçin Evren ve Örneklem

Araştırmanın nicel boyutu olan birinci aşaması için evren, Ankara'nın Çankaya, Keçiören, Yenimahalle, Mamak ve Altındağ ilçelerinde görev yapan ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu grupları temsilen seçilecek örneklem belirlenmesinde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmış ve tabakalandırmada ilçe büyüklüğü esas alınmıştır. Tabakalı örneklemede evrende bulunan alt gruplar ve bu alt grupların evrendeki oranları belirlenmekte ve alt grupların örneklem içinde aynı oranda temsil edilmeleri sağlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Araştırmada örnekleme birimi okul, gözlem birimi ise seçilen okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerdir.

Araştırmada örnekleme birimi okul olduğu için öncelikle sözü edilen ilçelerde bulunan ilköğretim okullarının toplam sayısı ve genel toplam içindeki oranı hesaplanmıştır. Buna göre, beş ilçede toplam 436 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Bu okullardan 105'i (%24.08) Çankaya'da, 79'u (%18.12) Keçiören'de, 98'i (%22.48) Mamak'ta, 67'si (%15.37) Altındağ'da ve 87'si (%19.95) ise Yenimahalle'de bulunmaktadır. Bir sonraki aşamada, evrenden kaç okulun örnekleme dahil edileceğini belirlemek amacıyla Büyüköztürk ve diğerleri (2010) tarafından verilen örneklem hesaplama formülü kullanılmıştır.

$$n = \frac{n_o}{1 + \frac{n_o - 1}{N}}$$

$$n_0 = (t^2 PQ)/d^2$$

P belirli bir özelliğe sahip olma, Q olmama oranını yansıtmaktadır. Evren için P tahmini yoksa, P = Q = 0.5 alınabilir ve bu durumda varyans (PQ) en yüksek değeri (.25)

alır ve bu şekilde en büyük örneklem büyüklüğüne ulaşır. Evren tahmini için sapma miktarı $d = .05$, güven düzeyi $(1-\alpha) = .95$ alınmıştır. Güven düzeyine gelen t değeri 1.96'dır (Büyüköztürk ve diğ., 2010). Bu araştırmada örneklem büyüklüğünün belirlenmesi için aşağıda verilen adımlar izlenmiştir:

$n_0 = (t^2 \times pq) / d^2$ formülünde değerler yerine konulduğunda,

$$n_0 = (1.96^2 \times 0.25) / 0.05^2 = 0.9604 / 0.0025 = 384.16$$

Hesaplanan $n_0 = 384.16$ değeri formülde yerine konulduğunda,

$$n = \frac{384.16}{1 + \frac{384.16 - 1}{436}} = \frac{384.16}{1.87880734} = 204.47$$

Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasına yönelik gerçekleştirilen işlemler sonucu örnekleme 204 okul alınabileceği görülmektedir. Buna göre, 204 okulu kapsayan bir örneklem içinde 49 okulun Çankaya'dan, 37 okulun Keçiören'den, 46 okulun Mamak'tan, 31 okulun Altındağ'dan ve 41 okulun da Yenimahalle'den seçilmesi kararlaştırılmıştır. Daha sonra her bir ilçede bulunan alt, orta ve üst sosyo-ekonomik grubu temsil eden okullar gruplandırılmış ve kendi içinde oranlanmıştır. Her bir ilçe içinde bulunan okulların gelişmişlik düzeylerine göre derecelendirilmesinde TÜİK'in (2012) Ankara ili merkez ilçelerine ait gelişmişlik düzeyi verilerinden faydalanılmıştır. TÜİK verilerine göre yapılan derecelendirmeden sonra Çankaya, Keçiören, Mamak, Yenimahalle ve Altındağ İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'nde şube müdürü olarak görev yapan yetkililerin okulların sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeylerine ilişkin yapılan derecelendirme ile ilgili görüşleri alınmış ve derecelendirme işlemi bu şekilde sonlandırılarak Tablo 2'de sunulmuştur. Örneğin, Çankaya ilçesinde toplam 105 ilköğretim okulu bulunmaktadır. (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2012) verilerine ve uzman görüşlerine dayanarak yapılan hesaplama sonucu, bu okulların 68'inin (%64.76) üst, 28'inin (%26.66) orta ve 9'unun (%8.57) alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardan oluştuğu ortaya konmuştur. Bu ağırlıklandırmaya göre, Çankaya'dan örnekleme giren 48 okulun 31'inin üst, 13'ünün orta ve 4'ünün de alt sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden okullardan seçilmesi uygun görülmüştür. Tablo 2'de her bir ilçede alt, orta ve üst gruplarda kaç okulun olduğu ve bunların ilçe içindeki oranları, ilçedeki okul sayısının toplam okul sayısına oranı ve örnekleme girecek okul sayıları verilmiştir.

Tablo 2

Nicel Araştırma Evren ve Örneklemine İlişkin Dağılım

<i>İlçe</i>	<i>Dereceleme</i>	<i>Okul Sayısı</i>	<i>İlçe Ağırlığı (%)</i>	<i>Ağırlıklar (%)</i>	<i>Seçilecek Okul Sayısı</i>
Çankaya	Üst	68	24.08	64.76	32
	Orta	28		26.66	13
	Alt	9		8.57	4
	Toplam	105		100.00	49
Keçiören	Üst	21	18.12	26.58	10
	Orta	44		55.69	21
	Alt	14		17.72	6
	Toplam	79		100.00	37
Mamak	Üst	8	22.48	8.16	4
	Orta	54		55.10	25
	Alt	36		36.73	17
	Toplam	98		100.00	46
Altındağ	Üst	1	15.37	1.49	1
	Orta	44		65.67	21
	Alt	22		32.83	9
	Toplam	67		100.00	31
Yenimahalle	Üst	30	19.95	34.48	14
	Orta	43		49.42	21
	Alt	14		16.09	6
	Toplam	87		99.99	41

3.3. Nitel Araştırma İçin Katılımcılar

Araştırmanın nitel boyutunda katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleminin amacı olarak daha önce belirlenen ölçütleri karşılayan bütün durumların çalışılması, maksimum çeşitlilik örneklemesinin amacı olarak da daha küçük örneklemlerde, çalışılan konuyla ilişkisi olabilecek kişilerin maksimum düzeyde çeşitliliğinin sağlanması gösterilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda, mevcut araştırmada nitel araştırma yapılacak okulların seçimini belli bir ölçüte dayalı olarak yapmak ve örneklem çeşitliliğini sağlamak amacıyla araştırmanın nicel boyutunda elde edilen verilere dayalı olarak bir indeks geliştirilmiştir (Ek 4). İndeks, nicel uygulamanın yapıldığı 179 okulun liderlik kapasitesine yönelik ortalama puanlarının dağılımını göstermektedir. Bu indekse göre, yapılan nicel araştırma sonucu liderlik kapasitesi düzeyi en düşük, orta ve en yüksek olarak ortaya çıkan 5'er okul belirlenmiştir. Bu bağlamda, nitel araştırma yapılacak okulların belirlenmesinde

kullanılacak ölçüt okulların bu üç gruba girmiş olmasıdır. Toplamda 15 okulu kapsayan nispeten daha küçük bir örneklem içinden, uygulama olanakları da göz önünde bulundurularak alt, orta ve üst gruptan 2'şer olmak üzere toplam 6 okulda nitel uygulama yapılmasına karar verilmiştir. Bu şekilde farklı liderlik kapasitesi düzeyine sahip okulların öğretmen ve yöneticilerinden veri toplanmaya çalışılarak örneklem çeşitliliği sağlanmak istenmiştir.

Her okulda 5'i öğretmen ve 1'i de okul müdür olmak üzere 6 kişiyle, toplamda ise 36 kişiyle görüşme yapılmıştır. Ayrıca, her okuldaki görüşme yapılacak 5 öğretmenin seçim sürecinde de uzman görüşlerine dayalı olarak katılımcı çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, her okulda görüşme yapılacak öğretmenlerin farklı branşlardan (sosyal bilimler, fen bilimleri, sınıf öğretmeni, okul öncesi öğretmeni ve diğer branşlardan öğretmenler) olmalarına özen gösterilmiştir. Bu şekilde okulda farklı bireylerden daha derinlemesine veri toplamak amaçlanmıştır. Tablo 3'te katılımcılarla ilgili detaylı bilgiler sunulmuştur.

Tablo 3

Nitel Araştırmaya Katılan Katılımcılarla İlgili Veriler

<i>Okul Kodu</i>	<i>Kadro</i>	<i>Branş</i>	<i>Öğret. Kıdem</i>	<i>Yön. Kıdem</i>	<i>Liderlik Eğt. Alma Durumu</i>
1	Öğretmen	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	20	-	Hayır
1	Öğretmen	Okul Öncesi	10	-	Hayır
1	Öğretmen	Sınıf	11	-	Hayır
1	Öğretmen	Matematik	12	-	Hayır
1	Öğretmen	Sosyal	11	-	Hayır
1	Okul Müdürü	Sınıf	12	22	Evet
2	Öğretmen	Beden Eğitimi	9	-	Hayır
2	Öğretmen	Matematik	10	-	Hayır
2	Öğretmen	Okul Öncesi	18	-	Hayır
2	Öğretmen	İngilizce	10	-	Hayır
2	Öğretmen	Sınıf	15	-	Hayır
2	Okul Müdürü	Sınıf	10	9	Evet

Tablo 3 (devam)

<i>Okul Kodu</i>	<i>Kadro</i>	<i>Branş</i>	<i>Öğret. Kıdem</i>	<i>Yön. Kıdem</i>	<i>Liderlik Eğt. Alma Durumu</i>
3	Öğretmen	Matematik	9	-	Hayır
3	Öğretmen	Okul Öncesi	20	-	Hayır
3	Öğretmen	Sınıf	37	-	Evet
3	Öğretmen	Teknoloji ve Tasarım	16	-	Evet
3	Öğretmen	Türkçe	9	-	Hayır
3	Okul Müdürü	Türkçe	20	17	Evet
4	Öğretmen	Okul Öncesi	12	-	Hayır
4	Öğretmen	Matematik	11	-	Hayır
4	Öğretmen	Sınıf	15	-	Hayır
4	Öğretmen	Sosyal	7	-	Hayır
4	Öğretmen	Teknoloji ve Tasarım	18	-	Hayır
4	Okul Müdürü	Sınıf	16	12	Evet
5	Öğretmen	Beden Eğitimi	14	-	Hayır
5	Öğretmen	Fen ve Teknoloji	5	-	Hayır
5	Öğretmen	Sınıf	15	-	Hayır
5	Öğretmen	Sosyal Bilgiler	12	-	Hayır
5	Öğretmen	Türkçe	3	-	Hayır
5	Okul Müdürü	Görsel Sanatlar	27	16	Evet
6	Öğretmen	Görsel Sanatlar	29	-	Hayır
6	Öğretmen	Okul Öncesi	22	-	Hayır
6	Öğretmen	Sınıf	35	-	Hayır
6	Öğretmen	Türkçe	12	-	Hayır
6	Öğretmen	Matematik	14	-	Hayır
6	Okul Müdürü	Türkçe	7	26	Evet

Tablo 3 incelendiğinde, toplam 6 okulda gerçekleştirilen nitel araştırmaya katılan 30 öğretmenin 9 farklı branşta (Beden Eğitimi, İngilizce, Matematik, Okul Öncesi, Sınıf, Teknoloji ve Tasarım, Türkçe, Görsel Sanatlar ve Sosyal Bilgiler) görev yaptığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem aralığının 5-37 yıl arası değiştiği ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kariyerleri boyunca liderlikle ilgili herhangi bir eğitim almadıkları saptanmıştır. Araştırmaya katılan okul müdürlerine yönelik veriler incelendiğinde, yöneticilik kıdemlerinin 9 ile 26 yıl arasında, öğretmenlik kıdemlerinin ise 10 ile 27 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Bununla birlikte, okul müdürlerinin tamamının kariyerleri boyunca en az 1 (bir) defa liderlik eğitimi aldıkları belirlenmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

3.4.1. Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği (OLKÖ) Uyarlama Süreci

İlköğretim okullarının liderlik kapasitesini ortaya koymak amacıyla Lambert (2003) tarafından geliştirilen OLKÖ kullanılmıştır. Lambert (2003) tarafından geliştirilen OLKÖ, 6 boyutta 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğinin (OLKÖ) Alt Boyutları

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Madde Sayısı</i>	<i>Tanım</i>
1. Katılım	7	Liderlik sürecine geniş tabanlı ve beceri temelli katılım
2. Paylaşılan Vizyon	4	Tutarlı bir eğitim programı konusunda paylaşılan bir vizyona sahip olma
3. Araştırma Dayalı Veri Kullanımı	5	Karar ve uygulamalara yön gösterecek araştırmaya dayalı bilgi kullanımı
4. İş Birliği ve Ortak Sorumluluğa Yönelik Roller	4	Katılım, iş birliği ve kolektif sorumluluğu yansıtan rol ve davranışlar
5. Yansıtıcı Uygulama	5	Okulda gerçekleştirilen uygulamalar üzerine yapılan yansıtma
6. Öğrenci Başarısı	5	Yüksek ya da sürekli artan öğrenci başarısı ve gelişimi
Toplam	30	

Birinci boyutta, okul üyelerinin liderlik sürecinde geniş tabanlı ve beceriye dayalı katılımlarının düzeyini ölçen yedi madde bulunmaktadır. *İkinci boyutta*, okul ortamında paylaşılan vizyonun sonucu olarak okul üyelerinin okul programının bütünlüğüne ilişkin görüşlerini ortaya koyan dört madde bulunmaktadır. *Üçüncü boyut*, okul kültürü kapsamında yapılan uygulamalarda ve verilen kararlarda araştırmaya dayalı enformasyon kullanımına ilişkin okul üyelerinin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan beş maddeyi kapsamaktadır. *Dördüncü boyut*, okul üyelerinin okul süreçlerine katılımını, iş birliğini ve kolektif sorumluluğunu yansıtan rol ve davranışlara ilişkin görüşlerini belirlemeyi hedefleyen dört maddeden oluşmaktadır. *Beşinci boyut*, okuldaki yenilik ve değişimlere ilişkin beş ifadeyi ihtiva etmektedir. Son olarak, *altıncı boyutta*, öğrenci başarısı ve öğrenci öğrenmesinin geliştirilmesine yönelik okul üyelerinin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan beş madde bulunmaktadır. Likert

tipinde olan bu ölçeğin maddeleri her bir okulun yönetici ve öğretmenleri tarafından 1-5 arası değişen bir puanlama sistemine göre değerlendirilmektedir. Bu değerler, "(1) *Okulumuzda bunu yapmayız*, (2) *Bu yönde hareket etmeye başladık*, (3) *Bu yönde iyi bir mesafe aldık*, (4) *Bu durumu çok iyi yapılandırdık*, (5) *Bu konudaki uygulamamızı geliştiriyoruz*." şeklinde sıralanmaktadır. Buna göre, birinci boyutta alınabilecek en yüksek puan 35, ikinci boyutta 20, üçüncü boyutta 25, dördüncü boyutta 20, beşinci ve altıncı boyutta 25'dir. Yüksek puan, yüksek liderlik kapasitesini göstermektedir. Düşük puan ise liderlik kapasitesi açısından gelişim ihtiyacının yüksek olduğunu, zayıf liderlik kapasitesini göstermektedir. Madde bazında puanlar dikkate alındığında ise, "1-2" puan gelişim ihtiyacının yüksek olduğunu, "3-4" puan liderlik kapasitesinin güçlü olduğunu ve "5" puan yüksek liderlik kapasitesini ifade etmektedir.

OLKÖ, Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilmiş ve geliştirildiği ülkenin kendi bağlamına göre kurgulanmış bir ölçektir. Bu nedenle, çalışma kapsamında ölçek Türkçe'ye uyarlanmış, geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ancak geliştirildiği ülke bağlamında ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur (Izbicki, 2004; Pierce, 2007). Izbicki (2004) sözü edilen ölçek için yapmış olduğu güvenirlik çalışmasında, ölçeğin tüm alt boyutlarında iç tutarlık katsayısını .82 ile .88 arasında bulmuştur. Aynı çalışmada, iç tutarlık katsayısı birinci alt boyut için .88, ikinci alt boyut için .82, üçüncü alt boyut için .86, dördüncü alt boyut için .85, beşinci alt boyut için .83 ve altıncı alt boyut için .84'tür.

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

İlköğretim okullarının liderlik kapasitesini ortaya koymak amacıyla Lambert (2003) tarafından geliştirilen OLKÖ kullanılmıştır. (Ek 2). Ölçeğin kullanım izni ile ilgili Lambert'in (2003) "*Leadership Capacity for Lasting School Improvement*" isimli

kitabının yayımlandığı *Denetim ve Müfredat Geliştirme Birliği* (Association for Supervision and Curriculum Development) ile elektronik posta yoluyla iletişim kurulmuş ve ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması için gerekli izinler alınmıştır (Ek. 3). Ölçeğin Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilmiş olması, dilsel ve kültürel uyarlama yapılmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda, ölçme aracı maddeleri ile birlikte yönergelerin ve madde cevap seçeneklerinin Türkçe'ye uyarlaması yapılmıştır. Ölçek uyarlama işlemi için Hambleton ve Patsula (1999) tarafından belirlenen ölçek uyarlama aşamaları esas alınmıştır. Buna göre, öncelikle ölçek vasıtasıyla ölçülmek istenen kavramın uyarlama yapılacak kültürde mevcut olduğuna ve iki ülke arasında yapılacak karşılaştırmanın anlamlı olabileceğine karar verilmiştir. Uyarlama süreci üç temel aşamada gerçekleştirilmiştir.

Birinci aşama, ölçeğin kaynak dilden (İngilizce) hedef dile (Türkçe) çeviri işlemlerini kapsamaktadır. İki dili de iyi bilen ve iki kültürü de tanıyan alan uzmanlarından oluşan bir gruba ölçek çeviri formu (Ek 5) ulaştırılmıştır. Alan uzmanları tarafından ölçek maddeleri (6 faktörde 30 madde), puanlama yönergesi ve cevaplama seçenekleri hedef dile çevrilmiştir. Elde edilen çeviri formları öncelikle araştırmacı tarafından tek bir forma indirgenmeye çalışılmıştır. Daha sonra araştırmacı ve tez danışmanı tarafından gerçekleştirilen üç ayrı oturumda çeviri formları tek bir formda birleştirilmeye çalışılmıştır. Bu oturumlarda çeviri formları arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konmaya çalışılmış ve özellikle çevirilerdeki farklı noktalar saptanarak bir sonraki aşamada gerçekleştirilen uzman panelinde tartışmaya açılmıştır. Daha sonra ölçek maddeleri için yedekleme çalışması yapılmış, konuya ilişkin yapılan detaylı alanyazın taramasına dayalı olarak 3 ve 5. faktöre 2, diğer faktörlere 1'er olmak üzere ölçeğe toplam 8 madde eklenmiştir. Eklenen maddeler de ayrıca uzman panelinde tartışılmıştır. Çeviri sürecinin son aşamasında üç alan uzmanının katılımı ile uzman paneli gerçekleştirilmiştir. Panel tarihinden iki hafta önce katılımcı alan uzmanlarına ölçeğin orijinal ve çeviri formları ulaştırılmıştır. Bununla birlikte, uzmanlara araştırmacı ve danışman tarafından oluşturulan ve çevirilerin benzer ve farklı noktalarının tespit edildiği ek bir form daha ulaştırılmıştır. Panelde tartışmalar ölçeğin orijinal formu, çeviri formları, birleştirilmiş çeviri formu ve ek maddeleri gösteren ayrı bir form üzerinden yürütülmüştür. Bu süreçte her bir cevaplama seçeneği ve madde için en uygun olan çeviri seçilmeye çalışılmıştır. Ayrıca panelde, birleştirilmiş çeviri formunda

belirtilen ve çeviri grubunun farklı ifadelendirdikleri cevaplama seçenekleri ve maddeler tartışılmıştır. Panel sonucunda alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda, her bir cevaplama seçeneği ve maddeye en uygun düşen çeviri belirlenmiştir. Yapılan uzman paneli sonucunda çeviri formuna son hali verilmiştir.

İkinci aşamada, mantıksal bir yol olarak tanımlanabilecek olan uzman görüşüne dayalı dilsel eşdeğerlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada ölçeğin dilsel eşdeğerliğinin uzman görüşlerine dayalı mantıksal bir yöntemle incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla eşdeğerlik için uzman değerlendirme formu (Ek 6) hazırlanmış ve sekiz alan uzmanına formlar dağıtılmıştır. Alan uzmanlarından ölçekte yer alan ve Türkçe'ye çevrilmiş olan her bir maddenin uygulama yapılacak hedef kitlenin özelliklerini dikkate alarak anlamsal, deyimisel, kavramsal ve deneyimsel bakımdan özgün maddelerle olan eşdeğerliğini incelemeleri, uygun görmedikleri noktaları belirlemeleri ve varsa önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Alan uzmanlarının incelemesi tamamlandıktan sonra uzmanların görüşleri analiz edilmiştir (Ek 7). Uzman görüşlerinin analiziyle elde edilen sonuçlar ölçeğin, anlamsal, deyimisel, kavramsal ve deneyimsel açıdan özgün formuyla genel olarak tutarlı olduğunu, ancak bazı düzeltmelere ihtiyaç olduğunu göstermiştir. Türkçe formunda yer alan maddelerden eşdeğerlik bağlamında sorun olarak görülen maddeler çeviri süreci dâhil olmak üzere tekrar gözden geçirilmiştir. Alınan uzman görüşlerine göre, bir ölçek maddesinin (Madde 32) ikiye bölünmesine, bir ölçek maddesinin (Madde 9) birinci faktöre alınmasına ve 21 maddede de (Madde 1, 4, 5, 6, 10, 11, 13, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 28, 30, 31, 33) kısmî ifade değişikliği yapılmasına karar verilmiştir. Tez danışmanı ve araştırmacı bu süreçte üç farklı oturumda bir araya gelmiş ve eşdeğerlik formlarına verilen dönütler doğrultusunda ölçeğe son halini vermiştir. Ölçeğin son formunda 40 madde bulunmaktadır. Ölçek, yönergesi yazıldıktan sonra uygulama süreçlerine geçmeden tez izleme kurulu üyeleri dışında iki alan uzmanına son kez gösterilmiş ve uygun görüşleri alınmıştır.

Üçüncü aşamada, uyarlanan ölçeğin faktör yapısına ilişkin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Bu amaç için ihtiyaç duyulan veriler, a) ön pilot ve b) pilot olmak üzere iki aşamalı bir süreç sonunda toplanmıştır. Öncelikle ölçek, okul yöneticileri (okul müdürü ve müdür yardımcıları) ve öğretmenlerden oluşan 57 kişilik küçük bir gruba uygulanmıştır. Ön pilot çalışmasının gerçekleştirilmesinin amacı, büyük grupta

uygulama yapmadan önce ölçeğin maddelerinin, seçeneklerinin ve yönergesinin anlaşılabilirliği, cevaplanabilirliği ve cevaplanma süresi hakkında veri toplamak ve büyük grup uygulamasından önce ölçeği geliştirebilmektir.

Ön pilot çalışmasında çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 28'i (%49.1) erkek, 29'u (%50.9) kadın; 5'i (%8.8) okul müdürü, 10'u (%17.5) müdür yardımcısı ve 42'si (%73.7) öğretmendir. Katılımcılar ölçeğe ilişkin maddelere cevap verirken araştırmacı da aynı ortamda bulunmuş ve bu süreçte katılımcılardan ölçek maddeleri ve cevaplama seçeneklerine ilişkin varsa önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Uygulama sonucu elde edilen veriler tez danışmanı ile birlikte incelenmiş ve 5. cevap seçeneği olan "*Bu konudaki uygulamamızı geliştiriyoruz.*" seçeneğinin katılımcılar tarafından anlaşılmadığı tespit edilerek ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bununla birlikte, katılımcıların önerileri doğrultusundan 6 maddede (1, 5, 7, 17, 28 ve 36. maddeler) ifade değişikliğine gidilmesi kararlaştırılmıştır. Yapılan düzeltmeler tekrar tez izleme kurulu üyelerinin dışında iki alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve uygun olduğu görülmüştür.

Bir sonraki aşamada ölçek, Ankara ili merkezindeki okullardan uygulama izni alınan 11 ilköğretim okulunda uygulanmıştır. Uygulama yapılan okulların seçiminde sosyo-ekonomik düzey kriteri göz önünde bulundurulmuştur (TÜİK, 2012). Uygulamaya 101'i (%33.8) erkek, 198'i (%66.2) kadın, 9'u (%3) okul müdürü, 25'i (%8.4) müdür yardımcısı ve 265'i öğretmen (%88.6) olmak üzere toplam 299 yönetici ve öğretmen katılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde, ölçeklere ilişkin geçerlik çalışmalarında gerekli olan örneklem büyüklüğü konusunda görüş birliğinin olmadığı görülmektedir (Osborne ve Costello, 2004). Bazı kaynaklarda (Sapnas, 2004) 100 kişilik bir örneklem sayısının ölçeğin faktör yapısının ortaya konması için yeterli olduğu ifade edilirken, başka kaynaklarda (Preacher ve MacCallum, 2002) örneklem büyüklüğünün 100-250 arasında olması gerektiği belirtilmektedir. Bu çalışmada, ölçeğe ilişkin faktör analizlerinin gerçekleştirilebilmesi için veri toplanan katılımcı sayısının tanımlanan mutlak ölçütleri ve Kline'in (1994) belirttiği madde sayısının en az iki katı olmasına yönelik bağıl ölçütü de karşıladığı görülmüştür. Çalışmada ka sayısı madde sayısının yaklaşık 7.5 katıdır. Toplanan veriler için ilk olarak ölçeğin faktör yapısı ve yapı geçerliliği incelenmiş, daha sonra madde analizi ve güvenirlik değeri hesaplanmıştır.

Ölçeğin Faktör Yapısı

Ölçeğin faktör yapısı, ilk aşamada açımlayıcı faktör analiziyle (AFA) incelenmiştir. Daha sonra tanımlanan faktör yapısının geçerliliği için ek olarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA ile geliştirilen ölçek için ikinci kez AFA yapılmış ve sonuçları yorumlanmıştır.

Birinci AFA Sonuçları

AFA, ölçek maddelerinin birbirini dışarıda bırakan daha az faktöre ayrılıp ayrılmadığını belirlemek amacıyla yapılmaktadır (Balcı, 2000). AFA için verilerin ne derece uygun olduğu Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı ile değerlendirilmiştir. KMO değeri bu örneklem için .965 olarak saptanmıştır. KMO değerinin .60'dan yüksek olması, veri setinin analiz için uygun olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Buna göre verilerin AFA için uygun olduğu kabul edilmiştir. AFA'nın ilk analiz sonuçları, maddelerinin öz değeri 1'den büyük 4 alt ölçekte toplandığını göstermiştir. Faktör analizi sonucunda oluşan faktör yapısının, ölçeğin orijinal faktör yapısıyla örtüşmediği anlaşılmıştır. Bu bulgu, Pierce'in (2007) araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Faktör analizi sonucu oluşan faktör yapısının ölçeğin orijinal faktör yapısıyla paralellik göstermemesi nedeniyle Türk kültürüne uyarlama yapılarak elde edilen ölçeğin alt boyutları için isimlendirme yapılmıştır. İsimlendirme yapılırken Pierce (2007) tarafından yapılan isimlendirmeler ve alana ilişkin alanyazın dikkatle incelenmiştir.

Yapılan AFA sonucu birinci alt boyut 9 maddeden oluşan "**Dağıtımçı Liderlik**" olarak ortaya çıkmıştır. İlgili alt boyutta liderlik çalışmalarına okul toplumunun katılımı ve bireylerin beceriyle okul liderliği sürecine katkı sağlamaları ifade edilmektedir. Bu ölçeğe ait maddelere örnek olarak "*Okulumuzda ihtiyaç duyulduğunda işleri gerçekleştirmek için yeni komisyonlar oluştururuz*" ve "*Okulumuzda hepimiz birbirimize liderlik etme fırsatı yaratacak şekilde hareket ediyoruz.*" gösterilebilir. İkinci alt boyut 11 maddeden oluşan "**Paylaşılan Okul Vizyonu**" boyutudur. Bu boyutta okul vizyonunun katılımcı bir anlayışla, temel değer ve beklentilere duyarlılık göstererek oluşturulması ve güncel tutulmasına yönelik maddeler bulunmaktadır. Bununla birlikte, okulda herkesin öğrenmesi ve mesleki gelişimini artırması, okula ilişkin kararlar alırken

verilerden ve araştırma sonuçlarından faydalanılması gibi maddeler de bu boyut kapsamındadır. Bu boyuttaki maddelere örnek olarak "*Okulumuzda öğretim uygulamalarını araştırma sonuçlarına dayalı olarak tasarlarız.*" ve "*Okulumuzda öğrencilerin zenginleştirilmiş ortamlarda öğrenmesine odaklanıyoruz.*" gösterilebilir.

Üçüncü boyut 6 maddeden oluşan "***İş birliği ve Ortak Sorumluluk***" boyutudur. Bu boyut kapsamında okul toplumunun birlikte çalışmak için geliştirdiği yeni yollar ve okulda verilen kararların tüm okul çalışanları tarafından sahiplenilmesi gibi ifadeler yer almaktadır. Bu boyuttaki maddelere örnek olarak "*Okumuzda rollerimizi sınıflarımıza, okulumuza, paydaşlarımıza ve mesleğimize özen gösterecek şekilde belirleriz.*" ve "*Okul toplumunun bir üyesi olarak yapılan her işin sorumluluğunu üstleniriz.*" gösterilebilir. "***Algılanan Öğrenci Başarısı***" isimli dördüncü boyutta okulda öğrenci başarısının artırılması ve bunun için yapılması gerekenleri ifade eden 10 madde yer almaktadır. "*Okulumuzda öğretim etkinliklerini gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendiririz.*", "*Okulumuzda öğrenci başarısına yönelik beklentileri karşılamak için okul toplumunun üyeleriyle birlikte çalışırız.*" ve "*Okulumuzda sınıf içi uygulamaları (öğretimi ve ölçme değerlendirmeyi) tüm öğrencilerin öğrenmesi için planlarız.*" gibi maddeler bu boyut kapsamında yer almaktadır. ÖLKÖ üzerinde yapılan AFA sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

ÖLKÖ'nün Faktör Analizi Sonuçları

<i>Maddeler</i>	<i>Paylaşılan Okul Vizyonu</i>	<i>Algılanan Öğrenci Başarısı</i>	<i>İş birliği ve Ortak Sorumluluk</i>	<i>Dağıtımçı Liderlik</i>
Madde 13	.907	-.050	.056	.026
Madde 14	.883	-.007	.004	-.017
Madde 12	.845	-.029	.035	.057
Madde 15	.810	.086	.050	-.012
Madde 18	.710	.011	-.268	-.059
Madde 11	.709	.075	.110	.132
Madde 20	.680	-.029	-.182	.134
Madde 10	.660	.087	.167	.274
Madde 16	.649	.133	-.110	.035

Tablo 5 (devam)

<i>Maddeler</i>	<i>Paylaşılan Okul Vizyonu</i>	<i>Algılanan Öğrenci Başarısı</i>	<i>İş Birliği ve Ortak Sorumluluk</i>	<i>Dağıtımçı Liderlik</i>
Madde 19	.646	-.023	-.280	-.034
Madde 17	.615	.129	-.133	.025
Madde 37	.60	.918	-.023	-.172
Madde 38	.048	.891	-.006	-.117
Madde 36	-.20	.890	-.034	-.116
Madde 34	-.20	.825	.038	.112
Madde 33	.001	.780	.043	.159
Madde 40	.089	.752	-.087	.041
Madde 39	.120	.711	-.059	.061
Madde 32	-.047	.683	-.059	.227
Madde 35	.033	.653	-.107	.121
Madde 30	-.073	.446	-.198	.365
Madde 24	.105	.014	-.757	.097
Madde 23	.160	.106	-.684	.028
Madde 25	.067	.185	-.676	.036
Madde 26	.058	.182	-.646	.053
Madde 22	.046	.237	-.505	.197
Madde 28	.009	.257	-.420	.280
Madde 7	.025	.042	.081	.833
Madde 5	.026	-.136	-.228	.760
Madde 8	.138	.088	.087	.746
Madde 2	.106	.062	-.104	.671
Madde 9	.261	.123	.175	.644
Madde 1	.072	.114	-.157	.593
Madde 3	.139	.004	-.236	.591
Madde 6	.183	.030	-.165	.555
Madde 4	.215	.068	-.263	.393

Tablo 5'te ÖLKÖ üzerinde yapılan AFA¹ sonuçları incelendiğinde, ölçekte bulunan maddelerin 4 alt boyutta toplandığı görülmektedir. 4 alt boyutta toplanan ölçeğin toplam varyans miktarı %69.561'dir. Dağıtımçı liderlik boyutu 9, paylaşılan okul vizyonu boyutu 11, iş birliği ve ortak sorumluluk boyutu 6 ve algılanan öğrenci başarısı boyutu ise 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki toplam madde sayısı 36'dır.

¹ Tabachnick ve Fidell (2007) ölçek faktörlerinin birbiriyle ilişkili olduğu durumlarda ($r = .32$ ve üstü) gerçekleştirilecek eksen döndürme işlemlerinde eğik (oblique) eksen döndürme yaklaşımının tercih edilebileceğini belirtmektedir. Mevcut araştırmada gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizlerinde, ölçek faktörleri arasında yüksek düzeyde ilişkilerin tespit edilmiş olması nedeniyle eğik (oblique) eksen döndürme tekniklerinden biri olan direct oblimin kullanılmıştır.

Tablo 6'da 36 maddelik ölçek formunda alt boyutların açıkladıkları varyans yüzdeleri ve özdeğerler verilmiştir.

Tablo 6

Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğinin Alt Boyutlarının Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri ve Özdeğerleri

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Özdeğer</i>	<i>Açıklanan Varyans</i>
1) Dağıtımçı liderlik	19.297	53.603
2) Paylaşılan Okul Vizyonu	3.197	8.880
3) İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	1.332	3.701
4) Algılanan Öğrenci Başarısı	1.216	3.377

Tablo 6'da görüldüğü gibi ölçeğin alt boyutlarının öz değerleri ve açıkladıkları varyans değerleri *Dağıtımçı Liderlik* boyutu için 19.297 ve %53.603, *Paylaşılan Okul Vizyonu* boyutu için 3.197 ve %8.880, *İş Birliği ve Ortak Sorumluluk* için 1.332 ve %3.701 ve *Algılanan Öğrenci Başarısı* boyutu için 1.216 ve %3.377 olarak ortaya çıkmıştır. Tablo 7'de ise 36 maddelik ölçek formunda alt boyutlara ilişkin betimsel istatistiklerin sonucu sunulmuştur.

Tablo 7

Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği Alt Boyutlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları

<i>Alt Boyutlar</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
1) Dağıtımçı Liderlik	2.69	.78	-			
2) Paylaşılan Okul Vizyonu	2.74	.76	.83**	-		
3) İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	2.87	.77	.71**	.70 **	-	
4) Algılanan Öğrenci Başarısı	2.92	.76	.64**	.64 **	.76 **	-

** $p < .01$

Tablo 7 incelendiğinde, ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyonların .64 ile .83 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör ortalama puanı ve standart sapma değerleri *Dağıtımçı Liderlik* boyutu için 2.69 ($S = .78$), *Paylaşılan Okul Vizyonu* boyutu

için 2.74 ($S = .76$), *İş Birliği ve Ortak Sorumluluk* boyutu için 2.87 ($S = .77$) ve *Algılanan Öğrenci Başarısı* boyutu için 2.92 ($S = .76$) olarak bulunmuştur. Bununla birlikte, liderlik kapasitesinin alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu; en yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişkinin dağıtımcı liderlik ile paylaşılan okul vizyonu arasında ($r = .83, p < .01$), en düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkinin ise dağıtımcı liderlik ile algılanan öğrenci başarısı ve paylaşılan okul vizyonu ile algılanan öğrenci başarısı ($r = .64, p < .01$) arasında gerçekleştiği görülmektedir.

Birinci DFA Sonuçları

Yapılan ilk AFA sonucu ölçekten 4 madde çıkartılmış ve 36 maddeden oluşan bir form elde edilmişti. Bu form için DFA yapılmış ve analiz ile elde edilen model veri uyumu için istatistikler Tablo 8’de ve yol diyagramı Ek 8’de verilmiştir. Buna göre uyum indeksleri şöyledir: $\chi^2 = 3486.23$ ($sd = 588, p < .001$), $(\chi^2/sd) = 5.93$, $GFI = .61$, $RMSEA = .129$, $CFI = 0.95$. Model veri uyumu için hesaplanan istatistikler, model veri uyumunun genel olarak iyi olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, GFI değerinin düşük olduğu dikkate alınarak modelin geliştirilebilir olup olmadığına bakılmıştır. Bunun için modifikasyon değerleri incelenmiş ve uzman görüşü alınmıştır. Modelde yer alan diğer maddelerle hatalar arasında yüksek düzeyde ilişki veren beş maddenin (2, 9, 11, 13, 33) uzman görüşü alınarak formdan çıkartılmasına karar verilmiştir. Böylece ölçekteki madde sayısı 31’e inmiş ve bu form için DFA tekrarlanmış, analiz sonuçları aynı tabloda, yol diyagramı ise Ek 9’da verilmiştir.

Tablo 8

Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği'nin Uyum Değerleri

<i>Model</i>	χ^2	(χ^2/sd)	<i>RMSEA</i>	<i>RMR</i>	<i>CFI</i>	<i>NNFI</i>	<i>GFI</i>
1.Dört Faktörlü Model ($K = 36$)	3486.23	5.93	0.129	0.094	.95	0.95	0.61
2.Dört Faktörlü Model ($K = 31$)	2179.67	5.09	0.117	0.091	0.96	0.96	0.68

Tablo 8’de tüm ölçeğe yapılan birinci düzey DFA sonucu ortaya çıkan uyum indeksleri verilmiştir. Buna rağmen, bazı uyum indekslerinin (ör: GFI) düşük değer verdiği görülmüştür.

İkinci AFA Sonuçları

31 maddeden oluşan ölçek üzerine bir kez daha AFA yapılmıştır. Öncelikle 31 maddelik ölçeğin yapı geçerliğinin elde edilebilmesi için toplanan veriler üzerinde Kaiser Meyer Olkin = .964 ve Bartlett ($p < .01$) test analizleri sonuçları ile AFA yapılabileceği belirlenmiştir. Sonuç olarak, ölçek maddelerinin 4 alt boyutta toplandığı ve toplam varyans miktarının %70.141 olduğu görülmüştür. Dağıtımçı liderlik boyutu 7, paylaşılan okul vizyonu boyutu 9, iş birliği ve ortak sorumluluk boyutu 6 ve algılanan öğrenci başarısı boyutu ise 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki toplam madde sayısı 31'dir. Yapılan analizler sonucu elde edilen sonuçlar ve uzman görüşü alınarak 37. maddenin de ölçekten çıkarılmasına karar verilmiş ve ölçekteki madde sayısı 30'a indirilmiştir. Analizler nihai form olarak belirlenen 30 madde üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Son yapılan AFA sonuçları ve uzman görüşü alınarak oluşturulan 30 maddeden oluşan ölçek formu için AFA tekrarlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin test edilebilmesi için öncelikle toplanan veriler üzerinden Kaiser Meyer Olkin = .960 ve Bartlett ($p < .01$) test analizleri sonuçları ile AFA yapılabileceği belirlenmiştir. 30 maddelik ölçek formu için yapılan AFA sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları

<i>Maddeler</i>	<i>Dağıtımçı Liderlik</i>	<i>Paylaşılan Okul Vizyonu</i>	<i>İş Birliği ve Ortak Sorumluluk</i>	<i>Algılanan Öğrenci Başarısı</i>
Madde15	.837			
Madde14	.781			
Madde18	.781		-.191	
Madde16	.743	.120		
Madde12	.742			.155
Madde17	.740	.108		
Madde19	.718		-.174	
Madde20	.706		-.115	.157
Madde10	.575		.127	.333
Madde38		.890		-.141
Madde36		.880		-.119
Madde34		.810		.101
Madde40	.133	.790		
Madde39	.143	.748		

Tablo 9 (devam)

<i>Maddeler</i>	<i>Dağıtımçı Liderlik</i>	<i>Paylaşılan Okul Vizyonu</i>	<i>İş Birliği ve Ortak Sorumluluk</i>	<i>Algılanan Öğrenci Başarısı</i>
Madde32		.695		.171
Madde35		.660	-.104	.129
Madde30	-.110	.468	-.203	.368
Madde24			-.866	
Madde25			-.791	
Madde26			-.778	
Madde23	.184		-.750	
Madde22		.198	-.573	.128
Madde28		.243	-.443	.286
Madde7				.806
Madde5		-.101	-.214	.772
Madde8	.174			.711
Madde6	.199		-.124	.567
Madde3	.221		-.221	.512
Madde1	.180	.118	-.133	.484
Madde4	.241	.109	-.170	.406

Tablo 9 incelendiğinde, ölçekte bulunan maddelerin 4 alt boyutta toplandığı görülmektedir. 4 alt boyutta toplanan ölçeğin toplam varyans miktarı %68.400'dür. Dağıtımçı liderlik boyutu 7, paylaşılan okul vizyonu boyutu 9, iş birliği ve ortak sorumluluk boyutu 6 ve algılanan öğrenci başarısı boyutu 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki toplam madde sayısı 30'dur. Otuz maddelik ölçek formu için alt boyutların açıkladığı varyans yüzdeleri ve özdeğerler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğinin Alt Boyutlarının Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri ve Özdeğerleri

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Özdeğer</i>	<i>Açıklanan Varyans</i>
1) Dağıtımçı Liderlik	15.574	51.912
2) Paylaşılan Okul Vizyonu	2.591	8.635
3) İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	1.259	4.198
4) Algılanan Öğrenci Başarısı	1.097	3.655

Tablo 10'da görüldüğü gibi ölçeğin alt boyutlarının öz değerleri ve açıkladıkları varyans değerleri *Dağıtımçı Liderlik* boyutu için 15.574 ve %51.912, *Paylaşılan Okul Vizyonu* boyutu için 2.591 ve %8.635, *İş Birliği ve Ortak Sorumluluk* için 1.259 ve %4.198 ve *Algılanan Öğrenci Başarısı* boyutu için 1.097 ve %3.655'dir. Otuz maddelik nihai ölçek formu için ortalama standart sapma değerleri ve alt boyutlar arasındaki korelasyonları belirlemek amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği Alt Boyutlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları

<i>Alt Boyutlar</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
1) Dağıtımçı liderlik	2.72	.77	-			
2) Paylaşılan Okul Vizyonu	2.77	.74	.81 **	-		
3) İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	2.89	.74	.70 **	.68 **	-	
4) Algılanan Öğrenci Başarısı	2.94	.73	.63 **	.62 **	.75 **	-

Tablo 11'de ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyonların .62 ile .81 arasında değiştiği görülmektedir. Bununla birlikte, ortalama ve standart sapma değerleri *dağıtımçı liderlik* boyutu için 2.72 ($S = .77$), *paylaşılan okul vizyonu* boyutu için 2.77 ($S = .74$), *iş birliği ve ortak sorumluluk* boyutu için 2.89 ($S = .74$), *algılanan öğrenci başarısı* için 2.94 ($S = .73$) ve tüm ölçek için 2.83 ($S = .66$) olarak bulunmuştur. Bununla birlikte, liderlik kapasitesinin alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu; en yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişkinin dağıtımçı liderlik ile paylaşılan okul vizyonu arasında ($r = .81$, $p < .01$), en düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkinin ise paylaşılan okul vizyonu ile algılanan öğrenci başarısı ($r = .62$, $p < .01$) arasında gerçekleştiği görülmektedir.

Üçüncü DFA Sonuçları

İkinci AFA sonucunda ölçekte kalan 30 madde ile tekrar DFA yapılmış ve DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12'de tüm ölçeğe yapılan birinci düzey DFA sonucu ortaya çıkan uyum indeksleri verilmiştir. Buna göre uyum indeksleri şöyledir: $\chi^2 = 940.25$ (sd = 396, $p < .001$), $(\chi^2/sd) = 2.37$, GFI = .82, RMSEA = .068, CFI = .98, AGFI = .79. DFA analizi sonucu tüm modele ilişkin değerlerin iyi uyum değerleri ortaya koyduğu ve bu değerlerin kabul edilebilir olduğu görülmektedir.

Tablo 12

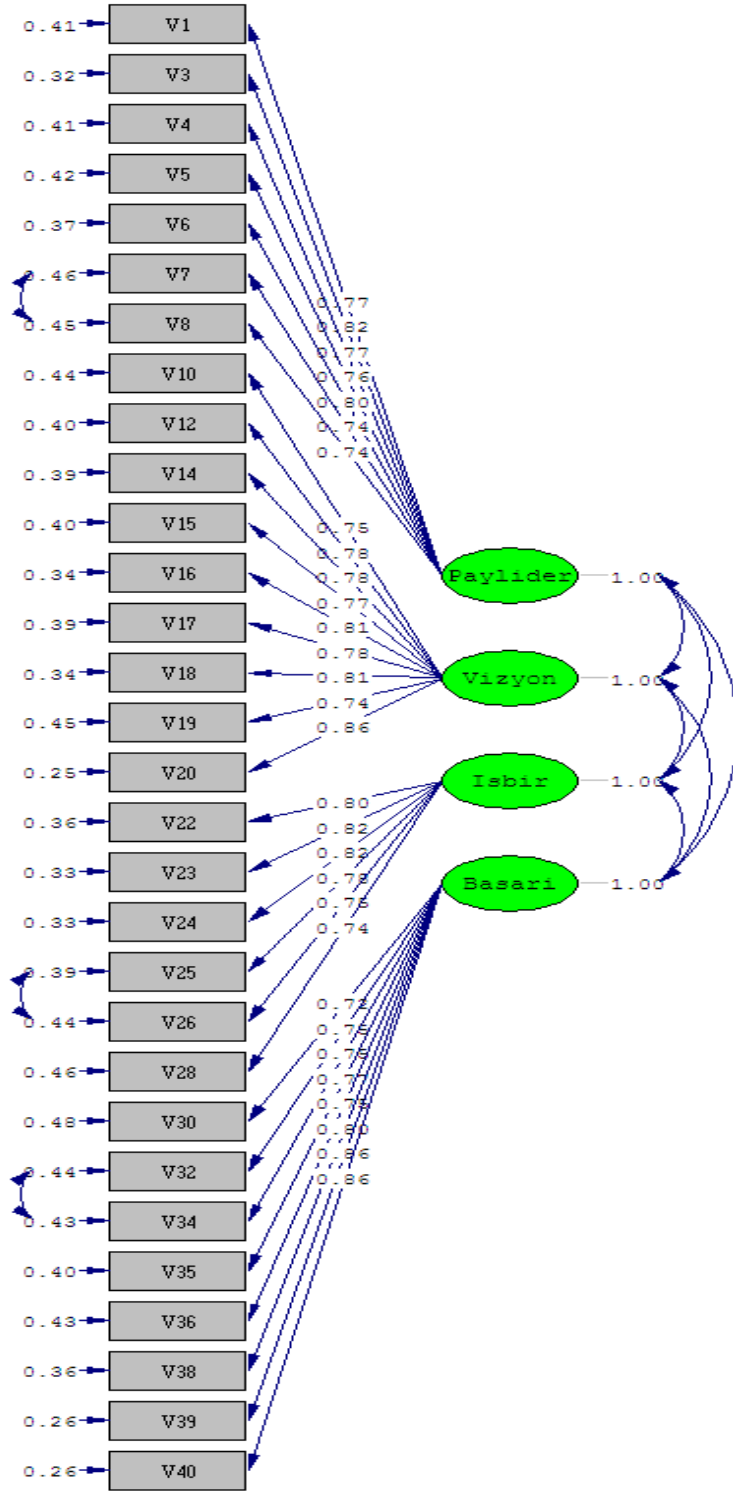
Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği'nin Uyum Değerleri

<i>Model</i>	χ^2	(χ^2/sd)	<i>RMSEA</i>	<i>RMR</i>	<i>CFI</i>	<i>NNFI</i>	<i>GFI</i>
1.Dört Faktörlü Model: Birinci Düzey (K=30)	940.25	2.37	0.068	0.042	0.98	0.98	0.82
2.Dört Faktörlü Model: İkinci Düzey (K=30)	982.61	2.47	0.071	0.050	0.98	0.98	0.82

DFA ile hesaplanan madde-faktör ilişkilerine ait katsayılar ve birinci düzey yol diyagramı Şekil 1'de verilirken, ikinci düzey yol diyagramı Şekil 2'de verilmiştir. Şekil 1 ve 2'de yüksek düzeyde ilişki gösteren maddelerin olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, yüksek düzeyde ilişki gösteren maddelerin benzer özelliği ölçmesi varsayımından hareketle uzman görüşlerine de dayalı bir biçimde yüksek düzeyde ilişkili bulunan maddelerin hata kovaryansları birleştirilmiştir.

Şekil 1

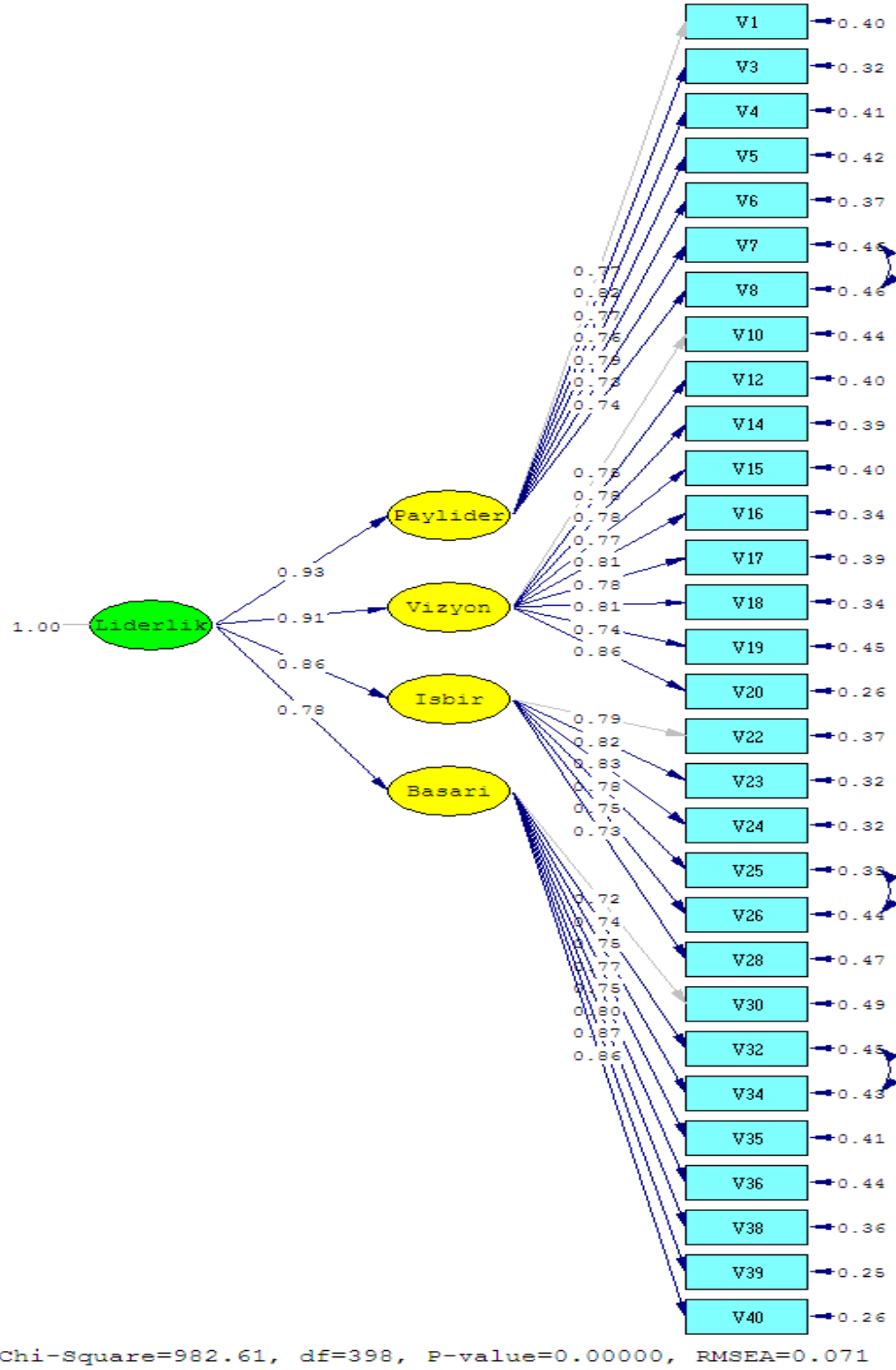
Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği (K = 30) DFA Sonuçları: Birinci Düzey Yol Diyagramı



Chi-Square=940.25, df=396, P-value=0.00000, RMSEA=0.068

Şekil 2

Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği (K = 30) DFA Sonuçları: İkinci Düzey Yol Diyagramı



Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

OLKÖ'nün 30 maddeden oluşan nihai formunun güvenilirlik düzeyini belirlemeye yönelik yapılan analizlerin sonucu Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğinin Alt Boyutlarının Cronbach Alpha, Guttman ve Spearman Brown Katsayıları

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Alpha</i>	<i>Guttman</i>	<i>Spearman Brown</i>
1) Dağıtımçı Liderlik	.91	.87	.89
2) Paylaşılan Okul Vizyonu	.94	.90	.90
3) İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	.91	.88	.88
4) Algılanan Öğrenci Başarısı	.93	.89	.90
5) Tüm Ölçek	.97	.87	.87

Tablo 13'te görüldüğü gibi, ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla iç tutarlılık ve yarımlar yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) alt boyutlarda .91 ile .94 arasında değişmiş ve tüm ölçek için .97 olarak bulunmuştur. Guttman yarımlar katsayısı ilk boyutta .87, ikinci boyutta .90, üçüncü boyutta .88, dördüncü boyutta .89, tüm ölçekte .87'dir. Spearman Brown katsayısı ise alt boyutlarda .88 ile .90 arasında değişmiş ve tüm ölçek için .87 olarak bulunmuştur. Tablo 14'te 30 maddelik nihai ölçek formunun madde analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 14 incelendiğinde, 30 maddeden oluşan nihai ölçek formunda (Ek 10) *dağıtımçı liderlik* boyutunda 7 madde olduğu ve bu maddelerin madde-toplam korelasyonlarının .72 ile .77 arasında değiştiği görülmektedir. İkinci boyut olan *paylaşılan okul vizyonu* boyutunda 9 maddenin olduğu ve madde-toplam korelasyonlarının .72 ile .83 arasında değiştiği anlaşılmaktadır. *İş birliği ve ortak sorumluluk* boyutunun 6 maddeden oluştuğu ve madde-toplam korelasyonlarının .67 ile .79 arasında değiştiği görülmektedir. Son olarak, *algılanan öğrenci başarısı*

boyutunda 8 madde bulunmakta ve madde-toplam korelasyonları .67 ile .82 arasında değişmektedir.

Tablo 14

Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğinin Madde Analizi Sonuçları

<i>Faktör/Madde No</i>	<i>Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu</i>	<i>Faktör/Madde No</i>	<i>Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu</i>
<i>1. Dağıtımçı liderlik</i>		<i>3. İş Birliği ve Ortak Sorumluluk</i>	
M1	.72	M17	.73
M2	.77	M18	.76
M3	.70	M19	.79
M4	.75	M20	.78
M5	.75	M21	.76
M6	.74	M22	.67
M7	.74		
<i>2. Paylaşılan Okul Vizyonu</i>		<i>4. Algılanan Öğrenci Başarısı</i>	
M8	.72	M23	.67
M9	.77	M24	.75
M10	.77	M25	.76
M11	.75	M26	.75
M12	.78	M27	.74
M13	.75	M28	.77
M14	.78	M29	.81
M15	.71	M30	.82
M16	.83		

3.4.2. Nitel Araştırma İçin Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın bir diğer amacı, ilköğretim okullarında liderlik kapasitesini etkileyen etmenler arasındaki örüntünün ortaya konmasıdır. Bu amaçla, belirlenen okullarda öğretmenler ve okul müdürleri ile görüşme yapılması kararlaştırılmıştır. Bu görüşmelerle veri toplamak amacıyla ilgili alanyazına dayalı olarak ve uzman görüşleri alınarak yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. Yarı-yapılandırılmış görüşme formunun geçerliliğini sağlayabilmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuş ve alınan uzman görüşleri sonucunda forma son hali verilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutu daha önce yapılan nicel araştırmanın verileri üzerine yapılandırıldığı için nicel araştırma sonucu elde edilen bulgular da görüşme formunun oluşturulmasında etkili olmuştur. Yalnızca ifadeleri farklılaştırılmış şekilde öğretmenler

ve okul müdürleri için ayrı ayrı oluşturulmuş olan görüşme formu görüşme ortamı, kişisel bilgiler ve liderlik kapasitesine ilişkin soruları kapsayan üç bölümden oluşmaktadır (Ek 11 / Ek 12).

3.5. Verilerin Toplanması ve Analizi

Nicel araştırma boyutunda veriler OLKÖ ile toplanmıştır. Önceden 5 ilçede belirlenen toplam 204 okula ölçek uygulanmıştır. Her okulda okul müdürü, okul müdür yardımcılarında biri, bir okul öncesi, bir sınıf öğretmeni ve Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler, İngilizce, müzik, beden eğitimi, teknoloji ve tasarım, din kültürü ve ahlak bilgisi, psikolojik danışma ve rehberlik, bilişim teknolojileri ve görsel sanatlar branşlarından birer öğretmene ölçeğin ulaştırılması hedeflenmiştir. Her bir okul için bir dosya oluşturulmuş, bu dosyaya 16 adet anket formu, anketlerin uygulanması için gerekli mercilerden alınan iznin bir kopyası ve ölçek kontrol listesi konmuştur. Bu şekilde 204 adet dosya okullara elden araştırmacı tarafından dağıtılmış ve yaklaşık iki aylık bir zaman zarfı içinde yine elden toplanmıştır. Böylece veri toplama süreci tamamlanmıştır. Sonuç olarak, belirlenen örneklem üzerinde 204 okuldan 179'unda uygulama yapılabilmiş ve 166'sı (%7) okul müdürü, 174'ü (%7.3) müdür yardımcısı ve 2030'u (%85.7) öğretmen olmak üzere toplam 2370 katılımcıdan veri toplanmıştır. Katılımcıların 876'sı (%37) erkek, 1494'ü (%63) kadındır. 2030 öğretmenden 188'i (%9.3) sınıf öğretmeni, 1842'si (%90.7) branş öğretmenidir. Bununla birlikte, 687 öğretmenin (%33.8) 1-10 yıl, 932 öğretmenin (%45.9) 11-20 yıl ve 411 öğretmenin (%20.2) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemleri incelendiğinde, 174 müdür yardımcısından 80'inin (%46) 1-10 yıl, 52'sinin (%29.9) 11-20 yıl ve 42'sinin (%24.1) 21 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemi olduğu görülürken, 166 okul müdüründen 35'inin (%21.1) 1-10 yıl, 60'ının (%36.1) 11-20 yıl ve 71'inin (%42.8) 21 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip olduğu görülmektedir.

Elde edilen verilerin analizinde, okulların liderlik kapasitesi düzeyini ortaya koymak amacıyla betimsel istatistikler (minimum ve maksimum değerler, ortalama, standart sapma) ve katılımcıların liderlik kapasitesinin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve görev değişkenlerine göre farklılığının analizinde iki faktörlü MANOVA kullanılmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin liderlik kapasitesinin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin öğretmenlik kıdemi değişkenine göre analizinde ve okul

yöneticilerinin de liderlik kapasitesinin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin yöneticilik kıdemi değişkenine göre analizinde tek faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığını tespit etmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısından ve liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutlarının, algılanan öğrenci başarısının anlamlı yordayıcıları olup olmadığını belirlemek amacıyla da Çoklu Doğrusal Regresyon Analizinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın alt amaçlarından biri olan katılımcıların liderlik kapasitesinin alt boyutlarına (dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı) ilişkin görüşleri görev değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla iki faktörlü MANOVA analizi yapılmıştır. MANOVA analizi yapılmadan önce verilerin kontrolünün yapılması ve varsayımların incelenmesi gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Bu bağlamda, yazarların önerileri doğrultusunda bir dizi işlem gerçekleştirilmiştir: (1) Örneklem büyüklüğünün incelenmesi, (2) Eksik verilerin incelenmesi, (3) Aykırı değerlerin incelenmesi, (4) Normallik varsayımının test edilmesi, (5) Eşvaryanslılığın (varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği) test edilmesi, (6) Çoklu bağlantı ve tekilliğin incelenmesi ve (7) Otokorelasyon varsayımının incelenmesi.

1) *Örneklem büyüklüğünün incelenmesi:* Veri setlerinde yer alacak gözlem sayısının, toplam değişken sayısının 20 katı kadar olması beklenir. Veri setinde 6 değişken yer aldığı için; $2370 > 20 \times 6 = 120$ ise örneklem sayısının yeterli olduğu görülmektedir.

2) *Eksik verilerin incelenmesi:* Değişkenlere ilişkin eksik verinin olup olmadığını belirlemek amacıyla eksik (missing) değerler incelenmiştir. Değişken setlerinde yer alan toplam 6 değişkene ilişkin eksik veri olmadığı tespit edilmiştir.

3) *Aykırı değerlerin incelenmesi:* Uç (aykırı) değerler, bir deneğin bir değişkendeki aşırı değeri ya da değişkenler kombinasyonuna ilişkin sahip olduğu aşırı değer anlamına gelmektedir. Tabachnick ve Fidell (2007) uç değerlerin ortaya çıkmasına neden olabilecek üç temel etmenden söz etmektedir: (1) Veri girişinde araştırmacı tarafından

yapılabilecek hatalar, (2) deneğin örneklemin alındığı evrene ait bir üye olmaması ve (3) deneğin örneklemin geri kalan kısmından farklı olması.

Bu bağlamda, öncelikle tek yönlü uç değerler incelenmiş ve uç değer özelliği gösteren 127 gözlem olduğu görülmüştür. 127 gözlem veri setinden çıkarıldıktan sonra çok değişkenli uç değer incelemesine geçilmiştir. Çok değişkenli uç değer incelemesi için hesaplanan Mahalonobis uzaklık değerleri incelendiğinde, 6 gözlemin çok değişkenli uç değer gösterdiği görülmektedir ($p < .01$). Bu nedenle, 6 gözlem veri setinden çıkarılmış, 2237 veri ile incelemelere devam edilmiştir.

4) *Normallik varsayımının incelenmesi*: Değişkenlerin normallik dağılımları tek değişkenli normallik ile incelenebilmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2012).

**Basıklık-çarpıklık katsayısı*: Değişkenlerin basıklık ve çarpıklık katsayılarının normal bir dağılımda 0 olması beklenir. -1 ile +1 arasında değer alan çarpıklık ve basıklık katsayılarının normalden aşırı sapma göstermediği söylenebilir. Araştırmada değişkenlerin basıklık ve çarpıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında değer aldığı görülmüştür.

**Histogram Grafiği*: Değişkenlerin normal dağılımlarını test etmenin bir başka yolu da histogram grafiklerini incelemektir. Bu bağlamda, mevcut araştırmada değişkenlere ait histogram grafikleri incelenmiş ve normallikten sapmaların olmadığı, değişkenlerin genel olarak normal bir dağılım gösterdikleri ortaya konmuştur.

5) *Eşvaryanslılığın (varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği) test edilmesi*: Eşvaryanslılık varsayımının test edilmesi için Levene Testi ve Box's istatistiği sonuçları incelenmiştir. Buna göre dağıtımcı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı değişkenlerinin .01 anlamlılık düzeyinde varyanslarının homojen olduğu ve homojenlik varsayımını karşıladığı görülmektedir. Değişkenlerin eşvaryanslılık varsayımını test etmek için hesaplanan Box's istatistiğinde ise değişkenlerin 0.01 anlamlılık düzeyinde varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

6) *Çoklu Bağlantı ve Tekilliğin İncelenmesi*: Değişkenler arasında çoklu bağlantının belirlenmesinin farklı yolları bulunmaktadır.

**Basit korelasyon:* Değişkenler arasında hesaplanan korelasyon katsayısının 0.80'den büyük olması, değişkenler arasında çoklu bağlantı olduğunun bir göstergesidir. Değişkenler arasındaki korelasyonlar hesaplandığında, .80'den büyük korelasyon katsayısının olmadığı görülmüştür.

**Çoklu korelasyon:* Değişkenlere ilişkin grup matrisiyle hesaplanan korelasyon değerleri de incelendiğinde korelasyon katsayılarının .63 ile .79 arasında değiştiği görülmektedir. Dolayısıyla çoklu bağlantının olmadığı ifade edilebilir.

**CI, VIF, Tolerance Değerlerinin İncelenmesi:* Çoklu bağlantı ve teklik varsayımı, regresyon analizi sonucu elde edilen Tolerans ve Koşul İndeksi değerleri ile test edilebilmektedir. Bununla birlikte, VIF değerleri de bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin regresyona etkisini ölçmektedir. Bir bağımsız değişkenle ilgili olarak diğer bağımsız değişkenlerin açıklayamadıkları varyans oranı olan tolerans değerinin $(1-R^2)$.20'den daha düşük, varyans büyütme faktörünün (VIF) 10'dan yüksek; durum indeksi değerinin (CI) 30'dan yüksek hesaplanması ve en az iki farklı değerde .50 üzerindeki varyans oranları ile birleşmesi çoklu bağlantının olduğunu göstermektedir (Çokluk ve diğerleri, 2012).

Yapılan analizler sonucu Tolerans değeri 0.20'den daha düşük, VIF değeri de 10'dan daha büyük olan bir değişken olmadığı görülmüştür. Ayrıca değişkenlerden hiç birinin Koşul İndeksi 30'dan daha büyük değildir. Bu nedenle değişkenler arasında çoklu bağlantı olmadığı söylenebilir.

7) *Otokorelasyon varsayımının incelenmesi:* Otokorelasyon varsayımı, "Durbin-Watson" değerine bakılarak test edilebilir. Durbin-Watson katsayısı 0 ile 4 arasında değişen bir katsayıdır. 0'a yakın değerler aşırı pozitif korelasyonu, 4'e yakın değerler aşırı negatif korelasyonu ve 2'ye yakın değerler de otokorelasyon olmadığını gösterir. Durbin-Watson değerinin 1.5 ile 2.5 arasında olması otokorelasyon olmadığını gösterir. Mevcut araştırmada değişkenlerin farklı kombinasyonlarına ilişkin hesaplanan Durbin-Watson değerlerinin 1.5 ile 2.5 arasında değer aldığı görülmüştür. Sonuç olarak, ilgili araştırma probleminin MANOVA kullanılarak analiz edilebilmesi için gerekli varsayımların karşılandığı anlaşılmış ve bu doğrultuda analizler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda veriler daha önce de ifade edildiği gibi araştırmacı tarafından uzman görüşleri dikkate alınarak ve ilgili alanyazının detaylı şekilde incelenmesiyle oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 229-230) yapılan araştırmanın temelini oluşturan bir kuram ya da kavramsal çerçeve olduğunda veriler toplanmadan önce bir tema ve kod listesi çıkarmanın mümkün olabileceğini ve verilerin analizi esnasında ortaya çıkan yeni tema ve kodların önceden oluşturulan listeye eklenebileceğini ifade etmektedir. Yıldırım ve Şimşek'in (2011) bu önerisi doğrultusunda, mevcut çalışmada veri toplamak amacıyla kullanılan form oluşturulurken, çalışılan konunun kuramsal çerçevesinden yararlanılarak temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Tablo 15'te önceden belirlenen tema ve kodlar sunulmuştur:

Tablo 15

Nitel Analiz Öncesi Oluşturulan Tema ve Kodlar

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>
Liderlik Kapasitesinin Tanımı	✓ Liderlik sürecine geniş tabanlı katılım ✓ Okul müdürünün liderliği ✓ Okul üyelerinin mesleki gelişimi ✓ Okul amaçlarına yönelik ortak sorumluluk
Okul Müdürünün Liderlik Stili	✓ Otokratik ✓ Dönüşümcü ✓ İşlemci ✓ Dağıtıcı
Okulda Öğretimle İlgili Karar Süreçlerinin İşleyişi	✓ Okul müdürü kararları kendi verir. ✓ Okul müdürü kararları bazı öğretmenlere danışarak verir. ✓ Okul müdürü tüm öğretmenlerle birlikte karar verir.
Okul Vizyonunun Belirlenmesinde İzlenen Yaklaşım	✓ Önceden belirlenen vizyon ✓ Okul yönetimi tarafından belirlenen vizyon ✓ Tüm okul üyeleri tarafından belirlenen vizyon
Öğretime Yönelik İş Birliği Kültürü	✓ Bireysel Anlayış ✓ Belirli gruplar arası iş birliği (Kutuplaşma) ✓ Kolektif Anlayış

Tablo 15 (devam)

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>
Akademik Başarıyı Artırmaya Yönelik Uygulamalar	✓ Veli Desteği ✓ Ek Ders ✓ Ek Materyal Desteği
Akademik Başarı Düzeyinin Son 2 Yıllık Eğilimi	✓ Artma Eğilimi ✓ Sabit ✓ Düşme Eğilimi

Tablo 15'te görüldüğü gibi, bu araştırma kapsamında her bir okulda okul müdürü ve öğretmenlere liderlik kapasitesinin tanımına, okul müdürünün liderlik stiline, okulda öğretimle ilgili karar süreçlerinin işleyişine, okul vizyonunun belirlenmesinde izlenen yaklaşıma, öğretime yönelik okuldaki iş birliği kültürüne, okulda akademik başarıyı artırmaya dönük gerçekleştirilen uygulamalara ve öğrencilerin akademik başarılarının son 2 yıllık seyrine yönelik sorular sorulmuş ve temalar ve kodlar alanyazına dayalı olarak ve Yıldırım ve Şimşek'in (2011) önerileri doğrultusunda oluşturulmuştur. Araştırma verileri içerik analiziyle incelendikten sonra, bu tema ve kod listesinde bir takım değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, her bir okula ilişkin tema ve kod listelerini gösteren tablolar bulgular kısmında verilmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Daha önceki bölümlerde de ifade edildiği gibi, nitel araştırma yapılan okullar nicel araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak oluşturulan indekse göre belirlenmiştir. Nicel araştırma sonucu araştırma yapılan 179 okulun liderlik kapasitesi düzeyini gösteren bir indeks (Ek 4) oluşturulmuş ve bu indekse göre alt, orta ve üst düzey liderlik kapasitesine sahip olduğu tespit edilen ikişer okulda nitel araştırma yapılması kararlaştırılmıştır. Bu okulları sembolize etmek için ADLK1, ADLK2; ODLK1, ODLK2 ve ÜDLK1, ÜDLK2 gibi sembollerden faydalanılmıştır. Buna göre ADLK1, nitel araştırma yapılan alt düzey liderlik kapasitesine sahip birinci okulu, ODLK2 nitel araştırma yapılan orta düzey liderlik kapasitesine sahip ikinci okulu, ÜDLK1 nitel araştırma yapılan üst düzey liderlik kapasitesine sahip birinci okulu sembolize etmektedir. Bu okullarda görev yapan ve araştırmaya katılan öğretmen ve okul müdürlerinin belirtilmesi için de sembollerden faydalanılmıştır. Buna göre, Ö harfi öğretmenler için kullanılırken bu harfin yanında bulunan ve 1-5 arası değişen rakamlar, nitel araştırma yapılan okulda öğretmenin sırasını sembolize etmek amacıyla

kullanılmıştır. Y harfi ise yöneticileri sembolize etmek için kullanılmış, fakat her okulda okul yöneticisi olarak yalnızca okul müdürü ile görüşme yapıldığı için harfin yanında sayı kullanılmasına gerek görülmemiştir. Sonuç olarak, iki aşamalı bir yöntemle katılımcıların sembolize edilmesi süreci tamamlanmış ve aşağıda oluşturulan sembollere yönelik örnekler verilmiştir

Örnek:

ADLK1/Ö2: Alt düzey liderlik kapasitesine sahip birinci okulda görüşme yapılan 2. öğretmen

ODLK2/Ö5: Orta düzey liderlik kapasitesine sahip 2. okulda görüşme yapılan 5. öğretmen

ÜDLK1/Y: Üst düzey liderlik kapasitesine sahip 1. okulda görüşme yapılan yönetici (okul müdürü)

Her bir görüşmeden önce katılımcılardan ses kaydı yapılmasına yönelik izin alınmış ve katılımcıların tümü görüşmelerin ses kayıt cihazıyla kayıt edilmesine izin vermiştir. Daha sonra ses kayıtları kâğıda dökülmüş ve elde edilen bütün veriler üzerinden içerik analizi yapılmıştır. Bununla birlikte, zaman zaman doğrudan alıntılara yer vermek suretiyle katılımcıların konuya ilişkin özgün düşüncelerinin ortaya konması amaçlanmıştır.

Bu araştırmada verilerin toplanması ve analizi sürecinde iç ve dış geçerliğini ve iç ve dış güvenilirliğini artırmak amacıyla farklı yöntemlerden faydalanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın iç geçerliğini artırmak amacıyla faydalanılan yöntemlerden biri *uzun süreli etkileşim*dir. Yıldırım ve Şimşek (2011) katılımcılarla yapılan görüşmeler esnasında özellikle görüşmenin ilk bölümlerinde katılımcıların araştırmacının daha fazla etkisinde kaldığını, görüşülen süre arttıkça oluşan güven ortamıyla birlikte katılımcılardan daha sağlıklı veri toplanabileceğini belirtmektedir. Bu görüş doğrultusunda ve eldeki imkânlar dâhilinde katılımcılarla yapılan görüşmeler mümkün olduğunda uzun tutulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın iç geçerliğini artırmak için kullanılan diğer bir yöntem *uzman incelemesidir*. Bu bağlamda, araştırma konusuna hâkim ve nitel araştırma konusunda uzmanlaşmış biri Eğitimde Ölçme ve

Değerlendirme, diğeri de Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı'nda çalışmalarını sürdüren iki alan uzmanının yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulması, tema ve kodların belirlenmesi ve verilerin çözümlenmesi süreçlerine ilişkin görüşlerine başvurulmuş ve ilgili süreçler bu doğrultuda işletilmiştir. Araştırmanın iç geçerliğini artırmak amacıyla başvuru son yöntem *katılımcı teyididir*. Buna göre, nitel araştırma tamamlandıktan sonra veriler çözümlenmiş ve önceden belirlenen tema ve kodlardan da yararlanılarak araştırma yapılan her bir okul için toplanan verilerin özetlendiği bir rapor yazılmıştır. Daha sonra uygulama yapılan okullar arasından kura yolu ile bir okul belirlenmiş ve bu okulda yapılan nitel araştırma sonucu elde edilen verilerin özetlendiği rapor metni, bu okuldaki araştırmaya katılanlara sunularak katılımcılardan bu raporun doğruluğuna ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Uygulama sonucunda, katılımcıların raporu büyük bir çoğunlukla teyit ettikleri, bununla birlikte birkaç noktada görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu görüşler araştırmacı tarafından dikkate alınmış ve gerekli düzeltmelerden sonra rapora son hali verilmiştir.

Nitel araştırmanın dış geçerliğini artırmak amacıyla *ayrıntılı betimleme* ve *amaçlı örnekleme* yöntemlerinden faydalanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 270) ayrıntılı betimlemeyi "ham verinin ortaya çıkan kavram ve verilere göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya yorum katmadan ve verinin doğasına mümkün olduğu ölçüde sadık kalınarak aktarılması" olarak ifade etmektedir. Yazarlar, bu amaçla doğrudan alıntılarının kullanılabileceğini belirtmektedir. Bu öneri doğrultusunda, mevcut araştırmada dış geçerliği artırmak amacıyla yeri geldikçe doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bununla birlikte, Yıldırım ve Şimşek (2011) nitel araştırmanın dış geçerliğini artırmak amacıyla *amaçlı örnekleme* yönteminden faydalanılabileceğini ve bu nedenle veri toplanacak kaynakların farklılaşmasına önem verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu öneri göz önünde bulundurularak, uygulama yapılan okullarda katılımcıların farklı branşlardan olmalarına özen gösterilmiştir. Ayrıca, her okulda öğretmenlerle birlikte okul müdürleriyle de görüşme yapılarak farklı kaynaklardan veri toplanması amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın nitel boyutunda araştırmanın iç güvenilirliğini artırmak amacıyla öncelikle Yıldırım ve Şimşek'in (2011, s. 263) ifadesiyle "*önceden oluşturulmuş ve ayrıntılı olarak tanımlanmış bir çerçeveye bağlı olarak verilerin analizi*"

gerçekleştirilmiştir. Analizler yapılmadan önce ilgili alanyazın dikkatli bir şekilde taranmış ve tanımlanmış bir kavramsal çerçeveye ulaşılmıştır. Özellikle nitel araştırma soruları oluşturulurken her bir soru birer tema olarak kurgulanmış ve verilerin analizi sırasında bu temalara yenileri eklenmiştir. Ayrıca, nitel araştırma formunun oluşturulması ve kodlama işleminin gerçekleştirilmesinde yararlanılan kavramsal çerçeve detaylı bir şekilde araştırmanın ilgili bölümünde sunulmuştur. Araştırmanın iç geçerliliğini artırmak için kullanılan yöntemlerden bir diğeri de *bağımsız kodlayıcılar arası tutarlılığın sağlanması*dır. Bu bağlamda, elde edilen verilerin çözümlenmesi ve kodlanması süreçlerinde başka bir araştırmacı sürece dahil edilmiştir. Nitel araştırmanın gerçekleştirildiği 6 okul arasından kura yoluyla bir okul seçilmiş ve bu okulda bulunan 5'i öğretmen ve 1'i okul müdürü olmak üzere toplam 6 katılımcıdan elde edilen verilerin çözümlenmesi ve kodlamaların gerçekleştirilmesi sürecinde bağımsız bir araştırmacı sürece katılmıştır. Daha sonra yapılan çözümlemeler ve ulaşılan kodlar karşılaştırılmış ve iki araştırmacının tam bir uyum içinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın iç geçerliliğini artırmak amacıyla kullanılan diğer bir yöntem *tutarlık incelemesidir*. Buna göre, görüşme formu oluşturulurken ilgili alanyazından faydalanılmış ve tüm sorular bu doğrultuda oluşturulmuştur. Veri toplama sürecinde araştırmaya katılan 30'u öğretmen 6'sı okul müdürü olmak üzere toplam 36 katılımcıyla yüz yüze ve uzun süreli bir etkileşim içinde görüşme yapılmış ve her bir katılımcıdan ayrı ayrı izin alınarak görüşmeler ses kayıt cihazına kayıt edilmiştir. Araştırmada bütün tema ve kodların oluşturulmasında ilgili alanyazından faydalanılmıştır. Bu şekilde araştırmanın her bir basamağında tutarlı davranma yönünde çaba harcanmıştır.

Nitel araştırmada dış geçerliliğin sağlanması amacıyla alınacak önlemlerden biri veri toplama ve analiz yöntemleri ile ilgili *ayrıntılı açıklamalara yer vermedir*. (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda, mevcut araştırmada görüşmelerin nasıl yapıldığı, verilerin nasıl kaydedildiği, elde edilen verilerin nasıl analiz edildiği ve elde edilen sonuçların nasıl sunulduğu ile ilgili detaylı açıklamalara yer verilmiştir. Bunlara ek olarak, katılımcılarla yapılan görüşmelerin büyük çoğunlukla gerekli izinler alınarak okul müdürünün odasında yalnızca katılımcı ve araştırmacının katılımıyla gerçekleştirildiği, bazı okullarda okul müdürünün odasının görüşme yapmaya uygun olmaması sebebiyle, görüşme yapmaya uygun boş bir sınıfın kullanıldığı belirtilebilir.

Sonuç olarak, araştırmanın nitel boyutunda nitel araştırmanın özüne uygun bir biçimde farklı yöntemlerden faydalanarak geçerlik ve güvenirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın nicel boyutu kapsamında ilk olarak katılımcıların (okul yöneticisi ve öğretmen) okullarındaki liderlik kapasitesine ilişkin görüşleri analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Liderlik Kapasitesi Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler (n = 2370)

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>
Dağıtımçı Liderlik	1.00	4.00	2.72	.69
Paylaşılan Ok.Viz.	1.00	4.00	2.79	.65
İşbir. ve Ortak Sor.	1.00	4.00	2.93	.68
Algılanan Öğrenci Başarısı	1.00	4.00	3.01	.64
Genel Lid. Kapasite.	1.00	4.00	2.86	.61

Tablo 16 incelendiğinde, katılımcıların liderlik kapasitesinin alt boyutlarına ilişkin en yüksek değeri algılanan öğrenci başarısı ($\bar{X} = 3.01$) ve en düşük değeri de dağıtımçı liderlik ($\bar{X} = 2.72$) boyutuna verdikleri görülmektedir. Başka bir ifadeyle, katılımcıların paylaşılan okul vizyonu ve dağıtımçı liderliğe göre iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin daha iyi düzeyde olduğu ifade edilebilir. Standart sapma değerleri incelendiğinde, değerlerin birbirine oldukça yakın olduğu görülmekle birlikte en homojen dağılımın algılanan öğrenci başarısı boyutunda ($S = .64$), en heterojen dağılımın da dağıtımçı liderlik boyutunda ($S = .69$) gerçekleştiği görülmektedir.

Katılımcıların Liderlik Kapasitesinin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete ve Göreve Göre Karşılaştırılması

Katılımcıların liderlik kapasitesinin alt boyutlarına yönelik görüşlerinde cinsiyete ve göreve göre farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla iki faktörlü MANOVA yapılmış ve sonuçlar Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Katılımcıların Cinsiyet ve Göreve göre MANOVA Sonuçları

<i>Etki</i>		<i>Değer</i>	<i>F</i>	<i>Hipotez sd</i>	<i>Hata sd</i>	<i>p</i>	<i>Kısmi η^2</i>
Etkileşim	Wilk's Lambda	.09	5291.75(a)	4	2230	.00	.91
Cinsiyet	Wilk's Lambda	1.000	.27(a)	4	2230	.90	
Görev	Wilk's Lambda	.97	20.43(a)	4	2230	.00	.04
Cinsiyet*Görev	Wilk's Lambda	.99	1.78(a)	4	2230	.13	

Tablo 17 incelendiğinde, katılımcıların liderlik kapasitesinin alt boyutlarına (dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı) ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği [$(\lambda = 1.000, F(4, 2230) = .27, p > .05)$] görülürken, görev değişkenine göre farkın anlamlı olduğu [$(\lambda = .97, F(4, 2230) = 20.43, p < .05)$] görülmüştür. Cinsiyet*Görev etkileşiminin ise anlamlı bir fark oluşturmadığı [$(\lambda = .99, F(4, 2230) = 1.78, p > .05)$] görülmektedir. Bu bağlamda, farklı görevleri olan katılımcıların (okul yöneticisi ve öğretmen) liderlik kapasitesinin alt boyutlarına ilişkin görüşleri anlamlı bir şekilde farklılaşırken, cinsiyet bu görüşü farklılaştıran bir değişken olarak görülmemektedir. Kısmi eta kare (η^2) değerleri incelendiğinde, cinsiyetin değerinin .00, görevin .04 ve cinsiyet*görev etkileşiminin .00 olduğu görülmektedir. Bu değerlere bakarak cinsiyet ve cinsiyet*görev değişkenlerinin katılımcıların liderlik kapasitesinin alt boyutlarına ilişkin görüşleriyle ilişkili olmadığı söylenebilir. Gözlemlenen bu farklılığın hangi bağımlı değişkenden kaynaklandığı Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18

Liderlik Kapasitesinin Alt Boyutları ile Cinsiyet ve Görev Değişkenleri Arasındaki Etkileşim

<i>Kaynak</i>	<i>Bağımlı Değişken</i>	<i>KT*</i>	<i>sd</i>	<i>OK*</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Kısmi eta²</i>
Düzeltilmiş Model	Dağ. Lid.	2383.87(a)	3	794.62	40.94	.00	.052
	Pay. Ok. Viz.	846.69(b)	3	282.23	10.20	.00	.014
	İşbir. ve Sor.	243.77(c)	3	81.26	6.12	.00	.008
	Alg. Öğ. baş.	128.16(d)	3	42.72	2.21	.09	

Tablo 18 (devam)

Liderlik Kapasitesinin Alt Boyutları ile Cinsiyet ve Görev Değişkenleri Arasındaki Etkileşim

Kaynak	Bağımlı Değişken	KT*	sd	OK*	F	p	Kısmi η^2
Etkileşim	Dağ. Lid.	262467.95	1	262467.95	13521.84	.00	.858
	Pay. Ok.Viz.	432126.16	1	432126.16	15614.70	.00	.875
	İşbir. ve Sor.	209731.93	1	209731.93	15808.20	.00	.876
	Alg. Öğ. baş.	384712.78	1	384712.78	19917.80	.00	.899
Cinsiyet	Dağ. Lid.	3.179	1	3.18	.16	.69	
	Pay. Ok.Viz.	.970	1	.97	.04	.85	
	İşbir. ve Sor.	.001	1	.00	.00	.99	
	Alg. Öğ.baş.	5.787	1	5.79	.30	.58	
Görev	Dağ. Lid.	1182.11	1	1182.11	60.90	.00	.027
	Pay. Ok.Viz.	420.70	1	420.70	15.20	.00	.007
	İşbir. ve Sor.	136.85	1	136.85	10.32	.00	.005
	Alg. Öğ. baş.	44.73	1	44.73	2.32	.13	
Cinsiyet*Görev	Dağ. Lid.	65.94	1	65.94	3.40	.07	
	Pay. Ok.Viz.	25.09	1	25.09	.91	.34	
	İşbir.ve Sor.	1.80	1	1.80	.14	.71	
	Alg. Öğ. baş.	1.47	1	1.47	.08	.78	
Hata	Dağ. Lid.	43344.01	2233	19.41			
	Pay. Ok.Viz.	61796.75	2233	27.67			
	İşbir. ve Sor.	29625.85	2233	13.27			
	Alg. Öğ. baş.	43130.44	2233	19.32			
Toplam	Dağ. Lid.	890138.00	2237				
	Pay. Ok.Viz.	1542170.00	2237				
	İşbir. ve Sor.	757793.00	2237				
	Alg. Öğ. baş.	1410506.00	2237				
Düzeltilmiş Toplam	Dağ. Lid.	45727.88	2236				
	Pay. Ok.Viz.	62643.45	2236				
	İşbir. ve Sor.	29869.62	2236				
	Alg. Öğ. baş.	43258.61	2236				

*KT=Kareler toplamı *OK= Ortalamalar karesi

Tablo 18 incelendiğinde, katılımcıların liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik [$F(1, 2233) = .16, p > .05$] paylaşılan okul vizyonu [$F(1, 2233) = .04, p > .05$], iş birliği ve ortak sorumluluk [$F(1, 2233) = .00, p > .05$] ve algılanan öğrenci başarısı [$F(1, 2233) = .30, p > .05$] boyutuna yönelik görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Görev değişkenine göre ise dağıtımçı liderlik [$F(1, 2233) = 60.90, \eta^2 = .027, p < .05$], paylaşılan okul vizyonu [$F(1, 2233) = 15.20, \eta^2 = .007, p < .05$] ve iş birliği ve ortak sorumluluk [$F(1, 2233) = 10.32, \eta^2 = .005, p < .05$] boyutlarında katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılıklara rastlanırken, algılanan öğrenci

başarısı boyutunda [$F(1, 2233) = 2.32, p > .05$] anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir.

Cinsiyet ve görev etkileşimine göre ise dağıtımçı liderlik [$F(1-2233) = 3.40, p > .05$], paylaşılan okul vizyonu [$F(1-2233) = .91, p > .05$], iş birliği ve ortak sorumluluk [$F(1-2233) = .14, p > .05$] ve algılanan öğrenci başarısı [$F(1-2233) = .08, p > .05$] alt boyutlarına ilişkin katılımcıların görüşlerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Diğer bir anlatımla, cinsiyet ve görev etkileşimi katılımcıların liderlik kapasitesinin alt boyutlarına yönelik görüşlerinde her hangi bir anlamlı farklılık oluşturmamaktadır.

Araştırma bulguları, cinsiyet ve cinsiyet-görev etkileşimine göre katılımcıların liderlik kapasitesine ilişkin görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Görev değişkenine göre ise katılımcıların liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu ve iş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutlarına yönelik görüşlerinde anlamlı farklılıkların olduğu görülürken, algılanan öğrenci başarısı boyutunda anlamlı farklılıkların oluşmadığı görülmektedir. Tablo 19'da iki yönlü MANOVA analizi sonucu ortaya çıkan betimsel istatistikler verilmiş ve anlamlı farklılığın ortaya çıktığı boyutlarda farklılığın yönü vurgulanmaya çalışılmıştır.

Tablo 19 incelendiğinde, okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik ($\bar{X} = 21.79$), paylaşılan okul vizyonu ($\bar{X} = 27.12$), iş birliği ve ortak sorumluluk ($\bar{X} = 18.83$) ve algılanan öğrenci başarısı ($\bar{X} = 25.28$) alt boyutlarına yönelik görüşlerinin öğretmenlerin dağıtımçı liderlik ($\bar{X} = 19.03$), paylaşılan okul vizyonu ($\bar{X} = 25.48$), iş birliği ve ortak sorumluluk ($\bar{X} = 17.90$) ve algılanan öğrenci başarısı ($\bar{X} = 24.63$) alt boyutlarına yönelik görüşlerine göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Buna karşın, daha önce de ifade edildiği gibi algılanan öğrenci başarısı boyutundaki fark anlamlı bulunmamıştır. Bu bağlamda, görev değişkenine göre katılımcıların liderlik kapasitesinin alt boyutlarına yönelik görüşlerindeki farklılaşmanın okul yöneticileri lehine olduğu ifade edilebilir.

Tablo 19

*Katılımcıların Cinsiyet, Görev ve Cinsiyet*Görev Etkileşimine Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları*

	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>Görev</i>
Dağıtımçı Liderlik	Erkek	276	21.71	4.10376	Okul Yön.
		538	19.60	4.35302	Öğrtm.
		814	20.31	4.38306	Toplam
	Kadın	51	22.22	4.42861	Okul Yön.
		1372	18.80	4.48327	Öğrtm.
		1423	18.92	4.52456	Toplam
	Toplam	327	21.79	4.15313	Okul Yön.
		1910	19.03	4.46022	Öğretmn.
		2237	19.43	4.52225	Total
Paylaşılan Okul Vizyonu	Erkek	276	27.07	5.241	Okul Yön.
		538	25.82	5.245	Öğretmn.
		814	26.25	5.273	Toplam
	Kadın	51	27.39	5.947	Okul Yön.
		1372	25.34	5.244	Öğretmn.
		1423	25.42	5.282	Toplam
	Toplam	327	27.12	5.349	Okul Yön.
		1910	25.48	5.247	Öğretmn.
		2237	25.72	5.293	Toplam
İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	Erkek	276	18.81	3.527	Okul Yön.
		538	17.98	3.477	Öğretmn.
		814	18.26	3.514	Toplam
	Kadın	51	18.92	3.783	Okul Yön.
		1372	17.87	3.722	Öğretmn.
		1423	17.91	3.728	Toplam
	Toplam	327	18.83	3.562	Okul Yön.
		1910	17.90	3.654	Öğretmn.
		2237	18.04	3.655	Toplam
Algılanan Öğrenci Başarısı	Erkek	276	25.33	4.327	Okul Yön.
		538	24.70	4.303	Öğretmn.
		814	24.91	4.319	Toplam
	Kadın	51	25.04	4.996	Okul Yön.
		1372	24.60	4.421	Öğretmn.
		1423	24.61	4.441	Toplam
	Toplam	327	25.28	4.431	Okul Yön.
		1910	24.63	4.387	Öğretmn.
		2237	24.72	4.398	Toplam

Öğretmenlerin Liderlik Kapasitesinin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlik Kıdemine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin liderlik kapasitesinin alt boyutlarına (dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı) ilişkin görüşlerinin öğretmenlik kıdemi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 20'de verilmiştir. Ayrıca, öğretmenlik kıdemine göre anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen LSD testinin sonuçları da aynı tabloda gösterilmiştir.

Tablo 20

Öğretmenlerin Liderlik Kapasitesinin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlik Kıdemine Göre ANOVA Sonuçları (n = 2030)

Değişkenler	1-10 Yıl (n = 687)		11-20 Yıl (n = 932)		21 Yıl ve Üzeri (n = 411)		F	p	Anlamlı Fark
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S			
Dağıtımçı Liderlik	2.58	.67	2.66	.68	2.78	.66	10.81	.00	(1-10 ve 11-20*; 1-10 ve 21 ve üzeri*; 11-20 ve 21 ve üzeri*)
Paylaşılan Okul Vizyonu	2.69	.62	2.76	.66	2.89	.61	12.58	.00	(1-10 ve 11-20*; 1-10 ve 21 ve üzeri*; 11-20 ve 21 ve üzeri*)
İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	2.87	.67	2.83	.71	3.02	.63	7.77	.00	(1-10 ve 21 ve üzeri*; 11-20 ve 21 ve üzeri*)
Algılanan Öğrenci Başarısı	2.95	.62	2.97	.68	3.12	.59	9.60	.00	(1-10 ve 21 ve üzeri*; 11-20 ve 21 ve üzeri*)

Tablo 20 incelendiğinde, öğretmenlerin liderlik kapasitesine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre dağıtımçı liderlik [$F(2, 2027) = 10.81, p < .05$], paylaşılan okul vizyonu [$F(2, 2027) = 12.58, p < .05$], iş birliği ve ortak sorumluluk [$F(2, 2027) = 7.77, p < .05$] ve algılanan öğrenci başarısı [$F(2, 2027) = 9.60, p < .05$] alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Gruplar arası farkların belirlenmesine yönelik olarak yapılan LSD testi sonuçlarına göre ise dağıtımçı liderlik boyutunda 1-10 yıl ve 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında 11-20 yıl lehine, 1-10 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine ve son olarak 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılıkların olduğu anlaşılmaktadır. Paylaşılan vizyon boyutunda gruplar arası anlamlı farklılıkların dağıtımçı liderlik boyutuyla aynı olduğu görülmektedir.

İş birliği ve ortak sorumluluk boyutunda 1-10 yıl ve 21 yıl ve üzeri ve 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında kıdem yılı daha fazla olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir. Son olarak, algılanan öğrenci başarısı boyutunda 1-10 yıl ve 21 yıl ve üzeri ve 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler arasında daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Diğer bir anlatımla, kıdem yılındaki artışla öğretmenlerin liderlik kapasitesine ilişkin görüşlerinin aynı paralelde olduğu söylenebilir.

Okul Yöneticilerinin (Okul Müdürü ve Müdür Yardımcısı) Liderlik Kapasitesinin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Yöneticilik Kıdemine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin liderlik kapasitesinin alt boyutlarına (dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı) ilişkin görüşlerinin yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 21'de verilmiştir. Bununla birlikte, yöneticilik kıdemine göre anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında oluştuğunu tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen LSD testinin sonuçları da aynı tabloda gösterilmiştir.

Tablo 21

Okul Yöneticilerinin Liderlik Kapasitesinin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Yöneticilik Kıdemine Göre ANOVA Sonuçları (n = 340)

Değişkenler	1-10 Yıl (n = 115)		11-20 Yıl (n = 112)		21 Yıl ve Üzeri (n = 113)		F	p	Anlamlı Fark
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S			
Dağıtımçı Liderlik	3.01	.68	2.95	.62	3.26	.51	8.33	.00	(1-10 ve 21 ve üzeri*; 11-20 ve 21 ve üzeri*)
Paylaşılan Okul Vizyonu	2.92	.68	2.85	.69	3.12	.51	5.76	.00	(1-10 ve 21 ve üzeri*; 11-20 ve 21 ve üzeri*)
İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	3.04	.66	2.95	.68	3.26	.54	7.25	.00	(1-10 ve 21 ve üzeri*; 11-20 ve 21 ve üzeri*)
Algılanan Öğrenci Başarısı	3.07	.64	2.98	.69	3.26	.53	5.91	.00	(1-10 ve 21 ve üzeri*; 11-20 ve 21 ve üzeri*)

Tablo 21 incelendiğinde, okul yöneticilerinin liderlik kapasitesine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre dağıtımçı liderlik [$F(2, 337) = 8.33, p < .05$], paylaşılan okul vizyonu [$F(2, 337) = 5.76, p < .05$], iş birliği ve ortak sorumluluk [$F(2, 337) = 7.25, p < .05$] ve algılanan öğrenci başarısı [$F(2, 337) = 5.91, p < .05$] alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Gruplar arası farkların belirlenmesine yönelik yapılan LSD testi sonuçları incelendiğinde ise tüm alt boyutlarda anlamlı farklılıkların aynı gruplar arasında olduğu görülmektedir. Buna göre, liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı boyutlarında okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemlerine göre anlamlı farklılıkların 1-10 yıl ve 21 yıl ve üzeri ve 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri yöneticilik yapmış okul yöneticileri arasında kıdem yılı daha fazla olan grup lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, yöneticilik kıdemi daha fazla olan okul

yöneticilerinin liderlik kapasitesinin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu belirtilebilir.

Liderlik Kapasitesinin Dağıtımçı Liderlik, Paylaşılan Okul Vizyonu, İş Birliği ve Ortak Sorumluluk ve Algılanan Öğrenci Başarısı Boyutları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve öğrenci başarısı alt boyutları arasındaki ilişkilerin belirlenebilmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

Liderlik Kapasitesinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Alt Boyutlar	1	2	3	4
1) Dağıtımçı Liderlik	-	.91*	.88*	.83*
2) Paylaşılan Okul Vizyonu			.91*	.90*
3) İş Birliği ve Ortak Sorumluluk				.91*
4) Algılanan Öğrenci Başarısı				-

* $p < .05$

Tablo 22'de verilen korelasyonlar, liderlik kapasitesinin alt boyutlarını oluşturan dört faktörün pozitif bir biçimde birlikte arttığını ve azaldığını göstermektedir. Dağıtımçı liderlik ile paylaşılan okul vizyonu ($r = .91$), iş birliği ve ortak sorumluluk ($r = .88$) ve algılanan öğrenci başarısı ($r = .83$) arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Paylaşılan okul vizyonu ile iş birliği ve ortak sorumluluk ($r = .91$) ve paylaşılan okul vizyonu ile algılanan öğrenci başarısı arasında ($r = .90$) pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğu görülürken, iş birliği ve ortak sorumluluk ile algılanan öğrenci başarısı arasında ($r = .91$) yine pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, liderlik kapasitesinin alt boyutları arasında pozitif yönde güçlü ilişkilerin mevcut olduğu ifade edilebilir.

Liderlik Kapasitesinin Dağıtımçı Liderlik, Paylaşılan Okul Vizyonu, İş Birliği ve Ortak Sorumluluk Alt Boyutlarının Algılanan Öğrenci Başarısı Alt Boyutunun Anlamlı Yordayıcısı Olup Olmadığının Belirlenmesi

Liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutlarının algılanan öğrenci başarısı alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Liderlik Kapasitesinin Algılanan Öğrenci Başarısı Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>B</i>	<i>Std. Hata</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
(Sabit)	.44	.08		5.48	.00
Dağıtımçı Liderlik	-.13	.07	-.14	-1.94	.05
Paylaşılan Okul Vizyonu	.48	.07	.53	6.49	.00
İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	.54	.07	.55	7.67	.00

$R = .928$; $R^2 = .862$; $F(3-175) = 363.154$; $p = .000$

Tablo 23'te verilen liderlik kapasitesinin algılanan öğrenci başarısı boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu ve iş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutlarının birlikte, çalışanlara duyarlılık boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($R = .93$, $R^2 = .86$, $p < .05$). Adı geçen üç değişken birlikte, algılanan öğrenci başarısı boyutunda toplam varyansın yaklaşık %86'sını açıklamaktadır. Bununla birlikte, liderlik kapasitesinin paylaşılan okul vizyonu ($\beta = .53$, $p < .05$) ve iş birliği ve ortak sorumluluk ($\beta = .55$, $p < .05$) alt boyutlarının algılanan öğrenci başarısının anlamlı birer yordayıcısı olduğu; dağıtımçı liderliğin ise algılanan öğrenci başarısının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı ($\beta = -.14$, $p = .05$) görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin algılanan öğrenci başarısı üzerindeki göreceli önem sıraları incelendiğinde, iş birliği ve ortak sorumluluk boyutunun ($\beta = .55$, $p < .05$), paylaşılan okul vizyonu ($\beta = .53$, $p < .00$) boyutuna göre algılanan öğrenci başarısını daha fazla yordadığı ortaya konmuştur.

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında, okul yöneticileri ve öğretmenlerin okullarındaki liderlik kapasitesine ve liderlik kapasitesiyle ilişkili kavramlara yönelik görüşlerinin derinlemesine incelenip ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutu, nicel araştırma sonucu oluşturulan, uygulama yapılan okulların liderlik kapasitesi düzeylerini ortaya koyan ve Ek 4'te verilen indeks aracılığıyla liderlik kapasitesi en düşük, orta ve en yüksek okullar arasından seçilen ikişer okulda gerçekleştirilmiştir. Bu üç düzey *alt*, *orta* ve *üst* olarak isimlendirilmiştir. Bu bölümde öncelikle her bir düzeyde bulunan okullara ilişkin bulgular sırayla ortaya konmuş ve yorumlanmıştır. Daha sonra aynı düzeyde bulunan iki okula ilişkin bulgular karşılaştırılarak o düzeye ilişkin ortak noktalara yoğunlaşmıştır. Her bir düzey kendi içinde aynı sistematik düzen içinde incelenmiştir. Bir sonraki aşamada ise düzeyler arası bir karşılaştırma yapılarak büyük resme ilişkin durum ortaya konmaya çalışılmıştır.

ADLK1'de araştırmaya katılan katılımcıların kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve yapılan içerik analizi sonucu ortaya çıkan temalar ve kodlar Tablo 24'de sunulmuştur.

Tablo 24

İçerik Analizinde Ortaya Çıkan Tema ve Kodlar (A1 İlköğretim Okulu)

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>
Liderlik Kapasitesinin Tanımı	✓ Liderlik sürecine geniş tabanlı katılım ($n = 4$) ✓ Okul üyelerinin uzmanlıklarından, bilgi ve becerilerinden faydalanma ($n = 2$) ✓ Öğretmen liderliğinin desteklenmesi ($n = 1$) ✓ Karara katılım ($n = 1$)
Okul Müdürünün Liderlik Stili	✓ Otokratik ($n = 3$) ✓ İşlemci (Sürdürümcü) ($n = 2$) ✓ Dağıtımcı ($n = 1$)
Okulda Öğretimle İlgili Karar Süreçlerinin İşleyişi	✓ Okul müdürü tüm öğretmenlerle birlikte karar verir ($n = 3$). ✓ Okul müdürü bazı öğretmenlere danışarak kararı kendi verir ($n = 2$). ✓ Okul müdürü tüm öğretmenlere danışarak kararı kendi verir ($n = 1$).
Okul Vizyonunun Belirlenmesinde İzlenen Yaklaşım	✓ Önceden belirlenen vizyon ($n = 5$) ✓ Tüm okul üyelerinin katılımıyla belirlenen vizyon ($n = 1$)

Tablo 24 (devam)

Temalar	Kodlar
Öğretime Yönelik İş Birliği Kültürü	✓ Belli gruplar arası iş birliği (kutuplaşma) ($n = 3$) ✓ Bireyselci anlayış ($n = 2$) ✓ Kolektif Anlayış ($n = 1$)
Akademik Başarıyı Artırmaya Dönük Uygulamalar	✓ Öğrenciyle bire bir ilgilenme ($n = 3$) ✓ Ders dışı etkinlikler ($n = 1$) ✓ Ek materyal desteği ($n = 1$) ✓ Ek okuma saatleri ($n = 1$) ✓ Veli desteği sağlama ($n = 1$)
Akademik Başarı Düzeyinin Son 2 Yıllık Eğilimi	✓ Yükselme Eğilimi ($n = 6$)
Öğretmen Liderliğinin Gelişimi Etkileyen Faktörler	✓ Okul müdürünün desteği ($n = 3$) ✓ Öğretmenlerin liderlik becerilerinin geliştirilmesi ($n = 1$) ✓ Meslektaşların birbirlerinden öğrenmeleri ($n = 1$)

Tablo 24 incelendiğinde, ADLK1'de katılımcıların önemli kısmının ($n = 4$) liderlik kapasitesini *liderlik sürecine geniş tabanlı katılım* olarak tanımladığı görülmektedir. Bazı katılımcıların ise ($n = 2$) liderlik kapasitesini *okul üyelerinin uzmanlıklarından, bilgi ve becerilerinden faydalanma* biçiminde tanımladıkları görülmektedir. Birer katılımcının ise liderlik kapasitesini *öğretmen liderliğinin desteklenmesi* ve *karara katılım* bağlamında değerlendirdikleri görülmektedir. Buna göre, bu okulda katılımcıların önemli bir kısmının okullarındaki liderlik kapasitesini daha çok liderlik ve karar süreçlerine okul müdürüyle birlikte öğretmenlerin de katılımı olarak nitelendirdikleri anlaşılmaktadır.

Bir katılımcının konuya ilişkin ifadesi durumun daha net bir biçimde çözümlenmesini sağlaması açısından önemli görülmektedir:

"Okuldaki liderlik yönünden baktığımızda, benim anladığım kadarıyla lider kişi kararları kendisi alan değil, daha çok paylaşımla karar alan kişidir..." (ADLK1/Ö4).

Araştırmada incelenen diğer bir husus, okul müdürünün liderlik stilidir. Katılımcıların yarısı ($n = 3$) okul müdürünün liderlik stilinin *otokratik* liderliğe daha yakın olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte, iki katılımcı okul müdürünün daha çok *işlemci* bir liderlik stilini benimsediğini belirtirken bir katılımcı da okul müdürünün

dağıtım bir liderlik stiline sahip olduğunu bildirmektedir. Aşağıda iki farklı düşünceyi temsil eden katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir:

".... Okulun ya da öğrencilerin yararına olacak bir gösteri ya da herhangi bir etkinlikte sadece okul idaresi karar vermiyor ya da lider kişi karar vermiyor burada öğretmenlerin ondan sorumlu olan kişilerin fikirleri alınıyor. bayram kutlamalarında okul idaresi komiteye bırakır. komite düzenler, komite hazırlar. Bütün öğretmenlerin görüşlerine başvurarak." (ADLK1/Ö3).

".... Mümkün olduğunca bana ihtiyaç varsa veya başkasına ihtiyaç varsa gerekli müdahaleyi yaparım veya sistemin tıkanıp noktalarında gereken müdahaleyi yaparım. Ama işleyen bir şey varsa daha iyileştirmek için işte örneklerle o insanlara destek olmak, o ayrı bir şey." (ADLK1/Y).

ADLK1'de katılımcılarının okullarındaki öğretimle ilgili karar süreçlerinin işleyişine yönelik görüşleri incelendiğinde, katılımcıların görüşlerinin ikiye ayrıldığı söylenebilir. Buna göre katılımcıların bir kısmı ($n = 2$) okul müdürlerinin *bazı öğretmenlere danışarak kararı kendi verdiğini* ifade ederken bir kısmı da ($n = 3$) *okul müdürünün tüm öğretmenlerle birlikte karar verdiğini* belirtmektedir. Bir katılımcının konuya ilişkin görüşü ise bu iki görüşten farklıdır:

"... Ama genel anlamda zaman sınırlaması olmadan verilecek kararlarda mümkün olan herkesin katılımını sağlayarak görüşlerini alırım. Onları değerlendirip ona göre en son kararı veririm. Ama herkesin görüşünü mutlaka alırım." (ADLK1/Y).

Okul vizyonunun belirlenmesi noktasında katılımcıların görüşleri incelendiğinde, katılımcıların hemen hemen tamamının ($n = 5$) okullarında *vizyonun önceden belirlenmiş olduğunu* ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Diğer bir ifadeyle, katılımcılar genel olarak okul vizyonunun belirlenmesi sürecine etkin katılım sağlayamadıklarını belirtmektedir. Yalnızca bir katılımcı, okul vizyonunun tüm okul üyelerinin katılımıyla belirlendiği yönünde görüş bildirmiştir.

Öğretime yönelik iş birliği kültürü teması altında ADLK1'de görev yapan katılımcılarının görüşlerinin *bireyselci anlayış* ($n = 2$), *belli gruplar arası iş birliği (kutuplaşma)* ($n = 3$) ve *kolektif anlayış* ($n = 1$) kodları altında toplandığı görülmektedir. Buna göre, sözü edilen okulda öğretime yönelik kolektif anlayışın çok da yaygın olmadığı, genellikle öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarını kendi başlarına ya da belli

gruplar içinde geliştirdikleri ya da gerçekleştirdikleri söylenebilir. Bir katılımcının görüşü bu duruma örnek teşkil etmesi açısından önemli görülmektedir:

"... Gruplaşma var okulda. Samimi olan öğretmenler birbirlerine destek oluyorlar. Ama farklı gruplardan öğretmenler etkileşimde bulunmuyorlar. Rekabet çok fazla..... Kimsenin başarısı hoş karşılanmıyor. İş birliği adına çok fazla bir şey yapılmadı. En iyi öğretmen benim, en örnek sınıf benimki olsun şeklinde çekişmeler oluyor." (ADLK1/Ö2).

Araştırmada katılımcılara sorulan diğer bir soru, akademik başarıyı artırmaya dönük uygulamalarla ilgilidir. Buna göre, katılımcıların yarısı ($n = 3$) akademik başarıyı artırmak için *öğrencilerle bire bir ilgilenildiğini* belirtmiştir. Bununla birlikte, katılımcıların görüşlerine göre *ders dışı etkinlikler, ek materyal desteği, ek okuma saatleri ve veli desteği* de akademik başarıyı artırmak amacıyla okulda gerçekleştirilen uygulamalar arasında yer almıştır. Sonuç olarak, ADLK1'den katılımcılarının okulda akademik başarıyı artırmayı daha çok öğrencinin ders başarısını artırmak amacıyla onunla bire bir ilgilenme ya da ona vakit ayırma şeklinde ifade ettikleri söylenebilir.

Öğrencilerin akademik başarı düzeylerine ilişkin son iki yıllık eğilime yönelik katılımcıların görüşleri incelendiğinde ise katılımcıların tamamının ($n = 6$) akademik başarının *yükselme* eğiliminde olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Son olarak, katılımcılardan elde edilen verilere dayalı olarak *"öğretmen liderliğinin gelişimini etkileyen etmenler"* teması altında katılımcıların görüşleri incelenmiş ve katılımcıların *okul müdürünün desteği* ($n = 3$), *öğretmenlerin liderlik becerilerinin geliştirilmesi* ($n = 1$) ve *meslektaşların birbirlerinden öğrenmelerinin* ($n = 1$) öğretmen liderliğinin gelişiminde önemli olduğunu vurguladıkları görülmüştür.

ADLK2'den araştırmaya katılan katılımcıların kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve yapılan içerik analizi sonucu ortaya çıkan temalar ve kodlar Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25 incelendiğinde, ADLK2'de liderlik kapasitesinin daha çok *okul müdürünün liderliği* ($n = 3$) şeklinde algılandığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, iki katılımcının ADLK1'de olduğu gibi liderlik kapasitesini *okul üyelerinin uzmanlıklarından, bilgi ve becerilerinden faydalanma* şeklinde ifade ettiği görülmektedir. Ayrıca, liderlik kapasitesinin katılımcılar tarafından *karara katılım* ($n =$

1), öğrenciye rehberlik etme ($n = 1$), öğretmen liderliğinin desteklenmesi ($n = 1$) ve liderlik sürecine geniş tabanlı katılım ($n = 1$) olarak ifadelendirildiği de görülmektedir.

Tablo 25

İçerik Analizinde Ortaya Çıkan Tema ve Kodlar (ADLK2)

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>
Liderlik Kapasitesinin Tanımı	✓ Okul müdürünün liderliği ($n = 3$) ✓ Okul üyelerinin uzmanlıklarından, bilgi ve becerilerinden faydalanma ($n = 2$) ✓ Öğretmen liderliğinin desteklenmesi ($n = 1$) ✓ Karara katılım ($n = 1$) ✓ Öğrenciye rehberlik etme ($n = 1$) ✓ Liderlik sürecine geniş tabanlı katılım ($n = 1$)
Okul Müdürünün Liderlik Stili	✓ Otokratik ($n = 5$) ✓ Dağıtımçı ($n = 1$)
Okulda Öğretimle İlgili Karar Süreçlerinin İşleyişi	✓ Okul müdürü bazı öğretmenlere danışarak kararı kendi verir ($n = 3$). ✓ Okul müdürü tüm öğretmenlerle birlikte karar verir ($n = 2$). ✓ Okul müdürü ve diğer yöneticiler birlikte karar verir ($n = 1$).
Okul Vizyonunun Belirlenmesinde İzlenen Yaklaşım	✓ Önceden belirlenen vizyon ($n = 4$) ✓ Okul yönetimi tarafından belirlenen vizyon ($n = 1$) ✓ Bazı okul üyelerinin katılımıyla belirlenen vizyon ($n = 1$)
Öğretime Yönelik İş Birliği Kültürü	✓ Bireyselci anlayış ($n = 3$) ✓ Belli gruplar arası iş birliği (kutuplaşma) ($n = 2$) ✓ Kolektif Anlayış ($n = 1$)
Akademik Başarıyı Artırmaya Dönük Uygulamalar	✓ Öğrenciyle bire bir ilgilenme ($n = 5$) ✓ Ek ders ($n = 3$) ✓ Veli desteği sağlama ($n = 1$) ✓ Ek materyal desteği ($n = 1$) ✓ Ev ziyareti ($n = 1$)
Akademik Başarı Düzeyinin Son 2 Yıllık Eğilimi	✓ Yükselme eğilimi ($n = 5$)
Öğretmen Liderliğinin Gelişimini Etkileyen Etmenler	✓ Okul müdürünün desteği ($n = 4$) ✓ Nitelikli hizmet içi eğitim ($n = 2$)

Okul müdürünün liderlik stili ile ilgili katılımcıların görüşleri incelendiğinde, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun ($n = 5$) okul müdürünün *otokratik* bir liderlik stiline sahip olduğunu belirttiği anlaşılmıştır. Yalnızca bir katılımcı okul müdürünün *dağıtımçı* bir liderlik stiline sahip olduğunu bildirmiştir. Bir katılımcıdan (ADLK2/Ö3)

yapılan doğrudan aktarımla birlikte konuya ilişkin daha sağlıklı bir çözümleme yapılabileceği düşünülmektedir:

".... yönetim anlayışı olarak baktığım zaman çok demokratik bir anlayış göremiyorum... genelde de idareci ne söyleniyorsa o oluyor. Onun dışında başka bir şey olmuyor."

Tablo 25'te katılımcıların okulda öğretimle ilgili karar süreçlerinin işleyişine yönelik görüşleri incelendiğinde, katılımcıların yarısının ($n = 3$) okul müdürünün *bazı öğretmenlere danışarak kararları kendisinin verdiği* yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte, iki katılımcı okul müdürünün *tüm öğretmenlerle birlikte karar aldığını* belirtirken, bir katılımcı da *okul müdürünün kararları diğer yöneticilerle birlikte aldığını* ifade etmiştir. Diğer bir ifadeyle, katılımcıların bu konudaki görüşlerinin farklılaştığı görülmektedir. İki katılımcının konuya yönelik ifadeleri bu durumu daha net bir biçimde açıklamaktadır:

"En basitinden kermesle ilgili bir çalışmada bile belli birkaç öğretmenle oturuldu karar verildi. Yani hani öğretmenler odasında öğretmenleri toplarsınız herkesin kararını alırsınız belki oradan farklı bir karar çıkar." (ADLK27Ö3).

"Öğretmenlerin görüşleri alınıyor istisnaî durumlarda. Genel olarak dediğim gibi herşey oluyor ve bitiyor. Biz de ayak uydurmak durumunda kalıyoruz." (ADLK2/Ö4).

ADLK2'de katılımcıların okul vizyonunun belirlenmesinde izlenen yaklaşıma yönelik görüşleri incelendiğinde, katılımcıların yarısından fazlasının ($n = 4$) *okul vizyonunun önceden belirlendiğini* ifade ettiği görülmektedir. Başka bir anlatımla, katılımcılar okul vizyonunun geliştirilmesi sürecinde her hangi bir katkılarının olmadığını düşünmektedir. Bununla birlikte, bir katılımcı *okul vizyonunun okul yönetimi tarafından belirlendiğini*, bir katılımcı da *okul vizyonunun bazı öğretmenlerin katılımıyla belirlendiğini* ifade etmiştir. Bu durumda katılımcıların okul vizyonunun geliştirilmesi sürecine yönelik görüşlerinin, okul vizyonu geliştirme sürecine katılmama ya da bu süreçte çok fazla etkili olmama yönünde bir eğilim sergilediği anlaşılmaktadır. Bu durumu daha net bir şekilde ortaya koymak amacıyla bir katılımcının görüşlerinin doğrudan yansıtılması uygun görülmüştür:

"Okul vizyonu zaten belirlenmiş. Her yerde bütün kapılarda yazıyor. Bu vizyonumuz böyle, hadi bu sene ne yapıyoruz, ne değiştiriyoruz, ...bir şey sorulduğu yok..." (ADLK2/Ö3).

Tablo 25 incelendiğinde, ADLK2'de öğretime yönelik iş birliği anlayışı boyutunda katılımcıların görüşlerinin farklılaştığı görülmektedir. Üç katılımcı okulda öğretime yönelik *bireyselci bir anlayışın* hâkim olduğunu dile getirmiştir. İki katılımcı *iş birliğinin yalnızca belli gruplar arasında gerçekleştiğinden* söz ederken bir katılımcı da okulda *öğretime yönelik kolektif bir anlayışın* mevcut olduğunu bildirmiştir. Diğer bir ifadeyle, katılımcılardan bazıları okulda gerçekleştirilen öğretim konusunda öğretmenlerin birlikte hareket ettiklerini düşünürken bazıları bu konuda birlikteliğin sağlanamadığı görüşündedir. İki farklı görüşü yansıtan doğrudan aktarımlarla katılımcıların görüşlerinde oluşan bu farklılık daha açık bir şekilde ortaya konabilir:

"..... birbirleriyle etkileşim ve iş birliği içinde olmak isteyen öğretmen grubu bir de benim işim bu diyen öğretmen grubu oluşuyor. Yani şimdi o dediğim birinci grup evet çok iyi bir şekilde etkileşim elde ediyor. Yenilikleri takip ediyor, birbirlerinin işine branşlarıyla alâkaları olmasa bile yardımcı olmaya çalışıyor. Ama bir ikinci grupta "hayır" diyor gidiyor. Kapıyı açıyor, derse giriyor. Kapıyı kapatıyor, dersten çıkıyor evine gidiyor." (ADLK2/Ö1).

"Herkes elinden geleni yapıyor. Hatta birbirlerine yardımcı da oluyorlar. Örneğin ben herhangi bir konuda herhangi bir öğrenciyle ilgili bir sorun yaşadım ya da dersle ilgili de olabilir. Çocuğun kendisiyle ilgili de olabilir. Bunu herhangi bir arkadaşına söylediğimde yardımcı oluyor." (ADLK2/Ö5).

Akademik başarıyı artırmaya yönelik uygulamalar incelendiğinde, katılımcıların *öğrenciyle bire bir ilgilenme* ($n = 5$) ve *ek ders* ($n = 3$) gibi hususlarda daha hassas davrandıkları ve okullarında akademik başarının artırılması için bu tür etkinliklerin gerçekleştirildiğini ifade ettikleri görülmektedir. Bunun dışında, *veli desteği sağlama* ($n = 1$), *ek materyal desteği* ($n = 1$) ve *ev ziyaretleri* ($n = 1$) de bu okulda akademik başarıyı artırmaya yönelik yapılan etkinlikler arasında sayılmıştır. Bununla birlikte, katılımcıların büyük çoğunluğunun ($n = 5$) okullarında akademik başarının yükseldiğini düşündüğü ortaya konmuştur.

Son olarak öğretmen liderliğinin gelişimini etkileyen etmenler incelenmiş ve bu konuda katılımcıların üç farklı görüşe sahip oldukları görülmüştür. Buna göre katılımcılar öğretmen liderliğinin okullarında gelişim göstermesinde *okul müdürünün*

desteğinin ($n = 4$) ve *nitelikli hizmet içi eğitimin* ($n = 2$) önemsenmesi gereken konular olduğunu belirtmişlerdir. Bu itibarla, katılımcıların önemli bir kısmının öğretmen liderliğinin gelişiminde okul müdürünün desteğini bir ön koşul olarak değerlendirdikleri ifade edilebilir.

ADLK1 ve ADLK2'de Yapılan Nitel Araştırma Sonucu Elde Edilen Bulguların Karşılaştırılması

Tablo 24 ve 25'te ADLK1 ve ADLK2'de yapılan görüşmeler sonucu elde edilen bulgular sunulmuştur. Bu tablolar dikkatle incelendiğinde, iki okulda yapılan nitel araştırma sonucu elde edilen bulguların benzerlik gösterdiği noktaların oldukça fazla olduğu görülmektedir.

İlk olarak liderlik kapasitesinin her iki okulun katılımcıları tarafından da benzer şekilde ifade edildiği ve yorumlandığı görülmektedir. Buna göre, her iki okulun katılımcılarının da okul liderlik kapasitesini okul üyelerinin uzmanlıklarından, bilgi ve becerilerinden faydalanma, öğretmen liderliğinin desteklenmesi, karara katılım ve okul liderlik sürecine geniş tabanlı katılım olarak ifade ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte, ADLK2'de liderlik kapasitesinin öğrenciye rehberlik etme ve okul müdürünün liderliği olarak anlaşıldığı da görülmektedir. Bu durumda her iki okulda görev yapan katılımcıların okul liderlik kapasitesi kavramına yönelik görüşlerinin paralel olduğu görülmektedir.

Katılımcıların görüşlerine göre her iki okulun müdürlerinin liderlik stilleri incelendiğinde, otokratik liderlik stiline öne çıktığı görülmektedir. Buna göre, her iki okulda katılımcıların önemli bir kısmının, okul müdürünün daha çok otokratik bir liderlik stilini benimsediğini ifade ettiği görülmektedir.

Okulda öğretimle ilgili karar süreçlerinin işleyişi boyutunda her iki okulda da benzer görüşlerin öne çıktığı görülmekle birlikte katılımcıların bu konudaki görüşlerinin genel olarak ikiye ayrıldığı söylenebilir. Buna göre, her iki okulda katılımcıların bazıları okulda gerçekleştirilen öğretimi ilgilendiren karar süreçlerine tüm okul üyelerinin katılım gösterdiğini vurgularken, diğer katılımcılar öğretimle ilgili kararların okul müdürü, okul müdürü ve diğer yöneticiler ya da okul müdürü ve bazı öğretmenler tarafından verildiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

ADLK1 ve ADLK2'den katılımcıların okul vizyonunun belirlenmesi sürecine ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında, her iki okulun katılımcılarının genel olarak okul vizyonunun önceden belirlendiği noktasında birleştiği görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, katılımcıların önemli bir bölümü okul vizyonunun geliştirilmesi sürecinde etkin rol almadıklarını düşünmektedir. Her iki okulda da öğretmenlerin okul vizyonunun belirlenmesi sürecine katılımlarının sağlandığını düşünen katılımcıların sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir.

Her iki okuldan katılımcıların öğretime yönelik iş birliği kültürü ile ilgili görüşleri karşılaştırıldığında, katılımcıların okullarında bireyselci, kolektif ya da kutuplaşmaya yönelik anlayışların mevcut olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte, katılımcılar okullarında öğretime yönelik anlayışın daha çok bireyselci ya da kutuplaşmacı olduğunu bildirmektedirler. Her iki okulda da katılımcıların oldukça küçük bir kısmı, okullarında öğretime yönelik kolektif bir anlayışın hâkim olduğunu belirtmiştir. Diğer bir ifadeyle, bu konuda iki okuldan katılımcıların eğiliminin de bireyselci ve kutuplaşmacı anlayıştan yana olduğu söylenebilir.

Akademik başarıyı artırmak için her iki okulda yapılan etkinlikler karşılaştırıldığında, okullar arasında önemli benzerlikler olduğu görülmektedir. Buna göre her iki okulda da akademik başarıyı artırmak amacıyla öğrenciyle bire bir ilgilenme ve ek materyal desteği gibi hususlara daha fazla önem verildiği görülmektedir. Bununla birlikte, her iki okulda aynı sayıda katılımcı okulun akademik başarısının son iki yılda yükseldiğini bildirirken, bunun aksini düşünen bir katılımcının her iki okulda da olmadığı görülmektedir.

Öğretmen liderliğinin gelişimini etkileyen etmenler boyutunda iki okulun katılımcılarının okul müdürünün desteği noktasında birleştiği görülmektedir. Buna göre, her iki okulda da öğretmen liderliğinin gelişiminde okul müdürünün desteğini önemli gören katılımcıların varlığı göze çarpmaktadır. Bununla birlikte, ADLK1'de bu boyutta öğretmenlerin liderlik becerilerinin geliştirilmesi ve meslektaşların birbirlerinden öğrenmeleri vurgulanırken, ADLK2'de nitelikli hizmetiçi eğitim vurgulanmıştır.

ODLK1'den araştırmaya katılan katılımcıların kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve yapılan içerik analizi sonucu ortaya çıkan temalar ve kodlar Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26

İçerik Analizinde Ortaya Çıkan Tema ve Kodlar (ODLK1)

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>
Liderlik Kapasitesinin Tanımı	✓ Liderlik sürecine geniş tabanlı katılım ($n = 4$) ✓ Okul müdürünün liderliği ($n = 3$) ✓ Okul üyelerinin uzmanlıklarından, bilgi ve becerilerinden faydalanma ($n = 2$) ✓ Ekip çalışması ($n = 1$) ✓ Karara katılım ($n = 1$)
Okul Müdürünün Liderlik Stili	✓ Otokratik ($n = 4$) ✓ Dağıtımçı ($n = 2$)
Okulda Öğretimle İlgili Karar Süreçlerinin İşleyişi	✓ Okul müdürü bazı öğretmenlere danışarak kararı kendi verir ($n = 3$). ✓ Okul müdürü kararları kendi verir ($n = 2$). ✓ Okul müdürü tüm öğretmenlerle birlikte karar verir ($n = 1$).
Okul Vizyonunun Belirlenmesinde İzlenen Yaklaşım	✓ Önceden belirlenen vizyon ($n = 6$)
Öğretime Yönelik İş Birliği Kültürü	✓ Belli gruplar arası iş birliği (kutuplaşma) ($n = 4$) ✓ Kolektif Anlayış ($n = 2$)
Akademik Başarıyı Artırmaya Dönük Uygulamalar	✓ Öğrenciyle bire bir ilgilenme ($n = 4$) ✓ Ek ders ($n = 1$) ✓ Ortak sınavlar ($n = 1$) ✓ Ek materyal desteği ($n = 1$)
Akademik Başarı Düzeyinin Son 2 Yıllık Eğilimi	✓ Yükselme eğilimi ($n = 2$) ✓ Sabit ($n = 1$) ✓ Düşme eğilimi ($n = 1$)
Öğretmen Liderliğinin Gelişimi Etkileyen Etmenler	✓ Etkili iletişim ($n = 3$) ✓ Öğretmenlerin liderlik becerilerinin geliştirilmesi ($n = 3$)

Tablo 26 incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun ($n = 4$) liderlik kapasitesini *liderlik sürecine geniş tabanlı katılım* olarak ifade ettikleri görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, katılımcıların önemli bir bölümü öğretmenlerin ve okulun diğer üyelerinin okul liderlik sürecine katılması gerektiğini düşündüğü ifade edilebilir. Bununla birlikte, üç katılımcının okul liderlik kapasitesini *okul müdürünün liderliği* olarak ifade ettiği görülürken, iki katılımcı *okul üyelerinin uzmanlıklarından, bilgi ve*

becerilerinden faydalanma olarak görmektedir. Ayrıca, birer katılımcı okul liderlik kapasitesini *ekip çalışması* ve *karara katılım* olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda, katılımcıların liderlik kapasitesine yönelik farklı görüşlere sahip oldukları, fakat liderlik sürecine katılım ve okul üyelerinin farklı özelliklerinden yararlanma noktasında yoğunlaştıkları görülmektedir.

Okul müdürünün liderlik stiline ilişkin katılımcıların görüşleri incelendiğinde, dört katılımcının okul müdürünün liderlik stilini *otokratik* olarak değerlendirdiği görülürken iki katılımcının da okul müdürünün liderlik stilini *dağıtımçı* liderliğe yakın bulduğu ortaya konmuştur. Buna göre, katılımcıların okul müdürünün liderlik stilini daha çok otokratik olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Katılımcılardan birinin konuya ilişkin ifadesi durumu daha net bir şekilde ortaya koymaktadır:

"Okulumuzun yöneticisi, bir olaya karar vermişse bizim fikrimiz hiç önemli değil, yapılacaktır..." (ODLK1/Ö2).

Tablo 26 incelendiğinde, katılımcıların önemli bir kısmının ($n = 3$) okul müdürünün *öğretimle ilgili kararları yalnızca belli öğretmenlere danışarak kendisinin verdiğini* düşündükleri görülmektedir. Bununla birlikte, okul müdürünün *öğretimle ilgili kararları kendisinin verdiğini* ($n = 2$) ve *tüm öğretmenlerle birlikte verdiğini* düşünen ($n = 1$) katılımcılar da bulunmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların, *öğretimle ilgili kararlarda öğretmenlerin ve diğer okul üyelerinin yeterince sürece dahil edilmediklerini* düşündükleri söylenebilir. Bu durum aşağıda verilen doğrudan bir aktarımla daha net bir biçimde görülmektedir:

"Tabi kendi değer verdiği, kendi beraber çalışmaktan hoşlandığı insanların görüşlerini alır yöneticiler. Yani bu her kurumda böyledir. Burada da böyle, fakat çok fazla tabana da yayılmıyor işte sorunumuz bu. Tabana inilmiyor. Yani bütün beklentiler, ilgiler sorulmuyor. Kimseden bu cevap istenmiyor zaten. Çok da umursandığını da düşünmüyorum. Önemli olan burada yüzeysel olarak işlerin yapılması. Biraz öyle gibi geliyor..." (ODLK1/Ö5).

ODLK1'de okul vizyonunun belirlenmesinde izlenen yaklaşıma yönelik katılımcıların tamamının ($n = 6$) aynı fikirde olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcılar *okul vizyonunun önceden belirlenmiş* olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer bir anlatımla, katılımcılar okullarının vizyonunun belirlenmesi sürecinde etkin rol aldıklarını düşünmemektedirler. Konuya ilişkin bir katılımcının ifadesi şöyledir:

"...benim bir vizyonum var bir çerçevem, bir ulaşmak istediğim amaç-hedef var; ama bunun bireysel olduğunu düşünüyorum. Genel bir okul vizyonunun son birkaç yıldır olmadığını düşünüyorum..." (ODLK1/Ö1).

Öğretime yönelik iş birliği kültürü incelendiğinde, ODLK1'de *belli gruplar arası iş birliği* ($n = 4$) ve *kolektif anlayış* ($n = 2$) şeklinde iki farklı düşüncenin mevcut olduğu, fakat katılımcıların okullarındaki öğretime yönelik iş birliği kültürünü daha çok kutuplaşma anlayışı çerçevesinde değerlendirdikleri görülmektedir. Başka bir deyişle, ODLK1'de görüşme yapılan öğretmenlerin önemli bir kısmı okulda öğretimin geliştirilmesi ve öğretimsel uygulamaların paylaşılması noktasında tüm okul üyeleri tarafından benimsenmiş kolektif bir anlayışın hüküm sürdüğünü düşünmemektedir. Bir katılımcının konuya ilişkin ifadeleri bu durumu daha net bir biçimde açıklar nitelikte görülmektedir:

"...kendi zümrem için söyleyebilirim bunu, biz kendi içimizde gerçekten iş birliği içinde çalışıyoruz. Koordineli olarak çalışıyoruz. Birimizin yaptığından diğerinin haberdar olmasını sağlamaya çalışıyoruz. İletişimimizi koparmamaya çalışıyoruz mümkün olduğunca. En kötü ihtimalle telefonlarla bile olsa birbirimize ulaşmaya çalışıyoruz. Bizim aramızda zümre olarak çok güzel bir iletişim var, koordinasyon var ama diğer arkadaşlar arasındaki iletişimin nasıl olduğu konusunda pek bir şey söyleyemeyeceğim." (ODLK1/Ö2).

ODLK1'de akademik başarıyı artırmaya yönelik dönük gerçekleştirilen uygulamaların neler olduğu incelenmiş ve katılımcıların bu konuda farklı uygulamaları örnek gösterdikleri görülmüştür. Öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına yönelik yapılan çalışmalara dört katılımcı *öğrenciyle bire bir ilgilenmeyi*, birer katılımcı da *ek ders, ortak sınavlar ve ek materyal desteğini* örnek olarak göstermiştir.

Bir sonraki aşamada, ODLK1'de görev yapan katılımcılara okullarının akademik başarı düzeyinin son 2 yıllık eğilimi sorulmuş ve alınan dönütler analiz edilmiştir. Buna göre, katılımcıların bu konudaki görüşlerinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. İki katılımcı, okullarında akademik başarının *yükselme* eğiliminde olduğunu ifade ederken, bir katılımcı akademik başarının *sabit* kaldığını, bir katılımcı da *düşme* eğiliminde olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak, ODLK1'de katılımcıların öğrencilerin son iki yıllık süreçteki akademik başarılarına yönelik görüşlerinin farklılaştığı görülmektedir.

Son olarak, ODLK1'den katılımcılarının öğretmen liderliğinin gelişimini etkileyen etmenler konusunda görüşleri analiz edilmiş ve katılımcıların öğretmen liderliğini etkileyen iki etmen üzerinde yoğunlaştıkları görülmüştür. Katılımcıların görüşlerine göre, *etkili iletişim* ($n = 3$) ve *öğretmenlerin liderlik becerilerinin geliştirilmesi* ($n = 3$) okulda öğretmen liderliğinin gelişimini etkilemektedir. Başka bir ifadeyle, katılımcıların okullarında öğretmen liderliğinin gelişebilmesi için okulda etkili bir iletişim ortamının kurulmasına ve öğretmenlerin liderlik becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç olduğunu düşündükleri söylenebilir.

ODLK2'den araştırmaya katılan katılımcıların kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve yapılan içerik analizi sonucu ortaya çıkan temalar ve kodlar Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27

İçerik Analizinde Ortaya Çıkan Tema ve Kodlar (ODLK2)

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>
Liderlik Kapasitesinin Tanımı	✓ Okul üyelerinin uzmanlıklarından, bilgi ve becerilerinden faydalanma ($n = 4$) ✓ Liderlik sürecine geniş tabanlı katılım ($n = 2$) ✓ Okul üyelerinin ortak amaca yönelik birbirleriyle kurdukları karşılıklı ilişkiler ($n = 1$)
Okul Müdürünün Liderlik Stili	✓ Otokratik ($n = 4$) ✓ Serbest Bırakıcı ($n = 1$)
Okulda Öğretimle İlgili Karar Süreçlerinin İşleyişi	✓ Okul müdürü kendi karar verir ($n = 3$). ✓ Okul müdürü bazı öğretmenlere danışarak kararı kendi verir ($n = 1$). ✓ Okul müdürü tüm öğretmenlerle birlikte karar verir ($n = 1$).
Okul Vizyonunun Belirlenmesinde İzlenen Yaklaşım	✓ Önceden belirlenen vizyon ($n = 3$) ✓ Okul yönetimi ve bazı öğretmenlerin katılımıyla belirlenen vizyon ($n = 3$)
Öğretime Yönelik iş birliği Kültürü	✓ Belli gruplar arası iş birliği (kutuplaşma) ($n = 4$) ✓ Bireyselci anlayış ($n = 1$)
Akademik Başarıyı Artırmaya Dönük Uygulamalar	✓ Öğrenciyle bire bir ilgilenme ($n = 5$) ✓ Veli desteği sağlama ($n = 3$) ✓ Ek okuma saatleri ($n = 2$) ✓ Ek ders ($n = 1$) ✓ Ek materyal desteği ($n = 1$)
Akademik Başarı Düzeyinin Son 2 Yıllık Eğilimi	✓ Düşme eğilimi ($n = 3$) ✓ Yükselme eğilimi ($n = 2$)

Tablo 27 (devam)

Temalar	Kodlar
Öğretmen Liderliğinin Gelişimi Etkileyen Etmenler	✓ Etkili iletişim ($n = 3$) ✓ Meslektaşların birbirlerinden öğrenmeleri ($n = 3$) ✓ Sınıf içi uygulamaların paylaşılması ($n = 1$) ✓ Bilgi paylaşımı ($n = 1$) ✓ Yeniliğe açıklık ($n = 1$) ✓ Okulda güven ortamının oluşturulması ($n = 1$)

Tablo 27 incelendiğinde, ODLK2'den katılımcıların çoğunun ($n = 4$) liderlik kapasitesini *okul üyelerinin uzmanlıklarından, bilgi ve becerilerinden faydalanma* olarak belirttikleri görülmektedir. Bununla birlikte, bazı katılımcıların ($n = 2$) liderlik kapasitesini *liderlik sürecine geniş tabanlı katılım* olarak ifade ederken, bazılarının ($n = 1$) ise *okul üyelerinin ortak amaca yönelik birbirleriyle kurdukları karşılıklı ilişkiler* olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Bu bağlamda katılımcıların liderlik kapasitesini, liderlik sürecine okul müdürüyle birlikte öğretmenlerin de katılımı olarak değerlendirme eğiliminde oldukları ifade edilebilir.

Katılımcıların görüşlerine göre okul müdürünün liderlik stili incelendiğinde, okul müdürünün daha çok *otokratik* bir liderlik stilini tercih ettiği anlaşılmaktadır ($n = 4$). Bununla birlikte, bir katılımcı okul müdürünün *serbest bırakıcı* bir liderlik stiline ($n = 1$) sahip olduğunu belirtmiştir. Özellikle otokratik ve serbest bırakıcı liderlik stillerinin bir arada yer alması ilginç bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Bu noktada her iki liderlik stilini yansıtan iki katılımcının ifadeleri doğrudan alıntılanmıştır:

"...Sonrasında mesela yaz etkinliği oldu burada. Amaç okula gelir sağlamaktı, fakat gereksiz harcamalar yapıldı. Yani öğretmenin fikri soruldu, öğretmen fikrini söyledi, fakat okul müdürü yine bildiğini yaptı." (ODLK2/Ö3).

"Ben kendimden örnek verecek olursam, ben bu yıl okulla ilgili hiç bir çalışmaya katılmadım. Zaten öyle bir şeye de hiç ihtiyaç duyulmadı ya da bize yöneltlen bir şey olmadı." (ODLK2/Ö1).

ODLK2'de öğretimle ilgili karar süreçlerinin işleyişi incelendiğinde, katılımcıların konuya ilişkin görüşlerinin farklılaştığı görülmektedir. Bu konuda görüş bildiren katılımcıların yarısından fazlası ($n = 3$) *okul müdürünün öğretimle ilgili kararları kendisinin verdiğini* düşünürken, bir katılımcı *okul müdürünün kararları bazı öğretmenlere danışarak verdiğini* ve bir katılımcı da *tüm öğretmenlere danışarak*

verdiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, ODLK2'den katılımcıların önemli bir kısmının okul müdürünün okulda öğretimi ilgilendiren karar süreçlerine öğretmenleri yeterince dahil etmediği görüşüne sahip oldukları söylenebilir.

ODLK2'de okul vizyonunun belirlenmesinde izlenen yaklaşıma yönelik katılımcıların görüşleri incelendiğinde, katılımcıların konuya ilişkin görüşlerinin ikiye ayrıldığı görülmektedir. Katılımcıların yarısı ($n = 3$) *okul vizyonunun önceden belirlenmiş* olduğunu belirtirken, diğer yarısı da ($n = 3$) *okul vizyonunun okul yönetimi ve bazı öğretmenlerin katılımıyla belirlendiği* yönünde görüş beyan etmiştir. Bu bağlamda, katılımcıların bu konudaki görüşleri okul vizyonunun belirlenmesinde bütüncül bir anlayışın izlenmediği ve sürece ilgili tüm okul toplumunun katılımının sağlanmadığı biçiminde yorumlanabilir. Bir katılımcının konuya yönelik görüşü sözü edilen durumu yansıtması açısından önemli görülmektedir:

"Okul vizyonu belirlenme sürecine hiç katılmadım. Yalnızca TKY toplantısında vizyon-misyon açıklandı ve biz dinledik." (ODLK2/Ö1).

ODLK2'de incelenen bir diğer husus öğretime yönelik yapılan iş birliği kültürüdür. Buna göre, katılımcıların önemli bir kısmı ($n = 4$) okulda öğretime yönelik iş birliği anlayışının *belli gruplar arasında gerçekleşen iş birliğiyle* sınırlı kaldığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, bir katılımcı okulunda *öğretime yönelik bireyselci bir anlayışın* hâkim olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, katılımcıların genel olarak ODLK2'de öğretime yönelik tüm okula yayılmış kolektif bir anlayışın mevcut olmadığını düşündükleri söylenebilir. Aşağıda bu konuya ilişkin bir katılımcının ifadelerine yer verilmiştir:

"...eğer iş birliği yapabileceğiniz arkadaşınızı bulduysanız işler yürüyor. Dediğim gibi biz iki kişi çalışıyoruz..." (ODLK2/Ö5).

Katılımcıların görüşlerine göre öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için yapılan uygulamaların neler olduğu incelendiğinde, *öğrenciyle bire bir ilgilenme* ($n = 5$) ve *veli desteği sağlama* ($n = 3$) gibi uygulamaların daha ön planda olduğu, bununla birlikte *ek okuma saatleri* ($n = 2$), *ek ders* ($n = 1$) ve *ek materyal desteği* ($n = 1$) gibi uygulamaların da öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için gerçekleştirilen uygulamalar arasında olduğu görülmektedir. Bu bağlamda katılımcıların, öğrencilerin akademik başarılarının artırılması anlamında öncelikle *öğrenciyle bire bir ilgilenme* ve

veli desteği sağlama uygulamalarına vurgu yaptıkları söylenebilir. Ayrıca, kendilerinden öğrencilerin akademik başarılarının son iki yıllık seyrini değerlendirmeleri istenen katılımcıların bir kısmı ($n = 3$), öğrencilerin akademik başarılarının *düşme*, bir kısmı ($n = 2$) da yükselme eğiliminde olduğunu bildirmiştir.

Son olarak, ODLK2'de görev yapan katılımcılarının öğretmen liderliğinin gelişimini etkileyen etmenler konusunda görüşleri analiz edilmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre, öğretmen liderliğinin gelişiminin etkileyen altı etmen tespit edilmiştir. Katılımcıların bu konuda en çok *etkili iletişim* ($n = 3$) ve *meslektaşların birbirlerinden öğrenmelerinden* ($n = 3$) söz ettikleri görülmektedir. Buna ilâveten, *sınıf içi uygulamaların paylaşılması* ($n = 1$), *bilgi paylaşımı* ($n = 1$), *yeniliğe açıklık* ($n = 1$) ve *okulda güven ortamının oluşturulmasının* ($n = 1$) katılımcılar tarafından okulda öğretmen liderliğinin gelişiminde etkili unsurlar olarak belirtildiği tespit edilmiştir. ODLK2'den katılımcıların görüşlerine göre, öğretmen liderliğinin gelişmesini etkileyen önemli bir etmen olarak ortaya çıkan "*meslektaşların birbirlerinden öğrenmeleri*" konusunda bir katılımcının görüşleri şu yöndedir:

"Mesleki gelişimin daha iyi sağlanması gerekiyor. Yani, bu gidip de 1 hafta kurs vermekle olmuyor. Bunun okul içinde sağlanması gerekiyor. Seminer konusuna 3-4 arkadaş burada hazırlansa, sunum yapsa... Şimdi gidiyorsun bir okula 3 gün orada 3 gün orada bu sene oldu, haftaya başka bir yerdeyiz, ama hiç faydası yok." (ODLK2/Ö1).

ODLK1 ve ODLK2'de Yapılan Nitel Araştırma Sonucu Elde Edilen Bulguların Karşılaştırılması

Bu bölümde, ODLK1 ve ODLK2'de katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucu elde edilen bulgular karşılaştırılmış, benzer ve farklı yönler ortaya konmaya çalışılmıştır. İlk olarak her iki okulun katılımcıları tarafından liderlik kapasitesinin nasıl tanımlandığı incelendiğinde, liderlik sürecine geniş tabanlı katılım ve okul üyelerinin uzmanlıklarından, bilgi ve becerilerinden faydalanmanın ön plana çıktığı görülmektedir. Her iki okulda da katılımcıların liderlik kapasitesini, okul liderlik sürecine katılmak ve uzmanlıklarını, bilgi ve becerilerini okul liderliği sürecinde kullanmak olarak ifade ettiği görülmektedir. Bununla birlikte, liderlik kapasitesinin ODLK1 katılımcıları tarafından okul müdürünün liderliği, ekip çalışması ve karara katılım olarak da tanımlanırken, ODLK2'de okul üyelerinin ortak amaca yönelik birbirleriyle kurdukları

karşılıklı ilişkiler olarak da tanımlanmıştır. Özetle, liderlik kapasitesi kavramının her iki okulun katılımcıları tarafından benzer şekilde ifade edildiği söylenebilir.

Her iki okulun katılımcılarının okul müdürlerinin liderlik stiline yönelik görüşleri incelendiğinde, otokratik liderlik stiline yönelik bir görüşün olduğu görülmektedir. Her iki okulda da katılımcıların önemli bir kısmı okul müdürünün otokratik liderlik stiline sahip olduğunu düşünmektedir.

ODLK1 ve ODLK2'de öğretimle ilgili karar süreçlerinin işleyişine yönelik katılımcıların görüşleri karşılaştırıldığında, her iki okuldan katılımcıların okul müdürünün karar süreçlerine okulun tüm üyelerini dahil etmediği yönünde bir anlayış içinde oldukları anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, her iki okulun katılımcılarının okullarındaki karar süreçlerine yönelik benzer düşüncelere sahip oldukları ifade edilebilir. ODLK1 ve ODLK2 arasındaki önemli bir benzerlik de bu okullardan yalnızca birer katılımcının okul müdürünün tüm öğretmenlerle birlikte karar verdiği yönünde bir düşünceye sahip olmasıdır.

Okul vizyonunun belirlenmesinde izlenen yaklaşım konusunda ODLK1 ve ODLK2 karşılaştırıldığında, katılımcıların görüşlerinin iki okulda da vizyonun önceden belirlendiği yönünde olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, her iki okulda da katılımcılar okul vizyonunun belirlenmesi sürecinde etkin rol alamadıklarını düşünmektedir. Bununla birlikte, ODLK2'de konuya ilişkin ortaya konan bir diğer düşünce olan "okul yönetimi ve bazı öğretmenlerin katılımıyla belirlenen vizyon" ifadesi de bu doğrultuda değerlendirilebilir.

Öğretime yönelik iş birliği kültürüne yönelik kıyaslama yapıldığında, iki okuldan da katılımcıların iş birliğinin okullarında yalnızca belli gruplar arasında gerçekleştiğini bildirdikleri görülmektedir. Başka bir deyişle, katılımcılar okullarında öğretime yönelik tüm okula yayılmış kolektif bir anlayışın mevcut olmadığını belirtmektedirler. Bununla birlikte, ODLK1'de kolektif anlayışa vurgu yapan katılımcıların olduğu görülürken, ODLK2'de yalnızca bir katılımcı okulunda öğretime yönelik bireyselci bir anlayışın olduğunu ifade etmiştir.

İki okulda akademik başarıyı artırmaya dönük uygulamalar incelendiğinde, önemli benzerliklerin olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenciyle bire bir ilgilenme, ek ders ve

ek materyal desteği gibi uygulamaların akademik başarıyı artırmak için her iki okulda da gerçekleştirildiği görülmektedir. Bununla birlikte, ortak sınavlar ODLK1'de; veli desteği sağlama ve ek okuma saatleri gibi uygulamaların da ODLK2'de öğrencilerin akademik başarılarını artırmak amacıyla gerçekleştirildiği görülmektedir.

Akademik başarı düzeyinin son iki yıllık eğilimine yönelik her iki okulun katılımcılarının görüşleri incelendiğinde ise bu konuda görüş bildiren katılımcıların yaklaşık yarısının öğrencilerin akademik başarılarının yükselme eğiliminde olduğunu belirttikleri görülmektedir.

ODLK1 ve ODLK2'de görev yapan katılımcılarının öğretmen liderliğinin gelişimini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerinin ise yalnızca etkili iletişim noktasında benzerlik gösterdiği görülmektedir. Buna ilâveten, ODLK1'den katılımcılara göre öğretmenlerin liderlik becerilerinin geliştirilmesi ve ODLK2'den katılımcılara göre öğretmenlerin sınıf içinde gerçekleştirdikleri uygulamaları diğer öğretmenlerle paylaşımları, okulda etkili bir bilgi paylaşımının gerçekleştirilmesi, yeniliğe açık bir okul ortamı, meslektaşların birbirlerinden öğrenmeleri ve okulda güven ortamının tahsis edilmesi öğretmen liderliğinin gelişimini etkileyen etmenler olarak ortaya çıkmıştır.

ÜDLK1'den araştırmaya katılan katılımcıların kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve yapılan içerik analizi sonucu ortaya çıkan temalar ve kodlar Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28

İçerik Analizinde Ortaya Çıkan Temalar ve Kodlar (ÜDLK1)

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>
Liderlik Kapasitesinin Tanımı	✓ Liderlik sürecine geniş tabanlı katılım ($n = 6$) ✓ Okul üyelerinin uzmanlıklarından, bilgi ve becerilerinden faydalanma ($n = 2$) ✓ Öğretmen liderliğinin desteklenmesi ($n = 2$) ✓ Karara Katılım ($n = 2$) ✓ "Biz" olma anlayışı ($n = 2$) ✓ Öğretime yönelik ortak sorumluluk ($n = 1$) ✓ Öğretime yönelik iş birliği ($n = 1$) ✓ Yöneticilerin mesleki gelişimi ($n = 1$) ✓ Öğretmen ve yöneticiler arası etkileşim ($n = 1$)
Okul Müdürünün Liderlik Stili	✓ Dağıtımcı ($n = 6$)

Tablo 28 (devam)

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>
Okulda Öğretimle İlgili Karar Süreçlerinin İşleyişi	✓ Okul müdürü tüm öğretmenlere birlikte karar verir ($n = 4$). ✓ Okul müdürü bazı öğretmenlere danışarak kararı kendi verir ($n = 2$).
Okul Vizyonunun Belirlenmesinde İzlenen Yaklaşım	✓ Tüm okul üyelerinin katılımıyla belirlenen vizyon ($n = 6$)
Öğretime Yönelik İş Birliği Kültürü	✓ Kolektif anlayış ($n = 6$)
Akademik Başarıyı Artırmaya Dönük Uygulamalar	✓ Öğrenci koçluğu ($n = 5$) ✓ Veli desteği sağlama ($n = 3$) ✓ Öğrenciyle bire bir ilgilenme ($n = 3$) ✓ Öğrenci başarısını takip ($n = 2$) ✓ Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri ($n = 2$) ✓ Ek ders ($n = 2$) ✓ Öğrenci başarısının ödüllendirilmesi ($n = 1$) ✓ Ev ziyaretleri ($n = 1$)
Akademik Başarı Düzeyinin Son 2 Yıllık Eğilimi	✓ Yükselme eğilimi ($n = 5$) ✓ Düşme eğilimi ($n = 1$)
Öğretmen Liderliğinin Gelişimi Etkileyen Etmenler	✓ Etkili iletişim ($n = 3$) ✓ Yeniliğe açıklık ($n = 3$) ✓ Ekip halinde çalışma ($n = 3$) ✓ Meslektaşların birbirlerinden öğrenmeleri ($n = 2$) ✓ Nitelikli hizmetiçi eğitim ($n = 2$) ✓ Öğretime yönelik ortak sorumluluk ($n = 1$) ✓ Okul müdürünün desteği ($n = 1$) ✓ Öğretim uygulamalarına yönelik tartışmalar ($n = 1$)

Tablo 28 incelendiğinde, ÜDLK1'de katılımcıların ($n = 6$) liderlik kapasitesini daha çok *liderlik sürecine geniş tabanlı katılım* olarak ifade ettikleri görülmektedir. *Okul üyelerinin uzmanlıklarından, bilgi ve becerilerinden faydalanma, öğretmen liderliğinin desteklenmesi, karara katılım ve "biz" olma anlayışı* ikişer katılımcı tarafından vurgulanırken, *öğretime yönelik ortak sorumluluk, öğretime yönelik iş birliği, okul yöneticilerinin mesleki gelişimi ve öğretmen ve yöneticiler arası etkileşim* katılımcıların görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan diğer kodlar olmuştur. Özetle, ÜDLK1'de katılımcıların liderlik kapasitesine yönelik oldukça farklı görüşler ortaya koymakla birlikte liderlik kapasitesini daha çok okul liderlik sürecine tüm okul üyelerinin katılımı olarak nitelendirdikleri anlaşılmaktadır. Bir katılımcının bu yöndeki görüşü aşağıda verilmiştir:

"...Okulumuzda tek bir lider yok. Bazı okullarda yöneticiler tek lider olarak algılanıyor ama bizde öyle bir uygulama yok. Bizim bütün birim başlarımız ya da öğretmenlerimiz başka başka alanlarda liderdir. Bir öğretmen mesela sınıfında lider. Zümreler yine zümre liderleri var ve okulumuzda oluşturduğumuz çalışma grupları var." (ÜDLK1/Ö3).

Liderlik kapasitesini öğretime yönelik iş birliği olarak tanımlayan diğer bir katılımcının konuya ilişkin görüşleri ise şöyledir:

"...Bizim kendi anketlerimiz var. Kendimizi işimizde zayıf gördüğümüz alanlar var. Zayıf gördüğümüz alanlarda biz ekipler kuruyoruz ve bu ekiplerin başında iyileştirme liderleri bulunuyor. ...yani bu okulda her öğretmen bir çalışma grubunda görev alıyor ve böylece bütün öğretmenlerimiz de lider olarak görülüyor." (ÜDLK1/Ö3).

Okul müdürünün liderlik stiline ilişkin katılımcıların görüşleri incelendiğinde, katılımcıların tümünün ($n = 6$) okul müdürünün *dağıtım* bir liderlik stiline sahip olduğunu düşündüğü görülmektedir.

ÜDLK1'de katılımcıların okulda öğretime yönelik karar süreçlerinin işleyişi konusunda görüşleri incelendiğinde, konuya ilişkin iki farklı görüşün ortaya çıktığı görülmektedir. Buna göre, katılımcıların önemli bir bölümü *okul müdürünün öğretimle ilgili kararları tüm öğretmenlerle birlikte verdiğini* ($n = 4$) düşünürken, bazı katılımcılar da ($n = 2$) *okul müdürünün bazı öğretmenlere danışarak kararı kendisinin verdiğini* düşünmektedir. Her iki görüşü yansıtan iki katılımcının görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Müdür bey karar süreçlerine bütün öğretmenlerin katılmasını istiyor. Tek tek soruyor öğretmenlere. Bizim okulumuzda kararlar öğretmenler kurulunda alınıyor, eğer bütün okulu ve herkesi ilgilendiren kararlar ise bunlar öğretmenler kurulunda alınıyor." (ÜDLK1/Ö3).

"...Karar süreçlerinde bazı öğretmenler biraz daha ön plana çıkabiliyor ister istemez. ... Diyelim 3 tane karar çıkmışsa 3'ü de gerçekleştirebilecekse biraz daha kendisini belli etmiş ya da önceden isim yapmış öğretmenin isteği yerine getirilebiliyor o süreçlerin gerçekleştirilmesinde." (ÜDLK1/Ö4).

Okul vizyonunun belirlenmesinde izlenen yaklaşıma yönelik katılımcıların görüşleri incelendiğinde, okul müdürünün liderlik stiline olduğu gibi bu konuda da katılımcıların görüş birliği içinde olduğu ve *okul vizyonunun tüm okul üyeleriyle birlikte belirlendiğini* düşündükleri görülmektedir. Bu noktadan hareketle, katılımcıların okul

vizyonunun belirlenmesinde etkin rol aldıklarını düşündükleri söylenebilir. Bir katılımcının bu konudaki düşüncesi şu yöndedir:

"Benim bu okulda 7. yılım, ama daha önce birçok okulda çalıştım. Hepsinde vizyon duvarda duruyor. Müfettişler gelince bizim vizyonumuz bu deniyordu. Ama bu okulda öyle değil. Gerçekten uygulanıyor, katılımcı bir anlayışla yapılıyor ve bunun sonucunda da zaten başarıyı da etkilediğini görüyoruz." (ÜDLK1/Ö1).

Tablo 28 incelendiğinde, öğretime yönelik iş birliği kültürüne ilişkin katılımcıların görüş birliği içinde oldukları ve *öğretime yönelik kolektif bir anlayışın* okullarında hâkim olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bu görüşü yansıtan bir alıntı aşağıda verilmiştir:

"Bizde iş birliği vardır. Mesela komisyonlarımız var, o komisyonlar mutlaka bir araya gelir çalışır. Bir kişinin üstüne yıkılmaz işler. Başlıklar belirlenir, bununla ilgili şu çalışmalar yapılacak denir ve herkes kendi komisyonunun sorumluluğunu bilir, onları yapar. Son rapor yazılır eğer birinin deneyiminden yararlanılacaksa da rehber öğretmene danışılır ya da işte Türkçe alanında bir ihtiyaç oldu ... Türkçe öğretmeninden destek alınır. Bu benim işim değil demez kimse. İş birliği içerisinde yapılır her şey." (ÜDLK1/Ö2).

Akademik başarıyı artırmaya dönük uygulamalar konusunda katılımcılar tarafından en çok vurgulanan noktanın *öğrenci koçluğu* ($n = 5$) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, *öğrenciyle bire bir ilgilenme* ($n = 3$), *veli desteği sağlama* ($n = 3$), *öğrenci başarısının takibi* ($n = 2$), *rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri* ($n = 2$), *ek ders* ($n = 2$), *öğrenci başarısının ödüllendirilmesi* ($n = 1$) ve *ev ziyaretleri* ($n = 1$) katılımcılar tarafından öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya yönelik okullarında gerçekleştirilen uygulamalar arasında gösterilmiştir.

Akademik başarı düzeyinin son iki yıllık eğilimine yönelik katılımcıların görüşleri incelendiğinde ise katılımcıların büyük çoğunluğunun ($n = 5$), akademik başarının *yükselme* eğiliminde olduğunu düşündüğü görülürken, yalnızca bir katılımcının akademik başarının son iki yıllık zaman zarfında *düşme* eğiliminde olduğunu düşündüğü ortaya konmuştur.

Son olarak, katılımcıların görüşleri doğrultusunda öğretmen liderliğinin gelişimini etkileyen etmenler ortaya konmaya çalışılmıştır. Buna göre, *ekip halinde*

çalışma ($n = 3$), *etkili iletişim* ($n = 3$) ve *yeniliğe açıklığın* ($n = 3$) bu noktada öne çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte, *nitelikli hizmetiçi eğitim* ($n = 2$), *meslektaşların birbirlerinden öğrenmeleri* ($n = 2$), *öğretim uygulamalarına yönelik tartışmalar* ($n = 1$), *öğretime yönelik ortak sorumluluk* ($n = 1$) ve *okul müdürünün desteğinin* ($n = 1$) katılımcılar tarafından öğretmen liderliğinin gelişimini etkileyen etmenler olarak vurgulandığı görülmektedir.

ÜDLK2'de araştırmaya katılan katılımcıların kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve yapılan içerik analizi sonucu ortaya çıkan temalar ve kodlar Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29

İçerik Analizinde Ortaya Çıkan Temalar ve Kodlar (ÜDLK2)

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>
Liderlik Kapasitesinin Tanımı	✓ Liderlik sürecine geniş tabanlı katılım ($n = 6$) ✓ Okul müdürlerinin liderlik becerilerinin geliştirilmesi ($n = 1$) ✓ Öğretime yönelik ortak sorumluluk ($n = 1$)
Okul Müdürünün Liderlik Stili	✓ Dağıtımçı ($n = 4$) ✓ Otokratik ($n = 1$) ✓ Dönüşümcü ($n = 1$)
Okulda Öğretimle İlgili Karar Süreçlerinin İşleyişi	✓ Okul müdürü tüm öğretmenlerle birlikte karar verir ($n = 5$). ✓ Okul müdürü bazı öğretmenlere danışarak kararı kendi verir ($n = 1$).
Okul Vizyonunun Belirlenmesinde İzlenen Yaklaşım	✓ Tüm okul üyelerinin katılımıyla belirlenen vizyon ($n = 6$)
Öğretime Yönelik İş Birliği Kültürü	✓ Kolektif Anlayış ($n = 5$) ✓ Belli gruplar arası iş birliği (kutuplaşma) ($n = 1$)
Akademik Başarıyı Artırmaya Dönük Uygulamalar	✓ Ek ders ($n = 3$) ✓ Ek materyal desteği ($n = 2$) ✓ Ek okuma saatleri ($n = 1$) ✓ Öğrenci başarısının ödüllendirilmesi ($n = 1$) ✓ Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri ($n = 1$) ✓ Öğrenciyle bire bir ilgilenme ($n = 1$)
Akademik Başarı Düzeyinin Son 2 Yıllık Eğilimi	✓ Yükselme Eğilimi ($n = 5$) ✓ Sabit ($n = 1$)

Tablo 29 (devam)

Temalar	Kodlar
Öğretmen Liderliğinin Gelişimini Etkileyen Etmenler	✓ Ekip halinde çalışma ($n = 2$) ✓ Etkili iletişim ($n = 2$) ✓ Okul müdürünün desteği ($n = 1$) ✓ Öğretmenlerin liderlik becerilerinin geliştirilmesi ($n = 1$) ✓ Mesleki gelişimin sürdürülmesi ($n = 1$) ✓ Öğretime yönelik ortak sorumluluk ($n = 1$) ✓ Yeniliğe açıklık ($n = 1$) ✓ Okulda güven ortamının oluşturulması ($n = 1$)

Tablo 29 incelendiğinde, katılımcıların tamamının ($n = 6$) liderlik kapasitesini *liderlik sürecine geniş tabanlı katılım* olarak belirttikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, *okul müdürünün liderlik becerilerinin geliştirilmesi* ($n = 1$) ve *öğretime yönelik ortak sorumluluk* ($n = 1$) da katılımcılar tarafından liderlik kapasitesinin tanımı olarak ifade edilmiştir. ÜDLK2'de katılımcıların liderlik kapasitesinin tanımına yönelik görüşleri incelendiğinde, katılımcıların genellikle liderlik kapasitesini okul liderlik sürecine öğretmenlerin ve diğer okul üyelerinin katılımı olarak gördükleri söylenebilir.

Katılımcıların okul müdürlerinin liderlik stiline yönelik görüşleri incelendiğinde, *dağıtımçı liderliğinin* ($n = 4$) ön plana çıktığı görülmekle birlikte, *otokratik liderlik* ($n = 1$) ve *dönüşümcü liderliğin* ($n = 1$) de vurgulandığı görülmektedir. Öz bir ifadeyle, katılımcıların önemli bir kısmının okul müdürünün dağıtımçı bir liderlik stiline daha yakın olduğunu düşündüğü belirtilebilir. Bir katılımcının bu konudaki görüşü şu şekildedir:

"...Yönetirken öğretmenlerle beraber yönetmeyi öğrendim ben. Yani tek lider kavramındansa yetkileri dağıtıp tekrar toplama liderlik vasfını özellikle göz önünde bulundurarak okulları yönetme süreçlerinde çok güzel başarılar elde ettiğimi gördüm. ... tek başına liderlik bir anlam taşıyor bana göre." (ÜDLK2/Y).

Okulda öğretimle ilgili karar süreçlerinin işleyişine yönelik katılımcıların görüşleri incelendiğinde, katılımcıların hemen hemen tamamının *okul müdürünün tüm öğretmenlerle birlikte karar verdiğini* ($n = 5$) düşündüğü belirlenmiştir. Yalnızca bir katılımcı *okul müdürünün bazı öğretmenlere danışarak öğretimle ilgili kararları verdiğini* bildirmiştir. Katılımcıların öğretimle ilgili karar süreçlerine ilişkin genel

görüşü, bu süreçlere okulun tüm üyelerinin katılımının sağlandığı yönündedir. Bir katılımcının konuya ilişkin görüşü durumu daha net bir şekilde ortaya koymaktadır:

"...Kurullarda aldığımız kararlarda elbette herkes fikrini söylüyor, ama bir orta yol bulunuyor, benimki doğru ya da sizinki doğru diye bir şey yok eğitim açısından ileriye dönüklük açısından ne gerekiyorsa ortak bir noktada birleşiliyor." (ÜDLK1/Ö3).

Ü2 okulu katılımcılarının okul vizyonunun belirlenmesinde izlenen yaklaşıma yönelik düşünceleri incelendiğinde, katılımcıların tamamının ($n = 6$) okul vizyonunun tüm okul üyeleriyle birlikte belirlendiğini düşündükleri görülmektedir. Başka bir deyişle, katılımcılar okul vizyonunun belirlenmesi sürecinde etkin rol aldıklarını düşünmektedirler. Bu konuda iki katılımcının düşüncesi doğrudan alıntılanarak aşağıda verilmiştir:

"...Bizim vizyonumuz şudur, izleyeceğimiz yol budur, bizim amacımız hedefimiz budur şeklinde bir yol izlendi okulumuzda. Yani hepimizden çıktı bu fikirler ve çocuklar da bilincinde, öğretmenler de bilincinde. Bu yolu izleyerek gidiyoruz." (ÜDLK2/Ö4).

"...Okul vizyonumuzla ilgili...emekli olup ayrılanların yerine yeni arkadaşlar geliyor ve tekrar onlara da aynı tanıtımı ve anlatımı yapıyor, bilgilendiriyoruz. Fikirlerini alıyor ve okul vizyonumuzu bu şekilde güncelliyoruz." (ÜDLK2/Y).

Bu araştırmada, ÜDLK2'de katılımcıların okullarındaki öğretime yönelik iş birliği kültürü ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonuçları katılımcıların önemli bir kısmının okullarında öğretime yönelik kolektif bir anlayışın mevcut olduğunu düşündüğü bulgulanmıştır. Yalnızca bir katılımcı, okulunda iş birliğinin yalnızca belli gruplar arasında gerçekleştiğini belirtmiştir. Buna göre, ÜDLK2'de görev yapan katılımcılarının konuya ilişkin görüşleri, okullarında genele yayılmış öğretime yönelik kolektif bir anlayışın mevcut olduğu yönündedir. Bir katılımcının görüşü bu durumu destekler niteliktedir:

"...Ortak çalışmalar güzel. hani ... herkes katılıyor yani iş birliği kesinlikle var. Her türlü durumda var. Akademik işlemlerde de çok fazla var. Özellikle öğrenci başarısını nasıl en üste çıkarabilir, nasıl daha iyi duruma getirebiliriz diye ortak bir paylaşım içindeyiz. Kimse işten kaçmıyor." (ÜDLK2/Ö5).

Akademik başarıyı artırmaya yönelik uygulamalar incelendiğinde, katılımcılar tarafından öncelikli olarak *ek ders* ($n = 3$) ve *ek materyal desteği* ($n = 2$) gibi uygulamaların vurgulandığı görülmektedir. Bunun dışında, *ek okuma saatleri* ($n = 1$), *öğrenci başarısının ödüllendirilmesi* ($n = 1$), *rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri* ($n = 1$) ve *öğrenciyle bire bir ilgilenmenin* ($n = 1$) katılımcılar tarafından akademik başarıyı artırmak adına okullarında gerçekleştirildiği belirtilen uygulamalar olduğu anlaşılmaktadır.

Akademik başarısının son iki yıllık seyrine ilişkin katılımcıların görüşleri incelendiğinde, katılımcıların tamamına yakın bir kısmı ($n = 5$) öğrencilerin akademik başarılarının *yükselme* eğiliminde olduğunu belirttiği görülmektedir. Diğer bir anlatımla katılımcıların hemen hemen tamamı, okullarında öğrencilerin akademik başarılarının son iki yıllık zaman zarfı içinde giderek arttığını ifade etmektedir. Buna karşın bir katılımcı da öğrencilerin akademik başarılarının son iki yıllık seyrinin *sabit* olduğunu düşünmektedir.

Son olarak, ÜDLK2'den katılımcıların öğretmen liderliğinin gelişimini etkileyen etmenlere yönelik görüşleri analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, katılımcıların okullarında öğretmen liderliğinin gelişimini etkileyen etmenler arasında en fazla *ekip halinde çalışma* ($n = 2$) ve *etkili iletişimi* ($n = 2$) vurguladıkları görülmektedir. Katılımcılara göre okulda öğretmen liderliğini etkileyen diğer etmenler, *okul müdürünün desteği* ($n = 1$), *öğretmenlerin liderlik becerilerinin geliştirilmesi* ($n = 1$), *mesleki gelişimin sürdürülmesi* ($n = 1$), *öğretime yönelik ortak sorumluluk* ($n = 1$), *yeniliğe açıklık* ($n = 1$) ve *okulda güven ortamının oluşturulmasıdır* ($n = 1$).

ÜDLK1 ve ÜDLK2'de Yapılan Nitel Araştırma Sonucu Elde Edilen Bulguların Karşılaştırılması

Bu bölümde, ÜDLK1 ve ÜDLK2'de katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucu elde edilen bulgular karşılaştırılmış ve iki okul arasındaki benzer ve farklar yönler üzerinde durulmuştur.

İki okul arasında karşılaştırma yapılan ilk nokta, liderlik kapasitesinin tanımıdır. Bu noktada göze çarpan ilk bulgu, her iki okulda da liderlik kapasitesinin tanımında en çok vurgulanan noktanın liderlik sürecine geniş tabanlı katılım olmasıdır. Buna göre,

her iki okulun katılımcıları da liderlik kapasitesini, liderlik sürecine geniş tabanlı katılım olarak ifade etmiştir. Bu durum katılımcıların okul liderliğini okul müdürüyle eş tutan anlayışı kabul etmedikleri anlamına gelebilir. İki okul arasında liderlik kapasitesinin tanımı noktasında benzer diğer bir nokta, öğretime yönelik ortak sorumluluktur. Bunlara ilâveten, liderlik kapasitesinin tanımı bağlamında okul müdürlerinin liderlik becerilerinin geliştirilmesi ÜDLK2 katılımcıları tarafından vurgulanırken, okul amaçlarına yönelik yapılan iş birliği, okul üyelerinin uzmanlıklarından, bilgi ve becerilerinden faydalanma, öğretmen liderliğinin desteklenmesi, karara katılım, yöneticilerin mesleki gelişimi, biz" olma anlayışı ve öğretmen ve yöneticiler arası etkileşim ÜDLK1 katılımcıları tarafından vurgulanmıştır.

Her iki okulun katılımcılarının okul müdürlerinin liderlik stillerine yönelik görüşleri karşılaştırıldığında, her iki okulda da dağıtımçı liderlik stiline ön planda olduğu görülmektedir. Buna göre, her iki okulun katılımcıları da büyük oranda okul müdürlerinin dağıtımçı bir liderlik stiline daha yakın olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, ÜDLK2'den birer katılımcıya göre okul müdürü otokratik ve dönüşümcü liderlik stilini benimsemektedir.

Okulda öğretimle ilgili karar süreçlerinin işleyişine yönelik her iki okulun katılımcılarının görüşleri incelendiğinde, katılımcıların tamamına yakınının okul müdürünün öğretimle ilgili kararları tüm öğretmenlerle birlikte aldığını düşündüğü belirlenmiştir. Bununla birlikte, her iki okulda sınırlı sayıda katılımcının okul müdürünün yalnızca bazı öğretmenlere danışarak karar verdiği yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Bu bağlamda, iki okuldan da katılımcıların okullarında öğretimle ilgili karar süreçlerinin işleyişine yönelik benzer düşüncelere sahip oldukları görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre, ÜDLK1 ve ÜDLK2'den katılımcıların okullarının vizyonunun belirlenmesinde izlenen yaklaşıma ilişkin görüşleri de benzerlik göstermektedir. Buna göre, her iki okulda katılımcıların tamamının okullarının vizyonunun okuldaki tüm öğretmenlerin katılımıyla belirlendiği yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Bu araştırmada incelenen diğer bir nokta, ÜDLK1 ve ÜDLK2'den katılımcıların okullarında öğretime yönelik iş birliği kültürüne ilişkin görüşleridir. Konuya ilişkin her

iki okulun katılımcıları tarafından öne çıkarılan nokta öğretime yönelik kolektif anlayış olmuştur. Her iki okuldan katılımcıların hemen hemen tamamının, okullarında öğretime yönelik bir birliktelik ve birlikte hareket etme anlayışının olduğu yönünde görüş bildirdikleri bulgulanmıştır. Bununla birlikte, yalnızca ÜDLK2'den bir katılımcı okulda iş birliğinin belli gruplar arasında gerçekleştiğini öne sürmüştür.

ÜDLK1 ve ÜDLK2'de görev yapan katılımcıların okullarında öğrencilerin akademik başarılarını artırmak amacıyla gerçekleştirilen uygulamalara yönelik görüşleri incelenmiş ve her iki okulun bu noktada önemli benzerlikleri olduğu görülmüştür. Buna göre, öğrenci başarısının ödüllendirilmesi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri, ek ders ve öğrenciyle bire bir ilgilenme öğrencilerin akademik başarılarını artırmak amacıyla her iki okulda da gerçekleştirilen uygulamalar arasındadır. Bunlara ek olarak, öğrenci başarısını takip, öğrenci koçluğu, veli desteği sağlama ve ev ziyaretleri ÜDLK1'de; ek okuma saatleri ve ek materyal desteği de ÜDLK2'de öğrencilerin akademik başarılarını artırmak amacıyla gerçekleştirilen uygulamalar arasında gösterilmiştir.

İki okuldan da katılımcıların okullarındaki akademik başarı düzeyinin son iki yıllık eğilimine yönelik görüşleri incelendiğinde, genel olarak katılımcılarda akademik başarının son iki yıllık zaman zarfında *yükselme* eğiliminde olduğu yönünde bir inancın olduğu anlaşılmaktadır. Buna karşın, ÜDLK1'de bir katılımcının bu eğilimin yönünün düşüş olduğunu belirttiği, ÜDLK2'de de yine bir katılımcının bu eğilimin sabit olduğunu ifade ettiği bulgulanmıştır.

Son olarak, her iki okuldan katılımcıların öğretmen liderliğinin gelişimini etkileyen etmenlere yönelik görüşleri karşılaştırıldığında, ekip halinde çalışma, etkili iletişim, öğretime yönelik ortak sorumluluk ve yeniliğe açıklık gibi etmenlerin vurgulandığı görülmektedir. Bu bağlamda, ÜDLK1 ve ÜDLK2'den katılımcıların öğretmen liderliğinin gelişimini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerinde önemli benzerlikler olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, öğretim uygulamalarına yönelik gerçekleştirilen tartışmalar, nitelikli hizmet içi eğitim, okul müdürünün desteği ve meslektaşların birbirlerinden öğrenmeleri ÜDLK1'den katılımcılar; öğretmenlerin liderlik becerilerinin geliştirilmesi, çalışanların mesleki gelişimlerinin sürdürülmesi, okul müdürünün desteği ve okulda güven ortamının oluşturulması da ÜDLK2'den

katılımcılar tarafından öğretmen liderliğinin gelişimini etkileyen etmenler bağlamında vurgulanmıştır.

Nitel Araştırma Bulgularına Yönelik Genel Değerlendirme

Araştırmanın nitel boyutu daha önce de belirtildiği gibi nicel araştırma sonuçlarına dayalı olarak liderlik kapasitesi alt, orta ve üst olarak tanımlanan üç farklı düzeyde ve her düzeyde ikişer olmak üzere toplam 6 ilköğretim okulunda görev yapan 30 öğretmen ve 6 okul müdürüyle gerçekleştirilmiştir. Daha sonra her düzeyde bulunan iki okula ilişkin veriler ayrı ayrı çözümlenerek elde edilen bulgular sistematik bir şekilde sunulmuştur. Bir sonraki aşamada ise aynı liderlik kapasitesi düzeyinde bulunan okullar arasında bir karşılaştırma yapılmış ve benzer ve farklı yönleri dikkat çekilmiştir.

Bu bölümde ise öncelikle her bir düzeye ilişkin elde edilen bulgular özetlenmiştir. Bir sonraki adımda düzeyler arası bir karşılaştırmaya gidilmiştir. Her bir tema için bu işlem tekrarlanmıştır. Bu şekilde, farklı düzeylerde liderlik kapasitesine sahip okullardan katılımcıların okullarındaki liderlik kapasitesi ve liderlik kapasitesiyle ilişkili kavramlara yönelik görüşlerinin karşılaştırılması ve bu görüşlerde düzeylere göre gerçekleşen farklılaşmaların ortaya konması amaçlanmıştır.

ADLK'lerde yapılan araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre, bu okullarda görev yapan ve araştırmaya katılan katılımcıların, okul liderlik kapasitesini okul üyelerinin uzmanlıklarından, bilgi ve becerilerinden faydalanma, öğretmen liderliğinin desteklenmesi, karara katılım ve okul liderlik sürecine geniş tabanlı katılım olarak ifade ettikleri görülmektedir. Öte yandan, ODLK'lerde görev yapan katılımcıların genel olarak liderlik kapasitesini, okul liderlik sürecine geniş tabanlı katılım ve okul üyelerinin uzmanlıklarından, bilgi ve becerilerinden faydalanma olarak tanımladıkları görülmektedir. Son olarak, ÜDLK'lerde görev yapan katılımcıların liderlik kapasitesi kavramına ilişkin görüşlerinin de benzer şekilde okul liderlik sürecine geniş tabanlı katılım ve öğretime yönelik ortak sorumluluk olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

Liderlik kapasitesinin tanımına ilişkin farklı düzeylerde bulunan okullardan katılımcıların görüşleri incelendiğinde, her üç düzeyde de katılımcıların görüşlerinin birbiriyle örtüştüğü görülmektedir. Buna göre, liderlik kapasitesi farklı düzeylerde olan okullardan katılımcıların genel olarak liderlik kapasitesi kavramını okulda farklı

bireylerin uzmanlıklarından, bilgi ve becerilerinden faydalanma, okul liderlik sürecine farklı bireylerin katılımını sağlama ve geniş tabanlı bir liderlik anlayışının okulda yerleşmesi olarak ifade ettikleri görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bir diğer önemli bulgu da ADLK ve ODLK'lerde liderlik kapasitesi kavramının bazı katılımcılar tarafından okul müdürünün liderliği olarak da görülüyor olmasıdır. Bu görüşün, ÜDLK'lerin katılımcıları tarafından ortaya konmadığı söylenebilir.

ADLK'lerde katılımcıların okul müdürünün liderlik stiline yönelik görüşleri incelendiğinde, okul müdürlerinin otokratik liderlik stili ile birlikte dağıtımcı ve işlemci liderlik stillerini uyguladıklarına yönelik ortak bir görüş ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, ADLK'lerden katılımcıların okul müdürünün liderlik stiline otokratik liderlik stiline daha yakın olduğunu düşündüğü söylenebilir. ODLK'ler incelendiğinde, bu okulların müdürlerinin de otokratik liderlik stiline daha yakın oldukları belirlenmiştir. ÜDLK'lerde ise katılımcıların düşünceleri okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik stiline daha yakın olduğu yönündedir. Nitekim ÜDLK'lerden katılımcıların hemen hemen tamamının okul müdürünün liderlik stili dağıtımcı olarak tanımladığı görülmektedir.

Okul müdürünün liderlik stiline ilişkin farklı düzeylerde bulunan okullardan katılımcıların görüşleri incelendiğinde, alt ve orta düzeyde otokratik liderlik; üst düzeyde ise dağıtımcı liderlik yöneliminin daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, katılımcıların görüşlerine göre liderlik kapasitesi yüksek okullarda okul müdürünün daha dağıtımcı, demokratik ve bireye dönük bir liderlik stili sergilediği söylenebilir.

Liderlik kapasitesi bağlamında farklı düzeylerde bulunan okullardan katılımcıların okullarında öğretimle ilgili karar süreçlerinin işleyişine yönelik görüşleri incelendiğinde, ADLK'lerde görev yapan katılımcıların yaklaşık yarısının öğretimle ilgili karar süreçlerine okul üyelerinin katılımının yeterince sağlanmadığı görüşünde birleştikleri görülmektedir. ODLK'lerden katılımcıların da benzer görüşlere sahip oldukları ortaya konmuştur. Buna göre, her iki düzeyde okullardan katılımcıların öğretimle ilgili karar süreçlerine yeterince katılım gösteremedikleri yönünde bir görüşe sahip oldukları anlaşılmaktadır. ÜDLK'lerde ise katılımcılar, öğretimle ilgili karar süreçlerine daha fazla katılım gösterdiklerini vurgulamaktadır.

Öğretimle ilgili karar süreçlerine yönelik farklı düzeyde liderlik kapasitesine sahip olan okullardan katılımcıların görüşleri incelenmiştir. Bu inceleme doğrultusunda, liderlik kapasitesi daha yüksek okullarda katılımcıların öğretimle ilgili karar süreçlerine daha fazla katılım gösterdikleri görülmektedir. ADLK ve ODLK'lerde ise katılımcıların görüşleri öğretimle ilgili karar süreçlerinin daha çok okul müdürü ve belli öğretmenler tarafından yönlendirildiği yönündedir.

ALDK'lerde katılımcıların okul vizyonunun belirlenmesi sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde, genel olarak katılımcıların okullarının vizyonunun belirlenmesi sürecine etkin şekilde katılmadıkları yönünde bir görüşe sahip oldukları görülmektedir. Nitekim, bu okullardan katılımcıların büyük bir kısmı okul vizyonlarının "*önceden belirlenmiş*" olduğunu düşünmektedir. ODLK'lerden katılımcıların bu konudaki görüşlerinin ADLK'lerde görev yapan katılımcıların görüşleriyle paralellik gösterdiği görülmektedir. Buna göre, ODLK'lerde görev yapan katılımcılar da okul vizyonlarının önceden belirlendiği ya da okul yönetimi ve bazı öğretmenlerin katılımıyla belirlendiği yönünde görüş bildirmişlerdir. ÜDLK'lerden katılımcıların konuya ilişkin görüşlerinin ise diğer düzeydekilerden farklılaştığı görülmektedir. Buna göre, ÜDLK'lerde görev yapan katılımcıların tümü, okul vizyonunun tüm öğretmenlerin katılımıyla belirlendiği yönünde görüş bildirmiştir.

Araştırma bulguları, okul vizyonunun belirlenmesi sürecine yönelik farklı düzeyde okullardan katılımcıların görüşlerinin birbirinden farklılaştığını göstermektedir. Buna göre, ADLK ve ÜDLK'den katılımcılar genel olarak okul vizyonunun belirlenmesi sürecine yeterince katılım gösteremediklerini ifade ederken, ÜDLK'lerde görev yapan katılımcılar okul vizyonunun belirlenmesi sürecine etkin şekilde katılım gösterdiklerini bildirmiştir.

Farklı düzeylerden katılımcıların öğretime yönelik iş birliği kültürüne ile ilgili görüşleri incelendiğinde, ADLK'lerde katılımcıların okullarındaki çalışma kültürünü daha çok bireyselci ya da kutuplaşmaya dönük olarak gördüğü; ODLK'lerden katılımcıların da benzer görüşlere sahip oldukları görülmektedir. ÜDLK'lerde ise öğretime yönelik kolektif bir anlayışın daha hâkim olduğu görülmektedir. Bu okullardan katılımcıların hemen hemen tamamı konuya ilişkin bu yönde görüş bildirmiştir.

Bu araştırma kapsamında, farklı liderlik kapasitesine sahip okulların katılımcılarından okullarında öğretime yönelik iş birliği ortamını değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırma bulguları, ÜDLK'lerde katılımcıların, okullarında öğretime yönelik kolektif bir anlayışın hâkim olduğu yönünde görüş bildirdiklerini ortaya koymaktadır. ADLK ve ODLK'lerde ise bireyselci ve kutuplaşmacı okul kültürlerinin daha baskın olduğu söylenebilir.

Katılımcıların görüşlerine göre, öğrencilerin akademik başarılarını artırmak amacıyla gerçekleştirilen uygulamalar incelendiğinde, ADLK'lerde öğrenciyle bire bir ilgilenme, veli desteği sağlama ve ek materyal desteğinin; ODLK'lerde öğrenciyle bire bir ilgilenme, ek ders ve ek materyal desteğinin ve ÜDLK'lerde öğrenci başarısının ödüllendirilmesi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri, ek ders ve öğrenciyle bire bir ilgilenmenin ön plana çıktığı görülmektedir.

Farklı düzeylerde liderlik kapasitesine sahip okullarda öğrencilerin akademik başarılarını artırmak amacıyla gerçekleştirilen uygulamalar incelendiğinde, "öğrenciyle bire bir ilgilenmenin" tüm düzeylerde uygulandığı görülmektedir. Buna karşın, öğrenci başarısının ödüllendirilmesi ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin ADLK ve ODLK'lerden farklı olarak ÜDLK'lerde öğrencilerin akademik başarılarını artırmak amacıyla gerçekleştirilen uygulamalar arasında olduğu ortaya konmuştur.

Öğrencilerin son iki yıllık akademik başarılarının eğilimine yönelik katılımcıların görüşleri incelendiğinde, ADLK'lerde görev yapan katılımcıların öğrencilerin akademik başarılarının yükseldiğini bildirdikleri görülmektedir. Öte yandan, ODLK'lerden katılımcıların öğrencilerin akademik başarılarını yönelik görüşlerinin kendi içinde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Buna göre, bazı katılımcıların bu eğilimin düşüş yönünde olduğunu, bazılarının yükselme eğiliminde olduğunu ve bazılarının da sabit olduğunu ifade ettiği görülmektedir. ÜDLK'lerde ise katılımcıların büyük çoğunluğunun, öğrencilerin akademik başarılarının son iki yıllık zaman zarfında yükselme eğiliminde olduğunu düşündüğü belirlenmiştir.

Öğrencilerin akademik başarılarının son iki yıllık seyrine ilişkin katılımcıların görüşlerinde okul liderlik kapasitesi düzeyine göre farklılıklar görülmektedir. Buna göre, ADLK'lerde görev yapan katılımcıların görüşlerine göre bu seyir yükselme

yönündeyken, ODLK'lerde görev yapan katılımcıların görüşleri kendi içinde farklılaşmaktadır. ÜDLK'lerden katılımcıların görüşleri de ADLK'lerde görev yapanlarla benzeşmektedir.

Son olarak, okulda öğretmen liderliğinin gelişimini etkileyen etmenler farklı liderlik kapasitesi düzeylerinde incelenmiştir. Buna göre, ADLK'lerden katılımcılar okullarında öğretmen liderliğinin gelişimini etkileyen etmenlerin başında okul müdürünün desteğinin geldiğini bildirmektedir. Bu itibarla, katılımcıların görüşlerine dayanarak okul müdürünün öğretmen liderliğine bakış açısının öğretmenlerin liderlik becerileri sergilemelerinde önemli bir etmen olduğu ifade edilebilir. ODLK'lerden katılımcıların konuya ilişkin görüşleri incelendiğinde, her iki okuldan katılımcıların öğretmen liderliğinin gelişimini etkileyen etmenler bağlamında vurguladıkları ortak noktanın etkili iletişim olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, meslektaşların birbirlerinden öğrenmeleri, sınıf içi uygulamaların paylaşılması ve öğretmenlerin liderlik becerilerinin geliştirilmesi ODLK'lerde görev yapan katılımcıların görüşlerine göre öğretmen liderliğinin gelişimini etkileyen etmenlerin başında gelmektedir. ÜDLK'lerde konuya ilişkin durum incelendiğinde, ekip halinde çalışma, etkili iletişim, öğretime yönelik ortak sorumluluk, yeniliğe açıklık ve okul müdürünün desteğinin bu okullardan katılımcıların öğretmen liderliğinin gelişiminde kritik gördükleri hususlar olarak öne çıktığı görülmektedir.

Farklı liderlik kapasitesi düzeyine sahip okullardan katılımcıların öğretmen liderliğinin gelişimine yönelik görüşleri incelendiğinde, özellikle okul müdürünün desteği ve okul içinde etkili iletişim ağlarının kurulması gibi etmenlerin öne çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte, ÜDLK'lerde görev yapan katılımcıların öğretmen liderliğinin gelişimini etkileyen etmenlere yönelik ADLK ve ODLK'lerde görev yapan katılımcılara göre daha fazla görüş bildirdikleri ve ortak paydada daha fazla buluştukları anlaşılmaktadır.

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA

Bu bölümde, nicel ve nitel araştırma teknikleri ile elde edilen bulgular ilgili alanyazınla ilişkili bir biçimde tartışılmış ve elde edilen bulgular doğrultusunda çıkarımlarda bulunulmuştur.

Bu çalışmada ilk olarak okul yöneticileri ve öğretmenlerin liderlik kapasitesinin alt boyutlarına (dağıtımci liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı) ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların dağıtımci liderlik ve paylaşılan okul vizyonu alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı alt boyutlarına göre daha düşük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgu ile Gambini'nin (2011) araştırma bulguları benzerlik göstermektedir. Öte yandan, çalışmada elde edilen bu bulgunun, farklı yönlerden yoruma açık bir nitelik taşıdığı düşünülmektedir. Okulda, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin iş birliği yapabilecekleri ya da iş birliği içinde belli bir etkinliği gerçekleştirebilecekleri şube öğretmenler kurulu, disiplin kurulu ve zümreler gibi formel yapıların mevcut olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla okul yöneticileri ve öğretmenler okul içinde iş birliği yapmayı bir vazife olarak görüyor ve süreci bu şekilde içselleştiriyor olabilirler. Ayrıca, okul yöneticisi ve öğretmenlerin algılanan öğrenci başarısına ilişkin görüşlerinin daha yüksek olmasının nedeni olarak okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrenci başarısının artırılmasını öncelikli görevleri olarak ifade etmeleri gösterilebilir.

Ogawa ve Bossert (2000) bir çok okulda hiyerarşik yönetim anlayışının sürdürülmeye devam ettiğini ileri sürmektedir. Bu görüş çerçevesinde, katılımcıların dağıtımci liderliğe yönelik görüşlerinin görece olarak düşük düzeyde olmasının nedenlerinden birinin, okullarda geleneksel otokratik liderlik anlayışının hâlâ büyük oranda geçerliliğini ve güncelliğini koruyor olması olduğu söylenebilir. Nitekim son yıllarda liderlikle ilgili yapılan bir dizi çalışma (Akbaba Altun, 2003; Bozman, 2011; Buluç, 2009; Cemaloğlu, 2007; Eldred, 2010; Harms ve Crede, 2010; Myers, 2010, Pichon, 2010; Yılmaz ve Ceylan, 2011) incelendiğinde, okul liderliği kavramının okul

yöneticisiyle eş değer tutulduğu ve bu çalışmalarda okul yöneticisinin liderliği ile farklı değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği görülmektedir. Başka bir anlatımla, liderlik kavramı altında yoğun olarak okul müdürünün davranışları incelenmeye devam etmektedir. Öte yandan, okul kapasitesi ve okul kapasitesinin bileşenleri ile ilgili alanyazında okul liderliği, okul kapasitesinin en önemli bileşenlerinden biri olarak gösterilmesine rağmen (Borko ve diğ., 2003; Dinham ve Crowther, 2011; King ve Bouchard, 2011; Newmann ve diğ., 2001), Hallinger ve Heck (2010) ve Lambert'in (2003) de vurguladığı gibi okul kapasitesi bağlamında sözü edilen okul liderliği salt okul müdürünün liderliğini değil, okulu oluşturan tüm bireylerin katılımı ve becerisiyle oluşan geniş tabanlı bir liderlik anlayışını ihtiva etmekte ve ancak bu tür bir liderlik anlayışının okul gelişimi ve öğrenci öğrenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, okul tabanına yayılmış kapsamlı bir liderlik anlayışının okul için yeni bir anlayış olduğu ve yerleşmesinin zaman alacağını ifade edilebilir. Bu duruma paralel bir biçimde, D'Ambrosio (2004) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları, okullarda dağıtımcı liderliğin henüz yaygın bir kabul görmediği ve okulun tüm üyelerinin katkı sağlayacağı bir liderlik anlayışının gerçekleştirilebilmesi için önemli adımların atılması gerektiğini göstermektedir.

Yapılandırmacı liderlik teorisinin liderlik ve öğrenme arasında bir bağ kurmaya çalıştığı (Lambert, 2003) daha önce de ifade edilmişti. Okul liderliğinin tek merkezli olmaya devam ettiği ve okul üyelerinin liderlik becerilerinden yeterince faydalanılmadığı okul ortamlarında bu bağın kurulmasının güçleşeceği söylenebilir. Dağıtımcı liderliğe ilişkin katılımcıların görüşlerinin görece olarak daha olumsuz olmasının nedenlerinden birinin de kavram hakkındaki bilgi eksikliği olabileceği düşünülmektedir. Nitekim dağıtımcı liderlikle ilgili ampirik çalışmaların henüz oldukça sınırlı olduğunu söylemek mümkündür. Keith (2009) yaptığı çalışmada okullarda liderliğin genel olarak hiyerarşik bir düzlemde anlaşıldığını bulgulamış ve bu durumun liderlik kapasitesinin geliştirilmesi ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmeleri arasındaki bağın kurulmasını zorlaştırdığını belirtmiştir. Bu bulgunun araştırma bulgularıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Araştırma sonuçları, katılımcıların paylaşılan okul vizyonuna ilişkin görüşlerinin iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı boyutlarına göre daha olumsuz olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle, katılımcılar okullarında herkes

tarafından paylaşılan ve benimsenen bir okul vizyonunun yeterince gerçekleştirilemediğini düşünmektedir. Bu bulgu, katılımcıların okullarında paylaşılan bir vizyon oluşturma sürecine etkin katılım göstermedikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca okullarda, okul üyeleri tarafından paylaşılan ortak bir vizyon oluşturma yönünde yeterince çaba harcanmaması, harcanıyorsa harcanan çabaların yalnızca belli kişilerle sınırlı kalıyor olması ya da paylaşılan bir okul vizyonu oluşturma sürecine katkı sağlamanın katılımcılar tarafından bir görev olarak kabul edilmiyor olması, bu durumun olası nedenleri arasında sayılabilir. Conzemius ve O'Neill (2001) paylaşılan okul vizyonunun okul üyeleri için nerede olmak ve neleri başarmak istedikleri ile ilgili bir rehber niteliği taşıdığını ifade ederek okul üyelerinin ortak çabasıyla oluşturulan bir vizyonun okul için önemine vurgu yapmaktadır. Lashway (1997) ise örgüt vizyonunun örgüt amaçlarına hizmet edebilmesi için örgüt üyelerinin aktif katılımıyla oluşturulmuş ve örgüt üyeleri arasında gerçekleştirilen tartışmalarla geliştirilmiş olmasının önemli olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, paylaşılan okul vizyonuna ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görece olarak daha olumsuz görüş bildirmeleri okul açısından istenmeyen bir durum olarak değerlendirilebilir.

Gambini (2011) okul müdürleri ve öğretmenlerin okullarındaki liderlik kapasitesi ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmada, liderlik kapasitesinin en az uygulanan boyutunun paylaşılan vizyon olduğunu bulgulamıştır. Altinkurt ve Yılmaz (2011) 78 ilk ve orta öğretim kurumunda gerçekleştirdikleri bir çalışmada, okulların önemli bir kısmının bir vizyon ifadesine bile sahip olmadıklarını tespit etmişlerdir. Konuya ilişkin yapılan başka bir araştırmada (Can, 2009), öğretmenlerin liderlik davranışlarının okul çaplı etkinliklere çok fazla yansımadağı ve araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından daha az bir kısmının okul vizyonu oluşturma sürecine katıldığı ortaya konmuştur. Bu bulgular ile araştırma bulguları paralellik göstermektedir. Diğer taraftan, Senge (2007) okul vizyonu geliştirme sürecinin yalnızca okul müdürünün sorumluluğı olmadığını, tüm okul üyelerinin bu sürece katkı sağlaması gerektiğini ve okulun amaçlarına etkili şekilde ulaşabilmesi için bu tür katılımcı bir anlayışın önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, katılımcıların paylaşılan okul vizyonuna ilişkin daha olumsuz bir görüşe sahip olmaları okulun amaçlarına etkili şekilde ulaşabilmesi bağlamında tartışılması gereken bir nokta olarak görülebilir. Lambert (2003) liderlik kapasitesinin düşük olduğı okullarda okul

müdürünün çoğunlukla liderlik davranışlarını tek başına üstlendiğini, örgüt içi iletişimin tek yönlü olduğunu ve okul üyelerinin paylaştığı ortak bir vizyonun mevcut olmadığını ileri sürmektedir. Bu bağlamda, katılımcıların liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik ve paylaşılan okul vizyonu boyutuna ilişkin görüşlerinin birlikte daha olumsuz olmasının beklenen bir durum olarak alanyazınla tutarlı olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada okul yöneticisi ve öğretmenlerin liderlik kapasitesinin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin *cinsiyet* ve *görev* değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonuçları, katılımcıların liderlik kapasitesinin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını; görev değişkenine göre liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu ve iş birliği ve ortak sorumluluk boyutlarında anlamlı farklılıkların oluştuğunu, algılanan öğrenci başarısı boyutunda ise her hangi bir anlamlı farklılığın oluşmadığını göstermektedir. Başka bir anlatımla, erkek ve kadın katılımcıların liderlik kapasitesinin alt boyutlarına ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları; okul yöneticileri ve öğretmenlerin ise liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu ve iş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin liderlik kapasitesinin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkeninin önemli bir farklılaşma yaratmamasının nedenlerinden biri, okul yöneticiliğinde ve öğretmenlik mesleğinde cinsiyet farklılığının bir önem taşımaması ya da mesleki rollerin cinsiyete göre değişmemesi olabilir. Diğer bir ifadeyle, kadın ve erkek okul yöneticileri ve öğretmenler aynı şartlarda görevlerine atanmakta ve görevlerini sürdürmektedirler. Bu bağlamda, cinsiyet değişkeninin katılımcıların liderlik kapasitesinin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılığa yol açmaması beklentilere uygun bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Öte yandan bu bulgu, eğitim örgütlerinde kentli değerlerin ve kurumsal değer sisteminin içselleştirildiği ve cinsiyet rollerinden çok öğretmenlik ve yöneticilik rollerinin ön plana çıktığı biçiminde de yorumlanabilir. Apaydın, Vilkinas ve Cartan (2011) öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemelerinde cinsiyetin anlamlı bir farklılık yaratmadığını bulgulamıştır. Beycioğlu ve Aslan (2012) öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yaptıkları araştırmada, öğretmen liderliğinin meslektaşlarla iş birliği alt boyutunda kadın ve erkek katılımcılarının

görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgular ile araştırma bulguları örtüşmektedir. Ayrıca, Korkmaz ve Gündüz'un (2011) ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın oluşmadığı yönündeki araştırma bulgusunun da mevcut araştırmanın bulguları ile paralel olduğu belirtilebilir.

Araştırmada görev değişkeninin katılımcıların liderlik kapasitesinin dağıtımcı liderlik, paylaşılan okul vizyonu ve iş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılığa yol açtığı görülmektedir. Başka bir anlatımla, okul yöneticileri ve öğretmenlerin liderlik kapasitesinin alt boyutlarına ilişkin görüşleri yalnızca algılanan öğrenci başarı boyutunda benzeşmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruptan yana olduğu incelendiğinde, liderlik kapasitesinin bütün alt boyutlarında okul yöneticilerinin öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir.

Okul müdürleri ve müdür yardımcılarının öğretmenlere göre yönetsel rollere daha alışkın olmaları, liderlik kapasitesinin alt boyutlarına yönelik daha olumlu görüş bildirmelerine neden olmuş olabilir. Farklı bir açıdan düşünüldüğünde, öğretmenler de henüz okul liderliğinin yoğun şekilde okul müdürü eksenli olması sebebiyle liderlik davranışları sergileyebileceklerine ya da bunun için gereken ortamın sağlanabileceğine yeterince inanmıyor olabilirler. Öte yandan, araştırmada elde edilen bu bulgu öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin yöneticiler kadar farkındalık geliştirmedikleri ya da liderlik davranışları göstermeyi görev sınırları içinde kabul etmedikleri biçiminde de yorumlanabilir. Deal ve Peterson (1999) okuldaki herkesin ortak sorumluluğa dayalı bir kültürün oluşturulması sürecinde bir takım rollere sahip olmasına karşın bu durumun öncelikle okul müdürlerinin görev alanı içine girdiğini belirtmektedir. Bu ifade, araştırma bulgularını destekler nitelikte olması açısından önemli görülmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, okula yönelik başarı ve hesap verebilirlik taleplerinin güçlenmesi (Harris ve diğ., 2006), daha kaliteli bir öğretimin yapılması ve okula ilişkin daha sağlıklı strateji ve politikaların belirlenebilmesi (Blase ve Blase, 2001), okul üyelerinin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanarak mesleki etkililiklerinin artırılması (Lambert, 1998b) ve okulun mesleki bir öğrenme ortamına dönüştürülmesi (Katzenmeyer ve Moller, 2001) gibi nedenlerin öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergilemeleri ve liderlik becerilerini geliştirmelerini gerekli kıldığı tartışılmaktadır. Bu

bağlamda, öğretmenlerin liderlik davranışlarına yönelik daha fazla farkındalık sağlamaları ve okul liderlik sürecine katkıda bulunmaları gerektiği ifade edilebilir.

Bu araştırmanın amaçlarından bir diğeri, öğretmenlerin liderlik kapasitesinin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin *öğretmenlik kıdemi* değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir. Başka bir anlatımla, farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin liderlik kapasitesinin alt boyutlarına ilişkin görüşleri birbirinden farklıdır. Bununla birlikte, anlamlı farklılıkların tüm alt boyutlarda öğretmenlik kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin lehine gerçekleştiği görülmektedir. Diğer bir deyişle, kıdem arttıkça, öğretmenler liderlik kapasitesinin alt boyutlarına ilişkin daha olumlu görüşlere sahip olmaktadır.

Araştırmanın bu bulgusu, meslekte daha deneyimli hale geldikçe öğretmenlerin kurumsal âdiyetlerinin ve kurumsal ilkeleri benimseme düzeylerinin arttığı biçiminde yorumlanabilir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler kuruma bağlanma konusunda sıkıntı yaşayabilirler ve bu durum süreç içinde sosyal, kültürel ve eğitsel açılardan gerekli destek sağlanmadığında özellikle meslek hayatlarının ilk yıllarında göreve yeni başlayan öğretmenlerin bir tür âdiyet sorunu yaşamalarına neden olabilir. Nitekim ilgili alanyazında mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin çeşitli sorunlar yaşadığını bulgulayan araştırmaların (Duran, Sezgin ve Çoban, 2011; Erdemir, 2007; Yeşilyurt ve Karakuş, 2011; Yılmaz ve Tepebaş, 2011) mevcut olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, daha düşük kıdeme sahip öğretmenlerin liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin daha olumsuz olmasının beklentilere uygun olduğu söylenebilir. Öte yandan bu bulgu, mesleğin zamanla kendileri için monoton hale gelmesi sebebiyle öğretmenlerin farklı yönelimler aramaları ve öğretmenlikte geçen zaman içinde liderlik davranışları sergilemeye daha açık ve hazır hale gelmeleriyle açıklanabilir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlik mesleğinde belli bir süre geçiren öğretmenler, liderlik davranışları sergileme, okul üyeleriyle iş birliği yapma, okul vizyonunun oluşturulmasında etkin rol alma ve öğrenci başarısının artırılmasına yönelik etkinliklere liderlik etme bağlamında kendilerini daha yetkin hissedebilirler. Beycioğlu ve Aslan (2012) kıdem yılı daha fazla

olan öğretmenlerin, öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme, mesleki gelişme ve meslektaşlarla iş birliği alt boyutlarında kıdem yılı daha az olan öğretmenlere göre algı ortalamalarının daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Bu bulgu ile araştırma bulguları paralellik göstermektedir. Çınkır ve Çetin'in (2010) öğretmenlerin kıdemleri arttıkça mesleki çalışma ilişkilerinin daha olumlu hale geldiğini gösteren araştırma bulgularının da mevcut araştırmanın bulgularıyla uyum içinde olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada bir sonraki aşamada okul yöneticilerinin liderlik kapasitesinin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin *yöneticilik kıdemi* değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Diğer bir anlatımla, farklı yöneticilik kıdemine sahip okul müdürü ve müdür yardımcılarının liderlik kapasitesinin alt boyutlarına ilişkin görüşleri birbirinden farklıdır. Bununla birlikte, anlamlı farklılıkların tüm alt boyutlarda daha fazla yöneticilik kıdemine sahip olan okul yöneticilerinin lehine gerçekleştiği görülmektedir. Diğer bir deyişle, yöneticilik kıdemi arttıkça okul yöneticilerinin liderlik kapasitesinin alt boyutlarına ilişkin görüşleri daha olumlu hale gelmektedir. Bu bulgu, okul yöneticilerinin yöneticilik görevlerinde daha yetkin ve deneyimli hale geldikçe liderlik rollerini üstlenmeye daha istekli davrandıkları ve öğretmenlerde olduğu gibi kurumsal âdiyetlerinin ve kurumsal ilkeleri benimseme düzeylerinin arttığı biçiminde yorumlanabilir.

Harris ve Lambert (2003) okulun bir öğrenme toplumu olarak kurgulanabilmesi ve liderlik kapasitesinin artırılması için okul yöneticilerinden okulda olumlu bir çalışma ortamı yaratma, okulun diğer üyelerine liderlik etme fırsatı tanıma, onlara enerji ve güç aşılama, iş birlikçi ve güvene dayalı ilişkilerin gelişmesini sağlama ve yeniliği destekleme davranışlarının beklendiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, daha kıdemli yöneticilerin bu tür davranışları göstermeye daha hazır ve daha yetkin olabilecekleri düşünülebilir. Bununla birlikte, okul yöneticilerinin görevlerinde deneyim kazandıkça liderlik davranışlarına ilişkin farkındalık düzeyleri de artabilir. Öte yandan, araştırmanın bu bulgusunun örgütsel sosyalleşme kavramıyla ilişkili bir biçimde tartışılabileceği de düşünülmektedir. Van Maanen ve Schein (1977) örgütlerin kişiye işten çok daha fazlasını sunduğunu, örgüte farklı değer, inanç, varsayım ve beklentilerle gelen

işgörenin zamanla örgütsel değerlerle bir bütünleşme yaşadığını ve örgütte sahip olduğu rolün gerektirdiklerini benimsediğini ifade etmektedir. Öz bir deyişle, sosyalleşme sürecinde bireylerden belli bir grubun ya da toplumun kurallarını ve ilkelerini benimsemelerinin beklendiği söylenebilir (Çalık, 2006). Bu bağlamda, kıdemi daha fazla olan okul yöneticilerinin liderlik rollerini benimseme düzeylerinin yüksek olması beklentilere uygun bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Yavuz (2006) yaptığı bir çalışmada okul müdürlerinden beklenen rollerin karşılanma düzeyine ilişkin kıdemi daha fazla olan okul müdürlerinin daha olumlu görüşlere sahip olduklarını bulgulamıştır. Başka bir ifadeyle, okul müdürleri görevde daha uzun süre kaldıkça kendilerinden beklenen rolleri daha fazla gerçekleştirmektedirler. Bu bulgu, araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

Araştırmanın alt problemlerden bir diğeri, liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı alt boyutları arasında anlamlı ilişkilerin olup olmadığının incelenmesidir. Araştırma sonuçları, liderlik kapasitesinin alt boyutları arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Lambert (1998b, 2003) liderlik kapasitesinin yüksek olduğu okullarda daha dağıtımçı ve okul tabanına yayılmış bir liderlik stiline benimsendiğini, okulun tüm üyeleri tarafından paylaşılan ortak bir okul vizyonunun geliştirildiğini, okulun amaçlarına ulaşmasında iş birliği ve ortak sorumluluk süreçlerinin geliştirilmesinin önemsendiğini ve okulda yapılan her türlü girişimin odak noktasının öğrenci başarısını artırmak olduğunu belirtmektedir. Başka bir anlatımla, liderlik kapasitesine oluşturan boyutların birlikteliği, okulun amaçlarına ulaşmasında önemli görülmektedir.

Sergiovanni (2007) okul liderliğinin okul toplumu üyelerinin katılımına açık olması gerektiğini, bireylerin farklı alanlardaki uzmanlık ve becerilerinden yararlanılmasının öğrenci öğrenmesine katkı sağlayabileceğini ve herkesin yaptığı işin sorumluluğu üstlendiği bir anlayışın okulun amacına daha uygun olduğunu ileri sürmektedir. Sergiovanni'nin bu ifadesinin liderliğin dağıtılması anlayışı ile iş birliği ve ortak sorumluluk anlayışının oldukça yakından ilişkili olduğunu gösterdiği söylenebilir. Leitwood ve diğerleri (2004) okul içi iletişim ve iş birliği süreçlerinin daha etkili hale getirilmesiyle okul vizyonunun geliştirilmesi süreci arasında doğrusal bir ilişkinin varlığından söz etmektedir. Katzenmeyer ve Moller (2001) öğrenci öğrenmesinin

artırılabilmesi için bireylerin liderliğinden çok okul liderliğinin vurgulandığını ve sözü edilen okul liderliği sürecinde tüm okul üyelerinin katkı sağladığı bir anlayışın gerekliliğini dile getirmektedir. Benzer biçimde, Conzemius ve O'Neill'in (2001) liderlik kapasitesi modelinde iş birliği, odaklanma, ortak sorumluluk ve yansıtmanın birbiriyle ilişkili boyutlar olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, okul gelişiminin sağlanması için okul üyelerinin kolektif bir anlayış içinde okul gelişim sürecine ilişkin sorumluluk almaları ve ortak amaçlara odaklanarak iş birlikçi bir anlayışla bu amaçların gerçekleştirilmesi yönünde çaba harcamaları gerektiği ifade edilebilir. Sonuç olarak, ilgili alanyazında liderlik kapasitesinin alt boyutlarını oluşturan kavramların birbiriyle oldukça yakın bir ilişki içinde olduğu şeklinde bir çıkarsama yapılabilir. Dolayısıyla, liderlik kapasitesinin alt boyutları arasında ortaya çıkan yüksek korelasyonların teorik bakımdan kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi, liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutlarının algılanan öğrenci başarısı alt boyutunun anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığının belirlenmesidir. Araştırma sonucunda, algılanan öğrenci başarısının yordayıcılarının iş birliği ve ortak sorumluluk ve paylaşılan okul vizyonu olduğu, dağıtımçı liderliğin ise algılanan öğrenci başarısını anlamlı bir şekilde yordamadığı ortaya konmuştur. Bunun nedeni, dağıtımçı liderliğin okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından benimsenmemiş olması ya da dağıtımçı liderlik davranışlarının yasal mevzuat içinde yer almaması sonucu okul yöneticileri ve öğretmenlerin dağıtımçı liderlik davranışlarını görev alanları içinde kabul etmemeleri olabilir.

İlgili alanyazında dağıtımçı liderliğin öğrenci başarısıyla pozitif yönde ilişkili olduğunu bulgulayan araştırmalara rastlanmaktadır (Davis, 2009; Heck ve Hallinger, 2008; Leithwood ve Mascall, 2008; Rivers, 2010; Silins ve Mulford, 2003). Bununla birlikte bazı çalışmalarda (Boudreaux, 2011; Louis, Leithwood, Wahlstrom ve Anderson, 2010; Terrell, 2010) dağıtımçı liderliğin öğrenci başarısıyla ilişkili bulunmadığı görülmektedir. Ülkemizde ise dağıtımçı liderlikle ilgili gerek kuramsal gerek ampirik bazda yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Baloğlu, 2011; Baloğlu, 2011b; Korkmaz ve Gündüz, 2011). Bununla birlikte ilgili alanyazın incelendiğinde, dağıtımçı liderlik kavramına ilişkin ortak bir tanıma ulaşılamadığı (Bennett ve diğ., 2003), dağıtımçı liderliğin kavramsal bir netliğe sahip olmaması

sebebiyle konuya ilişkin yeterince deneysel çalışmanın yapılamadığı, dağıtımçı liderlikle ilgili yapılan çalışmaların öğrenci başarısını pozitif yönde etkilediğine yönelik araştırma bulgularının henüz oldukça sınırlı olduğu (Hartley, 2007) ve liderlikle ilgili yapılan çalışmalarda okul müdürlerinin formel liderlik rollerinin hâlâ yoğun ilgi çektiği ve dağıtımçı liderlik davranışlarının geri planda kaldığı (Harris, 2004b) tartışılmaktadır.

Leithwood ve diğerleri (2004) dağıtımçı liderliği kimin sağlayacağını, gelişiminin ne yönde olacağını ve okul içinde liderliğin dağıtımının nasıl gerçekleşeceğini merak konusu olduğunu söylemekte ve üzerinde daha detaylı inceleme ve araştırma yapılmadığı takdirde dağıtımçı liderliğin bir slogan olmaktan öte gidemeyeceğini vurgulamaktadır. Dağıtımçı liderliğin okul gelişimi ve öğrenci öğrenmesiyle olan ilişkisinin henüz belirsiz olduğunu belirten Harris (2004b) ise dağıtımçı liderliğin öğretimi ve öğrenmeyi geliştirip geliştirmediğinin bilinmediğini ve bu konularda yapılacak çalışmaların alana katkı sağlaması bakımından önemsenmesi gerektiğini ifade ederek bu konuda yapılan çalışmaların yetersizliğine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, alanda henüz oldukça yeni bir kavram olan dağıtımçı liderliğe ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin düşük olması ve bu doğrultuda dağıtımçı liderliğin öğrenci başarısının anlamlı bir yordayıcısı olmaması beklentilere uygun bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada iş birliği ve ortak sorumluluk boyutunun algılanan öğrenci başarısını anlamlı şekilde yordadığı ortaya konmuştur. İş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutunda okulun bir toplum olarak kurgulanması, okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul gelişimi için bireysel ve kolektif anlamda sorumluluk üstlenmesi, öğretmen ve okul yöneticilerinden geleneksel rollerin dışında farklı beklentilerin olması, okul toplumunun birlikte hareket etmesi ve alınan kararların sorumluluğunun tüm okul üyelerince paylaşılması gibi maddeler bulunmaktadır. Diğer bir deyişle, iş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutunun temel vurgusunun bireysel çabanın öğrenci başarısını geliştirmeye yeterli olmayacağından hareketle, okulun bir bütün olarak öğrenci başarısının artırılması yönünde çaba harcaması ve sorumluluk üstlenmesi olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, iş birliği ve ortak sorumluluğun algılanan öğrenci başarısının anlamlı bir yordayıcısı olması anlaşılabilir bir bulgu olarak kabul edilebilir. İlgili alanyazında benzer sonuçlara ulaşılan çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir (Bunker, 2008; Gruenert, 2005; Wimberley, 2011). Ervin (2011) ise öğretmenlerin iş

birliği yapma düzeylerinin öğrenci başarısının anlamlı bir yordayıcısı olmadığını bulgulamıştır. Bu bulgu, araştırma bulguları ile çelişmektedir.

Lambert (1998b) iş birliğini başarılı bir okulun temel özelliklerinden biri olarak göstermektedir. İş birliğinin yalnızca okul üyelerinin birbirleri ile ilgili pozitif duygular beslemelerinden ibaret olmadığını ifade eden Conzemius ve O'Neill (2001) ise kavramın daha çok yapı, sistem, süreç ve politikaların da desteği ile tüm okul toplumunun yeteneğini, bilgisini ve uzmanlığını sürekli olarak öğrenci öğrenmesini artırmak için kullanmasıyla ilgili olduğunu öne sürmektedir. Bu ifade, iş birliğinin öğrenci öğrenmesiyle ilişkisini ortaya koyması bakımından önemli görölmektedir. Öte yandan, Newman ve Wehlage (1995) etkili okulların önemli özelliklerinden birinin, her bir çalışanın okulun ortak amacının gerçekleştirilebilmesine yönelik sorumluluk üstlenmesi olduğunu belirtirken, Fullan (2005) kolektif örgüt kültürlerinde üyelerin yaptıkları işlerin sorumluluğunu üstlendiğini vurgulamaktadır. Lee ve Smith (1996) ise yaptıkları araştırmada öğrenci başarısına yönelik alınan güçlü ortak sorumluluğunun öğrenci başarısını artırdığını bulgulamıştır. Bu itibarla, okul üyelerinin sahip oldukları ortak sorumluluk duygusunun öğrenci öğrenmesinin artırılması bağlamında oldukça önemli olduğu düşünölmektedir. Bununla birlikte, liderlik kapasitesi kuramının sorumluluğu tek bir kişiye yükleyen ve hiyerarşik örgüt yapılanmalarından beslenen liderlik anlayışından ziyade her çalışanın liderlik sürecine katkı sağladığı bir anlayışı desteklediği düşünöldüğünde, elde edilen araştırma bulgusunun beklentilere uygun olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nicel boyutunda son olarak paylaşılan okul vizyonu boyutunun algılanan öğrenci başarısını anlamlı şekilde yordadığı ortaya konmuştur. Conzemius ve O'Neill (2001) amaçlar, değerler ve misyonla birlikte vizyonun, eğitim örgütlerinin öğrenci başarısının yüksek ya da düşük olmasını belirleyecek önemli değişkenlere odaklanmasını sağladığını ve öğrenci başarısının artırılmasına yönelik girişimlerde bu değişkenlerin dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Huffman (2003) okulda ortak bir vizyon geliştirmenin öğrencilere uygun bir öğrenme ortamı sağlamada, akademik başarılarını artırmada ve hayat boyu öğrenmenin desteklenmesinde oldukça önemli olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte, ilgili birçok çalışmada (Harris ve Lambert, 2003; Lambert, 2002a; Leithwood ve diğ., 2004; Louis ve diğ., 2010; Morrissey, 2000) öğrenci başarısının artırılmasında paylaşılan okul vizyonunun oluşturulmasının önemi

vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda, araştırmanın bu bulgusunun beklentilerle uyumlu olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nitel boyutunda okul müdürleri ve öğretmenlerin okullarındaki liderlik kapasitesine ve liderlik kapasitesiyle ilişkili kavramlara yönelik görüşlerinin derinlemesine incelenip ortaya konması amaçlanmıştır. Bu bağlamda, daha önce yapılan nicel araştırma sonuçlarına göre alt, orta ve üst düzey liderlik kapasitesine sahip olduğu tespit edilen okullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin okullarındaki liderlik kapasitesi ve liderlik kapasitesiyle ilişkili kavramlara yönelik görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Nitel araştırma kapsamında öncelikle okul müdürleri ve öğretmenlerin liderlik kapasitesinin tanımına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçları ADLK, ODLK ve ÜDLK'lerde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin liderlik kapasitesinin tanımına ilişkin görüşlerinin benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Buna göre, her üç düzeyde katılımcıların liderlik kapasitesi kavramını okulda farklı bireylerin uzmanlıklarından, bilgi ve becerilerinden faydalanma, okul liderlik sürecine farklı bireylerin katılımını sağlama ve geniş tabanlı bir liderlik anlayışının okulda yerleşmesi olarak ifade ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte araştırma sonuçları, ADLK ve ODLK'lerde liderlik kapasitesi kavramının bazı katılımcılar tarafından okul müdürünün liderliği olarak da ifade edilirken ÜDLK'lerde görev yapan katılımcılarda böyle bir görüşün oluşmadığını göstermektedir. Bu bulgudan hareketle, liderlik kapasitesi kavramının farklı liderlik kapasitesi düzeyine sahip okullarda görev yapan katılımcılar tarafından benzer biçimde algılandığı söylenebilir.

Lambert (1998b) liderlik kapasitesi kavramının tanımında anahtar noktanın birliktelik anlayışı olduğunu ifade etmekte ve bu süreçte okul üyelerinin birlikte öğrendiğini, bilgi ve anlam yarattığını ve okul gelişim sürecine katkı sağladığını ifade etmektedir. Bu bağlamda, liderlik kapasitesi kavramının katılımcılar tarafından geniş tabanlı liderlik anlayışı çerçevesinde değerlendirilmesinin beklentilere uygun olduğu söylenebilir. Öte yandan, araştırmada ADLK ve ODLK'lerden bazı katılımcıların liderlik kapasitesi kavramını okul müdürünün liderliği olarak değerlendirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Lambert'in (1998b) farklı liderlik kapasitesine sahip okulların özelliklerini detaylı şekilde ortaya koymak amacıyla oluşturduğu matriste (bkz. Tablo 1) de

görüldüğü gibi, liderlik kapasitesinin düşük ve orta düzeyde olduğu okullarda, yöneticiler genellikle otokratik bir liderlik stilini benimsemekte, öğretim ve öğrenmede yeni yollar çok fazla önemsenmemekte ve örgüt üyeleri geleneksel rollere sahip olmaktadır. Bu bağlamda, liderlik kapasitesi yüksek olmayan okullarda liderlik kapasitesi kavramının okul müdürünün liderliği bağlamında ele alınmış olması doğal karşılanabilir.

Nitel araştırma kapsamında incelenen diğer bir konu, farklı liderlik kapasitesine sahip okullarda okul müdürlerinin liderlik stilleridir. Araştırma bulguları ADLK ve ODLK'lerde otokratik liderlik, ÜDLK'lerde ise dağıtımçı liderlik yöneliminin daha fazla olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, liderlik kapasitesi yüksek olan okullarda okul müdürlerinin daha dağıtımçı, demokratik ve bireye dönük bir liderlik stilini tercih ettikleri biçiminde yorumlanabilir. Fullan (2001) iyi liderlerin örgütte her düzeyde liderliği teşvik ettiğini ileri sürmektedir. Otokratik liderlik stiline liderlik kapasitesi kavramının temel felsefesiyle uyumlu olmadığını belirten Harris ve Lambert (2003), liderlik kapasitesinin yüksek olduğu okullarda okul müdürlerinin öğretmen liderliğini desteklediğini, okulun diğer üyelerinin bilgi ve uzmanlıklarından yararlanarak değişim ve gelişim süreçlerini kolaylaştırmaya çalıştığını ve örgüt içinde iş birliğine dayalı güvenilir ve samimi bir çalışma ortamı oluşturma çabası içinde olduğunu ifade etmektedir. DuFour ve diğerleri (2005a) etkili okullarda tüm üyelerin liderlik potansiyelinden faydalanmanın oldukça kritik olduğunu vurgulamaktadır. Conzemius ve O'Neill (2001) de örgütte farklı kademelerde bireylerin iş birlikçi bir kültür içinde desteklenmesinin, bireysel ve örgütsel kapasiteye olumlu katkı yapacağını belirtmektedir. Bu itibarla, ilgili araştırma bulgusunun alanyazınla uyumlu olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın nitel boyutunda bir sonraki aşamada, okul müdürleri ve öğretmenlerin öğretimle ilgili karar süreçlerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonuçları, ÜDLK'lerde katılımcıların öğretimle ilgili karar süreçlerine daha fazla katıldıklarını göstermektedir. ADLK ve ODLK'lerde ise katılımcıların görüşleri, öğretimle ilgili karar süreçlerinin daha çok okul müdürü ve belli öğretmenler tarafından yönlendirildiği yönündedir. Bu bulgu, ADLK ve ODLK'lere göre ÜDLK'lerde öğretimle ilgili karar süreçlerinde daha geniş bir katılımın sağlandığı biçiminde yorumlanabilir.

Konuya ilişkin yapılan bir çalışmada Can (2009), öğretmenlerin liderlik davranışlarının okul düzeyindeki etkinliklere ne kadar yansıdığını incelemiş ve öğretmenlerin okul hedeflerinin belirlenmesi, isteklilik, güven ve vizyon oluşturma, okulda gerçekleştirilen projelere etkin katılım sağlama ve topluma dönük çalışmalar yapmada yetersiz ve isteksiz davranışlar sergilediğini ortaya koymuştur. Aynı araştırmada (Can, 2009), öğretmenlerin okul düzeyinde etkinliklere yeteri kadar katılım göstermemelerinin öncül nedenleri arasında ise okul kültürlerinin destekleyici olmaması, öğretmenlere liderlik davranışları sergilemeleri için uygun fırsatlar tanınmaması, mesleki gelişim ortamının sınırlılığı ve demokratik iş birliği ve güven ortamının yetersizliği sayılmıştır. Liderlik kapasitesinin düşük olduğu okullarda liderliğin okul müdürünün ya da sınırlı sayıda okul üyesinin davranışlarıyla sınırlı olduğu, öğretim ve öğrenmeye ilişkin yeniliklerin dirençle karşılaştığı, itaat ve suçlamaya yönelik bir anlayışın belirgin biçimde gözlemlendiği ve okul amaçlarına yönelik ortak sorumluluk yerine bireyselse bir anlayışın mevcut olduğu düşünüldüğünde (Lambert, 1998a), Can'ın (2009) araştırma bulguları ile bu araştırmadan elde edilen bulgular arasında bir paralellik kurulabilir. Öte yandan, Harris ve Lambert (2003) liderlik kapasitesi yüksek olan okullarda okulla ilgili önemli kararların alınmasında ve uygulanmasında okul müdürü ve öğretmenlerin iş birliği içinde çalıştıklarını belirtmektedir. Harris ve Jackson (1997) ise sürdürülebilir gelişim için okul kapasitesinin artırılmasında önemli noktalardan biri olarak okul toplum üyelerinin okul politikalarının belirlenmesi ve okulla ilgili kararların verilmesi sürecine katılımlarını göstermektedir. Bu bağlamda, araştırmanın bu bulgusunun ilgili alanyazın tarafından desteklendiği söylenebilir.

Araştırmanın nitel boyutunda incelenen bir diğer husus, okul vizyonunun belirlenmesine sürecine ilişkin okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleridir. Araştırma sonuçları ADLK, ODLK ve ÜDLK'lerde görev yapan katılımcıların okul vizyonunun belirlenmesine ilişkin görüşlerinin birbirinden farklılaştığını göstermektedir. Buna göre, ADLK ve ÜDLK'lerde katılımcılar okul vizyonunun belirlenmesi sürecine yeterli düzeyde katılım göstermediklerini ifade ederken, ÜDLK'lerde katılımcılar okullarındaki vizyon geliştirme süreçlerine etkin katılım gösterdiklerini ve bu yöndeki çabalara katkı sağladıklarını belirtmektedirler.

Lambert (2003) yüksek liderlik kapasitesine sahip okullarda vizyonun okulun tüm üyelerinin ortak çaba ve aklıyla geliştirildiğini ve bu tür bir okul vizyonunun

liderlik kapasitesi yüksek okulların en temel özelliklerinden biri olduğunu belirtmektedir. Okul vizyonunu "ulaşılacak istenen hedeflere yönelik ilham veren bir resim" olarak tanımlayan Conzemius ve O'Neill (2001, s. 26) ise bu sürecin okul üyelerinin kolektif çabalarıyla ve zaman içinde başarıya ulaşabileceğini ileri sürmektedir. Öte yandan, Senge'in (2007) okula ait paylaşılan bir vizyon geliştirmenin yalnızca okul müdürünün değil, okulun tüm üyelerinin ortak sorumluluğu olarak görmesinden hareketle, okul liderliği sürecinin tüm okul üyeleri tarafından desteklendiği, geniş tabanlı liderlik anlayışının mevcut olduğu yüksek liderlik kapasitesine sahip okullarda (Lambert, 1998b), vizyonun okulun tüm üyelerinin etkin katılımıyla geliştirilmiş olması beklentilere uygun bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın nitel boyutunda farklı düzeylerde liderlik kapasitesine sahip okullarda görev yapan okul müdürleri ve öğretmenlerden okullarındaki öğretime yönelik iş birliği ortamını değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırma sonuçları, ÜDLK'lerde okul müdürleri ve öğretmenlerin okullarında öğretime yönelik kolektif bir anlayışın baskın olduğu yönünde görüş bildirdiklerini göstermektedir. Ayrıca, ADLK ve ODLK'lerde katılımcıların bireyselci ve kutuplaşmacı okul kültürlerinin daha ön planda olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Katzenmeyer ve Moller (2009) hâlâ birçok okulda, öğretmen liderliğinin, öğretmenler arasında gerçekleşecek iş birliğinin ve mesleki çalışma ortamının desteklenmediğini ve öğretmenlerin öğretimi geliştirmek için yeterince iş birliği yapmadığını ileri sürmektedir. Bu bağlamda, liderlik kapasitesinin yüksek olmadığı ve liderlik sürecinin okul müdürü eksenli işlediği okullarda öğretime yönelik kolektif bir anlayışın da yerleşmemiş olması doğal karşılanabilir. Harris ve Lambert (2003) öğrenci başarısının sürekli olarak arttığı okulların diğer okullardan ayrıldığı noktalardan birinin, okul üyeleri arasında öğrenme ve öğretimi geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen iş birliği olduğunu belirtmektedir. Harris (2000b) ise yalnızca okul müdürünün liderlik becerilerine güvenmenin okul gelişimini olumsuz yönde etkileyeceğini ifade etmektedir. Bu noktada, liderlik kapasitesinin güçlü olduğu okullarda, okulun temel işlevlerini yerine getirmesinde ve öğrenci öğrenmesinin geliştirilmesinde farklı bireylerin iş birliği ve ortak sorumluluk anlayışı içinde hareket ettiği yönünde bir çıkarsama yapılabilir. Öte yandan, Conzemius ve O'Neill (2001) liderlik kapasitesi ve iş birliği kavramlarının birbiriyle yakından ilişkili olduğunu ve liderlik kapasitesi teorisi bağlamında ortaya

konan okul liderlik modelinin başarıya ulaşmasında problem çözme, iletişim kurma, karar verme, grup süreçlerini yönetme ve bir araya gelerek paylaşımda bulunma becerilerine sahip okul üyelerinin arasında gerçekleşecek iş birliği sürecinin önemine vurgu yapmaktadır. Bu itibarla, araştırmanın nitel boyutu kapsamında ortaya çıkan ve liderlik kapasitesinin yüksek olduğu okullarda öğretimi geliştirmeye yönelik bir birliktelik anlayışının mevcut olduğunu gösteren bu bulgunun alanyazınla uyumlu olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında incelenen bir diğer nokta, farklı düzeylerde liderlik kapasitesine sahip olan okullarda öğrencilerin akademik başarılarını artırmak amacıyla gerçekleştirilen uygulamalardır. Araştırma sonuçları, farklı düzeylerde liderlik kapasitesine sahip okullarda öğrenci başarısını artırmaya yönelik gerçekleştirilen ortak uygulamanın "*öğrenciyle bire bir ilgilenme*" olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte araştırma sonuçları, ADLK ve ODLK'lerden farklı olarak ÜDLK'lerde "*öğrenci başarısının ödüllendirilmesi*", "*öğrenci başarısını takip*", "*öğrenci koçluğu*" ve "*rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri*"nin öğrencilerin akademik başarılarını artırmak amacıyla gerçekleştirilen uygulamalar arasında olduğunu göstermektedir.

Farklı düzeyde liderlik kapasitesine sahip okullarda öğrenci başarısını artırmak amacıyla okul müdürü ve öğretmenlerin öğrencilerle bire bir ilgilenmeleri, okul müdürü ve öğretmenlerin genel olarak öğrencilerin akademik başarısını artırmak için öğrenciyle bire bir ilgilenmeyi bir görev olarak içselleştirmeleri bağlamında açıklanabilir. Bununla birlikte, liderlik kapasitesinin yüksek olduğu okullarda öğrenci başarısının artırılmasına yönelik çalışmaların yoğun olduğu da bilinmektedir (Lambert, 2003). Bu bağlamda, ÜDLK'lerde öğrenci başarısının artırılması amacıyla daha fazla etkinlik yapılması beklentilere uygun bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Öte yandan, ÜDLK'lerde öğrenci başarısını artırmak amacıyla öğrencilerin ödüllendirilmesi ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri gibi faaliyetlerin yoğunluk kazanması, öğrenci başarısının giderek artması sebebiyle öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının daha fazla ortaya çıktığı ve okulların bu doğrultuda öğrenci başarısına hizmet edecek etkinlikleri çeşitlendirme çabasına girdikleri şeklinde yorumlanabilir. ÜDLK'lerde öğrenci başarısının ödüllendirilmesi ise bu okullarda görev yapan okul müdürü ve öğretmenlerin temel güdüleme ve motivasyon yöntemlerine yönelik daha fazla farkındalık geliştirdikleri

anlamına gelebilir. Okullarda öğrenci başarısını artırmaya yönelik etkinliklerin ve genel anlamda okul gelişim sürecinin okul kültürüyle de yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Harris ve Lambert'e (2003) göre, okul gelişimi okul kültürünün değişimi anlamına gelmektedir ve bunu başarmak için okul üyelerinin öğrenci öğrenmesini sağlamak amacıyla gerçekleştirdikleri uygulamaları değerlendirmeleri ve değiştirmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda, okulda öğrenci öğrenmesine yönelik etkinliklerin gerçekleştirilmesinde okul üyelerinin böylesi bir sürece gösterecekleri bağlılık önemli görülebilir.

Bu araştırmanın nitel boyutunda farklı düzeylerde liderlik kapasitesine sahip okullardan katılımcıların okullarındaki öğrenci başarısının son iki yıllık seyrine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonuçları, liderlik kapasitesi düzeyi farklı okullardan katılımcıların öğrencilerin akademik başarılarının son iki yıllık seyrine ilişkin görüşlerinin farklılaştığını göstermektedir. Buna göre, ADLK'lerde görev yapan katılımcıların görüşlerine göre bu seyir yükselme yönündeyken, ODLK'lerden katılımcıların görüşleri kendi içinde farklılaşmaktadır. ODLK'lerden katılımcıların bir kısmının öğrenci başarısının giderek arttığı yönünde görüş bildirdiği görülürken, bir kısmı bunun tam tersini düşünmektedir. Bununla birlikte, bu okullarda öğrenci başarısının son iki yılda önemli bir değişiklik göstermediği şeklinde görüş bildiren katılımcıların da mevcut olduğu görülmektedir. ÜDLK'lerden katılımcıların görüşlerinin ise ADLK'den katılımcıların görüşleriyle benzeştiği ortaya konmuştur.

Liderlik kapasitesi kuramına göre, liderlik kapasitesi düşük okullarda öğrenci başarısı genel olarak düşme eğiliminde olmakta ya da öğrenci başarısında yalnızca standart testler bağlamında ve kısa süreli gelişmeler kaydedilebilmektedir (Lambert, 1998b, 2003). Dolayısıyla, ADLK'lerde görev yapan katılımcıların öğrenci başarısının son iki yıllık süreçte gelişme gösterdiğini belirtmesinin beklentilerle uyumlu olduğunu söylemek güçtür. Elde edilen bu bulgu, sözü edilen okullarda öğrenci başarısını etkileyen özellikle dışsal bir takım etmenlerin mevcut olduğu biçiminde yorumlanabilir. Başka bir ifadeyle, liderlik kapasitesi düşük düzeyde olan bu okullarda sosyo-ekonomik düzey gibi dışsal etmenlerin öğrenci başarısında daha belirleyici olduğu düşünülebilir.

Lambert (1998b) liderlik kapasitesinin orta düzeyde olduğu okullarda öğrencilerin davranış problemlerinin, sınıfta gerçekleşen disiplin problemlerinin ve

okulda yaşanan çatışmaların azalma eğiliminde olduğunu fakat özellikle öğrencilerin test başarılarında olumlu yönde çok önemli değişimlerin kaydedilemeyebildiğini belirtmektedir. Katılımcıların öğrencilerin akademik başarılarındaki son iki yıllık değişime ilişkin görüşlerini, daha çok okul içinde ve okul dışında, yerel, ulusal ve uluslararası platformlarda gerçekleştirilen sınavlara dayalı olarak beyan ettikleri düşünüldüğünde, ODLK'lerle ilgili ortaya çıkan bu bulgunun beklentilerle uyum içinde olduğu belirtilebilir. Öte yandan, ÜDLK'lerde katılımcıların öğrencilerin akademik başarılarının son iki yıllık süreçte artış eğiliminde olduğunu belirtmelerinin nedenlerinden biri, bu okullarda öğrenci başarısını artırmak için yapılan etkinliklerin yoğunlaştırılması olabilir.

Harris ve Lambert (2005) liderlik kapasitesinin yüksek olduğu okulları mesleki öğrenme ortamları olarak ifade etmektedir. Buna ilâveten, DuFour (2004) mesleki öğrenme ortamı olarak kurgulanan okullarda öğretmeden çok öğrenmenin ön planda olduğunu, okul yöneticileri ve öğretmenlerin tüm öğrencilerin öğrenmesi yönünde yoğun çaba harcadığını belirtmektedir. Nitekim daha önce de ifade edildiği gibi ÜDLK'lerde öğrenci başarısını artırmak için ADLK ve ODLK'lerden farklı olarak öğrenci başarısının takip edildiği, öğrencilerin ödüllendirildiği ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin önemsendiği görülmektedir. Bu bağlamda, ÜDLK'lerde öğrenci başarısının son iki yılda artış eğiliminde olmasının, bu okullarda öğrenci başarısı ve öğrenci öğrenmesine daha fazla odaklanılmasının bir sonucu olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, okulların girdi kalitesinin de öğrenci başarısında etkili olabileceği düşünülmektedir. Buna göre, ÜDLK'lerde öğrenci başarısının yükselme eğiliminde olması bu okulların girdi kalitesine bağlanabilir. Diğer bir anlatımla, bu okullarda öğrenci başarısının yükselmesinde girdi kalitesi ve sosyo-ekonomik düzey gibi dışsal faktörlerin de etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında son olarak, okullarda öğretmen liderliğinin gelişimini etkileyen etmenler incelenmiştir. Bu noktada öncelikle, yurt içinde ve yurt dışında öğretmen liderliğine ilişkin yapılan özellikle ampirik çalışmaların oldukça sınırlı olmasının araştırma bulgularının daha önce yapılan araştırmaların bulgularıyla ilişkilendirilmesi noktasında bir sınırlılık oluşturduğunu ifade etmenin gerekli olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonuçları, öğretmen liderliğinin gelişimini etkileyen unsurlar arasında özellikle okul müdürünün desteğinin ADLK'lerde, okul

içinde etkili iletişimin ve meslektaşların birbirlerinden öğrenmelerinin de ODLK'lerde öne çıktığını göstermektedir. Ayrıca, araştırma sonuçlarına ÜDLK'lerden katılımcıların öğretmen liderliğinin gelişimini etkileyen etmenlere yönelik ADLK ve ODLK'lerde görev yapan katılımcılara göre daha fazla görüş bildirdikleri ve ortak paydada daha fazla buluştukları anlaşılmaktadır. Buna göre, ÜDLK'lerden katılımcıların ekip halinde çalışma, etkili iletişim ve yeniliğe açıklık gibi etmenleri öğretmen liderliğinin gelişiminde önemli unsurlar olarak değerlendirdikleri ortaya konmuştur. Bununla birlikte, öğretime yönelik ortak sorumluluk ve okul müdürünün desteği de ÜDLK'lerden katılımcıların görüşlerine göre öğretmen liderliğinin gelişimini etkileyen ikincil etmenler arasında yer almaktadır.

Farklı düzeylerde liderlik kapasitesine sahip okullarda görev yapan katılımcıların öğretmen liderliğinin gelişimini etkileyen unsurlara yönelik farklı görüşlere sahip olmalarının, görev yaptıkları okulun kültürüyle ilişkili olabileceği söylenebilir. York-Barr ve Duke'un (2004) öğretmen liderliğinin gelişimini etkileyen unsurlar arasında okulun kendine özgü kültür ve bağlamının belirleyici olabileceğine yaptığı vurgu, bu yorumu destekler niteliktedir. ADLK ve ODLK'lerde öğretmen liderliğinin gelişimini etkileyen unsurlara yönelik katılımcıların çok fazla görüş bildirmemesinin nedenlerinden biri, bu okullarda görev yapan özellikle öğretmenlerin liderlik becerilerine yeterince sahip olmadıklarını düşünmeleri ya da gerçek anlamda liderlik becerilerden yoksun olmaları olabilir.

Frost ve Harris (2003) öğretmen liderliğinin gelişiminde liderlik davranışları göstermeleri beklenen öğretmenlerin bireysel kapasitelerinin önemli olduğunu vurgulamakta ve öğretmenlerden bilgi, içinde bulunulan duruma algılama ve çözümleme ve bireylerarası ilişkileri etkili şekilde yönetme gibi becerilerin beklendiğini belirtmektedir. Bu durumun bir başka nedeni olarak ise ilgili okullarda öğretmen liderliğinin işlevsel olmaması ya da uygulanabilirliğinin oldukça sınırlı düzeyde olması gösterilebilir. Nitekim Beycioğlu ve Aslan (2012) okul yöneticileri ve öğretmenlerden oluşan bir örnekleme öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentilerini ortaya koymaya çalışan araştırmalarında, katılımcıların öğretmenlerin liderlik rollerini ilişkin beklentilerinin algı düzeylerinden daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bulgu, özellikle öğretmenlerin liderlik rollerini ön plana çıkaramadıkları liderlik kapasitesi düşük okullardaki mevcut durumla ilişkilendirilebilir.

Bununla birlikte, özellikle ADLK'lerde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından öğretmen liderliğinin gelişiminde okul müdürünün desteğinin daha önemli görülmesi de okul liderlik sürecinde okul müdürünün baskın rolünü koruduğu ve liderlik sürecini yoğun olarak kendisinin yönlendirdiği biçiminde yorumlanabilir. Can (2009) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemelerinin önündeki en önemli engellerden birinin, okul yönetiminin yeterli desteği sağlamaması olduğunu ortaya koymuştur. Mangin (2005) ve Zinn'in (1997) araştırma bulguları da öğretmen liderliğinin gelişiminde okul müdürünün desteğinin önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

Liderlik kapasitesinin düşük olduğu okullarda okul müdürünün otokratik bir liderlik sergilediği, bilgi akışının çoğunlukla yukarıdan aşağıya doğru ve tek yönlü olduğu, örgütsel rollerin net bir şekilde belirlendiği ve uyum davranışlarının desteklendiği düşünüldüğünde (Lambert, 1998b), bu okullarda öğretmen liderliğini etkileyen etmenlere yönelik katılımcıların çok fazla görüş bildirmemeleri ve öğretmen liderliğinin gelişiminde okul müdürünün desteğini önemli görmeleri beklentilere uygun bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, örgütsel rollerin kesin çizgilerle belirlendiği liderlik kapasitesinin düşük olduğu okullarda, öğretmenler liderlik davranışlarını ön plana çıkarma noktasında temkinli davranıyor ve bu konuda okul müdürünün desteğine daha fazla ihtiyaç duyuyor olabilirler. Konuya ilişkin olarak Darling-Hammond, Bullmaster ve Cobb (1995) öğretmenlik mesleğinde eşitlikçi normların baskısıyla öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergilemekten kaçındıklarını ve öğretmen liderliğini yönelik oluşturulan formel rol yapılarının da öğretmenler arasında hiyerarşik bir düzenin oluşmasına yol açarak çatışmalara neden olabileceğini ileri sürmektedir. ÜDLK'lerde ise katılımcılar ekip halinde çalışma, etkili iletişim ve yeniliğe açıklık gibi etmenlerin öğretmen liderliğinin gelişiminde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Katzenmeyer ve Moller (2009) öğretmen liderliğinin okul içinde gelişmesi ve işlevsel hale gelmesinde yenilikçi uygulamaların önünü açacak tartışma ve diyalogların gerçekleştirilmesinin, okul içinde etkili bir iletişim ağının kurulmasının ve öğretmenlerin birbirlerinden öğrenebilecekleri, özellikle öğretimle ilgili süreçlerde liderlik davranışlarını sergileyebilecekleri ve iş birliği yapabilecekleri bir okul ortamının gerekli olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte, ilgili alanyazında öğretmen liderliğinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmelerine yardımcı olacak iş

birliği ve gelişim olanakları ile örgütsel yenileşme ilkelerine dayalı bir kavram olduğu belirtilmekte (Harris ve Lambert (2003) ve öğretmen liderliğinin okul üyeleri arasındaki iletişim ve etkileşimle yakından ilişkili olduğu öne sürölmektedir (Muijs ve Harris, 2007; York-Barr ve Duke, 2004). Bu bağlamda, ilgili araştırma bulgusunun alanyazınla uyum içinde olduğu söylenebilir.

BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın nicel ve nitel boyutunda elde edilen sonuçlar ve araştırma sonuçlarına dayalı olarak ortaya konan öneriler sunulmuştur.

6.1. Araştırmanın Nicel Boyutunda Elde Edilen Sonuçlar

Bu araştırmada ilk olarak, okul yöneticileri ve öğretmenlerin liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik ve paylaşılan okul vizyonu alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı alt boyutlarına göre daha düşük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın diğer bir sonucu, katılımcıların liderlik kapasitesinin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı; görev değişkenine göre liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu ve iş birliği ve ortak sorumluluk boyutlarında katılımcıların görüşlerinde anlamlı farklılıkların oluştuğu, algılanan öğrenci başarısı boyutunda ise herhangi bir anlamlı farklılığın oluşmadığı şeklindedir. Ayrıca dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu ve iş birliği ve ortak sorumluluk boyutlarında görev değişkenine göre anlamlı farklılıkların okul yöneticilerinin lehine olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir. Bununla birlikte, anlamlı farklılıkların tüm alt boyutlarda öğretmenlik kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Bu araştırmada elde edilen bir diğer sonuca göre, okul yöneticilerinin liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı boyutlarına ilişkin görüşleri, kıdem değişkenine göre tüm alt boyutlarda daha fazla yöneticilik kıdemine sahip okul yöneticilerinin lehine anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen bir diğer sonuç, liderlik kapasitesinin alt boyutları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğudur.

Araştırmanın nicel boyutunda son olarak algılanan öğrenci başarısının anlamlı yordayıcılarının iş birliği ve ortak sorumluluk ve paylaşılan okul vizyonu boyutları olduğu, dağıtımçı liderliğin ise algılanan öğrenci başarısını anlamlı bir şekilde yordamadığı sonucuna varılmıştır.

6.2. Araştırmanın Nitel Boyutunda Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmanın nitel boyutunda ilk olarak ADLK, ODLK VE ÜDLK'lerde okul yöneticileri ve öğretmenlerin liderlik kapasitesinin tanımına ilişkin görüşlerinin benzerlik gösterdiği ve her üç düzeyde liderlik kapasitesine sahip okullarda görev yapan katılımcıların liderlik kapasitesi kavramını okulda farklı bireylerin uzmanlıklarından, bilgi ve becerilerinden faydalanma, okul liderlik sürecine okul üyelerinin katılımını sağlama ve geniş tabanlı bir liderlik anlayışının okulda yerleşmesi olarak ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bu boyutunda elde edilen diğer bir sonuç, okul müdürlerinin ADLK ve ODLK'lerde otokratik; ÜDLK'lerde ise dağıtımçı liderlik davranışlarını daha fazla gösterdikleridir.

Araştırmada, ÜDLK'lerde katılımcıların öğretimle ilgili karar süreçlerine daha fazla katılım gösterdikleri, ADLK ve ODLK'lerde ise öğretimle ilgili karar süreçlerinin daha çok okul müdürü ve sınırlı sayıda öğretmen tarafından yönlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Nitel araştırma sonuçlarına göre ADLK ve ODLK'lerde okul vizyonunun belirlenmesi sürecine okul yöneticileri ve öğretmenlerin yeterli düzeyde katılım göstermedikleri, ÜDLK'lerde ise katılımcıların okullarındaki vizyon geliştirme çabalarına etkin katılım gösterdikleri ve bu süreçlere katkı sağladıkları ortaya konmuştur.

Araştırma sonuçları, ÜDLK'lerde öğretime yönelik kolektif bir anlayışın daha baskınken, ADLK ve ODLK'lerde bireyselci ve kutuplaşmacı okul kültürlerinin daha ön planda olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın sonuçlarından bir diğeri, farklı düzeylerde liderlik kapasitesine sahip okullarda öğrenci başarısını artırmaya yönelik gerçekleştirilen ortak uygulamanın "*öğrenciyle bire bir ilgilenme*" olduğudur. Bununla birlikte araştırma sonuçları, ADLK ve ODLK'lerden farklı olarak ÜDLK'lerde "*öğrenci başarısının ödüllendirilmesi*", "*öğrenci başarısını takip*", "*öğrenci koçluğu*" ve "*rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri*"nin öğrencilerin akademik başarılarını artırmak amacıyla gerçekleştirilen uygulamalar arasında olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan çıkan bir diğere sonuca göre, ADLK ve ÜDLK'lerden katılımcılar öğrencilerin akademik başarılarının son iki yıllık süreç içinde yükselme eğiliminde olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte ODLK'lerde, katılımcıların bir kısmı öğrenci başarısının giderek arttığı ve bir kısmı öğrenci başarısının giderek azaldığı yönünde görüş bildirirken, okullarında öğrenci başarısının son iki yılda önemli bir değişiklik göstermediği şeklinde görüş bildiren katılımcıların da mevcut olduğu ortaya konmuştur.

Araştırmanın nitel boyutunda son olarak, ADLK'lerde okul müdürünün desteğinin, ODLK'lerde etkili iletişim ve meslektaşların birbirlerinden öğrenmelerinin ve ÜDLK'lerde de ekip halinde çalışma, etkili iletişim ve yeniliğe açıklık gibi etmenlerin katılımcıların görüşlerine göre okulda öğretmen liderliğinin gelişiminde etkili olduğu görülmektedir.

6.3. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Kariyer basamakları okul etkililiğini ve kapasitesi geliştirmeye dönük olarak yeniden tasarlanabilir. Kariyer basamakları bir hiyerarşi olarak algılanmak yerine öğrenen örgüt anlayışından hareketle okulun tüm boyutlarıyla geliştirilmesini sağlayacak yönetim anlayışının yerleşmesine katkı sağlayabilir.
2. Hizmet öncesinde ve içinde gerçekleştirilecek yönetici yetiştirme programlarında liderlik kapasitesi ve liderlik kapasitesiyle ilgili kavramlarının içeriğini anlatacak eğitsel dokümanlar hazırlanabilir. Örgün ve uzaktan eğitim programlarıyla bu durum desteklenebilir.

3. Milli eğitim merkez örgütü, il ve ilçe düzeyinde öğretmen liderliğini desteklemeye yönelik hazırlanacak programlar öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemelerinde etkili olabilir. Bununla birlikte, öğretmen yetiştirme programları yeniden değerlendirilerek öğretmenlerin liderlik kapasitesine ilişkin görüşlerini daha olumlu hale dönüştürme ve liderlik davranışlarını iş ve görev tanımlarını içinde kabul etme noktasında yardımcı olunmalıdır. İlgili programlar etkili iletişim, meslektaşların birbirlerinden öğrenmeleri, ekip halinde çalışma ve yeniliğe açıklık gibi unsurlar dikkate alınarak hazırlanmalı ve bu programlara öğretmenlerle birlikte okul yöneticilerinin de katılımının sağlanmalıdır.
4. Mesleğe yeni başlayan öğretmen ve okul yöneticilerine liderlik kapasitesine ilişkin davranışları sergilemelerine destek olacak türden oryantasyon programları uygulanabilir.
5. Özellikle okul müdürlerine öğretmenlerin liderlik davranışlarından yararlanma noktasında eğitim verilmelidir. Bununla birlikte, mevzuatta öğretmenlerin liderlik davranışlarının teşvik edilmesine ve daha demokratik ve katılımcı bir okul çalışma ortamının oluşturulmasına yönelik bir takım yenileşmeler yapılabilir.
6. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin farklılıkların yönetimi konusundaki farkındalık düzeylerinin artırılması gerekmektedir. Bu konuda özellikle okul yöneticilerine beceri kazandırılmalı ve bu yönde gösterilen davranışlar teşvik edilmeli, ödüllendirilmelidir.
7. Okullarda toplumsal ya da eğitsel bağlamda gerçekleştirilen proje etkinliklerine daha fazla önem verilmeli ve bu etkinliklere yönelik teşvik programları güçlendirilmelidir.
8. Alt ve orta düzey liderlik kapasitesine sahip okullarda, öğrencilerin temel becerileri kazanmaları, fiziki ve teknolojik kapasitenin iyileştirilmesi gibi bileşenlerin zenginleştirilmesi önerilebilir.

6.4. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Liderlik kapasitesi ile ilgili alanyazının özellikle örgütsel öğrenme, mesleki öğrenme toplumu olarak okul ve etkili okul gibi kavramlarla ilişkili olduğu

düşünüldüğünde, başka araştırmalarda odak nokta bu kavramlar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak olabilir.

2. Okul yöneticilerinin öğretmen liderliğine ve liderlik kapasitesiyle ilişkili kavramlara yönelik bakış açılarını inceleyen araştırmalar gerçekleştirilebilir.
3. Konuya ilişkin yapılacak diğer çalışmalar iki farklı örneklem (bölge, il, ilçe, okul türü, vb.) seçilerek karşılaştırmalı bir biçimde gerçekleştirilebilir.
4. Mevcut araştırma ilköğretim düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Konuya ilişkin yapılacak diğer çalışmalar ortaöğretim düzeyinde ve farklı örneklemelerde gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, M. (2004). *Örgüsel yönetim*. Ankara: Nobel.
- Akbaba Altun, S. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderliğe verdikleri önem ve uygulama düzeyleri. *İlköğretim Online*, 2(1), 10-17.
- Alig-Mialcalek, J. M. (2003). *A model of school success: Instructional leadership, academic press, and student achievement* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3093620)
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının vizyon, misyon ve değerleri ile ilgili bir çözümleme. *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 1-15.
- Anderson, K. D. (2004). The nature of teacher leadership in schools as reciprocal influences between teacher leaders and principals. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(1), 97-113.
- Apaydın, Ç., Vilkinas, T., & Cartan, G. (2011). Predictors of leadership effectiveness for turkish secondary school teachers. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44(1), 107-129.
- Argyris, C. (1977). Double-loop learning in organizations. *Harvard Business Review*, September-October, 115-125.
- Ash, R. L., & Persall, J. M. (2000). The principal as chief learning officer: Developing teacher leaders. *NASSP Bulletin*, 84(616), 15-22.
- Aydın, İ. (2002). *Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve yönetici geliştirme akademisi örneği*. 21. Yüzyılın Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Panel Konuşma Metni, 16-17 Mayıs 2002.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu.
- Balcı, A. (2000). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: TDFO.

- Balcı, A. (2008). Türkiye'de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 54, 181-209.
- Baloğlu, N. (2011a). Dağıtımçı liderlik: Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 27-48.
- Baloğlu, N. (2011b). Dağıtımçı liderlik uygulamaları: Eklektik bir tasarım çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 163-181.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2009). Ruhsal liderlik üzerine teorik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 15(58), 165-190.
- Bamburg, J., & Andrews, R. (1990). School goals, principals and achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 2, 175-191.
- Barth, R. S. (1987/March). *School: A community of leaders*. Paper presented at the Annual Spring Conference of the Georgia State University Principals' Institute (3rd, Atlanta, GA, March 4-5).
- Barth, R. S. (1990a). *Improving schools from within. Teachers, parents, and principals can make the difference*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Barth, R. S. (1990b). A personal vision of a good school. *Phi Delta Kappan*, 71(7), 512-516.
- Barth, R. S. (2006). Improving relationships within the schoolhouse. *Educational Leadership*, 63(6), 8-13.
- Bass, B. M. (1990). *Bass and Stogdill's handbook of leadership. Theory, research, and managerial applications* (3rd. ed.). New York: The Free.
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-32.

- Bass, B. M. (2000). The future of leadership in learning organizations. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 7(3), 18-40.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., & Atwater, L. (1996). The transformational and transactional leadership of men and women. *Applied Psychology: An International Review*, 45(1), 5-34.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207-218.
- Bass, B. M., & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *Leadership Quarterly*, 10, 181-217.
- Beauchum, F., & Dentith, A. M. (2004). Teacher leaders creating cultures of school renewal and transformation. *The Educational Forum*, 68(3), 276-286.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P. A., & Harvey, J. A. (2003). *Distributed leadership: A review of literature*. <http://oro.open.ac.uk/8534/1/bennett-distributed-leadership-full.pdf> adresinden 11.12.2011 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Bennis, W. (1982). The artform of leadership. *Training and Development Journal*, 36(4), 44-46.
- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 18(2), 191-223.
- Bjorkman, J., & Olofsson, A. (2009). Qualitative descriptions of pre-conditions for capacity-building in schools. *ISEA*, 37(2), 25-40.

- Blase, J., & Blase, J. (1999). Effective instructional leadership teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Blase, J., & Blase, J. (2001). *Empowering teachers: What successful principals do* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2003). *Reframing organizations. Artistry, choice and leadership* (Third Edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Borko, H., Wolf, S. A., Simone, G., & Uchiyama, K. P. (2003). Schools in transition: Reform efforts and school capacity in Washington State. *Educational Evaluation and Policy Analysis Summer*, 25(2), 171-201.
- Botello, M. L. (1997). *The instructional leadership role of the elementary principal in school-wide improvement* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 9727701)
- Boudreaux, W. (2011). *Distributed leadership and high-stakes testing: Examining the relationship between distributed leadership and leap scores* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3482420)
- Bowen, G. L., Ware, W. B., Rose, R. A., & Powers, J. D. (2007). Assessing the functioning of schools as learning organizations. *Children and Schools*, 29, 199-209.
- Bozman, C. E. (2011). *The effects of principals' leadership styles, teacher efficacy, and teachers' trust in their principals on student achievement* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3468683)
- Brandt, R. (1998). *Powerful learning*. <http://www.ascd.org/publication/books/198179.aspx> adresinden 14.08.2012 tarihinde erişim sağlanmıştır.

- Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K. S. (1999). Professional community in chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35, 751-781.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71-86.
- Bunker, V. J. (2008). *Professional learning communities, teacher collaboration, and student achievement in an era of standards based reform* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3297571)
- Bush, T. (1998). The national professional qualification for headship: The key to effective school leadership? *School Leadership & Management*, 18(3), 321-333.
- Büyüköztürk, Ş., Akbaba Altun, S. ve Yıldırım, K. (2010). *Uluslararası öğretme ve öğrenme araştırması Türkiye ulusal raporu*. MEB: Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü.
- Can, N. (2006a). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 349-363.
- Can, N. (2006b). Öğretmen liderliği ve engelleri. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 137-161.
- Can, N. (2009). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-112.
- Chakravarthy, B. S. (1982). Adaptation: A promising metaphor for strategic management. *The Academy of Management Review*, 7(1), 35-44.
- Chell, J. (1995). *Introducing principals to the role of instructional leadership* (Report No:95).<http://saskschoolboards.ca/research/leadership/95-14.htm#c1>. adresinden 11.11.2011 tarihinde erişim sağlanmıştır.

- Christie, E. N. (2007). Notes from the field: Teachers using reflection to transform classroom practice and themselves as practitioners. *Reflective Practice*, 8(4), 483-495.
- Conzemius, A., & O'Neill, J. (2001). *Building shared responsibility for student learning*. Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Copland, M. A. (2003) Leadership of inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 375-395.
- Coppieters, P. (2005). Turning schools into learning organizations. *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 29-139.
- Cranston, J. (2009). Holding the reins of the professional learning community: Eight themes from research on principal's perceptions of professional learning communities. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 90, 1-22.
- Creemers, B. P. M., Stoll, L., Reezigt, G., & the ESI Team. (2007). Effective school improvement-Ingredients for success: The results of an international comparative study of best practice case studies. In, T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 825-828). Boca Raton, FL USA: Florida Atlantic University.
- Crowther, F., & Olsen, P. (1997). Teachers as leaders-an exploratory framework. *International Journal of Educational Management*, 11(1), 6-13.
- Çalık, C. (2006). Örgütsel sosyalleşme sürecinde eğitimin değişen rolü ve önemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 1-10.
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2012). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.

- Çınkır, Ş. ve Çetin, S. K. (2010). Öğretmenlerin okullarda mesleki çalışma ilişkileri hakkındaki görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 16(3), 353-371.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, B. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- D'Ambrosio, C. L. (2006). *Leadership capacity: Principal and teacher perceptions of Lambert's essential elements* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3202729)
- Dareh, J. C., & Ching-Jen, L. (1985/March). *High school principals' perceptions of their instructional leadership behavior*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, March 27-31.
- Darling-Hammond, L., Bullmaster, M. L., & Cobb, V. L. (1995). Rethinking teacher leadership through professional development schools. *Elementary School Journal*, 96, 87-106.
- Darling-Hammond, N., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66, 46-52.
- Davis, M. W. (2009). *Distributed leadership and school performance* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3344534)
- Day, C. (2000). Effective leadership and reflective practice, reflective practice. *International and Multidisciplinary Perspectives*, 1(1), 113-127.
- Delaney, J. G. (1997). Principal leadership: A primary factor in school-based management and school improvement. *NASSP Bulletin*, 81, 107-111.

- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlilikleri üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Dilworth, M. E., & Imig, D. G. (1995a). *Professional teacher development and the reform agenda*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teaching Education (ERIC Document Reproduction Service No. ED383694).
- Dinham, S., & Crowther, F. (2011). Sustainable school capacity-building-one step back, two steps forward? *Journal of Education Administration* (Special Issue: Building Organizational Capacity in School Education), 1-8.
- Donahue, A. K., Selden, A. C., & Ingraham, P. W. (2000). Measuring government management capacity: A comparative analysis of city human resources management systems. *Journal of Public Administration, Research & Theory*, 10(2), 381-412.
- Dubrin, A. J., & Dalglish, C. (2003). *Leadership. An Australian focus*. Singapore: Seng Lee.
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- DuFour, R., Eaker, R., & DuFour, R. (2005a). Recurring themes of professional learning communities and the assumptions they challenge. In R. DuFour, R. Eaker, & R. DuFour (Eds.), *On common ground: The power of professional learning communities* (pp. 1-6). Bloomington, IN: Solution Tree.
- DuFour, R., Eaker, R., & DuFour, R. (2005b). Closing the knowing-doing gap. In R. DuFour, R. Eaker, & R. DuFour (Eds.), *On common ground: The power of professional learning communities* (pp. 225-254). Bloomington, IN: Solution Tree.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2010). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work* (2nd Ed.). Bloomington, IN: Solution Tree.

- Duran, E., Sezgin, F. ve Çoban, O. (2011). Aday sınıf öğretmenlerinin uyum ve sosyalleşme sürecinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 465-478.
- Eaker, R., & Gonzalez, D. (2006). Leading in Professional Learning Communities. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 24(1) 6-13.
- EARGED. (2002). *İlköğretim öğrencilerinin başarılarının belirlenmesi (OBBS-2002). Durum belirleme raporu*. Ankara: MEB-Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- EARGED. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin başarılarının belirlenmesi. Matematik Raporu*. Ankara: MEB-Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Edwards, R., & Nicoll, K. (2006). Expertise, competence and reflection in the rhetoric of professional development. *British Educational Research Journal*, 32(1), 115-131.
- Eisinger, P. (2002). Organizational capacity and organizational effectiveness among street-level food assistance programs. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 31(1), 115-130.
- Eldred, J. A. (2010). *A study to determine the relationship between the perceived leadership styles of school principals and teacher job satisfaction at selected elementary schools* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 341247)
- Elmore, R. F. (2005). Accountable leadership. *The Educational Form*, 69, 134-142.
- Enueme, C. P., & Ekwunye, E. J. (2008). Principals' instructional leadership roles and effect on teachers' job performance: A case study of secondary schools in Asaba Metropolis, Delta State, Nigeria. *Journal of Social Sciences*, 16(1), 13-17.
- Erdemir, N. (2007). Mesleğine yeni başlayan fen bilgisi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve şikâyetleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 135-149.

- Eren, E. (2008). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (11. Baskı). İstanbul: Beta.
- Ervin, S. R. (2011). *The relationship between teacher collaboration and student achievement* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3491848)
- Fiedler, F. E. (1970). The contingency model: A theory of leadership effectiveness. In C. W. Backman, & P. F. Secord (Eds.), *Social psychology* (pp. 279-289). New York: McGraw-Hill Book.
- Fiedler, F. E. (1971). Validation and extension of the contingency model of leadership effectiveness: A review of empirical findings. *Psychological Bulletin*, 76(2), 128-148.
- Fink, D. (2005). *Leadership for Mortals. Developing and sustaining leaders of learning*. Thousand Oaks, California: Paul Chapman.
- Fink, D. (2011). Pipelines, pools and reservoirs: Building leadership capacity for sustained improvement. *Journal of Educational Administration* (Special Issue: Building Organizational Capacity in School Education). 1-28.
- Fiol, M., & Lyles, M. A. (1985). Organizational Learning. *The Academy of Management Review*, 10(4), 803-813.
- Foster, R. (2005). Leadership and secondary school improvement: Case studies of tensions and possibilities. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 8(1), 35-52.
- Foster, R., & St. Hilaire, B. (2004). The who, how, why, and what of leadership in secondary school improvement: Lessons learned in England. *The Alberta Journal of Educational Research*, 50(4), 354-369.
- Foster-Fishman, P. G., Berkowitz, S. L., Lounsbury, D. W., Jacobson, S., & Allen, N. A. (2001). Building collaborative capacity in community coalitions: A review and integrative framework. *American Journal of Community Psychology*, 29(2), 241-261.

- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (Sixth ed.). New York: McGraw-Hill Book Company.
- Frost, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership: Towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 479-498.
- Fry, C. I. (2010). *Educators' perceptions of instructional program coherence and student achievement in core content areas in middle schools in Virginia* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3435907)
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers' College.
- Fullan, M. (2000). Leadership for the twenty-first century: Breaking the bonds of dependency. In *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (pp. 156-163). San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability. System thinkers in action*. California: Corvin.
- Fullan, M., Bertani, A., & Quinn, J. (2004). New lessons for district wide reform. *Educational Leadership*, 61(7), 42-46.
- Gallozzi, J. (2011). *The correlation between professional learning communities & collective efficacy & the resulting impact on student growth data* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3478246)
- Gambini, F. (2011). *Leadership capacity for succession and sustainability in a family-owned private school* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3465438)

- Gardner, J. W. (2000). The nature of leadership. In *The Jossey-Bass reader on educational leadership*, pp. 3-12. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gentilucci, J. L., & Muto, C. C. (2007). Principals' influence on academic achievement: The student perspective. *NASSP Bulletin*, 91(3), 219-236.
- Graham, P. (2007). Improving teacher effectiveness through structured collaboration: A Case study of a professional learning community. *RMLE (Research in Middle Level Education) Online*, 31(1), 1-17.
- Grant, C. (2006). Emerging voices on teacher leadership: Some South African view. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), 511-532.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties. A new architecture for leadership. *Educational Management & Administration*, 28(3) 317-338.
- Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders*. London: Paul Chapman.
- Grubb, W. N., & Flessa, J. J. (2006). "A job too big for one": Multiple principals and other nontraditional approaches to school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 42(4), 518-550.
- Gruenert, S. (2005). Correlations of collaborative school cultures with student achievement. *NASSP Bulletin*, 89(645), 43-55.
- Gür, B. (2012). *Eğitim sisteminin kalitesinin artırılması*. T.C. Kalkınma Bakanlığı, Onuncu Kalkınma Planı, Özel İhtisas Komisyonu Ön Raporu.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 9(2), 157-191.

- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 30(2), 95-110.
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). *Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices 1, 2* (online). <http://www.testpublishers.org/journal.html> adresinden 14.11.2011 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Hannahs, A. J. (2009). *Principals' perceptions of their schools as professional learning communities* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3376394)
- Hargreaves, D. H. (2011). System redesign for system capacity building. *Journal of Education Administration* (Special Issue: Building Organizational Capacity in School Education). 1-18.
- Harms, P. D., & Crede, M. (2010). Emotional intelligence and transformational and transactional leadership: A meta analysis. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 17(1), 5-17.
- Harris, A. (2000a). Effective leadership and departmental improvement. *Westminster Studies in Education*, 23(1), 81-90.
- Harris, A. (2000b). What works in school improvement? Lessons from the field and future directions, *Educational Research*, 42(1), 1-11.
- Harris, A. (2002a). *School improvement: What's in it for schools?* London: Falmer.
- Harris, A. (2002b). Distributed leadership in schools: Leading or misleading? *Management in Education*, 16(5), 10-13.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324.

- Harris, A. (2004a). Editorial: School leadership and school improvement: A simple and complex relationship. *School Leadership & Management*, 24(1), 3-5.
- Harris, A. (2004b). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24.
- Harris, A. (2006). Opening up the 'black box' of leadership practice: Taking a distributed leadership perspective. *Leadership and Management*, 34(2), 37-45.
- Harris, A. (2008). *Leading sustainable schools*. Millbank: Specialist Schools and Academies Trust.
- Harris, A. (2011). System improvement through collective capacity building. *Journal of Education Administration* (Special Issue: Building Organizational Capacity in School Education).
- Harris, A., Brown, D., & Abbott, I. (2006). Executive leadership: Another lever in the system? *School Leadership and Management*, 26(4), 397-409.
- Harris, A., & Hopkins, D. (2000). Introduction to special feature. Alternative perspectives on school improvement. *School Leadership & Management*, 20(1), 9-14.
- Harris, A., & Jackson, D. (1997). Understanding the school's capacity for development: Growth states and strategies. *School Leadership & Management*, 17(3), 401-412.
- Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172-181.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Maidenhead, Philadelphia: Open University.
- Harris, A., & Muijs, D. (2003a). *Teacher leadership: Principles and practice*. London: National College for School Leadership. <http://www.nationalcollege.org.uk>

/index/docinfo.htm?id=17417adresinden 11.01.2012 tarihinde erişim sağlanmıştır.

- Harris, A., & Muijs, D. (2003b). Teacher leadership and school improvement. *Education Review*, 16(2), 39-42.
- Harris, A., & Spillane, J. P. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34.
- Hartley, D. (2007). The emergence of distributed leadership in education: Why now? *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 202-214.
- Hearn, R. M. (2010). *An evaluation of instructional coaching at selected high schools in North Louisiana and its effect on student achievement, organizational climate, and teacher efficacy* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3411210)
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal September*, 46(3), 659-689.
- Heller, M. F., & Firestone, W. A. (1994, January). *Heroes, teams, and teachers. A study of eladership for change*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED371445).
- Helterbran, V. R. (2010). Teacher leadership. Overcoming "I'm just a teacher" syndrome. *Education*, 131(2), 363-371.
- Herbert, C. A. (2006). *Leadership capacity: Superintendent and middle school principal perceptions of Lambert's essential elements* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3213436)
- Hess, F. M. (2003). A license to lead? A new leadership agenda for America's schools. In *21st century schools project* (pp. 1-24). Washington, DC: Progressive Policy Institute.

- Hiatt-Michael, D. B. (2001). Schools as learning communities: A vision for organic school reform. *The School Community Journal*, 11, 113-127.
- Hill, R. M. (2009). *Leadership capacity in a complex connected age* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3484589)
- Hipp, K. A. (1996/April). *Teacher efficacy: Influence of principal leadership behavior*. Paper presented in the Annual Meeting of American Educational Research Association, New York, NY, April 8-12, 1996.
- Hitt, M. A., Miller, C. C., & Colella, A. (2006). *Organizational behavior. A strategic approach*. San Francisco: Wiley.
- Hopkins, D., Harris, A. & Jackson, D. (1997). Understanding the school's capacity for development: Growth states and strategies. *School Leadership & Management*, 17(3), 401-411.
- Hopkins, D., & Jackson, D. (2002, January). *Building capacity for leadership and learning*. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Copenhagen.
- House, R. J. (1996). Path-goal theory of leadership: Lessons, legacy, and a reformulated theory. *Leadership Quarterly*, 7(3), 323-352.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi. Teori, araştırma ve uygulama* (7. Baskıdan Çev.) (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel. (Orijinal Basım. 2004).
- Huffman, J. (2003). The role of shared values and vision in creating professional learning communities. *NASSP Bulletin*, 87(637), 21-34.
- Husu, J., & Tirri, K. (2007). Developing whole school pedagogical values - A case of going through the ethos of "good schooling". *Teaching and Teacher Education* 23, 390-401.

- Isaacson, N., & Bamburg, J. (1992). Can schools become learning organizations? *Educational Leadership*, 50(3), 42-44.
- Isoye, S. T. (2011). *School leadership capacity and student achievement*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3494392)
- Ivancevich, J. M., & Matteson, M. T. (1990). *Organizational behavior and management* (2nd ed.). Homewood, Ill.: Irvin.
- Izbicki, C. (2004). *Leadership capacity in Texas Early Childhood Public Schools* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3151906)
- Jackson, D. S. (2000). The school improvement journey: Perspectives on leadership. *School Leadership & Management*, 20(1), 61-78.
- Jenkins, J. M. (1985/March). *Effective leadership for instructional improvement*. Paper presented at the NASSP Institute, Houston, TX, March 7-9, 1985.
- Jonhson, D. (2008). *A correlational study exploring the possible link between instructional program coherence and student achievement in North Carolina middle schools* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3310965)
- Jung, D. I., & Avolio, B. J. (1999). Effects of leadership style and followers' cultural orientation on performance in group and individual task conditions. *The Academy of Management Journal*, 42(2), 208-218.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 4(16), 443-465.
- Karip, E. (2007). İlköğretimde kalite göstergeleri. İçinde, S. Özdemir, H. Bacanlı ve M. Sözer (Eds.), *Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri* (ss. 211-268). Ankara: Türk Eğitim Derneği.

- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant. Helping teachers develop as leaders* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Corwin.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant. Helping teachers develop as leaders* (3rd ed.). Thousand Oaks, California: Corwin.
- Keith, J. A. (2009). *Perceptions of school leadership capacity and student achievement* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3371746)
- Kincannon, S. D. (2010). *A study of professional learning communities and science achievement in large high schools* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3407799)
- King, M. B., & Bouchard, K. (2011). The capacity to build organizational capacity in schools. *Journal of Education Administration* (Special Issue: Building Organizational Capacity in School Education), 1-30.
- King, M. B., & Newmann, F. M. (2000). Will teacher learning advance school goals? *Phi Delta Kappan*, 81(8), 576-580.
- King, M. B., & Newmann, F. M. (2001). Building school capacity through professional development: Conceptual and empirical considerations. *The International Journal of Educational Management*, 15(2), 86-94.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Klinginsmith, E. N. (2007). *The relative impact of principal managerial, instructional, and transformational leadership on student achievement in Missouri middle level schools* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3322714)
- Kofman, F., & Senge, P. (1994). *Communities of commitment: The heart of learning organizations*. <http://200.31.71.42/documentos/DocRefCambioClimatico/DocsIngles/Communities%20of%20Commitment.%20Axialent.%20MIT.pdf> adresinden 14.08.2012 tarihinde erişim sağlanmıştır.

- Korkmaz, E. ve Gündüz, H. B. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 123-153.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2012). *The leadership challenge. How to make extraordinary things happen in organizations* (5th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Krug, S. E. (1992). *Instructional leadership, school instructional climate, and student learning outcomes*. Project Report. Illionis: National Center for School Leadership. (ED 359 668). <http://www.eric.ed.gov> adresinden 10.05.2011 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Kythreotis, A., Pashiardis, P., & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 218-240.
- Lambert, L. (1998a). How to buid leadership capacity. *Educational Leadership*, 55(7), 17-19.
- Lambert, L. (1998b). *Building leadership capacity in schools*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lambert, L. (2000). *Building leadership capacity in schools*. http://research.acer.edu.au/apc_monographs/2. adresinden 15.08.2012 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Lambert, L. (2002a). A framework for shared leadership. *Educational Leadership*, 59(8), 37-40.
- Lambert, L. (2002b). Toward a deepened theory of constructivist leadership. In L. Lambert, D. Walker, D. Zimmerman, J. Cooper, M. Lambert, M. Gardner and P. Slack (Eds.), *The constructivist leader* (pp. 34-62). New York: Teachers College.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Lambert, L. (2003b). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School Leadership & Management*, 23(49), 421-430.
- Lambert, L. (2005). What does leadership capacity really mean? *Journal of Staff Development*, 26(2), 38-40.
- Lambert, L. (2009). Reconceptualizing the road toward leadership capacity. In A. M. Blankstein, P. D. Houston, R. W. Cole (Eds.), *Building sustainable leadership capacity* (pp. 7-28). Thousand Oaks, California: Corwin.
- Lambert, L., & Walker, D. (2002). Constructing school change-School stories. In L. Lambert, D. Walker, D. Zimmerman, J. Cooper, M. Lambert, M. Gardner and P. Slack (Eds.), *The constructivist leader* (pp. 127-163). New York: Teachers College.
- Lashway, L. (1997). *Leading with vision*. Eugene, Oregon: Clearinghouse on Educational Management. http://scholarsbank.uoregon.edu/jspui/bitstream/1794/3273/1/leading_with_vision.pdf adresinden 22.11.2012 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Lashway, L. (1998). Teacher leadership. *Research Roundup*, 14(3), 2-5.
- Ledbedder, C. L. (2007). *An analysis of leadership capacity development in Alabama* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3301924)
- Lee, V. E., & Smith, J. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement and engagement for early secondary students. *American Journal of Education*, 104, 103-147.
- Leithwood, K., & Day, C. (2008). The impact of school leadership on pupil outcomes. *School Leadership and Management*, 28(1), 1-4.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.

- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). Principal and teacher leadership effects: A replication. *School Leadership & Management*, 20(4), 415-434.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. New York: The Wallace Foundation.
- Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561.
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly* 46(5), 671-706.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Levin, H. M. (1991). *Building school capacity for effective teacher empowerment. Applications to elementary schools with at-risk students* (Research Report No RR-019). Madison, Wisconsin: Consortium Policy Research in Education.
- Lezotte, L. W. (2005). More effective schools: Professional learning communities in action. In R. DuFour, R. Eaker, & R. Dufour (Eds.), *On common ground: The power of professional learning communities* (pp. 177-191). Bloomington, IN: Solution Tree.
- Little, J. W. (2000). Assessing the prospects for teacher leadership. In M. Fullan (Ed.), *Educational leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Louis, K. S., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., & Anderson, S. E. (2010). *Investigating the links to improved student learning. Final report of research findings*. Final Report of Research to the Wallace Foundation. <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key->

research/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf
adresinden 17.10.2012 tarihinde erişim sağlanmıştır.

- Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532-575.
- Mangin, M. M. (2005). Distributed leadership and the culture of schools: Teacher leaders' strategies for gaining access to classrooms. *Journal of School Leadership*, 15(4), 456-484.
- Marks, F. (2009). *An analysis of the elements of the professional learning communities institute and its relationship to the sources of collective efficacy* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3391382)
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Marsh, D. D. (2000). Educational leadership for the twenty-first century: Integrating three essential perspectives. In *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (pp. 126-145). San Francisco: Jossey-Bass.
- Marzano, R., Waters, T., & McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McLaughlin, M. C., & Leone, P. E., Meisel, S., & Henderson, K. (1997). Strengthen school and community capacity. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 5(1), 15-23.
- MEB. (2010). Personel Genel Müdürlüğü. *Ortaöğretim projesi VII. yönetici yeterlikleri belirleme ve performans yönetim sistemi geliştirme çalıştay raporu*.

- MEB. (2011). 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının teşkilat ve görevleri hakkında kanun hükmünde kararname. Resmi Gazete (14.09.2011 tarih ve 28054 sayılı). <http://www.mevzuat.meb.gov.tr> adresinden 09.11.2011 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Mitchell, C. (1999). Building learning communities in schools: The next generation or the impossible dream? *Interchange*, 30(3), 283-303.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2000). *Profound improvement. Building capacity for a learning community*. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Moore, T. (2010). *Professional learning communities: Do leadership practices impact implementation and sustainability and what is the relationship between a school's plc and a school's climate?* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3402809)
- Morrissey, M. S. (2000). *Professional learning communities: An ongoing exploration*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. <http://allthingsplc.info/pdf/articles/plc-ongoing.pdf> adresinden 12.06.2012 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Muijs, D., & Harris, A. (2007). Teacher leadership in (in)action. Three case studies of contrasting schools. *Educational Management Administration & Leadership* 35(1), 111-134.
- Murphy, C. U., & Lick, D. W. (2001). The principal as study group leader. *Journal of Staff Development*, 22(1), 37-38.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Murphy, J., & Hallinger, H. (1992). The principalship in an era of transformation. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 77-88.

- Myers, D. E. (1987). *The effect of principals' leadership styles on teacher absence* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 8716456)
- Nettles, S. M., & Herrington, C. (2007). Revisiting the importance of the direct effects of school leadership on student achievement: The implications for school improvement policy. *Peabody Journal of Education*, 82(4), 724-736.
- Newmann, F. M., King, M. B., & Youngs, P. (2000). Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban elementary schools. *American Journal of Education*, 108(4), 259-299.
- Newmann, F. M., Smith, B., Allensworth, E., & Bryk, A. S. (2001). Instructional program coherence: What it is and why it should guide school improvement policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(4), 297-321.
- Newmann, F. M., & Wehlage, G. G. (1995). *Successful school restructuring. A report to the public and educators* (Report No: R117Q00005-95). <http://lanes.auburn.edu/cimjournal/Vol1/No1/success.pdf> adresinden 12.04.2012 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- O'Donnell, R. J., & White, G. P. (2005). Within the accountability era: Principals' instructional leadership behaviors and student achievement. *NASSP Bulletin*, 89(645), 56-71.
- OECD. (2010). *PISA 2009 results: What students know and can do—Student performance in reading, mathematics and science* (Volume I). <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf> adresinden 07.05.2012 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Ogawa, R. T. , & Bossert, S. T. (2000). Leadership as an organizational quality. In *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (pp. 38-58). San Francisco: Jossey-Bass.
- O'Hair, M. J., & Reitzug, U. C. (1997). Teacher leadership: In what ways? For what purpose? *Action in Teacher Education*, 19(3), 65-76.

- Osborne, J. W., & Costello, A. B. (2004). Sample size and subject to item ratio in principal components analysis. Practical assessment. *Research & Evaluation*, 9(11). <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=9&n=11> adresinden 04.03.2012 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Ovando, M. (1996). Teacher leadership: Opportunities and challenges. *Planning and Changing*, 27(1/2), 30-44.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem A.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 266-282.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A.
- Quinn, P. M. (2002). The impact of principal leadership on instructional practice and student engagement. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 447-467.
- Pichon, C. (2010). *The effects of elementary school principals' leadership styles and the preferred managerial styles of teachers on student achievement* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3447334)
- Pohl, J. M. (2012). *An investigation into building level leadership that promotes professional learning communities* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3506936)
- Powell, K. C., & Kalina, C. J. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*, 130(2), 241-250.
- Preacher, K. J., & McCallum, R. C. (2002). Exploratory factor analysis in behavior genetics research: Factor recovery with small sample size. *Behavior Genetics*, 32(2), 153-161.

- Rivers, S. D. (2010). *Leadership as a distributed phenomenon: A study of shared roles and 3rd grade student achievement* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3412486)
- Robertson, D. S. (2011). *The relationship of teachers' perceptions of collective efficacy and perceptions of professional learning communities* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3473501)
- Robinson, V. M. J., Lloyd, J. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education*, 29(3), 798-822.
- Sammons, P., Gu, Q., Day, C., & Ko, J. (2011). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes. *The International Journal of Educational Management*, 25(1), 83-101.
- Sammons P, Hillman, J., & Mortimore, P. (1995/March). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. Paper presented at an Internal Seminar for Ofsted, London: Institute of Education, March 1995, pp. 1-71.
- Sapnas, K. G. (2004). Letters to the editor: Determining adequate sample size. *Journal of Nursing Scholarship*, 36(1), 4-9.
- Saygılı, Ş., Cihan, C. ve Yavan, Z. A. (2006). *Eğitimde sürdürülebilir büyüme. Türkiye deneyimi, riskler ve fırsatlar* (Rapor No: TUSİAD-T/2006-06-420). http://www.tusiad.org/__rsc/shared/file/No9.pdf adresinden 20.10.2011 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Schermerhorn, J. R. (1997). Situational leadership: Conversations with Paul Hersey. *Mid-American Journal of Business*, 12(2), 5-11.

- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Scoggins, K. T. (2008). *The impact of leadership capacity and style on professional learning communities in schools* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3376051)
- Scribner, J. P., Cockrell, K. S., Cockrell, D. H., & Valentine, J. W. (1999). Creating professional communities in schools through organizational learning: An evaluation of a school improvement process. *Educational Administration*, 35(1) 130-160.
- Scurry, S. N. (2010). *Perceptions of instructional coaches in the elementary school setting and their impact on teacher self efficacy* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3438286)
- Senge, P. M. (2005). Give me a lever long enough and single-handed I can move the world. In *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (pp. 13-25). San Francisco: Jossey-Bass.
- Senge, P. M. (2007). *Beşinci disiplin* (Çev. A. İldeniz ve A. Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi. Orijinal Basım Tarihi: 1990.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). *Schools that learn*. New York: Currency.
- Sergiovanni, T. J. (1991). *The principalship. A reflective practice perspective* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Sergiovanni, T. J. (1994a). *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni T. J. (1994b). Organizations or communities? Changing the metaphor changes the theory. *Educational Administration Quarterly*, 30(2), 214-226.
- Sergiovanni, T. J. (1996). *Leadership for the school house. How is it different? Why is it important?* San Francisco: Jossey-Bass.

- Sergiovanni, T. J. (2007). *Rethinking leadership. A collection of articles* (Second Edition). Thousand Oaks, California: Corwin.
- Short, P. M., & Spencer, W. A. (1989/March). Principal instructional leadership. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL, March 31 - April 4.
- Silins, H., & Mulford, B. (2000/December). *Towards an optimistic future: Schools as learning organisations - Effects on teacher leadership and student outcomes*. Paper presented at the Annual AARE-NZARE Conference, Sydney.
- Silins, H., & Mulford, B. (2002). Leadership and school results. In K. Leithwood, & P. Hallinger (Eds). *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 561-612). Norwell, MA: Kluwer Academic.
- Silins, H. C., Mulford, W. R., & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642.
- Silins, H., Zarins, S., & Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools? *International Education Journal*, 3(1), 24-32.
- Slater, L. (2008). Pathways to building leadership capacity. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(1) 55-69.
- Smith, D. S. (2008). *The relationship between learning organizations and student achievement in middle schools* (Doctoral Dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3338013)
- Smith, W. F., & Andrews, R. L. (1986). *Instructional leadership: How principals make difference*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Spillane, J. P. (2000). A fifth-grade teacher's reconstruction of mathematics and literacy teaching: Exploring interactions among identity, learning, and subject matter. *Elementary School Journal*, 100, 307-330.

- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.
- Spillane, J. P., Diamond, J. B., & Jita, L. (2003). Leading instruction: The distribution of leadership for instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 35(5), 533-543.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership. A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 25, 35-71.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10(2), 115-127.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change* 7, 221-258.
- Stone, M., Horejs, J., & Lomas, A. (1997). Commonalities and differences in teacher leadership at the elementary, middle, and high school levels. *Action in Teacher Education*, 19(3), 49-64.
- Stöcklin, S. (2010). The initial stage of a school's capacity building. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(4), 443-453.
- Stringer, P. M. (2009). Capacity building for school improvement: A case study of a New Zealand primary school. *Educational Research for Policy and Practice*, 8(3), 153-179.
- Szabo, M., & Lambert, L. (2002). The preparation of new constructivist leaders. In L. Lambert, D. Walker, D. Zimmerman, J. Cooper, M. Lambert, M. Gardner and P. Slack (Eds.), *The constructivist leader* (pp. 204-238). New York: Teachers College.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. Ed.). Boston: Allyn and Bacon.

- Tannenbaum, R., & Massarik, F. (1957). Leadership: A frame of reference. *Management Science*, 4(1), 1-19.
- Taylor, J. Y. S. B. (2011). *Teachers' perceptions of professional learning communities in public schools on Saipan* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3454128)
- Taylor, L., & Bogotch, I. E. (1994). School level effects of teachers' participation in decision making. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16(3), 302-319.
- Terrell, H. P. (2010). *The relationship of the dimensions of distributed leadership in elementary schools of urban districts and student achievement* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3397678)
- Tignor, J. S. (2008). *The relationship between the elements of professional learning communities and student achievement of Illinois Spotlight Schools* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3338884)
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2012). *Ankara ili merkez ilçelerine ait gelişmişlik düzeyi verileri*. Veriler Türkiye İstatistik Kurumu'ndan elektronik posta yoluyla elde edilmiştir.
- Valentine, J. W., & Prater, M. (2011). Instructional, transformational, and managerial leadership and student achievement: High school principals make a difference. *NASSP Bulletin*, 95(1), 5-30.
- Van Maanen, J., & Schein, E. H. (1977). Toward a theory of organizational socialization. <http://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/1934/SWP-0960-03581864.pdf?sequence=1> adresinden 17.10.2012 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Vroom, V. H., & Jago, A. G. (2007). The role of the situation in leadership. *American Psychologist*, 62(1), 17-24.

- Walker, D. (2002). Constructivist leadership: Standards, equity, and learning-weaving whole cloth from multiple strands. In L. Lambert, D. Walker, D. Zimmerman, J. Cooper, M. Lambert, M. Gardner and P. Slack (Eds.), *The constructivist leader* (pp. 1-33). New York: Teachers College.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization* 7(2), 225-246.
- Wenger, E., McDermott, R., & Synder, W. M. (2002). Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge. Boston: Harvard Business School.
- Whitaker, K. S. (1997). Developing teacher leadership and the management team concept: A case study. *The Teacher Educator*, 33(1), 1-16.
- Wilen, N. (2009). Capacity-building or capacity-taking? legitimizing concepts in peace and development operations. *International Peacekeeping*, 16(3), 337-351.
- Williams, D. (2009). *Case for change: Building leadership capacity in urban high schools* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3368671)
- Wimberley, C. E. (2011). *Teacher collaboration and student achievement* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3490620)
- Winston, B. E., & Patterson, K. (2006). An integrative definition of leadership. *International Journal of Leadership Studies*, 1(2), 6-66.
- Wesley, P. W., & Buysse, V. (2001). Communities of practice: Expanding professional roles to promote reflection and shared inquiry. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 114-123.
- Witziers, B., Bosker, R. J., & Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly* 39(3), 398-425.

- Xie, D. (2008). *A study of teacher leadership and its relationship with school climate in American public schools: Findings from SASS 2003-2004* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3303476)
- Yavuz, M. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinden beklenen roller ve karşılanma düzeyleri* (Yayımlanmış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yeşilyurt, E., & Karakuş, M. (2011). The problems teachers encountered during the candidacy process. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 261-293.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, A. ve Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 17(2), 277-394.
- Yılmaz, K. ve Tepebaş, F. (2011). İlköğretim düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar: Mesleğine yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 157- 177.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.
- Youngs, P., & King, M. B. (2002). Principal leadership for professional development to build school capacity. *Educational Administration Quarterly* 38(5), 643-670.
- Yukl, G. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of Management*, 15(2), 251-289.
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10(2), 285-305.

- Zederayko, G. E., & Ward, K. (1999). Schools as learning organizations: How can the work of teachers be both teaching and learning? *NASSP Bulletin*, 83, 35-45.
- Zimmerman, D. P. (2002). The linguistics of leadership. In L. Lambert, D. Walker, D. Zimmerman, J. Cooper, M. Lambert, M. Gardner and P. Slack (Eds.), *The constructivist leader* (pp. 89-111). New York: Teachers College.
- Zinn, L. F. (1997). *Supports and barriers to teacher leadership. Reports of teacher leaders*. Paper presented in the Annual Meeting of American Educational Research Association, (Chicago, IL, Marc 24-28, 1997).

EKLER

Ek 1. Liderlik Kapasitesi Matrisi (Orijinal Form)

LEADERSHIP CAPACITY MATRIX

<i>Quadrant 1</i> ✓ Principal as autocratic manager ✓ Limited (one-way flow of information; no shared vision ✓ Codependent, paternal/maternal relationships; rigid defined roles ✓ Norms of compliance, blame; program coherence technical and superficial ✓ Lack of innovation in teaching and learning ✓ Student achievement is poor, or showing short term improvements on standardized measures	<i>Quadrant 2</i> ✓ Principal as laissez-faire manager; many teacher developing unrelated programs ✓ Fragmentation and lack of coherence of information, and programs' lack of shared purpose ✓ Norms of individualism, lack of collective responsibility ✓ Undefined roles and responsibilities ✓ Spotty innovation with both excellent and poor classrooms ✓ Student achievement appears static overall (unless data are disaggregated)
<i>Quadrant 3</i> ✓ Principal and key teachers as purposeful leadership team ✓ Limited use of school-wide data, information flow within designated leadership groups ✓ Polarized staff, pockets of strong resistance ✓ Designated leaders act efficiently; others serve in traditional roles ✓ Strong reflection, innovation, and teaching excellence among selected teachers; program coherence still weak ✓ Student achievement static or showing slight improvement	<i>Quadrant 4</i> ✓ Principals and teachers, as well as parent and students, are skillful leaders ✓ Shared vision results in program coherence ✓ Inquiry-based use of information to inform decisions and practice ✓ Roles and actions reflect broad involvement, collaboration, and collective responsibility ✓ Reflective practice consistently leads innovation ✓ Student achievement is high or improving steadily

Ek 2. Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği (Orijinal Form)

LEADERSHIP CAPACITY SCHOOL SURVEY (ORIGINAL FORM)

This school survey is designed to assess the leadership capacity of your school. The items are clustered according to the characteristics of Quadrant 4 schools. Once each staff member completed the survey, the results can be presented in a chart depicting school-wide needs. The numbers on the 1-5 scale represent the following:

1. We do not do this at our school.
2. We are starting to move in this direction.
3. We are making good progress here.
4. We have this condition well established.
5. We are refining our practice in this area.

Circle the rating for each item and tally the score for each column first, then add the results for each column together and transfer the results to the scoring box the last page.

A. Broad based skillful participation in the work of leadership

In our school, we:	Scoring	1	2	3	4	5
1. Have established representative governance groups						
2. Perform collaborative work in large and small teams						
3. Model leadership skills						
4. Organize for maximum interaction among adults and children						
5. Share authority and resources						
6. Express our leadership by attending to the learning of the entire community						
7. Engage each other in opportunities to lead						
Total (add circled numbers down and then across column)						

B. Shared vision results in program coherence

In our school, we:	Scoring	1	2	3	4	5
1. Develop our school vision jointly						
2. Ask each other questions that keep us on track with our vision						
3. Think together about how to align our standards, instruction assessment, and programs with our vision.						
4. Keep our vision alive by reviewing it regularly						
Total (add circled numbers down and then across column)						

C. Inquiry-based use of information to inform decisions and practice

In our school, we:	Scoring	1	2	3	4	5
1. Use a learning cycle that involves reflect, dialogue, inquiry and action						
2. Make time available for this learning occur (e.g. faculty meetings, ad hoc groups, teams)						
3. Focus on student learning						
4. Use data/evidence to inform our decisions and teaching practices						
5. Have designed a comprehensive information system that keeps everyone informed and involved						
Total (add circled numbers down and then across column)						

D. Roles and actions reflect broad involvement, collaboration, and collective responsibility

In our school, we:	Scoring	1	2	3	4
1. Have designed our roles to include attention to our classrooms, school, community, and profession					
2. Seek to perform outside of traditional roles					
3. Have developed new ways to work together					
4. Have developed a plan for sharing responsibilities in the implementations of our decisions and agreements.					
Total (add circled numbers down and then across column)					

E. Reflective practice consistently leads to innovation

In our school, we:	Scoring	1	2	3	4
1. Make time for ongoing reflection (e.g., journaling, peer coaching, collaborative planning)					
2. Encourage individual and group initiative by providing access to resources, personnel, and time.					
3. Have joined with networks of other schools and programs, both inside and outside the district to secure feedback on our work					
4. Practice and support new ways of doing things					
5. Develop our own criteria for accountability regarding individual and shared work					
Total (add circled numbers down and then across column)					

F. High or steadily improving student achievement and development

In our school, we:	Scoring	1	2	3	4	5
1. Work with members of the school community to establish and implement expectations and standards						
2. Teach and assess so that all children learn						
3. Provide feedback to children and families about student performance and school programs.						
4. Talk with families about student performance and school programs						
5. Have redesigned role and structures to develop resiliency in children (e.g., teacher as coach/advisor/mentor school-wide guidance programs, community service						
Total (add circled numbers down and then across column)						

Ek 3. Ölçek Kullanım İzni

ÖLÇEK KULLANIM İZNİ

Konu: Re: permission for the use of "School Leadership Capacity Survey" (Thread:958878)
Gönderen: "Permissions" <permissions@ascd.org>
Tarih: 2 Aralık 2011, Cuma, 18:02
Alıcı: cagataykilinc@gazi.edu.tr
Öncelik: Normal

Good morning,

In response to your request below, ASCD is pleased to grant you permission to include passages from **Leadership Capacity for Lasting School Improvement**, by Linda Lambert, in your forthcoming dissertation. Please include a proper reference or citations with the excerpts.

If you wish to publish your work for commercial purposes, you are required to contact us again to secure additional rights to do so.

Thank you for your interest in ASCD publications and good luck with your dissertation!

Best regards,

Matt

Matthew Mayer

ASCD

Rights & Permissions Project Coordinator

www.ascd.org

From: cagataykilinc@gazi.edu.tr

Sent: Thursday, December 01, 2011 6:08 AM

To: [Permissions](#)

Subject: Re: permission for the use of "School Leadership Capacity Survey" (Thread:958878)

Dear Mayer,

First of all, thank you very much for your concern. I want to use "Leadership Capacity School Survey" existing between the pages 110-113 of the book "Leadership Capacity for Lasting School Improvement" by Linda LAMBERT, 2003. Here is the citation:

Lambert, L. (2003). **Leadership capacity for lasting school improvement.**

Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Would you please let me produce pgs. 110-113 for use in my dissertation? I look forward to waiting your response. Thank you very much.

Best Regards...

Ek 4. Nitel Araştırma Yapılacak Okulların Belirlenmesi Amacıyla Nicel Araştırma Sonuçlarına Dayalı Olarak Oluşturulan İndeks

Okul Kodu	Dağıtımçı liderlik	Paylaşılan Okul Vizyonu	İş Birliği ve Ortak Sorum.	Algılanan Öğrenci Başarısı	İndeks Puanları
84	1.98	2.16	2.06	2.19	-2.5171
60	2.14	2	2.23	2.31	-2.2632
109	2.13	2.2	2.27	2.27	-2.1027
15	2.24	2.02	2.37	2.35	-2.012
82	2.3	2.13	2.3	2.26	-2.0109
96	2.05	2.21	2.18	2.69	-1.8771
2	2.37	2.28	2.31	2.26	-1.83106
136	2.01	2.36	2.32	2.55	-1.78608
46	2.19	2.19	2.42	2.56	-1.68861
83	2.08	2.28	2.44	2.57	-1.67218
37	2.01	2.32	2.5	2.64	-1.58845
31	2.19	2.25	2.51	2.59	-1.53356
18	2.17	2.23	2.62	2.67	-1.4063
32	2.21	2.33	2.42	2.74	-1.40446
55	2.23	2.33	2.58	2.6	-1.38333
111	2.42	2.28	2.47	2.59	-1.37176
168	2.28	2.32	2.52	2.64	-1.36503
94	2.4	2.23	2.46	2.77	-1.27721
80	2.49	2.44	2.6	2.41	-1.23799
25	2.41	2.37	2.53	2.65	-1.20263
48	2.41	2.44	2.52	2.6	-1.20217
20	2.33	2.41	2.65	2.61	-1.16743
65	2.44	2.43	2.53	2.7	-1.08347
110	2.29	2.47	2.66	2.73	-1.0451
95	2.25	2.43	2.61	2.84	-1.04147
131	2.21	2.5	2.56	2.88	-1.03706
138	2.36	2.33	2.6	2.86	-1.03298
53	2.48	2.44	2.67	2.62	-1.00162
124	2.15	2.53	2.61	2.93	-0.96827
128	2.61	2.4	2.53	2.73	-0.95554
30	2.46	2.49	2.55	2.79	-0.92624
14	2.63	2.47	2.72	2.53	-0.89244
26	2.53	2.44	2.71	2.69	-0.86825
86	2.5	2.59	2.6	2.7	-0.85917
120	2.43	2.53	2.76	2.66	-0.85904
58	2.3	2.49	2.71	2.89	-0.84037
105	2.36	2.53	2.71	2.82	-0.81928

Okul Kodu	Dağıtımçı liderlik	Paylaşılan Okul Vizyonu	İş Birliği ve Ortak Sorum.	Algılanan Öğrenci Başarısı	İndeks Puanları
166	2.38	2.6	2.56	2.9	-0.80909
40	2.5	2.56	2.59	2.84	-0.77552
81	2.57	2.61	2.75	2.6	-0.74236
135	2.43	2.53	2.81	2.77	-0.72244
158	2.53	2.6	2.74	2.69	-0.71072
130	2.67	2.24	2.73	2.91	-0.70204
150	2.37	2.52	2.69	2.98	-0.70037
70	2.62	2.7	2.57	2.74	-0.66504
92	2.56	2.56	2.8	2.7	-0.65441
8	2.44	2.53	2.75	2.91	-0.64618
12	2.49	2.52	2.77	2.9	-0.60306
91	2.16	2.53	2.87	3.1	-0.59433
34	2.6	2.48	2.85	2.78	-0.59205
93	2.49	2.59	2.79	2.85	-0.57997
5	2.71	2.7	2.71	2.63	-0.57194
13	2.6	2.66	2.78	2.72	-0.5607
115	2.62	2.48	2.7	2.98	-0.52117
127	2.46	2.54	2.93	2.84	-0.51941
106	2.49	2.57	2.77	2.96	-0.51732
28	2.65	2.58	2.82	2.75	-0.51368
171	2.59	2.74	2.65	2.85	-0.49296
61	2.54	2.61	2.84	2.84	-0.47934
129	2.29	2.58	2.95	2.98	-0.47793
100	2.51	2.57	2.89	2.92	-0.42329
78	2.49	2.62	2.92	2.87	-0.41443
57	2.63	2.69	2.76	2.88	-0.39405
102	2.68	2.62	2.85	2.81	-0.39207
67	2.8	2.74	2.7	2.76	-0.36159
23	2.73	2.71	2.76	2.82	-0.35178
3	2.62	2.68	2.87	2.85	-0.34034
11	2.43	2.75	2.85	2.98	-0.33451
39	2.63	2.71	2.88	2.92	-0.23457
160	2.61	2.81	2.78	2.97	-0.20934
155	2.7	2.76	2.83	2.88	-0.20921
43	2.69	2.74	2.95	2.82	-0.19291
79	2.63	2.73	2.92	2.91	-0.1926
99	2.44	2.64	2.95	3.13	-0.18582
63	2.78	2.76	2.79	2.88	-0.18106
161	2.51	2.85	2.88	2.97	-0.17741

Okul Kodu	Dağıtımçı liderlik	Paylaşılan Okul Vizyonu	İş Birliği ve Ortak Sorum.	Algılanan Öğrenci Başarısı	İndeks Puanları
97	2.64	2.81	2.85	2.93	-0.16159
4	2.63	2.76	2.88	2.97	-0.15696
133	2.7	2.7	2.88	2.99	-0.11768
29	2.69	2.67	3.07	2.89	-0.08614
47	2.68	2.65	2.95	3.04	-0.07757
144	2.79	2.99	2.68	2.9	-0.07352
74	2.82	2.77	2.75	3.02	-0.05608
54	2.68	2.79	2.98	2.95	-0.0191
7	2.69	2.83	2.96	2.92	-0.0171
149	2.68	2.81	2.9	3.02	-0.0102
169	2.59	2.85	2.91	3.06	-0.0057
114	2.69	2.99	2.86	2.91	0.01208
157	2.63	2.85	2.93	3.02	0.01695
62	2.66	2.72	2.99	3.07	0.02106
17	2.74	2.87	2.8	3.06	0.03249
176	2.75	2.87	2.97	2.9	0.0492
139	2.69	2.83	2.99	2.98	0.05707
50	2.7	2.85	2.94	3.02	0.06204
1	2.77	2.64	3.06	3.03	0.06205
113	2.7	2.61	3.09	3.09	0.06745
175	2.67	2.86	2.86	3.13	0.07752
137	2.8	2.79	2.98	2.95	0.07863
98	2.58	2.72	3.14	3.09	0.10712
41	2.77	2.82	2.93	3.04	0.11917
89	2.63	2.78	3.01	3.13	0.12735
177	2.85	2.87	3.04	2.86	0.14669
122	2.81	2.89	3.02	2.92	0.16433
68	2.87	2.75	3.05	2.97	0.1718
33	2.7	2.89	3.04	3	0.17589
59	2.76	2.77	3.01	3.1	0.19204
165	2.83	2.81	3.03	3.01	0.21537
19	2.8	2.86	3.03	3.01	0.2286
104	2.57	2.86	3.14	3.17	0.28827
42	2.71	2.87	3.09	3.1	0.29394
117	2.77	2.78	3.05	3.2	0.31638
154	2.69	2.89	3.04	3.19	0.32582
163	2.65	2.91	3.11	3.15	0.33351
119	2.73	2.94	3.15	3	0.33392
56	2.93	2.87	3.13	2.91	0.33676

Okul Kodu	Dağıtımçı liderlik	Paylaşılan Okul Vizyonu	İş Birliği ve Ortak Sorum.	Algılanan Öğrenci Başarısı	İndeks Puanları
103	2.78	2.87	3.04	3.17	0.36099
75	2.67	2.87	3.07	3.24	0.36788
24	2.89	2.9	2.96	3.13	0.37093
38	2.93	2.93	3.02	3.02	0.3868
164	2.82	2.84	3.13	3.1	0.38976
125	2.9	2.74	3.1	3.19	0.424
36	2.8	2.88	3.03	3.24	0.4399
64	2.79	2.94	3.02	3.21	0.44866
156	3.1	2.77	3.08	3.05	0.46012
179	2.85	2.93	3.16	3.1	0.50785
72	2.75	2.91	3.2	3.18	0.51836
126	2.82	2.88	3.15	3.2	0.52431
140	2.74	2.92	3.17	3.23	0.53511
112	2.71	3.07	3.02	3.27	0.53993
90	2.89	2.89	3.17	3.13	0.54476
172	3.03	2.92	2.88	3.28	0.5562
141	2.9	2.99	3.06	3.17	0.56968
142	2.91	2.93	3.1	3.2	0.58239
51	2.89	2.91	3.17	3.17	0.59568
121	3.11	3.07	2.9	3.13	0.61624
107	2.86	3.06	3.05	3.23	0.63308
52	3.09	2.94	3.08	3.13	0.65373
116	2.81	2.89	3.08	3.43	0.66354
21	3.15	2.99	3.08	3.04	0.67954
6	2.99	2.8	3.22	3.26	0.70121
10	2.81	3.17	3.2	3.13	0.72776
66	2.85	3.14	3.15	3.18	0.73254
147	3.03	3.07	3.02	3.23	0.74317
170	2.97	2.98	3.15	3.26	0.76982
143	3.08	3.07	3.13	3.17	0.8329
152	3.1	3.06	3.19	3.16	0.89122
108	3.12	3.06	3.15	3.23	0.92443
9	3.03	3.12	3.24	3.19	0.95084
77	2.9	3.13	3.15	3.39	0.95323
101	3.13	3.06	3.18	3.23	0.95481
174	3	3.1	3.33	3.16	0.96316
45	2.86	3.19	3.21	3.34	0.96467
148	3.07	3.02	3.3	3.24	0.99473
73	3	3.19	3.15	3.31	1.01363

Okul Kodu	Dağıtımçı liderlik	Paylaşılan Okul Vizyonu	İş Birliği ve Ortak Sorum.	Algılanan Öğrenci Başarısı	İndeks Puanları
88	2.98	3.02	3.24	3.41	1.018
27	3.09	3.16	3.21	3.22	1.03352
146	3	3.21	3.14	3.36	1.05762
153	2.99	3.25	3.14	3.35	1.07863
85	3.13	3.15	3.22	3.29	1.11821
69	3.09	3.25	3.14	3.34	1.14225
118	3.14	3.15	3.28	3.28	1.17045
173	3.07	3.13	3.26	3.39	1.18023
151	3.03	3.25	3.18	3.44	1.21619
123	3.17	3.2	3.29	3.31	1.26299
44	3.09	3.14	3.42	3.34	1.295
16	3.1	3.24	3.3	3.44	1.37544
178	3.23	3.19	3.42	3.28	1.38957
145	3.31	3.29	3.3	3.31	1.45581
76	3.1	3.38	3.29	3.45	1.48107
87	3.12	3.32	3.32	3.55	1.56064
132	2.96	3.18	3.55	3.61	1.568
71	3.38	3.24	3.42	3.35	1.61383
49	3.36	3.33	3.44	3.45	1.76927
134	3.28	3.37	3.55	3.59	1.94848
35	3.51	3.42	3.32	3.64	2.01576
159	3.4	3.57	3.5	3.61	2.17795
22	3.31	3.64	3.6	3.52	2.18091
167	3.72	3.69	3.74	3.8	2.89687
162	4	4	4	4	3.7525

Ek 5. Ölçek Çeviri Formu

ÖLÇEK ÇEVİRİ FORMU

	KAYNAK DİL - İNGİLİZCE	HEDEF DİL - TÜRKÇE
	Leadership Capacity School Survey	
Ölçeğin Özgün Adı ve Açıklama	This school survey is designed to assess the leadership capacity of your school. The items are clustered according to the characteristics of Quadrant 4 schools. Once each staff member has completed the survey, the results can be presented in a chart that depicts schoolwide needs.	
Cevaplama Seçeneği Likert	1. We do not do this at our school. 2. We are starting to move in this direction. 3. We are making good progress here. 4. We have this condition well established. 5. We are refining our practice in this area.	
Faktör 1	Broad-based, skillful participation in the work of leadership	
	In our school we,	
Madde 1	Have established representative governance groups.	
Madde 2	Perform collaborative work in large and small teams	
Madde 3	Model leadership skills	
Madde 4	Organize for maximum interaction among adults and children	
Madde 5	Share authority and resources	
Madde 6	Express our leadership by attending to the learning of the entire school community	
Madde 7	Engage each other in opportunities to lead	
Faktör 2	Shared vision results in program coherence	
	In our school we,	
Madde 1	Develop our school vision jointly	
Madde 2	Ask each other questions that keep us on track with our vision	
Madde 3	Think together about how to align our standards, instruction, assessment, and programs with our vision	
Madde 4	Keep our vision alive by reviewing it regularly	
Faktör 3	Inquiry-based use of information to inform decisions and practice	
	In our school we,	
Madde 1	Use a learning cycle that involves reflection, dialogue, inquiry, and action	
Madde 2	Make time available for this learning to occur (e.g., faculty meetings, ad hoc groups, teams)	

	KAYNAK DİL - İNGİLİZCE	HEDEF DİL - TÜRKÇE
Madde 3	Focus on student learning	
Madde 4	Use data/evidence to inform our decisions and teaching practices	
Madde 5	Have designed a comprehensive information system that keeps everyone informed and involved	
Faktör 4	Roles and actions reflect broad involvement, collaboration, and collective responsibility	
	In our school we,	
Madde 1	Have designed our roles to include attention to our classrooms, school, community, and profession	
Madde 2	Seek to perform outside of traditional roles	
Madde 3	Have developed new ways to work together	
Madde 4	Have developed a plan for sharing responsibilities in the implementation of our decisions and agreements.	
Faktör 5	Reflective practice consistently leads to innovation	
	In our school we,	
Madde 1	Make time for ongoing reflection (e.g., journaling, peer coaching, collaborative planning)	
Madde 2	Encourage individual and group initiative by providing access to resources, personnel, and time	
Madde 3	Have joined with networks of other schools and programs, both inside and outside the district, to secure feedback on our work	
Madde 4	Practice and support new ways of doing things	
Madde 5	Develop our own criteria for accountability regarding individual and shared work	
Faktör 6	High or steadily improving student achievement and development	
	In our school we,	
Madde 1	Work with members of the school community to establish and implement expectations and standards	
Madde 2	Teach and assess so that all children learn	
Madde 3	Provide feedback to children and families about student progress	
Madde 4	Talk with families about student performance and school programs	
Madde 5	Have redesigned role and structures to develop resiliency in children (e.g., teacher as coach/advisor/mentor, schoolwide guidance programs, community service	

Ek 6. Eşdeğerlik İçin Uzman Değerlendirme Formu

**EŞDEĞERLİK İÇİN
UZMAN DEĞERLENDİRME FORMU**

Sayın

"Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği"nin Türkçe'ye uyarlanması amacıyla bir çalışma yapmaktayım. Özgün ölçeğin Türkçe'ye çevirileri her iki dile hâkim ve kültürleri tanıyan uzmanlar tarafından çevrilmiş, çevirilerle ilgili sunulan alternatifler düzenlenen bir uzman panelinde tartışılmış ve formun yönergesi, cevaplama ölçeği ve maddeleri üzerinde uzlaşa sağlanarak süreç tamamlanmıştır.

Bu aşamada ise ölçeğin dilsel eşdeğerliğinin uzman görüşüne dayalı mantıksal bir yöntemle incelenmesi amaçlanmıştır. Sizden ölçekte yer alan ve Türkçe'ye çevrilmiş olan her bir maddeyi uygulama yapılacak hedef kitlenin özelliklerini dikkate alarak "Anlamsal / Deyimsel / Kavramsal ve Deneyimsel" bakımdan özgün maddelerle olan eşdeğerliğini şu iki soru temelinde değerlendirmeniz beklenmektedir:

- Maddelerde yer alan sözcük, kavram ve deyimler her iki kültürde de aynı anlamda ya da bağlamda mı kullanılmaktadır?
- Cevaplayıcılar açısından maddelerin gerektirdiği deneyimler yaşanabilir midir?

Maddelerin eşdeğerliliği için "kısmen uygun" seçeneğini işaretliyorsanız lütfen, buna ilişkin önerilerinizi belirtiniz. Ölçekteki maddeler sizlerin eleştirileri doğrultusunda gerekli geliştirmeler yapılarak uygulamaya hazır hale getirilecektir. Değerli vaktinizi ayırdığınız ve katkıda bulunduğunuz için çok teşekkür ederiz. Saygılarımla.

Arş. Gör. Ali Çağatay KILINÇ
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması Ana Bilim Dalı
cagatay0684@hotmail.com

Cevap Seçenekleri
1.Okulumuzda bunu yapmayız.
2.Bu yönde hareket etmeye başladık.
3.Bu yönde iyi bir mesafe aldık.
4.Bu durumu çok iyi yapılandırdık.
5. Bu konudaki uygulamamızı geliştiriyoruz.

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA LİDERLİK KAPASİTESİ ÖLÇEĞİ

Maddeler	Sözcük, Kavram, Deyim			Deneyim			Açıklama / Öneri
	Uygun değil	Kısmen	Uygun	Uygun değil	Kısmen	Uygun	
FAKTÖR 1 LİDERLİK ÇALIŞMALARINDA GENİŞ TABANLI VE BECERİ TEMELLİ KATILIMCILIK							
Madde 1 Temsili yönetim gruplarını oluşturduk.							
Madde 2 Büyük ve küçük takımlarla iş birliğine dayalı çalışmalar yapmaktayız.							
Madde 3 Liderlik becerileri konusunda model oluru.							
Madde 4 Yetişkinler ve çocuklar arasındaki etkileşimi en üst düzeyde sağlayacak düzenlemeler yaparız.							

Maddeler	Sözcük, Kavram, Deyim			Deneyim			Açıklama / Öneri
	Uygun değil	Kısmen	Uygun	Uygun değil	Kısmen	Uygun	
FAKTÖR 1 LİDERLİK ÇALIŞMALARINDA GENİŞ TABANLI VE BECERİ TEMELLİ KATILIMCILIK							
Madde 5 Yetki ve kaynakları paylaşıyoruz.							
Madde 6 Liderliğimizi tüm okul toplumunu mesleki öğrenme sürecine dahil ederek gösteriyoruz.							
Madde 7 Her birimiz için liderlik etme fırsatı yaratacak şekilde hareket ediyoruz.							
Madde 8 Okulda ortak bir amaç algısı yaratmak için birlikte çalışıyoruz.							
FAKTÖR 2 ORTAK BİR VİZYONLA PROGRAM BÜTÜNLÜĞÜNÜ SAĞLAMA							
Madde 9 Okul vizyonumuzu katılımcı bir anlayışla geliştiriyoruz.							
Madde 10 Birbirimize vizyonumuz doğrultusunda ilerlememizi sağlayacak sorular yöneltiyoruz.							

Maddeler	Sözcük, Kavram, Deyim			Deneyim			Açıklama / Öneri
	Uygun değil	Kısmen	Uygun	Uygun değil	Kısmen	Uygun	
Madde 11 Programları, standartları, eğitim öğretimi ve ölçme-değerlendirme süreçlerini vizyonumuzla nasıl uyumlu hale getirebileceğimizi birlikte düşünüyoruz.							
Madde 12 Vizyonumuzu sürekli gözden geçirerek güncel tutuyoruz.							
Madde 13 Okul çalışanlarıyla oluşturduğumuz vizyon, temel değerlerimize ve okula ilişkin beklentilerimize dayanmaktadır.							
FAKTÖR 3 KARAR VE UYGULAMALAR İÇİN ARAŞTIRMAYA DAYALI BİLGİ KULLANIMI							
Madde 14 Yansıtma, diyalog, araştırma ve eyleme dayalı bir öğrenme döngüsü kullanıyoruz.							
Madde 15 Okuldaki herkesin (öğrenci, öğretmen, yönetici, veli) öğrenmesi için gerekli zaman ayırıyoruz.							

Maddeler	Sözcük, Kavram, Deyim			Deneyim			Açıklama / Öneri
	Uygun değil	Kısmen	Uygun	Uygun değil	Kısmen	Uygun	
Madde 16 Öğrencilerin öğrenmesine odaklanıyoruz.							
Madde 17 Kararlarımızı alırken verilerden yararlanıyoruz.							
Madde 18 Herkesin haberdar olduğu ve herkesi dahil eden kapsamlı bir bilgi sistemi tasarladık.							
Madde 19 Öğretim uygulamalarını kanıta dayalı tasarlarız.							
Madde 20 Öğretimin kalitesini artırmak için bilgi paylaşımlarında bulunuyoruz.							
FAKTÖR 4 GENİŞ KATILIMI, İŞBİRLİĞİNİ VE ORTAK SORUMLULUĞU YANSITAN ROL VE DAVRANIŞLAR							
Madde 21 Rollerimizi sınıflarımıza, okulumuza, paydaşlarımıza ve mesleğimize özen gösterecek şekilde tasarladık.							

Maddeler	Sözcük, Kavram, Deyim			Deneyim			Açıklama / Öneri
	Uygun değil	Kısmen	Uygun	Uygun değil	Kısmen	Uygun	
Madde 22 Geleneksel rollerin dışında bir performans göstermeye çalışıyoruz.							
Madde 23 Birlikte çalışmak için yeni yollar geliştirdik.							
Madde 24 Kararlarımızın ve hemfikir olduğumuz konuların uygulanmasında sorumlulukları paylaşmak için bir plan geliştirdik.							
Madde 25 Okul toplumunun bir üyesi olarak yalnızca yaptığımız işin değil, tüm okulun sorumluluğunu üstleniriz.							
FAKTÖR 5 YENİLİKLE SONUÇLANAN YANSITICI UYGULAMALAR							
Madde 26 Yansıtıcılar için zaman ayırırız (günlükler, akran koçluğu, iş birlikli planlama, vb.).							

Maddeler	Sözcük, Kavram, Deyim			Deneyim			Açıklama / Öneri
	Uygun değil	Kısmen	Uygun	Uygun değil	Kısmen	Uygun	
Madde 27 Personel ve kaynaklara erişim sağlayarak bireylerin ve grupların inisiyatif almalarını destekleriz.							
Madde 28 Çalışmalarımızla ilgili sağlıklı geribildirim almak için il/ilçe içinde ve dışındaki diğer okulların iletişim ağlarına katılırız.							
Madde 29 İşlerin yürütülmesinde yeni yolları uygular ve destekleriz.							
Madde 30 Bireysel ve ortak işlerimizde hesap verebilirliği sağlamak için ölçütlerimizi geliştiririz.							
Madde 31 Okulumuzda amaçlarımıza ulaşmak için zamanı etkili kullanırız.							
Madde 32 Kullandığımız öğretim yöntem, teknik ve materyallerinin etkililiğini değerlendiririz.							

Maddeler	Sözcük, Kavram, Deyim			Deneyim			Açıklama / Öneri
	Uygun değil	Kısmen	Uygun	Uygun değil	Kısmen	Uygun	
FAKTÖR 6 YÜKSEK VEYA SÜREKLİ ARTAN ÖĞRENCİ BAŞARISI VE GELİŞİMİ							
Madde 33 Beklentileri ve standartları oluşturmak ve uygulamak için okul toplumunun üyeleriyle birlikte çalışırız.							
Madde 34 Tüm öğrencilerin öğrenmesi için öğretim ve ölçme değerlendirme yaparız.							
Madde 35 Öğrencilerin gelişimi konusunda kendilerine ve ailelerine geribildirimde bulunuruz.							
Madde 36 Ailelerle öğrencilerin performansı ve okul programları hakkında konuşuruz.							
Madde 37 Çocuklarda yılmazlığı geliştirmek için rol ve yapıları yeniden tasarlarız (koç, danışman, mentör öğretmen, okul rehberlik programları, toplum hizmetleri, vb.).							

Maddeler	Sözcük, Kavram, Deyim			Deneyim			Açıklama / Öneri
	Uygun değil	Kısmen	Uygun	Uygun değil	Kısmen	Uygun	
Madde 38 Öğretim etkinliklerini gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendiririz.							

* Ölçekte yer almasını düşündüğünüz madde varsa lütfen aşağıya yazınız.

--

* Ölçekle ilgili diğer görüşlerinizi lütfen aşağıya yazınız.

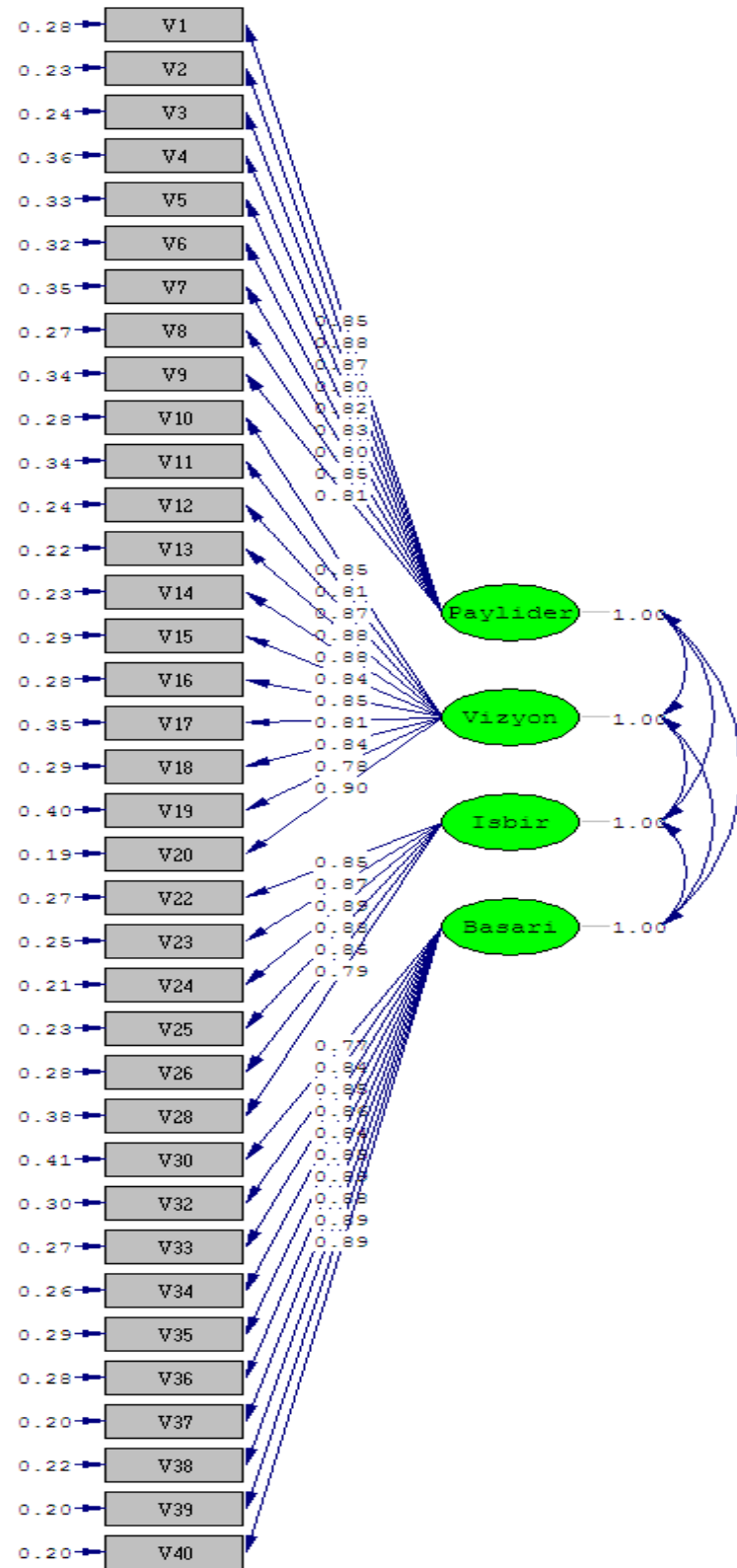
--

Ek 7. Eşdeğerlik Çetelesi

EŞDEĞERLİK FORM ÇETELESİ

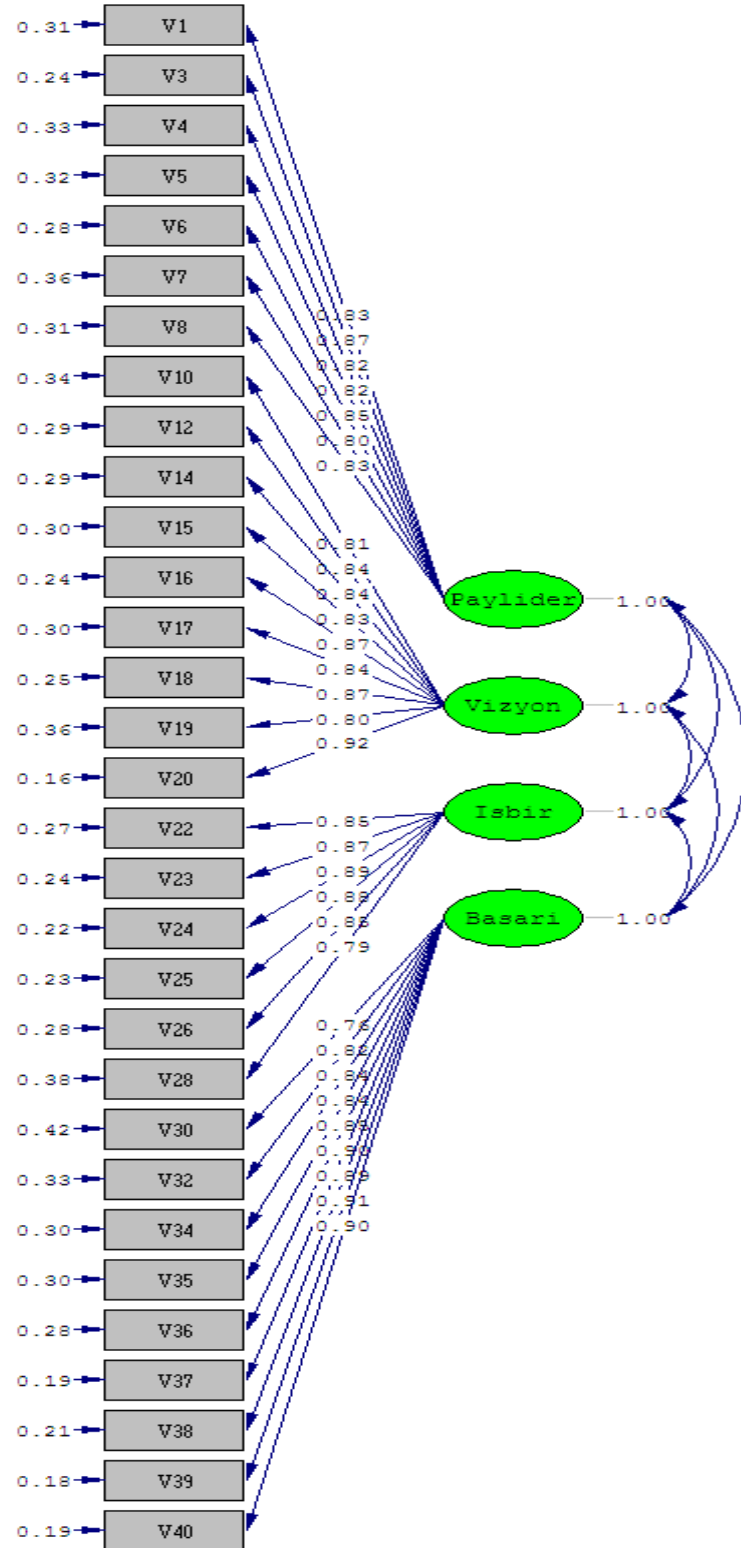
	Sözcük, Kavram, Deyim			Deneyim		
	Uygun değil	Kısmen	Uygun	Uygun değil	Kısmen	Uygun
FAKTÖR 1		1	7			8
Madde 1		3	5			8
Madde 2		1	7		1	7
Madde 3	1		7	1		7
Madde 4		2	6		2	6
Madde 5		2	6		2	6
Madde 6		2	6			8
Madde 7			8			8
Madde 8			8			8
FAKTÖR 2			8			8
Madde 9			8			8
Madde 10		2	6			8
Madde 11		2	6			8
Madde 12			8			8
Madde 13		1	7			8
FAKTÖR 3			8			8
Madde 14		2	6			8
Madde 15			8			8
Madde 16			8			8
Madde 17		1	7			8
Madde 18		1	7		1	7
Madde 19		1	7			8
Madde 20		1	7		1	7
FAKTÖR 4			8			8
Madde 21		2	6		2	6
Madde 22		2	6			8
Madde 23		2	6			8
Madde 24		2	6			8
Madde 25		2	6			8
FAKTÖR 5			8			8
Madde 26		4	4			8
Madde 27		3	5			8
Madde 28		2	6			8
Madde 29		2	6			8
Madde 30		1	7			8
Madde 31		1	7			8
Madde 32		1	7			8
FAKTÖR 6			8			8
Madde 33		1	7			8
Madde 34		1	7			8
Madde 35		1	7			8
Madde 36		2	6			8
Madde 37		4	4			8
Madde 38		1	7		1	7

Ek 8. (Şekil 3). Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği ($K = 36$) DFA Sonuçları: Birinci Düzey Yol Diyagramı



Chi-Square=3486.23, df=588, P-value=0.00000, RMSEA=0.129

Ek 9. (Şekil 4). Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği ($K = 31$) DFA Sonuçları: Birinci Düzey Yol Diyagramı



Chi-Square=2179.67, df=428, P-value=0.00000, RMSEA=0.117

Ek 10. Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği (Nihai Form)

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

İfade	Bunu yapmayız	Bu yönde hareket etmeye başladık	Bu yönde iyi bir mesafe aldık	Bu durumu çok iyi yapılandırdık
Okulumuzda,				
16 öğretim uygulamalarını araştırma sonuçlarına dayalı olarak tasarlarız.	()	()	()	()
17 rollerimizi sınıflarımıza, okulumuza, paydaşlarımıza ve mesleğimize özen gösterecek şekilde belirleriz.	()	()	()	()
18 geleneksel mesleki rollerin dışında bir performans göstermeye çalışıyoruz.	()	()	()	()
19 birlikte çalışmak için yeni yollar geliştiriyoruz.	()	()	()	()
20 kararlarımızın sorumluluklarını paylaşıyoruz.	()	()	()	()
21 okul toplumunun bir üyesi olarak yapılan her işin sorumluluğunu üstleniriz.	()	()	()	()
22 yönetici ve öğretmenlerin gelişim odaklı inisiyatif almalarını destekleriz.	()	()	()	()
23 işlerin yürütülmesinde yeni yolları destekleriz.	()	()	()	()
24 amaçlarımızı gerçekleştirmek için zamanı etkili kullanırız.	()	()	()	()
25 öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiğini değerlendiririz.	()	()	()	()
26 öğrenci başarısına yönelik beklentileri karşılamak için okul toplumunun üyeleriyle birlikte çalışırız.	()	()	()	()
27 sınıf içi uygulamaları (öğretimi ve ölçme değerlendirmeyi) tüm öğrencilerin öğrenmesi için planlarız.	()	()	()	()
28 ailelerle öğrencilerin performansı ve okul programları hakkında konuşuruz.	()	()	()	()
29 öğrencilerde güçlü bir kişilik geliştirmek için rol ve yapıları tasarlarız (danışman, okul rehberlik programları, toplum hizmetleri vb.).	()	()	()	()
30 öğretim etkinliklerini gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendiririz.	()	()	()	()

Ek 11. Öğretmen Görüşme Formu

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA LİDERLİK KAPASİTESİ**Öğretmen Görüşme Formu**

Sayın Öğretmenim;

Bu görüşme, ilköğretim okullarındaki liderlik kapasitesine ilişkin sizlerin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Görüşme sırasında size liderlik stilleri, okuldaki karar süreçleri, okul vizyonu, okuldaki ortak çalışma ve iş birliği kültürü ve öğrencilerin akademik başarısının artırılması yönünde okulunuzda gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin sorular yöneltililecektir. Görüşme sonuçları kesinlikle gizli tutulacak ve bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Görüşme sorularına vereceğiniz içten cevaplar için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Ali Çağatay KILINÇ

A. GÖRÜŞME ORTAMI

1. Okulun Adı:
2. Görüşme;
 - Tarihi ve Saati:
 - Yeri:

B. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Branşınız:
2. Öğretmenlik Kıdeminiz:
3. Liderlik Konusunda Daha Önce Bir Eğitim (seminer, kurs, konferans vb.) aldınız mı? Cevabınız “Evet” ise adlarınız söyler misiniz?

.....

C. LİDERLİK KAPASİTESİ

1. “Okulda liderlik kapasitesi” denilince aklınıza neler gelmektedir? Nasıl tanımlarsınız?
2. Okulunuzda genel olarak okulunuzda nasıl bir liderlik/yönetim anlayışı (otokratik, demokratik, serbest bırakıcı, dağıtımıcı, dönüşümcü, işlemci) sergileniyor?
 - Uygulamalardan örnekler verebilir misiniz?
3. Okulunuzda karar süreçleri nasıl işlemektedir? (Okul müdürü kararları kendi alır; bazı öğretmenlere danışır, tüm öğretmenlerin katılımını sağlar.)
 - Uygulamalardan örnekler verebilir misiniz?
4. Okulunuzun vizyonunu belirlenmesinde nasıl bir yaklaşım izleniyor? Okulda yapılan uygulamalarla ilişkilendirmede nasıl bir yaklaşım benimsenmektedir? Açıklar mısınız?

5. Okulunuzdaki ortak çalışma ve iş birliği kültürü hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - Okulda herkes kendi işiyle ilgilenir ve kendini yalnızca yaptığı işten sorumlu hisseder.
 - Öğretmenler iş birliği içinde çalışır ve birbirlerinin mesleki gelişimlerinden kendilerini sorumlu hissederler.
 - Uygulamalardan örnekler verebilir misiniz?
6. Okulunuzda öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için ne gibi uygulamalar yapmaktasınız?
 - Okuluza özgün olarak yapılan çalışmalar var mıdır? Örnek verebilir misiniz?
 - Son iki yıl içinde öğrencilerin akademik başarısında bir gelişim yaşanmış mıdır? Ne yönde? Özetleyebilir misiniz?
7. Liderlik kapasitesiyle ilgili başka görüşleriniz ve/veya önerileriniz varsa lütfen belirtiniz?

Ek 12. Yönetici Görüşme Formu

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA LİDERLİK KAPASİTESİ**Yönetici Görüşme Formu**

Sayın Müdürüm;

Bu görüşme, ilköğretim okullarındaki liderlik kapasitesine ilişkin sizlerin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Görüşme sırasında size liderlik stilleri, okuldaki karar süreçleri, okul vizyonu, okuldaki ortak çalışma ve iş birliği kültürü ve öğrencilerin akademik başarısının artırılması yönünde okulunuzda gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin sorular yöneltililecektir. Görüşme sonuçları kesinlikle gizli tutulacak ve bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Görüşme sorularına vereceğiniz içten cevaplar için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Ali Çağatay KILINÇ

D. GÖRÜŞME ORTAMI

3. Okulun Adı:
4. Görüşme;
 - Tarihi ve Saati:
 - Yeri:

E. KİŞİSEL BİLGİLER

4. Branşınız:
5. Yöneticilik Kıdeminiz:
6. Toplam Mesleki / Öğretmenlik Kıdeminiz:
7. Liderlik Konusunda Daha Önce Bir Eğitim (seminer, kurs, konferans vb.) aldınız mı? Cevabınız “Evet” ise adlarınız söyler misiniz?

.....

.....

F. LİDERLİK KAPASİTESİ

1. “Okulda liderlik kapasitesi” denilince aklınıza neler gelmektedir? Nasıl tanımlarsınız?
2. Okulunuzda genel olarak nasıl bir liderlik/yönetim anlayışı (otokratik, demokratik, serbest bırakıcı, dağıtımcı, dönüşümcü, işlemci) sergiliyorsunuz?
 - Uygulamalardan örnekler verebilir misiniz?
3. Okulunuzda karar süreçleri nasıl işlemektedir? (Kararları kendim alırım; bazı öğretmenlere danışırım, tüm öğretmenlerin katılımını sağlarım)
 - Uygulamalardan örnekler verebilir misiniz?
4. Okulunuzun vizyonunu belirlenmesinde nasıl bir yaklaşım izliyorsunuz? Okulda yapılan uygulamalarla ilişkilendirmede nasıl bir yaklaşım benimsemektesiniz? Açıklar mısınız?

5. Okulunuzdaki ortak çalışma ve iş birliği kültürü hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - Okulda herkes kendi işiyle ilgilenir ve kendini yalnızca yaptığı işten sorumlu hisseder.
 - Öğretmenler iş birliği içinde çalışır ve birbirlerinin mesleki gelişimlerinden kendilerini sorumlu hissederler.
 - Uygulamalardan örnekler verebilir misiniz?
6. Okulunuzda öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için ne gibi uygulamalar yapmaktasınız?
 - Okuluza özgün olarak yapılan çalışmalar var mıdır? Örnek verebilir misiniz?
 - Son iki yıl içinde öğrencilerin akademik başarısında bir gelişim yaşanmış mıdır? Ne yönde? Özetleyebilir misiniz?
7. Liderlik kapasitesiyle ilgili başka görüşleriniz ve/veya önerileriniz varsa lütfen belirtiniz?