

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN
PAYLAŞILAN LİDERLİK DAVRANIŞLARI

Ayça İrem YILMAZ

İzmir

2013

T.C
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN
PAYLAŞILAN LİDERLİK DAVRANIŞLARI

Ayça İrem YILMAZ

Danışman

Doç. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU

İzmir

2013

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “*İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Paylaşılan Liderlik Davranışları*” adlı çalışmanın, tarafımdan, akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığımı ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

11/06/2013

Ayça İrem YILMAZ

ÖNSÖZ

Dünyada yaşanan değişiklikler ve gelişmeler yapılarda, anlayışlarda ve her alanda ki uygulamalarda görülmektedir. Toplumun önemli örgütlerinden olan ve toplumun geleceğine yön verecek bireyleri yetiştiren okullar da, içindeki tüm kaynaklarla bu değişim ve gelişmelerden büyük ölçüde etkilenmektedir. Ayrıca bunlara uyum sürecinde gösterdikleri özellikler ve sergiledikleri durumlarla eğitim araştırmalarının odağına yerleşmektedirler.

Geleceğin toplumu, eğitim sistemlerinin yetiştireceği insan tipine göre şekil alacaktır, bu yüzden okullarda anahtar role sahip olan öğretmenlerin, gerçekleşen yeniliklere uyum sağlama ve okul yöneticileri ve diğer paydaşlarla işbirliği içinde çalışarak okula ilişkin iş ve işleyişlere aktif ve etkili katılımları oldukça önemlidir. Okullarda karara katılım, meslektaşlarla etkileşim, velilerle olumlu ilişkiler geliştirme ve okulda karşılaşılan problemlerin çözüm sürecinde öğretmenlerin sahip oldukları bilgi birikimi ve deneyimi oldukça büyük öneme sahiptir.

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışlarının ne düzeyde olduğunu ortaya çıkartmaktır.

Araştırmanın amacının gerçekleştirilmesinde katkıda bulunanların başında yer alan tez danışmanım, sayın Doç. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU' na, sağlanmış olduğu destek, güven, ilgi ve her türlü yardımlarından dolayı teşekkür ediyorum.

Araştırmaya çeşitli biçimlerde katkı sağlayan, görüş ve eleştirilerinden yararlandığım Yrd. Doç. Dr. Niyazi ÖZER'e, Yrd. Doç. Dr. Ebru OĞUZ'a ve Buca İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü İsmet ÖZKAN' a en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmalarım sürecinde büyük bir sabır ve özveriyle bana destek olan aileme derin bir sevgiyle teşekkür ediyorum.

İzmir, 2013

Ayça İrem YILMAZ

ÖZET

YILMAZ, A. İrem. *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Paylaşılan Liderlik Davranışları*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi E.B.E, İzmir, 2013.

Bu çalışma, ilköğretim okulu öğretmenlerin paylaşılan liderlik davranışlarının ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.

Araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Çalışma, uygulanan ölçekten elde edilen nicel verilerden sonra, odak grup görüşmesi tekniği ile elde edilen nitel verilerle tamamlanmıştır.

Araştırmanın evrenini 2012-2013 öğretim yılında Buca ilçe merkezinde bulunan 50 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 2.123 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmen evreninden örneklem alınırken, öğretmen sayısı 20 ve üzerinde olan okullardan oranlı küme örnekleme yapılmıştır. Yansızlık ilkesine uygun olarak, öğretmen sayısı 20-30 arası, 31-50 arası ve 51 ve üzeri sayıda öğretmen bulunan 7 resmi ilköğretim okulu ve bu okulların her birinde görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerinin tamamı örnekleme alınmıştır.

Verilerin analizi 346 veri toplama aracı ile gerçekleştirilmiştir.

Nitel boyutta, cinsiyetlerine ve branşlarına göre belirlenen 30 öğretmenden oluşan altışarlı gruplarla gerçekleştirilen ve 5 odak grup oturumunu içeren yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Nicel araştırma tekniklerine göre, öğretmenlerin paylaşılan liderlik davranışları düzeylerini belirlemek amacıyla Özer ve Beycioğlu (2013) tarafından geliştirilen “Paylaşılan Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış odak grup görüşmelerinde, katılımcılara araştırma ölçme aracından dönüştürülerek oluşturulan 2 soru ve sonda sorular yöneltilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi amacıyla, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, *t*-testi, ve tek yönlü varyans analizi testleri yapılmıştır. Nitel boyutta ise görüşmelerde kaydedilen sesler ve yazılı metinler deşifre edilmiş ve metinler üzerinde kodlama çalışması yapılmıştır.

Katılımcıların paylaşılan liderlik davranışları düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama 36,88 (Çoğunlukla) olarak görülmüştür.

Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelere dayalı olarak, ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgular ışığında araştırmanın sonucunda nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da destekleyici bulunmuştur.

ABSTRACT

YILMAZ, A. İrem. *Distributed Leadership Behaviours among Elementary School Teachers, Master Thesis, Dokuz Eylül University, Izmir, 2013*

This study aimed to reveal “what is the level of distributed leadership behaviours among elementary school teachers?”.

In this study both quantitative and qualitative methods were used. The study was completed the qualitative data gathered by focus group interview after getting the quantitative data gathered by survey technique.

The population of the study comprised 2.123 teachers who works in fifty elementary schools in Izmir province Buca central district in 2012-2013. Elementary schools having less than 20 teachers were not included in the study. In accordance with the principle of neutrality, all branch and form teachers working in seven state schools chosen among schools having teachers between 20-30, 31-50 and above 51 are included in the study

Total number of surveys which was returned to the researcher was 362.

In qualitative dimension, there were five semi-structured focus group with 30 participants chosen according to their sexes and branches.

To gather quantative data, a 10 items five scale Lykert type inventory, *The Questionnaire of Distributed Leadersip*, which was developed by Özer ve Beycioğlu (2013) was used to reveal the level of distributed leadership behaviours among elementary school teachers’. During semi-structured focus group interviews, participants were asked 2 questions transformed from inventory questions and some questions to get detailed understanding.

To analyze data, mean, standart deviation, frequency, *t*-test and one way ANOVA were used. For qualitative analysis, audio-taped sounds, and written texts were transcribed and changed into texts. Then, the transcribed texts were coded.

Arithmetic means which was measured was found 36,88 (Frequently).

Based on the interviews that are conducted with the participants, it was found that the level of distributed leadership behaviours among elementary school teachers was high. In view of the findings of research, the quantative results was found supportive by the qualitative results.

**İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN PAYLAŞILAN
LİDERLİK DAVRANIŞLARI**

Ayça İrem YILMAZ

İÇİNDEKİLER

No	Sayfa
Yemin Metni.....	vi
Önsöz.....	vii
Türkçe Özet.....	viii
İngilizce Özet.....	x
İçindekiler.....	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durum.....	1
1.2 Araştırmanın Önemi.....	6
1.3 Araştırmanın Amacı.....	7
1.3.1. Problem Cümlesi.....	7
1.3.2. Alt Problemler.....	7
1.4. Sayıtlar.....	8
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Araştırmanın Anahtar Kavramlarının Tanımlanması.....	9
2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1. Liderlik Kavramına ve Liderlik Kuramlarına Genel Bir Bakış....	10
2.1.1. Liderlik.....	10
2.1.2. Lider Kimdir?	12
2.1.3. Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar.....	14
2.1.4. Liderlik Kuramları.....	15
2.1.5. Özellik Kuramı.....	16
2.1.6. Davranış Kuramı.....	16
2.1.7. Durumsallık Yaklaşımı.....	17
2.1.8. Liderlikte Yeni Yaklaşımlar.....	18
2.1.9. Dönüşümcü Liderlik.....	20

2.1.10.	Dönüşümcü Liderliğin Özellikleri.....	21
2.1.11.	Eğitimde Dönüşümcü Liderlik.....	22
2.2.	Paylaşılan Liderlik.....	24
2.2.1.	Paylaşılan Liderliğin Temelleri.....	27
2.2.2.	Gronn'nun Paylaşılan Liderlik Yaklaşımı.....	30
2.2.3.	Paylaşılan Liderlik ve Hibrit (Melez) Liderlik.....	33
2.2.4.	Spillane'nin Paylaşılan Liderlik Yaklaşımı.....	34
2.2.5.	Elmore'un Paylaşılan Liderlik Yaklaşımı.....	36
2.2.6.	Paylaşılan Liderlik, Öğretimsel Değişim ve Öğretimsel Liderlik.....	37
2.3.	Okullarda Paylaşılan Liderlik.....	38
2.4.	İlgili Araştırmalar.....	44
2.4.1.	Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar.....	44
2.4.2.	Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar.....	48
3.	YÖNTEM.....	54
3.1.	Araştırmanın Modeli.....	54
3.1.1.	Nicel Boyut.....	54
3.1.2.	Nitel Boyut.....	55
3.2.	Evren.....	56
3.3.	Örneklem.....	59
3.3.1.	Nicel Boyut Açısından Örneklem Belirlenmesi ve Örneklem Özellikleri.....	59
3.3.2.	Nitel Boyut Açısından Örneklem Belirlenmesi ve Özellikleri	62
3.4.	Verilerin Toplanması.....	64
3.4.1.	Nicel Veriler.....	64
3.4.2.	Nitel Veriler.....	65
3.5.	Veri Toplama Aracı.....	66
3.5.1.	Nicel Boyut.....	66
3.5.2.	Nitel Boyut.....	67
3.6.	Verilerin Analizi.....	69
3.6.1.	Nicel Boyut.....	69

3.6.2. Nitel Boyut.....	70
4. BULGULAR VE YORUM	71
4.1. Araştırma Problemine Göre Bulguların Değerlendirilmesi.....	71
4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	77
4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	79
4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	81
4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	83
4.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	85
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	88
5.1. Araştırma Problemine İlişkin Sonuçlar.....	88
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	89
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	89
5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	90
5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar..	91
5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	91
5.2. Öneriler.....	92
5.2.1. Uygulamacılar İçin Öneriler.....	92
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	94
KAYNAKÇA.....	95
EKLER.....	105
1. Ölçek Uygulanmasına İlişkin Valilik Oluru Yazısı.....	106
2. Araştırma Ölçeği.....	107
3. Görüşme İstek Formu.....	109
4. Araştırma Yapılan İlköğretim Okullarının Listesi.....	111
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	56

1- İzmir İli Buca İlçe Merkezinde Bulunan İlköğretim Okulu Öğretmen Sayısı.....	56
2- İzmir İli Buca İlçe Merkezinde Bulunan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılım Sayıları.....	57
3- Farklı Büyüklükteki Evrenler İçin Kurumsal Örneklem Büyüklükleri ve %95 ve %99 Kesinlik Düzeyi (Tolerans Gösterebilir Hata için Gerekli Örneklem Büyüklükleri.....	57
4- Örneklem Büyüklüğü Belirleme.....	58
5- Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları.....	60
6- Katılımcıların Branşlarına Göre Dağılımları.....	60
7- Mezun Oldukları Okula Göre Dağılımları.....	61
8- Katılımcıların Kıdemlerine Göre Dağılımları.....	61
9- Katılımcıların Okulda Bulunan Öğretmen Sayısına Göre Dağılımları...	62
10- Nitel Boyut Katılımcılarının Cinsiyete Göre Dağılımları.....	63
11- Nitel Boyut Katılımcılarının Branşlarına Göre Dağılımları.....	64
TABLolar LİSTESİ.....	71
1. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Paylaşılan Liderlik Davranışları Düzeyleri.....	71
2- İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Paylaşılan Liderlik Davranışları Düzeylerine İlişkin Veriler.....	72
3- İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Paylaşılan Liderlik Davranışları Düzeylerinin Cinsiyet Türüne Göre Analizi (t Testi Sonuçları).....	77
4- İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Paylaşılan Liderlik Davranışları Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Analizi (Anova Sonuçları).....	79
5- İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Paylaşılan Liderlik Davranışları Düzeylerinin Mezun Olunan Okul Türüne Göre Analizi (t Testi Sonuçları)....	81
6- İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Paylaşılan Liderlik Davranışları Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizi (Varyans Analizi Sonuçları).....	83
7- İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Paylaşılan Liderlik Davranışları Düzeylerinin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Analizi (t Testi Sonuçları).....	86

1. GİRİŞ

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

1.1. Problem Durumu

Liderlik ne zaman başlar? Liderlikte tek ve basit bir formül var mıdır? Tüm bu soruların cevabı kolay gibi görünse de aslında derine indikçe zorlaşmaktadır. İnsanın önemli ve kapsamlı özelliklerinden biri olan yönlendirme ve yönlendirilme gereksiniminin liderliğin başlamasına büyük katkısı vardır (Aydın, 2010). Liderlik tek bir boyutla ele alınabilecek kadar basit olmamasına rağmen, insanların birlikte çalıştığı ve birlikte ürettiği her yerde liderlikten bahsetmek mümkün olacaktır.

Liderlik kavramı en eski uygarlıklardan beri üzerinde düşünülen bir konu olmuştur. Örgütsel amaçları başarma, sorunlara uygun cevapları sağlama amacıyla liderlik ve liderliğin önemi hakkında çok şey yazılmıştır. Fakat liderliğin gerçekten ne anlama geldiği, bir lider olmak için ne gibi yeteneklerin gerektiği ve zor durumlarla başarılı bir şekilde başa çıkmada hangi liderlik rolünün uygulanabilir olduğu hep belirsiz kalmıştır (Hughes, 2009).

1945’e kadar yapılan araştırmalarda liderlerin özelliklerinin tanımlanmasına ağırlık verilerek liderliğin, bireylerin bireysel özellikleri ile ilişkili olup olmadığını belirlemeyi amaçlayan araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmaların temelinde, insanları ‘yönlendirilenler’ ve ‘yönlendirenler’ olarak iki sınıfa ayırma eğilimi olduğu görülmektedir (Aydın,2010). “Lideri, kendisini izleyenlerden ayıran üstünlükler arasında; yaş, boy, akıcı konuşma, anlayışlılık, inatçılık, sosyal ve ekonomik saygınlık, başkalarını harekete geçirebilme, içe ve dışa dönüklük gibi özellikler sayılabilir.” (Ergun, 1981: 2). Bir başka deyişle, liderlik doğuştan gelen bir özellik gibi görülmüştür ve ancak doğuştan bazı kişilik özelliklerine sahip olanların lider olabileceği inancı yükselmiştir. “Liderler doğarlar, sonradan yetiştirilemezler.” (Aydın, 2010: 277) görüşü benimsenmiştir.

Fakat günümüzün hızla değişen koşulları liderlik konusunda ki bu dogmatik inancı da sorgulanmaya sürüklemiştir. Yaşanan değişimler doğrultusunda, artık

bireyler ve gruplar bir örgütün üyesi olarak o örgüt için gerek yönetici gerekse çalışan konumunda bulunurken, yaptıkları işleri ve bu işlerin kendilerine ve topluma sağladığı yararları sorgulamaktadırlar. Tatmin edici bir anlama ulaşmaya çalışmaktadırlar. Yani bir örgütün üyesi olmak duygusal bir süreci de beraberinde getirmektedir. Bu doğrultuda “İçsel bir bağa ulaşmayı arzulayan tüm çalışanlar; işlerinde mutlu oldukları, bir bütünün parçası olduklarını hissettikleri, yönetim sürecinde duygulara, ortak değerlere, bağlılığa, takım ruhu ve birlikteliğe önem verildiğini düşündükleri örgütlerde çalışmak istemektedirler.”(Kesken ve Ayyıldız, 2008: 729).

Bu doğrultuda, liderliğin sürekli değişim içinde bulunan değişkenlerin etkileşimi açısından ele alınması gereken bir kavram olduğu söylenebilir (Stogdill, 1948). Solok, bir liderin sahip olması gerekenlerin ana hatlarıyla da olsa genel bir çerçeve içinde belirlenebileceğini; liderin davranış biçimi, izleyeceği yol, amaç ve hedefler gibi hususların ortaya konulabileceğinin akademik çevrelerce kabul edildiğini belirtmektedir (Akt. Cemaloğlu, 2007). Bu durum bazı liderlik teorilerini de ortaya çıkarmaktadır.

Liderlikte öne çıkan ilk teori özellikler teorisiydi. Özellik teorisi kişinin doğuştan bazı liderlik özellikleri ile donanmış olabileceğini savunur. Lider doğuştan fiziksel, düşünsel, duygusal ve sosyal açıdan diğer insanlardan farklı özellikler taşır. Bu özellikler onun liderlik rolünü üstlenmesini, diğerlerini yönlendirme gücüne sahip olma sağlar (Cemaloğlu, 2007).

Fakat zaman geçtikçe ve koşullar değiştikçe özellik yaklaşımına uymayan kişilerin de lider olduğu görülmüştür. Özellik yaklaşımının lideri açıklamada yetersiz kalması nedeniyle, davranışçı yaklaşım ileri sürülmüştür. Davranışçı yaklaşıma göre, liderleri belirleyen faktörler kişisel özellikler değil, temsil ettikleri gruba uygun davranış göstermeleridir (Aydın, 2010; Cemaloğlu, 2007).

Üçüncü olarak, geliştirilen durumsallık yaklaşımı ise liderin, durumuna göre yaklaşım göstermesi gerektiğini kabul etmektedir. Durumsallık yaklaşımı tek bir doğru davranış biçimi yerine, liderin farklı koşullarda hangi liderlik uygulamasının o duruma uygun olacağını ve sorunlara cevap verebileceğine karar vermesi gerektiğini ve bunu uygulaması gerektiğini savunur. Bazı durumlarda liderin otokratik davranması gerekirken, bazı durumlarda koşullar lideri demokratik davranışa

yöneltebilir. Bu yüzden hangi durumda hangi liderlik modelinin kullanılacağına doğru seçimini liderin etkinliği belirler (Aydın, 2010; Cemaloğlu, 2007). Görüldüğü gibi liderlik olgusu da zaman içinde ortaya çıkan yenilikler ve örgütlerin değişen ihtiyaçları doğrultusunda değişim ve gelişim sürecinin bir parçası olmak durumunda kalmıştır.

Liderlerin bir şeyi nasıl ve niçin yaptığına dair zengin bir bakış açısına sahip olmaktansa yaptıkları tek şeyin ne olduğunu bilmek liderlik olgusu anlayışımızda eksikliğe yol açacaktır (Spillane, Halverson ve Diamond, 2001). Liderlik sadece kişilerin buldukları statü gereği kişisel temsilciliğin hüküm sürdüğü bir çerçevede ele alnamaz, çünkü liderlik sadece bu konumdakilerin ne bildiği değildir. Kişilerin ve çevrenin karşılıklı bağımlılığının oluşturduğu etkileşimli bir ağ örgüsünde aktivitelerin nasıl paylaştırıldığıyla da ilgilidir (Spillane vd., 2001).

Eğitim dünyasının kilit noktası olan okullar, okulla ilgili karar almada ve okulu yönetmede beraber çalışan öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve yöneticilerin yer aldığı karmaşık örgütlerdir (Cameron, 2005). Eğitim sistemi de, meydana gelen bu hızlı değişimlerden derinden etkilenmiştir. Bu değişimler öğretim programlarının içeriğinde, öğrenme-öğretme sürecinde, öğretmen-öğrenci ve öğretmen-müdür ilişkisinde de kendini göstermektedir. Uyum ve itaati öğretmeyi amaç edinen geleneksel eğitim anlayışının yerini esnek ve çerçeve bir eğitim programı almıştır. Çoğulculuk, özgünlük ve farklılıkları ön plana çıkaran ve bunları kurumun sahip olduğu zenginlik olarak gören, ilgi odağı “öğrenme” olan bir eğitim anlayışı almaya başlamıştır (Akpınar ve Aydın, 2007).

Bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde meydana gelen bu değişimlere toplumun ilgi ve tepkisi her zaman yoğun olmuştur. Bu yüzden “Eğitim örgütleri değişme sürecine girdiklerinde, hem kendi örgütsel kültürüne hem de toplumsal kültüre karşı çok duyarlı olmalıdır.” (Çelik, 2000: 93). Fakat hem öğretmenler hem de yöneticiler bazen bu değişiklikleri uygulamakta zorluk yaşayabilirler. Çünkü değişim bilinmeyeni de beraberinde getirir ve insanlar buna karşı tepkili olabilirler. Eğitimsel değişimde öğretmen ve öğrencinin davranışıyla birlikte okul yöneticisinin davranışı da büyük rol oynamaktadır (Çelik, 2000). Yöneticiler –eğitim kurumlarında söz konusu olan okul yöneticileri ve öğretmenlerdir- değişime karşı direnç gösterirler, çünkü güçlerinden vazgeçmek

zorunda kalacaklarından korkarlar (Glasser, 1992). Örgütsel kültür yönetici, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını etkilemede büyük öneme sahiptir. Daha az direnmeyle karşılaşmak amacıyla, örgütsel kültür değişmeyi destekleyici nitelikte olmalıdır. İşbirliği, karar sürecine aktif katılım, fikir alış verişi değişimin uygulanma ve değerlendirme sürecinde ılımlı bir iklim oluşturacaktır. Çünkü paylaşılan değerler ve normlar ne derece güçlüyse, personelin ortak hareket etme ihtimali o derece artacaktır (Çelik, 2000).

Günümüzde yaşanan gelişmelere ve örgütlerin, okulların ve kişilerin beklentilerindeki dönüşüme paralel olarak liderliğe ilişkin anlayışlarda meydana gelen değişimlerden, topluma yön veren ve toplumların geleceğini şekillendiren okullardaki liderlik algısı da etkilenmişlerdir. Bunun sonucunda okullarda, müdürlerin klasik rol ve yönetim anlayışı ile beraber öğretmen-müdür ilişkisi de değişime uğramıştır. Daha üretici, değişime açık, tek bir otorite yerine paylaşımaya gidilen ve esnek bir ilişki söz konusu olmaya başlamıştır. Bu durumda 21. yüzyılın liderlik etme ve yönetme anlayışının eskisinden çok farklı olacağını söyleyebiliriz.

Zaman zaman göz ardı edilen önemli noktalardan biri de araştırmaların özellikle okul müdürlerinin formal liderliklerinin üzerine odaklanmış olması ve okullarda diğer konumlardakilere de paylaştırılabilecek liderlik türleridir (Harris, 2004). “Yeni anlayışlara göre liderlik, sadece karar ağacının tepesinde olmakla sınırlı değildir, dalları sallamak için sık sık aşağıda olmayı da gerektirir.” (Hughes, 2009: 1029). Hughes’ın bu sözünden yola çıkarak liderliğin sadece statü ve ya resmi yollarla verilen bir konumun değil, etkileşimin ürünü olduğunu söyleyebiliriz. Grup üyelerini harekete geçirmenin temelinde ise etkili bir lider olmak vardır. Etkili liderlik ise liderle beraber onu izleyenlere, onların etkileşimine ve etkileşimin geliştiği durumlara bağlıdır (Somech ve Wenderow, 2006).

Görüldüğü gibi tüm bunların odağında bulunan okul müdürlerinin her zaman çeşitli roller sergilemeleri beklenir (Hallinger, 2005). Yönetimsel ve öğretimsel rollerine ek olarak, okul yöneticileri değişmeyi engelleyen değerlerin yerine değişmeyi sağlayan ve destekleyen değerleri yerleştirirse değişim gerçekleşebilir. Bu durumda değerlerin yerleştirilmesinde paylaşılan bir vizyonun oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Yönetici ve öğretmenler değişimin kendilerini nereye

götüreceğini bu paylaşılan vizyonla görebilir ve bunu okul kültürüne yerleştirebildikleri ölçüde de başarılı olabilirler (Çelik, 2000).

Bu durum, yöneticiye olan geleneksel bakış açısının değişimini ve yeni modelleri beraberinde gerektirmektedir. Bu yeni modeller ise, liderin sorumluluğunu formal örgütsel rollerden ayırıştırmakta, liderliği sadece tek bir kişiyle kısıtlamaktansa örgütün her düzeyindeki bireylerin eylem ve etkileri içerisine yaymaktadır (Baloğlu, 2011). Bu durum, örgüte ve onun yönetimine yeni bir bakış ve etkili bir liderliği gerektirmektedir (Korkmaz ve Gündüz, 2011). Etkili liderlik her zaman için daha geniş ölçekli bir durumu ifade etmektedir. Bir okuldaki tüm liderler birlikte çalışarak sahip oldukları bilgi birikimini, gücün ve yetkinin okulun çıkarları doğrultusunda düzenlenmesi ve paylaşılması için çaba gösterirler.

Joseph Blase ve Joe Blase (1999) tarafından yapılan çalışma doğrultusunda mesleki gelişimi arttırmada ve etkili öğretimsel liderlik sağlamada işbirliği önemli noktalardan biridir. İşbirliği, öğretmenlerin motivasyonunu, kendilerine güvenini arttırmaktadır. Bir öğretmen şöyle belirtmiştir:

“Ben takım halinde çalışmanın sağladığı destekle yeni stratejiler denedim ve esnekleştirdim. Daha iyi bir öğretmen oldum, sorunlara çözümler bulmak için daha çok çalıştım ve ilk başlarda bulduklarımı paylaşmak konusunda endişeliydim. Fakat işbirliği ve takım çalışması sayesinde, günlük diyaloglarımız daha açık bir hal aldı ve mesleki diyaloglarımız ise daha da zenginleşti.”

Bugünün eğitim dünyasında öğretmenlerin büyük çoğunluğu paylaşım dayalı okul ortamlarından keyif almakta ve bunu mesleki ve kişisel gelişimlerine bir katkı olarak görmektedirler. Ayrıca, öğretmenler okul müdürlerinin, işbirliğine dayalı ilişkiler geliştirdiğini; onların görüş ve önerilerine değer verdiklerini ve kurumun ilerlemesi için kabul edilmiş ortak değerler sistemi içerisinde uzlaşma sağladığını da belirtmişlerdir (Korkmaz ve Gündüz, 2011).

Sonuç olarak, etkili okul müdürlerinin en önemli başarılarından biri hiç kuşkusuz birlikte çalıştığı güdüleyerek, kararlar alınırken onları da dâhil etmesidir (Çelikten, 1994). “Okulda yönetim ve sorumlulukların tüm eğitimeci kadro tarafından paylaşılabilirdiği ve yenilikçi ve yaratıcı yaklaşımların ortaya çıkarıldığı dönüşen ortam öngörülmektedir.” (Beycioğlu, 2009: 6). Bu bağlamda, okul

çalışanları, okulun amaç ve izlediği politikalarının gelişmesine katılır ve bunların okulda uygulanmasına destek olurlar (Akan ve Aka, 2007). Tüm bunların alt yapı oluşturduğu ve James Spillane, Richard Halverson ve John R. Diomand, aktörlerin (liderler ve onları izleyenler), insanların ortaya çıkardığı eserlerin ve durumların etkileşimli bir ağ içine yerleştirildiği bir liderlik bilinci ve etkinliği olarak sunulan “paylaşılan liderlik”e dikkatimizi çekmişlerdir. Paylaşılan liderlikte, durum ya da içerik liderlik dinamiğinin içinden gelmektedir; dış bir kuvvet değildir. Bu liderlik, karşılıklı bir bağımlılık içinde olan izleyenlere ve yapılan etkinliklere kadar uzanmıştır (Lambert, 2003). Bu süreçte, öğretmenlerin liderlik rolleri sergilemelerinin önemi büyüktür. Lider öğretmenler hem sınıf içinde hem de sınıf dışında yol göstererek lider birliğiyle özdeşleşir ve eğitim uygulamalarını geliştirmek için diğerlerini etkilerler (Frost ve Harris, 2003). Paylaşılan liderlik ise izleyenler ve lider arasındaki sınırların kaybolduğu okullardaki farklı bir güç ilişkisini ima eder. Ayrıca “paylaşılan liderlik, öğretmenlere değişken ölçülerde ve zamanlarda çeşitli şekillerde lider olma olanağı sağlar” (Frost ve Harris, 2003: 487). Bu yüzden öğretmenlerin paylaşılan liderlik davranışlarının ne düzeyde olduğu hem yöneticiler hem de öğretmenlerin kendisi açısından çok önemlidir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Liderlikte ortak davranışlar yapılandırmanın ve sergilemenin temelinde, ortaklaşa öğrenme ve öğrenme süreçlerini işbirliği içinde paylaşmak yatmaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın, öğretmenlerin paylaşılan liderlik düzeyinin belirlenmesi ve öğretmenlerin yöneticilerle, meslektaşlarıyla ve velilerle ne kadar işbirliği içinde olduklarının paylaşımına ve etkileşime dayalı okul ortamlarına katkıda bulunulması da dikkate değer olabilir.

Çağın gerekleri ve yapılan çalışmalar doğrultusunda klasik liderlik türlerinden farklı olarak kendini gösteren “paylaşılan liderliğin” okul ve öğrenci başarısına, öğretmenlerin mesleklerine olan tutkularına, öğretmen-yönetici arasındaki iletişime ve tüm paydaşlar arasında etkili bir iletişim sağlanmasına katkıda bulunacağı görülmektedir. Bu konunun irdelenmesi “paylaşılan liderliğin” gündeme

getirecek ve yeni araştırmaların yapılmasına yol aabilecek olması kayda değer görülmektedir.

Türkiye’de 6-13 yaş arası öğrencilere eğitim ve ğretim verildiği ilköğretim okullarında, öğrencilerin geleceklerini belirlemede ilk adımlarını attıkları bu dönemde, öğretmenlerin uygulamalarında demokratik, paylaşıma açık, yöneticilerle, meslektaşlarıyla ve velilerle işbirliğine yatkın davranışlar sergileyip sergilemedikleri ve bunun ne düzeyde gerçekleştirildiğinin belirlenmesi gerekir.

Okullarda, ğretmenlerin ne düzeyde paylaşılan liderlik sergilediklerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir çalışma yapılmasının katkı sağlayıcı olduğu görülmektedir. Bu alandaki çalışmaların sınırlı oluşu ve Türkiye’de bu konuyla ilgili karma araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bir araştırma bulunmaması nedeniyle bu çalışmanın ilköğretimde paylaşılan liderlik kavramının gündeme alınmasına ve uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ‘‘İlköğretim okulu ğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları ne düzeydedir?’’ sorusuna cevap aramaktır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1.3.1. Problem Cümlesi

İlköğretim okulu ğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları ne düzeydedir?

1.3.2. Alt Problemler

1. İlköğretim okulu ğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. İlköğretim okulu ğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları düzeyleri branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları düzeyleri mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları düzeyleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları düzeyleri okulda görev yapmakta olan öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.4. Sayıtlar

1. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderlik davranışı sergilemekte oldukları varsayılmaktadır.
2. İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin sergiledikleri paylaşılan liderlik davranışı düzeyi öğretmen görüşlerine göre belirlenebilir.

1.5. Sınırlılıklar

Nicel Boyut.

1. Araştırma; İzmir İli, Buca ilçe merkezinde bulunan resmi ilköğretim okulları ile sınırlıdır.
2. Araştırma kapsamına İzmir İli, Buca ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler dâhil edilmiştir.

Nitel Boyut.

1. Yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi, İzmir İli Buca ilçe merkezinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan 30 öğretmen ile sınırlıdır.
2. Araştırma kapsamında görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin gerçek adları kullanılmamıştır.

1.6. Araştırmanın Anahtar Kavramlarının Tanımları

İlköğretim Okulu: Araştırma kapsamına giren, İzmir İli Buca ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarıdır.

İlköğretim Okulu Öğretmeni: Araştırma kapsamına giren, İzmir İli Buca ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerdir.

Branş Öğretmeni: Araştırma kapsamına giren, İzmir İli Buca ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan, 5.-8. sınıfları okutan ilköğretim ikinci kademe öğretmenleridir.

Sınıf Öğretmeni: Araştırma kapsamına giren, İzmir İli Buca ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleridir.

Lider: Grupla etkileşim yolu ile gruba amacına ulaşmada yardım edebilecek güce sahip olan kişidir (Aydın, 2010).

Liderlik: Liderlik, amaç belirleme ve amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelmiş bir grubun etkinliklerini etkileme sürecidir (Stogdill, 1950).

Paylaşılan Liderlik: Liderlik etkinliklerine birçok kişinin katılımıyla ilgilidir. Bir okuldaki bütün liderlerden oluşan ve onların çeşitli etkinliklerini de hesaba katan, bir liderin bilgi ve becerisinin bir ürünü olmaktan ziyade birçok kişinin ve onların arasındaki ilişkinin ürünüdür (Harris, 2005; Spillane, 2005).

2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

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

2.1. Liderlik Kavramına ve Liderlik Kuramlarına Genel Bir Bakış

Bu alt bölümde, liderlik ve lider kavramı tanımlanmış ve liderliğe ilişkin kuramsal gelişmeler kısaca incelenmiş; böylelikle paylaşılan liderlik olgusunun ortaya çıkışında yatan kuramsal çerçeve açıklanmaya çabalanmıştır.

2.1.1. Liderlik

Liderlik kavramı üzerinde birçok araştırmacı çalışmış ve farklı tanımlar yapmışlardır. Bu yüzden liderliğin neredeyse onu tanımlamaya çalışan kişi sayısı kadar tanımı vardır (Bolden, 2004). Tıpkı Aristo gibi birçok kişi de, bazılarının yönetmek, bazılarının ise yönetilmek gibi doğuştan gelen özelliklerle dünyaya geldiğini düşünmüştür (Hoy ve Miskel, 2010). Liderliğin, bireylerin bireysel özellikleri ile ilişkili olup olmadığını saptamaya yönelik yaygın araştırmalar yapılmış ve liderler, kendilerini liderlik rollerine uygun kılan özelliklerle donanmış olarak doğarlar gibi varsayımlar ortaya çıkmıştır (Aydın, 2010).

Bu varsayımlar bizi liderin sadece bir tane olabileceğine, lider ve liderlik kavramlarının aynı anlama geldiğine ikna etmiştir. Bu yüzden ancak liderin doğru karakter özelliklerini bulunursa, “Liderlik nedir?” sorusuna cevap bulanabilecek gibi gelmiştir. Liderliğin kişisel boyutta bir şey olduğunu varsayarak, bu kişiyi etkili yapacak etkenler için kişisel özelliklerine, yeteneklerine, anlama kabiliyetine ve yaradılışına bakılmıştır (Lambert, 2003).

Liderliği kişisel bir güç ve bireysel özelliklere bağlı bir olgu olarak gören bu tanımlamalardan sonra, liderin bir grupta ve grup üyeleriyle olan etkileşimi açısından açıklamaya çalışan tanımlar yer almaktadır.

Liderler ve liderlik, örgütlerin etkili çalışmasından sorumlu oldukları ve değişim süreçlerinde yönlendirici bir role sahip olduklarından dolayı lokomotif görevi üstlenirler (Hoy ve Miskel, 2010).

Northouse ise liderliği 4 bölüme ayırarak açıklamaya çalışmıştır: a) Liderlik bir süreçtir, b) Liderlik diğerlerini etkilemeyi gerektirir, c) Liderlik bir grup ortamında oluşur d) Liderlik bir hedefe ulaşmayı gerektirir. Yani, Northouse'a göre liderlik; bir kişinin ortak bir amacı gerçekleştirmek için gruptaki diğer bireyleri etkilemesi olarak tanımlanabilir (Akt. Bolden, 2004). Bu iyi bir tanımdır fakat hala bir tek kişiyi liderlik kaynağı olarak merkeze yerleştirmektedir.

Bennis, liderliği güzelliğe benzetirken; “tanımlaması zordur ama gördüğünüzde tanırırsınız”, Marin M. Chemers, birçok tanımda ortak olan varsayımı, “liderliğin grup veya örgütlerdeki ilişki ve aktiviteleri yapılandırmada diğerleri üzerinde kasıtlı etkisi olan ve bireyin içinde yer aldığı sosyal bir etki sürecini içerdiğini” ifade eder (Akt. Hoy ve Miskel, 2010: 375).

Günümüzde ise liderlik, rekabetin yaşamsal dönüştüğü, çalışanların moral ve tatmin duygularının örgütlerin verimlilik ve etkinliğine yansıdığı, insanların sahip oldukları bilgi, beceri ve yetenekten yararlanmanın en değerli kaynak olduğu ortamda, basit lider- izleyen ilişkisinden çok daha karmaşık hale gelmiştir (Ünal, 2012).

Bu durumda, liderlik tanımlanması zor bir kavram olarak öne çıkmaktadır. “Liderliğin tanımlanmasındaki güçlük, bu olgunun çok yönlü ve zengin bir kavram olmasından ileri gelmektedir” (Tunçer, 2011: 60).

Hallinger ve Snidvongs (2008) liderliği; yol gösterici temel değerleri kolayca ifade edebilme, paylaşılan bir vizyon ile iletişim kurma, strateji geliştirme ve ortak bir yönde ilerlemek için diğer paydaşları motive etme yeteneğini bir bütün halinde içeren bir kavram olarak tanımlamıştır.

İşbirliğini destekleyen bir liderlik grup içindeki diğer kişilerin de yetki alma ve kapasitelerini geliştirip teşvik eder. İnsanların enerjilerini ve yaratıcılıklarının zincirlerini serbest bırakan bir ortam yaratmak, onların gruba veya duruma katkı sağlamaya yönelik doğal isteklerini desteklemek ve onları katkıda bulunmayı istemeye teşvik etmek bugünün liderlerinin gerçekleştirmesi gereken zor durumlardandır (Slater, 2008).

Myers liderlik kavramının daha iyi anlaşılması için bazı genellemeler yapmıştır:

1. Liderlik bir statü veya konumun değil, etkileşimin ürünüdür.
2. Liderliğin yapısı önceden belirlenemez, liderlik önceden yapılandırılmaz. Bireyler tarafından oluşturulan grupların her birinin benzersiz oluşu, etkileşim örüntülerinin benzersizliği, farklı amaç ve araçlar, gruplar üzerindeki iç ve dış baskılar farklı liderler yaratacaktır.
3. Grupların çoğunluğunda liderlik rolü oynayan birden fazla kişi vardır.
4. Liderlik, grup etkinliklerine ve gruptaki üyelere karşı olumlu duygular geliştirir, bu duyguları güçlendirir.
5. Liderlik bir otoritedir ve grubun üyeleri tarafından grubun belli bir liderlik rolünü oynayacak yeterlikte üyelerine tanınır. (Akt. Aydın, 2010).

Kısacası, liderlik birçok diğer önemli örgütsel, sosyal ve kişisel süreçlere uzanan karmaşık bir olgudur. Liderlik, zorlamayla değil de grup amaçları için çalışmak için ilham verilerek, kişisel motivasyonla gerçekleşen etkinin süreciyle ilgilidir. Hangi tanımı seçeceğiniz, belirtilen tanımların farkındalığının ışığında sizin kendi özellikleriniz, inançlarınız ve örgüt içindeki durumunuzla ilgili bir tercih meselesidir (Bolden, 2004).

Bennis ve Nannus (1985) ‘‘Liderlik, ayak izleri her yerde ama kendisi hiçbir yerde görülmemiş bir Tibet karadamı gibidir’’ demiştir.

Liderlik tanımlarının ortak özelliklerinden yola çıkarak, liderliğin gerçekleşebilmesi için belli bir amaca, bir grup insana ve bu grubu, ortak bir amacı gerçekleştirebilmek için gönüllü olarak harekete geçirebilecek bir lidere gerek olduğu söylenebilir.

2.1.2. Lider Kimdir?

İnsanlar yer aldıkları örgütlerde bir sorunla karşılaşmadıkları sürece ve hallerinden memnun iken bir lidere çok az ihtiyaç duyarlar. Diğer yandan, tehlikeli bir durum içinde olduğunda, bir kişinin öne çıkmaya istekli olması ve değişikliği başlatması gerektiğinde, lidere duyulan ihtiyaç yükselir. Bu yüzden, lider bir vizyona

sahiptir. Bu vizyonu başarmak için gerekli değişiklikleri gerçekleştirecek stratejileri geliştiren ve yeniliklere uyum sağlanmasına yardımcı olan kişidir (Dereli, 2003).

Liderlik, liderin onu izleyenlerin istek ve beklentilerini temsil ederek, harekete geçmek için onları ikna etme eylemidir. (Aydın, 2010). Bu yüzden grupta kararlar alınırken kontrol liderdedir. “Lider, aynı zamanda, grubun yaşantılarını değerlendirip düzenleyen ve bu yaşantılar yoluyla grubun gücünden yararlanan kimsedir” (Bursalıoğlu, 2010: 204). Bu durumda liderler, grubun tutum ve düşüncelerini etkilemede grupta bulunan diğer bireylerden daha çok etkilidirler (Aydın, 2010).

Bu durumda Hoy ve Miskel’a göre (2010) bireyler kendilerini liderlik pozisyonunda varsaymak ve için kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmalı ve bunları bilinçli olarak değerlendirmede aktif olmalıdırlar. Bu durumda etkili lider olmak için, liderin sahip olduğu kişilik ve yeterliklerin farkında olarak grup üyelerini etkileyebilmesi gerekir.

“Etkili lider” ifadesiyle anlatılmak istenen nedir? Pondy’e göre (1989) “etkililik” genellikle grupların liderlerini izleme derecelerinin yüksekliğiyle bağdaştırılan- yani bir tür çıktı değerlendirmesi gibi- , ya da liderin sunduklarına uyumlu olma ya da bağlı olma ölçüsüdür. “Liderlik çıplak bir güç gösterme değildir; izleyenlerin amaç ve gereksinimlerinden soyutlanamaz” (Aydın,2010: 284).

Yani, her şekilde, iyi bir lider onu izleyenlere yön gösterebilen ve harekete geçirebilendir. Bir liderin etkililiğini onu izleyenlerle iletişim kurarak, ne yaptıklarını anlamalarını sağlayarak etkinlikleri onlar için anlamlı kılmayla ilişkilendirebiliriz (Pondy, 1989).

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

Bu bağlamda, aşağıdaki bölümlerde lider ve yönetici arasındaki farklar, liderlik kuramları ve paylaşılan liderlikle birçok ortak özelliğe sahip olan yeni liderlik yaklaşımlarına yer verilecektir. Böylelikle paylaşılan liderlik rollerinin geleneksel liderlik rollerinden ayrılan noktaları ile yeni liderlik rolleriyle olan

benzerlikleri ön plana çıkarılacaktır. Tüm bunlar ile paylaşılan liderliğin daha iyi anlaşılabilmesine zemin hazırlamak amaçlanmıştır.

2.1.3. Lider ve Yönetici Arasındaki Farklılıklar

Lider ve liderlik kavramları açıklanırken, liderler ve yöneticiler arasındaki farklar, onların örgüt içindeki yerleri ve neyi nasıl etkilemeye çalıştıkları ön plana çıkmaktadır. (Hoy ve Miskel, 2010). Liderlik ve yöneticilik genellikle karıştırılan ve bazen eş anlamda kullanılan bir kavram olmasına rağmen aslında temelde çok farklılık göstermektedirler.

Lider, yeniliği ve değişmeyi vurgulayarak bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek ya da bu amaçları değiştirmek için yeni yapı ve prosedürün başlatır. Yönetici ise, var olan yapıyı koruyarak bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için prosedürü kullanan kişidir (Aydın, 2007)

Liderliğin ve yöneticiliğin tamamen farklı kavramlar oldukları iddia edilmiştir. Farklılığın temelinde; yöneticilerin istikrar ve etkinliğe önem vererek örgütte gerçekleştirenleri sadece “yapılması gerekenler” olarak görmesinin yanında, liderlerin değişime ve insanları yapılacaklar konusunda ikna etmeye önem vermeleri yatmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010).

Liderler karizmatik, ilham verici ve esnek olmalıdır. Ayrıca izleyenleri değişimi kabul etmek, adım atmak ve risk almaları için ilham verecek yeteneklere de sahip olmalılar (Burke, 1986).

Öyleyse liderler ve yöneticiler ne yaparlar? Onların kendilerine özgü işlerinin doğası nasıldır?

Liderler ve yöneticiler kavram olarak farklılık gösterirler. Yöneticiler işi strateji kurmak ve karar vermek için etkileşen insanların ve düşüncelerinin birleşimlerini içeren ve bazı fırsatlar sağlayan bir süreç olarak görürler. Yöneticiler bu sürece karşıt görüşleri hesaplama, tartışmalı konuların ortaya çıkışı ve zamanlaması, gerilimi azaltma gibi bazı yeteneklerle yardımcı olurlar. Bu kolaylaştırıcı süreçte yöneticiler taktik seçiminde esnektirler, görüşmeler yapıp pazarlık yaparlar, diğer taraftan da, ödüllendirme ve cezalandırma kullanırlar (Zaleznik, 1989).

Peki ya liderler? Onlar ne yaparlar?

Yöneticilerin çıkmaza girdiği noktada liderler onların tersine çok uzun süredir devam eden problemler için ve yeni seçenekler sunmak amacıyla yeni konular açmak için yeni yaklaşımlar sunarlar. Politik bilim adamlarından Stanley ve Inge Hoffman, “liderlerin işini bir sanatçının işine” benzetirler (Akt. Zaleznik, 1989: 303). Fakat sanatçıların aksine, liderlerin kendisi, bu estetik ürünün bir iç parçasıdır. Bir sanatçının eserine bakmadan onu anlamak mümkün değildir. Liderler etkili olmak için düşüncelerini insanları heyecanlandıracak resimlere yansıtmalıdır. Sonuç olarak liderler işlerinde heyecan ve coşku yaratırlar (Zaleznik, 1989).

Görüldüğü gibi, “Liderin ayırt edici özelliği; yeniliği ya da değişmeyi vurgulaması iken, yöneticiliğin belirgin niteliği, önde gelen işlevi, var olan yapıyı koruması ve kullanmasıdır.” (Aydın, 2007: 130).

Liderler fikirleri şekillendirirler ve amaçlara karşı kişisel ve aktif bir tavır edinirler. Bu durumda da bir liderin ruh hallerini değiştirmede ki etkisi, beklentileri çağrıştırması, bazı hedefler ve güçlü istekler kurması yapılacak etkinliğin geleceğini belirler (Zaleznik, 1989).

Bu bağlamda lider ile yönetici arasındaki farklar şu şekilde sıralanabilir:

- Lider değişmeyle ilgilenir, yönetici ise; yapıyı korumakla
- Lider izleyenlerin gönüllü olarak harekete geçmelerini sağlar, yönetici ise; bürokratik yapıya dayalı otoritesini kullanır
- Lider paylaşılmış bir amaç için onu izleyenleri güdüler, ilham verir, yönetici ise; ödül ve cezaya dayalı gücünü kullanır, denetler ve düzenler.

Görüldüğü gibi liderler ve yöneticiler esasen kendi dünyalarında çok farklıdır. Bu farklılıkları ölçme boyutları liderlin ve yöneticilerin hedeflerine, işlerine, insan ilişkilerine ve kendilerine yönelik yönelimlerini içerebilir (Zaleznik, 1989).

2.1.4. Liderlik Kuramları

Geçmişten günümüze “Lider kim olur?” ve “Nasıl lider olunur?” sorularının cevabı hep merak edilmiştir. Bu soruya cevap niteliğinde yapılan ilk açıklama özellik teorisi. Zaman geçtikçe özellik yaklaşımına uymayan kişilerin de lider olduğu

görüldü. Özellik yaklaşımının lideri açıklamada yetersiz kalması nedeniyle, ikinci olarak davranışçı yaklaşım ileri sürüldü. Üçüncü olarak ise liderin, durumuna göre yaklaşım göstermesi gerektiğini kabul eden durumsallık yaklaşımı geliştirildi (Cemaloğlu, 2007).

“Liderlikle ilgili geliştirilen kuramlar bir yandan liderlik kavramına ışık tutarken diğer yandan liderlik kavramına daha kapsamlı bakmamıza olanak sağlayacaktır” (Aydın, 2010: 295).

Aşağıda özellik kuramı, davranış kuramı, durumsallık yaklaşımı ve liderlikte bazı yeni yaklaşımlar ele alınacaktır.

2.1.5. Özellik Kuramı

Aristo, bireylerin onları lider yapacak özelliklerle doğduğunu düşünmüştür. Liderliği belirleyen ana faktörlerin içsel olduğu düşüncesi liderliğin özellik yaklaşımını ortaya çıkarmıştır (Hoy ve Miskel, 2010).

Özellik teorisi kişinin lider olabilmesi için doğuştan gelen bazı özelliklerinin bulunması gerektiğini savunur. Lider, onu lider yapacak olan fiziksel, düşünsel, duyumsal ve sosyal açıdan diğer insanlardan farklı olarak sahip olduğu özellikleri doğuştan kazanır (Cemaloğlu, 2007).

Stogdill, liderleri lider olmayanlardan ayıran birçok özellik (örn: zeka, güvenilirlik, katılım, statü) tespit etmiş olmasına rağmen, bizzat kendisi özellik yaklaşımının lider ve liderlik kavramlarını açıklamada yetersiz kaldığını, karmaşık ve göz ardı edilebilecek sonuçları olduğunu söylemiştir (Hoy ve Miskel, 2010).

Yapılan araştırmalar sonucunda, özelliklerin bireysel olarak incelenmesi ile liderliğin açıklanamayacağı görüşü ağırlık ve açıklık kazanmıştır. “Liderler doğarlar sonradan yetiştirilemezler” varsayımı, incelemeler sonucunda geçersiz kılınmıştır (Aydın, 2010: 279).

2.1.6. Davranış Kuramı

Belli özelliklere sahip olan bireylerin lider olduklarına ilişkin varsayımın geçersiz olması üzerine, liderlerin davranışlarını incelemek üzere davranış kuramı ileri sürülmüştür.

“Davranışçı yaklaşımına göre, liderleri belirleyen faktörler kişisel özellikler değil, temsil ettikleri gruba uygun davranış göstermeleridir” (Cemaloğlu, 2007: 75).

Davranışçı liderlik teorilerinin temelinde; liderin özelliklerinden ziyade liderin liderlik süreci içerisinde sergilediği davranışların liderleri başarılı ve etkin yapan unsur olduğu yer almaktadır. Bu dönemde araştırmacılar temel olarak iki liderlik biçimi üzerinde durmuşlardır. Bunlar; göreve dönük liderlik tarzı ve insana dönük liderlik tarzıdır. Yapılan çalışmalarda, insana dönük liderliğin daha başarılı olduğu doğrulanmasına rağmen net bir sonuca ulaşılamamıştır (Tabak, Yalçınkaya ve Erkuş, 2003).

2.1.7. Durumsallık Yaklaşımı

Durumsallık yaklaşımı liderin, örgütün içinde bulunduğu duruma göre yaklaşım göstermesi gerektiğini kabul etmektedir (Cemaloğlu, 2007). Durumsallık yaklaşımı, tek bir doğru davranış modeli olmadığını, koşullara göre liderin nasıl davranması gerektiğine karar vermek durumunda olduğunu savunur. Bazı durumda lider otokratik davranması gerekirken, bazı durumlarda koşullar lideri demokratik davranışa yöneltebilir. Hangi durumda hangi liderlik modelinin kullanılacağına doğru seçimini liderin etkinliği belirler.

Görüldüğü gibi araştırmacılar, liderin başarısının kaynağı olabilecek ortamların ayırt edici özellikleri belirlemeye, lider davranışı ve performansı ile ilgili olan liderlik durumlarının özelliklerini diğerlerinden ayırmaya çalışmışlardır (Hoy ve Miskel, 2010).

Yani, bu kuramda öne çıkan nokta lider davranışının hangi ölçüde yönlendirici, hangi ölçüde katılımcı olması gerektiğidir. Tüm koşullarda uygulanabilecek en iyi, tek ve her zaman geçerli bir liderlik biçimi yoktur. Lider davranış biçiminin seçilmesinde durumsal özelliklerin ve içinde bulunulan koşulların değerlendirilmesi zorunludur (Aydın, 2010).

Bu kuramı savunan çalışmalar arasında öne çıkan modeller; ana fikri, liderlik stilini başarı için en uygun durum ile eşleştirmek olan Fiedler’ in “Etkin liderlik modeli”, astların liderden görmek istedikleri davranışları onların yeteneklerine, eğitim düzeylerine ve kendilerine güvenlerine göre değerlendiren Hersey ve

Blanchard'ın "Durumsallık yaklaşımı", kişilerin görevleri farklı özelliklere sahip olduğundan dolayı, lider davranışları da bu konularına göre şekilleneceğini savunan Vroom ve Yetton'un "Normatif durumsallık kuramı" ve liderliği ilişki, görev ve etkililik boyutlarıyla açıklamaya çalışan Reddin'in "3D liderlik kuramı"dır (Aydın, 2010; Güner, 2002).

Bu yaklaşımda öne çıkan diğer bir nokta; bireylerin sahip oldukları özellikleri arka plana alarak, yapılacakların durumun gerektikleri açısından belirlenmesidir (Barr, 2006). Hoy ve Miskel (2010) ise liderlik çalışmalarını sadece özellikler veya durumlar açısından ele almayı bu kavramlar hakkında elde edilebilecek daha fazla bilgiden mahrum kalmak ve üreticilikten uzakta olmak olarak kabul etmişlerdir.

2.1.8. Liderlikte Yeni Yaklaşımlar

Bursalıoğlu (2010: 218) "Bugünün eğitim liderleri, her şeyden önce, bilgili ve çok yönlü olmak zorundadırlar" demiştir. Bu da bize günümüzde liderlik olgusunun kişisel özellikler, kadın ya da erkek olmak gibi etkenlerin çok ötesinde değişime ve yeniliğe açık olduğunu göstermektedir. Gelişen teknoloji, değişen çevresel koşullar, artan bilgi düzeyi ile sosyo-kültürel ve ekonomik devrimler liderlik olgusunun da değişmesine, 21. yüzyıl gereklerine uygun liderlik rol ve davranışlarının oluşmasına yol açmıştır (Eraslan, 2004).

Özellikle günümüzde küreselleşme, hızlı teknolojik gelişmeler, azalan kaynaklar, iş yaşamında çalışanların, eğitim seviyeleri ile yeteneklerinin artması gibi nedenler; örgütlerde yöneticinin ötesinde lider beklentisini ortaya çıkarmıştır. Araştırmacılar son dönemde bu beklentiyi gidermek için farklı liderlik tarzları önermişlerdir (Tabak, Şeşen ve Türköz, 2012).

1990'lı yıllarda liderlik anlayışında yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır; "Kültürel liderlik," "Süper liderlik" "Moral liderlik", "Öğrenen liderlik", "Vizyoner liderlik", "Kuantum tipi liderlik paradigması", "Dönüşümcü liderlik" vb. Bu dönemde, C. Norris liderliği sezgisel ve analitik düşünce kullanarak yaratıcı olmak olarak tanımlarken, W. Pogonis, liderliği grubun ortak amacını gerçekleştirmek için uzmanlık, empati gibi öğelerin birbirleriyle bütünleşen davranışlar sergileyerek insanları etkileme olarak tanımlamıştır. Liderlik örgütü var eden eylemleri yönetmek

ve geleceğe yön vererek amaçlanan geleceğe ulaşmada gerekli ekibi kurmaktır (Eraslan, 2004).

Liderlik tanımları geçmişten günümüze durağanlık göstermemiş, sürekli değişmiştir. Dolayısıyla burada açıklık getirilecek modeller de son olmayacak, yalnızca günümüze ışık tutmaya çalışan ve gelecekte yapılacak olan araştırmalara yol açma çabası olacaktır (Çetin, 2008).

Özellikle üzerinde çok çalışılan, deneysel ortamlarda araştırılan ve oldukça popüler olan "liderlik" olgusunun gelişme göstermesi ve yeni yaklaşımların literatüre kazandırılması oldukça doğaldır. Değişen koşullar doğrultusunda bilgi çağının özelliklerine uygun bir liderlik anlayışının oluşturulması çalışmaları ise yeni liderlik yaklaşımlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Eraslan, 2004).

Bir liderlik davranışı tüm durumlarda ve her zaman geçerliliğini koruyamayacağı için liderler yeniliğe ve gelişimlere açık olmalıdır. Lider bir bütünün parçası olduğunu ve bu bütünün gelişmesi için her bir bireyin bireysel olarak değişmesi ve gelişime katkıda bulunması gerektiğini göz ardı etmemelidir. Dönüşümcü liderlik, temelde liderlerin dönüşümünü, bireysel gelişimi ve örgütsel gelişimi desteklemesiyle kendini göstermektedir ve paylaşılan liderlik olgusunun temelleri arasında kendini göstermektedir. Bu bağlamda paylaşılan liderliğin temellerinin daha iyi anlaşılabilmesi için dönüşümcü liderliği incelemekte fayda vardır.

2.1.9. Dönüşümcü Liderlik

Literatürde dönüşümcü liderlik (transformational) açıklanırken bazı kaynaklar genellikle sürdürümcü liderlik (transactional) ile karşılaştırılarak daha etkili bir anlatım elde edilmiştir.

Etkileşimci lider, geleneksel ve yönetsel liderlik olarak ifade edilmiş ve bu liderlik tipinin gelişmekte olan sosyal ve ekonomik şartlarda geçerliliğini kaybetmesi ve başarılı olamaması üzerine dönüşümcü liderlik kuramı ortaya atılmıştır. Bu konudaki ilk çalışmalar dönüşümcü liderliğin etkileşimci liderlikten ayırt edici özellikleri belirlemeye yönelik olmuştur (Eraslan, 2006).

Dünyada ve insanların isteklerinde meydana gelen değişimler liderliğe ilişkin yeni sınıflama ihtiyacını getirmiştir. Bu ihtiyaca Burns ve Bass'ın çalışmaları yanıt aramıştır. Onlara göre geleneksel tanımların yanı sıra yeni bir liderlik sınıflaması yapılmalıdır. Bunlardan “ilki gelecek, yenilik ve reforma dönük olan dönüşümcü liderlik, diğeri ise gelenekler ve geçmişe bağlı olan sürdürümcü liderliktir” (Kesken ve Ayyıldız, 2008: 731).

James McGregor Burns tarafından kavramlaştırılan dönüşümcü liderlik görüşünü “sürdürümcü liderlik”ten ayıran temel özellik “dönüşümcü” olmasıdır. Bu özellik, hem liderin hem izleyenlerin dönüşümlerini olanaklı kılmaktadır ve lider de izleyenlerde güçlerini geliştirme olanağına sahip olmaktadır. İzleyenlere liderlik özelliğı kazandırırken, lidere daha üst düzeyde bir liderlik yeteneğı kazandırmaktadır. Diğeri yandan, “sürdürümcü liderlik” yaklaşımında lider ve izleyen arasında işlemsel bir iş ilişki söz konusudur. İnsan bir kaynak olarak faydalanılan ve kullanılan konumdadır. İlişkiler, işlemleri tamamlamaya ve sonuç almaya odaklıdır (Aydın,2010).

Dönüşümcü liderler örgüt içindeki bireylerin isteklerini dikkate alırken kurumun gelişimi de göz önünde bulundururlar. Bireylerin örgütte meydana gelen önemli konulara ilişkin farkındalıklarını ve kendilerine olan güvenlerini arttırmaya çalışırlar. Böylece kurumun varlığını devam ettirirken aynı zamanda kurumu içindekilerle beraber başarılı olma, gelişme ve ilerlemeye doğru yönlendirirler (Güneş ve Buluç, 2012).

2.1.10. Dönüşümcü Liderliğin Özellikleri

Daha öncede belirtildiğı gibi değişim meydana getirmeyi gerektiren liderlik ve lider türü dönüşümcü liderliktir ve en iyi sürdürümcü liderlikle karşılaştırılarak tanımlanır; Case'e göre dönüşümcü liderlik hakkında değişik görüşler olmasına rağmen, tüm görüşlerin paylaştığı nokta “dönüşümcü liderin bir değişim odağı” olduğudur (Akt. Beycioğlu, 2009: 23).

Dönüşümcü liderliğe birçok özellik atfedilmiştir fakat Eraslan (2006) 'a göre dönüşümcü liderliğin özelliklerini aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz:

1. *Ortak vizyon oluşturma ve paylaşma*: Dönüşümcü liderliğin temel özelliği paylaşılmış bir vizyona sahip olmasıdır. Ayrıca dönüşümcü lider inançlı, dürüst, bütünlük içinde ve kendine güvenen birisidir.
2. *Zihinsel uyarım ve yaratıcılık*: Dönüşümcü liderler, yeni fikirlerin uygulanması için izleyenleri cesaretlendirirler. Bilgiyi paylaşır ve etkin bir şekilde araştırır. Özgür bir düşünme ortamı yaratarak izleyenlerini düşünmeye teşvik eder.
3. *Karizmatik etkiye sahip olma*: Liderin karizmatik bir etkiye sahip olması onu izleyenlerde gurur, güven, sadakat ve şevk uyandırır. Lider ile izleyenler arasında güçlü bir duygusal bağ oluşmasını sağlar.
4. *Etkili iletişim ve yüksek motivasyon becerisi*: Dönüşümcü lider ulaşılabilir bir lider profiline sahiptir. İzleyenleri ile hareket eder, onların duygu, düşünce ve ilgi ve isteklerini dikkate alır.
5. *Duygusal dayanıklılık, cesaret, risk alma*: Dönüşümcü lider, olayları bireysel olarak düşünmeyen, eleştiriler karşısında olumlu bir tavır sergileyen ve duygularını kontrol altında tutabilen bir kişiliktir.
6. *Güçlendirme (Yetkilendirme)*: Dönüşümcü liderler, izleyenlerine kendi kapasitelerini geliştirebilmeleri için yetkilerini devredebilirler. Güç paylaşımının örgütsel bir kazanç ve itici bir güç olduğu varsayarlar.
7. *Esnek yönetim anlayışı*: Dönüşümcü lider, yeni şartlar ve gelişmelere uyum sürecini etkili bir şekilde yönetebilme becerisine sahiptir. Dönüşümcü liderler her türlü değişime karşı duyarlı hareket ederek, katı ve değişmez kararlar almazlar.
8. *Güvenirlik ve öz-güven*: Dönüşümcü liderler hareketleriyle güven oluşturur. Savunduğunu yapma, model oluşturma ve davranışlarıyla örnek oluşturarak izleyenlerinin arasında güven oluştururlar. Dönüşümcü liderler aynı zamanda özgüven sahibi kişilerdir. Kendi yetenek ve kapasitelerine güvenirler.

2.1.11. Eğitimde Dönüşümcü Liderlik

Günümüzde hızla değişen çağa ayak uydurmak, değişiklikleri ve yenilikleri kabullenip, onlardan etkili bir şekilde yararlanmaya çalışmak insanların ve kurumların en çok vakit ve emek harcadıkları noktalardan biridir. Tüm bu değişim ve gelişmelerden toplumun odağında yer alan okulların da etkilenmemesi mümkün değildir.

Güneş ve Buluç'a göre (2012), dönüşümcü liderliğin eğitimdeki yeri şu şekilde özetlenebilir:

Okul liderlerinin görevi okuldaki çalışmaların odak noktasını belirleme ve okuldaki herkesin çabalarını o noktada toplayabilmektir. Örgütsel amaçlar bakımından, öğretmenlerin bir arada uyumlu şekilde çalışmaları, yüksek düzeyde performans sergilemeleri ve çalıştıkları kurumlara karşı bağlılık göstermeleri önemlidir. Dönüşümcü liderliğin temel karakteristikleri incelendiğinde, bu liderlik davranışlarını sergileyen yöneticilerin, örgüt içerisinde adaetli bir çalışma ortamının oluşması ve insanlarda yönetime karşı güvenin artmasına önemli derecede katkı sağlayacakları düşünülmektedir. Çünkü dönüşümcü liderler sergiledikleri davranışlar ile örnek olur ve çalışanlarının her birini ayrı bir değer olarak görerek onları güdülerler.

Leithwood dönüşümcü liderliği eğitimdeki yeriyle ilgili öğretmenleri temel olarak üç ana hedefi olduğunu öne sürmüştür (Akt. Liontos, 1992: 2) :

1. *İşbirlikçi ve profesyonel bir okul kültürü geliştirmek ve sürdürmek için ekibe yardım etmek:* Bir konu üzerinde ekip üyeleri beraber konuşur, gözlemler, eleştirir ve plan yapar. Ortak sorumluluk ve sürekli gelişim onları birbirlerine daha iyi nasıl öğrenileceğini öğretmeye teşvik eder. Dönüşümcü liderler, ekibi işbirliği içinde hedef belirleme sürecine katar, öğretmenin yalnızlığını azaltır. Bürokratik mekanizmayı, kültürel değişikliği desteklemek için kullanır, gücü devrederek liderliği diğerleri ile paylaşır ve aktif bir şekilde okulun norm ve inançları ile iletişim halinde olur.
2. *Öğretmen gelişimini teşvik etme:* Leithwood'un çalışmalarından biri, öğretmen profesyonel gelişimi için hedefleri

içselleştirdiklerinde bunun öğretmenlerin gelişim için motivasyonlarını arttırdığını öne sürmektedir. Leithwood'un elde ettiği sonuçlara göre; öğretmenler güçlü bir şekilde okul misyonuna adandıklarında bu süreç kolaylaşmaktadır. Liderler, ekibe rutin olmayan okul gelişim problemlerini çözmede rol verirken, hedeflerin açık ve çaba gerektiren aynı zamanda gerçekçi olan hedefler olduğundan emin olmalıdırlar.

3. *Öğretmen problemlerini daha etkili bir biçimde çözmeye yardımcı olma:* Leithwood bazılarının, dönüşümcü liderliğin, öğretmenleri yeni etkinliklere katmaya teşvik ettiği ve ekstra çaba ortaya koyduğu için dönüşümcü liderliğe değer verdiğini öne sürmektedir. Leithwood, dönüşümcü liderliğin ekip üyelerinin daha çok değil daha zekice çalışmalarına yardım eden uygulamaları kullandığını bulmuştur. Ve son olarak Leithwood “Bu liderler ekip üyelerinin bir grup olarak bir müdürün tek başına yapabileceğinden daha iyi çözümler geliştirebileceğini dair gerçek bir inancı paylaştıklarını” eklemiştir.

Görüldüğü gibi, eğitimde dönüşümcü liderliğe geçiş, beraberinde okul yönetimini ve okulun diğer paydaşlarını da içine alarak, daha kapsayıcı ve işbirlikçi bir yapı ortaya koymuştur. Ayrıca klasik anlayıştan bu daha modern ve demokratik liderlik anlayışa geçiş öğretmenleri de liderlik davranışı sergilemeye ve liderlik etkinliklerinin merkezinde, yöneticilerle ve okulun diğer üyeleriyle okulla ilgili kararlara katılmaya itmiştir.

Bu bağlamda, aşağıda, eğitimde liderlik olgusundan çıkışla, sürekli gelişen ve değişen, öğretmenlerle müdürlerin işbirliği içinde olduğu okullarda kendini gösteren paylaşılan liderlik olgusuna yer verilmiştir.

2.2. Paylaşılan Liderlik (*Distributed Leadership*)

“Günümüzde artık okullardan beklenen en önemli görev, demokratik, yaratıcı, üretici, eleştirel ve çok yönlü düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, problem çözebilen, insanlara saygılı ve düşüncelere hoşgörü ile bakabilen sorumlu vatandaşlar yetiştirmektir” (Aydın, 2009: 1). Bu görev de ancak okullarda iyi eğitilmiş, değişime, gelişime ve paylaşıma açık, meslektaşlarıyla ve okul yönetimiyle işbirliği içinde olan, bildiklerini ve öğrendiklerini diğer paydaşlara aktarmaya istekli öğretmenler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Aynı zamanda belli yapıların ve kültürel bariyerlerin yok edildiği örgütsel gelişme üzerinde büyük etkiye sahip olan ve liderliğin farklı rolleri aşarak tüm üyelere ulaştığı ve tüm üyelerce paylaşıldığı paylaşılan liderliğe de zemin oluşturmaktadır (Harris, 2009; Firestone ve Martinez, 2009).

Liderlik kavramında sosyal ilişkilerin önemine dair artan bilinç, izleyenleri tarafından lidere verilen yetkiye duyulan ihtiyaç ve bir tek kişinin tüm durumlarda ideal lider olamayacağına ilişkin farkındalık yeni bir liderlik türünün yükselişine olanak vermiştir. “Paylaşılan liderlik (distributed leadership), Türkiye eğitim alanyazımında çok yakın bir dönem içinde tartışılmaya başlanmış olup paylaşılan liderlik (Beycioğlu, 2009), dağıtılmış liderlik (Oğuz, 2010), dağıtımcı liderlik (Baloğlu, 2011) vb. kavramlar altında irdelenmektedir” (Özer ve Beycioğlu, 2013: 79). Bolden’e göre (2004) paylaşılan liderlik olarak adlandırılan bu yaklaşım, liderliğin daha az kesin çizgilerle biçimlendirildiği şeklindedir. Bu yaklaşım, örgütte her seviyeden ve her rolden bireylerin iş arkadaşları üzerinde liderlik etkisi uygulamaları ve böylece örgütün tüm yönünü etkilemeleri ilgilidir.

Paylaşılan liderliğin sadece belirli tek bir tanımı yoktur. Örneğin Macbeath’e göre, “gelişen bir süreç olan paylaşılan liderlikte, paylaşımı altı şekildedir: Resmi, faydacı, stratejik bir biçimde, çoğalarak, fırsatçı ve kültürel dağıtım” (Akt. Lakowski, 2008: 162).

Woods ve diğerleri ise, paylaşılan liderliği açıklarken üç ayırt edici özellik üzerinden gitmişlerdir. Birincisi, paylaşılan liderliğin kişilerin iletişiminin oluşturduğu bir ağ gibi olduğu, ikincisi birçok kişinin liderlik rolünü canlandığı faydacı bir yaklaşım olduğu, üçüncüsü ise, uzmanlığın paylaşımı olduğudur (Akt.

Lakomski, 2008). Her bir özellik yorumu açıktır. Yorumcunun bakış açısına göre şekillenecektir. O yüzden paylaşılan liderliğin her farklı bakış açısı kadar tanımı olması olasıdır (Lakomski, 2008).

Paylaşılan liderlik, liderlik uygulamalarının yapısı ve doğası ile durum, izleyenler ve liderler arasındaki iletişimin belirgin yapılandırılmasına odaklanır (Spillane, 2006). “Paylaşılan liderlik, liderlik uygulamalarının eş performans ve eş performansa katkıda bulunan iletişimin doğası ile ilgilidir” (Harris, 2009: 5).

Paylaşılan liderlik, oldukça hiyerarşik ve sabit liderlik tipleriyle karşılaştırıldığında, tek bir liderin kısıtlı bilgi birikimine odaklı kararlardan doğabilecek hata şansını en aza indirgeyerek günden güne örgütlerde deneyim edilen iş bölümünü desteklemektedir (Leithwood vd., 2009).

Bu durum ise dikkatleri son dönemlerde değişen ve gelişen okullarda müdürlerin üstlendikleri liderlik rollerinin paylaşıldığına ve öğretmenlerin de liderlik rolleri sergilediklerine çekmektedir.

Daha önceleri öğretmenler okullarında birbirlerinin gelişiminden ziyade öğrencilere adanmışlardı ve okulda süreç içinde ne öğrendilerse -projeksiyon aletini kullanma, teknolojiyi etkili kullanma, sınıflardaki huzursuzluğu azaltma yolları gibi- hepsi kişiye özel kalmıştı. Dolayısıyla öğretmenlerin kişisel güç ve zayıflıklarıyla kısıtlıydı. Lider öğretmen olmak öncelikle yalnızlığı azaltmayı garanti eder, deneyimleri paylaşmayı, omuz omuza çalışmayı ve değişikliklere uyum sağlamada işbirliği içinde olmayı gerektirir (Donaldson ve Johnson, 2007).

Donaldson ve Johnson’un (2007: 8) “öğretmen liderler, okul kültürünün ilkeleri tarafından yaratılan inatçı bariyerleri aşmak için desteğe ihtiyaç duyarlar” sözünden yola çıkarak paylaşılan liderlikle bazı ortak özellikleri olan öğretmen liderliğinden bahsetmekte fayda vardır.

Silva ve diğerleri, öğretmen liderliğinin gelişimini üç ayrı şekilde tanımlamışlardır:

İlki, öğretmenlerin resmi rollerinde (bölüm şefliği, bölüm başkanlığı gibi) sergiledikleri davranışlardır. İkincisi, öğretmen liderlerin, diğer öğretmenlere personel gelişimi veya müfredat gelişim rolleri sağlayarak eğitimsel uzmanlıklarını elde etmelerini tasarlamalarıdır. Üçüncüsü ise, öğretmenlerin işbirlikçi ve eğitimsel gayret ve çabaları

yoluyla kendilerini örgütsel gelişim ve değişimi sağlama sürecinin merkezi olarak görmeleridir. Burada öğretmen liderliğiyle ilgili, öğretmenin sınıfta ve okulda formal süreçlerde etkileme, meslektaşlarının gelişimine destek olma ve okul çaplı etkinliklerde istekli ve aktif roller üstlenme becerilerinin belirtildiği söylenebilir (Akt. Can, 2007: 264-265).

Ingersoll (2007) ise, öğretmenin niteliğini bir üst seviyeye çıkarmak için, okulların sadece öğretmenleri daha sorumlu tutmanın ötesine geçmelerinin, onlara daha fazla kontrol vermelerini gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, eğer öğretmenlerin sorumlu oldukları aktiviteler hakkındaki kararlarda yeterli söz hakkına sahip olurlarsa, işlerini daha düzgün yapabileceklerdir diye eklemiştir.

Dozier (2007) öğretmenlerin kendilerini lider olarak görüp görmediklerini, en çok hangi liderlik rolünü arzuladıklarını ve etkili liderler olabilmek için ne gibi yeteneklere ihtiyaç duyduklarını tartışmıştır. Lider öğretmen olmanın, küçük başarıları kabul etmenin yanı sıra büyük bir kararlılığı ve isteği gerektirdiğini belirtmiştir.

Danielson (2007: 14-15) öğretmen liderliğinin modern dünyadaki gerekliliğini ve önemi şu şekilde ifade etmiştir:

Öğretmenlerin bir müdürün işinin onun işi olmadığını ama yinede okullarında ve mesleklerinde daha kapsamlı bir etkiye sahip olmak için istekli olduklarını fakat bu isteğin de hayal kırıklığı ve heves kırıcı bazı durumlar nedeniyle yarım kaldığını belirtmişlerdir. Bu gün müdürlerin öğretimsel liderliğin yanında vizyon sahibi de olmaları beklenmektedir. Müdürlerin kısıtlı bir uzmanlık alanları vardır. Tıpkı her eğitimci gibi onlarda kendi alanlarının öğretimsel uzmanlığına sahiptirler. Önceden bir matematik öğretmeni olan bir müdür matematikte araştırma temelli öğretimsel uygulamaları bilebilir fakat dil alanındakilerle ilgili fazla bilgili değildir. Yani bir okul müdürü her alanda uzman olamaz. Öğretmenler bireysel olarak sadece kendi alanlarının uzmanlığına sahiptirler fakat bir grup öğretmen lider,

sürdürülebilir okul gelişimi için gerekli profesyonel bilgiyi sağlayabilirler.

Görüldüğü gibi, bu günün öğretmenleri okullarında daha etkili ve yeterli olma çabası içerisinde. Liderlik tek başına yürütülen bir sürece kıyasla, işbirliği ile sürece katılanların sahip oldukları bilgi birikimi ve tecrübelerden faydalanılarak ortaklaşa gerçekleştirilen bir süreçtir. Gelişen, demokratik ve işbirlikçi okullarda öğretmenler de müdürler kadar aktiflerdir ve okula ilişkin etkinliklerin her aşamasında yer almaktadırlar.

Bu bağlamda, grup üyeleriyle iletişim, tek bir lider yerine liderliğin grup üyelerine paylaşımı ve uzmanlıkların grup içinde paylaşımı ön plana çıkmaktadır. Tek bir liderin bilgi birikiminden daha kapsamlı ve yararlı bilgiler elde edilerek karşılaşılan güçlüklerin üstesinden gelinmesi temel alınarak, paylaşılan liderliğin geleneksel yaklaşıma göre daha esnek ve modern olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz.

Liderliğin paylaşılması demek bir örgütteki herkes aynı anda yönetir, liderlik yapar demek değildir. Paylaşılan liderlik, her örgütte liderlik rolünü gerçekleştirebilecek birçok insanın olduğunu öne sürer. Başarının anahtarı ise liderliğin kolaylaştırılarak, en iyi sonucu alacak şekilde düzenlenmesi ve desteklenmesidir (Harris, 2008).

Sonuç olarak, paylaşılan liderlik uygulaması sadece bir liderin bilgisi ve yeteneği değil, insanlar ve içinde buldukları durumların etkileştiği paylaşımcı bir perspektiftir. Liderlerin, izleyenlerin ve içinde buldukları durumların etkileşiminin bir ürünüdür (Spillane, 2005).

Bu durumda, okullarda ve diğer örgütlerde zamanla daha fazla yer edinen ve kabul gören paylaşılan liderliğin temellerine, çıkış noktasına ve bu konu üzerine yoğunlaşmış araştırmacıların yaklaşımlarına bakmak faydalı olacaktır.

2.2.1. Paylaşılan Liderliğin Temelleri

Paylaşılan liderlik, liderliği tek bir liderin inançları ve etkinlikleri yoluyla anlamak değil, dinamik örgütsel bir varlık olarak kabul ederek anlamaktır (Harris, 2008). Davis bu liderlik türünün “işbirliği, demokrasi, paylaşım gibi sözcüklerin

anlamalarını içeren fakat bu sözcüklerin taşıdığı anlamdan daha geniş bir anlama sahip olan liderlik uygulaması” olduğunu belirtmektedir (Akt. Baloğlu, 2011: 129).

Paylaşılan liderlikten önce “paylaşım” fikri ortaya çıkmıştır. Guardian’ın 2007’deki raporuna göre, paylaşılan olguların şimdiki örnekleri; paylaşılmış bilgi, paylaşarak karar alma, paylaşılmış iş, paylaşılmış öğrenme sistemi şeklindedir. Geçmişten günümüze zamanla oluşan değişimler, sabit ve değişmeyen yapıdan çok uzakta, katı bir şekilde belirlenmiş çizgiler, sınırlar ve hudutları aşan, örgüt içinde emir ve kontrolden uzak bir trendin habercisidir (Gronn, 2009).

Paylaşılan liderliği tam anlamıyla anlamak için oluşumunun köklerine inmek gerekir. İlk olarak bu kavram Avustralyan psikolog Gibb tarafından resmi gruplar ve bu gruplarda ki iş çeşitliliğini etkileyen, etki sürecinin dinamiğini ve işleyişini anlamak için kullanılmıştır. Küçük gruptaki ya da takım oluşumundaki etkinin ölçme yolları aranırken, fark sabit ve paylaşılan liderlik tarafından ortaya çıkarılmıştır. “paylaşılan” ile kasıt grupta farklı zamanlarda farklı kişilere liderliğin paylaşılmasıyken, “sabit” ile anlatılmak istenen bir kişiye odaklı etkinliktir (Harris, 2008).

Gronn (2008) paylaşılan liderlik kavramının çıkış noktasında etkili olan araştırmacıları ve onların görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

A. Gibb

Paylaşılan liderlik terimi ilk defa Gibb’in (1954) “Liderlik” isimli kitabının birinci baskısında “Sosyal Psikolojinin Elkitabı” adlı bölümünün yayımlanması ile bilim çevrelerinin dikkatini çekmiştir. Gibb liderliğin tek kişinin tekelinde olduğu görüşünü sorgulamış ve durumlar değiştikçe liderliğin bir kişiden diğerine geçebileceği düşüncesine yaklaşmıştır. Yönlendirme işinin genellikle en aktif izleyen tarafından başlatıldığını göstermek için liderler ve izleyenlerin sürekli rolleri değiştirdiklerini öne sürmüştür. Gibb’e göre liderlik, kaçınılmaz olarak izleyenlerin özelliklerini kapsar ve aralarında oldukça yakın bir ilişki olduğu için kimin kimi ne ölçüde etkilediğini anlamak zordur. Gibb, liderliğin muhtemelen en iyi bir grup özelliği olarak düşünülebileceğini belirtmiştir. Çünkü grup tarafından yürütülmesi gereken bir dizi işlemleri yürütülebilmesi için; liderlik ya bir kişiye odaklanılmalı ya da liderliğin doğasında zorlama olmadığı için paylaşımına gidilmelidir. Gibb, sadece

tek bir öncünün olmadığını ve örgüt içindeki işlerin üyeler arasında paylaşıldığı bir grup çalışması yaklaşımını kabul ettiğini belirtmektedir.

B. Benne ve Sheat

Benne ve Sheat, lider ve grup üyelerinin işlevleri arasındaki keskin ayrım yaratan çizgiyi tanımadılar. Onun yerine grupta liderliğin birkaç üye arasında dağılım gösterebileceğini ve liderlik kavramının grup içinde çok taraflı sorumluluk paylaşımı olarak öne çıkarılabileceğini öne sürmüşlerdir.

C. French ve Synder

French ve Synder de benzer görüştedirler. Bu yazarlar, grup liderliğinin özüne güç kavramını getirerek (fakat güç ve etkiyi aynı anda kullanarak) grubun bir kısmının diğer kısmı üzerindeki potansiyel sosyal etki olarak tanımlamıştır. Eğer bir kişi bir derece liderliğe sahipse, bu durum onun diğerleri üzerinde bir derece etki gücüne sahip olduğunu gösterir yani diğer bir deyişle; liderlik grup içinde büyük ölçüde yayılır ve herkes bir diğerinin üzerinde etki gücüne sahip olur.

D. Katz ve Kahn

Katz ve Kahn “Organize Etmenin Sosyal Psikoloji”sinde liderliğin odağının gruptan bir bütün olarak örgüte geçtiğini belirtmişlerdir. Liderliği, örgütteki herhangi bir üyenin örgütsel meselelerin üzerinde etki sağlama alıştırmaları olarak tanımlamışlardır. Liderliğin paylaşıldığında etkili olma olasılığının daha fazla olduğunu eklemişlerdir. Liderliğin paylaşımı, iki tercih edilesi sonuç açısından istenilen bir şeydir: Birincisi, karar almada adanmışlığın güçlendirilmesi; ikincisi, karar alma kalitesinin geliştirilmesi.

E. Schein

Son olarak Schein, paylaşılan liderliği işlevleri açısından incelenmiştir. Resmi liderlerin ve müdürlerin tek başlarına sergileyebilecekleri haricinde, çoğu yükümlülük grup üyeleri arasında paylaşılmaktadır. Ayrıca bu bir dizi işlem grup seviyesinde açıklandığında gruptaki her üyenin bunu gerçekleştirebilecek kapasitesi olduğu görülecektir. Schein’e göre etkili bir grup işlerin en üst seviyede paylaşıldığı gruptur.

Harris (2009: 12) paylaşılan liderliğe ilişkin bazı uzmanların algularını ve anlayışlarını şöyle açıklamıştır:

Gratz'ın çalışması paylaşılan liderliği değişimin pozitif bir kanalı olarak görmüştür ve “rahat- sıkı çalışma ilişkisinin dinamiğini yönetmede en başarılı olan örgütler en tepe ki güçlü bir şekilde karakterize edilmiş liderliği paylaşılan liderlik ile eritenlerdir” diye eklemiştir. Benzer bir şekilde, Gold ve diğerleri okuldaki liderlik kapasitesinin gelişimini ve onun paylaşımını örgütsel başarının anahtarı olarak görmüştür. Okul geliştirme çabalarında ise, Glickman ve diğerleri zamanla bütün öğrencilerin öğrenme çıktılarını geliştirecek okulu tanımlayan “gelişen okul” un özelliklerinin listesini oluşturmuşlardır. Bu listenin en üstünde paylaşılan liderliği içeren liderliğin çeşitli kaynakları görülmektedir.

Görüldüğü gibi ilk olarak “paylaşım” fikrinden çıkan ve temelleri Gibb'in 1954'te ki çalışmalarına dayanan “paylaşılan liderlik” kavramı kahraman lider anlayışına karşıdır.

Paylaşılan liderliğe dair daha kapsamlı ve ayrıntılı bilgiye sahip olmak için paylaşılan liderlik ile ilgili bazı yaklaşımlar incelenmiştir.

2.2.2. Gronn'un Paylaşılan Liderlik Yaklaşımı

Gronn paylaşılan liderliğin çıkış noktasını iki çeşit farklı eyleme dayandırmıştır. Bunları da; toplamlı (additive) ve bütüncül (holistic) olarak isimlendirmiştir. Paylaşımın toplamlı formu, örgüt içinde diğer herkesin liderlik çabalarına da değer göstermek ve onları hesaba katmak için çok fazla ya da hiç çaba sarf etmeden liderlik uygulamalarında farklı kişilerin yer aldığı koordine edilmemiş bir liderlik tarzını ifade etmektedir. Spillane bütüncül yaklaşımdan örgüt içindeki tüm kaynakların, çoğunun ya da bazısının arasındaki bilinçli bir şekilde yönetilen ve işbirlikçi ilişkiler olarak bahsetmektedir. Bu tarz yaklaşım örgüte liderlerin toplamının tek tek parçalardan daha fazla katkıda bulunacağını savunur (Akt. Harris, 2009).

Gronn (2002: 657) paylaşılan liderliğin bir araya gelerek el birliğiyle oluşturulan yapısını 3'e ayırmıştır:

1. *İçten gelen işbirliği:* Bazen farklı örgütsel seviyelerden gelen, farklı yetenekler ve bilgi kapasitesine sahip olan bireylerin gruplaşması onların uzmanlıklarını içeren ve görevin yürütülmesi için istikrarı sağlamaya yardımcı olan bir havuz meydana getirerek bunları birleştirir.
2. *Girişimci çalışma ilişkileri:* Paylaşılan liderliğin bu formu zamanla meydana gelir. İki ya da daha fazla üye birbirine güvenir ve yakın çalışma ilişkileri geliştirir. Ve onların ilişkilerinden oluşan paylaşılan rollerdeki belirginlik liderliktir.
3. *Kurumlaşmış uygulama:* Gronn bahsedilen kurum ve grupların en belirgin ifade şekli olarak, böyle formalize edilmiş yapıları tasarımdan ya da daha sistematik bir uyarılma yoluyla yükselenler olarak tanımlar.

Bütüncül yaklaşımına dair bazı ayrıntıları ve geliştirilmiş hali Leithwood tarafından şu şekilde önerilmiştir (Akt: Harris, 2009: 17):

1. *Kasıtlı gruplaşma:* Bu motifte, liderlik sağlayanların görevleri ve işlevlerine örgütün üyeleri tarafından alınmış planlı bir karar ile öncelik verilir. Birçok çeşitli liderlik kaynağının, hangi liderlik uygulaması ya da işlevi için hangi kaynak tarafından en iyi yürütülür. Olumsuz sonuçlar mümkün olmasına rağmen, bu planlı ve kasıtlı liderlik paylaşımı şekli pozitif etkilerle ilgili olmaya meyillidir. Önceden düşünme, yansıtma veya çözümlemeyle ilgili süreçlerin uzun vadede böyle olumlu etkilerin şansını arttırması olasıdır.
2. *İçten gelen gruplaşma:* Bu motifte, liderlik görevleri ve işlevleri çok az ya da hiç planlama olmadan dağıtılır. Kasıtlı bir planlamanın eksikliğine rağmen, liderlik işlevleri liderlik kaynakları arasında şans eseri, alışkanlık ya da bazı diğer nedenlerde sıralanmış olarak görülebilir. Bu şekil Gronn'nun "içten gelen işbirliği"ne benzemektedir. Kısa vadede bu yaklaşımda olumlu sonuçlar beklenirken, yansıtıcı geri dönütün yokluğu uzun dönemde üretkenliğin devamını zorlaştırabilir.

Fakat, kısa dönemin başarısı, potansiyel olarak liderlik biçimindeki istekli üyelerin bu tarz liderlikte yer almasını azaltır ve onları daha planlı ve koordine edilmiş şekillerde ilerlemeye itmeli.

3. *İçten gelen uyumsuzluk/gruplaşmama*: Bu motifte, liderlik paylaşımı için planlama yokluğundaki içten gelen gruplaşmama, örgüt için büyük ölçüde negatif sonuçlara sahiptir. Gruplaşmanın olmaması kısa dönem hedeflerini bile gerçekleştirmeyi zorlaştırabilir. Destekleyici şartlar altında, bu tarz liderlik paylaşımını daha planlı şekillerde ilişkilendirmek mümkündür. Kısa dönem başarısının yokluğu bile değişiklik için güdülenme sağlayabilir.
4. *Anarşik gruplaşma*: Bu motif, alt birimlerde (bölümler gibi) önemli bir planlama ve gruplaşma özelliği gösterir. Ama örgütün tümüne karşı ya da örgütle yarışır bir konumdadır. Daha kapsamlı ve genel örgütsel amaçları yansıtan liderliğin paylaşımı formuna doğru bir hareketlenmenin diğerlerini bu hedefler için bir arada bulunmaya ikna edebileceklerin başarısına bağlı olması olasıdır (Mascall vd., 2008).

Onlara göre, bireylerin sahip oldukları bilgi ve beceriler birbirlerini tamamlar ve bir potansiyel liderler havuzu oluşturur “Bir örgütsel yapıda bireysel liderlik eylemiyle elde edilen çıktılardan toplamından daha büyük çıktılar elde edebilmenin yolu, bireylerin tek tek sahip oldukları bu bilgi, beceri ve uzmanlıklarını liderlik havuzunda toplamaktan geçer.” (Baloğlu, 2011: 135).

Bennet ve diğerlerine göre (2003), paylaşılan liderlik üzerine yapılan çalışmalardan Peter Gronn'nun çalışması, paylaşılan liderliğe kavramsal bir açıklama getirmek üzere yapılan en gelişmiş girişimi oluşturmaktadır. Liderlik üzerine odaklandığı nokta, belirli bir ilginin işbirlikçi (parçaların, toplamından daha fazla olduğu fikri olan paylaşılan liderlik düşüncesi) bir eylemdir. Gronn, ileride paylaşılan liderliğin gelişimi, etkileri ve gerçekleştirilme sıklığı üzerine yapılacak çalışmalara yardımcı olacak bir pencere sağlamıştır.

Sonuç olarak, liderlik örgütün bütün üyelerince çeşitli zamanlarda paylaşılmaktadır. Liderlik paylaşımı ise kişilerin liderlik rolünde bir grup olarak bilgi havuzuna ne kattığıdır (Bennet vd., 2003).

Gronn'nun liderliği tanımlama çabasında ve paylaşılan liderliğe ilişkin görüşlerinden anlaşılacağı gibi, tek adam (solo) liderlik türü tek başına liderliği açıklamaya yeterli değildir. Paylaşılan liderliğin, tek bir liderin gücünü yok ederek, bireylerin farklı durumlarda liderlik rolleri üstlenerek birbirlerinin ve örgütün başarılı olma kapasitesini arttırmasına yardımcı olduğu söylenebilir. Bu durum bizi Gronn'un bu modeli iki türün özelliklerini de içeren *hibrit- melez (hybrid)* kavramıyla bağdaştırdığı noktaya getirmektedir.

2.2.3. Paylaşılan Liderlik ve Hibrit (Melez) Liderlik

Gronn liderlik biçimi olarak ele aldığı ve önceleri tek adam liderliğine bir alternatif olarak ileri sürdüğü liderlik yaklaşımını sonra da hibrit olarak ifade ettiği ikili bir yapı içerisinde açıklamıştır. Gronn'a göre liderlik *odak liderlik* ve *paylaşılan liderlik* derecelerinin birer karışımıdır. Liderlik, duruma göre bir ucunda tek adam, diğer ucunda ise dağıtımcı liderliğin uç sınırlarının bulunduğu iki nokta arasındaki bir yerdir. Böyle bir model, iki türün özelliklerini içeren hibrit kavramıyla anlamını bulmaktadır (Akt. Baloğlu, 2011).

Gronn (2009), liderliğin daha doğal ve tabiatına uygun bir liderlik tanımı için liderlik uygulamalarının gerçekliklerini bilgilendirici bir bakış açısıyla sunmaya çalışmıştır. Bunun ancak melez (hybrid) temelli bir anlayışla mümkün olacağını belirtmiştir.

Paylaşılan liderliğin çıkış noktasına dikkat edildiğinde büyük ölçüde tek kahraman/adam görüşünün yerine öne sürüldüğü görülebilir. Paylaşılan liderliğe duyulan merak ve istek, yerine geçtiği önceki anlayışın değerlerinin incelenmesine yol açmıştır. “Paylaşılan liderliğin ortaya çıkışı önemli ölçüde odak liderliğe tepki olarak olduğu için, belki bazı emir verenler bu tek kişiye odaklı yaklaşımı tekrar canlandırmak için kutuplaşabilirler” (Gronn, 2009: 18). Bu durumda, liderlik grubun diğer üyeleri arasında yayılan ve bir tarafta da tek bir kişinin bulunduğu iki kutup arasında bir yerde olmalıdır.

Hibrit liderlik yeni bir liderlik tipini öne sürmemektedir. Sadece var olan durumun yeniden düşünülmesi ve yeni bakış açısı edinme yoludur. Melezlik (hybridity) liderliğin yer aldığı her örgütsel bağlamda zamanla bir başka olasılığın da gerçekleşebilmesine imkân verir. Liderliğin melez yaklaşımı ve bu yaklaşımın önemi ilerde bu alanda yeni bir araştırma konusunu oluşturabilir (Gronn, 2009).

2.2.4. Spillane'nin Paylaşılan Liderlik Yaklaşımı

Spillane ve diğerleri paylaşılan liderliği, liderlerin yer aldığı ve belirli görevler için oluşturulan belirli içeriklerde diğerleriyle etkileşim içinde çalıştıkları aktiviteler olarak tanımlamaktadır ayrıca onlara göre paylaşılan liderlik hem belirli görevlerin yapılmasını hem de bu görevlerin gerçekleştirilmesinde lider ve izleyenler arasında ki iletişimi içermektedir (Robinson, 2008).

“Kahramansal liderlik türü iki açıdan sorun teşkil etmektedir: Birincisi okul müdürü ya da herhangi bir örgütteki lider, okulu ya da örgütü tek başına mükemmel bir şekilde yürütemez. İkinci sorun ise, liderlik uygulamalarına gerekli önemin verilmemesidir” (Spillane, 2005: 143).

Hallinger ve Hack'e göre liderliğin ne olduğuna- yapısına, işlevlerine, rutinine ve rollerine- dikkati çekerken, liderliğin nasıl gerçekleştiğine- rutininin, işlevlerinin ve yapısının günlük performansına- gerekli önem verilmemiştir (Akt. Spillane, 2005).

Paylaşılan liderlik yoluyla bireyler birbirlerinin eylemleri arasında bir dayanışma yaratırlar. Spillane'ye göre liderler ve üyeler arasında dayanışma türleri (1) *Karşılıklı (yayılmış) sorumluluk* (2) *Toplanmış Sorumluluk* ve (3) *Ardışık Sorumluluk* şeklinde olabilmektedir. Bu sorumluluk türlerinin gerektirdiği liderlik paylaşım biçimleri de aşağıdaki gibidir (Spillane, 2005) :

1. *İşbirlikçi paylaşım:* Aynı yerde ve aynı zamanda çalışan iki veya daha fazla liderin birlikte çalışmasını temel almaktadır. Bu durum, bir akademik toplantıyı birlikte yönetmek ya da bir basketbol oyununda, oyuncuların basket atabilmeleri için diğer oyuncularla ilişki kurmaları gerekmesi gibidir.

2. *Kolektif (ortak) paylaşım:* Farklı yerde ve aynı zamanda çalışan iki veya daha fazla liderin liderliği yürütmesi temeline dayalıdır. Bu uygulamada liderler bağımsız çalışmalarına rağmen uygulamalar ortaktır. Uygulamayı yürütebilmek için de ortak çalışmaya ihtiyaç vardır.
3. *Koordine edilmiş paylaşım:* Belirli bir sırayla farklı yerde ve farklı zamanda yapılması gereken liderlik uygulamalarını içerir. Bu durumdaki bağlılık, 4x4 bayrak koşusu yarışına benzer. Performans birlikte oluşturulmasına rağmen belirli bir sıraya dayanmaktadır.

Spillane (2005) paylaşılan liderliğe ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

- Paylaşılan liderlik buzdağının yalnızca görünen kısmıdır. Liderliğin görünmeyen kısmında liderler, üyeler ve durumlar arasındaki etkileşimler bulunur. Paylaşılan perspektiften liderlik, bu bileşenler arasındaki etkileşimlerinin toplamından oluşan parçalar ya da uygulamalar toplamından fazlasıdır.
- Liderlik, başkaları tarafından sergilenen eylemlerle ortaya çıkan olası durumlara dayalıdır. Birlikte yapılan aktivitelerin bir ürünüdür. Bu ürün, ancak bir grup ya da etkileşim tarafından ortaya çıkarılabilir.
- Paylaşılan liderlik bazı eğitimcilerin tartıştığı gibi sadece bir anlam sorunu (semantik) veya liderlikteki durumsallık teorisi değildir. Bu liderlik türü lider-üye ve üyelerin birbirleri ile arasındaki etkileşimlerden doğan bir uygulamadır.
- Liderlik uygulamaları sadece tek bir liderin bilgi ve becerisinden çok daha fazlası olup, paylaşılan bakış açısı insanlar ve içindeki buldukları durumların etkileşimi olarak tanımlanır.
- Paylaşılan liderlik yoluyla bireyler birbirlerinin eylemleri arasında bir dayanışma yaratmakta ve liderlik bu yolla gerçekleşmektedir.
- Liderlik uygulamalarının yönünü tek bir liderin işlevi, rolü ve ne yaptığı değil lider ve izleyenler arasındaki ilişki belirler.

- Liderlik örgütte ayrı ayrı ama birbirine bağımlı olarak çalışan iki ya da daha fazla kişiye yayılabilir. Bu durumda liderlik diğerleriyle, çeşitli durumlarla ve yapılarla doğal olarak iletişim ve etkileşim içindedirler.
- Paylaşımçı bir bakış açısından, liderlik birbiriyle etkileşim içinde olan bileşenler – liderler, izleyenler ve durumlar- toplamından oluşmaktadır. Sistem bu bileşen parçaların ve uygulamaların toplamından oluştuğu için, bu etkileşen bileşenler beraber algılanmalıdır.

2.2.5. Elmore'un Paylaşılan Liderlik Yaklaşımı

Richard Elmore'a (2000) göre okul ve okul sistemleri öğrencinin öğrenmesinden sorumlu tutulmalıdır. Paylaşılan liderlik de okulun bu ana görevlerinden olan öğrencinin öğrenmesine yardım etmesiyle ilişkilendirilmelidir.

Tüm geliştirme çabaları bir kapasite inşa etmeyi ifade eder. Okul liderlerinin ilk işleri, bilgi ve becerilerin kolektif kullanımı etrafında ortak bir beklenti kültürü yaratmak, uyumlu ve verimli bir ilişki içerisinde okulun farklı parçalarını birlikte ele almak ve kolektif sonuçlar için hesap verme konusunda da paydaşların bilgi ve becerilerini yükseltmektir (DeFlaminis ve O'Toole, 2009).

Liderlik uygulamaları yalnızca tek bir kişinin yeteneği, beceresi ve bilgisi değildir. Lidere, izleyenlere ve onların içinde buldukları duruma yayılan bir etkinliktir (Spillane, Halverson ve Diomand, 2004).

Paylaşılan liderlik düşünülürken takımları bir bütün olarak düşünmek gerekir. Elmore'a göre paylaşılan liderlik, ortak kültür yoluyla tutarlılık sağlanan örgütlerdeki rehberlik ve yönlendirmenin çeşitli yolları gibidir (Akt. DeFlaminis, 2009). Paylaşılan liderlik ortak hedef veya değerlerin çerçevesinde göreve nasıl yaklaşılabileceği arasında bir tutkal görevindedir.

Liderlik başkalarını etkileyebilme ve vizyona sahip olmanın ötesinde bir kavramdır. Okulların gelişmesi, değişime uyum sağlamaları tek bir kişinin gücünü aşan çok yönlü ve karmaşık bir iştir. Bu noktadan hareketle liderlik bir pozisyona verilmektense okul boyunca paylaşılmalı ve çoklu liderlik uygulamaları içinde yer almalıdır (Elmore, 2000).

Elmore'a göre (2000) meydana gelen değişikliklere ve öğretimsel gelişmelere uyum sağlamak ve etkili olabilmek için paylaşıma gidilen etkili bir liderliğe ihtiyaç vardır. Bu liderlik türünün, hiyerarşinin en tepesinde bulunan ve kendi amaçları için okul birliğini kullanan kahramansal lider olmadığı, "paylaşılan liderlik" olduğu rahatlıkla söylenebilir (Camburn, Rowan ve Taylor, 2003).

2.2.6. Paylaşılan Liderlik, Öğretimsel Değişim ve Öğretimsel Liderlik

Eğitimde gerçekleşen reformlar, öğrenen okullar ve onların hizmetinde görev yapan, öğrenci başarısını arttırmak için yeni öğretimsel yaklaşımlar uygulama ihtiyacı olan öğretmenlerin değişimini gerektirmektedir (Parise ve Spillane, 2010).

Paylaşılan liderliğin, öğretimsel değişiklikler doğrutusunda uygulandığı okullara ne gibi faydalar sağladığını anlamak için paylaşılan liderlik, öğretimsel değişim ve bu değişimin içinde yer alan öğretimsel liderler arasındaki ilişkileri yorumlamakta fayda vardır.

Okullar değişime karşı direnç gösterebilirler. Bu durumda, öğretimsel değişimin önünde olan olası engelleri aşabilecek olan öğretmenlerin, yaşanan değişimlerin öğrenciler ve kendileri için iyi bir şey olduğuna inanmalarında fayda vardır. Bu doğrutuda, liderliğin nasıl gerçekleşeceği, danışman ve yol göstericiler olarak, öğretimsel değişimin önündeki engellerin panzehiri olan ve onların aşılmasında meslektaşlarına yardımcı olan öğretmenler tarafından belirlenir (Camburn ve Han, 2009).

Parise ve Spillane (2010) öğretmenlerin ulaşabileceği öğrenme fırsatlarını iki noktada özetlenebilir. Birincisi, öğretmenlerin mezuniyet eğitimleri ve yapılandırılmış profesyonel gelişimlerini de içeren "resmi öğrenme fırsatları" , diğeri ise okulun keşfedilmiş örgütsel şartları içinde öğretmenlerin "görev başında öğrenme"sidir. "Resmi öğrenme fırsatları", kurs ve okul dışı öğretmen aktiviteleri, konu konu profesyonel gelişim seanslarını ifade ederken, "görev başında öğrenme" ise eğitim konusunda, akran gözlem ve geri bildirim, eğitim konusunda tavsiye almada dâhil olmak üzere, öğretme ve öğrenme konusunda meslektaşlarla iletişimi ifade etmektedir.

Bu durum dikkatleri, işbirliğini ve kişisel gelişimin yanında grup olarak gelişimi ve bilgi paylaşımını içeren *paylaşılan liderlik* ile öğretmenlerin zihinsel ve duygusal olarak okul amaçlarına adanmaları ve değişiklikleri benimseyip, diğerleriyle etkileşime geçerek okulun temel amaçlarından olan öğrencileri başarıya ulaştırmak amacına ulaşmak için beraber hareket etmeyi gerektiren *öğretimsel liderliğe* çekmektedir.

Öğretimsel liderlik öğretme ve öğrenme süreçleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Diğer liderlik alanlarına göre öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve öğretme-öğrenme süreçleri ile doğrudan ilgilenmeyi gerektiren bir liderlik alanıdır. Okulun etkili bir şekilde hizmet etmesi bir okulu şekillendiren boyutlar olarak; öğrenciler, öğretmenler ve toplum etkileşim içinde çalışmasına bağlıdır (Keşan ve Kaya, 2011)

Öğretim liderliği, sadece okul müdürleriyle ilgili bir kavram olmayıp, müdür yardımcısı, öğretmen, müfettiş gibi görevlilerle de birlikte düşünülen bir kavramdır. Öğretim liderliği sergileyen bireyler, öğrenci başarısını arttırmak amacı ile müdürün ve diğerlerinin ortak olarak sergilemeleri gereken davranışları desteklemektedirler (Keşan ve Kaya, 2011).

Sonuç olarak, değişen ve gelişen okullarda, tek bir lider ve sadece onun eğitim ile ilgili çabaları değil, müdürler eşliğinde, okulun diğer paydaşlarının da etkinlikleri ön plana çıkmaktadır. Örgüt içerisinde bireyler daha verimli olmak ve etkileşimi arttırmak için meydana gelen değişimleri desteklemektedirler. Bu durum ise farklı durumlarda farklı liderler ortaya çıkararak, örgütün daha aktif ve etkili olmasını sağlamaktadır.

2.3. Okullarla Paylaşılan Liderlik

Topluma liderlik eden kurumlardan olan okullar da çağın getirdiği değişimlerden etkilenmektedir. Günümüz okullarında da artık geçmişin geleneksel algısına dayalı liderliğin işleyebileceğini düşünmek pek mümkün görünmemektedir. “Çağın okul liderlerinden artık okulları dönüştürmeleri, geliştirmeleri ve okullarını ve okul toplumunu bu amaçlar doğrultusunda, işbirlikçi ve paylaşımcı dönüştürmelerle, biçimlendirmeleri beklenmektedir.” (Özer ve Beycioğlu, 2010:1).

“Okul müdürü, gerek eğitim politikalarını belirleyenler gerekse alan araştırmacıları ve uygulayıcılar tarafından okul reformu çalışmalarında anahtar bir rolde görülmektedir” (West-Burnham ve Altınışik, 2009: 2).

Olumlu bir okul iklimi oluşturmada yöneticiler ve öğretmenler merkezde yer almaktadırlar. Olumlu okul iklimi aitlik duygusunu ve öğrenci başarısını artırır. Öğrenci ve okul başarısında paylaşılan bir okul ortamının yanında birçok faktörün etkili olduğu söylenebilir. Leithwood, Mascall, Sacks ve Strauss (2009) eğitimle alanında son yıllarda eğitimsel çıktılar ve liderlik uygulamaları arasındaki bağlantıyı araştıran önemli çalışmalar yapıldığını ve Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy tarafından yapılan yeni bir çalışmada, öğrenci başarısı üzerinde “akademik iyimserlik” diye adlandırdıkları bir değişkenin büyük etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Leithwood ve diğerleri (2009) güven, etkinlik ve akademik vurguyu içeren birleşik bir kavram olan “akademik iyimserliği” anlamak için bu kavramları şu şekilde özetlemişlerdir:

Güven: Öğretmenler ve yöneticiler arasındaki olumlu ilişki, hem liderlik uygulamaları hem de öğrencilerin öğrenmesi üzerinde büyük etkiye sahiptir. Destekleyici yönetici davranışları öğretmenlerin daha fazla güvene sahip olmasını sağlamaktadır. Bu durumda müdürler hem kendileri hemde öğretmenler arasında güven inşa edebilirler. Fakat öğretmen-öğretmen arası güvende daha az etkiye sahiptirler. Birbirine saygı, kişisel saygı, sorumluluk alma, kişisel dürüstlük de öğretmenler ve liderlerin arasındaki güven ile ilgilidir. Güven seviyesi yüksek olan örgütlerde daha fazla işbirliği ve dayanışma vardır. Bu durum ise lider ile izleyenler arasında fark edilecek seviyede daha fazla güven artışı beraberinde getirmektedir. Kişiler birbirlerinden yardım almakta ve bir şeyler öğrenmekte daha rahat olacaklardır.

Etkililik: Etkililik; öğretmenlerin okulla ilgili bir işi başarabilecek yeterliliğe sahip olduğuna dair kendisine olan güvenidir. Öğretmenlerin bireysel etkililiklerini dört faktör etkilemektedir: Etkinlik (kişisel deneyimlere bağlı), psikolojik ve duygusal durumları, temsili deneyimler (başkalarının bir işteki başarısını veya başarısızlığını gözlemleyerek edindikleri) ve sosyal ikna etme gücü (formal veya informal).

Etkililik kavramı ilk önceleri kişisel olarak bireylere odaklanmış olsa da, son çalışmalarda işbirlikçi bir açıyla ele alınmıştır. İşbirlikçi etkinlik; tüm okulun çabası ve öğretmenlerin bir bütün olarak tüm bu çabaların öğrenci başarısına olumlu etkilerini fark etmeleridir. İşbirlikçi etkililik, öğretmenleri ortaya çıkan sonuçlar için daha fazla sorumluluk almaya itecektir ve geçici yenilgilere karşı hayal kırıklığı beslememelerini sağlayacaktır.

Yukarıda verilenlerden özetle, öğretmenler “paylaşılan liderlik”te olduğu gibi, işbirliğinin gücüne inandıklarında, yöneticilerine ve meslektaşlarına güven duyup, okulun ortak çıkarları için beraber çalıştıklarında daha verimli sonuçlar edinilecektir.

Chang (2011: 495-496) Hoy ve diğerlerinin akademik iyimserlik ile çalışmasına göre paylaşılan liderlik ve öğretmenlerin akademik iyimserliği arasındaki ilişkiyi şu şekilde ifade etmiştir:

- Akademik iyimserliğe sahip olan öğretmenler bütün öğrencilerin hedeflerini başarmalarını ve kendilerine karşı olumlu inançlar geliştirmeleri için uygun bir öğrenme çevresi kurar.
- Akademik iyimserliğe sahip olan öğretmenler öğretme etkinlikleriyle ilgili olumlu inançlara sahip olurlar ve öğrencilerinin başarılı olacağına inanırlar.
- Akademik iyimserlik öğretmenlerin kendi aralarında ve öğretmenlerin aileler, yöneticiler ve öğrenciler arasındaki karşılıklı güveni ve olumlu beklentileri birbirlerini desteklemelerini sağlar ve öğretme ve öğrenme kalitesini artırır.
- Akademik iyimserlik ile öğretmenler önce kendi kişisel etkililiklerine inanırlar daha sonra da okulda ki işbirlikçi etkililiğe bu da onların öncelikle hedefleri gerçekleştirebilecek yetenekleri odularına inanmalarını daha sonra da bunu gerçekleştirmelerini sağlar.
- Akademik iyimserlik ile öğretmenler, veliler, öğrenciler, okul liderleri daha iyi etkileşirler ve öğrenmeyle ilgili olumlu beklentiler içinde olurlar.

Görüldüğü gibi, akademik iyimserlik; büyük ölçüde güven, güvene bağlı etkililik, işbirliği içinde çalışma, olumlu sonuçlar elde etmeye yönelik pozitif tavır edinme ile ilgilidir. Liderlik davranışını örgütün tüm üyelerine kadar ulaştırarak liderlikteki kesin ve net hatları ortadan kaldıran, grubun ortak ürünü için etkili bir iletişim içinde olan, bireylerin sahip oldukları bilgi ve uzmanlığın örgütün diğer üyeleriyle paylaşıldığı yani paylaşılan liderlik davranışı sergilenen okullarda, akademik iyimserliğin de yüksek olacağı rahatlıkla belirtilebilir.

Bu durumda okullarda liderlik sadece yöneticilerle sınırlı kalmayıp, diğer bireylere yayılmıştır. Liderlik, akademik iyimserlik düzeyi yüksek, paylaşımı destekleyen ve yetkilerini paylaşan, aralarında güven duygusu olan bireylerin yer aldığı bir süreç olmuştur. Harris (2004) de paylaşılan liderliğin öğretmen motivasyonunun ve sınıfta öğrenme ve öğretmeyi geliştirmenin asıl belirleyicisi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca paylaşılan liderliğin okullarda en etkili şekilde işleyebilmesi için karşılıklı güven, destek ve fikir alış verişinin önemini vurgulamıştır.

Okullarda müdürler kendilerini okullardaki tek sorumlu kişi olarak yalnız ve dışlanmış hissettiklerinde liderlik için çok dar bir pencereden bakmış olacaklardır. Bu yüzden müdürler liderliği öğretmenler ve okulun diğer paydaşları ile özgürce paylaşacak kadar güvende hissetmelidir. Bu sayede, kendi okul örgütleri için sorumluluk almaya gönüllü öğrenci ve veliler, özellikle de öğretmenlerin olduğu bir okul örgütü yaratılabilir (Duignan ve Bezzina, 2006).

“Okul Liderliği için Ulusal Akademi” İngiltere’deki önemli araştırmaları temel alarak okullarda paylaşılan liderlik için 5 önemli nokta tanımlamışlardır (Akt. Duignan ve Bezzina, 2006: 9):

1. *Kendine güvenli ve mütevazı müdürlük*: Kişisel konuma ihtiyaç duymaksızın dünya üzerinde büyük bit etki yaratma arzusu;
2. *Yapının açıklığı/anlaşılabilirliği ve izlenebilirliği*: “Harekete geçmek için rıza alma”nın gerçekleşebilmesi için gerekli sorumlulukların tanımlanması;
3. *Liderlik kapasitesine yatırım*: Ekibin bütün üyelerinde etkili liderliğin değerlerini, inançlarını ve özelliklerini oluşturma;

4. *Güven ortamı:* Aşırı cüretliliği, tartışmaları ve ikilileşmeleri hafifletmek;
5. *Bir dönüm noktası:* Paylaşılan liderliğin evrimine ivme kazandıran okul tarihinde meydana gelen belirli etkinlikler ve olaylar.

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi bu beş önemli özelliklerin sağlanması ve okullarda harekete geçirilmesi için öğretmenlerin teşvik edilmesi ve müdürlerin onlara güven duymaları gerekmektedir.

Liderlik tek bir kişinin çabasının çok ötesinde olduğu için, paylaşılan liderlik okullarda liderliğin tüm üyelerce deneyim edilmesine, ortak kültür yolu ile edinilen deneyimlerin daha anlamlı kılınmasına ve okulun gelişmesine büyük ölçüde katkıda bulunacaktır. Okul kültürü üzerinde okulun tüm paydaşları açısından olumlu etkilere sebep olacaktır.

Hughes ve Pickaral (2013: 1-2) paylaşılan liderliğin okullardaki etkisi şu şekilde özetlemişlerdir:

1. Olumlu okul iklimi oluşturmak için önemli faktörlerin; yetki verme, özgünlük, katılım, öz yeterlilik ve motivasyon gibi öğrenmeye yardımcı olan etkenlerdir.
2. Paylaşılan liderlik, öğretmenler, diğer paydaşlar, aileler, öğrenciler ve müdürler problemleri çözmek için beraber çalıştığında ortaya çıkar.
3. Birlik içinde olan bir okul iklimi yaratmak için birlikte çalışmak öğrenci başarısını da artırır. Birlikte çalışan gençler ve yetişkinlerin oluşturduğu paylaşılan liderliğin okul, öğrenci merkezli bir okuldur.
4. Paylaşılan liderlik, tek bir kişinin başarıyı yönlendirmesi yerine, grubun diğer üyeleri ile beraber olumlu bir okul iklimi oluşturmak için sorumlulukları paylaşmaya davet etmek ve karar alma ve gücü paylaşmada resmi liderden paylaşılan bir modele geçiş demektir.
5. Öğretmenler paylaşılan liderlikte paylaşılan sorumluluklar yoluyla kuruma daha fazla aitlik geliştirirler.

Liderliğin tek bir kişiyi aşarak paylaşıldığı, okul örgütünde yer alan diğer paydaşların da sorumluluğu altına girerek, herkesin aktif biçimde yer alarak zaman zaman liderlik rolünü üstlendiği okullar bazı ortak özelliklere sahiptirler.

Lambert (2002: 38) böyle okulların sahip olduğu önemli özellikleri şöyle belirtmiştir:

- *Birçok aile ve öğrenci de dâhil olmak üzere müdürler ve öğretmenler, çalışma gruplarına, aktif araştırma takımlarına, dikey öğrenme çalışma gruplarına ve öğrenme merkezli ekip toplantılarına eşit öğrenen ve liderler olarak birlikte katılırlar.*
- *Ortak vizyon tutarlı programla sonuçlanır.* Katılımcılar temel değerlerini yansıtırlar ve hepsi kendini adayabilsin diye bu değerleri ortak bir vizyonla birleştirirler. Örgütün tüm üyeleri sürekli “Bu öğretimsel uygulamanın bizim vizyonumuzla nasıl bir ilgisi vardır?” sorusunu sorarlar.
- *Sorgulama tabanlı bilgi kullanımı kararlara ve uygulamalara yön verir.* Üretilmiş paylaşılan bilgi okulun güç kaynağı olur. Öğretmenler, müdür, öğrenciler ve veliler cevaplar bulmak ve yeni sorular üretmek için veri analiz ederler. Beraberce düşüncelerini yansıtır, tartışır, analiz eder, planlar ve harekete geçerler.
- *Roller ve eylemler geniş katılımı, işbirliğini ve kolektif sorumluluğu yansıtır.* Birlikte yapılan işlerde yer alan katılımcılar yansıtma, diyalog ve sorgulama yoluyla sözcükleri düzeylerini aşarlar. Bu çalışma “Ben okuldaki bütün öğrencilerin ve yetişkinlerin öğrenmesi için sorumluluk paylaşımında bulundum.” hissi yaratır.
- *Yansıtıcı uygulama sürekli olarak yeniliğe yol açar.* Yansıtma katılımcıların bir şeyi nasıl yaptıklarını ve neyin yeni ve daha iyi yollar sağladığını tekrar ve tekrar düşünürler. Katılımcılar günlük tutarak, diyalog, ağ iletişimi ve kendi düşünce süreçleri ile yansıtırlar.
- *Öğrenci başarısı yüksek olur ya da sürekli gelişiyordur.* Liderlik kapasitesi bağlamında “öğrenci başarısı” test puanlarından daha

fazlasını ifade etmektedir; kendini tanıma, sosyal olgunluk, kişisel esneklik ve sivil gelişmeyi de içermektedir. Ayrıca cinsiyet, ırk, etnik köken ve sosyo-ekonomik duruma göre farklılık gösteren öğrenci grupları arasındaki başarı farkını kapatmaya da dikkati çeker.

Görüldüğü gibi paylaşılan liderlik, okul örgütünde yöneticilerin, öğretmenlerin, velilerin, öğrencilerin ve diğer paydaşların değişen rollerini ön plana çıkarmaktadır. Paylaşımçı bir bakış açısıyla eğitimsel değişimlere ayak uydurmayı ve okulların çağın gereklerinin gerektirdiği seviyeye ulaşmasında büyük rol oynamaktadır. Paylaşılan liderlik sergilenen okullarda okul müdürleri okulun diğer paydaşlarıyla daha yakın ve içten ilişkiler geliştirerek çok daha etkin olabilirler. Okul müdürü tarafından yetkilendirilen öğretmenler, müdürlerinin böyle bir paylaşıma girmesi nedeniyle çalıştıkları kuruma ve yöneticilerine karşı olumlu düşünceler geliştirebilirler. Bu durum da okul başarısını ve öğrencilerin başarısını arttırmada anahtar noktalardan biri olarak hizmet edebilir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu kısmına kadar olan bölümlerde araştırmanın amacı ve paylaşılan liderliğe ilişkin alanyazında var olan bilgi birikimi aktarılmaya çalışılmıştır. Diğer taraftan paylaşılan liderliğe ilişkin gerek kuramsal gerekse uygulamaya dönük araştırmaların, ne tür bulgulara ulaştığı da bu çalışma için önemlidir.

Bu doğrultuda yapılan taramada ilk olarak yurt içinde paylaşılan liderliğe ilişkin çalışmalar incelenmiştir. Daha sonra ise, yurt dışı çalışmaların ne tür bulgulara ulaştığına bakılmıştır.

2.4.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Türkiye’de genelde liderlik ve farklı liderlik stilleri üzerine birçok çalışma bulunmaktadır bunların çoğu ise okul müdürlerinin liderlik özellikleri ile ilgili çalışmalardır.

Ulaşılabilen kaynaklar arasında, ‘‘Paylaşılan Liderlik’’ kavramı diğer liderlik türlerine kıyasla daha yeni olduğu için (Harris, 2009; Spillane, 2005) öğretmenlerin sergiledikleri paylaşılan liderlik davranışları üzerine az sayıda araştırma bulunmaktadır ve yapılan araştırmaların çoğu paylaşılan liderlik kavramını tek olarak ele almaktansa öğretmen liderliği ile beraber ele almaktadır.

Baloğlu (2011), dağıtımçı liderlik teorisini diğer teoriler temelinde ele almayı ve bu yaklaşımın en bilinen savunucuları olan Gronn, Spillane ve Elmore’un görüşleri çerçevesinde analiz ederek ulaşılan tüm sonuçları bütünleştirmeyi amaçladığı ‘‘*Dağıtımçı Liderlik: Okullarda Dikkate Alınması Gereken Bir Liderlik Yaklaşımı*’’ başlıklı tarama çalışmasında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Başlangıçta Gronn, Spillane ve Elmore’un çalışmalarıyla tek adam ya da odak liderliğe bir tepki olarak gündeme gelmiş olan dağıtımçı liderlik, sonradan durumsal liderlik teorileriyle etkileşerek, liderliğin uygulamasını vurgulayan taksonomik bir bakış açısına dönüşmüştür.
2. Model, liderliği odak liderlikten dağıtımçılığa uzanan bir çizgide ikili bir yapı içerisinde ele almaktadır. Böyle bir yapı içerisinde en az iki lider arasında oluşan bağı liderliğin kendisi olarak karşımıza çıkarmaktadır.
3. Bu yeni yaklaşım, okullarda öğretmen liderliği, öğrenci liderliği, veli liderliği ve okul çevresindeki diğer liderlik kaynaklarıyla kurulacak bağlara ve işbirliğine özel bir önem vermektedir. Okulun içi ve dışında yer alan tüm liderlik kaynaklarının gücünü bir havuzda toplamayı içermekte, liderliğin sınırlarını genişletmektedir.
4. Liderliğin aktif geliştiği yerler olan eğitim kurumlarında çoklu liderlik uygulamaları okulun toplam liderlik potansiyelini harekete geçirebilir. Bu bakış açısı okul örgütündeki sosyal kapasiteyi yeniden inşa ederek yapılandırmacı düşünme, örgütsel zekâ ve yaratıcılığı da önemli katkılar sağlayabilir gözükmektedir.
5. Yakın gelecekte, Türkiye eğitim sistemindeki okul temelli reform çalışmalarının odak noktasında dağıtımçı liderliğin yer alacağı söylenebilir. Gerek genel bilim alanındaki gelişmeler ve gerekse de ülkemizdeki ileri demokrasi uygulamalarının okul liderliği üzerindeki

belirleyici etkileri, bu liderlik türünün okul iyileştirme çalışmalarında büyük bir önem kazanacağını işaret etmektedir.

Can (2007), 2006 yılında Kahramanmaraş, Kayseri ve Nevşehir illerinde ortaöğretim okullarında çalışan 8 yönetici ve 15 öğretmenle kendi okullarında yüz yüze ayrıntılı görüşmeler yapmıştır. Ortaöğretim okulu yöneticileri ve öğretmenlerine göre öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyini saptamayı amaçladığı bu araştırmada aşağıdaki öğretmen davranışlarının olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Katılımcıların yarısından fazlasının paylaştığı, okulda gösterildiğine inanılan öğretmen liderliği becerilerinden bazıları;

- Öğrencileri öğrenmeye/derslere motive ederler.
- Sürekli öğrenmeye ve gelişmeye isteklidirler.
- Temel kararları birlikte vermek isterler.
- Yönetimin desteklediği okul projelerine ve etkinliklerine destek verirler.
- Öğretimi ve öğrencileri severek eğitim öğretime katılırlar.
- Takım çalışmalarına katılmada isteklidirler.
- Sınıf eğitsel kol etkinliklerini yürütürler, okul etkinliklerinde görevler alırlar.
- İnanıkları hizmet içi eğitim ve geliştirme etkinliklerine katılırlar.
- Öğrenciyi etkiler ve sınıf liderliği rollerini yerine getirirler.
- Zaman yönetimi becerileri yeterlidir.

Çok az katılım gösterilen veya hiç paylaşılmayan öğretmen liderliği becerilerinden bazıları;

- Değişim, dönüşüm ve sürekli öğrenme projeleri oluştururlar.
- Sürekli öğrenme için önlemler alır ve eğitim programları önerirler.
- Akademik eğitim politikaları oluştururlar ve eğitim araştırmaları yaparlar.
- Bağımsız okul etkinlik projeleri geliştirirler.

Korkmaz ve Gündüz (2011) “*İlköğretim Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri*” başlıklı araştırmada Kocaeli ilinde bulunan, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı 46 ilköğretim okulunda 2009-2010 öğretim

yılında çalışan yöneticilerin, dağıtımçı liderlik özellikleri öğretmen görüşlerine göre belirlenmeye çalışılmışlardır. Çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin çoğunluğu (% 63) tarafından yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışının zorluklarla başa çıkma boyutunu “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum” düzeyinde gösterdiğini düşünmektedirler.
- İlköğretim okulu öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (% 89.4) tarafından yöneticilerin dağıtımçı liderlik davranışının “imkân tanıma” boyutunu “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum” düzeyinde gösterdiğini düşünmektedirler.
- İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%76.6) yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının “cesaretlendirme” alt boyutunu “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum” düzeyinde gösterdiklerini düşünmektedirler.
- Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okul yöneticilerinin kendilerine model olduğunu düşünmeleri okul yöneticilerinin mesleki yetkinlikleri oranında okulların ve öğretmenlerin de geliştirilebileceğini düşündürmektedir.

Türkyılmaz ve Kuş (2010) Kırşehir İl merkezinde görev yapan öğretmenlerin evreni oluşturduğu “*Öğretmenlerin Okul Kalitesini Algılamalarındaki Farklılıklar*” başlıklı araştırmalarında, kaliteli okulların dokuz göstergesi olarak;

- Paylaşıcılık ve belirginlik
- Yüksek standartlar ve öğrencilerin bu standartlara erişeceğine duyulan inanç
- Etkili okul liderliği
- İletişim ve işbirliğinde yüksek seviye
- Müfredat, eğitim ve değerlendirmenin standartlar seviyesinde olması
- Öğrenim ve öğretimin takip edilmesi
- Mesleki gelişime odaklanma
- Destekleyici öğrenme ortamı
- Okul çevresi ve ailelerin etkin katılımı’ nı

ölçüt olarak almışlardır. Ortaöğretim ve ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okul kalite ölçütleri olan bu dokuz özellikle ilgili algılarının ortaya konulmasını amaçlamışlardır.

Araştırma bulguları sonucunda paylaşılan liderlikle ilişkili olarak ortaöğretimde çalışan öğretmenler ile ilköğretimde çalışan öğretmenler arasında “belirginlik ve paylaşımcılık”, “yüksek standartlar”, “okul liderliği”, “iletişim ve işbirliği”, “müfredat, eğitim ve değerlendirme”, “öğrenme ortamı”, “veli ve okul çevresinin katılımı” ve okul kalite nitelikleri açısından ilköğretimde çalışanlar lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Yalçın ve Ay’ın (2011) bilgi toplumunun getirdiği yenilikler ve değişime paralel olarak değişen çağa en başarılı şekilde uyum sağlama yönünde öğrenen örgüte dönüşme gerekliliğini ve bu süreçteki liderlerin rolü ve önemi ortaya çıkarmayı amaçlayan “*Bilgi Toplumunda Öğrenen Örgütler ve Liderlik Süreci Bağlamında Bir Örnek Olay Çalışması*” başlıklı araştırmalarında paylaşılan liderlik kavramıyla ilgili olarak “paylaşılan vizyon” a dair şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Paylaşılan vizyonlar bireysel vizyonlardan meydana gelmektedir.
- Paylaşılan bir vizyon oluşturmada, örgütün ortak amaçlarına ulaşmak için bireyler kendi istekleri ile aynı amacı benimserler ve buna ulaşmak için çaba gösterirler.
- Geliştirilen bilgilerin paylaşımı, bu paylaşım sürecinin sonunda örgütlerin “öğrenen örgütlerin” özelliklerine sahip olmasına yardımcı olur.
- Paylaşılmış bir vizyon, iyi tanımlanmış bir amaç, işbirliği ve takım çalışmasının yaratacağı sinerji örgütün yüksek performansa sahip olmasını sağlayacaktır.
- Bir örgütün özünü paylaşılan değerler ifade eder ve bu durum örgütün içindeki bireylerle beraber dönüşümüne ve gelişimine zemin hazırlar.

2.4.2. Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar

Türkiye'deki duruma kıyasla yurtdışında, paylaşılan liderlik üzerinde birçok araştırma bulunmaktadır. Fakat paylaşılan liderlik alanyazına kıyasla yeni girmiş ve hala gelişmekte olan bir liderlik türü olduğu için nicel araştırmaların sayısı yinede kısıtlıdır. Alanyazında bulunan bu çalışmalar ise çoğunlukla öğretmenler ve yöneticilerin paylaşılan liderlik davranışlarını beraber ya da ayrı ayrı ele alan çalışmalardır.

Spillane ve Healey (2010) Heck ve Hallingerin çalışmasını şu şekilde özetlemişlerdir:

Heck ve Hallinger tarafından 2009 yılında paylaşılan liderlik çerçevesi içerisinde yaptıkları çalışmada, liderliğin kaynakları üzerine öğretmenlerin bakış açılarına odaklanmışlardır. Paylaşılan liderliliğin öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkiyi göstermek için, paylaşılan liderliği okul gelişiminde okulun gelişim takımının üyeleri, öğretmenler ve müdürler tarafından uygulanan işbirliği formları olarak kavramsallaştırmışlardır. Öncelikle, öğretmenlerin okulda eğitimsel gelişme hakkında işbirlikçi karar almadaki bakış açılarını incelemişlerdir. İkinci olarak, öğrenci öğrenmesi için paylaşılan hesap verme sorumluluğu, katılım, adanma ve yetkilendirilme doğrultusunda öğretmenlerin hangi liderlik türü üzerine vurgu yaptıklarını düşünülmüştür. Son olarak, okulun vizyonunu ve amacını gözden geçirmek amacıyla tüm paydaşlara düzenli fırsatlar sağlanması ve okulun akademik gelişimini değerlendirmek amacıyla okul liderlerinin ortaya koyduğu katılımın öğretmenler tarafından nasıl algılandığını incelemişlerdir.

Bu çalışma okullarda, liderliğin nasıl paylaşıldığını ölçmek ve liderlik üzerine farklı yaklaşımlar uygulamak için paylaşılmış bir çerçeve sağlamıştır.

Christy (2008) tarafından Warrensburg'ta '*İlk ve Orta Okullarda Paylaşılan Liderliğe Hazır Bulunuşluğun Karşılaştırılması*' başlıklı bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada; ortaokulların paylaşılan liderliğe ilkokullardan daha hazır olup olmadıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada misyon, vizyon ve hedefler gibi liderlik uygulamaları, okul kültürü ve paylaşılan sorumluluklar üzerinde inceleme yapılmıştır. Araştırma sonucunda;

- Ortaokullar paylaşılan liderliğe ilkokullardan daha hazır bulunamamışlardır. İlkokulda görev yapan eğitimciler okullarında paylaşılan liderlik uygulamaya ortaokullarda görev yapmakta olan eğitimcilerden daha hazır durumdadırlar
- Ortaokul eğitimcileri paylaşılan liderlik boyutlarından “*paylaşılan sorumluluk*”’u uygulamaya diğer tüm boyutlardan (daha hazır bulunmuşlardır.
- İlköğretim okulu eğitimcileri “*Okul kültürü*” boyutunda liderliği paylaşmaya diğer tüm boyutlardan daha hazır durumdadırlar.
- Ortaokullardaki okul kültürü ve müfredatta, karar alma ve liderlik rollerinde işbirliği için daha fazla vakit ayırmak amaçlamıştır
- Paylaşılan liderlik “*Ortak kültür*”’ü gerektirir.
- Elde edilen veriler paylaşılan liderliğin ortak kültürün -örgütün inançları, değerleri ve varsayımları, alışkanlıkları oradaki insanların nasıl davrandıkları, ne hissettikleri gibi- var olduğu örgütlerde ortaya çıktığını göstermiştir.
- İlkokullarda çalışmayı tercih edenlerin ortaokulda çalışanlardan kişilik özellikleri bakımından gösterdiği farklılıklar nedeniyle ortak kültür oluşturmaya ve bu kültürü devam ettirmeye daha eğilimli olduğu görülmüştür.
- Paylaşılan liderliğin uygulanması için grupların, etkili iletişimi ve grup birliğini geliştirmeleri gerektiği ortaya çıkmıştır.
- Paylaşılan liderlik uygulamaları ekibi daha üretici yapmaktadır.
- Etkili bir paylaşılan liderlik farklı yetenekleri olan bireyleri organize ederek bir araya getirmeyi de içerir.
- Müdür duygusal açıdan bir bütünlük kurarken; destekleme, işbirliği ve diğer liderlerin yaptıkları işlerde de yol göstericilik aracılığıyla liderliğin paylaşımını sağlar.
- Paylaşılan liderlikteki ortak kültür boyutu okul ekibi arasındaki üretici ilişkileri destekler ve okul misyonuna karşı kişisel sorumluluğu gerekli kılar.

Bir başka çalışma Smith (2007), tarafından Georgia’ da yapılmıştır. “*Gürcüstan’da Bir Okul Bölgesinde Paylaşılan Liderliğin Dört Boyutuna Öğretmen Katılımına İlişkin Bir Çalışma*” adlı araştırmasında paylaşılan liderlik uygulanan bir okul bölgesinde öğretmenlerin paylaşılan liderlik uygulamasının dört boyutuna (1. Misyon, vizyon ve hedefler; 2. Okul kültürü 3. Liderlik uygulamaları 4. Paylaşılan sorumluluk) katılımlarının nasıl olduğunu anlamayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda şu bulgular edinilmiştir:

- Öğretmenler okulun misyon, vizyon ve hedeflerin kurulmasında yüksek derecede yer almalarına rağmen, öğretmenler, yöneticiler ve diğer personel arasında karşılıklı güven ve saygı eskilliği olduğu görülmüştür.
- Mesleki gelişim aktivitelerini geliştirme konusunda öğretmenler, üst düzey yöneticiler ve okul yöneticileri arasında bir birlik olduğuna inanmaktadırlar.
- Öğretmenler müfredatlarında yeterli zamanları olmamasına rağmen diğerleriyle işbirliği için yöneticilerle sorumlulukları paylaştıkları fakat öğretmen ve ailelerin, eğitimde ailelerin rolü üzerine bir anlaşmaya varamadıklarına inanmaktadırlar.
- Okul kültürü ve paylaşılan sorumluluklar bakımından ilkokul öğretmenleri paylaşılan liderlikte lise öğretmenlerine göre daha fazla yer almaktadırlar.
- Eğitimde tecrübeli öğretmenler yeni olanlara kıyasla paylaşılan liderliği daha fazla benimsemektedirler.
- Öğretmenler okul yöneticilerinin onları karar almaya cesaretlendirdikleri inancındadırlar.
- Okul kültürü, liderlik uygulamaları ve paylaşılan sorumluluklar bakımından ilk, orta ve lise öğretmenleri çok büyük farklılıklar göstermektedir.
- Paylaşılan liderlik öğretmenlerin dört boyutunda da yer aldığı karışık bir kavramdır.
- Öğretmenler paylaşılan liderliği başlatan öğeler olan misyon, vizyon ve hedef geliştirmede en aktif biçimde yer almaktadırlar. Güven, saygı,

eldeki kaynaklar, zaman ve kaynaklar gibi etkenler paylaşılan liderliğe etkili bir şekilde katılımı büyük ölçüde etkilemektedir.

Muijs ve Harris'in (2006) *“Okul Gelişimine Yol Açmış Öğretmenler: İngiltere’de Öğretmen Liderliği”* adlı çalışmasında öğretmen liderliğinin en iyi nasıl uygulanacağı, geliştirileceğini keşfetmek ve öğretmen liderliği ile profesyonel işbirliği ve okul gelişimi arasındaki olası ilişkiyi bulmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretmenlerin profesyonel gelişimi ve aralarındaki işbirliğinin öğrencilerin öğrenmesi üzerinde olumlu etkisi vardır.
- İletişim eksikliği olduğu veya müdürlerin öğretmenlerin liderlik rolü üstlenmelerine karşı pasif tavırları görev almada isteksizliğe yol açarak liderliği paylaşma yoluna gidilmesine ve öğretmenlerin liderlik davranışı sergilemelerine engel olabilir.
- Öğretmenler arasındaki profesyonel yardımlaşma ve anlamlı işbirliğinde üstlenilen işler ilk yapım aşamasında iken, paylaşılan liderlik formlarının oluşması için daha fazla iş gereklidir.
- Okulun gelişim çabalarına okul paydaşlarının yüksek düzeyde sorumluluk alması ve katılımı öğretmenlerin yeni fikirlerle tanışması için öğretmenler arasındaki kendine güveni ve istekliliği artırır.

Harris ve Sheer (2004) *“Öğretmen Liderliğine Paylaşımçı Bir Bakış Açısı: İnsanlara ve Yerlere Uzanan bir Liderlik Uygulaması”* başlıklı araştırmalarında liderlik uygulamaları üzerindeki paylaşımçı bakış açısını vurgulayarak, liderlik uygulamasının liderlere, izleyenlere ve durumlara nasıl yayıldığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Paylaşılan bakış açısı müdür ve öğretmenleri eş görür ve bu yüzden liderlik uygulamasına birden fazla kişinin katılımını kabul eder.
- Eğitimsel gelişmeyi sağlayan liderlik paylaşımı öğretmen gelişimi ve işbirliğini de destekler.

- Liderlik uygulaması için ihtiyaç duyulan bilgiye ancak tek başına bireylerin ötesine geçerek birçok liderin beraber ne yaptığını ve ne bildiğini anlayarak ulaşılabilir.
- Liderlik uygulaması liderlere üç şekilde yayılabilir: İşbirlikçi, kolektif ve eşgüdümlü.
- Okul seviyesinde liderlik uygulamaların, bir tek lider üzerinden düşünülmeğe, birçok liderin aktiviteleri nasıl organize ettiği ve kimlerin sorumluluk aldığı üzerinden düşünülebilir.

Scribner, Sawyer, Watson ve Meyers (2007) tarafından bir lisede işbirlikçi takım çalışmasının liderliği nasıl etkilediğini ve bunun yanında takım çalışmasını etkileyen faktörleri ortaya çıkarmayı amaçlayan “*Öğretmen Takımı ve Paylaşılan Liderlik: Bir Grup Söylem ve İşbirliği Çalışması*” başlıklı çalışmalarında şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

- Takım temelli yönetim yapılarında beraber çalışan müdürler ve öğretmenler takımın yaşadığı sorunun kapsam ve niteliğini hesaba katmalıdırlar.
- Paylaşılan yönetim yapılarındaki takımların doğası – onların problem bulma ya da çözmeyi organize edebilecekleri gerçeği doğrultusunda-takımların ayrı ayrı liderlik kapasitesi ve yaratıcılığına önemli ölçüde olası etkisi vardır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, araştırmada kullanılacak veri toplama aracı ile verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel teknikler nicel ve nitel boyutlar kapsamında ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma “İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışlarının ne düzeyde” olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu tür araştırmalar, dikkatli gözlemler yapmayı ve bulgular arasındaki ilişkilerin ayrıntılı dokümantasyonunu vermeyi amaçladığından betimsel araştırmalar olarak değerlendirilmektedir (Bhattacharjee, 2012).

Leech ve Onwuegbuzie’ye göre “karma araştırma; tek bir çalışma ya da çalışmalar dizisindeki aynı temel olgulara ilişkin nitel ve nicel veriler toplamayı, onları analiz etmeyi ve yorumlamayı içermektedir” (Akt. Kıral ve Kıral, 2011: 294).

Bu araştırmada, veri toplama tekniği olarak hem nicel hem nitel boyutları içeren karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem nitel ve nicel araştırmaların karışımını içeren bir araştırmadır. Karma yöntemli bir araştırmada nitel araştırmayı, araştırmanın bir safhasında, nicel araştırmayı da başka bir safhasında kullanılması anlaşılmaktadır. Örneğin bir araştırmacı önce deneysel araştırma yapabilir sonra deneysel araştırmaya katılmış olan katılımcılara deneysel araştırmayı nasıl algıladıklarını tespit etmek amacıyla görüşme yapabilir. Bundan sonra bu iki yöntemden elde edilmiş olan bulguları karşılaştırabilir (Kıral ve Kıral, 2011). Çalışma, nicel verilerin elde edilmesinden sonra, nitel verilerle desteklenmiştir.

Bu araştırmanın nicel ve nitel boyutları aşağıda kısaca açıklanmıştır.

3.1.1. Nicel Boyut

“Araştırma süreci içerisinde bulunan durumlar, yapılan çalışmalar ile sistematik olarak bir araya getirilerek bu durumlardan özlü bir biçimde bilgi çekirdekleri elde edilmeye çalışılmaktadır” (Karagöz ve Ekici, 2004: 27). Bu bilimsel verilerin uygulama alanına konulmasında istatistiksel yöntem ve teknikler önemli yer tutmaktadır.

Bu çalışmada, Karasar (2009) tarafından, geçmişte var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olarak tanımlana, tarama modeli kullanılmıştır. Bu çalışmada tarama modelinde genellikle kullanılan tekniklerden biri olan anket (survey) tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracı, İzmir ili Buca merkez ilçesi evreninde uygulanmıştır.

Araştırmada önce paylaşılan liderliğe ilişkin Türkçe ve yabancı dile yayımlanmış eserlerin kaynak taraması yapılarak, konu ile ilgili dünyadaki ve Türkiye'deki gelişmeler incelenmiştir. Daha sonra, öğretmenlerin görüşlerine göre “öğretmenlerin paylaşılan liderlik davranışı düzeyleri” belirlenmiştir. Sonraki aşamalarda, araştırma sonucunda elde edilen bulgular yorumlanmış ve bu bulgulara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

3.1.2. Nitel Boyut

Bazı çalışma sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık çıkmaması bu değişkenler arasında önemli farklılıklar olmadığını göstermez, sadece bu farklılıklar niceliksel olmaktansa niteliksel olabilir (Patton, 1987). Creswell nitel araştırmayı, “sosyal yaşamı ve insanla ilgili problemleri kendine özgü metotlarla sorgulayarak, anlamlandırma süreci” olarak ifade ederken, Merriam ise genel itibari ile “nitel araştırmacı gözlem, görüşme ve dokümanlardan yola çıkarak kavramları, anlamları ve ilişkileri açıklayarak süreci sürdürür” şeklinde ifade etmektedir (Akt. Karadağ, 2010: 54).

Nitel araştırmada toplanan veriler, araştırılan konu ile ilgili okuyucuya betimsel ve gerçekçi bir resim sunmakta ve bunun için de toplanan verilerin ayrıntılı ve derinlemesine olması ve araştırmaya konu olan bireylerin görüş ve deneyimlerinin mümkün olduğu ölçüde doğrudan sunulması önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması, tarama modeli olarak ise odak grup görüşmesi yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmaları nicel veya nitel yaklaşımla yapılabilir. Her iki yaklaşımda da amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Durum çalışmalarında genellikle birden fazla veri toplama yöntemi uygulanır; bu sayede zengin ve birbirini teyit edebilecek veri çeşitliliğine ulaşılmaya çalışır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

“Görüşme sadece bir araç değildir, “konular” dünyasını oluşturan söylemsel yapıların daha derinine inen bir matkap gibidir” (Schostak ve Barbour, 2006: 4). Stewart ve Cash görüşmeyi, “Önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süresi olarak tanımlamıştır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011: 119). Görüşme veri toplamak için sözel, sözel olmayan, konuşulan ve duyulan gibi çok yönlü kanallar kullanan esnek bir araçtır. Kısacası, görüşme, araştırmacılar için güçlü bir uygulamadır. Nitel araştırmalarda çeşitli görüşme teknikleri kullanılmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Odak grup görüşmesinin temel amacı insanların ne düşündüğünü ve ne hissettiğini anlamaktır. Bu yüzden odak grup görüşmesi yöntemi açık uçlu sorulara dayanır. Genellikle 6-8 kişinin katılımı ile oluşan odak grup görüşmelerinde katılımcılar diğer katılımcıların tepkilerini ve yanıtlarını duyarlar, buradan hareketle daha önce belirttikleri görüşlere eklemeler yaparlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

3.2. Evren

Araştırma evrenini, 2012-2013 öğretim yılında İzmir ili, Buca ilçe merkezi sınırları içerisindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma evreninde 50 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Bu okullarda görev yapan öğretmenlere ilişkin sayısal bilgiler Çizelge 1 ve Çizelge 2’de verilmiştir.

Araştırma evreninde 50 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Bu okullarda 2.123 öğretmen görev yapmaktadır.

Çizelge 1.

İzmir İli Buca İlçe Merkezinde Bulunan İlköğretim Okulu Öğretmen Sayısı

İlköğretim Okulu Sayısı	Toplam Öğretmen Sayısı
50	2.123

Çizelge 1’de de görülebileceği gibi evrende toplam 50 okul, 2.123 öğretmen bulunmaktadır.

Çizelge 2.

İzmir İli Buca İlçe Merkezinde Bulunan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılım Sayıları

Toplam Öğretmen Sayısı	Kadın	Erkek
2.123	1348	775

Çizelge 2'ye göre evrende bulunan toplam 50 okulda çalışan 2.123 öğretmenden 1348'si kadın ve 775'i erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

Çizelge 3.

Farklı Büyüklükteki Evrenler İçin Kurumsal Örneklem Büyüklükleri ve %95 ve %99 Kesinlik Düzeyi (Tolerans Gösterebilir Hata için Gerekli Örneklem Büyüklükleri)

Evren	%5	%1
50	44	50
100	79	96
200	132	196
500	217	476
1.000	278	907
2.000	322	1.661
5.000	357	3.331
10.000	370	4.950
20.000	377	6.578
50.000	381	8.195
100.000	383	9.926
1.100.000	384	9.706

Kaynak: Cohen, Manion ve Morrison (2007)

Çizelge 4.

Örneklem Büyüklüğü Belirleme

N	S	N	S	N	S
10	10	220	140	1.200	291
15	14	230	144	1.300	297
20	19	240	148	1.400	302
25	24	250	152	1.500	306
30	28	260	155	1.500	306
40	36	280	162	1.700	313
45	40	290	165	1.800	317
50	44	300	169	2.000	322
55	48	320	170	2.200	327
60	52	340	181	2.400	331
65	56	360	186	2.600	335
70	59	380	191	2.800	338
75	63	400	196	3.000	341
80	66	420	201	3.500	346
85	70	440	205	4.000	351
90	73	460	210	4.500	354
95	76	480	214	5.000	357
100	80	500	217	6.000	361
110	86	550	226	7.000	364
120	92	600	234	8.000	367
130	97	650	242	9.000	368
140	103	700	248	10.000	370
150	108	800	260	15.000	375
160	113	850	265	30.000	379
180	123	900	269	40.000	380
190	127	950	274	50.000	381
200	132	1.000	278	75.000	382
210	136	1.100	285	100.000	384

Kaynak: Krejcei ve Morgan,1970 N: Evren büyüklüğü S: Örneklem Büyüklüğü,

Evren, araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünüdür. Evren ya da çalışma evreni, çoğu zaman içinde çeşitli elemanları olan, benzer amaçlı kümelerden oluşur. Evrende ki bütün kümelerin tek tek eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan örneklemeye küme örnekleme denir (Karasar, 2009). Bu çalışmada da örnekleme yöntemlerinden biri olan küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

“Küme örnekleme, evrendeki bir grubu, yani örneklerdeki tek elementlerdense grubu seçmek demektir. Küme örnekleme, örnekleme safhasını

oldukça kolaylaştırır ve çalışmanın etkililiğini arttırır” (Kumar, 2008: 15).
“Araştırma, evrenden seçilecek kümeler üzerinde yapılır” (Karasar, 2009: 114).

Bu araştırmada, öncelikli olarak evren, okullarda bulunan öğretmen sayısı bağımsız değişkenine göre alt evren gruplarına ayrılmış ve böylelikle oranlı örneklem yoluna gidilerek alt evrenler oluşturulmuş ve her alt evrenin bütün evren içindeki oranını yansıtacak şekilde okul seçilmiştir.

Evrenden örneklem seçilirken örneklemin Çizelge 7 ve Çizelge 8’de ki değerlerden az olmaması sağlanmıştır. Ayrıca, bazı katılımcıların anketi geri ulaştıramaması, eksik ve ya yanlış doldurması gibi etkenler de göz önünde bulundurulmuştur.

Evrende Yer Alan Katılımcıların Belirlenmesi

Bu aşamada evrene giren katılımcılar okulda görev yapmakta olan öğretmen sayısına ve branşlarına göre belirlenmiştir.

1. Okulda görev yapmakta olan öğretmen sayısına göre; 30 ve altı, 50 ve üzeri,
2. Branşlarına göre; sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri, çalışmanın evrenini oluşturmaktadır.

Evrendeki öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları ve branşlarına ilişkin bilgiler belirlenirken İzmir İli Buca İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bürosu tarafından hazırlanan veriler kullanılmıştır (İBİMM, 2013).

3.3. Örneklem

Araştırmanın örnekleme nicel ve nitel boyutlar temel alınarak aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1. Nicel Boyut Açısından Örneklem Belirlenmesi ve Örneklem Özellikleri

İlköğretim okulu öğretmenlerinin oluşturduğu evren büyük olduğundan bu evrende çalışma yerine örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem almada temel olan “yansızlık ilkesine” uyulmuştur. Öğretmen evreninden örneklem alınırken, öğretmen sayısı 20 ve üzerinde bulunan okullardan, oranlı küme örnekleme yapılmıştır. Çünkü oranlı küme örnekleminin, daha temsili bir örneklem oluşturduğu

kabul edilir ve küme örnekleme araştırmacının geniş bir fiziki alana yayılmasını önleyerek, maliyeti düşürür (Karasar, 2009).

Yansızlık ilkesine uygun olarak, Buca ilçe merkezi sınırları içerisinde bulunan 50 ilköğretim okulu arasından, öğretmen sayısı 50'den az ve 51 ve üzeri olan 7 resmi ilköğretim okulu ve bu okulların her birinde görev yapan sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin tamamı örnekleme alınmıştır. Böylelikle Çizelge 3 ve 4'te verilen örnekleme büyüklüğü ölçütleri sağlanmıştır.

Örnekleme yer alan ve yansızlık ilkesine bağlı kalarak seçilen 7 resmi ilköğretim okulundan gelen ölçme araçları toplam sayısı 362 olarak tespit edilmiş, ancak çeşitli nedenlerle hatalı oldukları belirlenen 16 veri toplama aracı değerlendirmeye alınmamıştır. Böylelikle analiz işlemleri 346 katılımcıdan toplanan veriler üzerinden gerçekleşmiştir.

Katılımcıların cinsiyete göre dağılımları Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5.

Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	n	%
Kadın	211	61
Erkek	135	39
Toplam	346	100

Çizelge 5'te katılımcıların cinsiyete göre dağılımları görölmektedir. Buna göre 211 (%61) katılımcı kadın ve 135 (%39) katılımcı ise erkektir.

Katılımcıların branşlarına göre dağılımları Çizelge 6'da verilmektedir.

Çizelge 6.

Katılımcıların Branşlarına Göre Dağılımları

Branş	n	%
Sınıf Öğretmeni	155	44,8
Sosyal Bilimler	130	37,6
Mat ve Fen	61	17,6
Toplam	346	100

Çizelge 6’da katılımcıların branşları sınıf, sosyal bilimler ve mat ve fen olarak üç ana başlık altında toplanmıştır. 155 (%44,8) katılımcı sınıf öğretmeni, 130 (%37,6) katılımcı sosyal bilimler alanında öğretmen ve 61 katılımcı matematik ve fen bilgisi alanı öğretmenidir.

Katılımcıların mezun oldukları okul türüne göre dağılımları Çizelge 7’de verilmektedir.

Çizelge 7.

Mezun Oldukları Okula Göre Dağılımları

Mezun Olunan Okul	n	%
Eğitim Fakültesi	229	66,2
Diğer	117	33,8
Toplam	346	100

Çizelge 7’de katılımcıların mezun oldukları okul türüne göre dağılımları verilmiştir. 229 (%66,2) kişi eğitim fakültelerinin çeşitli bölümlerinden mezun olan katılımcılardan, 117 (%33,8) kişi ise diğer fakültelerden mezun olmuş katılımcılardan oluşmaktadır.

Katılımcıların kıdemlerine göre dağılımları Çizelge 8’de verilmektedir.

Çizelge 8.

Katılımcıların Kıdemlerine Göre Dağılımları

Kıdem	n	%
10 yıl ve altı	79	22,8
11-20 yıl arası	158	45,7
21 yıl ve üstü	109	31,5
Toplam	346	100

Çizelge 8’de katılımcıların toplam çalışma sürelerine göre dağılımları görülmektedir. 79 (%22,8) 10 yıl ve altı kıdem diliminde, 158 (% 45,7) katılımcı 11-20 yıl arası kıdem diliminde ve 109 (%31,5) katılımcı ise 21 yıl ve üzeri kıdem diliminde yer almaktadır.

Katılımcıların okulda bulunan öğretmen sayısına göre dağılımları Çizelge 9’da verilmektedir.

Çizelge 9.

Katılımcıların Okulda Bulunan Öğretmen Sayısına Göre Dağılımları

Öğretmen Sayısı	n	%
50’den az	111	32,1
50’den fazla	235	67,9
Toplam	346	100

Çizelge 9’da katılımcıların görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre dağılımları görülmektedir. 11 (%32,1) katılımcı, öğretmen sayısı 50’den az olan ilköğretim okullarında, 235(%67,9) katılımcı ise öğretmen sayısı 50’den fazla olan ilköğretim okullarında görev yapmaktadır.

3.3.2. Nitel Boyut Örneklem Belirlenmesi ve Örneklem Özellikleri

Bu çalışmada nitel veri toplama boyutunda amaçlı örnekleme olarak kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemleri, tam anlamıyla nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkmıştır. Patton’a göre, “amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir” (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011: 107). Bu durum olayların ve durumların keşfedilmesinde ve daha etkili açıklanmasında yararlı olur. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ulaşılabilir durum örnekleme kullanılan bu çalışmada, araştırmacı kolay ulaşılabilir bir grubu araştırmaya dâhil etmeyi tercih etmek istemiştir. Nitel araştırmada maliyet ve ulaşılabilirlik, örneklem kararında dikkate alınması gereken etkenlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2010).

“Bir araştırmada kullanılan odak grup sürecinde, genellikle en az 5 oturum yapılır, 6-8 arası katılımcı yer alır ve ideal bir odak grup görüşmesinde soru sayısı 4-5’i geçmemelidir” (Yıldırım ve Şimşek, 2010: 157). Araştırmacı araştırmaya kimleri dahil edeceğine açık bir şekilde kendisi karar verir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

Bu çalışmada nitel veriler, nitel araştırma görüşme türleri arasında yer alan “ odak grup” görüşmesi yoluyla elde edilmiştir.

Araştırma evrenini 2012-2013 öğretim yılında İzmir ili Buca merkez ilçesi sınırları içerisindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve yöneticiler oluşturmaktadır.

Evrende Yer Alan Katılımcıların Belirlenmesi

Bu aşamada evrene giren araştırmacılar cinsiyetlerine ve branşlarına göre belirlenmiştir.

1. *Cinsiyetlerine göre;* kadın ve erkek,
2. *Branşlarına göre;* sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri,

çalışmanın evrenini oluşturmaktadır.

Bu amaçla, araştırmanın nicel boyut örnekleminde bulunan ve araştırmanın nitel boyutuna yönelik veri toplama amaçlı görüşmelere katılabileceğini belirten katılımcılardan veriler toplanmıştır. Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşan toplam 30 kişi ile altışarlı gruplarla gerçekleştirilen ve 5 odak grup oturumunu içeren yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde görüş zenginliği elde etmek ve belirtilen görüşlerin gerektiğinde tartışılabilmesi için grupların sadece branş ya da sadece sınıf, veya sadece kadın ya da sadece erkek olmamasına özen gösterilmiştir.

Aşağıda verilen tablolarda araştırmanın nitel boyutuna ilişkin katılımcı bilgileri verilmiştir.

Nitel boyut katılımcılarının cinsiyete göre dağılımı Çizelge 10'da verilmektedir.

Çizelge 10.

Nitel Boyut Katılımcılarının Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	n
Kadın	21
Erkek	9
Toplam	30

Çizelge 10’da nitel boyut katılımcılarının cinsiyete göre dağılımı görülmektedir. Görüşmelerde 21 kadın ve 9 erkek katılımcı yer almıştır.

Nitel boyut katılımcılarının branşlarına göre dağılımları Çizelge 11’de verilmektedir.

Çizelge 11.

Nitel Boyut Katılımcılarının Branşlarına Göre Dağılımları

Branş	n
Sınıf Öğretmeni	13
Branş Öğretmeni	17
Toplam	30

Çizelge 11’de görüldüğü gibi, nitel boyutta yer alan 13 katılımcı sınıf öğretmeni ve 17 katılımcı branş öğretmeni olarak dağılım göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Nicel ve nitel boyutlar açısından verilerin nasıl yapıldığı aşağıda açıklanmıştır.

3.4.1. Nicel Boyut:

Araştırmada, veri denince, araştırma amacını gerçekleştirmek için gerekli olan kanıtlar akla gelir. Bu kanıtların ne olacağına ve nerelerden sağlanacağı, araştırma planlanırken kararlaştırılır (Karasar, 2009). “Araştırmada veriler araştırma amacını gerçekleştirmek için gerekli olan kanıtlardır” (Balcı, 2010: 145).

Nicel boyut açısından verilerin toplanmasında veri toplamak üzere tarama tekniği kullanılmıştır. Tarama tekniği, sistematik bir biçimde insanlar ve onların tercihleri, düşünceleri ve davranışları hakkında veri toplamak için anket ya da görüşme kullanmayı içeren tekniktir. Bu teknikte, daha önceden hazırlanmış, katılımcılardan cevap elde etme amaçlı bir set sorudan oluşan ve araştırma araçlarından biri olan anket kullanılır (Bhattacharjee, 2012).

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, Özer ve Beycioğlu (2013) tarafından geliştirilen, alan yazın taraması ve ilgili araştırmalardan yararlanılarak

oluşturulan, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Öncelikle “paylaşılan liderlik”in kuramsal temelleri ve eğitim alanında bu liderlik türüne ilişkin yurtiçi ve yurt dışı alanyazın taranarak paylaşılan liderlik rolüne ilişkin genel bir değerlendirme yapılmıştır. İnternet ve çeşitli kütüphaneler aracılığıyla veri tabanlarında bulunan ilgili araştırma ve makaleler incelenmiştir. Son olarak, konuya ilişkin YÖK, üniversiteler vb. araştırma merkezlerince hazırlanan tezler taranmış ve ilgili görülenler değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırmada paylaşılan liderliğe ilişkin düzey Özer ve Beycioğlu (2013) tarafından geliştirilen “*Paylaşılan Liderlik Ölçeği-PLÖ*” kullanılarak elde edilmiştir.

3.4.2. Nitel Boyut:

Nitel boyut açısından verilerin toplanmasında odak grup görüşmesi tercih edilmiştir. Araştırma ile ilgili yasal izin alındıktan sonra araştırmanın yürütüldüğü okullarda çalışan 30 öğretmenle ön görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılar bu araştırmanın kendi okullarında yapılmasına olumlu yaklaşmışlardır. Öğretmenler gönüllülük ilkesi çerçevesinde görüşmelere katılmayı ve vakitlerini ayırmayı kabul etmişlerdir.

Araştırmanın ilk görüşmeleri, araştırmanın planlanması aşamasında tasarlanamayan veya gözden kaçan herhangi bir sorunun olup olmadığının kontrol edilmesi ve önceden önlemler alarak araştırmanın sağlıklı bir biçimde sürdürülmesi amacıyla, pilot görüşmeler 8 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir.

Odak grup görüşmeleri için seçilen okullardaki çalışmalar, Mart 2013 ayı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile elde edilmiş ve güvenilirliği sağlamak amacıyla katılımcıları etkilememek için yönlendirmemeye özen gösterilmiştir.

Görüşmelerde kayıtların bir kısmı ses kayıt cihazıyla bir kısmı ise ilgili okulun rızası olmadığı için not alma şeklinde gerçekleştirilmiştir. Ses kayıt cihazı kayıt yapma yeteneği oldukça yüksek, küçük ve taşınabilir kayıt araçları olma yönüyle tercih edilmiştir. Ses kayıt cihazına izin verilmeyen okullardaki görüşmeler ise hız kazanmak, görüşmelerin akıcılığını bozmamak ve daha açık ve anlaşılır notlar

alabilmek adına taşınması oldukça kolay olan netbook (mini bilgisayar) bilgisayarda Microsoft Office programının Word dosyasında not alınarak gerçekleştirilmiştir.

Her bir görüşmenin başında katılımcıların, demografik özellikleri not edilmeye çaba gösterilmiştir. Her bir görüşmenin 40-60 dakika sürdürülmesi planlanmıştır.

3.5. Veri Toplama Aracı

3.5.1. Nicel Boyut:

İlköğretim okulu öğretmenlerinin ne düzeyde paylaşılan liderlik davranışları sergilediklerini belirlemeye çalışan bu çalışmada, veri toplamak amacıyla Özer ve Beycioğlu (2013) tarafından geliştirilen “Paylaşılan Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama aracının bu çalışmada kullanılmasıyla ilgili gerekli izin ilgili araştırmacılardan alınmıştır.

Araştırma ölçeği iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel ve mesleki bilgileri içeren 7 soruya, ikinci bölümde ise paylaşılan liderlik 10 maddeden oluşan Likert türü bir ölçeğe yer verilmiştir.

Özer ve Beycioğlu (2013) Adıyaman ili merkez ilçedeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin paylaşılan liderlik davranışlarını ne düzeyde sergilediklerini ortaya koymak amacıyla 31 maddeden oluşan Likert türü bir ölçek geliştirmiştir. Denemelik ölçek formu geliştirilirken öncelikle ilgili alan yazın incelenmiş, konuyla ilgili farklı yazar ve araştırma kuruluşları tarafından yayınlanan çalışmalar toplanarak paylaşılan liderliğe (*distributed leadership*) ilişkin genel bir kuramsal çerçeve oluşturulmuştur (Özer ve Beycioğlu, 2013) . Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen bulgular, ölçeğin öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin algılarını ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. Geliştirilen ölçekte toplam 10 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan her madde, puan değeri olarak “1 = Hiçbir Zaman”, “2 = Nadiren”, “3 = Bazen”, “4 = Çoğunlukla”, “5 = Her Zaman” seçeneklerinden oluşan, Likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan ise 50’dir. Ölçekten alınan yüksek puan paylaşılan liderliğe ilişkin algının yüksek olduğu, düşük puan ise paylaşılan liderliğe yönelik

algının düşük olduğu biçiminde değerlendirilebilir. Ölçeğin mevcut haliyle ilköğretim okullarında paylaşılan liderliğe ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesinde kullanılabileceği söylenebilir. “Paylaşılan liderlik ölçeği”nin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, araştırmacılar tarafından 0.92 olarak hesaplanmıştır. Araştırma ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, tekrar test edilerek 0.92 olarak bulunmuştur.

Araştırmada kullanılan ölçek (Bkz. (EK-2), gerekli izinler alındıktan sonra 15-20 Ocak 2013 tarihleri arasında (EK-1), İzmir İli Buca Merkez İlçesinde görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Ölçek iki ana bölümden oluşmaktadır. Öğretmenlere uygulanan ölçeğin birinci bölümünde örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin bazı demografik özelliklerinin (cinsiyet, kıdem, branş v.b) belirlenmesine yönelik sorular yer almaktadır.

Araştırma için gerekli veriler, İzmir İli Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığı ile İzmir Valiliği’nden alınan ve araştırma uygulamalarının yapılabileceğine ilişkin “Valilik Oluru” aracılığıyla toplanmıştır (Bkz. EK-1). Veri toplama aracı, Ocak 2013 ayında örneklem seçilen ilköğretim okullarına rehberlik servisi ve bazı yönetici yardımcılarını aracılığıyla, ölçeğin sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için uygulama yönergesi ile dağıtılmış ve toplanmıştır. Eksik ya da hatalı doldurulan 16 ölçeğin çıkarılmasından sonra geriye kalan 346 veri toplama aracıyla analiz işlemleri yapılmıştır.

3.5.2. Nitel Boyut:

Geçerlilik araştırılan olgunun olabildiğince yansız gözlenmesidir. Bu durumda daha yüksek bir geçerlik elde etmenin en pratik yolu beklide önyargıyı mümkün olduğunca düşürmektir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Araştırmacı, görüşmeye katılanların davranışları ve ifade şekillerine paralel bir şekilde konumunu edinmeli ve görüş bildirecek kişiyi yönlendirmemelidir (Schostak ve Barbour, 2006). Golafshani’ye göre “birçok araştırmacı nitel araştırmalarda geçerlik çalışması yapmanın gerekli olmadığını savunsa da, bu doğrultuda veri çeşitlemesi, katılımcı teyidi, meslektaş teyidi gibi araçlar kullanılmaktadır” (Akt. Beycioğlu, 2009: 99). Bogdan ve Biklen’e (2003) göre, nitel araştırmalarda güvenirlik, araştırmacının veri olarak kaydettiği ile araştırılan konunun doğal ortamında nasıl olduğunun uyumudur.

Bu araştırmada, nitel tekniklere göre, araştırmanın her bir alt amacı için ayrı ayrı çözümlenmeler yapılmıştır. Araştırmada nicel veri toplamada kullanılan ölçek maddelerinden yararlanılarak elde edilen ve iki soru ve alt sonda sorulardan oluşan görüşme formları kullanılmıştır. (EK-3). Araştırmanın geçerlik-güvenirlik çalışmaları kapsamında görüşme formları uzman görüşüne sunulmuştur. Ayrıca, araştırmacı yönetiminde 8 ğretmen ile n görüşmeler gerçekleştirilmiş ve alınan ğretmen görüşleri doğrultusunda bazı değişiklikler yapılmıştır. En ne çıkanlardan bir tanesi, ilk görüşme sorusunda kullanılan ‘‘süreç’’ kelimesi neredeyse tüm öğretmenlerde toplam kalite kavramını çağrıştırmıştır ve isteksizlik göstermişlerdir bu yüzden o ifade çıkarılarak öneriler doğrultusunda başka bir şekilde ifade edilmiştir ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra asıl görüşmeler yapılmıştır

Odak grup görüşmelerinde, katılımcılara aşağıdaki sorular ve bu ana soruların anlaşılmasını kolaylaştıracak ya da daha fazla ayrıntı elde edilebilecek sonda sorular yönetilmiştir.

Müdürlerin işbirliği tutumlarına ilişkin sorular

- Okul müdürünüz okula ilişkin iş ve işleyişlerde öğretmenlerle işbirliği yapıp yapmadığı konusundaki düşünceleriniz nelerdi?
- Müdürünüz yönetimle ilgili işlere öğretmenlerin ve diğer okul paydaşlarının katılımı konusunda nasıl bir yaklaşım sergilemektedir?

Sondalar:

- ✓ Müdürünüz okulla ilgili ne tür kararlar alıyor ve bu kararları alırken diğer paydaşların (rn. Öğretmenlerin, ğrencilerin, velilerin) fikirlerini de alır mı? rnek verebilir misiniz?
- ✓ Okul ile ilgili kararlarda öğretmenler ve veliler söz hakkına sahip midir ve okulunuzda alınan kararlar tartışmaya açık mıdır?
- ✓ Müdürünüz, okulun amaçlarına ulaşması için diğer okul paydaşlar ile işbirliği yapar mı? Müdürünüz okulda yapılan çalışmaların ne kadarını öğretmenlerle paylaşır?
- ✓ Müdürünüz, okulda gerçekleşen tüm değişim ve gelişme çabalarına öğretmenlerin etkin olarak katılımını sağlar mı? ğretmenleri bu konuda destekler mi?

✓ Okulun gelişmesi için alınan kararlar ve yapılan çalışmalarda öğretmenler yöneticilerle işbirliği içinde midir?

Okuldaki paydaşların paylaşımcı tutumlarına ilişkin sorular

- Okulunuzdaki ortam meslektaşlar arası paylaşım ve etkileşim açısından nasıldır?

Sondalar:

- ✓ Müdürünüz, öğretmenlerin eğitim ve öğretimle ilgili konulardaki çabalarını destekler mi? Öğretmenlerin eğitim öğretim konusundaki gelişimleri için neler yapar?
- ✓ Öğretmenler ve veliler okulun yönetsel işlerine katkı sağlamak konusunda istekli midir? Öğretmenler ve veliler hangi tür yönetsel işlere katkı sağlar?
- ✓ Okul müdürünüz paylaşım dayalı bir okul ortamı oluşturma konusunda çaba gösterir mi?
- ✓ Müdürünüz, öğretmenler arasındaki işbirliği ve dayanışmaya dayalı ilişkiler oluşmasını teşvik eder mi?
- ✓ Okulunuzda öğretmenler, meslektaşlarıyla kendi alanlarındaki gelişmeleri paylaşırlar mı? Okuluza yeni atanan ya da yeni gelen öğretmenler arasındaki iletişim nasıldır?

3.6. Verilerin Analizi

3.6.1. Nicel Boyut:

Nicel araştırma tekniklerine göre, uygulanan ölçek, bilgisayarda SPSS'in 15,0 versiyonunda kodlanmış ve analiz edilmiştir. Değerlendirmelerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak benimsenmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi amacıyla, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, *t*- testi, ve Tek Yönlü Varyans Analizi testleri yapılmıştır.

Araştırmada bağımsız değişkenler açısından katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için öncelikle katılımcıların yüzde kaçının ne düzeyde paylaşılan liderlik sergilediğini bulmak için yüzde testi yapılmıştır. Cinsiyet, mezun olunan okul türü ve okuldaki öğretmen sayısı için *t*- testi, branş ve mesleki kıdem için ise tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

3.6.2. Nitel Boyut:

Nitel araştırma tekniklerine göre, odak grup görüşmelerine katılan öğretmenlerden iki grup ses kayıt cihazının kullanılmasında bir sakınca olmadığını belirterek görüşmenin verilerinin ses kayıt cihazına kaydedilmesine izin verirken, odak grup görüşmesi yapılan diğer üç grup ses kayıt cihazının kullanılmasına gönüllük gösterilmemiştir. Bu durumda görüşmelerin bir kısmı ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş, bir kısmında ise not alma yoluna gidilmiştir. Daha sonra kayıtlara ilişkin çözümleme yapılarak bunların ayrıntılı bir şekilde yazılı doküman haline getirilmesi sağlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi yapılarak veriler çözümlenmiştir.

Yapılan değerlendirmelerde kolaylık sağlamak amacıyla kodlama yapılmıştır. Kodlama sırasında en az iki, en fazla üç karakterden oluşan kod numaraları ve harfleri kullanılmıştır. Bu karakterlerden oluşan büyük harfler yanında bulunan ilk rakamlar (1-5) odak görüşmesi yapılan grupların sırasını, rakamdan sonra gelen K kadın öğretmenleri E ise erkek öğretmenlerini sembolize etmektedir. Daha sonra gelen rakamlar ise görüşmedeki öğretmen sayısına göre (1-6 arası rakamlar) değişerek gruptaki öğretmenleri bireysel olarak sembolize etmektedir.

Araştırmada sınıf ve branş öğretmenlerini ayırt edebilmek için kodların yanına parantez içinde sınıf öğretmeni için (SÖ), branş öğretmenini sembolize etmek için (BÖ) harfleri kullanılmıştır.

Örnek;

3K4-SÖ: Nitel veri toplamak amacıyla yapılan üçüncü gruptaki dördüncü bayan sınıf öğretmeni. (Üçüncü görüşme dördüncü kadın sınıf öğretmeni)

Ayrıca, katılımcılara ait bazı ifadeler araştırmacı tarafından bulgu ve yorumları desteklemek amacıyla doğrudan alıntı olarak, *italik biçimde*, araştırma raporuna alınmıştır. Araştırmacı tarafından, bu alıntıların bazılarında ayraç ([]) içinde sözcüğü veya anlamı daha açık hale getirmek ya da vurguyu arttırmak amacıyla ek ifadeler, italik olmayan formda, eklenmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerinin sıralanışına uygun olarak verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar üzerinde durulmaktadır. Nicel bulgular, bağımsız değişkenlere göre tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca bu bölümde araştırma kapsamında “görüşme” yöntemiyle elde edilen nitel bulgular, nicel bulgulardan sonra ele alınmıştır. Nitel ve nicel bulgular arasındaki benzerlik ve farklılıklar ifade edilmiştir.

4.1. Araştırma Problemine Göre Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırma problemi “İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları ne düzeydedir?” biçiminde ifade edilmiştir.

Nicel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ölçekte yer alan tüm sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda, görüşlerinin analizine ilişkin genel değerlendirme Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Paylaşılan Liderlik Davranışları Düzeyleri

Katılımcılar	n	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart sapma
Öğretmenler	346	12,00	50,00	36,88	7,95

Problem cümlesine ilişkin elde edilen analiz sonucuna göre, 346 katılımcının örneklemini oluşturduğu araştırmada, katılımcıların paylaşılan liderlik davranışları düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama 36,88 (Çoğunlukla) olarak görülmüştür. Bu veriler, ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışlarının “Çoğunlukla” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Benzer sonuç Christy’nin (2008) ve Smith’in (2007) çalışmalarında da elde edilmiştir.

Genel olarak, öğretmenlerin paylaşılan liderlik davranışları düzeylerini ölçmeyi amaçlayan maddelere göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2
İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Paylaşılan Liderlik Davranışları
Düzeylerine İlişkin Veriler

Madde	\bar{X}	Ss	İfade
1	3.47	1.04	Müdürümüz, okula ilişkin karar alma süreçlerine diğer paydaşları da (örn. öğretmenleri, öğrencileri, velileri) dahil eder.
2	3.64	1.01	Müdürümüz, okulun amaçlarına ulaşması için diğer okul paydaşları ile (müdür yardımcıları, öğretmenler, öğrenciler, veliler) işbirliği içinde çalışır.
3	3.80	1.09	Müdürümüz, öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili konulardaki çabalarını destekler.
4	3.79	1.09	Öğretmenler, öğrenciler ve veliler görüş ve önerilerini okul müdürüne rahatlıkla söylerler.
5	3.47	1.00	Öğretmenler okulun yönetsel işlerine katkı sağlamak konusunda isteklidirler.
6	4.01	0.85	Öğretmenler okul yöneticilerine yardımcı olurlar.
7	3.56	1.12	Müdürümüz, paylaşıma dayalı bir okul ortamı oluşturma konusunda çaba gösterir.
8	3.63	1.05	Müdürümüz, okul işlerini diğer okul üyeleri ile etkileşim halinde yerine getirme konusunda isteklidir.
9	3.77	0.95	Öğretmenlerin, okulda gerçekleşen tüm değişim ve gelişme çabalarına etkin olarak katılmaları sağlanır.
10	3.70	1.10	Müdürümüz, okulda karşılaşılan bir sorunun çözümü sürecinde, işin niteliğine, kişilerin bilgi ve deneyimlerine bakarak diğer okul üyelerinin (öğretmenler, öğrenciler, veliler, vb.) katılımını sağlarlar.
Toplam	36.88	7.95	

Tablo 2 incelendiğinde, ölçekte yer alan on madde de yakın ortalamalara sahip olmasına rağmen, katılımcıların “*Öğretmenler okul yöneticilerine yardımcı olurlar*” maddesine (\bar{X} =4,01-Çoğunlukla) en yüksek katılım gösterdikleri

görülmektedir. En düşük ortalamalar (\bar{X} =3,47- Bazen) ise ‘‘Müdürümüz, okula ilişkin karar alma süreçlerine diğer paydaşları da (örn. öğretmenleri, öğrencileri, velileri) dahil eder.’’ ve ‘‘Öğretmenler okulun yönetsel işlerine katkı sağlamak konusunda isteklidirler.’’ olarak ifade edilen 1 ve 5 numaralı maddelere aittir.

Ölçek çalışmasına katılan öğretmenler, ölçekte yer alan maddelerin geneline ‘‘Çoğunlukla’’ düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu durum günümüzün değişen ve gelişen koşullar göz önünde bulundurulduğunda, ilköğretim okullarda görev yapan öğretmenlerin yöneticilerle işbirliği yaptıkları ve onlara yardımcı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, okulda meydana gelen değişim ve gelişmelere aktif bir şekilde katıldıkları ve okulun diğer paydaşları ile etkileşim halinde çalıştıkları şeklinde değerlendirilebilir.

Bunun yanı sıra en düşük ortalamalardan (\bar{X} =3,47) birine sahip olan ‘‘Müdürlerin okula ilişkin karar almada diğer paydaşları da dahil etme’’sine ilişkin 1. madde göz önüne alındığında şu söylenebilir. Katılımcılar, çağın getirdiği yenilikler doğrultusunda, yöneticilerden yeni liderlik davranışı geliştirmeleri beklentisi içerisinde olabilirler (Beycioğlu, 2004). Bu durumda, okul müdürlerinden alacağı kararlarda sadece kendini etkili görmektense, kararları almada paylaşım yoluna gitmesi ve öğretmenlerin görüş ve önerilerine daha açık olması bekleniyor olabilir.

Ölçekte ‘‘Öğretmenler okulun yönetsel işlerine katkı sağlamak konusunda isteklidirler.’’ (\bar{X} =3,47) şeklinde ifade edilen maddede öğretmenler yönetsel işlere katılma konusunda ‘‘Bazen’’ düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu durum ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul yöneticilerine yardımcı olurken her zaman büyük bir heves ve istek içinde olmadıklarını ve okula ilişkin bazı yönetsel işlerle, öğretmen-yönetici rolleri gereği sadece yöneticilerin ilgilenmesini bekledikleri yönünde olabilir.

Nitel Bulgular

Görüşmelerde elde edilen nitel verilere göre; öğretmenlerin çoğunluğu (n=28), ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışlarının ‘‘çoğunlukla’’ düzeyinde olduğu görüşüne sahiptirler.

Nicel bulguları destekler nitelikte, öğretmenlerin çoğunluğu (n=28) müdürlerin işbirliğine ilişkin sorularda müdürlerdense öğretmenlerin daha çok işbirliğine yatkın olduğunu ve müdürlerin bazen kararlarına öğretmenlerini katmadıkları ya da sadece fikir alıp ama yinede kendi bildiklerini yaptıkları görüşündedirler. Örneğin öğretmenlerden biri bu konuya örnek verilebilecek nitelikte, görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğretmenlerin görüş bildirmesi gereken ya da onların müdürle birlikte çalışması gereken çalışmalar olabilir. Bu durumda müdürün kendi başına her şeyi yapması yanlış olur bizim okulda öyle değil kesinlikle. Bir çalışma yapılacaksa bize haber verilir her zaman için. Yani paylaşır bizimle. Böyle bir durum var ve herkes katkıda bulunmaya çalışır ama tabii müdür bey kendi aklına yatanı, kendi istediğini yapar en sonunda.” (1K6-SÖ).

Yine aynı odak grupta yer alan bir diğer öğretmen, aynı durumu şu şekilde ifade etmektedir:

“Müdürümüz okulla ilgili konularda bizimle paylaşım içindedir. Mesela bazı müdürler var, zümre yapıyor Milli Eğitim’de. Bilmiyorum bu konuda bilginiz var mı ama benim zümre yapmam gerekiyor diyip, kendi kendine imzayı atan direkt zümre yapılmış kabul eden müdürler var. Bizde kesinlikle öyle değil ama mesela okulla ilgili gelişim ve değişim çabalarında eğer bizim kendi çabamız olursa, yani okulla ilgili iyi bir şey diyelim, bu durumda gelişim çabalarımızı da eğer aklına yatarsa destekler. Daha önce de belirttiğimiz gibi yani onun mantığına uyuyorsa oluyor diyebiliriz.” (1E1-BÖ).

Bir diğer odak gruptaki öğretmen ise müdürlerin işbirliği tutumlarına ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Söz konusu iş, eğer branşımızı ilgilendiriyorsa bize de söyler. Bizim gözlemimiz şöyle ki: Kendi alanınızda ilgili durumlardan haberdar eder. Hatta danışır, iş paylaşımı, bölümü yapar. Mesela kıyaslama da

çok yapıyor. Bu işi bu insan yapar, “Bu iş şu kişiye daha uygun” diye. Zümreler de oluyor ayrıca, toplanıyoruz mesela tüm birinci dönemin değerlendirmesini yapıyoruz. Müdür bey yönetiyor toplantıları. Ayrıca, ayrı şube öğretmenler kurulu var. Hepimiz katılıp görüş bildiriyoruz. Görüşlerimizi dinler. Herkesin görüşünü alır. “Neler yapıldı dönem boyunca? Başarı yüksekse nasıl oldu? Değilse neden böyle?” gibi konular konuşuluyor. Zümre başkanları görüşlerini söyler müdür bey de dinler.’ (2K1-BÖ).

Görev yaptıkları okuldaki yöneticilerin okula ilişkin iş ve işleyişlerde yanlış davrandıklarını düşünen bir öğretmen ise görüşlerini şöyle ifade ediyor:

“Ben Türkçe öğretmeniyim. Mesela önceki okulumda tiyatro yapıyordum. Tiyatro denince ben anılırdım. Biraz da yaşımın verdiği ağırlıkla yerimde oturan biri değilim. Ama öyle şeyler yani yapılırken parasız üstelik ben ücretsiz çalışıyorum. Hatta fazla çalışıyorum. Ben dikkat etmiyorum yani saate. Ama burada bize saat tuttu müdür bey ve biz yerimizdeyiz değil miyiz kontrol ettirdi. Ben öyle çalışma, yani bu ayıp. Bu sene bu görevi yapmadım. Benim için önemli olan ruh sağlıyım yani. Yarışmalar oldu, görev verildi. Saatlerce durduk veya kutlamalarda ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nden görevliler buraya gelecek diye biz aylarca öğrenci yetiştirdik. Ben para almadım ama bunlar hiç göz önüne getirilmedi. Bu görev yapılıyor mudur yoksa yapılmıyor mudur? Bu, yani önemli olan onlara göre.” (3K4-BÖ).

Katılımcıların okuldaki paydaşların paylaşımcı tutumlarına ilişkin sorulara ise öğretmenlerin çoğunluğu (n=28) okullarındaki ortamın meslektaşlar arası paylaşım ve etkileşim açısından yüksek olduğunu belirten görüşlerde bulunmuşlardır. Fakat velilerin paylaşıma dayalı çalışmalarını desteklemeleri açısından çok fazla istekli olmadığına dair görüş bildirenler olmuştur. Örneğin katılımcılardan biri buna örnek verilebilecek şekilde görüşlerini ifade etmiştir.

“Öğretmenlerimiz nasıl denir ona... Çok çalışkan istekli oldukları için kendilerine verilen görevi en iyi şekilde yerine getiriyorlar. Yani

okulda diyelim mesela diğer hocamızın da söylediği gibi, bayram töreni falan olduğunda okul idaresi tarafından görev bölümü yapılıyor. Yani A dan Z ye kadar 80-90 tane öğretmen varsa her birinin bir görevi oluyor ve onlar da verilen görevleri en iyi şekilde yerine getiriyorlar zaten. Ayrıca öğretmenler arası iletişimiz de çok iyi bu yüzden. Hatta o kadar iyi bir diyalog ki okulumuza yeni gelen bir öğretmen bile ‘‘Sanki yıllardır burada çalışıyormuşum gibi hissediyorum.’’ diyor’’ (4K4-BÖ).

Başka bir odak gruptaki bir öğretmen ise meslektaşlar arası paylaşım ve etkileşimin ortamını şu şekilde ifade etmiştir:

‘‘Yani bazen kişisel meseleler için içine girebiliyor fakat genelde ortaklaşa bir çalışma oluyor. Ama son zamanlarda bu kişisel sürtüşmeler oldukça azaldı; herkes bilgilerini ortaya koyuyor paylaşıyor. Bir öğretmen diğer öğretmene flaşla mesela bütün bilgilerini verebiliyor ders için. Böyle paylaşımlar var.’’ (5B1- SÖ).

Bir diğer odak gruptan bir öğretmen ise meslektaşlar arası iletişim ve etkileşim çok yüksek düzeyde olduğunu bildiren fakat velilerle işbirliği konusunda eksikler olduğunu dile getirmiştir:

‘‘Biz Türkçe branşı olarak gerçekten yardımlaşıyoruz. Kaynaklarımızı veriyoruz, ‘‘Daha ne yapılabilir ders için?’’ diye fikir alış verişi yapıyoruz. Herkes koyar kaynak kitabını ortaklaşa bir noktaya, yardımlaşıyoruz tabii. Kişisel problemler ya da üstünlük taslayanlar da oluyor ama genelde ‘‘ Nerede kaldın? Ne yapalım?’’ diye zümrede falan paylaşıyoruz. Fakat iş velilere gelince onlarla ortaklaşa bir iş yapılmak istendiğinde ‘‘Ben destek olmuyorum.’’ Diyor. Yani sağ olsunlar, velilerimiz çok dişlilerdir. Öğretmen şikâyet etme konusunda yani. Gerçi tamam haklarını yemeyeyim iyileri de var kötülerini de var tabi biraz uşakları gözüyle bakıyorlar bize.’’ (3K4-BÖ).

Diğer bir odak gruptaki öğretmen ise velilerle işbirliği konusundaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Veliler okul-aile birliği bazında katılır ama tam olarak yönetsel işlerde yani bilmiyorum. Bizim velilerimiz biraz isteksiz. Yani özellikle kültürel bir yapı içindeyse, gezi gibi falan ya da bir yarışma. Velilerin birçoğu isteksiz. Çocuk sadece dershaneye gitsin, sadece eğitim önemli. Diğer sosyalleşme etkinliklerini angarya olarak görüyorlar ve çocuklarını geri çekiyorlar.” (1E1- BÖ).

Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelere dayalı olarak, öğretmenlerin paylaşılan liderlik davranışları düzeylerinin yüksek olduğunu, müdürlerle işbirliği konusunda daha fazla katılım beklediklerini fakat buna karşılık öğretmenler arası iletişimin oldukça iyi olduğu ve paylaşımın tatmin edici seviyede olduğu söylenebilir. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir.

4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi *“İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir ?”* biçiminde ifade edilmiştir.

Nicel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin paylaşılan liderlik davranışlarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan *t* testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3
İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Paylaşılan Liderlik Davranışları Düzeylerinin Cinsiyet Türüne Göre Analizi (t Testi Sonuçları)

Cinsiyet	n	\bar{X}	S	SD	t	p
Kadın	211	37,23	7,62	344	1,025	,30
Erkek	135	36,33	8,45			
Toplam	346	73,56	16,07	344	1,025	,30

Tablo 3'te yer alan bulgular incelendiğinde; katılımcıların paylaşılan liderlik davranışları düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre $p < .05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Tablo 3'de görüldüğü gibi kadın öğretmenler için aritmetik ortalama $\bar{X} = 37,23$ -Çoğunlukla ve erkek öğretmenler için ortalama $\bar{X} = 36,33$ -Çoğunlukla olarak bulunmuştur. Bir diğer ifadeyle kadın ve erkek katılımcıların paylaşılan liderlik davranışları “Çoğunlukla” düzeyindedir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, kadın ve erkek katılımcıların oldukça benzer aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum uygulama yapılan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan kadın ve erkek öğretmenlerin cinsiyet ayrımı gözetmeksizin okul işlerine aynı ölçüde katkı sağlamakta olduklarını ve okulun amaçlarına ulaşması için işbirliği içinde çalıştıkları anlamına gelebilir. Ayrıca, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenler ile çok yakın düzeyde paylaşılan liderlik davranışı sergilemeleri, paylaşılan liderlik olgusunun geleneksel olmaktan ve özellikle erkek olmakla da ilişkilendirilen otokratik liderlik durumundan oldukça uzakta olduğunu ve daha demokratik olduğunu gösterebilir.

Nitel Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında farklılık olup olmadığını görebilmek amacı ile yapılan nitel değerlendirme, nicel bulguları desteklemektedir. Nitel verilerde kadın katılımcıların ($n=21$) da erkek katılımcıların ($n=9$) da paylaşılan liderlik davranışlarının aynı düzeyde olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerde erkek öğretmenler de işbirliğine yatkın, paylaşımı ve dayanışmayı desteklediklerini ve yönetimle ilgili işlerde de işbirliği içinde çalıştıklarını destekleyen görüşler bildirmişlerdir.

Örneğin, ikinci odak grup görüşmesindeki bir kadın öğretmen görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Kendi aramızdaki paylaşımları yapmak zorundayız zaten, çünkü mesela diğer arkadaşın yapması gereken bir şeyler oluyor, bilmek paylaşmak zorundayız. Zaman zaman anlattığımız konular nerede olduğumuzu öğretmenler odasında konuşarak onları paylaşıyoruz.

Sonra soru sorarken soru tarzlarımızı paylaşıyoruz, ortak sınavlar var, onları da paylaşıyoruz. O soruları birbirimize gösterip fikir alıyoruz.” (2K3-BÖ).

Aynı grupta yer alan bir erkek öğretmen ise düşüncelerini şöyle ifade etmektedir:

“Yeni atanan ya da okulumuza yeni gelen öğretmenler çok iyi buluyorlar ortamı. “İyi ki böyle bir okula gelmişiz, kaynaşmakta çok fazla zorlanmıyoruz.” diyorlar. Hemen içimize alıyoruz ve yardımcı oluyoruz, sanki hep berabermişiz gibi bir hava oluşuyor.” (2E2-SÖ).

4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları düzeyleri branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir.

Nicel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin paylaşılan liderlik davranışlarının, branş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4
İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Paylaşılan Liderlik Davranışları Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Analizi (Anova Sonuçları)

Branş	n	\bar{X}	S	F	p
Sınıf Öğretmeni	155	37,83	8,12	2,443	,088
Sosyal Bilimler	130	36,45	7,72		
Matematik ve Fen Bilimleri	61	35,36	7,82		
Toplam	346	36,88	7,95	2,443	,088

Tablo 4’te “*Sosyal Bilimler Öğretmeni*” diye adlandırılan branşın kapsamına; yabancı dil, Türkçe, sosyal bilgiler, tarih, halk kültür, medya

okuryazarlığı, hukuk ve adalet, düşünme eğitimi, sanat ve spor, din kültürü ve rehberlik gibi derslerin öğretmenleri de yer almaktadır. ‘‘Matematik ve Fen Bilimleri’’ diye adlandırılan branşın kapsamına ise; fen bilgisi, teknoloji ve tasarım, matematik, bilişim teknolojileri gibi derslerin öğretmenleri de yer almaktadır.

Tablo 4’te yer alan bulgular incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin paylaşılan liderlik davranışları düzeylerinin branşlarına göre $p < .05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Tablo 4’te görüldüğü gibi sınıf öğretmenliği eğitimi alan öğretmenler için aritmetik ortalama $\bar{X} = 37,83$ -Çoğunlukla, sosyal bilimler alanında eğitim almış öğretmenler için ortalama $\bar{X} = 36,45$ -Çoğunlukla ve fen bilimleri için $\bar{X} = 35,36$ -Çoğunlukla olarak bulunmuştur. Bir başka ifadeyle, tüm branşlarda ki öğretmenlerin paylaşılan liderlik davranışları birbirlerine oldukça yakın seviyede ve ‘‘Çoğunlukla’’ düzeyindedir.

Bu durum ilköğretim okulu öğretmenlerinin branşlarından bağımsız olarak, paylaşıma açık olduklarını ve işbirliğini destekledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Nitel Bulgular

Branş değişkenine göre öğretmenlerin paylaşılan liderlik davranışları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını görmek amacıyla yapılan nitel değerlendirme, nicel bulguları desteklemektedir. Nitel verilerde de sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin (n=13) ve branş öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin (n=17) paylaşılan liderlik davranışları oldukça yakın seviyedir.

Sınıf öğretmenleri de branş öğretmenleri de eğitim ve öğretim konusundaki gelişmeleri birbirleriyle paylaştıklarını ve paylaşıma dayalı bir okul ortamı oluşturmak konusunda çaba gösterdiklerini gösteren açıklamalarda bulunmuşlardır.

Örneğin, beşinci odak grup görüşmesine katılan bir kadın sınıf öğretmeni düşüncelerini şöyle ifade etmektedir:

‘‘Tabii tabii eğer bir proje yapılacaksa diğer arkadaşlarımızla da görüşüyoruz. Ya da eğer onların yaptığı güzel bir etkinlik varsa biz de alıp sınıfta uyguluyoruz. Ya da ödev konularında falan... Örneğin 4. Sınıf öğretmenleri mesela bir Çanakkale gezisi düzenlediler, hepsi

canla başla bunun için uğraşiyor. Ciddi anlamda bu açıdan bir birliktelik var. Okul dışında da iletişimimiz var ayrıca...’’ (5K6-SÖ).

Bir branş öğretmeni ise görüşlerini şu şekilde aktarmaktadır:

‘‘Mesela biz aynı branştan 6 kişiyiz. Bizim zümre başkanımız var duyurulacak olanları ondan duyuyoruz. Bunun dışında herhangi bir şey öğrendiysek birbirimizle yine paylaşıyoruz. İyi bir diyalog içinde olduğumuzu düşünüyorum. Hatta o kadar iyi bir diyalog ki okulumuza yeni gelen bir öğretmen bile ‘Sanki yıllardır burada çalışıyormuşum gibi hissediyorum.’’ diyor...’’ (4K4-BÖ).

4.1.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi ‘‘İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları düzeyleri mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’’ biçiminde ifade edilmiştir.

Nicel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin paylaşılan liderlik davranışlarının, mezun olunan okul türü değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan *t testi* sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5
İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Paylaşılan Liderlik Davranışları Düzeylerinin Mezun Olunan Okul Türüne Göre Analizi (t Testi Sonuçları)

Mezun Olunan Okul Türü	n	\bar{X}	S	SD	t	p
Eğitim Fakültesi	229	36,56	8,05	344	-1,026	,305
Diğer	117	37,49	7,76			
Toplam	346	74,05	15,81	344	-1,026	,305

Tablo 5’de yer alan bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin paylaşılan liderlik davranışları düzeylerinin mezun oldukları okul türüne göre $p<,05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Katılımcılardan eğitim fakültesi mezunu olanların ortalaması $\bar{X} = 36,56$ -Çoğunlukla ve diğer eğitim kurumlarından mezun olanların ortalaması $\bar{X} = 37,49$ -Çoğunlukla olarak bulunmuştur. Bu ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bir diğer ifadeyle her iki gruptaki katılımcıların da paylaşılan liderlik davranışları düzeyleri oldukça yakındır ve “Çoğunlukla” düzeyindedir.

Bu durum, araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim aldıkları kurumundan bağımsız olarak eğitim ve öğretim konusundaki değişim ve gelişmelere oldukça yakın ölçüde katıldıkları ve etkileşim içinde olduklarını şeklinde yorumlanabilir.

Nitel Bulgular

Eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin sergiledikleri paylaşılan liderlik düzeylerinde farklılık olup olmadığını görebilmek amacıyla yapılan nitel değerlendirme, nicel bulgularla benzerlik taşımaktadır. Nitel verilerde de, eğitim fakültesi mezunu katılımcıların da diğer fakültelerden mezun olan katılımcıların da paylaşılan liderlik davranışları düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “*İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları düzeyleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” biçiminde ifade edilmiştir.

Nicel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin paylaşılan liderlik davranışlarının, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6
İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Paylaşılan Liderlik Davranışları Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizi (Varyans Analizi Sonuçları)

Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	S	F	p
10 yıl ve altı	79	36,87	7,62	,750	,473
11-20 yıl	158	37,37	7,62		
21 yıl ve üzeri	109	36,16	7,95		
Toplam	346	110,04	23,19	,750	,473

Uygulanan ölçme aracının kişisel bilgiler bölümündeki kıdeme ilişkin soruda katılımcıların sadece 25'i 1-5 yıl arası kıdeme sahip olduğundan, bu grupta yer alanlar 6-10 yıl kıdeme sahip olanlarla birleştirilerek 10 yıl ve altı şeklinde gruplandırılmıştır. Kıdem düzeyleri arasındaki farkı dengelemek amacıyla 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdem seçenekleri birleştirilerek 11-20 yıl şeklinde gruplandırılmıştır.

Tablo 11'de yer alan bulgular incelendiğinde, katılımcıların paylaşılan liderlik davranışları düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre $p < ,05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Katılımcıların aritmetik ortalamaları incelendiğinde; 10 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin $\bar{X} = 36,87$ -Çoğunlukla, 21 yıl ve üstü kıdemi olanların $\bar{X} = 36,16$ -Çoğunlukla ve 11-20 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin ise $\bar{X} = 37,37$ -Çoğunlukla düzeyinde ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Bu durum, ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinden bağımsız olarak okula ilişkin iş ve işleyişlerde görev almaya, fikir alış verişi yapmaya, beraber çalışmaya ve yeniliklere açık oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Nitel veriler

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin paylaşılan liderlik davranışları düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını görebilmek amacıyla yapılan nitel değerlendirme, nicel bulguları tam olarak olmasa da önemli ölçüde desteklemektedir.

Nitel görüşmeye katılan 21 ve yıl üstü kıdemi olan öğretmenler görüşlerini bildirirken yaşadıkları tatsızlıklardan söz etmiş ve bu durumun paylaşımına dayalı ortamı desteklemelerinde onları temkinli davranmaya ittiğini belirtmişlerdir. Bu durum nicel bulgularla benzerlik göstermektedir.

Örneğin, üçüncü odak grup görüşmesine katılan ve 21 yıl ve üzerinde kıdemi olan bir bayan öğretmen düşüncelerini şöyle ifade etmektedir:

“ [Okula yeni gelen ya da yeni atanan arkadaşlara] *Yardımcı oluyoruz ama temkinliyiz yinede yanlış anlaşılma düşüncesi yüzünden. Mesleğe ilk başladığımdaki duygu ve düşüncelerime sahip değilim yapılan haksızlıklar ve yaşanan tatsızlıklardan sonra böyle düşünüyorsun yani. Önceden güzel taraflarını görürdüm mesela artık değil. En basitinden aramızdaki yeni arkadaş da alıştı gibi görünüyor ama hala temkinli yani diğer okulunda yediği darbelerden dolayı bence değil mi X?... Daha saf duygular içinde olmak isterdim ama elimizde değil.*” (3K4-BÖ).

Aynı odak grup görüşmesine katılan 21 yıl ve üzerinde kıdem grubuna giren olan bir diğer öğretmen ise görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“*Normalde yeni başlayan kişiler arasında iletişim daha fazla oluyor. Bizde yaş fazla olduğu için çok ve bu zamana kadar fazla darbe yediğin için senin söylediğin ya da yaptığın yanlış anlaşılabilceği için dur diyorsun yani kendine çoğu zaman.*” (3K1-BÖ).

Nicel bulgularda, en düşük ortalamalardan birine sahip olan 10 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenler ($\bar{X} = 36,87$) , nitel değerlendirmede okula yeni gelen ya da görevde diğerlerine kıyasla daha yeni olan öğretmenler de oldukça paylaşımına yakın davranışlar sergilediklerini belirten açıklamalarda bulunmuşlardır.

Göreve başlayalı 10 yıldan az olmuş kadın bir katılımcı bu konudaki görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“*Ben ağladım ya gerçekten. Diğer okulu bıraktım geldim buraya. Tabii daha yeni dönem başı, herkes yaz tatilinden dönmüş, herkes birbirine sarılıyor, hal hatır soruyor. Bana ne sarılan var ne gülen var! “Nereye geldim ben?” dedim kendi kendime. Yani tabi aslında benimle de ilgiliydi. Çünkü eski okulumu seviyordum alışmıştım çok zor gelmişti yeni bir ortam ama şimdi çok güzel her şey. Biraz zaman*

gerekiyormuş bunu anladım. Diğer öğretmenlerle de kendi branşımda ki öğretmenlerle de çok iyi her şey. İlk bir aydan sonra her şey çok güzel oldu. Şu an gayet arkadaşça ve paylaşımı bol bir ortamımız var ve bundan oldukça memnunu. Ayrıca bu durumun devam etmesi içinde elimden geleni yaparım. ” (1K3-BÖ).

Göreve başlayalı 10 yıldan az olmuş bir erkek katılımcı ise görüşlerini şu şekilde ifa etmektedir:

“Yeniliklere açık Müdür Bey. Hele de öğrenciler yararına olan şeylere. Zaten kendi çocukları da burada eğitim gördüğü için, iyi bir ortam sağlamaya çalışıyor. Görev dağılımı yapıyor. Hem bazen bu etkinlikler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından talep ediliyor zaten. Biz de zaten yapmak zorunda oluyoruz. Mesela belirli gün haftası, nevrüz kutlamaları, anma törenleri bunlar zorunlu zaten. Önce istekliler arasında görev dağılımı yapıyor müdür bey, daha sonra geri kalanlara mecbur arta kalan görevler paylaşıyor. Ama ben kendi adıma söyleyebilirim ki, ben gönüllü oluyorum. Çünkü işimi severek yapıyorum. Belki henüz çok uzun yıllar geçmemesinin etkisi olabilir... bilmiyorum...” (2E2-SÖ).

4.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi ‘‘İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları düzeyleri okulda görev yapan öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir?’’ biçiminde ifade edilmiştir.

Nicel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin paylaşılan liderlik davranışları düzeylerinin okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan *t* testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Paylaşılan Liderlik Davranışları Düzeyinin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Analizi (t Testi Sonuçları)

Öğretmen Sayısı	n	\bar{X}	S	SD	t	p
50 ve altı	111	37,92	6,20	344	1,686	,000
51 ve üzeri	235	36,38	8,63			
Toplam	346	74,30	14,83	344	1,686	,000

Katılımcılardan yalnızca 5'i küçük okulda (20-30 kişi) görev yaptığından bu gruptakiler 30-50 grubundakilere eklenerek, 50'den az olma şeklinde ifade dirmiştir. Tablo 7'de yer alan bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin paylaşılan liderlik davranışları düzeyinin öğretmen sayısına göre $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Öğretmen sayılarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde, öğretmen sayısı 50 ve altı olan okullarda sergilenen paylaşılan liderlik davranışı düzeyi $\bar{X} = 37,92$ -Çoğunlukla, 50 ve üzerinde öğretmenin görev yapmakta olduğu okullarda ise bu düzey $\bar{X} = 36,38$ -Çoğunlukla'dır.

Bu durum, öğretmenlerin okulda bulunan öğretmen sayısından bağımsız olarak ortak karar aldıkları, fikir alışverişinde buldukları ve ortak amaçlar için beraber çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Nitel Bulgular

Görev yaptıkları okullarda bulunan öğretmen sayısı değişkenine göre öğretmenlerin paylaşılan liderlik davranışları düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini görebilmek amacıyla yapılan nitel değerlendirme, nicel bulgularla benzerlik göstermektedir.

Örneğin toplam 81 öğretmenin görev yaptığı okulda gerçekleştirilen dördüncü odak grup görüşmesine katılan bazı öğretmenler fikirlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Öğretmenler arası ilişkilerimizin çok iyi olduğunu düşünüyorum ben. İyi veya kötü günde birbirimizin yanındayız. Çok güzel, hepimiz birbirimizle rahatlıkla selamlaşabiliriz. Öğretmenler odasında herkesin diyalogu çok iyi. Bu konuda çok olumlu diye düşünüyorum ben.” (4K6-BÖ).

“ [Öğretmenlerin okulda gerçekleşen değişim ve gelişim çabalarına katılımı konusu için] ...Yüzde seksen istekli yüzde yirmi her işte olduğu gibi çekimser. Yani “Bana dokunmayan yılan bin yaşasın.” tarzında. Ama yüzde seksen arkadaşlar istekli ve verimli. Hem yapılan etkinlikler hem de branşları konusunda istekli ve ataklar.” (5K1-SÖ).

Toplam 73 öğretmenin görev yaptığı okulda gerçekleştirilen dördüncü odak grup görüşmesine katılan bir kadın öğretmen ise fikirlerini şu şekilde ifade etmektedir:

“[Müdürler öğretmenlerle] İşbirliği yapar diyebilir miyiz bilmiyorum. Ama sorar yine de fikrimizi. Fakat kendi bildiğini yapar. Gerçi işleyiş böyle. Yani, sonuçta işler gayet iyi işliyor, yani bu böyle. Bu iş böyle olacak diyor müdür genelde. Çarkta düzgün işliyor itiraf etmek gerekirse. Aslında işin özü insanda görev bilinci olduktan sonra zaten görevini kimse söylemeden yapıyorsun.” (3K1-BÖ).

Aynı okuldan başka bir katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Kendi branşlarımızla ya da bizim branşlarımızı da ilgilendiren yakın branşlarla ilgili paylaşımımız oluyor. Diyelim ki bir resim yarışması var. Bazen yeri geliyor bir Türkçe öğretmeninden de fikir alıyoruz. Beraber öğrenciyi yönlendirmeye çalışıyoruz okulun ortak çıkarı için... Evet yani gerçekten paylaşım açısından ve öğretmenler arası iletişimimiz çok iyi. Biri zor durumda falan olunca hemen destek oluruz mutlaka.” (2K4- BÖ).

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Araştırmada kullanılan nicel ve nitel araştırma teknikleri ile ulaşılan sonuçlar alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

5.1. Araştırma Problemine İlişkin Sonuçlar

“İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışlarının ne düzeyde” olduğuna ilişkin nitel ve nicel bulgular aşağıda verilmiştir.

Nicel Boyut

Araştırmaya katılan öğretmenlerin aritmetik ortalaması incelendiğinde, ölçeğin toplamından alınan puanlar açısından, öğretmenlerin paylaşılan liderlik davranışları düzeyinin “Çoğunlukla” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Ölçekte yer alan on madde de yakın ortalamalara sahip olmasına rağmen, katılımcıların “*Öğretmenler okul yöneticilerine yardımcı olurlar*” maddesine “Çoğunlukla” düzeyinde en yüksek katılım gösterdikleri görülmektedir. En düşük ortalamalar ise “Bazen” düzeyinde “*Müdürümüz, okula ilişkin karar alma süreçlerine diğer paydaşları da (örn. öğretmenleri, öğrencileri, velileri) dahil eder*” ve “*Öğretmenler okulun yönetsel işlerine katkı sağlamak konusunda isteklidirler*” olarak ifade edilen 1 ve 5 numaralı maddelere aittir.

Nitel Boyut

Görüşmelerde elde edilen nitel verilere göre; öğretmenlerin çoğunluğu (n=28), ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları düzeyinin “Çoğunlukla” olduğu görülmektedir.

Yapılan görüşmeler, nicel bulguları destekler niteliktedir. Öğretmenlerin çoğunluğu (n=28) paylaşılan liderlik davranışı sergiledikleri ve meslektaşlarıyla etkileşim içinde oldukları görüşündedirler. Birlikte karar vermeye ve yönetsel işlerde yöneticilere yardımcı olmaya, işbirliği içerisinde çalışmaya gönüllü olduklarını gösteren görüşler bildirmişlerdir. Görüş ve önerilere değer verme ve

onları dikkate alma açısından ise müdürlere göre öğretmenlerin daha esnek ve istekli oldukları görüşündedirler.

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

“İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine” ilişkin nicel ve nitel veriler aşağıda verilmiştir.

Nicel Boyut

Kadın ve erkek katılımcıların paylaşılan liderlik davranışları düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, hem kadın hem de erkek öğretmenlerin paylaşılan liderlik davranışlarının oldukça yakın ve “Çoğunlukla” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Nitel Boyut

Cinsiyet değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında farklılık olup olmadığını görebilmek amacıyla yapılan nitel değerlendirme, nicel bulguları destekler niteliktedir. Nitel verilerde de kadın katılımcıların (n=21) ve erkek katılımcıların (n=9) paylaşılan liderlik davranışları düzeylerinin oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin belirttikleri görüş doğrultusunda, kadın öğretmenlerinde erkek öğretmenlerin de işbirliğine yatkın oldukları, paylaşımı ve dayanışmayı destekledikleri ve yönetimle ilgili işlerde de işbirliği içinde çalıştıkları anlaşılmaktadır.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

“İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları düzeylerinin branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine” ilişkin nicel ve nitel bulgular aşağıda verilmiştir.

Nicel Boyut

Katılımcıların paylaşılan liderlik davranışları düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir.

Tüm branşlardaki öğretmenlerin paylaşılan liderlik davranışları, birbirlerine oldukça yakın ve “Çoğunlukla” düzeyindedir.

Nitel Boyut

Yapılan nitel değerlendirme, nicel bulguları destekler niteliktedir. Nitel verilerde de sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin (n=13) ve branş öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin (n=17) paylaşılan liderlik davranışları düzeyinin oldukça yakın olduğu görülmektedir.

5.1.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

“İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine” ilişkin nicel ve nitel bulgular aşağıda verilmiştir.

Nicel Boyut

Eğitim fakültesinde mezun olan katılımcıların ve diğer eğitim kurumlarından mezun olan katılımcıların paylaşılan liderlik davranışları düzeylerinin mezun olunan okul türüne bakımdan benzerlik gösterdiği ve anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir

Nitel Boyut

Yapılan nitel değerlendirme, nicel bulgularla benzerlik göstermektedir. Nitel verilerde de hem eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin hem de diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin paylaşılan liderlik davranışları düzeyinin yakın olduğu söylenebilir.

5.1.4 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

“İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine” ilişkin nicel ve nitel bulgular aşağıda verilmiştir.

Nicel Boyut

Öğretmenlerin paylaşılan liderlik davranışları düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Nitel Boyut

Nitel değerlendirme sonuçları, nicel bulgularla tam olarak değilse de önemli ölçüde benzerlik göstermektedir. Nitel görüşmelerde 21 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenler yaşanan tatsızlıklardan dolayı paylaşım konusunda biraz çekimser oldukları gösteren açıklamalarda bulunmuşlardır. 10 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenler ise oldukça paylaşımına yakın davranışlar sergilediklerini belirten açıklamalarda bulunmuşlardır.

5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

“İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları düzeylerinin okulda görev yapan öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine” ilişkin nicel ve nitel bulgular aşağıda verilmiştir.

Nicel Boyut

Öğretmenlerin paylaşılan liderlik davranışları düzeylerinin okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Nitel Boyut

Yapılan nitel değerlendirme, nicel bulgularla benzerlik göstermektedir. Nitel verilerde de “50 ve altı” ve “51 ve üzeri” öğretmenin görev yaptığı okullarda öğretmenlerin paylaşılan liderlik davranışları düzeyleri oldukça yakındır.

5.2. Öneriler

Araştırma bulgu ve sonuçlarına göre geliştirilen öneriler aşağıda verilmiştir.

5.2.1. Uygulamacılar İçin Öneriler

1. Çalışma evreninde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri paylaşılan liderlik düzeyi *çoğunlukla* düzeyinde olduğuna ilişkin bulgular, nitel verilerle de desteklenmiş olmasına rağmen, nitel görüşmelerde öğretmenlerinin bir kısmının müdürlerin onların fikirlerini dinlediğini fakat sonunda kendi bildiklerini yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin paylaşıma dayalı okul ortamında görev yapmak istediklerini fakat bazı yöneticilerin sadece böyle bir ortam varmış gibi gösterip aslında tek otorite olduklarını gösterebilir. Alanyazında da desteklenen paylaşılan liderlik davranışları sergilenen okullarda bu liderliğin öğrenci başarısı ve öğretmenlerin kendi mesleki başarısının üzerindeki olumlu etkisi göz önünde bulundurulduğunda, ilköğretim okullarının gelişimi ve bu liderliğin etkin bir şekilde sergilenmesinin okulların, öğretmenlerin ve öğrencilerin başarısının daha ileri düzeylere taşınabilmesi için,

Yöneticilerin;

- Paylaşılan liderliği ortaya çıkarıcı, destekleyici ve geliştirici bir okul ortamı oluşturmaları,
- Öğretmenlere paylaşılan liderlik rolleri sergileyebilecekleri fırsatlar yaratmaları ve bunun devamı için teşvik edici olmaları,
- Okullarında paylaşılan liderlik davranışı sergilenmesi için gerekli zaman, eğitim ve kaynakları sağlamaları,
- Öğretmenleri yönetimsel işlere ve okulla ilgili iş ve işlemlere etkin bir biçimde katılmaya teşvik etmeleri ve katılımları takdir etmeleri,
- Öğretmenler arası iletişim ve etkileşim ortamına fırsat vermeleri ve bunu teşvik edici etkinlikler düzenlemeleri,

Uygulamacıların ise;

- Mevzuatta paylaşılan liderliği ortaya çıkarıcı ve geliştirici yenileşmeler yapmaları,
- Okul yöneticilerinin de dâhil olacağı ve bölgesel düzeyde ya da okullar düzeyinde paylaşılan liderliği geliştirici eğitim çalışmaları programları yapmaları,

okullardaki paylaşımcı ve etkileşimin yüksek olduğu ortamların sağlanması bakımından önemlidir.

2. Araştırma bulgularına göre, ölçekte en düşük ortalamalara sahip olan maddeler, “Müdürümüz, okula ilişkin karar alma süreçlerine diğer paydaşları da (örn. Öğretmenleri, öğrencileri, velileri) dâhil eder.” ve “ Öğretmenler okulun yönetsel işlerine katkı sağlamak konusunda isteklidirler.”dir. Bu durum, müdürlerin daha işbirlikçi olmaları, öğretmenlerin görüş ve önerilerine gerçekten değer verip, uygulanabilecek bir seçenek olarak görmeleri gerektiğini gösterebilir. Bunun tersi yaklaşımlar ise öğretmenleri paylaşılan liderlik davranışı sergilemekten alıkoyabilir ve yönetsel işlere katılmada isteksiz olmalarına yol açabilir. Bunu önlemek amacıyla, müdürlerin okulun diğer paydaşlarıyla beraber çalışması ve daha demokratik ve paylaşıma dayalı bir okul ortamı oluşturmalarının önemli olduğu söylenebilir.
3. Nitel görüşmelerde 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan katılımcıların beraber çalıştıkları meslektaşlarla ve yöneticilerle yaşadığı olumsuzluklar nedeniyle paylaşımda bulunmaya çekimser yaklaştıkları ve okula ilişkin iş ve işleyişlerde görev almada isteksiz oldukları görülmüştür. Bu durumda, uzun yıllardır görevde olan öğretmenlerin göreve küsmemeleri, yeni gelen öğretmenlerle iletişim halinde olmaları öğretmenlerin paylaşılan liderlik davranışları düzeylerinin artması açısından önemli görünmektedir.

5.2.2. Araştırmacılar için Öneriler

Paylaşılan liderlik konusunda gelecekte yapılması olası çalışmalar, kavramın daha anlaşılır olması için aşağıda önerilenleri dikkate alabilirler.

1. Paylaşılan liderliğin okul yönetimine etkileri ayrı bir çalışma konusu olarak ele alınabilir.
2. Paylaşılan liderliğin öğrenci ve okul başarısına etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
3. Paylaşılan liderliğe ilişkin yönetici ve veli görüşleri araştırabilir.
4. Benzer çalışmalar başka bölgelerde ya da bölgeler arasında karşılaştırılmalı olarak yapılabilir.
5. Benzer çalışmalar ortaöğretim okullarında veya yükseköğretim kurumlarında yapılabilir.
6. Müdürlerin ne düzeyde paylaşılan liderlik sergilediklerini araştıracak nicel ve nitel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akan, D. ve Ada, Ş (2007). Değişim sürecinde etkili okullar. *A.Ü Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 343-373.
- Akpınar, B ve Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32 (144), 71-80.
- Aydın, M. (2007). *Çağdaş eğitim denetimi*. (5. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, R. (2009). *Öğretmenin liderlik becerileri*.
<http://www.edebiyahu.com/makale/91/ogretmenin-liderlik-becerileri> 22.05.2013'de alındı.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. (9. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. (8. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı liderlik: Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 127-148.
- Barbour S. R. ve Schostak, J. (2006). Interviewing and focus groups. *In Research methods in the social sciences*. (41-49). London: Sage Publications International Ltd.
- Barr, B. A. (2006). *A study of the impact of leadership on secondary school climate*. Unpublished doctoral dissertation, University of Capella.
- Bennet, N., Wise, C., Woods, P. A. ve Harvey, J. A. (2003). *Distributed leadership: A review of literature*. UK: National College for School Leadership.
- Bennis, W. ve Nanus (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper and Now
- Beycioğlu, K. (2004). *İlköğretim okullarında yenileşme gereksinimi*. Bilim uzmanlığı tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme*. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bhattacharjee, A. (2012). *Social science research: Principals, methods and practices*. USA: USF Open Access Textbook Collection.
- Blase, J. ve Blase, J. (1999). Effective instructional leadership: Teachers' perspective on how principals promote teaching and learning in schools, *Journals of Educational Administration*. Athens, 38 (2), 130- 139.
- Bogdan, R. C. ve Bickeln, S. K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (4th ed.). Newyork: Person Education Group. 110-120. <https://apps.lis.illinois.edu/wiki/download/attachments/4366000/Field+notes.pdf> 26.04.2013'de alındı.
- Bolden, R. (2004). *What is leadership?* UK: Leadership South West.
- Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. UK: Cambridge University Press.
- Burke, W. W. (1986). Leadership as empowering others. *In Executive power: How executives influence people and organizations* (63-77). San Francisco: Jossey-Bass
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (15. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Camburn, E. M., Rowan, B. ve Taylor, J. E. (2003). Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (4), 347-373.
- Camburn, E. M. ve Han, S. W. (2009). Investigating Connections Between Distributed Leadership and Instructional Change. In A. Harris, (Ed.). *Distributed leadership: Different perspectives* (7thed.) (25-46). London: Springer.

- Cameron, H. D. (2005). Teachers working in collaborative structures: A case study of a secondary school in the USA, *Educational Management Administration Leadership*, 33 (3), 311-330.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*. 21 (2), 349-369.
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*. 22(1),263-288.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*; 5 (1),73-112.
- Chang, I. (2011). A study of the relationships between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in taiwanese elementary schools. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*. 31 (5), 491-515.
- Christy, M. J. K. (2008). A comparison of distributed leadership readiness in elementary and middle school, Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri.
- Cohen, L., Manion, L ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6th Ed.). Oxon: Routledge.
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. (2. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelikten, M. (1994). Etkili okullarda karar süreci. *Milli Eğitim Dergisi*. 11 (14), 1-12.
- Çetin, N. (2008). Kuramsal liderlik çözümlerinin ışığında, okul müdürlüğü ve eğitilebilir durumsal liderlik özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23 (1), 74-84.
- Dereli, M. (2003). A survey research of leadership styles of elementary school principals. Unpublished master's thesis, Middle East Technical University.
- Danielson, C. (2007). Too many faces of leadership. *Educational Leadership- Association for Supervision and Curriculum*. 65 (1), 14-19.

- DeFlaminis, J. A. (2009). The design and structure of the building distributed leadership in the Philadelphia school district project. *American Educational Research Association Annual Meeting*, 1-54
- DeFlaminis, J. A. ve O'Toole, J. (2010). Building distributed leadership in the Philadelphia School district an overview. *Penn Center for Educational Leadership*, 1-19.
- Dozier, T. K. (2007). Turning good teachers into great leaders. *Educational Leadership-Association for Supervision and Curriculum*, 65 (1), 54-59.
- Duignan, P. Ve Bezzina, M. (2006). Building a capacity for shared leadership in schools: teachers as leaders of educational change. *Educational Leadership Conference University of Wollongong*, 1 (1), 1-14
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington: The Albert Shanker Institute.
- Eraslan, L. (2004) Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162 (183).
- Eraslan, L. (2012). Liderlikte post-modern bir paradigma: Dönüşümcü liderlik. *Uluslararası İnsan Bilim Dergisi*, 1, 1-32.
- Ergun, T. (1981). *Türk kamu yönetiminde önderlik davranışı*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayını .
- Firestone, W. A. ve Martinez, M. C. (2009). Districts, teacher leaders and distributed leadership: Changing instructional practice. In K. Leithwood, B. Mascall & T. Strauss, (Ed.). *Distributed leadership according to the evidence* (61-87). Newyork ve London: Routledge.
- Frost, D. ve Harris, A (2003). Teacher leadership: towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 479-498.
- Glasser, W. (1994). *Kaliteli eğitimde öğretmen*. (U. Kaplan, Çev.). İstanbul: Beyaz Yayınları.

- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, 1 (1), 653–696
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 141-158.
- Gronn, P. (2009). Hybrid leadership. In K. Leithwood, B. Mascall & T. Strauss, (Ed.). *Distributed leadership according to the evidence* (17-41). Newyork ve London: Routledge.
- Güner, Ş. (2002). *Dönüşümsel liderliğin güç kaynakları ve silahlı kuvvetler Organizasyonun dönüşümsel liderliğe uygunluk açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güneş, A. M. ve Buluç, B. (2012). İlköğretim okullarında dönüşümcü liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (3), 411-437.
- 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. ve Snidvongs, K. (2008). Educating leaders: Is there anything to learn from business management? *Educational Management Administration & Leadership*, 36 (1), 9-31.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading?. *Educational Management Administration Leadership*, 32 (1), 11-24.
- Harris, A. (2005). Reflection on distributed leadership. *Management in Education*, 19 (2), 10-12.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 172:188.
- Harris, A. (2009). *Distributed leadership: Different perspectives*. London: Springer

- Hoy, K. W. ve Miskel G. C. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. (S. Turan, ev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hughes, R. (2009). Time for leadership development interventions in the public health nutrition workforce . *Public Health Nutrition*, 12 (1), 1029-1029.
- Hughes, W. ve Pickaral, T. (2013). School climate and shared leadership. *National School Climate Center -A School Climate Practice Brief*, 1 (1), 1-4.
- Ingersoll, R. M. (2007). Short on power, long on responsibility. *Educational Leadership-Association for Supervision and Curriculum*, 65(1), 8-13.
- Johnson, S. M. ve Donaldson, M. L. (2007). Overcoming the obstacles to leadership . *Educational Leadership Association for Supervision and Curriculum*, 65 (1), 8-13.
- Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (1), 49-71.
- Karagöz, Y. ve Ekici, S. (2004). Sosyal bilimlerde yapılan uygulamalı araştırmalarda kullanılan istatistiksel teknikler ve lekler, *C. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 5 (1), 25-43.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar - ilkeler – teknikler*. (19.Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kesken, J. ve Ayyıldız, A. N (2008). Liderlik yaklaşımlarında yeni perspektifler: Pozitif ve otantik liderlik. *Ege Akademik Bakış*, 8 (2), 729–754.
- Keşan, C. ve Kaya, D. (2011). ğretimsel liderlik boyutu üzerine niversite mezunlarının bakış açıları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 20-37.
- Kıral, B. ve Kıral E.(2011). *Karma Araştırma Yöntemi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Korkmaz, M. (2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi*, 53 (1), 75-98.
- Korkmaz, E. ve Gündüz. H. B (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Kalem eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 123-153.
- Krejci, R. V. ve Morgan D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30 (1), 607-610.
- Kumar, C.R. (2008). *Research methodology*. New Delhi: S.B. Nangia.
- Lakowski, G. (2008). Functionally adequate but casually idle: W(h)ither distributed leadership? *Journal of Educational Administration*, 64 (2), 159-171
- Lambert, L. (2002). Beyond instructional leadership: A framework for shared Leadership. *Association for supervision and curriculum development*, 59 (8), 37-40.
- Lambert, L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School Leadership & Management*, 23 (4), 421-430.
- Leithwood, K., Mascall, B. ve Strauss, T. (2009). New perspectives on an old idea: A short history of the old. In K. Leithwood, B. Mascall & T. Strauss, (Ed.). *Distributed leadership according to the evidence* (1-15). Newyork ve London: Routledge.
- Liontos, L. B. (1992). Transformational leadership. *ERIC Clearinghouse on Educational Management Eugene*, 72 (1), 1-5.
- Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T. ve Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' optimism. *Journal of Educational Management*, 46 (2), 214-228.
- Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T. ve Sacks, R. (2009). The relationship between distributed leadership and teachers' optimism. In A. Harris (Ed.). *Distributed leadership: Different perspectives* (81-100). London: Springer.

- Muijs, D. ve Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teacher and Teaching Education, 1*, 1-12.
- Özer, N. ve Beycioğlu, K. (2010). Okullarda paylaşılan liderlik: Bir ölçek geliştirme çalışması. Bildiri Özeti. *Sempozyum. 19. Eğitim Bilimleri Kurultayı*. http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=122888 27.05.2013'te alındı.
- Özer, N. ve Beycioğlu, K. (2013). Paylaşılan liderlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, *İlköğretim Online, 12* (1), 77-86. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol12say1/v12s1m6.pdf> 13.12.2012'de alındı.
- Parise, L. M. ve Spillane, J. P. (2010). Opportunities predict change in elementary school teachers' practice. *Elementary School Journal, 110* (3), 323-346.
- Patton, Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. USA: Sage Publications.
- Pondy, L. R. (1989). Communicating in organizations: Talk, talk, talk. In *Readings in managerial psychology* (224-233). USA: The University of Chicago Press.
- Robinson, V. M. J. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of Educational Administration, 46* (2), 241-256.
- Scriber, J. P, Sawyer, K. P., Watson, S. T. Ve Meyers, V. L. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly, 43* (1), 67-100.
- Slater, L. (2008). Pathways to building leadership capacity. *Educational Management Administration & Leadership, 36* (1), 55-69.
- Smith, M. L. (2007). *A study of teacher engagement in four dimension of distributed leadership in one school district in Georgia*. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia Southern.
- Somech, A. ve Wenderow, M. (2006). The impact of participative and directive leadership on teacher's performance: The intervening effects of job structuring, decision domain

- and leader- member exchange. *Educational Administration Quarterly*, 42 (5), 746-772.
- Spillane, J. P. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30 (1), 23-28.
- Spillane, J. P., Halverson, R ve Diomand, J. (2004). Towards a theory of school leadership practice: Distributed leadership. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1), 3-34.
- Spillane, J. P. ve Sheer, J. Z. (2004). A distributed perspective on school leadership: Leadership practice as stretched over people and place. *Preliminary Draft Prepared For Presentation at The Annual Meeting of The American Education Association. San Diego*, 1-41.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69 (2), 143-150.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P. ve Haeley, K. (2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective. *The Elementary School Journal*, 11 (2), 253-281.
- Stogdill, R. M. (1948). Personel factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Pyschology*, 25 (1), 35-71.
- Stogdill, R. M. (1950). Leadership, membership and organization. *Psychological Bulletin*, 47 (1), 1-14.
- Şahin, B. (2009). Örgütsel gelişmenin sağlanmasında dönüştürücü liderlerin rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (3), 97-118.
- Tabak, A., Yalçınkaya, H. ve Erkuş, A. (2003). *Liderlik kavramına tarihsel bir bakış*. <http://web.sakarya.edu.tr/~kaymakci/makale/liderlikkavrami.pdf.1-6> 15.05.2013'de alındı.
- Tabak, A., Şeşen, H. ve Türköz, T. (2012). *Liderlikte güncel yaklaşımlar*. (1.Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.

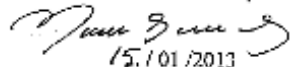
- Tunçer, P. (2011). Örgütsel değişim ve liderlik. *Sayıştay Dergisi*, 80 (1), 57-83.
- Türkyılmaz, M. ve Kuş, Z. (2010). Öğretmenlerin okul kalitesini algulamalarındaki farklılıklar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 285-304.
- Ünal, M. (2012). Bilgi çağında değişim ve liderlik. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32 (1), 297-310.
- West-Burnham, J. ve Altınışik, S. (2009). Okul liderliği eğitiminde farklı seçenekler. *Okul Liderliği Anlayışında Değişim Zamanı: Yenilikçi, Gelişen ve Paylaşılan Liderlik Konferansı (Çalıştay 2 Raporu)*. Ankara: MEB Genel Müdürlüğü ve OECD Genel Müdürlüğü.
- Yalçın, B ve Ay, C. (2011). Bilgi toplumunda öğrenen örgütler ve liderlik süreci bağlamında bir örnek olay çalışması. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 15-36.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2010). *Nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zaleznik, A. (1989). Leading: Inspiration and direction? In *Readings in managerial psychology* (297-313). USA: The University of Chicago Press.

EKLER


T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Ayça İrem YILMAZ
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İzmir ili Buca ilçesine bağlı ekli listedeki okulların öğretmenleri ve yöneticileri
Araştırmanın konusu	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Paylaşılan Liderlik Davranışları
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Paylaşılan Liderlik Davranışları
Veri toplama araçları	Paylaşılan Liderlik Ölçeği
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgil: Millî Eğitim Bakanlığı'nın 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu, 2012/13 Sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2012-2013 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi: _____


15.101/2013
Komisyon Başkanı
Dr. Yurdağlı ARIKAN
Şube Müdürü

KOMİSYON


Üye
Dr. Sevtap YAZAR
Öğretmen


Üye
Pınar BRÇİFTCI ÇÜÇEN
Öğretmen

PAYLAŞILAN LİDERLİK ÖLÇEĞİ

Sayın Katılımcı,

İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışlarının ne düzeyde olduğunu belirlemek üzere hazırlanan bu araştırmaya görüşlerinize katkıda bulunmanız, çalışmamız için çok önemli olup, bu araştırmaya değer katacaktır.

Lütfen boş madde bırakmayınız.

Değerli katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarız.

Ayça İrem YILMAZ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Programı
Yüksek Lisans Öğrencisi
aycaiyilmz@hotmail.com

Doç. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
kadir.beycioglu@deu.edu.tr

BÖLÜM I. KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıdaki sorularla ilgili size uygun seçeneği X ile işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz: Bayan Bay

2. Branşınız:

Sınıf Öğretmeni Yabancı Dil Matematik Türkçe

Sosyal Bilimler (Sosyal Bilgiler, Tarih, Halk Kültürü, Medya Okuryazarlığı, Hukuk ve Adalet, Düşünme Eğitimi vb.)

Fen Bilimleri(Fen Bilgisi, Teknoloji ve Tasarım, Bilişim Teknolojileri vb.)

Sanat ve Spor (Görsel sanatlar, Müzik, Spor ve Fiziki Etkinlikler, Drama, Zeka Oyunları vb.)

Diğer (belirtiniz):.....

3. Mezun olduğunuz okul türü: Eğitim Fakültesi Diğer

4. Mesleki kıdeminiz:

1- 5 yıl arası 6-10 yıl arası 11-15 yıl arası 16-20 yıl arası

21 yıl ve üstü

5. Okulunuzda bulunan öğretmen sayısı:

20-30 arası 30-50 arası 50 kişiden fazla

6. Çalıştığınız okuldaki öğrenci sayısı:

500'den az 500- 1000 arası 1000'den fazla

EK-2 (DEVAMI)

Aşağıda, okulunuzdaki öğretmenlerin ve müdürlerin sergiledikleri paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin ifadeler yer almaktadır, bu davranışların ne derece sergilendiğine yönelik görüşlerinizi ilgili bölümlerde (X) işaretiyle belirtiniz.

İFADELER	DAVRANIŞLARIN SERGİLENME DERECESESİ				
	Her Zaman	Çoğunlukla	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1.Müdürümüz, okula ilişkin karar alma süreçlerine diğer paydaşları da (örn. öğretmenleri, öğrencileri, velileri) dahil eder.	()	()	()	()	()
2. Müdürümüz, okulun amaçlarına ulaşması için diğer okul paydaşları ile (müdür yardımcıları, öğretmenler, öğrenciler, veliler) işbirliği içinde çalışır.	()	()	()	()	()
3. Müdürümüz, öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili konulardaki çabalarını destekler.	()	()	()	()	()
4. Öğretmenler, öğrenciler ve veliler görüş ve önerilerini okul müdürüne rahatlıkla söylerler.	()	()	()	()	()
5. Öğretmenler okulun yönetsel işlerine katkı sağlamak konusunda isteklidirler.	()	()	()	()	()
6. Öğretmenler okul yöneticilerine yardımcı olurlar.	()	()	()	()	()
7. Müdürümüz, paylaşıma dayalı bir okul ortamı oluşturma konusunda çaba gösterir	()	()	()	()	()
8 Müdürümüz, okul işlerini diğer okul üyeleri ile etkileşim halinde yerine getirme konusunda isteklidir.	()	()	()	()	()
9.Öğretmenlerin, okulda gerçekleşen tüm değişim ve gelişme çabalarına etkin olarak katılmaları sağlanır.	()	()	()	()	()
10. Müdürümüz, okulda karşılaşılan bir sorunun çözümü sürecinde, işin niteliğine, kişilerin bilgi ve deneyimlerine bakarak diğer okul üyelerinin (öğretmenler, öğrenciler, veliler, vb.) katılımını sağlarlar.	()	()	()	()	()

GÖRÜŞME İSTEK FORMU

ARAŞTIRMA SORUSU: “İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları ne düzeydedir? ”

Tarih:../../2013 Saat (Başlangıç/ Bitiş):...../.....:.....

Giriş:

Merhaba, adım Ayça İrem Yılmaz, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim dalı yüksek lisans öğrencisiyim. “İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin” bir araştırma yapmaktayım. Yapılmakta olan bu araştırmada siz değerli öğretmenlerin görüşlerinin de önemli olduğunu düşünmekteyim. Katkılarınız için şimdiden size teşekkürlerimi sunarım.

Görüşmemize geçmeden önce görüşmemizin gizli olduğunu, görüşmede konuşulanların yalnızca araştırmacı ve bazı öğretim üyeleri tarafından bilineceğini belirtmek isterim. Bunun yanı sıra araştırma raporunda isimleriniz hiçbir şekilde yer almayacak ve isimler farklı sembollerle kodlanarak kullanılacaktır.

Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz soru veya belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?

Görüşmemizin yaklaşık 40 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

KATILIMCI GÖRÜŞME FORMU

Müdürlerin işbirliği tutumlarına ilişkin sorular

- Okul müdürünüz okula ilişkin iş ve işleyişlerde öğretmenlerle işbirliği yapıp yapmadığı konusundaki düşünceleriniz nelerdi?
- Müdürünüz yönetimle ilgili işlere öğretmenlerin ve diğer okul paydaşlarının katılımı konusunda nasıl bir yaklaşım sergilemektedir?

Sondalar:

- ✓ Müdürünüz okulla ilgili ne tür kararlar alıyor ve bu kararları alırken diğer paydaşların (örn. öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin) fikirlerini de alır mı? Örnek verebilir misiniz?
- ✓ Okul ile ilgili kararlarda öğretmenler ve veliler söz hakkına sahip midir ve okulunuzda alınan kararlar tartışmaya açık mıdır?
- ✓ Müdürünüz, okulun amaçlarına ulaşması için diğer okul paydaşları ile işbirliği yapar mı? Müdürünüz okulda yapılan çalışmaların ne kadarını öğretmenlerle paylaşır?
- ✓ Müdürünüz, okulda gerçekleşen tüm değişim ve gelişme çabalarına öğretmenlerin etkin olarak katılımını sağlar mı? Öğretmenleri bu konuda destekler mi?
- ✓ Okulun gelişmesi için alınan kararlar ve yapılan çalışmalarda öğretmenler yöneticilerle işbirliği içinde midir?

Okuldaki paydaşların paylaşımcı tutumlarına ilişkin sorular

- Okulunuzdaki ortam meslektaşlar arası paylaşım ve etkileşim açısından nasıldır?

Sondalar:

- ✓ Müdürünüz, öğretmenlerin eğitim ve öğretimle ilgili konulardaki çabalarını destekler mi? Öğretmenlerin eğitim öğretim konusundaki gelişimleri için neler yapar?
- ✓ Öğretmenler ve veliler okulun yönetsel işlerine katkı sağlamak konusunda istekli midir? Öğretmenler ve veliler hangi tür yönetsel işlere katkı sağlar?
- ✓ Okul müdürünüz paylaşım dayalı bir okul ortamı oluşturma konusunda çaba gösterir mi?
- ✓ Müdürünüz, öğretmenler arasındaki işbirliği ve dayanışmaya dayalı ilişkiler oluşmasını teşvik eder mi?
- ✓ Okulunuzda öğretmenler, meslektaşlarıyla kendi alanlarındaki gelişmeleri paylaşırlar mı? Okuluza yeni atanan ya da yeni gelen öğretmenler arasındaki iletişim nasıldır?

**ÖRNEKLEMDE BULUNAN RESMİ İLKÖĞRETİM OKULLARI VE
ÖĞRETMEN SAYILARI**

KURUM ADI	Öğretmen Sayısı
1. 23 Nisan İlkokulu	56
2. Ali Rıza Efendi İlkokulu	49
3. Buca Ortaokulu	89
4. Çamlıkule İlkokulu	62
5. Meşkure Şamlı Ortaokulu	73
6. Şehit Astsubay Ümit Başaran İlkokulu	81
7. Süleyman Bilgen İlkokulu	54
TOPLAM	464