

**T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRETMEN TAKIMLARI
VE LİDERLİĞİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISI
ÜZERİNE ETKİSİ**

**Sevi ÇALIK
(Doktora Tezi)**

İstanbul, 2020

**T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRETMEN TAKIMLARI
VE LİDERLİĞİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISI
ÜZERİNE ETKİSİ**

**THE EFFECT OF TEACHING TEAMS AND LEADERSHIP ON STUDENT
SUCCESS IN PRIMARY SCHOOLS**

**Sevi ÇALIK
(Doktora Tezi)**

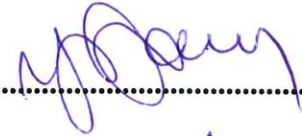
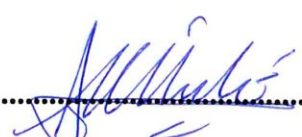
**Danışman
Doç. Dr. Üyesi Yusuf ALPAYDIN**

İstanbul, 2020

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2020**

ONAY

Badegül Sevi Çalık tarafından hazırlanan “İlköğretim Kurumlarında Öğretmen Takımları ve Liderliğinin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi” konulu bu çalışma 18.02.2020 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN	
JÜRİ ÜYESİ Prof. Dr. Münevver ÇETİN	
JÜRİ ÜYESİ Doç. Dr. Mehmet ÜNLÜ	
JÜRİ ÜYESİ Doç. Dr. Hanifi PARLAR	
JÜRİ ÜYESİ Doç. Dr. Ali TEMEL	

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Şubat 2020

Sevi ÇALIK

ÖZGEÇMİŞ

1997-2003	İstanbul Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Jeoloji Mühendisliği Bölümü
2003-2005	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Coğrafya Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans
2005-2007	Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezsiz Yüksek Lisans
2009-	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetim Bilim Dalı Doktora Programı

İletişim Bilgileri

Görev Yaptığı Kurum	Avrupa Koleji (Anaokul Koordinatörü)
E-posta	sevi_00@hotmail.com

ÖNSÖZ

Günümüzde gerek toplumsal anlamda, gerekse bireysel anlamda yaşanan birçok sorunun çözümünün, giderek kaybolmaya yüz tutmuş olan hoşgörü, sadakat, değer verme gibi birçok sosyal değerlerin yeniden kazanılmasının, aynı zamanda “bilgisayar ekranına kilitlenmiş gençliğin” toplumla entegrasyonunun en temel çözümünün, yine eğitim kurumlarında verilen eğitimle mümkün olacağı düşünülebilir. Bunun için ise eğitim kurumlarının klasik anlayışı bir yana bırakarak, kendilerini yenileyen, çağın gereksinimlerine yanıt veren ve aynı zamanda geçmişteki kültürel birikim ile “post-modern” eğilimler arasında bir köprü kuran işlevinin olması gerektiği açıktır. Bu nedenle eğitim kurumlarında verilen eğitimin kalitesi ve niceliğinin artırılmasında, modern yaklaşımların iyi bir şekilde analiz edilmesi gerekmektedir.

Eğitimde modern yaklaşımlar olan takım çalışması ve öğretmen liderliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelediğim bu çalışmamda, öncelikle çalışmanın her aşamasında sonsuz bilgisi ve hayran kaldığım sabrı sayesinde, beni sürekli destekleyen danışmanım Prof. Dr. Münevver ÇETİN ve hocam Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN’a teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Sadece bu araştırma sırasında değil, hayatın her alanında bana sonsuz destek veren eşim Şükrü ÇALIK’a, babam Yunus TOPRAKÇI’ya, annem Gülergün TOPRAKÇI’ya, biricik kardeşim Sezi TOPRAKÇI’ya da çok teşekkür ederim.

Bu tez, genlerimize eğitimciliği işleyen rahmetli İlköğretim Kurumları Müfettişi Cevat YÜCEL’e ithaf edilmiştir.

Sevi ÇALIK

ÖZET

Teknoloji alanında yaşanan gelişmeler, beraberinde köklü bir toplumsal yapı değişimini de getirmiş ve özellikle geçtiğimiz son yüzyıl, bilgi toplumuna geçiş süreci şeklinde ön plana çıkmıştır. Ortaya çıkan bu yeni toplum yapısının en temel değeri olan bilgi, eğitim kurumlarında bireyden bireye aktarılmakta ve geliştirilmekte olduğundan, eğitim kurumlarında verilen eğitimin kalitesi ve niceliği giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu nedenle eğitim kurumlarında, klasik eğitimin yerini, eğitimde modern yaklaşımlar ve örgütsel yapı bileşenleri üzerine odaklanmış bir sistem almaktadır. Dolayısıyla eğitimin yönetimi ve denetiminin de bu süreçte ciddi önem kazandığı görülmektedir.

Eğitim alanında geliştirilen yeni yaklaşımların başında ise örgütsel yapı bileşenlerinin yönetimi ve denetiminin ön plana çıktığı ifade edilebilir. Geçmişte genellikle işletmecilik ya da özel kurumlarda üzerinde durulan takım çalışması ve liderliğin de, bu bağlamda eğitim kurumlarında uygulamaya başlandığı görülmektedir. Gerek işletme ve yönetim literatüründe, gerekse eğitim dışındaki alanlarda takım çalışması ve liderlik üzerine pek çok araştırma yapılmış olsa da, ilköğretim kurumlarında öğretmen takımları ve öğretmen liderliğini birlikte inceleyen yeterli çalışmaya rastlanmamıştır. Öte yandan günümüzde klasik eğitim sisteminin temellerine göre kısmen yeni kabul edilebilecek olan bu yaklaşımların performanslarının da değerlendirilmesi, uygulamada karşılaşılan güçlüklerin ve faydaların da analiz edilmesi, bu yöntemlerin gerek uygulanabilirliğini arttırmada, gerekse gelecek çalışmalara kaynak teşkil etmede büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle çalışmada, ilköğretim kurumlarında öğretmen takımı ve öğretmen liderliğinin, öğrenci başarısı üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmada, İstanbul İli içerisindeki çeşitli randomize seçilmiş olan okullardaki öğretmen takımları ve öğretmen liderlikleri ölçülerek, bu okulların öğrenci başarıları ile öğretmenlerin takım ve liderlik dereceleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırma desenlerinden sıralı açıklayıcı desende gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, ölçek ve yarı yapılandırılmış

görüşme formu ile veri toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde istatistiksel analiz yöntemleri ve nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma sonuçlarına göre takım çalışması ve liderlik algıları demografik özelliklere göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$). Liderlik uygulamalarında sadece içsel liderlik boyutu medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir ($p<0,05$). Takım çalışması ile liderlik boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0,05$). Okul başarı sırasının takım çalışması ($r=0,308$; $p<0,001$) ile hem de dışsal liderlik ($r=0,256$; $p<0,001$) ile istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkiye sahip olduğu saptanmıştır. Takım çalışmasının okul başarısı üzerindeki etkisinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Nitel analiz sonuçları, genel olarak öğretmenlerin liderlik ve takım çalışmasına uyumlu yapılarının olduğunu, ancak bu kavramların yeterince incelenmediğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen takımları; Öğretmen liderliği; Öğrenci başarısı.

ABSTRACT

Developments in the field of technology in recent years also brought about a radical change in social structure and especially at the end of the last century, information as the transition to a society come to the fore. Information that is the primary value of this emerging society, educational institutions are transferred from individual to individual and developed, the quality and quantity of education provided in educational institutions are becoming increasingly important. For this reason, there is a system in educational institutions that focuses on the place of classical education, modern approaches to education and organizational structural components. Therefore, the management and monitoring of education seems to have gained importance in this process.

One of the new approaches developed in education is the management and monitoring of organizational structural components. In the past, teamwork and leadership, which are widely discussed in companies or private institutions, appear to be used in educational institutions in this context. Both in business and management literature as well as in other fields than training on teamwork and leadership made a lot of research, but studying in primary school teachers and teacher-led teams did not find enough work together. In other news today, after the establishment of the classical education system, which could be considered in part new assessment of the performance of this approach, the analysis encountered difficulties in applying and advantages, the applicability of the requirements of this procedure is of great importance for increase to make a resource for both future studies. For this reason, it is to be examined how the team of teachers and the leadership of teachers influence the performance of pupils in primary schools.

The study measured teacher teams and teacher leadership in various randomized schools in Istanbul, and examined the relationship between student achievement in these schools and teacher team and leadership scores. In this study, which was designed in the descriptive survey model, data was collected by questionnaire and semi-structured scale methods. In the analysis of the data, statistical methods and content analysis methods from qualitative analysis methods were used. According to the results of the study, teamwork and leadership perception show no statistically significant difference

according to demographic characteristics ($p > 0.05$). In leadership applications, only internal leadership dimension showed statistically significant difference according to marital status ($p < 0.05$). There was no statistically significant relationship between team work and leadership dimensions ($p > 0.05$). It was found that school success was statistically significant and positively correlated with team work ($r = 0.308$; $p < 0.001$) and external leadership ($r = 0.256$; $p < 0.001$). The effect of team work on school success was higher. The results of the qualitative analysis revealed that teachers generally have structures that are compatible with leadership and teamwork, but these concepts have not been adequately studied.

Key words: Teacher Teams; Teacher Leadership; Student Success.

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	i
ETİK BEYANI.....	ii
ÖZGEÇMİŞ	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR	xvi
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem	4
1.2. Amaç	5
1.3. Önem	7
1.4. Sınırlılıklar	8
1.5. Sayıtlar	8
1.6. Tanımlar	8
BÖLÜM II: ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Takım Çalışması Kavramı.....	9
2.1.1. Takım ve Takım Çalışmasının Tanımı.....	9
2.1.2. Takım Çalışmasının Türleri	15
2.1.2.1. Formel Takım Çalışması.....	16
2.1.2.2. Informel (Sanal) Takım Çalışması.....	18
2.1.2.3. Otokratik Takım Çalışması	20
2.1.2.4. Diğer Takım Çalışması Türleri	21
2.1.3. Takım Çalışmasının Amaçları.....	23
2.1.4. Takım Çalışmasının Getirileri	26
2.1.4.1. Örgüt Açısından Getirileri	28

2.1.4.2. Bireyler Açısından Getirileri	29
2.2. Liderlik Kavramı	31
2.2.1. Liderliğin Tanımı	31
2.2.2. Liderliğin Türleri	33
2.2.2.1. Eğitici Liderlik	35
2.2.2.2. Dönüşümcü Liderlik	36
2.2.2.3. Paylaşımçı Liderlik	37
2.2.2.4. Diğer Liderlik Türleri	38
2.2.3. Liderlik Yaklaşımları	39
2.2.3.1. Özellikler Yaklaşımı	41
2.2.3.2. Davranışsal Yaklaşım	43
2.2.3.3. Durumsallık Yaklaşımı	43
2.2.3.4. Modern Liderlik Yaklaşımı	44
2.2.3.4.1. Otokratik Lider	44
2.2.3.4.2. Serbestlikçi Lider	44
2.2.3.4.3. Demokratik Lider	45
2.2.3.4.4. Karizmatik Lider	45
2.2.3.4.5. Diğer Lider Türleri	45
2.2.4. Liderlik ile Yöneticilik Arasındaki Fark	47
2.2.5. Liderliğin Avantaj ve Dezavantajları	48
2.3. Takım Çalışması ile Liderlik Arasındaki İlişki	51
2.4. Öğretmen Takımları	52
2.4.1. Öğretmen Takımlarının Tanımı	53
2.4.2. Öğretmen Takımlarının Türleri	55
2.4.2.1. Sorun Çözmeye Yönelik Takımlar	57
2.4.2.2. Kendi Kendini Yöneten Takımlar	58
2.4.2.3. Yüksek Performanslı Takımlar	59
2.4.2.4. Çapraz Fonksiyonel Takımlar	60
2.4.2.5. Sanal Takımlar	60
2.4.3. Öğretmen Takımlarının Oluşturulması	62
2.4.4. Öğretmen Takımlarının Gerekliliği	64
2.4.5. Öğretmen Takımlarının Çalışma Düzeni	66

2.4.6. Öğretmen Takımlarının Yararları.....	68
2.5. Öğretmen Liderliği Kavramı.....	72
2.5.1. Öğretmen Liderliğinin Tanımı	74
2.5.2. Öğretmen Liderliğinin Tarihi Süreçteki Gelişimi	78
2.5.3. Öğretmen Liderliğinin Uygulanması	79
2.5.3.1. Gereklikler	86
2.5.3.2. Engeller	88
2.6. Öğretmen Liderliği Türleri.....	89
2.6.1. Öğretmen Liderliğinin Rollerı.....	89
2.6.2. Öğretmen Liderliğinin İlkeleri	90
2.6.3. İlköğretim Kurumlarında Lider Türleri.....	94
2.6.3.1. Otokratik Lider.....	96
2.6.3.2. Serbestlikçi Lider	97
2.6.3.3. Demokratik Lider.....	97
2.6.3.4. Karizmatik Lider	98
2.6.4. İlköğretim Kurumlarında Liderlik Uygulamaları.....	98
2.6.5. Okul Yöneticilerinin Öğretmen Liderliğine Bakış Açıları.....	99
2.6.6. Öğretmen Liderliğinin Performans Üzerine Etkisi	101
2.7. Öğretmen Liderliği ile Eğitsel Liderlik Arasındaki Farklar.....	105
2.8. Öğretmen Liderliğinin Önündeki Engeller	114
2.9. İlgili Araştırmalar	116
2.9.1. Takım Çalışması ile İlgili Araştırmalar.....	116
2.9.2. Öğretmen Takımları ile İlgili Çalışmalar	120
2.9.3. Öğretmen Liderliği ile İlgili Çalışmalar	124
BÖLÜM III: YÖNTEM	133
3.1. Araştırma Modeli	133
3.2. Evren ve Örneklem	134
3.2.1. Nicel Araştırma Evren ve Örneklem	134
3.2.2. Nitel Araştırma Çalışma Grubu	137
3.3. Veri Toplama Araçları	138
3.3.1. Nicel Araştırma Veri Toplama Aracı	138

3.3.1.1. Öğretmen Liderliğinde Bireysel Katılım ve Yönetici Desteği	
Değerlendirme Formları.....	139
3.3.1.2. Öğretmen Liderliği Ölçeği.....	140
3.3.1.3. Takım Çalışması Değerlendirme Formu.....	142
3.3.2. Nitel Verileri Toplama Aracı	142
3.4. Verilerin Toplanması	143
3.4.1. Nicel Verileri Toplanma Aracı.....	143
3.4.2. Nitel Veri Toplanması.....	144
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	144
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	144
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi.....	144
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	146
4.1. Nicel Bulgular	146
4.1.1. Demografik Özelliklere Göre Takım Çalışması Uygulamaları	
Arasındaki Farklar.....	146
4.1.2. Demografik Özelliklere Göre Liderlik Uygulamaları Arasındaki Farklar	148
4.1.3. Takım Çalışması ile Öğretmen Liderliği Uygulamaları Arasındaki İlişki	151
4.1.4. Takım Çalışması, Öğretmen Liderliği ve Okul Başarısı Arasındaki	
İlişki.....	151
4.1.5. Takım Çalışması, Liderlik ve Okul Başarısı Arasında Yapısal Eşitlik	
Modellemesi.....	152
4.2. Nitel Bulgular.....	154
4.2.1. Öğretmenler Arasındaki İletişim Düzeyi	154
4.2.2. Öğretmenler Arasındaki İşbirliği Yapma Düzeyi	156
4.2.3. Öğretmen Takımlarına İlişkin Görüşler	157
4.2.4. Öğretmen Liderliğine İlişkin Görüşler	158
4.2.5. Takım Çalışması ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Dair Görüşler	160
4.2.6. Takım Çalışması ve Liderliğin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkilerine	
İlişkin Görüşler.....	161
BÖLÜM V: SONUÇ	164
5.1. Sonuç.....	164
5.2. Tartışma.....	168

5.3. Öneriler	172
5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	172
5.3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	173
KAYNAKÇA.....	174
EKLER	184
Ek 1. Araştırma Anketi Örneği	184
Ek 2. Görüşme Soruları	189
Ek 2. Anket Araştırma İzni	190



TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 2.1.	Türlerine Göre Takım Çalışması ve Özellikleri	22
Tablo 2.2.	Geleneksel ve Sanal Takımlar Arasındaki Farklar	22
Tablo 2.3.	Farklı Dönemlerde Liderlik Uygulamaları	40
Tablo 2.4.	Farklı Liderlik Türlerinde Yaklaşımlar	46
Tablo 3.1.	Yaşa Göre Dağılım	135
Tablo 3.2.	Eğitim Durumuna Göre Dağılım	135
Tablo 3.3.	Cinsiyete Göre Dağılım	135
Tablo 3.4.	Medeni Duruma Göre Dağılım	136
Tablo 3.5.	Aylık Gelire Göre Dağılım	136
Tablo 3.6.	Mezun Olunan Bölüme Göre Dağılım	136
Tablo 3.7.	Alan Değişikliği Yapma Durumuna Göre Dağılım	137
Tablo 3.8.	Liderlik Eğitimi Alma Durumuna Göre Dağılım	137
Tablo 3.9.	Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler	138
Tablo 3.10.	Öğretmen Liderlik Eylemleri Ölçeği Literatür Dağılımı	139
Tablo 3.11.	Faktör Analizi Sonuçları	141
Tablo 4.1.	Ölçek Boyutlarının Normallik Dağılımı Analizi Sonuçları	146
Tablo 4.2.	Demografik Özelliklere Göre Takım Çalışması Düzeyleri Arasındaki Farklar	147
Tablo 4.3.	Demografik Özelliklere Göre Liderlik Düzeyleri Arasındaki Farklar	149
Tablo 4.4.	Takım Çalışması ile Liderlik Boyutları Arasındaki İlişki	151
Tablo 4.5.	Takım Çalışması, Öğretmen Liderliği ve Okul Başarısı Arasındaki İlişki	152
Tablo 4.6.	Öğretmenler Arasındaki İletişim Düzeyi	155
Tablo 4.7.	Öğretmenler Arasındaki İşbirliği Yapma Düzeyi	156
Tablo 4.8.	Öğretmen Takımlarına İlişkin Görüşler	157
Tablo 4.9.	Öğretmen Liderliğine İlişkin Görüşler	159
Tablo 4.10.	Takım Çalışması Ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Dair Görüşler	160
Tablo 4.11.	Takım Çalışması Ve Liderliğin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşler	161

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1.	Takım Kurarken Dikkat Edilmesi Gereken Önemli Aşamalar	14
Şekil 2.2.	Takım Çalışmasının Getirileri	25
Şekil 2.3.	Yönetimde Liderliğin Getirileri	50
Şekil 2.4.	Takım Çalışması ve Liderlik Arasındaki İlişki	51
Şekil 2.5.	Liderliğe Güven ile Takım Çalışması Arasındaki İlişki	52
Şekil 2.6.	Kalite Çemberi İçerisinde Takım Türleri	56
Şekil 2.7.	Sanal Takımlarda Bilgi-Hissetme-Eylem Süreci	60
Şekil 2.8.	Sanal Öğrenme Takımlarında Aşamalar	61
Şekil 2.9.	Öğretmen Takımlarının Oluşturulması ve Öğrenme Süreci ile İlişkisi	63
Şekil 2.10.	Öğretmen Takımlarının Öğretme ve Öğrenme Sürecindeki Yeri	65
Şekil 2.11.	Öğretmen Takımlarının Çalışma Düzeylerine İlişkin Öğrenci- Öğretmen-İçerik İlişkisi	67
Şekil 2.12.	Öğretmenlerin Takım İçerisinde ve Okul İçerisinde Çalışma Düzeyleri	68
Şekil 2.13.	Takım Çalışması ve Liderlik Süreci Arasındaki İlişki	71
Şekil 2.14.	Destekli Öğretmen Liderliği Modeli	75
Şekil 2.15.	Etkileşimli Öğretmen Liderliği Modeli	76
Şekil 2.16.	Rekabetçi Öğretmen Liderliği Modeli	77
Şekil 2.17.	Öğretmen Liderliği İlkeleri Arasındaki İlişki	92
Şekil 2.18.	Öğretmen Liderliği İlkeleri Arasındaki İlişkinin Zamana Bağlı Durumu	92
Şekil 2.19.	Tüm Örgütsel Yapı İçerisinde Öğrenme Süreci	102
Şekil 2.20.	Öğretmen Liderliğinin Uygulama Sürecindeki Getirileri	103
Şekil 2.21.	Öğretmen Liderliği ile Eğitsel Liderliğin Ortak Yanları	113
Şekil 3 1.	Araştırma Modeli	134
Şekil 4.1.	Takım Çalışması, Liderlik ve Okul Başarısı Arasında Yapısal Eşitlik Modellemesi	153

KISALTMALAR

AB	Avrupa Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
LYS	Lisans Yerleştirme Sınavı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OKS	Ortaöğretim Kurumları Geçiş Sınavı
vd	ve Diğerleri

BÖLÜM I: GİRİŞ

İnsanlık tarihinin gelişmeleri incelendiğinde, birçok gelişmenin ekonomik kökenlere dayandığı, birçok savaşın, anlaşmanın, olumlu ya da olumsuz ilişkinin temelini hep ekonomi olduğu görülmektedir. Çünkü günümüz bilgi toplumuna geçiş sürecine kadar ekonomi, en değerli varlık olarak hükümdarlığını sürdürmüştür. Öte yandan günümüzde ise özellikle bilgi-yoğun ve teknoloji-yoğun bir yapıya ulaşmakla birlikte bilgi, ekonomiden de daha değerli bir konuma gelmiştir. Bu nedenle, özellikle işletmelerde ve işletme yönetiminde bir dönemler üzerinde durulan, işletmelerin performanslarını arttırmak için kullanılan birçok ekipmanın, günümüzde eğitim kurumlarına da uyarlandığı görülmektedir. Takım çalışması ve liderlik kavramları da bu ekipmanların başında gelmektedir.

Bilgi toplumuna geçiş sürecindeki paradigmaların değişimi ve toplumsal evrilmenin kökenine inildiğinde, Fransız İhtilali'nden Rönesans'a, aydınlanmadan sanayi devrimine kadarki süreçte bilgi, sürekli olarak ekonominin altında kalan, ancak aslında temel yönlendiren bir işleve sahip olmuştur. Özellikle son yıllarda bilginin değerinin birçok ekonomik meta karşısında kat kat artması, bir dönemler işletmelerde üretim ve hizmet sunumu üzerine odaklanan yönetim biliminin, eğitim alanına da yönelmesine sebep olmuştur. Ekonominin bir numaralı yönlendirici olduğu dönemlerde temel hedef ekonomik sistemi ilerletmek olurken, günümüzde yönlendiricinin bilgi olması, bilginin ilerlemesinin yollarının aranmasına da vesile olmuştur. Bu sebeple, eğitim kurumlarında da, işletme yönetiminde çok eski tarihlerden beri kullanılan yöntemlerin günümüzde giderek artan bir hızla kullanıldığı görülmektedir. Nitekim eğitim yönetimi ve denetimi ile ilgili lisansüstü eğitim kurumlarının tarihinin çok eski zamanlara dayanmaması da bu yaklaşımı destekler niteliktedir.

Fakat eğitim kurumlarında işletme yönetiminde kullanılan yaklaşımların kullanılmasının tek sebebi, bilginin değerinin artması değildir. Buna ilave olarak, özellikle son otuz yılda ortaya çıkan Yeni Kamu Yönetimi (New Public Management) ve Yeni Kamu İşletmeciliği yaklaşımlarının da bu değişim üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Bu yaklaşımlara göre, kamu kurumları halk var olduğu sürece var olan ve en

temel görevi, halka kaliteli, kullanılabilir ve verimli hizmet veren kurumlar olmalıdır. Bunun için ise etkili bir yönetim ve denetim sistemi geliştirilmelidir.

Eğitim kurumlarını da içerecek şekilde, kamu kurumlarının tarihi gelişim süreci incelendiğinde, burada da klasik anlayışın giderek etkisini yitirdiği, zamanla modern yönelimlere ayak uyduramadığı ve yerini daha yeni yaklaşımlara bıraktığı görülmektedir. Dünya’da II. Dünya Savaşı sonrasında, ülkemizde ise 1980 Krizi sonrasında artan liberallik eğilimleri ve serbest piyasa ekonomisi, kamu kurumlarının bu tarihlerden itibaren sürekli olarak zarar eden kurumlar olmasına neden olmuştur. Öte yandan, aynı görevi üstlenen özel kurumların ise sürekli olarak kâr etmesi, bu kurumların ilk aşamada özelleştirilmelerinin düşünülmesini gündeme getirmiştir. Öte yandan kamu kurumları, eğitim, sağlık, ulaşım gibi kamusal görevleri yerine getirdiğinden, bunların da serbest piyasa ekonomisine bırakılması açısından ilk aşamada ciddi bir direniş gösterilmiştir. Bunun temel nedeni, kamusal hizmetlerin özelleştirilmesinin, “devlet” kuramının geçerliliğini yitirmesine neden olacağı düşüncesidir. O halde ya mevcut sistemler iyileştirilmeli, ya da “devlet” kuramının da modernize edilmesinin gerekli olduğu açıktır. Nitekim yakın geçmişimiz bize, birinci alternatifin, yani mevcut sistemlerin iyileştirilmesinin seçildiğini göstermektedir, zira devlet kuramından vazgeçmek, günümüzde bile toplumlar tarafından kabul edilemeyecek bir durumdur. Öte yandan devlet içerisindeki statüko ve bürokratik yapının buna izin vermeyeceği de açıktır. Dolayısıyla bu kurumların modernize edilmesinin gerekli olduğu yönünde bir kanaat ve uygulama yaygınlaşmıştır.

Eğitim kurumları da dâhil olmak üzere yapılan tüm çalışmaların ilave kamu yükü oluşturmaması, bir yandan bürokrasi ve statükocu anlayışta, bir yandan da ekonomik sistemde ciddi sorunlara yol açmıştır. Bir yandan da toplumun liberal ekonomiye giderek alışması, artan ürün ve hizmet kalitesini görmesi, toplumdaki tabuları da giderek yıkmaya başlamıştır. Bunun sonucunda da, sağlık, eğitim ya da ulaşım dışındaki birçok kamu hizmetinin özelleştirilmesi sağlanmıştır.

Özelleştirme ilk aşamada etkili gibi görünse de, bir süre sonra özelleştirmenin de çözüm olmadığı, çünkü eğitim, sağlık gibi temel insani değerler noktasında toplumda ciddi bir direncin yaşandığı görülmektedir. Bu nedenle, kamu kurumlarının da işletmeler gibi yönetilmesini öngören yeni kamu işletmeciliği yaklaşımı benimsenmiştir.

Günümüzde giderek yaygınlaşan bu yeni yaklaşıma göre, adından da anlaşılacağı gibi, kamu kurumları bir işletme gibi düşünülmektedir. Öte yandan işletmelerde temel güdü olan “kâr” yerini bu yaklaşımda, “performans” kavramına bırakmıştır. Buna göre performans esaslı bütçeleme, derecelendirme, değerlendirme sistemleri geliştirilmektedir. Özellikle bilgisayarlı sistemlerin gelişmesi ve gerek denetimin, gerekse kontrollerin ve kıyaslamaların daha kolay olmasının da sisteme büyük katkıları vardır. Öte yandan teoride ise, işletmecilik literatüründe yıllardan beri kullanılan yöntemlerin, kamu kurumlarında uygulanması öngörülmektedir.

Türk eğitim sisteminin geçmişi incelendiğinde, Cumhuriyet öncesinde dağınık ve karma bir eğitim sistemi mevcutken, modern anlamda eğitimin ancak Cumhuriyet ve sonrasındaki Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birlikte başladığı görülmektedir. Bu dönem sonrasında, savaşta yitirilen nitelikli işgücünün yeniden inşası için “Köy Enstitüleri” gibi, stratejik anlamda değerleri yüksek olan kurumlar vasıtasıyla, milli eğitimimiz hızlı bir ivme kazanmıştır. Öte yandan Türk Devrimi’nin diğer batılı ülkeler gibi kanlı ve çalkantılı süreçler içermemesi ve yumuşak bir geçişin yaşanması, beraberinde bazı köklü sorunların da devamını getirmektedir. Günümüzde her ne kadar modern eğitim sistemine geçiş çabaları sürse de, bu konuda çok ciddi mesafelerin alınması gerektiği de açıktır. PISA ya da ELTS, TOEFL gibi uluslararası sınavlardaki başarılarımızın düşüklüğü, ilk 500’e giren üniversite sayımızın azlığı (600 yıllık üniversitemizin olmasına karşın), ekonomi, ulaştırma, sağlık gibi alanlarda üç dönem aynı bakanla istikrarlı çalışan bir hükümetin dahi, üst üste Milli Eğitim Bakanı’nı değiştirerek, bu konuda ciddi bir vizyon eksikliğini göstermesi, eğitim sistemi çok köklü olmasına karşın, eğitim denetimi ve yönetiminin enstitü bazında değerlendirilmesinin ve bu programların özellikle son yirmi yılda artması gibi birçok olumsuzluk, eğitim sisteminin açıklarının birer sonucudur. Buna ilave olarak genç nüfusumuz ve öğrenmeye yatkın yapımızın da yeterince etkili kullanılmadığı görülmektedir. Bu nedenle eğitimde, ama özellikle temel eğitimde, ciddi ve köklü değişimlerin gerektiği açıktır. Bu değişimlerden birisi de, eğitimde modern yaklaşımlardır.

Eğitimde modern yaklaşımların başında, takım çalışması ve liderlik konuları gelmektedir. Takım çalışması, bir örgüt içerisinde belli görevleri yerine getirmek üzere bir araya gelen çalışan sınıflarının oluştuğu yapıyı ifade etmektedir. Takım çalışması, örgütte görev alan bireylerin, daha spesifik konulara yönelmesini ve bir anlamda odak

noktasını daraltmak anlamına gelir ki, bu da performansı arttıran bir durumdur. Takım çalışması sayesinde, bir anlamda ilkel hücre yapısından, farklı işlevler için özelleşmiş yapıları olan organizmaya geçiş gerçekleşmektedir. Öte yandan literatürde, eğitim alanında öğretmen takımlarına ilişkin yeterli çalışma günümüzde mevcut değildir.

Liderlik kavramı da tıpkı takım çalışması gibi eğitim literatürüne yeni giren, ancak işletme yönetiminde daha eskilere dayanan bir konudur. Liderlik geçmişte, yöneticilik ile karıştırılan bir olguyken, günümüzde liderlerin doğal özelliklerinden kaynaklanan bir yapısının olduğu, yöneticiliğin ise atanmaya bağlı olan bir kurum olduğu ortaya koyulmuştur (Bowman, 2010). Her lider yönetici olabilir, ancak her yönetici lider olmayabilir. Bunun yanında liderlik, her ne kadar olumlu bir kavram gibi görünse de, etkili bir şekilde kullanılmadığı ve kontrol edilmediği takdirde, olumsuz sonuçlara da neden olabilir. Bu nedenle liderliğin iyi bir şekilde analiz edilmesi, etkilerinin ve sonuçlarının değerlendirilmesi gerekir.

Eğitim kurumlarında öğretmen takımlarının ve öğretmen liderliğinin (Cranshton, 2010) her ne kadar oldukça önemli olduğu açık olsa da, günümüzde bu konuda yeterli çalışma yoktur. Öte yandan bu alanda yapılan sınırlı çalışmalar, liderlik ve öğretmen takımlarının eğitim ve öğretimde önemli katkılar sağlayabileceğini göstermektedir. Bu nedenle çalışmada, eğitim kurumlarında öğretmen takımlarının ve öğretmen liderliğinin, öğrenci başarısı üzerindeki etkileri incelenmiştir.

1.1. Problem

Okullarda takım oluşturma, literatürde farklı araştırmalara konu olan geniş bir kavramdır. Bununla birlikte, bu kavramı incelemek hayati bir teorik ve pratik öneme sahiptir. Öğretmen takımlarını doğru bir şekilde anlamak için, bu tür takımların gerçekte ne olduğu ve genel olarak öğretmen takımlarını teorik ve uygulamalı olarak incelemek gerekir (Vangrieken vd, 2015).

Literatürdeki bazı çalışmalara göre öğretmen eğitimi, öğretmenlerin takım çalışmasına yönelik tutumlarını değiştirmek için öğretmenlerin takım halinde işbirliğine odaklanmalıdır. Bu sayede öğretmen adaylarının daha sonraki profesyonel kariyerleri için bir model olarak hizmet edebilir. Takım halinde düzenli çalışarak takım çalışması deneyimi kazanmak öğretmen eğitimi programlarının bir parçası olmalıdır. Öğretmen

eğitimi, öğretmenler arasında yaygın bir işbirliği kültürünün bulunmaması sorununu çözüme sorumluluğunun bir parçasıdır (Vangrieken vd, 2015). Dolayısıyla öğretmenlerin takım çalışmasına uyumu ve öğretmen takımlarının etkinliğinin anlaşılması için, bu alanda verilecek eğitimlere de kaynak teşkil edecek çalışmalara ihtiyaç vardır. Öğretmen liderliği, öğretmenin okul tecrübeleri ile ilişkili olarak talebelere karşılaşma ve derslerden evvel dikkate alınan bir yetenektir (Bond, 2011). Araştırmada temel olarak aşağıdaki probleme yanıt aranmıştır:

“İlköğretim okullarında öğretmen takımları ile öğretmen liderliği kavramları arasındaki ilişki ne yöndedir ve öğretmen takımları ile öğretmen liderliğinin öğrenci başarısı üzerinde nasıl bir etkisi vardır?”

1.2. Amaç

Son yıllarda bilgi toplumu sürecinin önemini giderek arttırması ve özellikle yeni kamu yönetimi ile birlikte gelen küreselleşme süreci içerisinde eğitim, küresel ölçekte kamusal bir mal olarak görülmeye başlanmış, hatta sadece bir görüş olmaktan çıkıp aynı zamanda, buna göre uluslararası alanda değerlendirilmeye ve vergilendirilmeye konu olmuştur. Buna göre eğitim, sadece bir halkın ya da devletin değil, aynı zamanda tüm kamunun ve küresel anlamda tüm insanların ortak değeridir.

Bu yaklaşım çerçevesinde gerek ulusal, gerekse uluslararası kurumların eğitim adı altında topladıkları vergilerin bir kısmı kamusal eğitim harcamalarına giderken, diğer bir kısmı da eğitimde kalitenin artmasına harcanmaktadır. Bunun neticesinde de eğitim hizmetlerinde daha yüksek kalitenin nasıl elde edileceği sorusuna da yanıt aranmaktadır. Bu nedenle eğitimde kalite ve verim artışı günümüzde geçmişe göre daha fazla önem kazanmıştır.

Eğitimin küresel ölçekte kamusal mal olmasının yanında, ulusal anlamda da gelişmişlik düzeyi göstergesi olması, ulusal gelişmişlik düzeyinin artmasında eğitimin verimliliğinin artmasının gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanında eğitim kurumlarının kamu kaynakları ile finanse edilmesi, beraberinde kamu kurumlarında verimlilik artışının aynı zamanda kamu kaynaklarının verimli kullanımı konusunda da önemli getirileri olacağını göstermektedir. Tüm bu gerekçelerle, araştırmada hem kamu kaynaklarının etkili kullanımı ve ulusal kalkınmanın sağlanmasına katkıda bulunmak,

hem de eğitim hizmetlerinde kalitenin artmasına katkıda bulunmak için eğitim hizmetlerinde performansı artırma yöntemlerinden birisi olan öğretmen takımlarının, öğretmen liderliği düzeyleri ile arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmada bu sayede gerek öğretmen liderliği kavramının, gerekse öğretmen takımları kavramının hangi değişkenlerden etkilendiğini ve aralarındaki ilişkinin ne olduğunun ortaya konması, bu sayede günümüz modern yönetim biliminin iki önemli eğitsel kavramının yönetim sürecinde kullanımının yollarının ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu temel problem cümlesi çerçevesinde araştırmada, aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim kurumlarında öğretmenlerin okul içindeki takımlara katılma düzeyleri nedir?
2. İlköğretim kurumlarında öğretmen liderliği uygulama düzeyleri nedir?
3. Öğretmenlerin takıma katılma düzeylerinin, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen liderliği uygulamalarının, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin başarı düzeylerinin, öğrencilerin demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmen takım çalışması ile öğretmen liderliği boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Öğretmen takım çalışması ile öğrencilerin başarı düzeyleri arasındaki anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Öğretmen liderliği boyutları ile öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
9. Takım çalışması, liderlik ve okul başarısı değişkenleri arasındaki ilişki örüntüsü nasıldır?

1.3. Önem

Araştırmanın önemini araştırmanın amaçlarında değinilen hususlar çerçevesinde değerlendirmek mümkündür. İlk olarak eğitimin küresel kamusal bir mal olması ve kamu vergileri ile finanse edilerek kamusal çıktıların olması, kamusal yarar sağlaması, bu alanda yapılacak olan verim artışı çalışmalarını önemli kılmaktadır. Yapılan araştırmada da verilen eğitimin kalitesinin artırılması yönündeki girişimler, araştırmayı önemli kılmaktadır.

Araştırmanın bir diğer önemi ise yine kamusal mal olarak eğitim değerlendirildiğinde, kamu kaynaklarının da etkili kullanımına katkıda bulunacak olmasıdır. Takım çalışması ve liderlik kavramlarının günümüzde modern işletmelerde yönetsel katkıları pek çok çalışma ile ortaya konmuştur. Bu yönetsel unsurların getirilerinin eğitim kurumlarına taşınması, araştırmayı önemli kılmaktadır.

Araştırmanın bir diğer önemi ise yeni kamu yönetimi çerçevesinde yaşanan düşünce dönüşümü ve yeni kamu işletmeciliği anlayışına uygun bir şekilde, işletme yönetimi yönetsel değerlerini kamu kurumlarına uyarlama açısından alanda az olan çalışmalara kaynak teşkil edecek olmasıdır.

Yine araştırma çerçevesinde her bir terim ve bölüm için kapsamlı bir SCI yayın taraması yapılmış olup, bu alanda yapılan çalışmalar kronolojik sıralamalarına ve öne çıkan değerlerine göre araştırmada verilmiştir. Bu bağlamda araştırma, ileri çalışmalar için teknik açıdan da önemli bir kaynak teşkil etmektedir.

Eğitim ile ilgili yapılan çalışmalar, eğitimin küresel ölçekte bir kamusal mal olarak görülmesinden ötürü, ulusal sınırları aşp, uluslararası bir statü kazanmaktadır. Bu bakımdan araştırma, eğitim gibi önemli bir alanda, daha verimli ve etkili bir eğitim hizmetinin kazanımının olanakları üzerine odaklanmasından ötürü önem arz etmektedir.

Araştırmanın son olarak bir diğer önemi ise uygulama ile ilişkisinden ileri gelmektedir. Araştırmada nicel araştırma kapsamında mevcut durumun betimlenmesine yer verilmiş, ardından da bu yönetsel araçların nasıl ve ne şekilde kullanılacağı konusuna değinilmiştir. Araştırma bu anlamda, alanın mevcut durumunu resmederek, ileri dönem yapılacak olan alan uygulamaları için de bir rehber görevi görecektir.

1.4. Sınırlılıklar

Yapılan bu araştırmanın kapsamını liderlik, takım çalışması ve öğrenci başarısı, sınırlılıklarını ise ilköğretim kurumlarında öğretmen takım çalışması ve liderliği ile öğrenci başarısı oluşturmaktadır. Araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Güngören ilçesinde bulunan okullar da görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır.

1.5. Sayıtlar

Araştırmada aşağıdaki sayıtlardan yararlanılmıştır:

1. Araştırma evreni örnekleme yeterli düzeyde temsil etmektedir.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçek sorularına verdikleri cevaplar onların gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.

1.6. Tanımlar

Takım: Belirli bir gayeyi yerine getirmekle yükümlü, birbirlerine görev kapsamında bağlı ve yükümlü olan bireylerden meydana gelen biçimsel bir grup (Beverborg vd, 2015; Fernandez vd, 2011).

Takım Çalışması: Belli bir işi veya görevi yerine getirmek için bir araya gelen çalışanların meydana getirdiği birlik ve bu birliğin gerçekleştirdiği görev olarak ifade edilebilir (Wei ve Lau, 2012; Rasmussen ve Jeppesen, 2006).

Formel Takımlar: Zaman dilimlerine göre ikiye ayrılır: devamlı formel gruplar ve sürekli olmayan formel gruplar (Rasmussen ve Jeppesen, 2006; Schein, 1978).

Liderlik: Liderlik, değişikliklerle başa çıkabilme, görevlerini yapabilmek için lüzumlu insan ilişkilerini kurma ve bu kişilerin işlerini yapmalarını sağlama (Chbani ve Chibani, 2013; Redeker vd, 2014).

İlköğretim Kurumları: Resmî ve özel ilkokul, ortaokul ile eğitim, öğretim, yönetim ve bütçe ile ilgili iş ve işlemleri Din Öğretimi Genel Müdürlüğünce yürütülen imam-hatip ortaokulunu ifade eder.

BÖLÜM II: ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Öğretmen takımlarının ve öğretmen liderliğinin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkilerinin iyi bir şekilde anlaşılması için, öncelikle takım çalışması ve liderlik kavramlarının iyi bir şekilde analiz edilmesi gerekir. Bu nedenle çalışmanın bu bölümünde takım çalışması ve liderlik konularının kavramsal analizine yer verilmiştir.

2.1. Takım Çalışması Kavramı

En genel tanımıyla takım çalışması, bir işletme ya da kurumda, örgüt içerisinde belli görevlerin daha etkili bir şekilde yerine getirilmesi için, örgüt içinde o hizmet ya da görevde uzmanlaşmış kişilerin bir araya gelmesiyle ortaya çıkan birlik olarak ifade edilebilir. Esasında takım çalışması, bir organizma olarak örgütün, farklılaşmış görevleri yerine getiren organları gibi düşünülebilir. Genellikle büyük ölçekli örgütlerde yaygın olarak kullanılan takım çalışması yöntemi, küçük örgütlerde de günümüzde giderek yaygınlaşan bir konudur. Bir anlamda yönetim yerelleşmesi gibi de düşünülebilecek olan takım çalışması, hem yönetime, hem de çalışanlara büyük avantajlar sağlamaktadır.

2.1.1. Takım ve Takım Çalışmasının Tanımı

1990'lı yılların başından itibaren ekonomik ve sosyal çevrenin uğradığı değişim, işletmelerin yapısında ve yönetim stratejilerinde de önemli değişikliklere yol açmıştır. Bu değişiklikler içerisinde yer alan takım çalışması uygulamaları, işletmelerin temel gereksinimleri arasında yer almaya başlamıştır. Bugün başarılı olan birçok işletme söz birliği etmişçesine, rekabet üstünlüğünü sağlamak için takım çalışması uygulamalarının gerekliliği üzerinde vurgu yapmaktadır. Tüm bu gelişmeler, takımların işletmelerde hızla yaygınlaşmasına ve yönetim tarafından desteklenmesi kaçınılmaz bir felsefe ve uygulama olarak ortaya çıkmasına neden olmuştur (Küçük, 2008).

Ekip çalışması olarak da literatürde yer bulan takım çalışması en genel tanımlamayla, belli bir işi veya görevi yerine getirmek için bir araya gelen çalışanların meydana getirdiği birlik ve bu birliğin gerçekleştirdiği görev olarak ifade edilebilir (Wei

ve Lau, 2012; Rasmussen ve Jeppesen, 2006). Takım, belirli bir gayeyi yerine getirmekle yükümlü, birbirlerine görev kapsamında bağlı ve yükümlü olan bireylerden meydana gelen biçimsel bir gruptur (Beverborg vd, 2015; Fernandez vd, 2011). Takımlar, aynı görevi yapan birliklerdir. Mesela bir finans işletmesinde, kambiyo veya kurumsal fonksiyonları yerine getiren takımlar vardır. Ayrıca, takım çalışması ve takımlar, birbiri içerisine geçmiş olarak da görülebilir. Başka bir deyişle, bir takım içerisindeki görev farklılıkları sebebiyle takım içerisinde de ek takım oluşturma çalışmaları yapılabilir. Takım çalışmasının esasını oluşturan, farklı şahısların bir araya gelerek ortak bir gaye doğrultusunda uyumlu olarak çalışmaları ve takım çalışmasının etkinliği pek çok değişik faktöre bağlı bulunmaktadır (Sewell, 2005). Bu etmenlerden birisi de iletişimdir (Kankaew ve Wannapiroon, 2015; Mizel, 2009; Rasmussen ve Jeppesen, 2006). Takım çalışmasında takım elamanları, birbirleriyle iletişim ve etkileşim dedirler (Tong vd, 2015). Takım çalışmasından istenen sonuçların alınması için bazı unsurların mevcut olması gereklidir. Peter Scholtes'a göre etkin çalışma gruplarında bulunması gerekli özelliklerden birisi açık iletişimdir (Chan ve Mak, 2014).

Literatürde takım kavramını açıklamaya yönelik birçok tanım ortaya atılmıştır. Bu tanımlar arasında çok sayıda benzerliğin ve bazı küçük farklılıkların olduğu görülmektedir. Takım kavramı farklı açılardan tanımlanabilir: Örneğin bir arada çalışan bireylerin özel ve genel amaçlara ulaşmak için örgütsel karar alma süreçlerine katılarak kendini geliştirme fırsatlarını elde ettiği ve sorun çözücü iletişim becerilerini kullanarak bireysel iş tatmini sağladığı oluşumlar, katılımcılarının ortak ve belli bir amaca yönelik olarak bağlılık içinde olduğu fonksiyonel birim; olumlu bir sinerji içinde bir arada çalışan personelin, amaçlara ulaştıracak belli performansı göstermek üzere çalıştığı yapılanma gibi. Veya takım, ortak bir amaca ve ortak performans hedeflerine kilitlenen ve sorumlu oldukları şey konusunda ortak bir yaklaşım belirleyen, birbirlerini tamamlayan özelliklere sahip bireylerin oluşturduğu küçük bir gruptur. Takım, farklı uzmanlık alanlarından gelerek becerilerinin birleştirilmesi ile bir görevi yerine getirmek üzere bir araya gelen insanlar topluluğudur. Bir başka tanıma göre ise takım, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için bir araya gelmiş, birbirine bağımlı ve birlikte hareket eden, iki veya daha fazla kişinin oluşturduğu topluluktur (Küçük, 2008).

Takım çalışması; belirli amaçları paylaşan, birbirleriyle iletişim halindeki iki veya daha fazla kişiden oluşan fertlerle gerçekleştirilmektedir (Blanco vd, 2015).

Takım çalışması günümüze dek daha çok spor aktiviteleri ve takım sporlarında kullanılmıştır (Eliasa, 2014; Barker, 2007). Diğer taraftan günümüzde, takım çalışması geniş çaplı organizasyonlarda, belirli görevleri yerine getirmek üzere özel göreve sahiptir.

Takım çalışmasının gelişmesine birçok faktör etki eder. Bu faktörler arasında destekleyici çevre, maharet ve rollerin belirlenmesi, üst düzey erekler ve takım ödülleri bulunmasıyla, takım çalışması, ancak yönetim kendisine destekleyici bir ortam gerçekleştirdiğinde gelişebilir (Chen ve Rainey, 2014; Mizel, 2009). Aktif bir takım çalışmasında kurum, takım çalışmasını kurum kültürünün bir ögesi olarak görmektedir (Wei ve Lau, 2012). Ayrıca takımdaki üyelerin tamamının, görevlerini yapabilecek nitelik ve kabiliyette olması da takım çalışmasının gelişimini sağlamaktadır (Eliasa, 2014). Takım üyelerinin, kendi görevlerinin yanında birbirlerinin görevlerini de anlaması gerekir. Bu görevlerin anlaşılmaması, sistem içinde kaos yaratır ve bu da takım çalışmasının gelişimini engeller (Kankaew ve Wannapiroon, 2015; Rasmussen ve Jeppesen, 2006).

Takımların verimlilikleri ile takımı meydana getiren birey sayısı arasında da sıkı bir ilişki vardır. Takımdaki üye sayısı gereğinden fazla veya az ise, takım başarımında bir eksilme gözlenebilmektedir (Beverborg vd, 2015). Bu sebepten takım başarımı değerlendirilirken takım üyelerinin bireysel başarımı ve hem de takım başarımı değerlendirilmelidir (Chen ve Rainey, 2014; Sewell, 2005).

Takım çalışmasının önemi, modern yönetim tarzı ile birlikte 1950’li yıllardan beri incelenmeye başlanmıştır. 1950’li yıllardan sonrada 1970’lerde bu çalışmalarda yine bir artış gözlenmiş, takım çalışmasına hazır oluş sorgulanmaya başlanmıştır. Örgüt elemanlarının becerileri kurumsal sorunların çözümünde faydalı kaynak olarak görülmüş; 1980’li yıllardan beri kalite çalışmalarıyla birlikte müşterinin memnuniyetinin önemi, birimler arası işbirliğinin oluşturulmasının ve takım çalışmasının önemi fazlalaşmıştır. Örgütün görev ve vizyonuna uygun şekilde oluşturulan birimlerin aktif takımlar haline getirilmesi; toplam kalite yönetimi gibi farklı gayelerle oluşturulan geçici takımların adetlerinin hızla artması bunu gösterir. Fertlerin bulundukları ekipte ferdi amaçlarına ulaşma veya bazı ihtiyaçlarını karşılama olanağı bulabilmeleri de, takım kavramıyla ilgili uygulamaların fazlalaşmasında önemli bir sebep olarak sayılabilir (Chen ve Rainey, 2014).

Literatür, etkili ekip çalışması için gerekli olan başarılı nitelikler hakkında bir literatür özetini şu şekilde sağlar (Tarricone ve Luca, 2002):

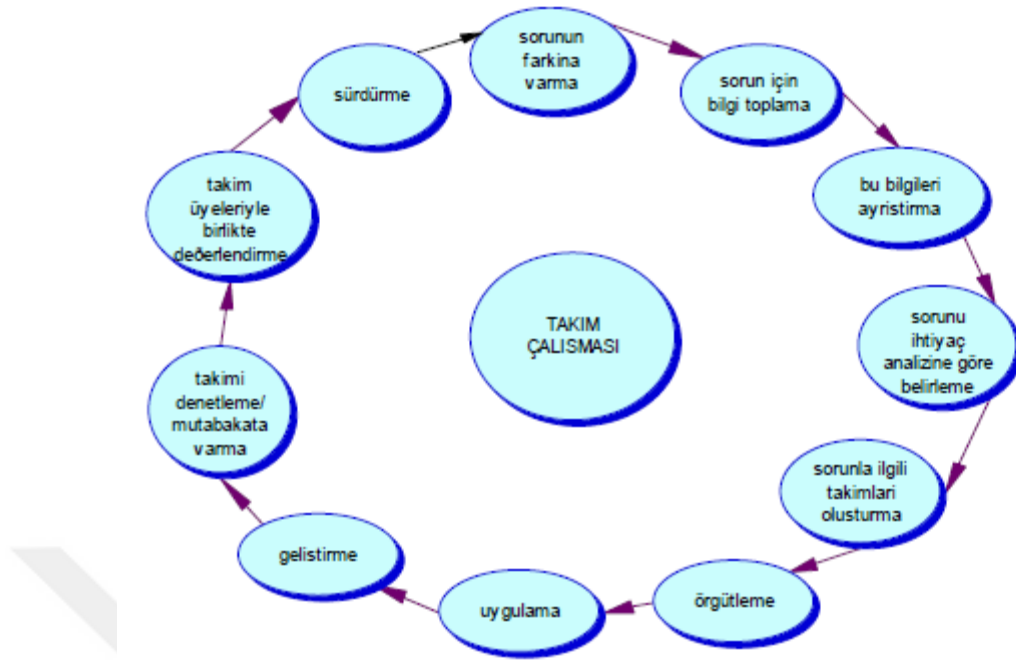
- Takım başarısına bağlılık ve ortak hedefler - ekip üyeleri, ekibin başarısına ve proje için ortak hedeflerine bağlıdır. Başarılı takımlar motive edilir, çalışır ve en üst düzeyde başarımayı amaçlar;
- Karşılıklı bağımlılık - ekip üyelerinin birlikte bireylerden çok daha fazla katkıda bulunabilecekleri bir ortam yaratması gerekir. Olumlu bir birbirine bağlı ekip ortamı, ekibin hedeflerine çok daha üstün bir düzeyde ulaşmasını sağlayan her kişide en iyisini ortaya koyar. Bireyler, diğer ekip üyelerini başarmaları, katkıda bulunmaları ve öğrenmeleri için teşvik eder ve destekler;
- Kişilerarası Beceriler, sorunları ekip üyeleriyle açıkça tartışma, dürüst, güvenilir, destekleyici ve ekibe ve kendilerine saygı ve bağlılık gösterme becerisini içerir. Diğer ekip üyeleriyle etkin bir şekilde çalışabilme becerisi dahil olmak üzere, özenli bir çalışma ortamı geliştirmek önemlidir;
- Açık İletişim ve olumlu geri bildirimler - ekip üyelerinin kaygılarını ve ihtiyaçlarını aktif olarak dinlemek ve katkılarını değerlendirmek ve bunu ifade etmek etkili bir çalışma ortamı yaratılmasına yardımcı olur. Ekip üyeleri, yapıcı eleştiri vermeye ve almaya ve otantik geri bildirimde bulunmaya istekli olmalıdır;
- Başarılı bir ekibin oluşturulmasında uygun ekip kompozisyonu esastır. Takım üyelerinin, spesifik takım rollerinin tam olarak farkında olmaları ve takıma ve projeye katkıları bakımından onlardan ne beklendiğini anlamaları gerekir; ve
- Takım süreçlerine bağlılık, liderlik ve hesap verebilirlik - takım üyelerinin takıma ve projeye katkılarından dolayı sorumlu olmaları gerekir. Takım süreçlerinin, en iyi uygulamaların ve yeni fikirlerin farkında olmaları gerekir. Etkili liderlik, ortak karar verme ve problem çözme dahil olmak üzere takım başarısı için esastır.

Daha esnek yapıları ile daha üretken bir süreç olan takımlar, işletmelerde başarımın ana unsurlarından birisini oluşturmaktadır. Bugünkü işletmelerde kişileri motive etmek, personelin yeteneklerini artırmak, bilgilerini paylaşmalarını temin etmek ve verim

güçlerini yükseltmek için takım çalışmasına önem vermek adeta bir mecburiyet haline gelmiştir (Kankaew ve Wannapiroon, 2015).

Her ne kadar bu literatür tabanı takım çalışması konusunda geniş bilgi sağlamış olsa da, uygulayıcıların ekip çalışması yürürlüğe girdiğinde hangi faktörlerin göz önünde bulundurulması gerektiğini anlamalarına yardımcı olmak için bu bilgiyi yararlı bir ilkeler kümesi içinde özetlemek zor olabilir. Bu nedenle, bu makalenin odak noktası, ekip çalışması için en kritik hususların kapsamlı ve pratik bir buluşsal yöntemini sunmaktır. Mevcut çalışmanın yeniliği mutlaka ekip çalışmasının gözden geçirilmesinde değil, önceki bulguları anlamlı ve pratik olarak alakalı bir şekilde düzenleyen özlü bir çerçeve sunmaktan ibarettir. Ekip çalışması ile ilgili mevcut geniş kapsamlı araştırma çerçevesine dayanarak, bireylerin, ekiplerin, organizasyonların ve diğer işbirlikçi kuruluşların ekip çalışması ile ilgili durumlarla karşı karşıya kaldıklarında neyin gerekli olduğunu belirleyebilecekleri belirleyici bir sezgisel olarak hizmet eden dokuz “kritik düşünceyi” ele almak gerekir. Bu sezgisel buluşma, takım çalışmasının temellerini, özellikle de ekip seçerken, geliştirirken ve bakımını yaparken nelere dikkat edilmesi gerektiğini temel bir anlayış sağlamaktadır (Salas vd, 2014).

İş örgütlerinde, görev grubu olarak bilinen ekip türü genellikle tamamlayıcı becerileri olan ve bir proje görevini tamamlamak için birlikte çalışan gerekli uzmanlığa sahip bir grup çalışandan oluşur. En uygun zaman ve para yatırımıyla, işi profesyonel olarak gerçekleştirebilme yeteneği, ekibin kompozisyonunu yönlendiren ana etkidir. Takımı derlemek, takım üyelerine ekip içerisinde gerçekleştirecekleri profesyonel işleve uygun olarak sevk edilen yönetici / proje başkanının sorumluluğundadır (Barak vd, 1999).



Şekil 2.1. Takım Kurarken Dikkat Edilmesi Gereken Önemli Aşamalar

Kaynak: Ölçüm ve Çetin, 2004.

Takım performansının düzenlenmesi ile ilgili olarak (örneğin, hareketlilik), takım çalışması davranışları (a) takım görev performansına hazırlık öncesinde / sırasında, (b) takım performansının yerine getirilmesi sırasında ve (c) takım görevini tamamladıktan sonra meydana gelen gelişmeler önemlidir. Takım görevi performansına hazırlık öncesi / öncesinde ekip çalışması davranışları ile ilgili olarak, bunlar takımın genel amacını / misyonunu tanımlamak, takım hedeflerini belirlemek ve hedeflerin ve daha geniş amaçların nasıl olacağına yönelik eylem planları / stratejileri oluşturmak için aktif süreci içermektedir. Bu davranışlar, ekibin etkili bir şekilde çalışması için tüm ekip üyelerinin kendilerinden ne istendiği konusunda net olmalarını sağlar. İkincisi, ekip görevlerinin yerine getirilmesi sırasında ortaya çıkan ekip çalışması davranışları, üyelerin iletişimi, koordinasyonu ve birbirleriyle işbirliğine karşılık gelen eylemleri içerir. Bu aşamada, ekip üyeleri daha önce planladıklarını (hazırlık aşamasında) eyleme dönüştürür. Üçüncüsü, takım görevini tamamladıktan sonra ortaya çıkan takım çalışması davranışlarını içermektedir. Bunlar arasında önemli durumların izlenmesi ve takımın performans ve sistem değişkenlerinin görev sonrası değerlendirmelerinin yapılması (örneğin, iç takım kaynakları, daha geniş çevresel koşullar), takım hedefine ulaşmayı engelleyen problemleri çözmek, takımın stratejisinde yenilikçi düzenlemeler

yapmak ve takım arkadaşlarına / arkadaşlarından sözlü ve davranışsal yardım sağlamak gibi eylemler bulunmaktadır. Bu nedenle, ekip üyeleri eylemlerinin ekip hedeflerine ve hedeflerine ulaşma yolunda ilerlemiş olup olmadıklarını ve gelecekteki başarıyı kolaylaştırmak için herhangi bir değişiklik yapılması gerekip gerekmediğini belirler (McEvan vd, 2016).

Genel olarak bakıldığında takım ve takım çalışması, bir örgüt içinde belli görevleri yapmak üzere bir araya gelen, birbirleri ile mesuliyet bağı olan çalışanların meydana getirdiği biçimsel oluşumlardır. Takım çalışması soyut bir teşekkülü sembolize ettiğinden, takımların özellikleri, çeşitleri, çalışma biçimleri veya başka bileşenlerinin de takımların oluşma sebeplerine özgü olduğu ifade edilebilir.

2.1.2. Takım Çalışmasının Türleri

Takım çalışmasıyla elde edilecek sonuçlar her zaman bireysel sonuçlardan daha yaratıcı ve verimli olmaktadır. Herkesin belli bir zihinsel yapısı, bilgisi ve tecrübesi vardır. Zihinleri açarak ve bunu diğerleriyle paylaşarak, herkes daha üretken ve yaratıcı olmaktadır ve diğerlerinin de desteğiyle kendi kapasitesini aşan sonuçların ortaya çıkmasında aktif rol oynamaktadır. Nitekim yapılan bir araştırma takım çalışması uygulayan işletmelerde verimliliğin iki kat arttığını, üretim kararlarında sorumlu gruplar oluşturmanın avantajı ile yüksek performans seviyelerine ulaşıldığını, yönetim ihtiyacının azaldığını, yeni mamul tasarımı ve yeni tekniklerin yaratılmasında ihtiyaç duyulan yaratıcılık ve problem çözebilme gibi vasıfların geliştirildiğini ortaya koymaktadır. Faaliyetlerde verimli ve etkili çalışmalar yapma eğilimi ve uygulamaları yaygınlaşmaktadır. Bu bağlamda, takımların oluşum ve etkinlik süreci de, Belli bir zaman içinde bir işin gerçekleştirilmesi amacıyla bireylerin bir araya gelmesini kapsamaktadır. Takım oluşturulmasının temel amacı, takım kültürü ve ilkelerine sahip olan bireylerle birlikte ve her bireyde var olan beceri ve birikimleri, sinerjik bir ortamdaki takım çalışmasıyla değerlendirerek, bir etkinliği gerçekleştirmektir (Küçük, 2008).

Takım çalışması, insanlara işletme sorunlarını analiz edip çözmelerine ve belki bireysel olarak fark edemeyecekleri fırsatlardan yararlanmalarına yardımcı olur. Bu bakımdan sağlıklı bir takım çalışması bir organizasyonun etkinliğinin temeli olarak değerlendirilmektedir. Günümüzde çalışanlarından daha verimli sonuçları almak için

insan kaynakları üzerinde yoğunlaşan işletmeler, bireysel çalışma yöntemlerinin yeterince verimli olmadığını düşünmeye başladıklarından dolayı takım çalışmalarına yönelmeye başlamışlardır. Takım çalışmasında bireylerin birlikte çalışmaları sonucu sinerjik bir etkinin varlığı kaçınılmazdır. Buna bağlı olarak takımların giderek çalışmaları organize etmek için işletmelerin temel araçları haline geldiğini ifade edebiliriz. Bu bakımdan birçok işletme son zamanlarda faaliyetlerini ve işlemlerini takım çerçevesi içinde yapılandırmaktadır. Çünkü yönetimler işletmelerin performansını yükseltecek sinerjiyi yaratmak istiyorlar. Bunun için de takım çalışması bu pozitif sinerjiyi yaratmada en etkili araç olarak görülmektedir. Bununla birlikte genel olarak yoğunlaşan rekabet ortamında baskılarla mücadele eden çok sayıda işletme, takım çalışmasının daha yüksek verimlilik sağladığını, emek yoğun maliyetini düşürdüğünü, personelin performansını, işletmeye olan sadakatini ve motivasyonunu artırdığını kabul etmektedir. Bu bakımdan günümüzün başarılı yöneticileri genellikle takımla çalışan yöneticilerdir. Buna bağlı olarak ait olduğu ya da içinde bulunduğu takımla bütünleşmiş üyelerden oluşan takımların yüksek bir performans gösterme düzeyleri oldukça yüksektir (İlhan ve İnce, 2015).

Takım çalışmasının türlerini çok farklı biçimlerde ele almak mümkündür. Bunlar takımların işlevlerine göre, yapılarına göre, takımların içeriklerine ve işletme ya da kurum içerisindeki fonksiyonlarına göre çeşitlilik göstermektedir. Öte yandan daha kavramsal çerçevede bakıldığında, takım çalışmasının oluşum ve işleyiş şekillerine göre genel bir sıralamasını aşağıdaki gibi yapmak mümkündür (Rasmussen ve Jeppesen, 2006; Schein, 1978):

- i. Formel Takım Çalışması
- ii. Informel (Sanal) Takım Çalışması
- iii. Otokratik Takım Çalışması
- iv. Diğer Takım Çalışması Türleri

2.1.2.1. Formel Takım Çalışması

Formel takımlar, bütün örgüt erekleri ile ilgili belirli erekleri gerçekleştirmek ve belirli misyonları yürütmek için oluşturulmaktadır. Formel takımlar, zaman dilimlerine göre ikiye ayrılır: Devamlı formel gruplar ve sürekli olmayan formel gruplar. Sürekli

formel takımlar içinde, üst yönetim ekibi, örgüte bazı özel hizmetler veren kurmay grubu, devamlı komiteler ve buna benzer birimleri içerir. Sürekli olmayan formel takımlar ise spesifik bir görevi yapmak amacıyla kurulan, bu görevi yaptıktan sonra başka bir görev verilmemesi veya informal bir etkinlik sürdürülmediği durumlarda dağılan komiteler ya da geçici görev ekipleridir (Rasmussen ve Jeppesen, 2006; Schein, 1978).

Takını kurmanın temelinde yatan düşünce bir grubun performansının yapısına ve işleyişine olduğu kadar üyelerin kişiliklerine de bağlı olmasıdır. Eğer bir takım veya grup iyi işlemiyorsa onun statü, rol, güç, iletişim ve zevk yapıları incelenmelidir. Hangi kararların nasıl alındığı, rollerin ne ölçüde yapılıp yapılmadığı gözden geçirilmelidir. Takımlar her türlü problemin çözümünde faydalı olmayabilir. Yanlış uygulandığında lüzumsuz ve bölücü olabilir. Buna rağmen takımlar her zaman için diğer gruplardan ve bireysel çalışmalardan daha fazla performans gösterirler (Kocabaş ve Gökbaş, 2003).

Takımlar birçok alanda şirket ve bireysel performansı artırabilir. Bununla birlikte, her takım aynı amaçlara ulaşmak için oluşturulmaz veya aynı sorumluluklarla görevlendirilmez. Aynı şekilde örgütlenmemişler. Örneğin, bazıları diğerlerinden daha özerktir - kuruluştaki daha yüksek olanlara karşı daha az sorumludur. Bazıları, ekibin hedeflerini tanımlamaktan ve faaliyetlerinin etkin bir şekilde yerine getirildiğinden emin olmaktan sorumlu bir ekip liderine bağlıdır. Bir lider genel hedef ve stratejileri belirlese de, takımın kendisi hedeflerine yönelik yöntemleri seçer ve yönetir ve stratejilerini uygular. Takımlar üyeliğine göre de değişiklik gösterir (Skripak vd, 2016).

Örgütte çeşitli takımların etkinliğinin gelişmesi, takımın amaçlarının geliştirilmesi ve öncelik sırasına konulmasına, takım üyelerinin rol, beklenti ve sorumluluklarının belirlenmesi, takım üyelerinin ilişkilerin geliştirilmesine bağlıdır. Yine problem çözme, karar alma, kaynak ya da planlama etkinliklerinin kullanımında etkililiğe, çekişmenin azaltılmasına, örgüt ikliminin geliştirilmesine, takımın özelliğinin örgütün toplam fonksiyonu içindeki rolünün daha iyi anlaşılmasına, örgütte diğer iş grupları ile çalışma yeteneğinin geliştirilmesine ve grup üyeleri arasında karşılıklı destek duygularına bağlıdır (Kocabaş ve Gökbaş, 2003).

İster ticari, isterse kamuya ait olsun, günümüz işletmelerinde takım kavramı ve takım kültürü artan oranda hayatımıza girmeye başlamıştır. Ülkemizde yeni yeni

şekillenmeye başlayan takım kavramı özellikle Japonya'nın bu konudaki başarılı uygulamaları ve aldığı olumlu sonuçlar paralelinde önemini daha da fazla hissettirmeye başlamıştır. Takımlar işletmelerde verimliliğin, gelişmenin, yeniliğin, rekabet gücünün ve avantajının temel elemanları olarak yerlerini almaya başlamışlardır. Takımlara olan bu ilgi, doğal olarak etkinlik tartışmalarını da beraberinde getirmiştir. Takımların, etkinliği ve performansı arttırdığını ileri sürenler olduğu gibi aksini iddia eden pek çok görüş de mevcuttur. Takımlar hakkındaki bu olumsuz görüşler kaynaklarını çok iyi yapılandıramamış takımlardan almakta olup günümüzde iyi organize olmuş takımlara bakıldığında işletmeye sağladığı faydalar açıkça görülmektedir (Zehir ve Özşahin, 2008).

Bir takımda çalışmaya karşı üyelerin olumlu bir tutum gösterdiği ölçüde tanımlanan takım çalışması oryantasyonu, takım çalışmasının önemli bir yönüdür. Böyle bir tutum, bir bireyin başkalarıyla işbirliği içinde çalışmaya istekli olma düzeyini ve grup hedeflerine ve kişilerarası ilişkilere olan bağlılığını yansıtır. Takım oryantasyonunun bir takım içindeki bireysel çaba ve performansı arttırdığı, takım çalışmasına katılma ve takım çalışmasına katılma ve diğer takım üyeleri, kişisel memnuniyet ve kişisel öğrenme konularında işbirliği yapma eğilimi gösterdiği bulunmuştur (Mustafa vd, 2017).

Formel veya biçimsel takım faaliyeti, şekline göre somut bireylerden meydana gelen, bir örgüt veya kurum içindeki takımları ifade eder. Formel takımlar, kendisini yönetmeyen veya başka bir ifade ile diğer bir yönetim organına bağlı olarak, sanal olmayan bütün takımları kapsamaktadır. Kurumlar belirli bir projeyi tamamlamak üzere değişik bölümlerden gelen, fakat aynı hiyerarşik basamakta olan kişileri bir araya getirip karşılıklı fonksiyonel takımlar meydana getirirler. Bu şekilde her bölüm, diğerinin ne yaptığından haberi olur. Bunun neticesinde daha koordineli duruma gelen teknik elemanlar, daha kaliteli hizmet verirler. Belirli bir amaca ulaşmak için kurulan komiteler ise karşılıklı fonksiyonel ekiplere örnek oluştururlar (Chen ve Rainey, 2014).

2.1.2.2. Informel (Sanal) Takım Çalışması

İnformel ya da sanal takım çalışması, formel takım çalışmasında olduğu gibi bazı biçimsel özellikler çerçevesinde ortaya çıkan takım çalışması türünün dışında, sinerjik olarak ortaya çıkan bir takım çalışması türüdür. Günümüzde özellikle insan kaynakları

yönetimi sürecinde ön plana çıkan yetenek yönetimi neticesinde, informel takımların giderek daha fazla önem kazandığı ifade edilebilir. Ancak takım kavramının daha çok soyut değerler üzerinde kurulmuş olması ve belli bir biçiminin olmaması nedeniyle, literatürde üzerinde diğerlerine nispeten en az bilgi olan takım çalışması türü olduğu ifade edilebilir.

Takım çalışması süreci, üyelerin verilen önemli organizasyon görevini tamamlamalarına izin veren her üye üzerindeki iş stresini azaltır; ekip çalışması üyelere birbirleriyle rehin alma imkanı sunar. Ayrıca, ekip çalışmasına başlayan üyeler arasındaki ilişkiyi geliştirir ve görevin yerine getirilmesinde genellikle takdir düşüncesi artar. Yöneticinin tüm ekip üyelerine göreve katkıda bulunduğu durumda, ekip üyelerinin güvenini artıran takımdaki olumlu ilişkiyi geliştirir (Mangi vd, 2015).

Takımların en önemli avantajlarından birisi de farklı uzmanlık alanlarından ve farklı tecrübelere sahip bireylerden oluşmasıdır. Fakat bu farklılaşmanın bir takım olumsuz etkilerine maruz kalmamak için takım liderine önemli görevler düşmektedir. Tüm takım fertleri yapacakları iş için gerekli eğitimi almış olmalıdırlar. Takımdaki tüm üyeler gruba katkıda bulunmak için gerekli kabiliyet, bilgi ya da yeteneğe sahip olmayabilirler. Bazı fertlerin daha fazla sorumluluk alması takım fonksiyonlarını yavaşlatabilmektedir. Takım oluşturulurken seçilecek üyelerin kabiliyet ve bilgi düzeyleri iyi ayarlanmalı ve uygun işe uygun kişi prensibine göre hareket edilmelidir. Sürekli devam eden bir süreç olarak eğitim asla ihmal edilmemeli, takım üyeleri bu konuda bilinçlendirilmelidir. Günümüzün sürekli gelişen ve değişen ortamında yenilikleri takip etmenin yolu da devamlı eğitimden geçmektedir. İyi eğitim almış insanlardan oluşturulan takımların çok daha yüksek performans sergilemeleri de olağandır (Zehir ve Özşahin, 2008).

İnformel takımlar oluşturmak, çeşitli faktörlerin varlığı ile belirlenir; bunların işleyişi ve sürdürülmesi için en önemli temsilci şunlardır: her üyenin grup içindeki rolü, grubu oluşturma amacı, grup içindeki bireysel memnuniyet grup içindeki kişiliği. İnformel takımlar, üyelerinin alabileceği avantajlar nedeniyle örgüt içerisinde şu faydaları sağlarlar (Raluca vd, 2015):

- Grup üyelerinin önemli olduğunu düşündüğü sosyal ve kültürel değerleri sürdürmek;

- İnsanların ancak grubun bir üyesi olması durumunda elde ettikleri sosyal statü ve memnuniyet;
- Grup üyeleri arasındaki iletişimi kolaylaştırmak;
- Genel çalışma ortamının iyileştirilmesi.

Formel takımlara mensup çalışanların rollerinin aksine, organizasyon şemasında belirtilen rolleri, ekip üyelerinin resmi rollerini, yazılı olmayan normlar olduğu sürece informal olanlardan ayırmak oldukça zordur, ancak topluca ve ortak bir anlaşma ile kabul edilirler. Bu normların belirli teorik anlamlar kazandığı ve aynı zamanda takım çalışması için önemli pratik çıkarımlar aldığı takım düzeyindedir. Her durumda, informal takımların (örgütün belirlediği kadarıyla) üst üste gelen “alanlarının” her iki gruba ait üyelerin üyelerden daha iyi performans gösterme ihtimalinin yüksek olduğunu göstermesi muhtemeldir (Raluca vd, 2015).

2.1.2.3. Otokratik Takım Çalışması

Takım çalışmasının popüler uyumu işletmelerin geçen 50 yıl içerisinde Batı’daki işletmeleri etkisi altına alan “Fordist” yaklaşımların etkisini ortadan kaldırma, Japonya ve Pasifik Ülkelerinde ortaya çıkan katılımcı yeni akıma geçiş çabasıdır. Değişim konusunda girişilen her teşebbüs bilinmeyene atılan bir adımdır ve bu nedenle yeni olanın nasıl başarılacağına dair fikirler, inançlar ve reçetelerle doludur. Günümüzde örgütlerde hem niteliksel hem de niceliksel açıdan üretim düşüklüğü yaşanmakta, çalışanlar verimsiz ve moralsiz çalışma alışkanlıkları kazanmakta, yabancılaşma ve çatışma duygularında artış meydana gelmekte, iş gören devir hızında yükselme ve çalışanlara ilişkin üretkenlik sorunları yaşanmaktadır. Aynı zamanda dış çevrede yaşanan sürekli değişimler bu süreci örgütler açısından katlanılması güç bir hale sokmaktadır. Örgütler açısından yeni yaklaşımlar arasında yer alan bağımsız çalışma grupları ya da takım kurma çalışmaları örgütleri içinde bulundukları bu durumlardan kurtarmaya yönelik girişim çabalarını oluşturmaktadır (İnce vd, 2004).

Kendisini yöneten takımlar, 6 - 18 aralığındaki adette iyi eğitilmiş personelden oluşan, bir görevin, ürünün kendisi ya da bir parçasının gerçekleşmesinde bütün mesuliyete sahip takımlardır (Mierlo vd, 2006; Moran vd, 1999). Bir başka deyiş ile kendini yönetmek üzere tüm mesuliyete sahip ve/veya minimal yönlendirme-kontrol ile

iş yapan, görev atamalarını yürüten, iş planlamasını yapan, üretim ve servis gibi ilgili mevzularda kararlar alan, karşılaşılan sorunlarla ilgilenen üyelerden meydana gelen çalışanlar grubudur (Mierlo vd, 2006; Fisher, 2000).

Otokratik takımlar, kendisini yöneten takımlar şeklinde de nitelendirilebilir. Otokratik takımların özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Wellins vd, 1990):

- i. Kendi kendilerini idare ederler, yani yönetimin görevleri olan plan yapma, örgütleme, liderlik ve denetlemeyi kendileri yaparlar.
- ii. Üyelerini işleri yapmak için görevlendirirler, yani kim nerede ne zaman kiminle ne yapacak gibi mevzularda karar verirler ve gerekliyse yeni eleman alırlar.
- iii. İş planı yapıp programlar, yani işin başlangıç ve bitiş zamanını, çalışma hızını denetlerler ve bunu yaparken amaçlar ve öncelikler belirlerler.
- iv. Üretim ve servis için kararlar alırlar, yani stokların denetlenmesinden, üretim eksikliklerinin kontrolünden, kalite denetiminden ve diğer bölüm ve takımlarla koordineyen sorumludurlar.
- v. Sorunlara çözüm üretirler, yani çıktıları denetleyip kalite sorunlarını ile müşteri servis ihtiyaçlarını tespit edip takımın etkililiği alanında değerlendirme yaptıktan sonra gerekliyse ödül ve cezalara karar verirler.
- vi. Eğitimle takıma gerek olmadığına kendileri karar verirler.

2.1.2.4. Diğer Takım Çalışması Türleri

Bunların dışında, özellikleri, çıktıları ve kuruluş felsefelerine göre de birçok farklı takım türünden bahsetmek mümkündür. Bunlardan bazılarını aşağıdaki tabloda görmek mümkündür.

Tablo 2.1.
Türlerine Göre Takım Çalışması ve Özellikleri

Takım Çeşidi	Özellikleri	Çıktıları	Örnek
Düşünce ve Öneri	Düşük farklılaşma Düşük bütünleşme	Kararlar, seçimler, öneriler	Komite, kalite kontrol çemberleri
Üretim ve Servis	Düşük farklılaşma Yüksek bütünleşme	Her türlü üretim, müşteri servisi	İmalat takımları, uçuş takımları, bilgi işlem
Proje Yönetim	Yüksek farklılaşma Düşük bütünleşme	Plan, tasarım, sunum, buluş	Mimar takımları, uçuş takımları, bilgi işlem
Hareket ve Müzakere	Yüksek farklılaşma Yüksek bütünleşme	Kontrat, dava, konser, ameliyat	Spor takımları, pilot takımı, ameliyat takımı

Kaynak: Robbins, P. Stephen. Organizational Behavior (7 th Ed.) USA : Prentice.

Sanal takımların performansları, diğer belli bir yerde kurulmuş ve faaliyet gösteren ve yüz yüze görüşüp çalışan takımların performansları ile kıyaslanmıştır. Yüz yüze takımların performansını coğrafi bağlamda yayılmış ve teknoloji destekli takımların performansı ile karşılaştırılmıştır. Konu ile ilgili araştırma sonuçlarına göre; bazen yüz yüze takımlar, sanal takımlardan daha iyi performans gösterirken başka çalışmalarda ise daha kötü sonuçlar elde ettikleri tespit edilmiştir. Diğer taraftan bazı araştırmalar performans yönünden bu iki tür takım arasında farklılık bulmamıştır (Yeşil, 2011).

Tablo 2.2.
Geleneksel ve Sanal Takımlar Arasındaki Farklar

Geleneksel Takımlar	Sanal Takımlar
Genel olarak aynı örgütten belli kişiler sabit kalmaktadır.	Farklı örgütlerden üyeler sürekli değişme gösterebilmektedir.
Takıma yüzde yüz bağlıdır.	Farklı takımlara bağlıdır.
Birbirlerine yakındır.	Zaman, yer ve örgüt bakımından farklı yerlerde.
Bir yönetici tarafından yönetilmektedir.	Farklı zamanlarda farklı ilişkiler mevcuttur.
Takımda başlangıç ve bitiş bakımından sabit bir zaman vardır.	Takım süreli olarak oluşmakta ve yeniden oluşmaktadır.
İletişim için teknoloji gereklidir.	İletişim için teknoloji zorunludur.
Üyeler arasında güven yavaş yavaş tesis edilmektedir.	Başlangıçta oluşturulan kırılabilir bir güven vardır.

Kaynak: Yeşil, 2011.

2.1.3. Takım Çalışmasının Amaçları

Takım çalışmasını, örgütsel sorunların çözümü için bir kaynak olarak göstermek mümkündür. Takım çalışmasıyla örgütteki sorunların daha doğru olarak teşhis etmek ve doğru çözümler bulmak mümkün olacağı, kurumsal bilgi alış-verişinin ve iletişimin fazlalaşacağı bildirilmektedir. Takım çalışması, aynı anda işin projelendirilmesi ve yürütülmesinde, personeli yönetime faal olarak katabilmenin etkili yollarından birisi şeklinde gösterilmektedir. Takım çalışmasının kurumda daha kuvvetli bir enerji ve sinerji tesiri elde edilmesiyle yenilik ve yaratıcılığın meydana çıkarılabilmesi için bir usül olduğu düşünülmektedir. Hasta memnuniyetini arttırmak için, öğrenimdeki beceri paylaşımına imkan sağlanması ve daha yüksek iş tatmini de takım çalışması gibi sebepler sayılabilir (Blanco vd, 2015).

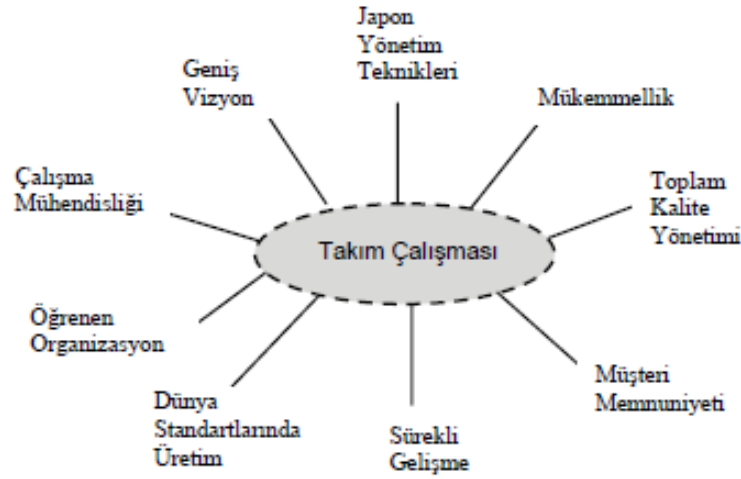
Öğrenen örgüt oluşturma süreci üç adımdan oluşmaktadır. Bunlardan ilki öğrenen birey yaratmadır. İkinci adım öğrenen takım yaratma ve son adım da öğrenen örgüt yaratmadır. Bu sürecin gerçekleşmediği yani, bireysel öğrenmenin yerleştirilmediği, çalışanların takımlar halinde çalışarak ve paylaşarak öğrenmediği, örgütsel kazanımların olmadığı ve yeni bilginin üretilmediği örgütün öğrenen bir örgüt olmasından bahsetmek mümkün değildir. Üç adımlı bu sürecin tüm adımlarının yerine getirilmesi ve adımların içselleştirilmesi ile öğrenen bir örgüt oluşturmak mümkün olabilecektir. Burada önemli olan, örgütsel öğrenmenin bireylerin öğrendiklerinin toplamı olmadığıdır. Örgütsel öğrenme, paylaşılan bilgi, anlayış, ve davranış kalıpları doğrultusunda ortaya çıkar ve örgütsel kazanım ile sonuçlanır (Karahan, 2008).

Günümüzün çok disiplinli ve karmaşık nitelikteki projeleri için birey bazındaki çalışmalar ve klasik nitelikteki yöneticilik girişimleriyle istenilen sonuçlara ulaşmak mümkün değildir. İş dünyasında sürekli olarak yaşanan yoğun gelişmeler ve değişimin artan hızı, beraberinde getirdiği küresel ölçekli sorunları çözme noktasında işletmeleri zor durumda bırakmaktadır. Günümüzde bir işletmenin önüne çıkan fırsatları kullanma becerisi, genellikle işletme içindeki yetenekli insanların bir araya getirilmesi ve etkili bir şekilde yönetilmeleri ile doğru orantılıdır. Takım çalışması işletmeler açısından rekabet üstünlüğü kazanmaya ve müşteri memnuniyeti sağlamaya yönelik çalışma düşüncesinin temelini oluşturmaktadır. Takım çalışmasına dayalı bir örgütsel yapı genellikle yetki taleplerindeki daha geniş çalışma rollerine ilişkindir. Bunun arkasında yatan temel mantık genellikle daha esnek bir örgüt yaratarak müşteri ile daha yakın bir

işbirliği oluşturulmasıdır. Takım çalışması, kısaca çalışanların ve yönetimin iş süreçlerini ve yöntemlerini sürekli olarak geliştirmek ve örgütsel faaliyet ve amaçları tespit etmek için birlikte çalışmaları şeklinde tanımlanabilir. Takım çalışması, takımın birlikte çalışma süreçleri üzerine odaklandığı, takım üyelerinin katılımlarını değerleyen ve teşvik eden bir hava yaratmak için harekete geçtiği bir çabadır (İnce vd, 2004).

Ekip çalışması iyi planlanmadığında ve etkin olarak uygulanmadığında kurumda bazı sorunların ortaya çıkmasına ya da mevcut sorunların daha da artmasına neden olabilir. Sorun çözümü ya da karar gerektiren hallerde, bir şahıs tarafından daha kısa zamanda karar almak olası iken, takım çalışmasında daha fazla zaman harcanması ihtiyaç duyulabilir (Kankaew ve Wannapiroon, 2015). Bir ekibin durumundan memnun olma ve yeterlilik duygusu halinde, işler alışlagelmiş hale döner ve her halde aynı kararlar alınabilir. Sorun çözme ve yaratma yeteneği ekibin iyi çalışması için çok önemlidir (Chan ve Mak, 2013).

Başarılı takımların oluşmasında hem takım liderinin özellikleri hem de takım üyelerinin beceri ve tecrübeleri önemli rol oynamaktadır. Günümüz rekabet koşullarında işgörenleri ikna eden, onlarla etkin iletişim içerisinde bulunan, onları motive eden ve değişime hazırlayan liderler örgütlerinde etkinliği sağlayabilir, sinerji oluşturabilir ve çalışanların işinden tatmin olmasına katkı sağlayabilir. Liderin görevi ortak bir vizyona, karşılıklı etkileşim gücüne, güçlü bir yardımlaşma ve paylaşma duygusuna sahip olan bir takım oluşturma ve sonuçta daha iyi fikirler üreterek, öğrenme ve moral düzeyini artırmaktır. Liderler daha fazla sayıda insanın kurum için daha yararlı işler ortaya çıkarabilmelerine yönelik olarak takım çalışmasını teşvik etmeli ve yaratıcı potansiyele sahip olup bunu kullanamayan bireyleri de takımın içine çekerek onları başarılı sonuçlar elde etmeye yöneltmelidirler (Güçlü ve Okçu, 2015).



Şekil 2.2. Takım Çalışmasının Getirileri

Kaynak: Zehir ve Özşahin, 2008.

Örgütler içinde bulundukları belirsiz ve dinamik çevreye uyum sağlayabilmek amacıyla yeni uygulamaların arayışı içindedirler. Dünyada pazarların küreselleşmesi, politik çıkarlar, bilgi sistem ve üretim süreçlerindeki ve bunların yönetimlerinde yaşanan teknik ilerlemeler, şirket birleşmeleri ve örgütlerin küçültülmesi ve yaygınlaştırılması gibi nedenler örgütsel yönetim stratejilerinin ve yapılarının farklılaştırılmasına neden olmaktadır. Bu yaşanan değişim süreci örgütlerin ve projelerin yönetiminde yeniden yapılanmayı ve takım çalışmalarını zorunlu hale getirmiştir. Bu anlamda takım faaliyetleri ürün kalitesi, verimlilik ve performansı artırarak stratejik amaçları gerçekleştirecek ve rekabet avantajı sağlayacak bir örgüt dizaynı parametresi olarak önem kazanmaktadır. Takımlarla çalışmak demek özellikle hem örgütün yeniden yapılanmasını hem de değişim inisiyatifinin desteklenmesini kapsayan bir stratejik riski de kabul etmek demektir. Bu manada örgütlerde takım anlayışına geçişin nedenlerini aşağıdaki başlıklar etrafında sıralamak mümkündür (İnce vd, 2004).

- Dış çevrede yaşanan hızlı gelişmelerin ışığında ortaya çıkan yeni bilgi alanlarının takım bilgi ve becerisini gerektirmesi
- Takım sinerjisinin takımı tek tek bireylerden daha güçlü yapması
- Örgütsel verimliliğin artırılması
- Üretim ve Kalite artışının sağlanması

- İş mükemmelliği anlayışına ulaşılması
- Çalışanların motivasyonlarının artırılması
- Çalışanlara birlikte ve özerk çalışma anlayışının kazandırılması
- Örgüt gerçeğine uygun etkili fikirlerin üretilmesi
- Bireylerin bağlılık duygularının gelişimine katkıda bulunması
- İş tatmininin ve örgütsel bağlılık duygularının gelişmesinin sağlanması
- Esnek ve yalın örgüt yapısının oluşturulması Çalışanların liderlik ve yaratıcılık yeteneklerinin ortaya çıkması konusunda teşvik edilmeleri
- Kararların kalitesinin artırılması ve problem çözümlemenin kolaylaştırılması
- Örgütsel amaç ve hedeflere olan bağlılığın artırılması

Bir takımın başarılı olmasının en önemli unsuru, o takımın psikolojik atmosferi, diğer bir deyişle takım kültürü, takım ruhudur. Eğitim örgütlerinde takım çalışmasına başlamadan önce, takım çalışmasına uygun bir kültürel alt yapı oluşturulmalıdır. Oluşturulacak kültürel yapıda öncelikle iyi işleyen bir iletişim sisteminin olması, çalışanların kendilerini ilgilendiren kararlara katılımlarının sağlanması, farklılıklara saygının esas olması, güvenli bir örgütsel iklimin sağlanması vb. büyük önem arz etmektedir. Böylelikle etkili takım çalışması sonucunda sinerji ortaya çıkar ve takım misyonunun başarısını geliştiren gerçek bir takım kültürü oluşturulur (Güçlü ve Okçu, 2015).

2.1.4. Takım Çalışmasının Getirileri

Takım çalışması esasına geçilmesiyle birlikte işgörenlerin görev ve sorumluluk anlayışında da önemli değişiklikler olmak zorundadır. Öncelikle bir ekibin kendisinden beklenen bütün işleri gerçekleştirmesi için üyelerinin gerekli beceri ve vasıflara sahip olması gerekmektedir. Bu anlamda takım çalışmasında işgörenlerin birden çok alanda uzmanlaşmaları önem kazanmaktadır. Özellikle proje ekiplerinde değişen projelere ve değişen ekiplere göre işgörenler farklı konumlarda farklı görevler üstlenebilmektedir. Ayrıca takım üyelerinin mesleki uzmanlıklarının yanında yöneticilik konularında da bilgi sahibi olmaları gerekmekte, ortak bir anlayışı paylaşmayı ve kollektif çalışmayı

öğrenmeleri önem kazanmaktadır. Nihayet kendi kendini yönetme, karar verme ve problem çözme konusunda da gerekli donanıma sahip olmaları beklenmektedir. Diğer bir ifade ile takım çalışmasında işgörenlerden kendilerine verilen emirlere harfiyen uyarak sadece tanımlanmış işleri yapmaları beklenmemektedir (Karahana, 2008).

Genelde takım çalışmasının belli başlı getirileri aşağıdaki şekilde sıralanabilir;

1. Takım üyeleri, kendi şahsi işleri gibi sahip çıktıklarından dolayı takım çalışmasının verimliliği artmaktadır (Blanco vd, 2015).
2. Takım içinde kararlar beraber alındığından, takım üyelerinin birbirlerine olan güven duygusu fazlalaşmaktadır (Chan ve Mak, 2013).
3. Ortak amaç ve hedef ekibin birbirlerine olan bağlılığını fazlaştırmak motivasyonu ve benimsemeyi artırmaktadır (Chen ve Rainey, 2014).

Takım çalışmasının dış ortaklar açısından getirisi daha çok, çalışmanın yürütüldüğü faaliyet alanına göre farklılık göstermektedir. Mesela hizmet dalında takım çalışması, verilen hizmetin kalitesini arttıracığından dolayı, dış paydaşlar bakımından alınan kalite artmaktadır. Bununla birlikte takım çalışması üretim dalında hizmet veren bir firmada söz konusu durumunda, dış paydaşların ürünlere daha süratli ulaşmaları, daha süratli geri bildirim almaları ve alınan ürünün de daha kaliteli olması gözlemlenir. Ama tüm bu kalite ve memnuniyetin artışının en temel göstergesi, şüphesiz takım çalışmasının iyi bir şekilde kurgulanması ve yönetilmesiyle bağlantılıdır.

Takım çalışmasının iç ortaklar açısından getirileri ele alındığında, örgüt ve personel açısından önemlerin ön plana çıktığı görülür. Örgüt bakımından takım çalışması, genişleyen örgütlerde, örgütün değişik organlara sahip olmasına imkan vermektedir. Bir işletme veya kurumda örgüt bünyesinin büyümesi ile örgüt içi fonksiyonların da gittikçe daha karmaşık bir hale gelmesine sebep olmaktadır. Takım çalışması ile örgüt içerisinde değişik görevleri yapmak için profesyonelleşmiş takımların olması odak sahasını da daraltacağından personelin daha kolay motivasyonunu sağlayacaktır. Bu durum hem örgüt bakımından ve hem de birey bakımından kayda değer getirilerin de edinilmesine imkân vermektedir. Bir sonraki bölümde, takım çalışmasının hem örgüt, hem de birey açısından getirilerinin irdelenmesine yer verilmiştir.

2.1.4.1. Örgüt Açısından Getirileri

Örgütte düşünceleri ve eylemleri etkileyen liderlik, kültürel bir süreçtir. Bu bağlamda lideri lider yapan şey, örgütün içinde bulunduğu kültürel ortamdır. Çünkü liderler, içinde bulunduğu çevrenin ve o örgütün kültürel temsilcisidir. Bu nedendir ki, günümüzde liderlik davranışlarının açıklanmasında, kültür üzerinde odaklanılmaya başlanmıştır. Liderlik sürecinin sosyal olarak inşa edilmesi, sosyal ve kültürel çevrenin etkilerinin görülmesini kaçınılmaz kılmaktadır. Aynı zamanda lider, örgütün kültürel ortamını etkileyerek yeni anlamlar katmaktadır. Liderlik ve örgüt kültürü arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalarda, liderlik ve örgüt kültürü arasındaki ilişkinin niteliği ile ilgili farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bu çerçevede “Liderlik, kültürü etkiler mi?”, “Örgüt kültürü, lideri etkilemekte midir?” veya “Liderlik ve örgüt kültürü karşılıklı olarak birbirini etkiler mi?” soruları cevaplanmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak, liderlik ve örgüt kültürü arasında ilişkinin çift yönlü olduğu söylenebilir (Maya, 2017).

İş süreçlerini hızlandırması ile birlikte, birçok işletmede bölümler ve birimler iş süreçlerinde üretilen bilgilerle devamlı olarak ihtiyaç ilişkisi içerisinde. Tüm bu süreçte meydana çıkan ihtiyaçların karşılanması ise takım çalışmasının varlığı ile mümkün olur. İşletmelerde bilgi, deneyim ve değişik bakış açılarının birbirleri ile kaynaştırılmasına gereksinim söz konusudur. Bunu gerçekleştirme aşamasında takım üyeleri, takım çalışması sürecinde kazandıkları yeni bilgileri ve tecrübeleri, diğer takım üyeleriyle paylaşarak bilginin tesirinin artmasına katkıda bulunmaktadır (Chan ve Mak, 2013).

Örgütün ve örgütte bulunan bireyin amaçları, örgüt veya bireyin arzuladığı ve ulaşmak istediği hedeflerdir. Eğitim örgütlerinin genel amacı topluma hizmettir. Bu örgütler, eğitim hizmetlerinin topluma etkin bir biçimde sunulması amacıyla oluşturulmuşlardır. Bunun anlamı, öğretme ve öğrenme etkinliklerinin en üst düzeyde gerçekleştirilmesidir. Eğitim örgütleri sosyal bir sistem olarak öğrenciler, öğretmenler, veliler, yöneticiler ve diğer çalışanlardan oluşur. İnsanlar, sosyal sistemlerin vazgeçilmez öğeleridir. Tüm insanların bireysel amaçları vardır. Eğitim örgütleri bir yandan genel amaçları gerçekleştirirken, diğer yandan da örgütü oluşturan kişilerin bireysel amaçlarını gerçekleştirmelerine yardım etmek zorundadırlar (Can, 2014).

Takım çalışmaları, maliyeti azaltarak verimliliği arttırmak arzusundaki örgütler için iyi bir yöntemdir. Örgütlerde takım çalışmasıyla beraber etkinlik artışı sağlanır. Personel, takım içinde devamlı işbirliği ve iletişim içerisinde çalışmalarını planlayarak yürüttüklerinde, işin organizasyonu, bilgi, düşünce ve çıktıların akışını ve faaliyetlerin birbirleri üzerindeki tesirlerini geliştirmek için çeşitli yöntemler bulabilmekte ve akabinde de örgütler için daha üretken ve etkin bir uygulama sergilemektedirler (Chan ve Mak, 2013).

Okul kültürü, okulun çekirdeğinde diğer bir ifadeyle özünde yer alan değerlerin, normların, davranışların, tutumların, geleneklerin, inançların ve efsanelerin karmaşık bir örüntüsünü sunmaktadır¹⁵. Kültürel lider ise, son yıllarda okul örgütünün yönetiminde giderek önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, dünyanın her yerinde başarılı okul liderleri ile ilgili araştırmalar yürütülmektedir. Her okulun özelliği ve içinde bulunduğu ortam farklılık gösterse de, başarılı okul liderlerinin ortak bazı özellikleri sahip oldukları görülmektedir. Bunlar, örgütsel politikaları belirleme ve uygulama, insanları geliştirme ve emirleri yerine getirmedir. Başarılı okul yöneticileri, akademik başarılarla olduğu kadar sosyal ve kültürel etkinliklere yoğunlaşan kişilerdir. Başarılı liderler, okul üyeleri arasında paylaşılan değerler, amaçlar, idealler, ilkeler ve inançlar oluşturmaktadır. Bu açıdan okul kültürünü oluşturmanın, okul liderinin en önemli sorumluluklarından biri olması, okul liderliğinde kültürel liderlik konusunun daha çok tartışılmaya başlamasına neden olmuştur (Maya, 2017).

2.1.4.2. Bireyler Açısından Getirileri

Takımdaki her birey nelerin olup bittiği bilgisine, bu konuda yorum ve öneri sunma imkanına, sundukları önerilerin ve yorumların neticelerinin kendilerine bildirilme hakkına sahip olmalıdır. Bu şekilde takım üyeleri işlerine daha fazla sarılma yönelimi göstermektedirler (Blanco vd, 2015).

Bazı hallerde takım üyelerinin kişiliği takım çalışması için uyumlu olmayabilir. Bazı kişiler, bireysel verimliliği, grup performansına tercih edebilirler. Genelde yetişme şartları, çevresel etkenler, kişinin genetik yapısı, bireyi kendisini ispat etme konusunda motive edebilir. Bu haldeki takım üyeleri, ekibin içerisinde kaybolup gideceklerini, hak etmeyen takım üyeleriyle paylaşmak mecburiyetinde kalacaklarına inandıklarından endişe duyarlar. Diğer yandan çekingen ve silik kişilik yapısındaki fertler de takımdan

ürkebilirler. Ekip onları düşüncesini savunmaya, savaşıma zorlayacağından ekiple çalışmak yerine kendisine söyleneni şahsi çabayla yerine getirmeyi yeğlerler (Chan ve Mak, 2013).

Takım içindeki kişiler birbirlerine farklı çaplarda bağımlı olduklarından takım içerisinde çatışma riski artmaktadır. Takım içerisindeki çatışmalar; devamlı tekrar ettiği ölçüde, herhangi bir mevzuyu çözmediği müddetçe ve şahsi bir nitelik içerdiğinde, ekibin başarısız olmasına sebep olmaktadır (Chen ve Rainey, 2014; Hardingham, 1997).

Takım üyeleri, bir takım içinde yer almaları sebebiyle vazifelerini daha az stresli bulurlar. Takım içerisindeki rollerinden dolayı sorumluluk üstlenseler bile, başarının genel mesuliyeti ekibin üzerine geçer. Takım tarafından paylaşılan mesuliyet, tek olarak çalışanın çok yüksek gayeler ya da zorluklarla karşılaştığı an yaşanan paniği azaltmaktadır. Personelin takım içerisindeki statüleri, bir bütün şeklinde örgüt içerisindeki statüye dönüşmektedir. Takım üyeleri, ekibe olan faydalarını görür ve de bununla tanınırken, takım da örgüt içerisinde örgüte olan artısını görüp bununla tanınmaktadır (Blanco vd, 2015).

Cheater vd (2005)'ın, yaptığı bir çalışmada takımdakilerin, takım çalışmasıyla rol ve konumlarını daha kolay anladıkları, sorunları da daha rahat çözdükleri tespit edilmiştir. Ekip başarısı için takımdakilerin yalnız kendi rollerini anlamalarında da yeterli değildir. Bu yüzden takım üyeleri aynı anda kendi rolü dışındaki başka takım üyelerinin de rollerini anlamalıdır.

Başarılı takım çalışması yapmak için, takımdakilerin sahip olması gerekli bazı bireysel yetenekler vardır. Takım çalışması için iyimser olma, üst düzeyde iç motivasyon, insani ilişkilerde başarı, tolerans, esneklik, uzlaşma ve işe bağlılık, takım çalışması anlayışı içerisinde olmak, takım çalışmasının ferdi çalışmadan daha tesirli olduğuna inanmak, takım içindeki başka takım üyelerinin profesyonel çalışmalarına saygı göstermek, kendi mesleğinin haricindeki meslekleri küçümsememek, değersiz görmemek ya da kendi mesleğini başka mesleklerden üstün tutmaya uğraşmamak, başarı elde etme ve gelişme arzusu, öz güven, kendine saygı, geçmiş tecrübeler ve ilgiler, bilgi ve maharet, öğrenmeye meyilli olmak, analiz yapmak, sorunları teşhis etmek, detaylara önem vermek, etkileyebilmek, ikna edebilmek, inisiyatif almak, yetkilendirilmiş bir ortamda çalışma arzusuna sahip olmak, sorun çözme, sözlü iletişim,

planlamak ve organizasyon, teknik ve profesyonel kifayet, stresle baş edebilme, eğitim, yön verme, yol gösterme ve empati gibi yetenekler gereklidir (Blanco vd, 2015).

2.2. Liderlik Kavramı

Liderlik, yöneticilikle sıklıkla karıştırılan, fakat yöneticilikten oldukça farklı bir kavramdır. Yönetici bir makam ya da mevkide bulunan, o birimi yöneten kişi olurken, lider ise örgütün her hangi bir kademesinde bulunabilir. Yöneticilerin liderlik vasfı taşınması gerekmez; zira yönetici, bürokrasi ve otorite tarafından atanmış kişilerden oluşan bir kadronun parçasıdır. Bu nedenle liderlik kavramının tanımının doğru bir şekilde yapılması öğretmen takımlarında öğretmen liderliğinin izahı için önem arz etmektedir. Çalışmanın devam eden bölümünde, liderlik kavramının analizine yer verilmiştir.

2.2.1. Liderliğin Tanımı

Liderlik, yöneticilikten daha farklı eylemler içerisinde olma gereksinimi olan bir iştir. Liderlik, değişikliklerle başa çıkabilme işidir. Gerek yöneticiler ve gerekse de liderler, ne yapılacağına karar verirler, görevlerini yapabilmek için lüzumlu insan ilişkilerini kurar ve bu kişilerin işlerini yapmalarını sağlarlar (Chbani ve Chibani, 2013; Redeker vd, 2014). Ancak bu üç iş farklı biçimlerde gerçekleştirilir. Yönetim, kurumun gaye, değer ve ereklerini tespit etme ve bunları gerçekleştirme; liderlik ise bir yön saptama, personeli o yönde ilerlemeleri için motive etme sürecidir. Liderlik kavramı geleceğe dönüktür. Lider, kurumun ayakta kalmasını gerçekleştirmek, işlerin yapılma tarzları ile nelere değer verildiğini saptamak, vizyon belirtmek ve bu vizyonu kurum içerisinde benimsetmek sürecinden sorumludur (Lawson, 2014; Saleem, 2015; Vries, 2012). Yönetim kavramıysa durağandır; sadece bugünle ilgilidir. Var olan vizyonun gerçekleştirilmesini sağlar, yapılması gerekli işleri ve amaca ulaşma sürecinde gösterilen ilerlemeleri ölçümlemeyi hedefleyen sistem ve süreçleri içerir. Liderlik, bilhassa kurum değerlerinin ve inançlarının farkındalığını ve bunların yarınlara uygunluğunu araştırmayı gerektirmektedir (Jansen, 2011). Köklü değişiklikler sadece bu süreçte gerçekleşir. Yöneticilikte ise inanç ve değerlerin araştırılmasına ihtiyaç olmayıp, böyle bir süreçte ufak ilerlemeler kaydedilebilir. Yani liderlik, bir vizyon

yaratmak ve ilham vermek sürecidir. Oysa yöneticilik, güncel problemlerin çözülmesiyle ilgili bir fonksiyondur (Boonla ve Treputtharat, 2014).

Lider; örgütsel hedeflere ulaşabilmek için belli bir durum, zaman ve koşullar altında insanları teşvik eden, onlara deneyimlerini aktaran ve örgüt üyelerinin yönetimden memnun kalmalarını sağlayan kişi sayılırken; liderlik ise, örgütsel amaçların gerçekleştirilebilmesinde grupsal aktiviteleri etkileme süreci olarak kabul edilmektedir. Bir başka anlamda liderlik, hedeflenenlerin gerçekleştirilebilmesi için belli bir amaç doğrultusunda örgütlenmiş üyeleri elde etme çabası şeklinde açıklanmaktadır (Önen ve Kanaryan, 2015).

Liderlik etkileyici bir sosyal fenomen olarak, coğrafya, kültür ve milliyete bakmaksızın tüm toplumlarda ortaya çıkmıştır. Antik Çin ve Yunan liderleri nasihat alınabilecek filozoflar olarak görülmüşler, Mısırlılar liderlerine belirli tanrısal özellikler atfetmişler ve Homer ve Machiavelli gibi ünlü yazarlar başarılı liderlerin zeki ve ustalıkla stratejilerini belgelemişlerdir. Tarih genellikle ünlü liderlerin yaşamları yoluyla kaydedilmiştir. Niçin birtakım liderler çevresine böylesine büyük istek ve şevk yayabilmiştir? Bazı liderler nasıl büyük imparatorluklar inşa etmişlerdir? Neden bazı liderler oldukça sıradan insanları büyük bir güçle harekete geçirebilmiştir? Liderlikle ilgili sorular uzunca bir süre spekülasyon konusu olmuş, fakat yirminci yüzyılla birlikte liderlik bilimsel araştırmalara konu olmaya başlamıştır. Pek çok araştırmanın odağında liderin etkililiğinin belirleyicileri yer almıştır. Sosyal bilimciler bir liderin, izleyenleri (followers) ve ulaşılması hedeflenen grup amaçları üzerinde nasıl etkili olacağını belirleyen özellikler, yetenekler, davranışlar, güç kaynakları ve durumsal koşulları keşfetmeye çabalamışlardır (Uğurluoğlu ve Çelik, 2009).

Liderlik, hem bir araştırma alanı hem de bir bireyin veya örgütün diğer bireylere, takımlara veya tüm kuruluşlara “liderlik etme” veya rehberlik etme becerisini içeren pratik bir beceridir. Liderlik, yönetim literatüründe karmaşık ve geniş bir bağlamdır ve çalışma ortamlarında farklı liderlik stilleri vardır. Her liderlik tarzı, organizasyon üyelerini yönetmek konusunda organizasyon için bazı avantaj ve dezavantajlara sahiptir. Burada en önemli nokta, liderlik tarzının, kurumun kültürünün ve hedeflerinin birbiriyle ne kadar uyumlu olduğudur. Bu bilgiler ışığında, bazı şirketler, organizasyonun tamamında ve departman gereksinimlerinde gerekli görevlere bağlı olarak, kuruluş içinde çeşitli liderlik stilleri sunar (Aydın, 2018).

Aliakbari ve Darabi (2013), çalışmalarında liderliğin yalnız yönetimle ilgili olarak değil, aynı anda başarıyı sağlamada ferdi olarak da mühim olduğunu vurgulayarak, liderlikten dolayı bir öğretmen gerek sınıfında arzuladığı başarıyı elde edebilme imkanına sahip olabilmekte, gerekse eğitimin kalitesindeki artış görülmektedir.

Lider; geleceğe umutla ve iyimserlikle bakmalı, gereken durumlarda risk alabilmeli, astlarına karşı güven duymalı, ortamı iyi analiz edebilmeli, hedeflerini ve standartlarını ortaya koyabilmeli, katı denetimden kaçınarak astlarına özgürce davranabilecekleri bir ortam yaratmalı ve en önemlisi de yönetmek özelliğinden ziyade liderlik yeteneğine sahip olması gereklidir. Bu sayede, liderin kendini gruba kabul ettirmesi, düşüncelerini karşıdakine benimsetmesi kolaylaşır. Zaten liderin en temel özelliği, sezgisi güçlü, dürüst, saygın, başkalarına değer verip düşüncelerini dikkate alan ve vizyoner kişiliğinin ön plana çıkmasıdır (Önen ve Kanaryan, 2015).

Okul örgütünde kültürel liderlik ile ilgili araştırmalar, daha çok okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarını belirlemeye yöneliktir. Bu araştırmalardan bazılarında, okul müdürlerinin kültürel liderlik rolünü oynadıkları, bazılarında ise, okul müdürlerinin kültürel liderlik rolünü oynama konusunda yetersiz oldukları bulunmuştur. Bu bağlamda Leman tarafından yürütülen araştırmada, hem müdürlerin hem de öğretmenlerin müdürlerin kültürel liderlik davranışlarını sergilediklerini algıladıkları bulunmuştur. Söz konusu algılar, müdürlerin kıdemine, eğitim düzeyine ve öğretmenlerin yaşına göre önemli farklılık yaratmaktadır. Başka bir araştırmadan elde edilen temel bulgular ise, okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarının orta düzeyde olduğu yönündedir. Diğer bir ifadeyle araştırma sonucunda, okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri yetersizdir. Bu durumun bir nedeni, okul müdürlerinin kendi rollerini nasıl algıladıklarından kaynaklanabilir. Çünkü müdürler, bir taraftan yönetsel roller diğer taraftan liderlik rolleri ile karşı karşıyadır. Bu açıdan okul müdürlerinin, bu rolleri arasında nasıl bir denge kurduğu veya bu rollerden hangilerine öncelik verdiği önem taşımaktadır (Maya, 2017).

2.2.2. Liderliğin Türleri

Literatürde değişik liderlik türleri mevcuttur. Bunlardan bazıları otoritelerini ve mesuliyetlerini başkalarına devretmeden tüm kararları bizzat alan otokritik lider; personelden gerekli bütün bilgi ve görüşleri alan, ama nihai kararı yine şahsen veren

katılımcı lider; personelin sorun çözme ve karar alım süreçlerine katılımlarını gerçekleştirerek kararların hem fikir olarak alınmasını mümkün kılan demokratik liderliktir (Saleem, 2015; Chbani ve Chibani, 2013; Vries, 2012). Her üç liderlik üslubunda da, personelin özelliklerine ve karşılaşılan meselelere göre olumlu ya da olumsuz tesirleri vardır. Bazı liderler seçtikleri liderlik tarzını her hâlükârda uygularken, bazıları da toleranslı bir tutumla içerisinde bulundukları koşullara göre tarzlarını değiştirirler (Redeker vd, 2014; Piaw ve Ting, 2014).

Özellikler ve Davranışsal liderlik yaklaşımlarını kullanan araştırmacılar etkili liderliğin, örgütsel kültür, görevlerin doğası ve yönetsel değer ve deneyimler gibi pek çok değişkene bağlı olabileceğini ortaya koymuşlardır. Fakat hiçbir özellik tüm etkili liderler için müşterek değildir ve hiçbir davranış tüm durumlarda etkili değildir. Bu sebeple araştırmacılar belirli bir liderlik biçiminin etkililiğini belirleyen durumsal faktörleri incelemeye çalışmışlar ve Durumsallık Teorisi ortaya çıkmıştır. Durumsallık teorisinin temel varsayımı, uygun liderin davranışının durumdan duruma değişeceği yönündedir. Durumsallık teorisinin amacı ise, kilit durumsal aktörleri tanımlamak ve uygun lider davranışını belirlemek için birbirlerini nasıl etkilediklerini açıkça belirtmektir (Uğurluoğlu ve Çelik, 2009).

Liderlik bir tarz olarak kabul edildiğinde, dönüşümsel liderlik, liderlerin hem ödülleri hem de cezaları yoluyla takipçilerin uyumu teşvik ettiği bir liderlik tarzıdır. Bu liderlik yaklaşımı “alt satırdaki örgütsel veya ticari açıdan kökleriyle geleneksel liderlik modeli” olmuştur. Dolayısıyla, performansın elde edilmesini sağlamak için (finansal), bu tür liderler, sırasıyla olumlu iş davranışlarını uygulamak ve olumsuz olanları caydırmak için ödül ve cezai sistemlerin kurulmasıyla birlikte, belirli parametrelerin, kılavuzların, kuralların ve performans standartlarının oluşturulmasına başvururlar. Böylece bu durum işlem liderlerini, insan odaklılıktan daha çok görev veya hedef odaklı olarak göstermektedir. İşlemsel yaklaşımın aksine, dönüşümcü liderlik tarzı "ver ve al" ilişkisine dayanmaz. Lider davranışları, kurumun iyiliği için kişisel çıkarları aşarken, izleyicilerin kendilerini dönüştürmelerini ve beklentilerin ötesinde performans göstermeleri için ilham almalarını sağlar. Dönüşümsel liderlik, liderlerin ve takipçilerinin birbirlerini daha yüksek ahlak ve motivasyon düzeyine iletmelemlerini sağlar. Bu tarz liderler ilham veren ve işteki ilgilerini artırmak için takipçiler için bir rol modelidir. Bu kişilerin özellikleri, takipçilerine çalışmaları için daha fazla sahip

olmaları için zorlayıcı olan ve takipçilerinin performanslarını artıran görevlerle liderin hizalamasını sağlayarak takipçilerin güçlü ve zayıf yönlerini anlamalarıdır (Aydın, 2018).

Bir organizasyonda en az sekiz farklı liderlik rolü vardır. Bunların her biri, bağlantı ve düğüm kalıplarından ve etkileşimlerini düzenleyen sosyal kurallardan oluşan özel ağ imzalarıyla ilişkilendirilebilir. Örneğin, vizyoner gibi bazı ağ liderleri öncelikle yeni bilgiler üretir ve genellikle doğrudan başkalarından kendileri için görev yapmalarını istemez. Genellikle, bilgilerini almalarına yardımcı olan bağlayıcı ve kolaylaştırıcı liderlerle birlikte çalışırlar. Bağlayıcılar, vizyonerlerden farklı olarak, birçok simetrik etkileşime sahip olabilir ve çeşitli alt ağlar için ağ geçitleri olarak işlev görürken, gerçeği anlatan liderler yalnızca diğer üyelerle zayıf bir şekilde etkileşime girebilir (Clippinger, 2018).

2.2.2.1. Eğitici Liderlik

Eğitici liderlik, adından da anlaşılacağı üzere devamlı olarak çevresindekilere bir şeyleri öğretmeyi prensip edinmiş olan, eğitimin temel olduğu bir liderlik türüdür. Bilhassa öğrenen örgütlerde eğitici liderlik ön plana çıkmaktadır (Aliakbari ve Darabi, 2013; Boonla ve Treputtharat, 2014; Chbani ve Chibani, 2013; Piaw ve Ting, 2014).

Başarılı ekip lideri, eğitici liderliğe eğilimlidir. Verim gücünün artırılmasında eğitici liderlik önemlidir ve bu pozisyonadaki kişinin aktif olması gerekir. Etkili liderler ekibin başarılı olmasını garantiye almak için meseleler gelişmeden ekibini hazır hale getirmiş olmalıdır (Aliakbari ve Darabi, 2013).

Liderliğin önemli olduğu varsayımının yaygınlığı, “liderliğin romantizmi” olarak adlandırılan şeylere dayanmış görünme ihtimalinin çok daha yüksek olduğu düşüncesini beraberinde getirmiştir. Bazı karmaşık organizasyonel problemler için basit bir açıklama sunar. Bununla birlikte, şimdiye dek, liderlerin çalışmalarında romantizmden daha fazlası olduğu kesin olarak ortaya koyulmuştur. Uluslararası özgün araştırma örnekleri, liderliğin okul organizasyonu, kültür ve öğretmenlerin çalışmaları üzerindeki etkisini gösteren tutarlı kanıtlar sunmaktadır. Bu tür kanıtların kapsamlı ve giderek artan bir şekilde sistematik olarak incelenmesi, Wallace Vakfı için yürütülen büyük bir ABD araştırması, etkili liderliğin İngilizce okullarındaki öğrenci sonuçları üzerindeki etkisi uzun yıllarca yapılan kapsamlı araştırmalar üzerine geniş çaplı karma yöntemler üzerine

deneysel bir araştırma çalışmasına konu olmuştur. 14 ülkeden oluşan Uluslararası Başarılı Okul Müdürleri Projesi (ISSPP) üyeleri tarafından, liderlik kalitesinin okullar arasındaki öğrenci sonuçlarındaki değişimi açıklamak için kritik bir faktör olabileceğine dair önemli ampirik kanıtlar sunuluyor. Son OECD ülke değerlendirmeleri de okulun gelişimini desteklemede liderliğin önemini vurgulamıştır. Bununla birlikte, liderlik etkilerinin büyüklüğü ve öğrencilerin sonuçlarını arttırmak için nasıl (doğrudan veya dolaylı olarak) nasıl çalıştıkları sorusu hala tartışma konusudur (Day ve Sammons, 2018).

2.2.2.2. Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderlik tarzı, günümüz dünyasındaki belirsizlik ve krizler içinde değişikliklere uyum sağlayabilmek için lüzumlu özellikleri (süreci okuyabilme, değişimi anlayabilme, cesur, güçlüklerle baş edebilme kabiliyetine sahip olma gibi) yapısında barındıran bir liderlik şeklidir. Dönüşümcü veya değişimci lider, kendisine bağımlı astlar istemek yerine, bağımsızca düşünebilen, tenkitlere açık tutum içerisinde olan, bu şekilde örgüte mühim katkıları olabilen, yaratıcı ve yenilikçi özellikler taşıyan astlardan bir grup meydana getirmeyi amaçlamaktadır. Böyle bir lider risk almaktan, hata yapmaktan korkmaz. Hatalar kendisi için bir gelişme olanağıdır. Kısaca dönüşümcü lider reformist, değişimci ve yenilikçi bir yapıya sahiptir (Raj vd, 2015; Vries, 2012).

Dönüşümcü liderliğin belirgin üç boyutunu aşağıdaki gibi sıralayabiliriz (Beverborg vd, 2015):

1. Erek ve öncelikleri gösteren vizyonun tespiti ve buna yönelimi sağlamak
2. Ferdi olarak öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini de içeren bireysel değerlendirmek,
3. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini artıracak şekilde entelektüel gelişiminin sağlamak.

Dönüşümcü liderlik örgütün gayeleri doğrultusunda personelin kendi ihtiyaçlarının, beklentilerinin desteklenmesini, motivasyonunu içeren bir süreçtir. Ayrıca dönüşümcü lider, takipçilerin kendi menfaatlerinin dahi ötesinde grubun, ekibin, organizasyonun ve

hatta bütün toplumun menfaatlerini çoğaltmak için onlara destek verir ve yardım eder (Yammarino vd., 2005).

Liderin, çalışanlarıyla birlikte iktisadi, siyasi ve psikolojik etkilerini değişime bağlı olarak bir ilişki içersine girmesidir. Lider, izleyicilerini ödüllendirme klasik motive edici araçların yanı sıra, onların motivasyon düzeyini artırabilecek diyalogu sağlama içindedir. Dönüşümcü ve karizmatik lider, izleyicilerine iyimser bir vizyon veya ideal gelecek sağlayabilir ise, izleyicilerin çıktı ve pozitif geri beslemesi konusunda daha duyarlı olması muhtemeldir (Önen ve Kanaryan, 2015).

2.2.2.3. Paylaşımçı Liderlik

Paylaşımçı liderlikte, lider grup içindeki işlerde ve görev dağılımında, daha çok paylaşımdan yana bir tavır alır. Genelde paylaşımçı liderlik, birçok takım elemanı arasında paylaştırılmış liderliğin etkisinde ansızın ortaya çıkan bir süreçtir (Vries, 2012). Bir örgütte paylaşılan liderliğin başarılı olarak uygulanabilmesi için, üç temel etkene ihtiyaç vardır. Bunlar; bütün üyelerin takımın kendi kendilerinin lideri olduğu sorumluluğundan haberdar olmaları, liderliğin bölüşümüne katılmaya hevesli olmaları ve takımın tümünün ferdi olarak liderliğin bölüşümü açısından lüzumlu olan öz liderlik kapasitesine yeterli ölçüde sahip olmalarıdır (Boonla ve Trepurthar, 2014; Raj vd, 2015).

İyi liderler, üretken iletişimin tek yönlü bir süreç olmadığı gerçeğinin çok iyi farkındadır, bunun yerine iletişim sürecini tamamlayan iki önemli faktör vardır: konuşma ve anlama ile dinleme. Bu süreci gerçekleştiremediklerini, ekip üyeleri tarafından uygun bir şekilde duyulup anlaşılmadığı sürece devam edeceğini biliyorlar. Bu süreci sorunsuz kılmak için, etkili bir yönetici, iletişim kurduktan sonra başarmayı düşündüğü aklında iyi planlanmış hedeflere sahiptir. İletişim liderinin hedeflerine ulaşmak için alıcının görüş, duygular ve bilgi düzeyini hayal edin ve başkalarının iletmek istediğini anlamalarını sağlamak için iletişimi desteklemek için eylem hazırlayın. İyi planlanmış mesajları ikna edici bir şekilde sunar ve bunları iletişim yardımı ile ulaşılabilecek amaç ve hedeflerle ilişkilendirir. İletinin dolaylı olarak şekillendirilmesini veya anlaşılmasını istemek, iyi bir liderin önemli özelliklerinden biridir. Herhangi bir mesaj alırken, tüm kapılarını açık tutar ve ana fikri anlamaya çalışır. Olumsuz geri bildirim olsa bile kalbini kaybetmez ve yeni şeyler öğrenmek için

bir fırsat olarak değerlendirmez. Her zaman zayıf noktaları anlamaya ve iletişimin faydasını analiz etmeye çalışır. Yanlış iletişim durumunda, hatayı düzeltmek için düzeltici önlem alınması da önemlidir ve yöneticiler veya liderler tarafından yapılmalıdır. Bu nedenle, kendini mükemmel ve etkili bir lider olarak kurmak için etkili bir ikna edici bir iletişimci olmalı ve olağanüstü bir iletişim sanatı becerisini ustaca öğrenmesi gerekir (Luthra ve Dahiya, 2015).

2.2.2.4. Diğer Liderlik Türleri

Literatürde farklı görev türleri için farklı liderlik tipleri olmakla birlikte, genel olarak liderlik türlerinde önemli olan nokta, liderlerin hangi yaklaşımlarla ne şekilde değerlendirildiği hususudur. Buna göre farklı liderlik türleri geliştirilmiştir (Vries, 2012).

Otokratik tip lider, kendine tabi olanlara baskı uygulama eğilimiyle tiranlara benzer davranış gösterir; muhalefetten hoşlanmaz ve katı kurallarla belli davranış kalıplarını uygular. Otokratik lider, karar almada sadece kendisi yetkilidir ve sahip olduğu gücü diğerlerine aktarmamaktadır. Otokratik liderin grup üyelerini motive etmesi genellikle önceden sahip olduğu gücün kullanılmasına dayanmaktadır. Yönetim, karar alma ve uygulama yetkisi, otokratik lidere aittir. Bu tarz liderlik, daha çok otokratik ve bürokratik yönetime sahip toplumlar için geçerlidir (Önen ve Kanaryan, 2015).

Stratejik liderlik örgütün tüm sorumluluğunu alan insanlara odaklanmakta, fakat yalnızca örgütün unvan sahibi liderlerini değil, aynı zamanda üst yönetim ekiplerini, örgüt içerisindeki baskın koalisyonları, yönetim kurulu üyeleri ve bölüm genel yöneticileri gibi üyelerini de kapsamaktadır. Örgütlerde stratejik liderlik işletmenin geleceğini yaratmada sorumluluk sahibi farklı bireyler arasında dağıtılır. Burada özellikle üst yönetim ekipleri önemli bir rol üstlenmektedir. Üst yönetim ekipleri yöneticilerden oluşan küçük gruplardır. Küresel ekonomi ve günümüzün yeni rekabetçi yapısı, üst yönetim ekipleri tarafından oluşturulacak ortak bir akıllı, stratejik liderlik uygulamaları için gerekli kılmaktadır. Üst yönetim ekipleri özellikle heterojen bir grup oluşturmali ve üyeleri farklı bilgi ve becerilere sahip olmalıdır. CEO'lar bu farklı bilgi ve becerileri örgütü başarıyla yönetmek için kullanacaklardır (Uğurluoğlu ve Çelik, 2009).

Paternalist liderlik, disiplin, babalık otorite ve içine yerleştirilmiş ahlak ile ilişkinin ele alınması olarak tanımlanabilir. Bu tanıma göre, paternalist liderlik başlıca üç unsurdan oluşur: otoriterlik, yardımseverlik ve ahlaki liderlik. Otoriterlik, liderin astların üzerinde çalıştığı liderlik yetkilerini ve her bir alt liderin liderine itaat etme görevini üstlendiği liderlik tarzı olarak açıklayabilir. Yardımsever liderlik, liderin özenle liderlik yapması ve astlarına ve refahlarına yönelik kişisel endişeleri kişiselleştirmesi anlamına gelir. Ahlaki liderlik tarzı, daha yüksek ahlaki nitelikler, özverilik ve öz disiplin gösterir. Diğer bir liderlik tarzı etik liderliktir. Bu tarz etik inanç ve değerlere ve başkalarının saygınlığına ve haklarına odaklanır. Dolayısıyla güven, dürüstlük, dikkat, karizma ve adalet gibi kavramlarla ilgilidir. Genel olarak, Etik, bir bireyin veya bir toplumun arzu ettiği veya uygun olduğu değer ve ahlak türleriyle ilgilidir. Ayrıca, etik, bireylerin erdemli olmasından ve motivasyonlarından endişe duyduğundan, liderin seçimleri de ahlaki gelişimlerinden etkilenir. Liderlik tarzından biri olan hizmetkar liderlik, başkalarına daha fazla hizmet verilmesini, işe bütüncül yaklaşımı, topluluk hissini desteklemeyi ve karar vermede gücün paylaşılmasını vurgular. Hizmetçi lideri, ilk önce hizmetçi olandır. Hizmetçi olarak lider olarak, “İlk önce hizmet etmek, hizmet etmek isteyen doğal duygu ile başlar. Öyleyse bilinçli seçim, lider olmayı arzu ediyor”. Daha sonra, diğer araştırmacılar hizmetkar liderlik modelinin geliştirilmesine katkıda bulunmuştur. Literatür ışığında, hizmetçi liderliğinin on özelliği vardır: dinleme, empati, şifa, farkındalık, ikna, kavramsallaştırma, öngörü, yönetim, insanların büyümesine bağlılık, topluluk oluşturma (Aydın, 2018).

2.2.3. Liderlik Yaklaşımları

Liderlik konusundaki uygulamalar motivasyona önemli katkı sağlarken, temel amacı sadece öğretmenlerin ve diğer personelin örgütsel hedeflere ulaşmak için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri değil, aynı zamanda uygulamada devam etmeleri için gerekli olan taahhüt, kapasite ve esneklik gibi kazanımları oluşturmaktır. Bu kategorideki daha spesifik uygulamalar kişiselleştirilmiş destek ve değerlendirme sağlamak, entelektüel bağlılığı teşvik etmek ve uygun değer ve davranışları modellemektir. Bu spesifik uygulamalar sadece yönetsel taksonomideki (davranış, gelişim ve mentorluk, tanıma ve ödüllendirme) yönetsel davranışları yansıtmakla kalmaz, aynı zamanda daha yeni araştırmaların gösterdiği gibi, başarılı liderlerin

işlevsel ve kişisel bütünleşmesinin temelini oluşturur. Bu uygulamaların arasında kolektif, saygılı ve destekleyici, öğretmenlerin fikirlerini dinleyen ve genellikle öğretmenlerin kişisel ve profesyonel refahlarını arayanlar yer almaktadır. İyi işi kabul etmek ve ödüllendirmek ve öğretmenlere çalışmaları hakkında geri bildirimde bulunmak, öğretmenler için olumlu çalışma koşulları anlamına gelir. Öğretmenler, çalışmalarına ek olarak, kendilerine isteğe bağlı alan sağladıklarında, çeşitli mesleki öğrenme ve gelişim fırsatlarına düzenli olarak erişimlerini teşvik eder, okul genelinde liderlik dağıtır ve uygular (Aydın, 2018).

Tablo 2.3.
Farklı Dönemlerde Liderlik Uygulamaları

20. yüzyıl uygulamaları	21. yüzyıl uygulamaları
Çıktı odaklı	Çıktı ve süreç odaklı
Sabırlı ve güvenli	Güvenli fakat kibirsiz
Bilgiyi elde etmeye çalışır	Bilgiyi elde etmeye ve sonuç almak için kullanmaya çalışır
İnsanların yaratıcılıklarını yönlendirir	İnsanların yaratıcılıklarını serbest bırakır ve besler
İş akışları hiyerarşiye göre belirlenir	İş akışları ilişkilerden etkilenir
Bütünlüğün önemi açıkça belirtilir	Bütünlüğün önemi eylemlerle gösterilir
Saygı talep edilir	Saygı kazanmak istenilir
Farklılıklar hoş görülür	Farklılıklar aranır
Çevresel değişime tepki verir	Çevresel değişimi önceden sezmek için hareket eder
Büyük lider olarak çalışır	Lider ve büyük bir grup üyesi olarak çalışır
Çalışanlar bir kaynak olarak görülür	Örgütsel çalışanlar kritik bir kaynak olarak görülür
Temelde yerel bir kafa yapısı ile çalışır	Temelde küresel bir kafa yapısı ile çalışır
Çalışanların gelişimine yatırım yapılır	Çalışanların sürekli gelişimine önemli miktarda yatırım yapılır

Kaynak: Uğurluoğlu ve Çelik, 2009.

Liderlik ile ilgili çalışmalar özellikler teorisi ile başlamıştır. Bunu davranışsal yaklaşım teorileri ve durumsal teoriler takip etmiştir. Liderlikle ilgili bu teorilerin büyük bir bölümünde lider, astlarının geneline belli bir liderlik tarzı sergilemekte, tüm çalışanlarla ilgili ortak bir algıya sahip olmakta ve bu liderlik tarzının belirlenmesinde ikili ilişkilere ise değinilmemektedir. Oysa ki örgütsel faaliyetler temelde insan unsuruna dayalı olduğundan ve örgütte yer alan çalışanlar ile liderler -liderlik kavramının getirdiği sorumluluklardan dolayı- birbirinden uzak düşünülemezken örgütlerde iletişim ve etkileşim kaçınılmazdır. Lider üye etkileşimi teorisi ise, liderlik yaklaşımlarına farklı bir bakış açısı getiren, lider ile çalışanlar arasındaki ikili ilişkilere

dikkatleri çeken bir yaklaşımdır. Lider üye etkileşim modeli, liderin pozisyon gücünü farklı üyeler ile iş ilişkileri geliştirmede nasıl kullandığını açıklar. Lider ile üyeleri arasındaki bu ilişki ve etkileşimin boyutları liderin iş planlamasından zaman ve kaynaklarının kullanımına, çalışan tutum ve davranışlarından örgütsel verimliliğe kadar birçok yönden örgütü etkilemektedir (Çekmeelioğlu ve Ülker, 2014).

Yıllar boyunca, birçok liderlik kuramı, daha çok ya liderin belirgin bir takım özelliklerinden kaynaklanan liderlik türleri üzerinde ya da belirli durumlar karşısında liderin göstereceği davranışlar üzerinde durmuştur. Dolayısıyla bu yaklaşımların genel çerçevesi, tek tip ast-üst ilişkisine dayalı olmaktadır. Lider üye etkileşimi teorisi ise bu çerçeveyi aralayarak, farklı astlar ile lider arasında farklı ilişkiler gelişebileceğini ifade etmektedir. Lider üye etkileşiminin teorik temeli, dikey ilişkiler ve bir değişim süreci içinde belirlenen ya da gelişen iş rolleri, ya da lider üye arasındaki etkileşime dayanır. Genel anlamda teori; lider ile her bir üye arasında tek tek farklı yakınlıkta ilişkiler gelişeceğini savunursa da, liderin bazı nedenler doğrultusunda bazı üyeler ile daha yakın ve niteliği yüksek ilişkiler geliştirebileceğini ileri sürmektedir (Çekmeelioğlu ve Ülker, 2014).

Liderlik kavramının tanımından da anlaşılacağı gibi, farklı liderlik tanımlarına göre farklı liderlik yaklaşımları geliştirilmiştir. Bunların bir bölümünde liderlerin özellikleri üzerine odaklanılırken, bir bölümünde ise liderlerin görev ve davranışları üzerine odaklanılmaktadır. Genel olarak günümüzde liderliğe yaklaşımları aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür:

- i. Özellikler Yaklaşımı
- ii. Davranışsal Yaklaşım
- iii. Durumsallık Yaklaşımı
- iv. Modern Liderlik Yaklaşımı

2.2.3.1. Özellikler Yaklaşımı

Bu yaklaşımın meydana gelmesinde sanayi devrimi mühim bir rol oynamış olup, Sanayi Devrimiyle beraber ilmi olarak yönetim terimi anılmaya başlanmıştır. Bu ilk dönemlerde öne çıkan yönetim öğeleri iş bölümü, ihtisaslaşma, standartlaşma, hiyerarşi ve belirli kurallar ve yöntemler şeklinde ortaya çıkmıştır (Daly vd, 2015).

Özellikler kuramında liderlerin sahip olduğu özellikler, liderlik sürecindeki etkinliğini belirleyen en mühim faktör olarak kabul görmektedir. Başka bir deyişle belirli bir grup içerisinde bir şahsın lider olarak belirlenmesi veya öne çıkması ile grubu yönetmesinin esas nedeni, liderin sahip olduğu ferdi özellikleridir (Aliakbari ve Darabi, 2013).

1980’li yıllara değin özellikler kuramı, her halükarda ve her statüde olan herkes için öngörülebilir, dolayısıyla rutin sayılabilecek özellikler liderlik gibi girift bir süreci veya işlevi açıklamakta kifayetsiz kaldığından devamlı eleştirilmiştir. Bunun sebebi, bu kuramda liderlik için fark yaratacak özellik olabilecek başka değişkenler, göz önüne alınmamıştır. 1983’te Kenny ve Zacaro özellikler kuramı hakkındaki verilerin yanlış tahlil edilmiş olabileceğini öne sürerek yeni istatistiki tekniklerin eski verilere uygulanmasıyla çeşitli bulgulara ulaşmışlar ve önceden belirlenen özelliklerin liderlerin davranışlarının büyük bir kısmına uyarlanabileceği savını ileri sürmüşlerdir. Ama, seçtikleri yöntemden dolayı belirli özellikleri teker teker alıp denemediklerinden tezleri eleştirilmiştir (Alkharabsheh vd, 2014).

Etkili ve doğru iletişim, verimli ve başarılı bir lider veya yönetici olarak büyümek için önemli bir faktördür. Profesyonel başarıya ulaşmak için yöneticiler etkili ve ikna edici iletişimciler olmalıdır. Yöneticilerin ve ekiplerinin mükemmel bir şekilde nasıl iletişim kuracaklarını öğrenmeleri önemlidir, çünkü bu sadece ekiplerin projelerini başarıyla tamamlamalarına yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda kurumların başarı ve büyüme elde etmelerini sağlar. Birçok araştırmacıya göre, lider, diğerlerini yönetme, yönetme, cesaretlendirme veya teşvik etme becerisine sahip bir liderdir. Başkalarını ikna etme ve hedeflerini veya tanımladıkları katılımcıları takip etmelerini sağlama tutumundalar. Sonuç odaklı, iyi eğitilmiş ve zor koşulları kontrol etme konusunda uzman ve onunla birlikte çalışan ekiplerin çıktılarını artırmaya yardımcı olur. Bir lider, herhangi bir kişi olabilir; çünkü tutum alan kişi liderdir. Herhangi bir ulusun başbakanı veya bir kuruluştaki çalışan bir yönetici olabilir. Bu insanlar liderlik nitelikleri kümesine sahipler, ancak iyi iletişimciler değilse de liderlik edemezler. İletişim, sahip olduklarını ve diğerlerinden ne beklediklerini paylaşmalarını sağlar. Dolayısıyla, kişisel özellikler, yöneticilerin başarılı bir şekilde liderlik etmesini sağlayan etkili bir iletişimdir (Luthra ve Dahiya, 2015).

2.2.3.2. Davranışsal Yaklaşım

Liderler ve takipçiler, yöneticiler ve alt görevlilerle yapılan görüşmeler neticesi elde edilen şablonların analizinde, iş ve birey merkezli olarak iki çeşit liderlik davranışı tanımlanmaktadır. Bu durumda iş merkezli davranış, liderin veya yöneticinin dikkatini daha fazla, izleyenlerin veya astların yaptığı işe, işin başarılmasına ağırlık verilmiştir. Bu sebepten, iş odaklı lider davranış, yakın kontrol, iş verimliliğinin değerlendirilmesi, makam ve ceza kuvvetinin göstergesi olan faaliyetleri ifade etmektedir. Fert merkezli davranış ise, lider veya yönetici, izleyenler veya astlarıyla “insan” olduğundan ilgilenir. Onların ihtiyaçlarını, şahsi gelişimlerini refahlarını temin edecek davranışları tercih eder (Brown vd, 2014).

2.2.3.3. Durumsallık Yaklaşımı

Durumsallık yaklaşımının ana varsayımı, en müsait liderlik davranışının şartlara ve duruma göre değişeceği hipotezine dayanır. Liderlik olayını şartları da dikkate alarak inceleyen bu yaklaşıma göre, liderlerin etkinliğini belirleyen etmen içinde bulunan şartlardır. Demek ki liderlik süreci, lider, takipçiler ve koşulları arasındaki bağlardan oluşan kompleks bir süreçtir. Bu teoriye göre, liderliğin etkin olma durumunu belirleyen etmenler: Amacın niteliği, takipçilerin yetenekleri ve beklentileri, organizasyonun özellikleri, liderlerin ve izleyicilerin geçmiş deneyimleri, örgütsel hava gibi etmenlerdir (Alkharabsheh vd, 2014).

Vroom ve Yetton, tarafından ileri sürülen daha sonra ise Vroom ve Jago ile yaygınlaştırılan Vroom, Yetton ve Jago Modeli’nde araştırmacılar, liderliği daha ziyade lider ve alt görevlileri arasında geçen bir karar süreci şeklinde ele almışlardır. Model kısaca liderlerin karar alma sürecinde takip ettiği yollar ve karar verme sürecine personeli ne zaman ve hangi çapta katılması gerekliliğinin üzerinde durmuştur. Modeldeki liderlik üslupları; yalnız başına karar verme, alt görevlilerin bilgilerini alarak kararı kendi başına verme, alt görevlilerin bilgi ve değerlendirmelerini alarak kararı kendi başına vermek, astları ile durumu müzakere edip kararı kendi başına vermek ve grup olarak müzakere edip karar vermektir (Brown vd, 2014).

2.2.3.4. Modern Liderlik Yaklaşımı

Modern liderlik yaklaşımları, liderliği daha çok özellikleri ve örgüt içerisindeki etkileşimlerine dayalı olarak değerlendiren liderlik türleridir. Buna göre liderliği aşağıdaki gibi sınıflandırmak mümkündür:

- i. Otokratik Lider
- ii. Serbestlikçi Lider
- iii. Demokratik Lider
- iv. Karizmatik Lider
- v. Diğer Lider Türleri

2.2.3.4.1. Otokratik Lider

Otokratik lider karar alırken tek yetkilidir ve gücünü başkasıyla bölüşmez. Bu davranış tarzında liderler, takipçilerin motivasyonunda ağırlıklı olarak kanuni, zorlayıcı ve mükafatlandırma gücünü kullanmaktadırlar. İzleyiciler toplum, aile ve eğitim alanından devlete kadar aşırı ananevi bir yapıda yetişmiş, büyüğe hürmet duyma ve kararları büyükten bekleme alışkanlığına sahipse, liderden tüm yetkisini kullanmasını bekleyecek ve otokratik davranışa sahip bir liderin bilgili ve liderliği hak ettiğini düşünecektir (Daly vd, 2015).

2.2.3.4.2. Serbestlikçi Lider

Karar verme sürecinde faal olarak rol oynamayarak, kararı izleyicilerin almasını sağlarlar. İzleyiciler işle ilgili olarak kendi şahsi kararlarını alırlar. Bu sebepten tam serbestlik tanıyan liderler, güç ve mesuliyetten kaçmaktadırlar (Piaw ve Ting, 2014). Kendi amaçlarına ulaşmak için izleyiciler bağımlıdırlar. İzleyiciler kendilerini eğitmekte ve motive etmektedirler. Bu durumda liderlerin rolü çok azdır. Serbestlikçi liderlerin olduğu gruplarda, kararları grup almakta, lider izleyicilerin çalışmalarına müdahale etmemekte, otorite ve güç izleyicilere geçmekte ve izleyiciler grubu ve lideri de yönlendirmektedirler (Boonla ve Treputtharat, 2014).

2.2.3.4.3. Demokratik Lider

Demokratik liderlik üslubunda merkezi otoriteden bahsedilemez. Lider ve izleyiciler sosyal bir grup şeklinde hareket etmektedirler. Personel yaptıkları işi etkileyen durumlarla ilgili olarak bilgilendirilmekte, görüşlerini söyleyerek teklifler getirmeleri için liderler tarafından cesaretlendirilmektedirler. Demokratik liderler için beşeri ilişkiler çok önemlidir (Deconinck, 2015; Piaw ve Ting, 2014).

2.2.3.4.4. Karizmatik Lider

Karizmatik liderin kullandığı otorite de karizmatiktir. Böyle bir otorite, ananevi , akli ve hukuki otoritelerden farklı şekilde, belirli ve istisnai kutsallığa, otoriteye sahip şahsın kahramanlığına ve model teşkil edecek karakterine, liderin açıkladığı ve kurduğu düzen ve normatif örneklerle gönülden bağlılığa dayanır. Karizmatik otoritenin esası liderin şahsi özellikleridir (Daly vd, 2015); oysaki diğer otorite şekillerinde şahsılık söz konusu olamaz. Karizmatik otoritede bir göreve çağrı vasfı vardır. Karizmatik otorite alışkanlıklar teşkil eden rutin uygulamalardan ayrılmayı ve hatta radikal bir şekilde bunları bir kenara atmayı yeğler. Karizmatik otorite şahsi maddi kazanç düşüncesine karşıdır, en azından buna karşı ilgisizdir. Sonuçta karizmanın hayatiyeti için en önemli öge otoriteye bağlı olanların bunu tanımalarıdır. Bu tanıma serbestçe sunulmakta ve lidere karşı olan kesin güvene, kahramanlığa tapınmaya, onda bir tür mucizeyi görmenin manevi olgusuna dayanmaktadır (Aliakbari ve Darabi, 2013).

2.2.3.4.5. Diğer Lider Türleri

Liderin etkinliğini tespit etmek için yapılan çalışmalarda, etkin liderlerin aynı vasıfları taşımadıkları görülmüştür. Bu da grup üyeleri içinde liderin vasıflarından daha fazlasını taşıyanlar bulunmasına rağmen bunların tamamen anlaşılamadığı, bu yüzden de başka değişkenlere de bakılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Deconinck, 2015).

Tablo 2.4.
Farklı Liderlik Türlerinde Yaklaşımlar

Dönüştürücü Lider	İşe Yönelik Lider
Karizma: Vizyon ve misyon algısı sağlar, gurur aşılar, saygı ve güven kazandırır.	Koşullu Ödüllendirme: Çabalara karşı ödüller ile anlaşmalar yapar, iyi performans için ödül sözü verir, başarıları takdir eder.
İlham Verme: Yüksek beklentiler nakleder, çabalara odaklanmada semboller kullanır, önemli amaçları basit yollarla açıklar.	Aktif İstisnalarla Yönetim: Kural ve standartlardan sapmaları izler ve araştırır, düzeltici önlemler alır.
Zihinsel Teşvik: Zekâyı, rasyonelliği ve dikkatli problem çözmei geliştirir.	Pasif İstisnalarla Yönetim: Yalnızca standartlar karşılanmadığında müdahale eder.
Bireyselleştirilmiş İlgi: Kişisel ilgi sağlar, her çalışana bireysel olarak davranır, koç rolünü yerine getirir ve tavsiyeler verir.	Tam Serbesti Tanıyan Liderlik: Sorumluluklardan çekilir ve karar vermekten kaçınır.

Kaynak: Uğurluoğlu ve Çelik, 2009.

Örgütler sosyal ve fiziksel- teknolojik iki tür çevre içinde yer alırlar. Çevre şartları sürekli bir değişim içindedir. Değişimin örgüte nasıl yansıtacağı ve ne gibi etkiler göstereceği her zaman örgütün formal planlarında bulunmaz. Liderlik davranışı, çevresel etkenlerin örgüt üzerinde olumsuzluklarını giderici önlemlerin alınmasını gerektirir. Aynı zamanda siyasal, sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik değişmelerin izlenmesi, bu değişmelere koşut olarak örgütsel etkinliklerin yeniden gözden geçirilmesi, liderlik davranışının gereklerindendir. Örgütler açısından birinci derecede önemli unsur insandır, insanın hareketlerini yönlendiren, düşünceleri, inançları ve beklentileridir. İnsanın istekleri, gereksinimleri ve beklentileri birbirinden farklıdır. Lider, insan davranışlarının nedenlerini bilmek ve bu davranışları örgütsel amaçları gerçekleştireci bir biçimde yönlendirmek durumundadır. Örgütlerin iç dinamiklerinin bulunması, örgütlerde birinci dereceli öğenen insan olması, örgütsel planların yetersiz olması, örgütlerin sürekli değişen çevre koşulları içerisinde etkinliklerini sürdürmeleri, liderliği gerektiren nedenlerdendir. Ayrıca örgütsel amaçları gerçekleştirmek ve örgütsel sürekliliği sağlamak açısından da liderliğe ihtiyaç duyulmaktadır (Can, 2014).

2.2.4. Liderlik ile Yöneticilik Arasındaki Fark

Bilimsel ölçekte yönetim çalışmalarının yapıldığı zamanlarda da farklı liderlik tanımlamasına ve liderin vasıfları ile ilgili değişik görüşlere rastlanmaktadır. Mesala yönetimde insan ilişkileri yaklaşımının başlangıcı sayılan Hawthorne çalışmalarında, yöneticinin; organizasyon, planlama, denetim gibi fonksiyonları için gerekli mantıksal becerileri ile beraber, sosyal/toplumsal becerilerle de donatılması ve yönetimde grup etkinliğinin üzerinde durulmuştur (Jansen, 2011).

Liderin farklı kişisel özelliklerine dikkat çeken bir bakışa göre de liderlik yalnız bir statü ve mevkiye sahip olunması değildir. Liderlikle makam sahibi olmak arasındaki fark yönetme gücüne sahip olarak onu kullanabilmektir (Keith, 2015; Lawson, 2014). Mac Iver, liderliği insanları yönetme gücü şeklinde tarif etmekle beraber, liderliğin temelini şahsın sahip olduğu statü, makam, mevki veya rütbelerin aksine sahip olunan şahsi vasıflar olduğunu belirtmektedir. Sosyologlar liderliği şahsi otoritenin yani sahip olunan şahsi vasıfların getirdiği şahsi gücün grupları etkilemek için kullanılması şeklinde tarif etmektedirler. Şahsi otorite, ileriye görüş, türlü karakter özellikleri, kararlılık, cesaret, doğruluk, zekâ gibi şahsi vasıflar liderliğin var oluşunu sağlamaktadır. Ancak liderin kişisel vasıfları ve davranış tarzları veya önderlik stilleri birbirinden farklılıklar gösterir. Bu sebepten liderlerin izleyicilerinden tamamen farklı veya liderlik özelliklerinin onlarla aynı olduğu söylenemez (Jansen, 2011).

Drucker'e göre etkili liderler sadece karar vermezler. Bu kişiler örgüte çok geniş bir açıdan bakar ve işgörenler üzerinde çok büyük bir etki oluştururlar. Liderler günlük sorunları çözme ya da ortaya çıkarmadan çok, stratejik düşünceleri denerler. Yöneticiler daha arzu edilen sonuca ulaşmak için, örgütsel yapı ve süreci biçimlendirmeye çalışırlar. Oysaki liderler, grubu bir vizyon etrafında birleştirmeye çalışırlar. Lider ile yönetici arasındaki farklılıkları şöyle özetlemek mümkündür (Çelik, 2014):

1. Lider, grup üyelerince izlenen kişidir. Tüm yöneticiler lider değildir. Yöneticinin grup üyelerinin çoğunluğu tarafından benimsenmesi gerekmez. Lider ise grup üyelerinin tamamı veya çoğunluğu tarafından izlenen kişidir. Lider atamayla gelmediği için onun hiyerarşik yapı içinde belli bir konumu yoktur, informal liderler iş gruplarının lideridir; ancak bunlar yönetici değildir.

2. Lider, grup üyelerinin duygusal olarak da kabul ettiği kişidir. Zaleznik'e göre yönetici rasyonel karar veren ve sorun çözen kişidir. Lider ise grup üyelerinin beklentilerini karşılayan kişidir.
3. Yönetici örgütsel amaçları gerçekleştirmeye çalışır. Liderin temel ilgi alanı ise izleyenlerin ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. Yönetici örgütsel amaçları gerçekleştiremediği zaman başarısız olurken, lider grup beklentilerini karşılamadığı zaman başarısız olur.

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

Kaynak: Çelik, 2014.

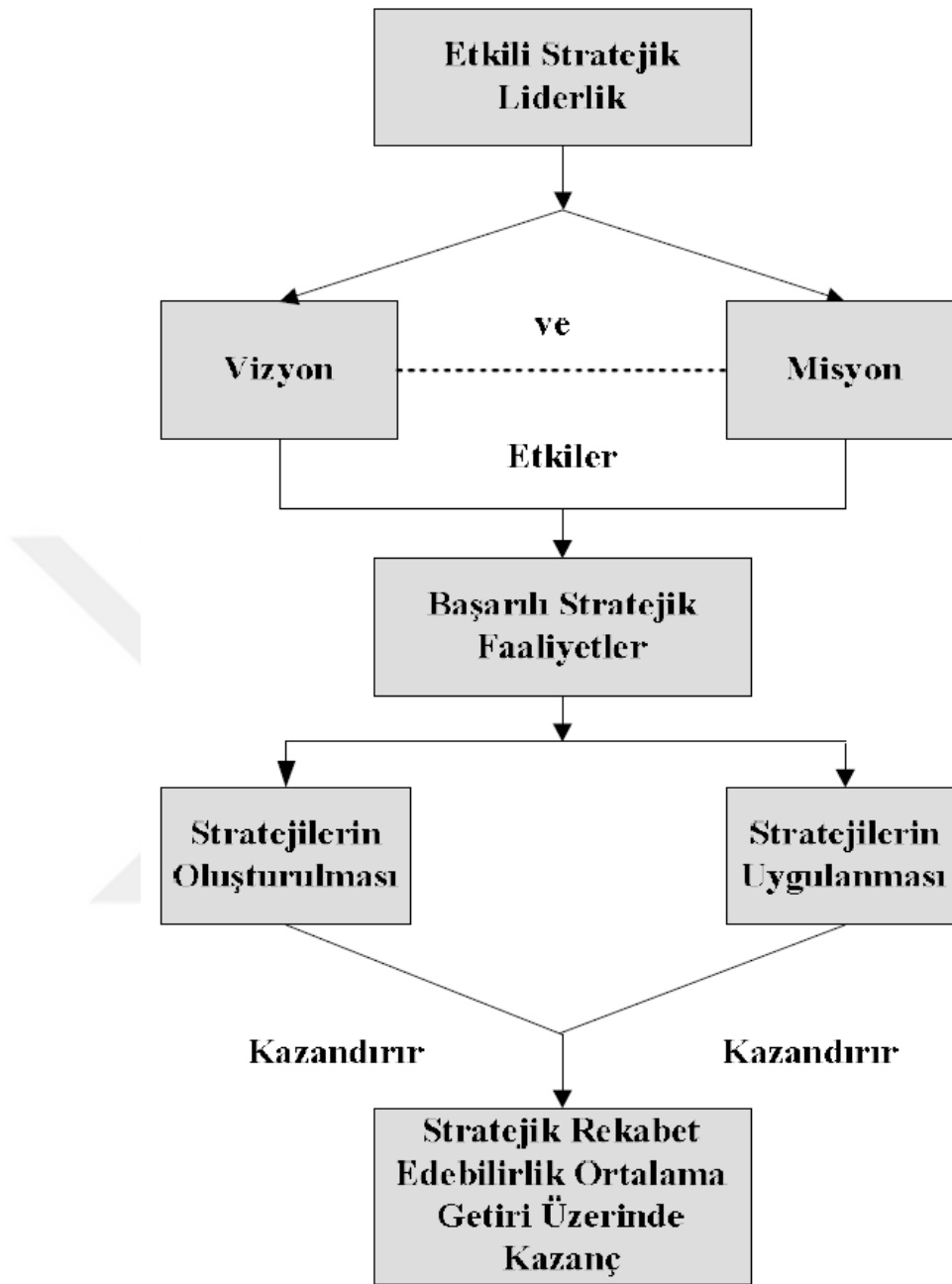
Yöneticiler denetlerler, tahmin ederler, kısa vadeli olarak düşünürler, süreklilik ve form ararlar, esnemiş değildirler, olgular ve yanıtlarla ilgilenirler. İzleyiciler; gerek büyük resmi ve gerekte de küçük detayları görürler. Başka kişilerle birlikte çalışma kabiliyetine sahiptirler, karakterleri, bir kahraman olmasalar da yola devam etmelerini sağlayacak kadar sağlamdır. Ahlaki ve ruhsal dengeleri, şahsi gayeleri ve örgüt gayelerini izlerken, birini bir diğerine tercih etmemelerine olanak verir, ortak gayeye ulaşmak için bir takım çabasına katılırlar. Lider; hayal gücünü kullanır, açıktır, sentez yapar, risk alır. Olayları uzun vadeli ele alır, inisiyatif alır, faaldır, keşif yapmaya çalışır, alternatifler arar, içerikle ilgilenir, stratejiye karışır, deneyseldir, dinamiktir ve tümevarımcıdır (Hass, 2000).

2.2.5. Liderliğin Avantaj ve Dezavantajları

Her liderin karşılaştığı son meydan okuma, gerek son derece üretken ve gerekse rekabet sürecine karşı koyabilme gücüne sahip, küresel standartlarda bir örgüt oluşturmaktır. Bu anlamda liderler olgulara dayanarak yönetmek zorundadırlar. Açık,

hesaplanabilir, objektif gayeler başarının göstergesi olarak bilinir. Yüksek verim güçlü takımlarda başarı bir yaşam tarzıdır. Bu anlamda takım elemanlarının öğrenmeleri lazım olan ilk şey takımda hiç bir kimsenin bir diğerinden daha mühim olmadığı düşüncesidir. Kişilerin görevlerin tümü açısından herkesin önem arz ettiğine inanmadığı yerde ideal çalışma ortamına sahip olunması mümkün olamaz. Bu anlamda kişilerin bulundukları görevler önem bakımından değil, sorumluluk bakımından değer taşımaktadır (Alkharabsheh vd, 2014; Loh,1996).

Liderlik örgüt ve yönetimle ilişkili bir kavramdır. Örgüt, üyeleri, ilişkileri ve amaçları bulunan bir yapıdır. Yönetim, belirli amaçlara ulaşmak için eldeki tüm kaynakların birbiriyle uyumlu, verimli ve etkin kullanabilecek şekilde gerekli kararları alma ve uygulama süreçlerinin toplamıdır. Yönetici ise kararlar alma ve uygulama süreçlerini işleten ve yöneten kişidir. Liderlik, grubun eğilimlerini fark edebilme, onların heyecan, düşünce ve eylemlerini içtenlikle paylaşabilme ve isteklilikle eyleme geçirebilme yeteneğidir. Bireyleri belirli amaçlar etrafında bir araya getirme ve onları bu amaçları gerçekleştirme yönünde etkileyebilme becerisini gösteren kişi de lider olarak ifade edilmektedir. Örgütsel amaçların gerçekleştirilebilmesi önemlidir (Can, 2014).



Şekil 2.3. Yönetimde Liderliğin Getirileri

Kaynak: Uğurluoğlu ve Çelik, 2009.

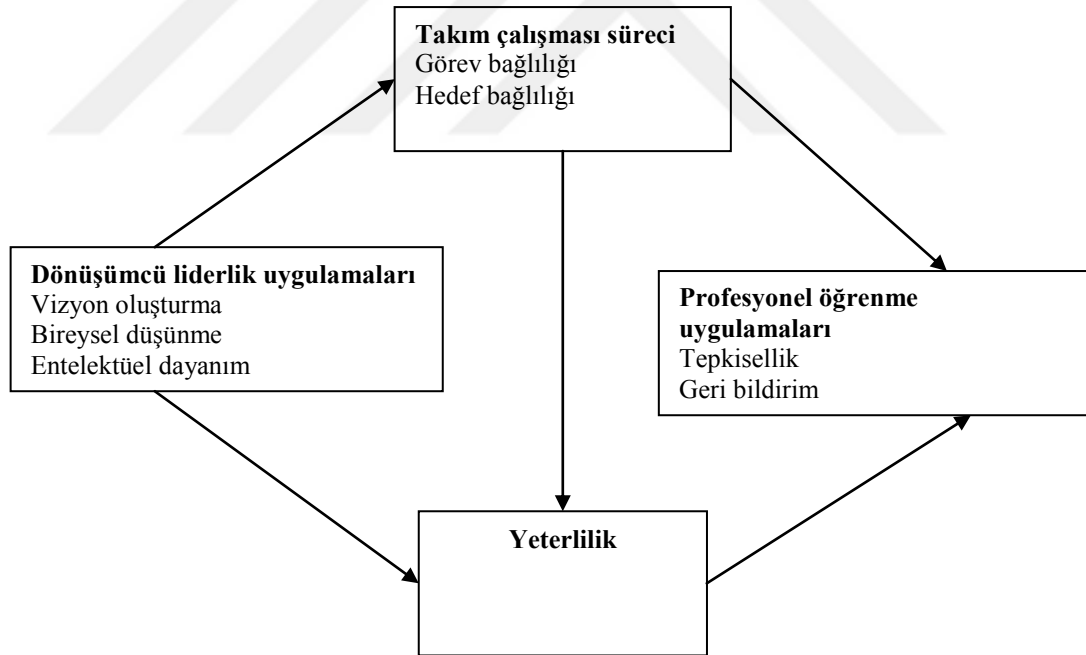
Liderlik, kendi şahsına ve yönettiği örgüte rehabet çökmemesi ve gevşeyip devimselliğini kaybetmemesi için, başarıyı sürekli olmayan ve tehlikeli bir durum şeklinde görmek ve tüm örgüte bunu göstermek ve kabullendirmek durumundadır. Bunun dışında özgüvenle zoru alt etme isteğini, girişimciliği, inatçılığı, esnek olma vasıflarıyla bağdaştırabilmelidir. Personelin ve örgütün ana yetkinliklerini meydana

çıkarmak ve öğrenen örgütler sınırları içerisinde bunları geliştirerek rakipleri üstünde bir rekabet üstünlüğü sağlamak için kullanabilmektir (Keith, 2015; Aliakbari ve Darabi, 2013).

Liderlikte özellikler yaklaşımı kapsamında yapılacak çalışmalarda meydana gelen görüş, hem lideri tanımlarken gücü ve denetimi vurgulaması, hem de grubu ön plana çıkarmasında, ulaşılması arzulanan; bazı kişilerin toplum içinde tabii liderler şeklinde öne çıktığı ve bu tabii liderleri diğerlerinden ayıran fiziksel vasıflara ve kabiliyetlere sahip olduklarının düşüncesidir (Jansen, 2011; Alkharabsheh vd, 2014).

2.3. Takım Çalışması ile Liderlik Arasındaki İlişki

Takım çalışmasıyla liderlik arasındaki ilişki aşağıdaki şekildeki gibi özetlenebilir (Beverborg vd, 2015).

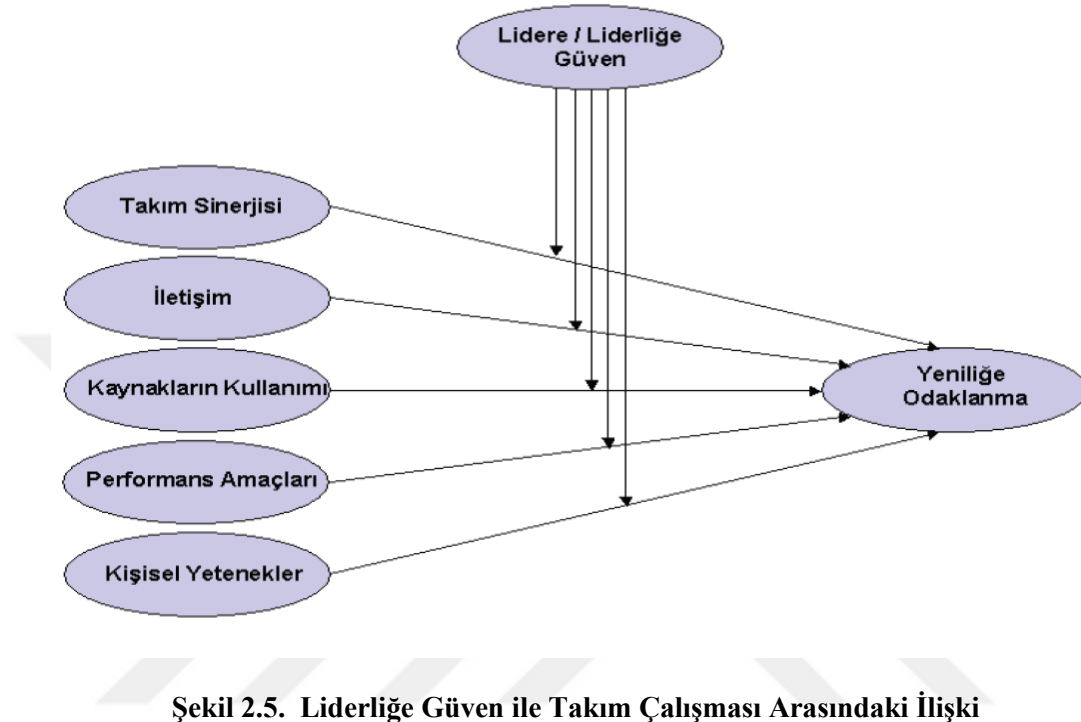


Şekil 2.4. Takım Çalışması ve Liderlik Arasındaki İlişki

Kaynak: Beverborg vd, 2015.

Şekilde de görüldüğü gibi, takım çalışması ve yeterlilik süreçleri dönüşümcü liderlik uygulamalarından doğrudan etkilenen bir süreç içerisinde. Liderlik tiplerinden özellikle dönüşümcü liderlik tipi, takımlar içerisinde profesyonelleşme ve

öğrenme süreci üzerinde doğrudan etkisi olan bir süreci ifade etmektedir. Dönüşümsel liderlik sayesinde takımlar ve takım yöneticileri, daha uygun ve daha verimli bir öğrenme ortamına sahip olabilmektedir.



Kaynak: Zehir ve Özşahin, 2008.

2.4. Öğretmen Takımları

Bir eğitim kurumu içerisinde öğretmenlerin eğitim ve öğretim süreci içerisinde gerekli olan bazı ders dışı ya da dersle ilgili konuları ve görevleri bir arada bir şekilde yerine getirmeleri için oluşturdukları birliği en genel şekli ile öğretmen takımı olarak ifade etmek mümkündür. Öte yandan bu genel tanım, beraberinde takım kavramını türleri ve amaçlarına göre şekillendirilmesi sürecini de beraberinde getirmektedir. Bu noktada öğretmen takımlarının daha iyi bir şekilde anlaşılması için, öncelikle kavramın tanımının yapılması ve türlerinin, terime etki eden etkenlerin de bilinmesi, buna göre ortaya konması gerekir. Bu nedenle ilgili literatür taranarak, devam eden başlıklarda öğretmen takımlarına ilişkin genel kavramsal çerçeveye yer verilmiştir.

2.4.1. Öğretmen Takımlarının Tanımı

Takım, daha önce belirlenmiş amaçlara ulaşmak için bir araya gelen, birbirlerine bağımlı ve beraber hareket eden iki ya da daha fazla kişinin meydana getirdiği topluluktur (Atkinson, 1997). Ortak bir amaç uğruna bir araya gelmiş fertler topluluğundan oluşan takımlarda (Gregory, 2010), üyelerince bu ortak gayenin ve üyelerin vazifelerinin tamamen anlaşılması gereklidir. En basit anlatımıyla başarıya ulaşmayı isteyen ya da başarıya ulaştığın da korumak isteyen ürettici mal ve hizmet üretiminin devamına yardımcı olanların bütününden oluşur. Takım çalışması ile örgütler, başarı için örgüt personelinin koordinasyonunun önemini anlamışlardır (Blanco vd, 2015; Helstad ve Lund, 2012; Jang, 2008).

Literatürde takım mefhumunu açıklamaya yönelik çokça tanım ortaya atılmıştır. Jones ile McBride'e göre; yönetim literatüründeki takım; ortak bir gayeyi gerçekleştirmeye yönelik, yüksek vasıflı sonuçlar üreten, beraber iyi çalışan ve bundan zevk duyan faal bir grup olarak tanımlanır (Blanco vd, 2015). Örgütlerde takımları, bir ferdin veya farklı şekilde çalışan toplulukların var olan performanslarından daha çoğuna ihtiyaç olduğu ve olası durumlarda oluşturmak gerekir (Gregory, 2010). Bu demektir ki takım çalışmaları bazen uygun olmayabilir. Bazı işlerde yalnız başına çalışan bir ferdin teknik kabiliyetlerine ihtiyaç duyulabilmekte ve böyle durumlarda ise takım çalışmalarını yapmamak gerekebilmektedir. Örgütlerde takımı başarıyla götürmekte çok çok önemli olan sebepleri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Weiss, 1993):

- İş mevzusunun takım yaklaşımını gerektirdiğinde,
- Kararları müzakere etmeye zaman olması durumunda,
- Tek bir elemanın sağlayamayacağı bilgi ve yeteneklere ihtiyaç duyulması durumunda,
- Takım çalışmasının başarısız olma riskini azalttığına,
- Takımın, verilen kararların ve yapılan işlerin kalitesini arttırdığında,
- Grup kararlarıyla eylem planlarının yürütülmesinde değişik kişilere ihtiyaç duyulmasında

Takımlar firmalar içinde küçük bir işletme birimi olarak çalışmakta ve işle ilgili bütün tabii kesitleri yerine getirmektedir (Jang, 2008). Takım, etkinliğe iştirak edenlerin

geri planında bulunarak, onlara destek veren tüm kişileri içerir (Blanco vd, 2015). Takım mükafatları da takım çalışmasının gelişiminde büyük katkılar sağlar. Bu mükafatlar bazı ekonomik getiriler olabildiği gibi, tanınma, ciddiye alınma gibi manevi ödüller de olabilmektedir (Helstad ve Lund, 2012).

Takımın oluşumu için bazı unsurların bir arada bulunması gerekir. Bu unsurlar; birbirine olan güven duygusu, görev tanımlaması, görev devri, görev paylaşımı, saygı, üye adedi, liderlik ve kontroldür (Gregory, 2010). Güven duygusu, elamanların eleştirileri kolayca kabul etmelerine yardım eder ve yeni davranış şekillerini denemelerine, riske atılmalarına olanak sağlar (Warner 1997).

Etkin takım için lazım olan öğeler arasında görev tanımlaması, dağılımı ve görev devri de yer alır. Görev tanımları ile yapılabilecek lüzumsuz tekrarlar ve olabilecek boşluklar önlenmiş olur (Krecic ve Grmek, 2008). Görev dağılımındaysa takımda işi kimin yapması gerektiğine ilişkin kararlar alınırken; elemanların eğitim seviyeleri, işi en iyi şekilde kimin yapacağı, eleman adedi ve işi yapmak için uygun elemanlara sahip olup olunmadığı üzerinde durulmaktadır (Helstad ve Lund, 2012). Görev devrinde de takımdaki üyelerin, diğer üyelerin yaptıkları işi, tamamen bilmesi üzerinde durulmaktadır. Her üye bir diğerinin sorumluluklarını anladığında bunlara saygı gösterir. Bununla beraber takıma her üyenin katılmasının sağlanması gerekir (Blanco vd, 2015).

Bir takımda bulunması gerekli üye sayısı için tam bir rakam vermek olası değildir. Ancak, takımın büyüklüğü, takımın üzerinde çalışacağı çözülmesi gerekli problemin önemine, hacmine ve cinsine bağlıdır. Takıma katılacak diğer takım elamanlarının sayısı ile özelliği de hizmet alan fert ve hasta yakınlarının ihtiyaçlarına göre belirlenir (Beverborg vd, 2015).

Süratle değişen teknoloji ve girift örgütsel sorunların bir işi yalnız başına yapmayı olanaksız kılması, süratle artan rekabet ve müşteri ihtiyaçlarının çeşitlenmesi nedeniyle birimler arası işbirliğine, yaratıcılığa ve bilgiye süratle ulaşmaya, etkin kaynak kullanılmasına ihtiyaç duyulması, personelin işlerini yalnız emir alarak yapmakla tatmin olmamalarından dolayı kurumların ekip çalışmasına yönelmelerine sebep olmuştur (Blanco vd, 2015).

Öğretmenlik işi yalnız bir meslek şeklinde tanımlanmaktadır, izole bir şekilde çalışmak, öğretmenin yeni çözümler ve fikirler kabulünü zorlaştırmış, yeniliklere kapalı ve eski uygulamalarını aynen tekrar ederek hareket etmesi sonucunu doğurmuştur (Helstad ve Lund, 2012).

Takım öğrenmenin temeli, teoride sosyo-konstrüktivist öğrenim görüşüne dayanır. Bu durumda öğrenmenin oluşmasının en önemli koşullarından bir tanesi, sosyal etkileşim kanalıyla edinilen bilgilerin kullanılmasıdır (Baeten ve Simons, 2014; Helstad ve Lund, 2012).

2.4.2. Öğretmen Takımlarının Türleri

ABD de Western Electric şirketinin Hawthorne atölyelerinde çalışanlar da yaptığı deneyler bu mevzuda mühim bulgular olarak kabul görmüştür. Elton Mayo ve diğerlerinin yapmış oldukları deneylerden elde edilen neticeler şunlardır: Verimliliği artıran unsurlar, fiziki faktörlerden daha çok sosyal unsurlardır (Krecic ve Grmek, 2008).

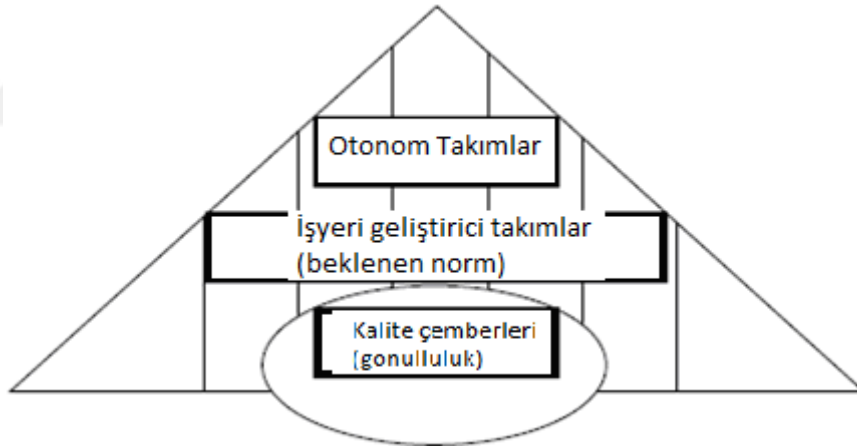
1990'larda ise toplam nitelik yönetimiyle takım çalışması mefhumunun ön plana çıktığı görülür. Toplam nitelik yönetiminde yetkilerin delege edilmesi, iş yapanın güçlendirilmesi, karar alma sürecine katılması ve işletme gayelerini belirlemede etkin bir şekilde yer alması etken bir örgüt yapısının meydana getirilmesi için gerekli olan koşullardır (Krecic ve Grmek, 2008).

Genelde öğretmen yönetici olarak görülmemesine rağmen birçok yöneticilik rolünü üstlenmektedir, mesala, grup başkanlığı yapmakta, stajyerlere rehberlik etmekte, kollara başkanlık yapmakta, sınıf öğretmeni olmaktadır Tecrübeli öğretmen olarak da yeni öğretmenlere yol göstermekte, danışmanlık hizmeti vermekte, okul müdürü veya yardımcısı ya da müfettiş olabilmektedir (Krecic ve Grmek, 2008). Bu rollerinde öğretmen planlayıcı, başlatıcı, geliştirici ve kolaylaştırıcı, ilerletici, sorun çözücü, fertleri ve okulu değerlendirici olarak yönetsel işleri yapmaktadır. Bu tür yönetsel işleri yaparken bir çok meslektaşıyla işbirliği içerisinde (Gray ve Harrison, 2003).

Formel gruplar, bütün örgüt gayeleri ile ilişkili belirli amaçlara ulaşmak ve belirli görevleri yapmak üzere oluşturulmaktadır. Formel gruplar, zaman aralıklarına göre ikiye ayrılır: devamlı formel gruplar ve sürekli olmayan formel gruplar. Sürekli formel

gruplar içinde, üst yönetmen kadrosu, örgüte bazı muayyen hizmetler veren kurmay grubu, devamlı komiteler ve buna benzer birimleri içerir. Sürekli olmayan formel gruplar ise muayyen bir görevi yapmak amacıyla kurulan, bu vazifeyi yerine getirdikten sonra başka bir görev verilmemesi veya enformel bir çalışma sürdürülmediği hallerde dağılan komiteler ya da geçici görev ekipleridir (Schein, 1978).

Resmi takımlar iki çeşit olup bunlardan birincisi devamlı olan ve örgütün temel bünyesini meydana getiren ekiplerdir. Örgütün yönetim ekibi, devamlı bakım, destek ve buna benzer hizmetleri sunan teknik destek ekibi benzeri gruplar. Bir başka resmi olan takım çeşidi sürekli olmayan takımlar olup, örgütün dönem dönem veya harici etkiye tepki vermek için kurduğu takım türleridir. Okullarda ise ekipler öğretmenlerin bir araya gelerek olacağı gibi, öğretmen öğrenci birlikteliği takımları da olabilir (Alpert ve Bechar, 2007). Öğretmen takımının türlerini genel olarak yapıları ve hiyerarşik yapılarına göre kalite çemberi içerisinde Şekil 2.6'deki gibi göstermek mümkündür.



Şekil 2.6. Kalite Çemberi İçerisinde Takım Türleri

Kaynak: Atkinson, 1997: 117.

Şekilde de görüldüğü gibi, bir kalite çemberinde gönüllülük usulüne dayalı olarak işyerini geliştiren takımlar beklenen normları çerçevesinde, daha fazla yer almaktadır. Bunun yanında daha otonom olan takımlarda ise bu görevlerin yanında, takım yönetimi daha çok takımın kendi kendini yönetmesi ile ilişkili bir durumdur.

2.4.2.1. Sorun Çözmeye Yönelik Takımlar

Aynı bölüm personelinin haftalık belli bir süre kaliteyi yükseltme, verimlilik ve iş çevresiyle ilgili müzakere toplantıları yapmaları sonucu meydana gelir. Genel olarak o bölümü ilgilendiren problemlere yönelik çözüm alternatifleri bulmaya çalışırlar ve bu düşüncelerin hayata geçirilmesi vazifesi bu ekiplere verilmez (Gregory, 2010; Ku vd, 2013).

Bir örgütte ortaklaşa bilgidan etkili olarak yararlanmak genel olarak örgütsel sürecin kayda değer bir problemini teşkil etmektedir. Bu problemi çözmek için ekip liderleri ekibe reel iletişim sürecini ve standart kılavuzluğu sağlamak durumundadır. takım liderleri dört ana ekip bilgisi sürecinin varlığından tam olarak emin olmak zorundadırlar. Bunlar: takım bilgisinin değerlendirilmeye alınması ya da gözden geçirilmesi, ekip bilgisinin geliştirilmesi (yeni bilgilerin oluşturulması ve edinilmesi), kolektif bilgilendirme, güncelleme, sistematik bir şekilde tekrar ya da yeniden öğrenme. Bu aşamada son önemli faktör ise liderlik fonksiyonudur (Eppler ve Sukowski,2000).

Lider her şeyden evvel ekibin bilgi üretimiyle yeni fikirler ve deneyimler kazanım sürecini dengeli olarak gerçekleştirmelidir. Ekip elemanlarına bilgi ve rekabet becerilerini geliştirme imkanı vermeli ama aynı anda kendi bilgisinin de ekibin amaçlarına ulaşmak için yeterli şekilde olmasını sağlamalıdır. Bu bir ekip liderinin bilgi yönetimi sürecinde karşılaşılabileceği iki farklı tarafı oluşturmaktadır. Bu tür bir liderlik olmadan sistematik bilgi yönetimini uygulamaya geçirmek oldukça zor olur. Bir takım lideri kolektif deneyimler ve bünyeler oluşturarak farklılık ve de güven ortamı oluşturmalıdır. ekip lideri ortak bir gayeye (arzulu ve gerçekçi) erişmek için bir mesuliyet duygusu geliştirmek mecburiyetindedir (Gregory, 2010; Gordon,1997).

Bilgi oluşturulduğu ve kullanıma alındığı fiziki, fiili ya da zihinsel sahalardan ayrı tutulamaz bir karakter içerir. Bu düşünöme göre takımlarda bilgi yönetimi için lüzumlu yapıları ortaya koymak mecburidir. Bu anlamda takımlarda başarılı bilgi idaresini ortaya koyan iki ana saha söz konusudur. Bunlardan ilki iletişim, ikincisi ise bölüşölen değerlerle kurallar bütünüdür. Bilgi yönetiminde kullanılmakta olan araçlar iletişim kapsamında takım içerisinde dengeli bir bünyeye sahip değil ise, uygulama oldukça zor olur. İyi iletişim bir takımın hedeflerine bağlılığı kadar takımın iş birliği durumuna da bağlıdır (Ku vd, 2013). Bir ekibin ihtiyaçlarının analizinde ortaya çoğu zaman direk ve

aynı zamanda oluşan etkileşim çıkar. Takımlar değişik bölgeler, örgütler ya da işletmelerden gelen elemanlardan oluşabilir. Bu şekildeki takımlar için takım içerisinde ve de takımlar arasında bilgi alış verişine olanak verecek gerçek sahaların yaratılması gerekmektedir. Bu sahalar takım belgelerini ve uygulamalarını paylaşmayı sağlar. İkinci aşama ekip kuralları, sözleşmeler ve genel değerler ya da standartlarla ilgilidir. Bu aşama ekibin gayesi, oluşumu, terminolojisiyle yönelik bilgileri kapsamaktadır. Örgütlerde etkin bilgi paylaşmak için bunlar soyut unsurlar olsa da, ekipte güven ile birliği sağlaması yönüyle etkin bilgi transferinin yapılmasına imkân vermektedir (Gregory, 2010).

2.4.2.2. Kendi Kendini Yöneten Takımlar

Kendi kendisini yöneten takımlar, 6 - 18 kişilik iyice eğitilmiş personelden oluşan, bir işin ve ürünün kendisi ya da bir parçasının gerçekleştirilmesinde tüm mesuliyete sahip takımlardır (Moran vd., 1999). Bir başka deyiş ile kendisini yönetmek için tüm mesuliyete sahip ve/veya minimal yönlendirme-kontrol ile iş yapan, görevlerin atamasını yöneten, iş planlamasını yapan, üretim, servis benzeri ilgili mevzularda kararlar alan, karşılaşılan sorunlarla ilgilenen üyelerden meydana gelen çalışanlar grubudur (Fisher, 2000). Zamanımızda, birçok firma kendi kendisini idare eden ekip anlayışını faaliyetlerinde kullanmıştır. Ananevi yönetim tiplerine göre kendini yöneten takımların tesirinin %30-50 oranlarında örgütsel fayda, verimlilik şeklinde yansıdığı yukarıda belirtilen birçok işletme tarafından rapor edilmiştir (Fisher, 2000).

Tipik ananevi takımlar, bir sorunu çözmek, çözüm üretmek ya da bir ürünün tasarlaması için oluşturulur. Maksat başarıya ulaştığında, ekip dağılır. Ananevi bakış açısıyla bu gibi bir ekibin yönetilmesi daha kolaydır. takım işe kısa dönemli olarak odaklanır ve neticelerde işin nasıl yapıldığıyla ilgili mühim bir değişiklik yoktur (Ku vd, 2013). Burada kalite çemberlerinin ana fonksiyonlarına göre bir yöntem izlenir: Sorunu belirle, idareye önerileri raporla ve takımı dağıt. Kendisini yöneten takımlar, kalite çemberleri ile sıradan takımlar nevi kısa dönemli sürekli olmayan bir dinamik değil, iş örgütünde devamlı bir yeri olan bir yapıdır. İş planının yapılması, ürün ya da servis hizmeti esaslı karar verme, sorunlar üzerinde faal rol alma mevzularında yetki ve mesuliyete sahiptir (Beverborg vd, 2015; Gray ve Harrison, 2003).

Bu türden çalışma takımlarına otonom ekipler de denilmektedir. problem çözme ekipleri, beraber çalışma mevzuunda uygun bir yol olmakla beraber, iş ile ilgili kararlarda ve süreçlerde personeli tamamen içine almadığı için kifayetsiz kalmaktadır. Bu sebeple otonom işletme takımları sadece problemleri çözmekle kalmamakta aynı zamanda çözümleri değiştirip neticelerinden de tam bir mesuliyet almaktadırlar. Bu demektir ki bir ölçüde kendi öz çalışmalarını planlamakta, program geliştirerek bunları uygulamaya koymakta ve programlarına yönetici ya da sorumlu atayabilmektedirler.

2.4.2.3. Yüksek Performanslı Takımlar

Bu tür ekiplerin gayesi, gerek son derece üretken ve gerekte rekabet sürecine karşı koyacak güce sahip, küresel standartlara sahip bir örgüt oluşturmaktır. Bu anlamda liderler olgulara dayalı olarak idare etmek zorundadır. Açık, ölçümlenebilir, objektif amaçlar başarıların göstergesi olarak bilinir. Performansı yüksek ekiplerde başarılı olmak bir yaşam tarzıdır. Bu anlamda ekip elamanlarının öğrenmeleri gerekli ilk şey takımda hiç kimsenin bir diğerinden daha önemli olamayacağı düşüncesidir. Kişilerin görevlerin bütünü açısından her ferdin önemli olduğuna inanmadığı ortamda iyi bir çalışma atmosferine sahip olmak olası değildir. Bu manada kişilerin bulundukları görevler ehemmiyet bakımından değil, mesuliyetler bakımından değer taşımaktadır (Loh,1996).

Zamanımızda pek çok proje değişik fertlerin etkin bir birimde (takımlar) toplanıp çalışmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu süreç fertlerin ekip halinde çalışmalarını ve verimli oluşlarının temini için özel tutum, hareket ve becerileri gerektirmektedir (Ku vd, 2013). Performansı yüksek takım kurulması sürecinde planlamak, yüksek maliyet ve de kalite hesaplamalarını yapmak kafi olmamakta, aynı anda psiko-sosyal bağların ve güven mefhumunun oluşturulması gereklidir. Bu manada etken ve de açık bir bildirişim, motive olmuş ve moral yüklü personel başarının ana elementlerini oluşturmaktadır. İdari süreçte yüksek standartlar getiren lider başlangıçtan itibaren sürecin sonuna kadar bütün hedefleri gerçekleştirmek için katı olmayan ilkelerle yönetmeli, ama katı olgularla verimliliği ölçümlmelidir. Yüksek ekip performansı aşılamanın yöntemi, etkili takım kurmak, geliştirmek, motive etmek ve bunlara liderlik etmekten geçmektedir (Beverborg vd, 2015).

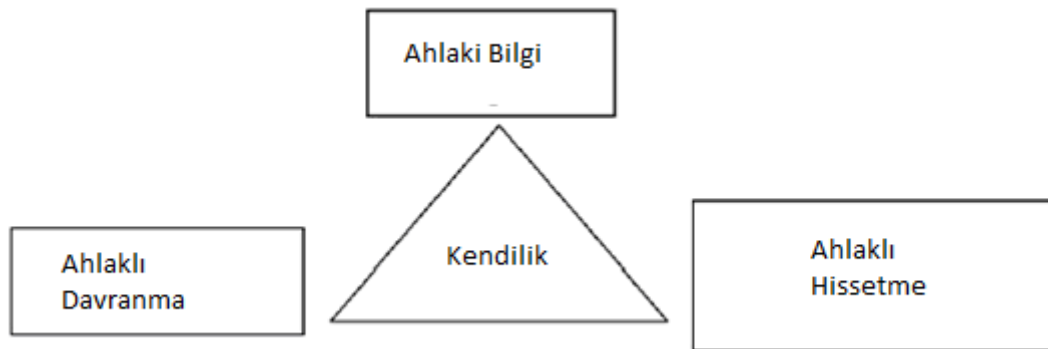
2.4.2.4. Çapraz Fonksiyonel Takımlar

İş dünyasındaki yeni akımlardan birisi ananevi bürokratik örgütsel bünyelerin esnek ve işbirlikçi ekiplere doğru yönelen bir dönüşüm içinde olmasıdır. Bu pozisyon; çapraz fonksiyonel takımların fonksiyonel ihtisaslaşma ve hiyerarşik yönetimin yerine geçen inovasyon sürecinde daha da açık bir şekilde kendisini göstermektedir. İnovasyon süreci üzerinde yapılan çalışmalar irdelendiğinde, proje takımların gitgide daha öne çıkmakta olduğu görülür. İnovasyon sürecindeki başarı bu proje takımların performansı ile ölçülmektedir (Danneels, 2002).

Zamanımızda örgütler personelin sinerjik tesirlerinden yararlanabilmek ve muayyen projeleri uygulayabilmek için işletmelerin değişik departmanlarında çalışan fertleri bir araya getirmek yoluyla çapraz fonksiyonel ekipler oluşturmaktadırlar. Yalnız değişik departmanlardan gelen kişilerin ortak noktaları bu kişilerin aynı hiyerarşik kademede iş yapma vasıflarına sahip olmalarıdır (Lischinsky, 2013).

2.4.2.5. Sanal Takımlar

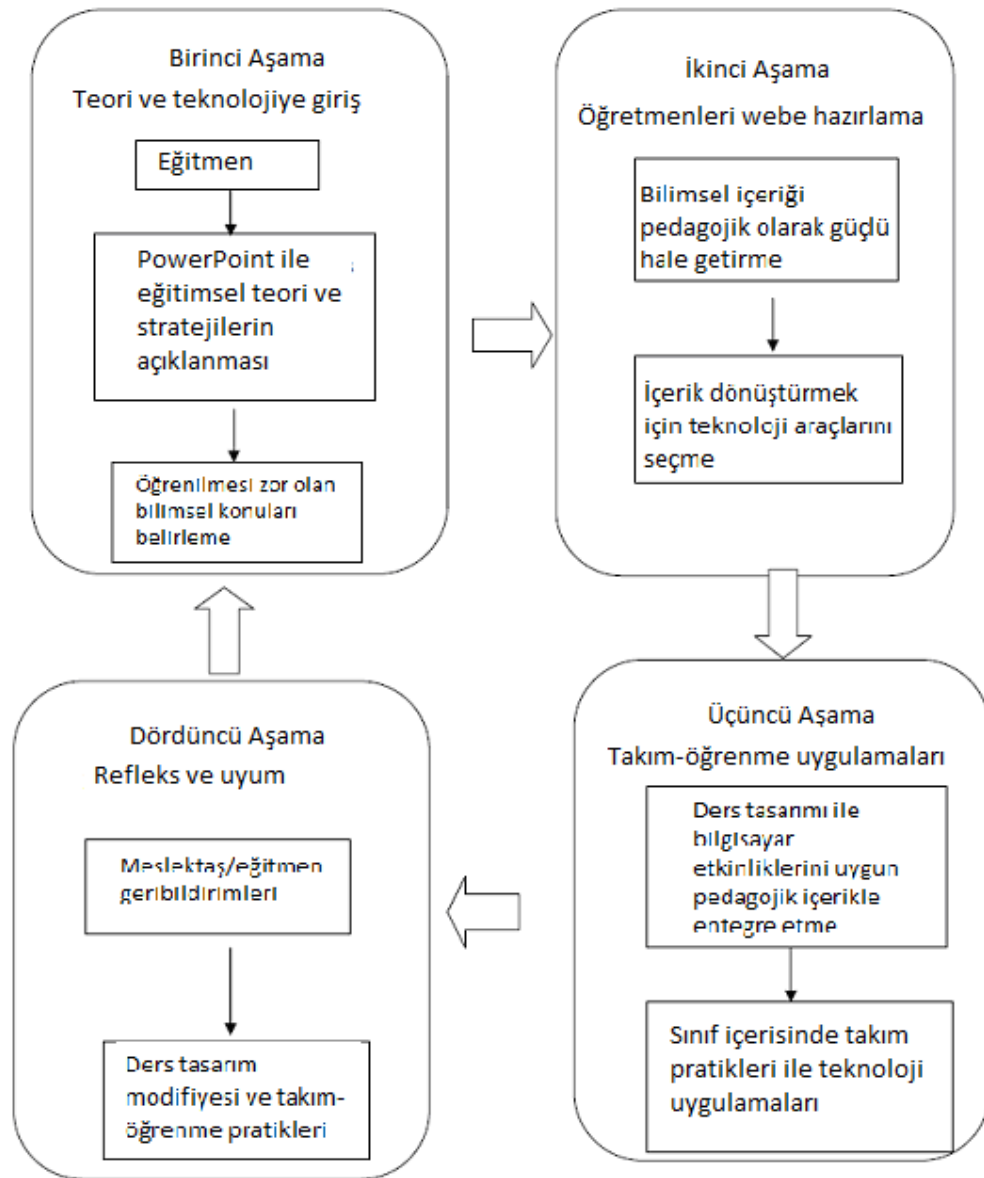
Bilgisayar ve telekomünikasyon teknolojisi, bilgisayara bağlı fertler üzerinde tesirli olabilen elektronik liderleri meydana çıkarmıştır. Bir ya da daha fazla lider aynı ya da farklı yerlerden bir ya da daha çok kullanıcıya ulaşarak sanal ekipler oluşturabilir (Cascio ve Shurygailo, 2003). Sanal takımlarda takımın bir araya gelmesi daha çok bilişsel unsurlar üzerinden meydana gelmekte olup, Şekil 2.7'deki gibi özetlenebilir.



Şekil 2.7. Sanal Takımlarda Bilgi-Hissetme-Eylem Süreci

Kaynak: Eliasa, 2014: 201.

Şekilde de görüldüğü gibi, bireyin kişiliği bilgi, hissetme ve eylem süreçleri içerisinde gerçekleşmektedir. Bu süreçte benzer bilgiye sahip olan işyeri ortakları ya da meslektaşlar, benzer hislerle benzer eylemleri yapmak suretiyle, formel olmayan bir takım meydana getirmektedir. Öğretmen takımlarında sanal takım denilince aynı zamanda, interaktif eğitim sistemi içerisindeki takımlar da söz konusudur. Bu takımlarda yönetim ve aşamaları Şekil 2.8'deki gibidir.



Şekil 2.8. Sanal Öğrenme Takımlarında Aşamalar

Kaynak: Jang, 2008: 651.

Şekil 2.8’de de görüleceği üzere, interaktif takım çalışmasında öğrenme sürecinin üçüncü aşamasında takım öğrenmesi gerçekleşmektedir. Bu açıdan bakıldığında sanal takımlar, interaktif ya da sanal eğitim veya öğretim modelinin bir aşaması olarak ortaya çıkmaktadır.

2.4.3. Öğretmen Takımlarının Oluşturulması

Takım çalışmasının esasını oluşturan, değişik fertlerin bir araya gelip ortak bir gaye doğrultusunda uyumlu olarak çalışmaları ve ekip çalışmasının etkinliği pek çok farklı unsura bağlı bulunmaktadır. Bu unsurlardan birisi de iletişimdir. Ekip çalışmasında takım elamanları, birbirleriyle iletişim ve de etkileşim içerisindeyler. ekip çalışmasından istenen sonuçlara ulaşabilmek için bazı prensiplerin mevcut olması gerekir. Peter Scholtes’a göre etkili çalışma gruplarında bulunması gerekli özelliklerden birisi de açık iletişimdir (Dilworth vd, 2002).

Ekip çalışmasının gelişmesini mümkün kılan etkenler arasında destekleyen çevre, maharet ve rollerin belirlenmesi, yüksek düzey de amaçlar ve takım mükafatları bulunmaktadır. Ekip çalışması, sadece idare kendisi için destekleyici olan bir ortam hazırladığı zaman gelişebilir (Lischinsky, 2013). Etkin bir ekip çalışması içerisinde kurumun, bunu kurumun kendi kültürü haline getirmesi gereklidir (Shelton 1997).

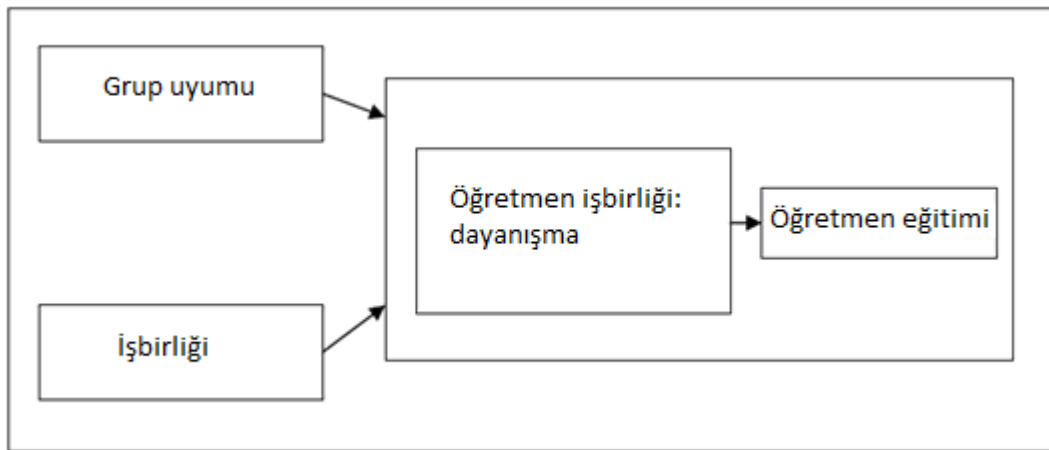
Ekip performansı ile takımı oluşturan fert sayısı arasında da sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Takımdaki üye sayısı gerekli olduğundan fazla veya az ise, ekip performansında bir azalma tespit edilebilmektedir (Lischinsky, 2013). Bu sebeple ekip performansı değerlendirilirken gerek takım üyelerinin ferdi performansı ve gerekse takım performansı değerlendirilmelidir (Gray ve Harrison, 2003).

Ekip çalışmasının ehemmiyeti, modern idare anlayışı ile beraber 1950’li yıllardan beri incelenmeye başlanmıştır. 1950’li yıllardan daha sonra 1970’li yıllarda bu çalışmalarda yeniden bir artış gözlenmiş, ekip çalışmasına hazır olmak durumu sorgulanmaya başlanmıştır. Örgüt personelinin becerileri kurumsal sorunların çözümünde yararlanılabilecek bir kaynak olarak görülmüş olup; 1980’li yıllardan beri kalite çalışmalarıyla birlikte müşteri tatmininin önem kazanması, bölümler arası işbirliğinin oluşturulmasının ve ekip çalışmasının ehemmiyeti artmıştır. Örgütlerin misyon ve vizyonlarına uyumlu olarak meydana getirilen birimlerin etkin takımlar

haline dönüştürülmesi (Lischinsky, 2013); toplam kalite idaresi gibi çeşitli gayelerle oluşturulan geçici takımların sayılarının hızlı artışı bunu göstermektedir.

Öğretmenlik mesleğine hazırlanmak, genel kültür, özel çevre bilgisi ve öğretmenlik mesleği bilgisiyle sağlanır. Bu vasıfları kazanabilmek için öğretim seviyesi ne olursa olsun, öğretmen namzetlerinin yüksek öğrenim tahsili temel alınmıştır. Eğitim ve öğretimden arzulanan başarı ve performansı elde etmek için birtakım koşulların yerine getirilmesi gerekir (Lischinsky, 2013). Öğretmenin rolünü artırmanın tek yolu öğretmeni yönetime kaydırmaktan geçer. Bunun iki sebebi olabilir; ilki öğretmenler uzun seneler sınıf içerisinde herhangi bir uyarıcı olmadan geçirmektedirler ve bu vaziyet mesleğe karşı olan mesuliyeti, motivasyonu ve etkililiği azaltır. Öğretmenlerin geliştirdiği iyi fikirleri genelde öteki öğretmenler bilmezler. İkinci olarak ta sınıfın etkili olması için okulun da etkili olması gerekir (Gray ve Harrison, 2003).

Eğitimde başarıya erişimde, öğrencilere arzulanan davranışları kazandırmak için öğretmen, denetçi ve eğitim idarecileri en fazla işbirliği yapması gerekli şahıslardır. Öğretmenlik dalı eğitim ve belli bir sahada uzmanlık gerektirir. Eğitim yönteminin başarıya ulaşması için genel olarak temel sorumlular olarak öğretmenlerdir (Dilworth vd, 2002). Öğretmen takımlarının oluşturulması ve öğrenme süreci ile ilişkisini Şekil 2.9'daki gibi özetlemek mümkündür.



Şekil 2.9. Öğretmen Takımlarının Oluşturulması ve Öğrenme Süreci ile İlişkisi

Kaynak: Meirink vd, 2010: 163.

Şekil 2.9'da da görüleceği üzere, grup işbirliği ve ayarlamalarla takım bir araya gelmekte ve birbirleri ile bağımlı bir süreçte, öğretmen takımlarını oluşturmaktadır. Bu sayede öğretmen öğrenmesi süreci de gerçekleşmektedir. Dolayısıyla öğretmen takımlarının bir araya gelme sürecini işbirliği ve düzenlemeler ile meydana gelen karşılıklı bağımlılıklar çerçevesinde özetlemek mümkündür.

2.4.4. Öğretmen Takımlarının Gerekliliği

Ekip çalışması, örgütsel sorunların çözümü konusunda kaynak olarak gösterilebilir. Takım çalışmasıyla örgütteki sorunlara daha doğru olarak teşhis konulmasının ve doğru çözümlerin bulunmasının olası olacağı, kurumsal bilgi bölüşümünün ve iletişimin fazlaşacağı bildirilmektedir. Ekip çalışması, aynı anda iş planının yapılması ve yürütülmesinde, personeli yönetime faal olarak katabilmenin etkili yöntemlerinden birisi olarak gösterilmektedir (Meirink vd, 2010). Ekip çalışmasının kurumda daha kuvvetli bir enerji ve sinerji tesiri elde edilmesiyle yenilik ve yaratıcılığın meydana çıkarılabilmesi için bir metot olduğu düşünülmektedir. Hastaların memnuniyetini artırma, öğrenimde maharet paylaşımına imkan sağlaması ve daha fazla iş tatmini de ekip çalışması için sebepler olarak sayılabilir (Dilworth vd, 2002).

Esnek yapılarıyla daha üretici bir süreç olan takımlar, firmalarda performansın temel unsurlarından birisini oluşturmaktadır. Zamanımızdaki işletmelerde kişileri motive etmek, personelin yeteneklerini artırmak, bilgilerini bölüşmelerini sağlamak ve performanslarını artırmak için takım çalışmasına ehemmiyet verilmesi adeta bir mecburiyet haline gelmiştir (Gray ve Harrison, 2003).

Takımlar, personelin birbirlerine olan anlayışlarını geliştiren itimat ortamı oluşturarak firmayı hedeflerine ulaştıran değerli vasıtalarlardır. Takım çalışması farklı yetenekleri ve deneyimleri olan şahısların meydana getirdiği ortak amaca doğru giden bir grubun içerisinde bulunmak anlamına gelmektedir. Bu anlayışta doğru bilgi ve yeteneklere sahip doğru şahısları bir araya getirmenin arzulanan sonuçları ortaya çıkarabileceği inancı yatmaktadır (Meirink vd, 2010).

Bu tür takımların idaresi oldukça zordur ve yönetenler değişik anlayışlara, eğitime, çalışma prensiplerine sahip şahısları bir araya getirerek bu şahıslarla ortak bir iş becermek konusunda sorunlar yaşayabilmektedirler (Kutanis, 2002).

konular bu yapıların başında gelmekte, bunların bir bütün halde yerine getirilmesinde ise işbirliği ve öğretmen takımlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

2.4.5. Öğretmen Takımlarının Çalışma Düzeni

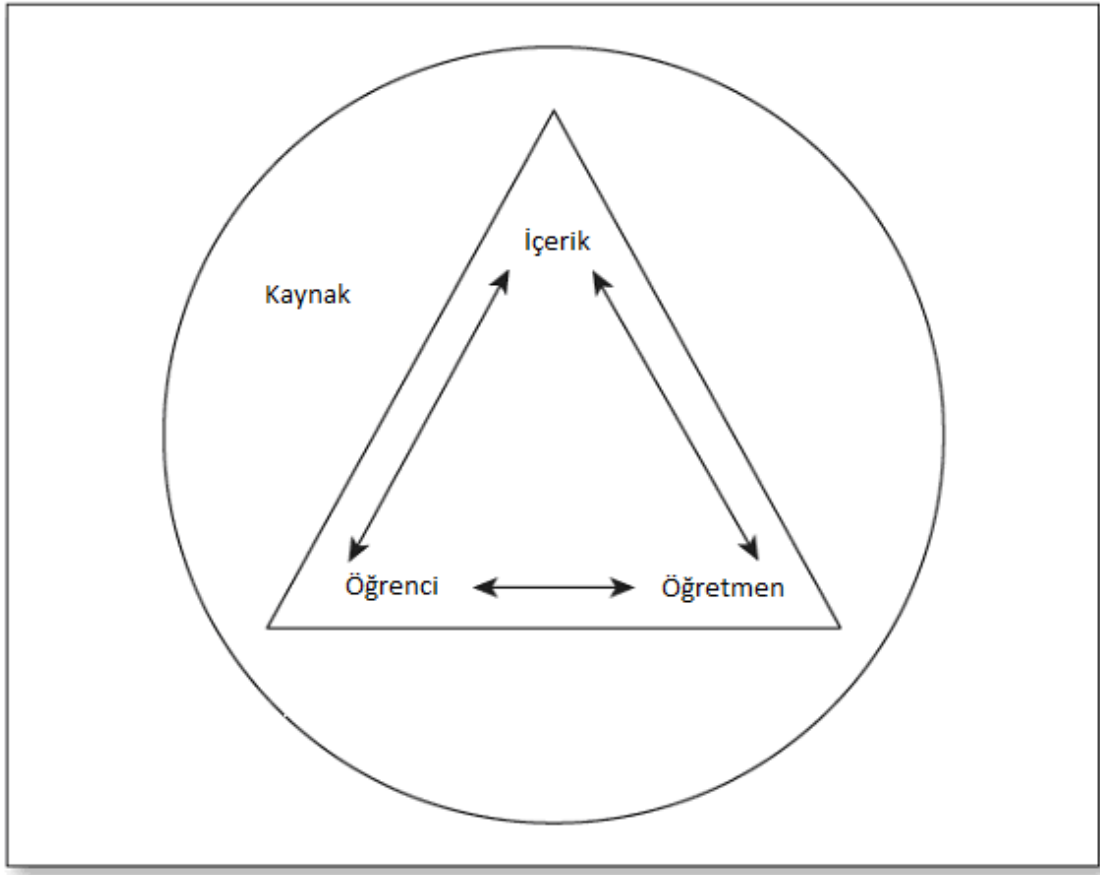
Takım üyelerinin tamamını aynı anda ve aynı yerde beraber olmaya getirememe, gayeye yönelik ortak hedefe erişememe ve güçlü takım anlayışını sürdürememe, fertlerarası ihtiyaçları karşılayamama, liderlik çatışmalarını analiz edememe, uygun yer ve zamanı düzenleyememe, iletişim kopukluğu, çatışmaları etkili olarak halledememe, bencil davranışlarla baş edememe, mantıksal olmayan beklentiler, takım üyeleri arasındaki birbirlerine karşı olan kabul ve saygı eksikliği takım çalışmasının yürütülmesinde ortaya çıkabilecek güçlüklerdir (Dilworth vd, 2002).

Takım üyelerinin, konuyu özenli ve realist bir şekilde analiz etmek yerine, grup içerisindeki uyumu bozmamak için karara katılma yöneliminde olması manasına gelen grup düşüncesi, takım üyelerinin gereğinden fazla iç içe olmaları, takım üyelerinin kendi işlerini diğerlerinin üstüne yıkması, takım üyelerinin diğer takım üyelerinin etkisinde kalması, gücü öne çıkaran kültürel ortam, öğrenim kültürünün yokluğu, mesuliyet üstlenilmemesi, karar alma yetkisinin üst yönetimin tekelinde bulunması, bürokratik iletişim metotları, değişime karşı direnç, işbirliğinden ziyade rekabet, yönetenlerin güçlerini ve imtiyazlarını kaybetmemek için direnme meyilli göstermesi ve çatışmalar takım üyeleri arasındaki dinamiklerden oluşan güçlüklerdir (Erickson vd, 2015).

Ekip geliştirme sürecinde birinci aşama, takım elemanlarını bir araya getirmek ve birbirlerini etkilemeyi başlatmak olan formasyon aşaması; ikinci evre görevler, öncelikler ve gayelerin belirlendiği çalkantılı aşama; üçüncü aşama takım üyelerinin arasındaki işbirliği ve bölüşüm duygusunun geliştiği, takım kimliğinin kazanıldığı şekillendirme aşaması ve dördüncü aşama takım üyelerinin vazifelerini etkili ve verimli şekilde yerine getirdiği başarıma evresidir. Ayrıca belirli ve geçici bir problem için oluşturulan takımların, sorunu çözdükten sonra kendi kısımlarına veya işlerine döndükleri dağılma evresi vardır (Hellriegel vd., 1998).

Takım çeşitleri, yukarıda belirtilen dört gruptan başka genel olarak, problem çözme takımları ve özerk ekipler olarak ikiye ayrılmaktadır. Problem çözme ekipleri devamlılık gösteren, belirli kısımlarda çalışan personeli kapsayan, karşılaşılan sorunları

tespit edip, çözüm geliştiren bölümsel problem çözme takımları ve birçok bölümle ilişkili süreçlerle ilgili problemleri çözen işlevsel takımlardan oluşur. Özerk takımlar ise belirlenen gayeler doğrultusunda kendi çalışmalarını ve kaynaklarını planlayan takımlardır (Dean Evens, 1994). Öğretmen takımlarının çalışma düzeylerine ilişkin öğrenci-öğretmen-içerik ilişkisi Şekil 2.11'e gösterilmiştir.



Şekil 2.11. Öğretmen Takımlarının Çalışma Düzeylerine İlişkin Öğrenci-Öğretmen-İçerik İlişkisi

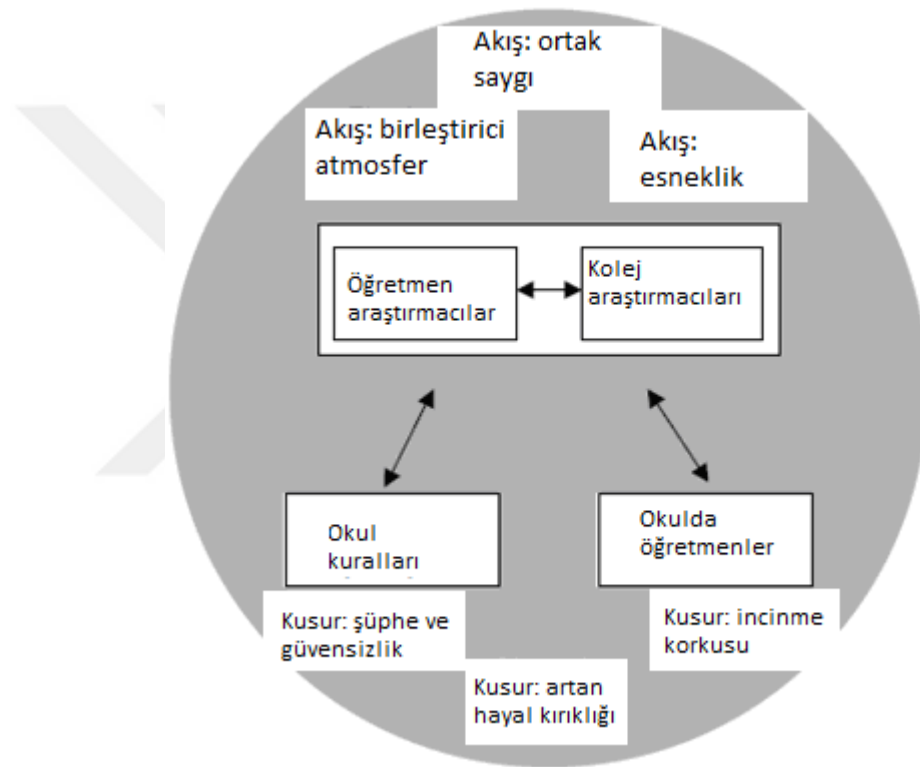
Kaynak: Troen ve Boles, 2011: 10.

Şekil 2.11'de de görüleceği gibi, öğretmen takımlarının çalışma düzeylerinde öğrenci-öğretmen-içerik ilişkisi bir eşkenar üçgenin kenarlarında, aynı ağırlık ve yoğunluğa sahip olarak ortaya çıkmaktadır.

Takım bazlı verim gücü değerlendirme sistemleri, takımın kuvvetli ve zayıf noktalarını tespit etmek ve ekibin başarısına engel olan unsurları ortadan kaldırmak gayesiyle kullanılmaktadır. Bu sayede bir takım örgütünden beklenen verim gücünün

düzenli olarak kontrolü ve hedeflenen verim gücüne ulaşmayı engelleyen faktörlerin ortadan kaldırılması mümkün kılınır (Erickson vd, 2015).

Öğretmenlerin başarısı ve bundan dolayı eğitimin başarısında öğretmenler, yönetici ve müfettişlerin işbirliği mecburidir. Bu işbirliğinin yapılabilmesi için; yönetici, öğretmenler ve müfettişlerin, birbirlerinin beklenti ve gereksinmelerini karşılıklı olarak bilerek, ona göre davranmaları gereklidir (Meirink vd, 2010). Öğretmenlerin takım içerisinde ve okul içerisinde çalışma düzeyleri Şekil 2.12’de gösterilmiştir.



Şekil 2.12. Öğretmenlerin Takım İçerisinde ve Okul İçerisinde Çalışma Düzeyleri

Kaynak: Alpert ve Bechar, 2007: 247.

2.4.6. Öğretmen Takımlarının Yararları

Her üye takım içerisinde farklı roller alır. Ekip üyeleri, ekip içerisindeki birçok problemi üstlendikleri rolleri anlayıp, bu rolün sorumluluğuna uygun olarak çözebilmektedir (Eliasa, 2014).

Cheater vd (2005)’ın, yaptığı bir çalışmada ekip üyelerinin, takım çalışmasıyla rol ve konumlarını daha rahat anladıkları, sorunları daha rahatça çözdükleri saptanmıştır.

Takım başarısı için takım üyelerinin sadece kendilerine ait rolleri anlamış olması da yeterli değildir . Bunun için ekip elemanları aynı zamanda kendi rolünün dışındaki diğer ekip elemanlarının da rollerini anlamalıdır.

Yöneticiler, yüksek verim gücü olan bir takımın, kendilerinin geleceğini tehdit edebileceğini, takımın çıkaracağı biçimsel olmayan önderin kendi yerine geçebileceğini düşünceleri olasıdır. Bu nedenle takım çalışmasını bilinçli veya bilinçsiz engellerler. Bu engeller içinde yeni düşüncelerle alay etmek, takım içindeki üyeleri aşağılamak gibi davranışlar başta gelenlerdir. Ayrıca karar verme ve iş görme mevzusunda ekibe selahiyet vermeyerek de takım engellenir. Ekip başarısızlık durumunda cezalandırılarak da engellenmektedir. Şüphesiz rizikosunu olan her kararın başarısızlık olasılığı artacaktır. Yönetici bunu bilmesine rağmen ekibe abartılı cezalar vererek de engelleyebilir. Bazı yöneticiler, takımlardan imkansız başarımasını isteyerek, takımları başarısızlığa sürüklerler. Yöneticinin kendisinin iyi bir ekip planlamacısı ve yöneticisi olmama durumu da engeldir (Eliasa, 2014).

Başarılı bir ekip çalışması yapmak için, ekip üyelerinde bulunması gereken bazı şahsi yetenekler vardır (Meirink vd, 2010). Bunlar: iyimser olmak, yüksek iç motivasyon, beşeri ilişkilerinde başarı, hoşgörülü olmak ve esneklik, uzlaşmaya yatkınlık, işe bağlılık, takım çalışması anlayışı içerisinde olmak, takım çalışmasının ferdi çalışmadan daha etken olduğuna inanmak, takım içerisindeki diğer ekip elemanlarının mesleki çalışmalarına saygılı olmak, kendi meslekinin haricindeki meslekleri küçümsememek, önemli görmek ya da kendi mesleğini başka mesleklerden daha üstün tutmaya çalışmamak, başarıya ulaşma ve gelişme isteği, kendine güven, kendine saygı, geçmiş tecrübeler ve ilgiler, bilgi ve maharet, öğrenmeye açık olmak, tahlil etmek, sorun teşhis etmek, detaylara önem vermek, etkileyebilmek, ikna edebilme, inisiyatif alma, yetkilendirilmiş ortamda çalışmaya arzulu olmak, sorun çözme, sözlü iletişim, planlama ve organize etme, teknik ve profesyonel kifayet, stresle başa çıkabilme, eğitim, yön verme ve yol gösterme, empati yapma gibi (Eliasa, 2014).

Örgütlerde uygun ekiplerin kurulmasıyla meydana getirilen verimlilik artımlarına örgütler de ortak olmaktadır. Takımlar karlılığa, büyümeye ve ilerlemeye önemli katkıda bulunurlar. Örgütler, takımlar oluşturulduktan sonra kamuoyunda gerek müşterileri ve gerekse muhtemel personeli çeken bir imaj meydana getirmekte ve iş yaptığı piyasa ve sektörlerde lider pozisyonuna yükselmektedirler (Weiss, 1993).

Yükselen verimlilik, karlılık, artan moral, bağlılık ve tutumlu olmanın iyileşmesi sayesinde yönetenler ve örgüt de ekip çalışmasının yararını görmekte-dirler. Maksatlarına ve birimlerin amaçlarına erişmek daha kolay ve daha az stresli hale gelmektedir (Vangrieken vd, 2015). Bu yarar-lara, bir takımın üyesi olmaları dolayısıyla ferdi olarak elde ettikleri faydaları da eklenirse yöneticilerin olanakları doğrultusunda grupları içerisinde yüksek performanslı ekipler kurarak çok şey kazanacakları görülebilir. Günümüzde, çalışanlar sadece ekonomik ve güvenlik dürtüleriyle hareket etmemektedirler ve eş zamanlı olarak kendini gösterme, kabiliyetlerini kullanma, başarılı olma dürtüleri de çalışmalarında tesirli olmaktadır (Erickson vd, 2015).

Ekip çalışması ile lüzumsuz tekrarlar ortadan kalkar, verilen hizmetin hızı artar ve işe gelmemeler azalır. Sunulan bakımın daha iyi koordine edilmesini ayrıca bakımın kalitesini sağlar (Tindall, 2004).

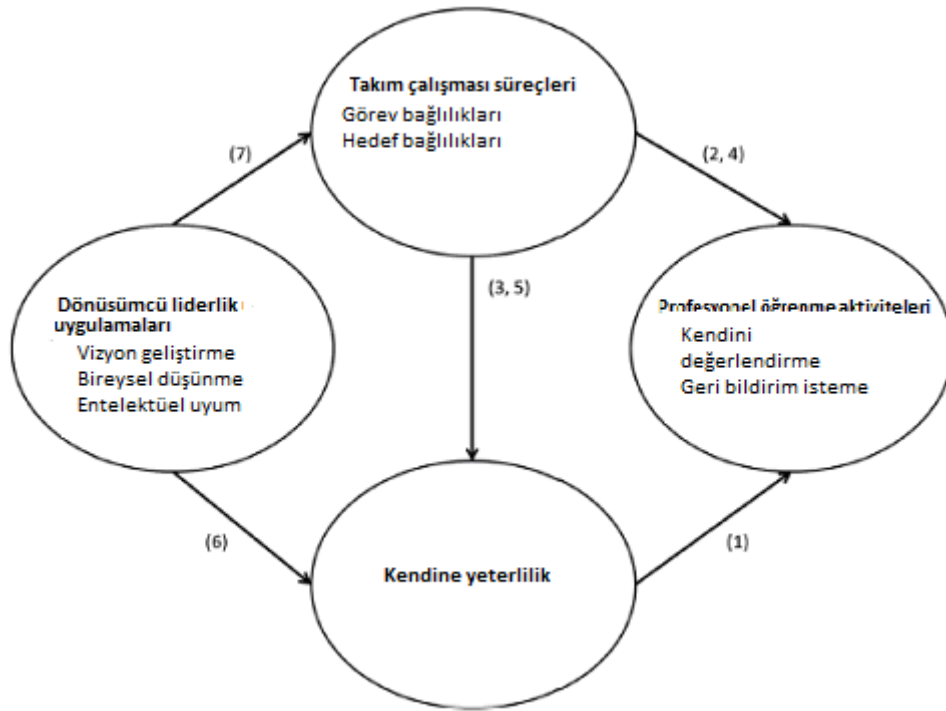
Ekip çalışmaları, maliyeti azaltarak verimliliği arttırmayı arzulayan örgütler için izlenen iyi bir yol olmaktadır. Örgütlerde takım çalışması ile beraber etkinlik artışı sağlanmaktadır. Personel, ekip içinde devamlı işbirliği ve iletişim içerisinde çalışmalarını planlayarak yürüttüklerinde, işin organize edilmesini, bilgi, fikir ve ürünlerin akısını ve etkinliklerin birbirlerine olan etkilerini geliştirmek için farklı yollar bulabilmekte ve neticesinde de örgütler için daha çok verimli ve etkili bir uygulama sergilemektedirler (Erickson vd, 2015).

Ekip çalışmasının başarıya ulaşabilmesi için, kurumsal ve yönetimle ilgili koşulların da uygunluğu gerekir. Takım yaklaşımının istenen sonuçları elde edebilmesi için yönetimin öncelikle takım yaklaşımının felsefesini, gerekliliklerini ve ere-klerini iyi kavraması gerekmektedir. Takım yaklaşımının başarısında, alt elemanların görüşlerine ehmmiyet veren, karar verme sürecine faal olarak katılımlarına olanak sağlayan demokratik yönetim zihniyeti, yetki ve mesuliyetlerin tanımlanması, tabii ve ılımlı bir kurumsal ortam, şahısların kendi kendilerini geliştirmelerine olanak sağlayan ortamın meydana getirilmesi rol oynamaktadır (Eliasa, 2014).

Hizmet sunan takımlar, tam olarak firma ve firmanın müşterileri arasında çalışır. Alıcılarla şirket arasında bir aracı olarak hizmet verir. Alıcıya hizmet sunan takımlar, alıcıların örgüt ürünleri ve hizmetlerinde, neden memnun kalıp, neden memnun kalmadıkları konusunda müşterilerden bilgi almada iltir. Örgütün sürekliliği için

müşteriye hizmet veren ekiplerin müşterilerden aldıkları geribildirimleri iletmeleri önemiyet arz etmektedir (Saavedra vd,2006).

Öğretmenin öğrencilerin yanında onların velileri ve cemiyete karşı da mesuliyetleri vardır. Veliler öğretmenin mesleki özellikleri olarak, talebeler arasında ayırım yapmaması ve öğrencileri bir üst öğrenime ayrıca hayata hazırlaması, okul ile aile ilişkilerine önemiyet vermesi ve öğretim etkinliklerini planlayarak yürütmesi, zamanı etkili olarak kullanması, diğer öğretmenler ve yöneticilerle işbirliği halinde olması vb. gibi beklentiler etkin öğretmen özellikleri olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin içinde bulunduğu çevredeki şahıslar ve öğrenci velileriyle irtibata geçmesi ve onların katkılarından faydalanması eğitim ve öğretimde başarısı için çok çok önemlidir. Bunun temininde ise okul içi ekip çalışmalarının mühim rolü vardır (Vangrieken vd, 2015; Erickson vd, 2015). Takım çalışması ile liderlik süreci arasındaki ilişki Şekil 2.13'te gösterilmiştir.



Şekil 2.13. Takım Çalışması ve Liderlik Süreci Arasındaki İlişki

Kaynak: Beverborg vd, 2015: 24.

Şekilde de görüldüğü gibi, takım çalışması süreci dönüşümcü liderlik sürecinden etkilenmekte olup, aynı zamanda kişisel yeterlilikler üzerinden dönüşümcü liderlik

sürecini desteklemektedir. Profesyonel öğrenme aktiviteleri ise takım çalışması ile liderliğin bir ürünü olan yeterlilik üzerinden ortaya çıkmakta olup, bu model eğitim kurumlarında takım çalışması ve liderlik sürecini etkili bir şekilde özetlemektedir.

2.5. Öğretmen Liderliği Kavramı

Toplumsal yaşantının belirleyici niteliklerinden olan örgütler, sosyal, kültürel, siyasal, ekonomik alanlarda meydana gelen değişmelerle giderek çeşitlenmekte ve zenginleşmektedirler. Söz konusu durumdan en çok etkilenenlerden biri de eğitim örgütleridir. Tüm örgütler belirlenen amaçları gerçekleştirebilmek için lidere ihtiyaç duyarlar. Eğitim örgütlerinin de işlevlerini tam olarak yerine getirebilmesi de, diğer etkenler yanında lider ve liderlikle yakından ilişkilidir. Örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi ve bunun çalışanların amaçlarıyla bütünleştirilmesinde liderin işlevi çok önemlidir. Bu nedenle lider ve liderlik çağdaş örgütler için vazgeçilmez bir olgudur. Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinin de amaçlarına ulaşabilmeleri için liderliği, liderlik eğitimini ve lider istihdamını önemsemeleri gerekmektedir (Can, 2014).

Öğretmen liderliği, okulda öğrenme ve öğretimin geliştirilmesi sürecinde öğretmenlerin liderliklerinden faydalanılması ve koçluk, mentörlük, grup çalışmaları ve eylem araştırmaları gibi okulun teknik özüyle ilgili hususlarda öğretmenlerin bilgi, beceri ve uzmanlıklarının daha işlevsel hâle getirilmesi olarak nitelendirilebilir. Başka bir ifadeyle öğretmen liderliği, diğer öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin etkili bir biçimde sürdürülmesi, okulda öğrenme ve öğretimin geliştirilmesi ve öğrenci öğrenmesine katkı sağlayacak en iyi öğretim pratiklerinin belirlenip uygulanması sürecinde öğretmenlerin liderlik davranışlarından yararlanma anlayışı olarak değerlendirilmektedir (Kılınç ve Recepoğlu, 2013).

Öğretmen liderliğine verilen önem ve bu konularda son zamanlarda yapılan araştırmaların, daha çok takım liderliği ve bölüm başkanlığı gibi formal liderlik rolleri üzerinde yoğunlaştığı belirtilmiştir. Uygulamada, öğretmenler informal liderler olarak da roller alabilirler. Sınıflarında kontrolü başaran öğretmenler, okuldaki diğer yetişkinlere önerilerde bulunmak için çok daha fazla güce sahiptirler ve öğretmen

liderler olarak okula değerli nitelikleriyle yararları dokunabilir. Öğretmen liderliği esasta etkili düzeyde sınıf etkinliklerini düzenlemeyi hedeflemek yanında, okul etkinliklerinde de rol almayı gerektirir. Öğretmen liderliği, sınıftaki eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin gelişim düzeylerine göre öğrencileri isteyerek, katılarak ve paylaşarak öğrenmeye ve kendilerini sürekli geliştirmeye yöneltebilme becerisidir. Öğretmen liderler öğrencilerle birlikte öğretim vizyonunu paylaşabilen, bunun öğretimsel gereklerini planlara yansıtarak ve benimseterek gerçekleştiren kişilerdir. Öğretmenin bir lider olarak, formal öğretimsel ilişkileri informal ilişkilerle destekleyerek, öğrencilere güvenerek ve güven vererek, sınıfta bir rehber, koordinatör ve danışman rollerini oynayabilmesi gerekir (Can, 2006).

Öğretmen, tanımından da anlaşılacağı üzere, bir sınıf içerisindeki öğrencilere bilgileri aktaran, bir şeyi öğreten kişidir. Öğretmen ya da belleten, muallim gibi pek çok farklı kullanımları olan terimin tüm kullanımlarının ortak özelliği, bireylerin belleyen, alim yani bilen olan, öğrenmiş olan hale gelmesidir. Bu bakımdan değerlendirildiğinde öğretmen, bir sınıf içerisinde ya da öğrenmeye talip olan talebelerin meydana getirdiği topluluk içerisinde, o topluluğa bilgi veren ve onların öğrenme süreçlerini değerlendiren kişidir.

Formel olarak bu öğrenme süreci bir yerde, planlanmış ve uygulamaya koyulan bir süreci ifade etmektedir. Buna göre öğretmenin talebelerine bilgileri aktarma süreci ya da talebelerin öğrenme süreçleri, aynı zamanda belirli kalıpları olan, kendine özgü olsun ya da olmasın bir başı, bir de sonu olan bir süreci işaret etmektedir.

Buna ilave olarak öğrenmeye niyetli olan ya da öğrenmeye talip olan öğrencilerin bir araya getirdiği yapı da aynı zamanda şekilsel anlamda bir örgütü oluşturmaktadır. Diğer bir ifadeyle öğretmen ile bilgiye talip olan kesimi bir araya getiren örgütsel bir yapı olup, bu yapı içerisinde öğrenme olayı gerçekleştirilmektedir.

İşte tüm bu süreçte, öğrenme sürecinin ve formel eğitim prosedürü içerisinde okullarda ya da eğitim kurumlarında verilen eğitimlerin sınıf içerisinde gerçekleştiği süreci idare etme görevi öğretmenlere düşmektedir. Literatürde yönetim ya da yöneticilik ile liderlik arasındaki fark detaylı şekilde incelenmiş olup, buna göre yönetici atanmış kimseler, liderler ise doğuştan yönetme becerisine sahip olan bireyleri ifade etmektedir. Bu noktada sınıf içerisinde öğretmen davranışlarını hem yönetme hem

de liderlik etme davranışları olarak ele almak mümkündür. Sınıf dışında ise öğretmenlerin yönetim ve liderlik güçlerinin sınıf içerisinde farklı olduğu görülmektedir. Genel olarak öğretmenlerin sınıf içerisinde yönetici vasfının, meslektaşları arasındaki yönetici konumlarından daha fazla olduğu ifade edilebilir. Liderlik vasfı ise hem sınıf içerisinde, hem de sınıf dışarısında yüksek düzeyde olabilir. Araştırmanın bu bölümünde, öğretmen liderliği kavramı bu çerçevede ele alınmıştır.

2.5.1. Öğretmen Liderliğinin Tanımı

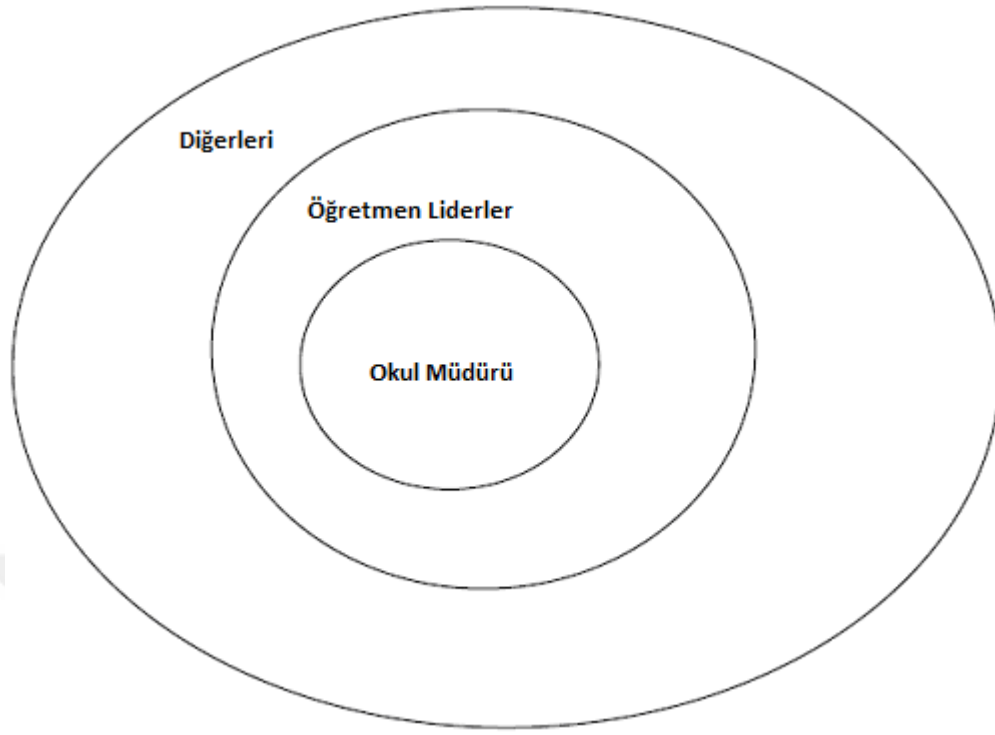
Öğretmenlerin liderliği formel veya enformel bir yapıda olabilmektedir. Lider öğretmenler, usta öğretmenler, bölüm başkanlığı gibi kurumsal anlamda kazanılan unvanlara dayalı liderlik çeşitleri formel öğretmen liderliği diye bilinirken, bu vazifeler öğretmenlere yönetimden daha ziyade, liderlik özelliklerini kullanmalarının lüzumlu olduğunu göstermektedir (Leithwood, 2009).

Öğretmen liderliği, öğretmenin okul tecrübeleri ile ilişkili olarak talebelere karşılaşma ve derslerden evvel dikkate alınan bir yetenektir (Bond, 2011). Öğretmenlerin liderliği, kurumun nerede bulunması gerektiği düşüncesiyle okuldaki iç ve harici paydaşların katılımını oluşturacak gücü öğretmenlerin elinde bulundurmaları şeklinde tanımlanabilir (Murphy, 2005).

Anderson (2010) çalışmasında öğretmenlerin liderliğini aşağıda belirtildiği şekilde üç tipte ele almıştır:

1. Destekli öğretmen liderlikleri
2. Etkileşimli öğretmen liderlikleri ve
3. Rekabetçi öğretmen liderlikleri

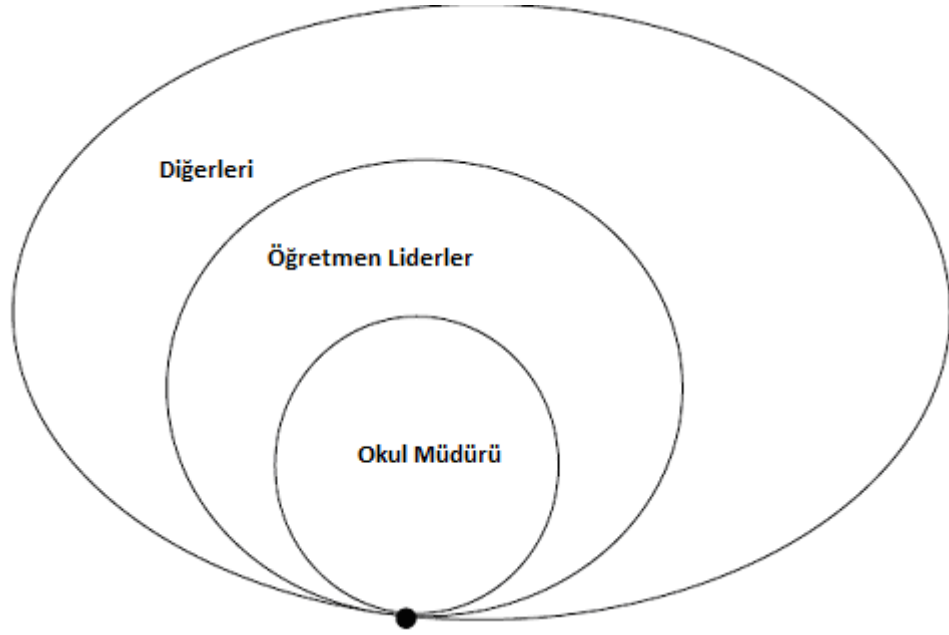
Esasında üç modelin de sahip olduğu ortak nokta, öğretmenler, okul yönetimi ve öteki paydaşlar arasındaki ilişkinin değişik senaryolarını göstermektedir. Destekli öğretmen liderlikleri aşağıda gösterildiği gibi özetlenebilir.



Şekil 2.14. Destekli Öğretmen Liderliği Modeli

Kaynak: Anderson, 2010: 108.

Bu model uyarınca destekleyici öğretmen liderliği, öğretmen ve harici paydaşların okul yönetimini desteklemesi şeklinde ortaya çıkmaktadır. Okuldaki öğretmenler, liderlik vasıflarını okul yönetiminin faydasına kullanmaktadır. Bununla beraber lider özellikleri olan öğretmenler, talebe velileri gibi öteki dış ortakların da okul idaresine destek vermesinde katkı sağlamaktadır (Anderson, 2010: 108). Bir başka model ise etkileşimli öğretmenler liderliğidir. Bu liderlik modeliyle ilgili görünüm Şekil 2.15'te gösterildiği gibidir.

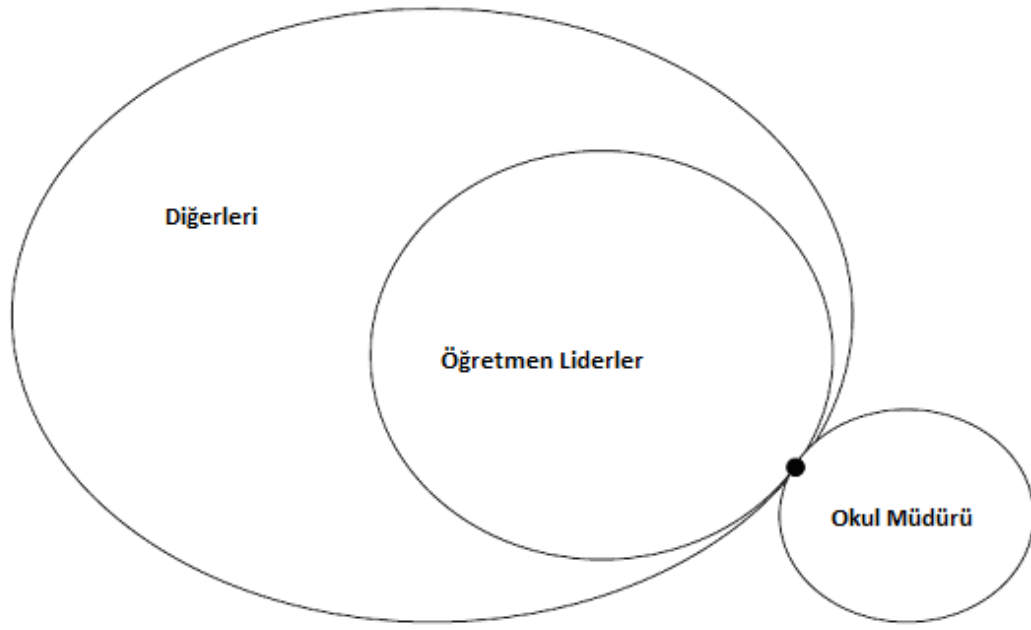


Şekil 2.15. Etkileşimli Öğretmen Liderliği Modeli

Kaynak: Anderson, 2010: 109.

Şekilde de görüldüğü üzere bu modelde de öğretmen, liderlik vasıflarıyla okul idaresini desteklese bile, etkileşimci model anlayışına göre okul yönetimiyle lider öğretmen arasında ince bir hat vardır. başka bir deyişle etkileşimli liderlikte, idarenin belirlediği sınırlar içerisinde öğretmen liderliği tesir alanı bulabilmektedir (Anderson, 2010: 109).

Bundan başka lider özelliğine sahip olan öğretmen, aynı anda okul idaresiyle çelişki ya veya rekabet içinde de olabilirler. Bu sisteme göre pozisyonlar ve alınan rolleri Şekil 2.16’da görüldüğü gibi özetlemek mümkündür.



Şekil 2.16. Rekabetçi Öğretmen Liderliği Modeli

Kaynak: Anderson, 2010: 110.

Modelden de anlaşılacağı gibi burada belirtilen öğretmen liderliği, okul idaresi ile rekabet içinde olan ve okul haricindeki iç ve dış ortakları kendi tarafına doğru çeken bir yapı içindedir. Bu modelde talebe velileri, talebeler, okul personeli veya okul yönetimi haricinde kalan herkes, lider özellikli öğretmenler tarafından etkilenmektedir. Böyle bir modele göre öğretmenlerin liderliği, beklenen faydanın aynı derecede, ama ters yönde zararına sebep olabilmektedir (Anderson, 2010: 110).

Birçok yazar, öğretmen liderliği yaklaşımının “dönüşümsel potansiyel” ile okula, öğretmene ve öğrenme sürecinde bulunan öğrencilere büyük faydalar sağladığını ileri sürmektedir. Okulu gençleştirmenin ilgi, destek ve öğretmen liderliği olmaksızın nasıl yapılacağını hayal edilmesi zorken, bunun nedensel ilişkilerle açıklanacağı kabul edilir. Bir örgütün kapasitesini geliştirmek ve değiştirmek amacıyla öğretmen işbirliğinin olumlu etkilerini literatür doğrulamaktadır. Öğretmen liderliğinin güven ve meslektaşlarla işbirliğini geliştirdiğinin kanıtlarından bazıları; okul kültürünü pozitif olarak etkilemesi ve eğitimsel ve örgütsel gelişime katkıda bulunmasıdır (Can, 2006).

Artık öğretmenler sınıflarıyla sınırlı kabul edilmiyor bunun yerine tüm okul çevresi ve programı için artan sorumluluk ve otorite ile yetkilendiriliyorlar. Etkili öğretmen liderlerin zaten sınıflarında liderlik özelliklerini gösterdikleri kabul edilir. Bu

özelliklerin fark edilir ve artırılabilir olması için fırsatlar verilmeli, bu çabalar hem öğretmenleri hem de müdürleri içine almalıdır. Öğretmenlerin bölüm başkanı, takım lideri, rehber öğretmen, program koordinatörü, danışman, veli gibi sorumlulukları doğal olarak yönetseldir. Öğretmenlerin kendi yöneticilik özelliklerinin farkında olmaları için kendilerinin nasıl olacaklarına karar verebilmeleri gerekir. Yeni çalışmalara ve deneyimlere katılan kişilerin, karakter özellikleri de gelişmeye devam eder. Böylece, öğretmenlerin belli durumlara nasıl tepki gösterebileceklerini bilmeleri için bu tür etkinliklere katılmaları gerekir (Can, 2006).

Genelde özetlemek gerekirse öğretmenlerin liderliği, bir eğitim müessesesi içindeki öğretmenin, okulun iç ve harici paydaşlarını kendi yanına çekebilme potansiyeli olup, alışlagelmiş liderlik tanımının eğitim müesseselerine uygulanmış halidir. Diğer yandan geliştirilmiş modeller de göstermiştir ki, liderliğin literatürde mevcut olan getirilerinden etken bir şekilde yararlanabilmek için, iyice yönetilmesi gerekir. çünkü etkili bir şekilde idare edilmeyen öğretmen liderliğinde, arzulananın tam aksi bir sonuçla karşılaşmak olasıdır.

2.5.2. Öğretmen Liderliğinin Tarihi Süreçteki Gelişimi

1980’li yıllarda temel bir yönetim rolü olarak ortaya çıkan öğretimsel liderlik, öğretim ve programın kontrol ve koordine edilmesine dayanmaktadır. Ancak giderek okul liderliği alanında okulu yeniden yapılandırma yaklaşımı daha çok vurgulanmaya başlamıştır. Etkili yöneticilerin etkili öğretim liderleri oldukları yargısını şu işlevler desteklemektedir: Etkili yöneticiler, öğretime çok önem verir, öğretime ilişkin amaç ve beklentilerini açıkça belirler ve bu amaç ve beklentilerin öğretmen ve yöneticilere ulaştırılmasını sağlarlar. Zamanlarının çoğunu, öğretime ilgi ve destek verme, personele dönük olma gibi çabalarla öğretim sorunları ile ilgilenerek geçirirler. Öğretim liderliği, okulun hedeflerini etkili bir şekilde gerçekleştirmesine yardımcı olabilir. Okullarda, öğretim liderliği vurgulanarak, öğretim liderliği rollerine gerekli önem verilerek, eğitim-öğretimin kalitesi artırılabilir. O halde yapılması gereken, okulların mevcut durumlarından, istenilen ideal duruma nasıl getirilebileceğine karar vermektir. Bu süreçte, okul yöneticilerinin üstlenecekleri, öğretimsel liderlik rolleri, başarının sağlanmasına yardımcı olabilir. Bu nedenle ilk olarak yapılması gereken şey, öğretim liderliği kavramının açık bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktır. Daha sonra, bu liderlik

rolünü başarıyla yerine getirebilmek için gerekli olan liderlik nitelikleri ve davranışlarının neler olduğu kararlaştırılmalıdır (Yörük ve Akdağ, 2010).

Öğretmen liderliğiyle ilgili literatürde ilk tutanaklar, 70 yıl evveline dayanmaktadır. Waller (1932), Jackson (1968) ve Lortie (1975) bu sahada yapılan çalışmaların öncülerinden olarak yazarlar, öğretmenlerin okullarında faal liderlik rolleri almaları için desteklenmelerinin lüzumlu olduğunu önermiştir (Akt. Bond, 2011).

Bu öneriler uzun seneler üzerinde durulmamış mevzular olsa da, 1980’li yıllarda yapılan eğitimde ıslahat çalışmalarında, Holmes Grubu (1986) ayrıca aynı sene Carnegie Eğitim ve Ekonomi Forumu öğretmenin liderlik vasıflarının geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur (Bond, 2011).

2.5.3. Öğretmen Liderliğinin Uygulanması

Öğretmen liderliğinin uygulanmasında, klasik liderlikte olduğu gibi bazı durumların yerine getirilmesi ve bazı şartların olması gerekir. Bunun yanında öğretmen liderliğinin etkili bir şekilde uygulanması için, aynı zamanda öğretmenlerin liderlik özelliklerinin eğitim kurumları içerisinde ortaya çıkmasının önündeki engellerin de bulunup, bunların da yönetimi şarttır.

Liderlik, bir grubu motive ederek onları belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları birlikte gerçekleştirebilme yeterliliğidir. Liderlerin vizyonerlik, isteklilik, güven verme, benimsenme, cesaretlilik, soğukkanlılık, risk alma, uzmanlık gibi niteliklere sahip olmaları gerekir. Öğretmen liderliği, öğretmenin sınıfta ve okulda formal ve informal eğitimsel etkinlik ve süreçlerde istekli görevler üstlenme, çevresini etkileme, meslektaşlarının gelişimine destek olma ve güven oluşturma yeterliliğidir. Öğretmen liderliğinde vizyon, yapı, zaman ve beceriler temel koşullardandır. Yeni okul modellerinde hem öğretmenlere hem de müdürlere liderlik becerilerini gösterebilmeleri yönünde olanaklar sağlanması önerilmektedir. Öğretmene yapılacak destek yöntemleri arasında okul müdürünün etkisi dikkat çekici boyutta önemlidir. Öğretmenler büyük ölçüde, okul çaplı olmayan, yöneticilerce istenen ve sınıf merkezli davranışlar göstermektedir. Öğretmenlerin çoğunun, kendilerinin öncülük ettiği, değişime önyak olabilecek, sınıf dışına da taşan bağımsız projeler şeklinde etkinlikler sergilemedikleri; akademik düzeyde eğitim politikaları oluşturma, öneriler geliştirme ve eğitim

araştırmaları yapma şeklindeki becerileri ortaya koyamadıkları anlaşılmaktadır (Can, 2014).

Bir araştırmada, Ontario eyaletinde uygulanan Öğretmen Eğitim ve Liderlik Programı (TLLP) çerçevesinde verilen eğitimlerde elde edilen başarının öğretmen liderliği kavramını ortaya çıkarmadaki rolü analiz edilmiş, bir anlamda programın başarısı test edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre program sonuçları etkili olup, öğretmenlerin liderliğinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesinde bu gibi kurumsal programların oldukça önemli ve etkili bir rolünün olduğu ortaya koyulmaktadır (Pearce, 2015).

Öğretmen liderliği görüşünün en büyük destekçileri, öğretmenlerin kendileridir. Gerçekten öğretmen liderliğinin en görülebilir ve güçlü etkisinin öğretmen liderler üzerinde olduğunu literatür de doğrulamaktadır. Öğretmen liderliğinin öğretmenlerin sınıf uygulamalarındaki değişimi ile eğitimsel etkinlikler arasında pozitif ilişkilerle kanıtlandığı görülmüştür. Literatür, öğretmenlerin meslektaşlarının eğitimsel uygulamalarını olumlu olarak etkileyebileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, literatürden en tutarlı ve anlaşılır ileti, öğretmen liderlerin kendi uygulamalarına ve statülerine öğretmen liderliğinin olumlu katkılarının anlaşılmasıdır (Can, 2007).

Öğretmen liderliği eğitimi sürecinde verilen dersler, konular ve içerik tüm öğretmen lider adaylarına eşit düzeyde verilmektedir. Öte yandan bu sonuca göre öğretmen liderliği programlarında daha fazla kişiye özel yaklaşımların geliştirilmesinin büyük önem arz ettiği öne sürülebilir (Synder, 2015). Daly vd (2015) çalışmalarında, çocukluk dönemindeki genel bilişsel yeteneklerin yaşam boyunca devam eden liderlik özellikleri üzerindeki etkilerini 17.000 katılımcı üzerinden geniş bir şekilde incelemişlerdir. Çalışmada İngilizce rehberlik alanında çalışan kişilerin desteğinde, 17.000 çalışan birey üzerinde uygulama yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre çocukluk döneminde edinilen bilişsel özellikler ve yapı, gelecek yaşamda bireylerin takınacağı liderlik tutumlarında ve liderlik ile ilişkili eğitimlerin verilmesinde büyük önem taşımaktadır.

Öğretmen liderliği, değişimi sağlamada oldukça önemli ve etkili bir yönetsel araçtır. Bunun yanında öğretmen liderliği, aynı zamanda değişimin gönüllü olmasına da önemli ve ciddi katkılar sağlamaktadır (Brondyk ve Stanulis, 2014).

Öğretmen liderliğinin şekillenmesinde öğretim süreci oldukça önemli olup, öğretmen yetiştirme sürecinde verilen eğitimlerde etkili sonuçlar elde edilmektedir (Holland vd, 2014). Keith (2015) çalışmasında, akademik kütüphane birimi deneyimi ile bununla ilgili liderlik geliştirme becerileri algısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada Carnegie enstitüsündeki kütüphane yöneticileri ile anket çalışması yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre katılımcıların büyükçe bir bölümü daha önceki pozisyonlarında daha fazla liderlik tipi uygulama imkanı bulduklarını, ancak kütüphane yöneticiliği pozisyonunda gerek tutum olarak, gerekse ölçümde daha sınırlı olduklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle liderliğin aynı zamanda işyerinin olanakları ve yapısıyla doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmek mümkündür.

Etkili bir öğretmen lideri yetiştirmede okul sistemleri farklı olsa da ön plana çıkan en önemli ve esas nokta, öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde verilen eğitimlerin daha etkili ve kesin sonuç verdikleri yönündedir (Schrum ve Levin, 2014).

Öğretmenlerin deneyimleri ve inanışlarının öğrenme sürecindeki etkileri, aynı zamanda okulun sosyokültürel ortamı ile de yakından ilişkilidir. Liderlik vasıflarından olan inanç ve deneyim, okul yapısının ve bu yapının sahip olduğu sosyokültürel dokunun kendisinden etkilenmektedir (Devine vd, 2013).

Lider olarak öğretmenlik rolünde iletişim kurmak önemlidir. Öğrencilere anlamlar, konunun inceliği, öğrenmenin amaçları ve değeri kavratılır. Öğrenilenler etkin olarak bu öğretme stratejisinde yer alır ve öğretmen, elinden geldiğince kontrol sağlamaya ve öğretme işini sistemleştirmeye çalışır. Lider olarak öğretmenlik rolü, öğrenmede açıklık temeline ve amacına çok uygundur. Görüşler öğrenciye sevgiyle aşılanır, bunlar yalnızca okul hayatında gerekli olan bilgiler değil aynı zamanda öğrencinin tüm hayatı boyunca gerekli olacak bilgilerdir. Öğretmen sınıfını yöneten kişidir, sınıfta öğretim için vardır. Öğretim stratejisi, yöntemi ve tekniğini derse, dersin konusuna ve hedeflerine göre seçse de öğretmen, liderlik özelliklerini gösteremediği sürece öğretimde etkililiği sağlayamaz. Öğretmen öğretimdeki etkililiğini öğretim liderliği rollerini oynayarak gösterebilir (Can, 2006).

Günümüz öğretmenleri daha fazla yaratıcı, daha az bürokratik baskı ve yönetimde daha fazla desteğin olduğu bir ortamı istemektedir (Margolis ve Doring, 2013). Raj vd (2015) çalışmalarında, Malezya'daki okul yöneticilerinin kültürel algıları, liderlik türleri

ve teknoloji kullanımları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada 520 ortaokul düzeyindeki okul yöneticisi ile anket çalışması yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre teknoloji kullanımı ile kültürel algılar ve dönüşümcü liderlik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yine çalışmada öğretmenlerin ya da okul yöneticilerinin teknolojiyle olan ilgilerinin artırılmasının, okullarda liderlik uygulamaları ve kültürel algı düzeyleri üzerine olumlu katkılarının olduğu rapor edilmiştir.

Öğretmen liderliği düşüncesi öğretmen davranışlarının yeniden sorgulanmasını gündeme getirmektedir. Şimdiye kadar öğretmenlerin tamamı, sistemin gereklerini yerine getirmek ile çocuklar için doğru olduğunu düşündüğü şeyleri yapma ikileminde tercih yapmak zorundaydılar. “Sıkı çalışmak”, sınıf içinde nelerin yapılması gerektiğini sınıf dışında yapılan çalışmalarla belirlemek anlamındaydı. Ancak “sıkı çalışma” işleyen eğitim sisteminin ayakta kalmasını sağlamak demekti. Bu durum yeterli değildir. “Sıkı çalışma” bugüne kadar yaptıklarımızı devam ettirmek anlamında olmayıp, bir şeyleri daha farklı şekillerde gerçekleştirme anlamında anlaşılmalıdır. Deborah Meier, bir orta öğretim okulundaki bütün öğretmenlerin “bir müdür gibi düşünmesini” isterken, yönetsel görevleri kastetmemekte; öğrencilerin sadece sınıfta değil okul bünyesinde eğitildiği gerçeğinden yola çıkarak öğretmenlere paylaşılan liderlik konusunda önerilerde bulunmaktadır (Can, 2007).

Öğretmen liderleri aynı zamanda tasarımcı öğretmen olarak ele alan yaklaşım sayesinde, öğretmen liderliği kavramının daha geniş perspektifte ele alınması ve değerlendirilmesi mümkündür (Sugar ve Warren, 2013).

Öğretmen liderliği konusu her ne kadar teoride iyi bir şekilde tasarlanmış ve izah edilmiş olsa da, uygulamada pek çok aksaklığın yaşanmasına neden olmakta, bu nedenle yeterince bu konuda verim alınamamaktadır (Beacher, 2012). Saleem (2015) çalışmasında, liderlik türlerinin iş tatmini üzerindeki etkisi ve algılanan örgütsel politika üzerindeki moderatör rolünü incelemiştir. Çalışmada Pakistan Lahor bölgesinde görev yapan 217 öğretmen ve üniversite akademisyeni üzerinde anket uygulaması yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre dönüşümcü liderlik tipi iş tatmini üzerinde pozitif, etkileşimsel liderlik tipi ise iş tatmini üzerinde negatif etkiye sahip olarak bulunmuştur. Çalışmada ayrıca, algılanan örgütsel politikanın iş tatmini ve liderlik tipi arasında moderatör fonksiyonu olduğu ortaya konmuştur.

Öğretmenler genellikle öğretme sürecinde kendi öğrenme şekilleri ve sınıf öğretimi sürecine ilk başta başvurmakta, daha sonra ise liderlik ile ilgili özelliklerini ön plana çıkarmaktadır. Çalışmada elde edilen bu sonuçlar, öğretmenlerin klasik eğitim sistemi içerisinde aldıkları temel bilgilerin ve becerilerin liderlik bilgi ve becerilerinden önce geldiğini ortaya koymaktadır (Fairman ve Mackenzie, 2012).

Profesyonel gelişimden sistem değişimine öğretmen liderliği ile inovasyon arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sonuçlarına göre öğretmen liderliği kurumsal değişim ve yenilik çalışmalarında oldukça önemli ve hayati bir işleve sahiptir(Frost, 2012).

Öğretmen liderliği geliştirme sürecinde mesleki deneyim ya da kariyerin erken aşamaları ya da başlangıç aşamaları, oldukça önemli ve ciddi bir yer teşkil etmektedir. Bu sayede bireylerin daha yaratıcı olduğu bir süreç içerisinde öğretmen liderliği uygulamaları hayata geçirilebilmektedir (Ingram ve Fesler, 2012).

Öğretmenlerin öğretmen liderliği geliştirmelerinde en önemli olumsuz etkiyi, kurum ya da işyeri içerisinde karşılaştıkları olumsuz durumlar vermektedir. Bu nedenle öğretmen liderliği geliştirmede, özellikle uygun ortamın ve kurumsal desteğin önemli bir şekilde sağlanması ve ortaya konması büyük önem arz etmektedir (Leblanc ve Shelton, 2012).

Öğretmen liderliği eğitiminin de piyasa koşullarından sosyal koşullara pek çok etkenden etkilendiği rapor edilmiştir (Leonard vd, 2012). Öğretmen ile lider kavramları arasında sinerjik bir ilişki olup, özellikle öğrenme ortamı bu sinerjinin ortaya çıkması ve öğretmen liderliğinin tesisinde büyük önem taşımaktadır (Margolis (2012). Öğretmen liderliği mesleki gelişimi sağlamada oldukça önemli bir araç olup, bunun sağlanması sayesinde eğitim ve öğretim hizmetlerinde önemli getiriler elde edilebilir (Poekert (2012).

Öğretmen liderliği aynı zamanda hizmet süreci içerisinde de geliştirilen, süreklilik gösteren önemli bir kavramdır (Stewart, 2012). Araştırmalarda, deneyim edinmeden önce öğretmenlerin liderlik konularında eğitilmelerinin ve buna göre bilgi, beceri ve pozisyonlarının belirlenmesinin, öğretmen liderliği geliştirmede etkili sonuçlar vereceği öne sürülmektedir (Bond, 2011). Kadın öğretmenler öğretmen liderliği konusunda, formel ve informal açıdan, daha uyumlu ve daha işbirlikçi bir yaklaşım sergilemektedir

(Grant, 2011). Yönetim ve öğretmen liderler arasındaki etkileşim, okullarda öğretmenlerin liderliğini arttıran bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır (Anderson, 2010). Öyküleme yöntemi liderlik özelliklerinin geliştirilmesinde ve uygulanmasında ciddi, önemli katkılar sağlamaktadır (Danzig, 2010). Bir araştırmada bir dizi deneysel çalışma analiz edilmiş ve bunların neticesinde öğretmen liderliği konusundaki politikalar ve prosedürler ortaya konmuştur. Çalışma sonuçlarına göre öğretmen liderliği aynı zamanda öğretmenleri değerlendirmede de bir değerlendirme kriteri olmalıdır ve bu sayede öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde önemli katkılar sağlanabilir (Sinnema ve Robinson, 2007).

Fonksiyonel iş grupları teorisi kullanılarak, öğretmenlerin fonksiyonel yapıları ile grupla ilişkili liderlik vasıfları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin fiziksel, sosyal ve normatif anlamda başarıları ile takım liderliği üzerindeki başarıları arasında yakından ve önemli bir ilişkinin olduğu ortaya konmuştur (Du, 2010). Öğretmen liderliği dağıtımcı liderlik ile ilişki içerisinde olan ve uygun şartlar, eğitim ve ortam sağlandığı takdirde, ciddi profesyonel eğitim anlamında getirileri olan bir yönetsel araçtır (Haris, 2010). Lambert (2010) çalışmasında, öğretmen liderliği kavramının anımsatıcı yanını ortaya çıkararak, öğretmen liderliği kavramını yeniden tanımlamıştır. Çalışmada mevcut liderlik tanımlarının ve bu alanda geliştirilen tanım önerilerinin öğretmenlerin liderlik vasıflarını ön plana çıkarmada yeterli etkiyi vermediği ve bu nedenle öğretmen liderliği kavramının yeniden tanımsal olarak öğretmenlere uygun şekilde geliştirilmesinin gerekli olduğu ortaya konmuştur (Lambert, 2010). Enstitülerde verilen eğitimlerin öğretmen liderliği geliştirmede ve öğretmenlerin ileriki mesleki yaşamlarında bunları hayata geçirmelerinde önemli rolü olduğu ortaya konmuştur (Mangin ve Stoelinga, 2010).

Liderlik araştırmaları, liderlik uygulamalarına yön vermekten çok, varolan uygulamaları tanımlamaya ve açıklamaya çalışmaktadır. Değişim sürecinde gerekli işlevler liderlerden beklenir ve liderlik konumunda bulunanlar bu işlevleri yerine getiremedikleri zaman lider olarak kabul görmezler. Örgütsel ve davranışsal yenileşme sürecinde işlevler liderlerden beklenince, bunun gerçekleştirilmemesi durumunda yeni arayışlar yaşanacaktır. Bugün liderden beklenen, yalnızca bireyleri ortak bir amaca yönelik olarak eyleme geçmede etkilemesi değil, bunu yaparken izleyenlerin değerlerini, beklentilerini, duygularını da dikkate alarak bir vizyon oluşturmalarıdır

(Karip 1998). Vizyonsuz, değişim ve dönüşüme yatkınlığı olmayan liderler, yetersiz liderlik davranışları sergilerler. Yeni liderlik yaklaşımlarını Çelik (1999), moral, kültürel, öğrenen, süper, vizyoner, öğretimsel ve transformasyonel (dönüşümcü) liderlik kavramları başlıkları altında incelemiştir. Bunlardan dönüşümcü liderlik yaklaşımının, liderlik özelliklerini, liderlik davranışlarını ve liderliğin sonuçlarını bir bütün olarak ele alması yönü ile liderliğin tanımında ve araştırılmasında uygun bir kavramsal çerçeve sağlayabileceğı belirtilmiştir (Can, 2014).

Ayrı bölgeler, öğretmen liderliğı ve dağıtılmış liderlik kavramlarını kurumsal değişim uygulaması çerçevesinde incelemiştirlerdir. Çalışmada üç farklı bölgeden dörder okul ele alınarak, öğretmen liderlerin rolü ve liderliğin nasıl dağılım gösterdiği analiz edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre bölgeler ile liderler birbirlerini tamamlayıcı roller üstlenmektedir. Bunun yanında bölge koşulları değişiklik gösterdikçe, liderlerin ve öğretmen liderlerinin de farklılık gösterdiği rapor edilmiştir (Firestone ve Martinez, 2007).

Öğretmenlerin özellikle yönetim tarafından desteklendiğı öğretmen liderliğı geliştirme modelinde, etkili ve verimli sonuçlar elde edilebilir ve bu sayede okullarda verilen eğitimin kalitesi daha da yükseltilebilir (Phelps, 2010). Etkili ve başarılı bir öğretmen liderliğı kavramının geliştirilmesi, aynı zamanda öğretmenlerin mevcut performans ölçme ve değerlendirme sistemi üzerindeki görüşlerini ve adalet algılarını geliştirecek, olumlu katkılar sunacak bir ortam hazırlayabilir (Tuytens ve Devos, 2010).

Anlam kargaşası ve örgüt içerisindeki sınırlılıklar öğretmenlerin yeni roller üstlenmesinde önemli engeller teşkil etmekte olup, öğretmen liderliğı konusunda bu sınırlılıkların ortadan kaldırılması, daha özgür, daha demokratik ve öğretmenlerin kendilerini daha özgür bir biçimde ifade edecekleri bir ortamın tesis edilmesinin, öğretmen liderliğinin geliştirilmesine büyük önem taşıdığı ortaya konmuştur (Whitaker, 2010).

Öğrenci görüşleri, makaleler ve kişisel öngörüler kullanılarak, beş yıllık süreç içerisinde deneyimler incelendiğinde, etkili bir öğretmen liderliğinin ortaya konmasında, öğretmen ve bireylerin de aynı zamanda kendilerini örgütlerine göre yeniden dizayn etmesinin ve geliştirmesinin önemli rolü vardır (Getz, 2009).

Ötmen liderlerinin uygulamada karşılaştıkları motivasyon, moral ve maddi imkanlara ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmen liderler diğer öğretmenlere göre daha fazla iç ve dış faktörlerden etkilenmekte olup, öğretmen liderlerin kurumsal değişim üzerinde önemli etkilerinin olduğu görülmektedir (Margolis ve Deuel, 2009).

Öğretmen liderliğinin değerlerini ve bu değerlerin ifade edilme şeklini inceleyen çalışmalarda öğretmen Liderliği-Teacher Leadership journal dergisindeki öğretmen liderliğine ilişkin değerler ve bu değerlerin nasıl ifade edildiği, ilgili çalışmalar çerçevesinde ortaya konmaktadır. Çalışma sonuçlarına göre derginin ilk iki sayısında öğretmen liderliği, öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde gerekli olan koşul ve değerler detaylı bir şekilde analiz edilmiştir (Frost, 2008).

Öğretmen liderliğinin kapasitesinin tayininde, okullarda hesap verilebilir öğretmen liderlerinin demokratik olarak geliştirilmesinin önemini inceleyen ve ilkokullarda öğretmen istihdam özellikleri ve öğretmenlerin liderlik vasıflarını geliştirmede demokratik öğrenme ve öğretme ortamları araştıran çalışmaların sonuçlarına göre öğretmen liderliğinin sağlanmasında ve geliştirilmesinde, aynı zamanda öğretmen liderliğinin yararlarının eğitim kurumlarına kazandırılmasında, demokratik yaklaşım ve demokratik bir ortamın sağlanmasının oldukça önemli bir rolünün olduğu ortaya konmuştur (Mullen ve Jones, 2008).

2.5.3.1. Gereklilikler

Yöneticiler için belirtilen öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlere de uyarlanabileceği düşünülmektedir. Çünkü öğretmen sınıfta öğretimsel ve eğitimsel hedefler için bulunmaktadır. Ancak bu ilişkinin öğretmenler tarafından fark edilmesi önemlidir. Her şeyden önce öğretimsel liderliğin meşruluğunun öğretmenler tarafından kabul edilmesi gerekir. Bu kabullenme, yöneticinin okulla ilgili görev ve rollerini etkili düzeyde gerçekleştirmesini kolaylaştırırken, öğretmenin de benzer rollerini sınıf düzeyinde oynayabilmesine olanak sağlar. Yönetici, öğretimsel liderlik rollerini okul boyutunda gerçekleştirirken öğretmenler de hem okulda hem de sınıfta bu rollerini oynarlar. Sınıflarının yöneticileri olan öğretmenlerin, doğal olarak öğretim liderliği rollerini etkin düzeyde oynaması beklenir (Can, 2006).

Bir lider olarak öğretmende bulunması gereken özellikler (Karadağ vd, 2008):

- Öğretmen, iyi bir gözlemci olmalı, bilimsel yaklaşımla öğrencilerin temel kişilik özelliklerini analiz edebilmelidir.
- Demokratik, insana saygılı ve insana değer veren kişiliğe sahip olmalıdır.
- Öğrencilere araştırma ve denemi fırsatı vererek güven duygularının gelişmesine katkı sağlayacak yapıda olmalıdır.
- Öğretmen drama etkinliklerin direk içinde bulunmadığından çok iyi bir dinleyici ve izleyici olmalıdır.
- Drama etkinlinin tüm sorumluluğunu üstlenen öğretmen grup üyelerinin hak ve özgürlüklerine saygılı yapıda olmalıdır.
- Etkinlikler sırasında öğrencilerin söz haklarına saygılı olmak durumundadır.
- Etkinliklerin gidişatına göre anında karar verebilme özelliğine sahip olmalıdır.

Öğretmen liderliğinin uygulanması için pek çok önemli faktörün örgüt içerisinde olması gerekli gibi görünse de, literatürde bu alanda yapılan çalışmalar, örgüt içerisindeki değerlerden demokratik yaklaşım ve yönetimin desteğinin ön planda olduğunu göstermektedir.

Bunun dışında öğretmen liderliği için önemli olan gerekliliklerin başında bireysel yeterlilikler ön plandadır. Liderlik bir terim olarak doğuştan gelen ya da karakter içerisinde var olan özellikleri ifade etmektedir. Buradan hareketle öğretmen liderliği de bir liderlik türü olarak temelde bireyin karakteristik özellikleri ile yakından ilişkilidir. Literatürde öğretmen liderliğinin aynı zamanda cinsiyet, yaş ya da mesleki deneyim gibi etkenlerle ilişkisini ortaya koyan, dolayısıyla demografik bazı özelliklerin etkili bir öğretmen liderliğinde önemini vurgulayan çalışmalar mevcuttur.

Öğretmen liderliği için gerekli olan faktörlerden birisi de, okullardaki ortamın kendisidir. Okul içerisinde var olan okul yaşam kalitesi ve okul kültürü kavramları, öğretmenlerin öğretmen liderliği konusundaki özelliklerini geliştirmelerinde ve öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasında büyük önem arz etmektedir.

Yine öğretmen liderliği için bir diğer önemli gereksinim ise gerek uygulama anlamında, gerekse teorik anlamda yapılan çalışmaların artması ve bu konudaki bilgi birikiminin yeterli düzeye ulaşmasıdır. Literatürde yapılan çalışmalar, liderlik

eğitiminde öğretmen liderliği için tek bir yöntemin değil, daha çok bireyler üzerine odaklanmış ve bireylerin liderlik vasıflarını geliştiren öğretmen liderliği eğitim modellerinin önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle ulusal çapta olsa bile yapılacak olan liderlik eğitim modellerinde, bireysel özelliklerin de ön plana çıkarılması gerekir.

Sonuç olarak öğretmen liderliğinin uygulanması için gerekli olan etkenleri bireysel ve çevresel etkenler şeklinde ikiye ayırmak mümkündür. Bireysel etkenler daha çok liderliğin ortaya çıkmasını ve liderlik özelliklerinin derecesini ve şeklini ön plana çıkarırken, çevresel etkenler ise öğretmen liderliğinin uygulanması sürecinde önemli rol üstlenmektedir. Yönetim tarafından daha fazla desteklenen, öğretmen liderliği uygulamalarında öğretmenlerin kendilerini daha özgür hissettiği, daha fazla katılımın sağlandığı ve bireysel farklılıkların daha az oranda ön plana çıktığı bir ortamda, etkili ve sürdürülebilir bir liderlik sisteminin kurulması mümkündür.

2.5.3.2. Engeller

Buckner ve Mc Dowelle (2000) müdürlerin öğretmen liderliğini geliştirmede aşağıdaki rolleri yerine getirebileceğini belirtmektedirler (Can, 2006):

1. Müdür, öğretmen liderliğini tanımlamalıdır. Aday liderler de hem formal hem informal öğretmen liderliğinin ne olduğunu bilmelidirler. Liderlik becerileri formal ya da informal özellikler gösterir. Formal liderlik rolleri otorite ve güce dayalı olsa da diğer bütün faktörler aynı olacak ve liderin genel başarısı bu becerilere bağlı olacaktır.
2. Müdür, öğretmen liderlerle ilişkilerinde rahat olmalıdır. Müdürler, öğretmenleri değerli yetenekler olarak görmeli ve lider olmaya özendirip, teşvik edilmiş öğretmenlerin davranışlarını nasıl etkileyeceğini bilmelidirler. Öğretmen liderliğini özendiren müdürler kolaylaştırıcı ve bundan karlı çıkacak bir pozisyonda olmak zorundadırlar.
3. Müdürler, öğretmenleri liderlik rolleri almaya teşvik etmelidirler. Tüm öğretmenler lider olmaya özendirilmeli ve öğretmen liderliğinin kabul gördüğü bir atmosfer yaratmak için çaba göstermelidir. Bu atmosfer öğretmenlere lider olmaları için gerekli olan desteği sağlayacaktır.

4. Müdürler, öğretmenlere liderlik becerilerini geliştirmede yardımcı olmalıdırlar. Gelişim, liderlik becerilerinin öğretilmesi için belirlenmiş formal, profesyonel gelişim deneyimleri doğrultusunda sağlanabilir. Eğer bu yaklaşım kullanılırsa yapılacak etkinliklere öğretmenlerle birlikte müdürler de katılmalıdır.
5. Müdür, öğretmen liderlere dönüt sağlamalıdır. Her liderin gelişiminde dönüt, anahtar bir öğedir. Dönüt, liderlerin gelişimi ve değerlendirilmeleri için gerekli olan verileri sağlar. Müdürler dönüt alınırken de öğretmenlerin kendilerini rahat hissedecekleri bir atmosfer yaratmaya çalışmalıdırlar.

Öğretmen liderliğinin uygulanmasının önündeki engelleri genel olarak öğretmen liderliğinin uygulanması için gerekli olan etkenlerin eksiklik durumu şeklinde özetlemek mümkündür. Buna karşın, bir örgüt içerisinde öğretmen liderliğinin uygulanması için yeterli done olmasa dahi, liderlik uygulamaları görülebilir, ancak bu oldukça düşük ve etkisiz bir düzeyde olacaktır.

2.6. Öğretmen Liderliği Türleri

Öğretmen liderliği türleri denildiğinde, literatürde henüz klasik liderlik anlayışı kadar kapsamlı bir ayırımın yapılmadığı görülmektedir. Öte yandan klasik liderlik türleri için geçerli olan durumların, öğretmen liderliği için de geçerli olduğu ifade edilebilir. Bu bölümde, öğretmen liderlerin rol ve ilkelerine ilk olarak değinilmiş, daha sonra okullardaki liderlik türleri incelenmiştir.

2.6.1. Öğretmen Liderliğinin Roller

Okullarda lider öğretmenler, çeşitli rollerde vazife alabilirler. Diğer yandan bunların başında da, öğretmen liderlerin değişim ile öğrenimde gelişme üstündeki rolleri ön plana çıkmaktadır. Bununla beraber yanında okullarda sağlanan pozitif ve etken öğretmen liderliği aynı anda, öğretmenlerin yalnız klasik eğitim modelindeki gibi bir öğretim görevlisi olmanın yanında, birer mentör veya öğretim lideri pozisyonunda da rol oynamalarına katkısı bulunmaktadır (Brondyk ve Stanulis, 2014).

Öğretmen liderliği çalışmaları öğretmen liderliği rolleri üstlenen öğretmenlerin bir takım niteliklerini tespit etmiştir. Başarılı lider öğretmenler özyönelimlidir, risk alırlar ve başkalarının göremediği fırsatları görürler. Dahası öğretmen liderler çalışmalarından

memnun olurlar ve meslektaşları arasında destek sistemi geliştirebilirler. Bunların yanında etik çalışma, takım çalışması, liderlik, açıklık, vizyon, pozitif etki, risk alabilme ve yeteneklerle ilişkili olarak öğretim de öğretmen liderlerde bulunan birtakım kişisel yeteneklerdir. Öğretmen liderliği beceri alanları çerçevesi ise yetişkin öğrencilerle çalışma, iletişim, işbirlikli çalışma, içerik ve pedagojik bilgi ile sistem düşüncesini içermektedir (Çetin ve Çayak, 2016).

Okul etkililiğinin arttırılmasında en önde gelen etkenlerden biri insan gücünün geliştirilmesidir. İnsan gücünün hizmet öncesi döneminde hazırlanması kadar, hizmet içinde de yetişkin işgörenin eğitimi ve onların gelişen teknolojiye uyumunun sağlanması yönünde geliştirilmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle çeşitli eğitim, öğretim ve araştırma kademelerinde insan gücü planlaması ve insan kaynaklarının iyileştirilmesi yönünde özel programlar geliştirilmektedir. Geliştirme işlevi bilgi transferi, bilginin paylaşılması, bilginin genellemesi gibi kavramları gündeme getirmektedir. İnsan kaynaklarını geliştirme uzmanlarının, bilgi kuşağı; devamlı gelişim, yeterlilik, deneyim ve bilgi genellemesi; bilgiyi tartışma, yetenekler, karar verme gibi öğrenme araçlarında kendilerini geliştirmiş olmaları gerekir (Can, 2006).

Öğretmen liderliğinde ortaklaşa bir çalışma hâkimdir. Buna örnek vermek gerekirse, onlar yeni bir çalışma alanında faaliyet gösteren öğretmenlerdir, yeni kaynakları birlikte hazırlayan, birlikte çalışan öğretmenlerdir. Liderliğin geleneksel tanımlarının aksine öğretmen liderliği, öğretmenlerin işbirliği içinde çalıştıkları bir durumdur. Öğretmen liderliğinin başlıca iki boyutu vardır: Bunlardan ilki, geliştirme çalışmalarından elde edilen öğrenme sonuçları üzerine yoğunlaşmak, ikincisi de ortak mesleki etkinliklere önem vermektir. Yakın zamanda alan yazına giren öğretmen liderliği, örgütsel değişim ve gelişim süreçlerinde yaratıcı düşünceler ortaya koyan, çevresini etkileyen, onlardan etkilenen bir liderlik yaklaşımıdır (Dağ ve Göktürk, 2014).

2.6.2. Öğretmen Liderliğinin İlkeleri

Zamanımızda öğretmenin liderlik kapasitesinin arttırılması için farklı çalışmalar yapılmaktadır. Smylie vd (2005) çalışmalarında, biçimsel öğretmen liderliğinden ziyade, liderlik prensiplerinin uygulanmasından dolayı, görevlerde daha çok başarının elde edilebileceğini meydana koymuştur (Beacher, 2012).

Danzig (2010) çalışmasında, liderlik ilkeleriyle ilişkili olan, liderlik hikâyesinin üç bileşenini aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

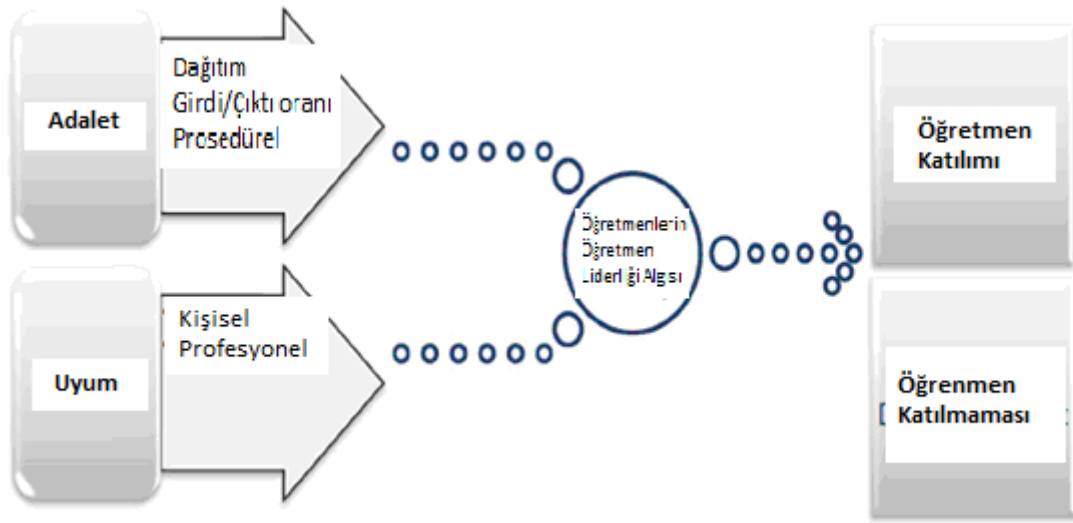
1. Öğretmenin kendisiyle ilgili geçmiş veya öykü,
2. Grup ile ilgili geçmiş veya öykü ve
3. Değerlerle anlamlara ilişkin öykü (Gardner, 1995).

Eğitim örgütleri açısından geliştirme, destekleyici ve olumlu bir örgüt ikliminde gerçekleştirilebilir bir etkinliktir. Bireyler, önemli gereksinimlerini tatmin eden yeterli olanaklara sahip örgütsel ortamlarda başarıya ve gelişmeye daha yatkın olmaktadır. Personeli geliştirmenin temel amacı, eğitimcilerin okul için istekli, sürekli ve sorumlu olarak yenilenmeyi sağlamak yanında öğrenciler için daha iyi koşullarda öğrenme ortamlarını hazırlamaktır. Buradaki eğitim temel olarak, personele gerekli bilgi ve becerileri kazandırmakla ilgili iken, geliştirme personelin yaptığı işi ve örgütünü daha kapsamlı bir bakışla görebilmesini sağlamak amaçlarıyla yapılır. Bunun için öncelikle yöneticinin örgütsel bir vizyona sahip olması, personeli geliştirmenin ortam ve koşullarını hazırlaması gerekir. Geliştirmenin hedefi, personelin işini daha geniş bir örgütlenmenin parçası olarak görebilmesi, böylece işini daha verimli bir şekilde yapabilmesidir. Öğretmen açısından düşünüldüğünde geliştirme, sınıf etkinliklerini okul etkinliklerinin bir parçası olarak görebilmesi, etkili bir sınıf yönetimi için hedeflere ve ortama uygun liderlik davranışlarını sergileyebilmesidir (Can, 2006).

Devine vd. (2013)'nin çalışmalarında ise, liderlik prensiplerini ortaya koyacak bir şekilde, liderlik kapsamını aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Öğretme ve öğrenme arzusu
2. Sosyal ve moral yanı
3. Yansıtmacı uygulamalar
4. Etkin planlama ve öğrenme sistemi
5. Çocuklara olan sevgi

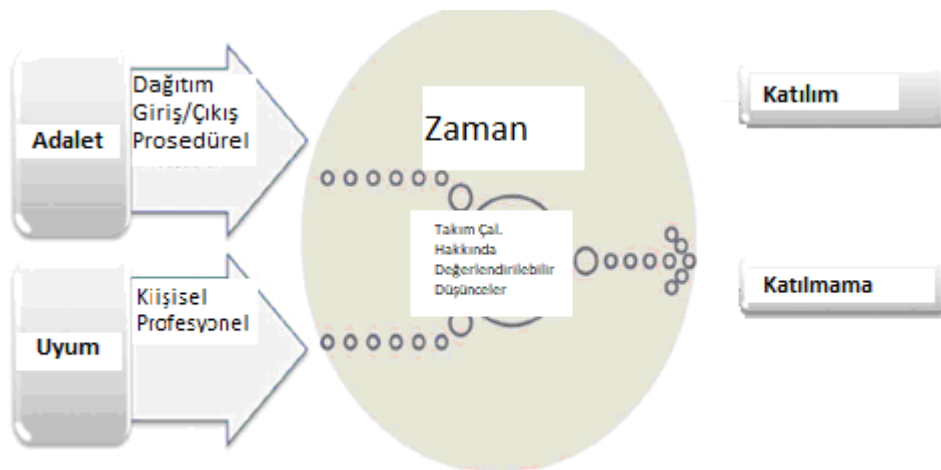
Öğretmen liderliği ilkelerini genel olarak Şekil 2.17'de gösterilen kavramlarla ilişkilidir.



Şekil 2.17. Öğretmen Liderliği İlkeleri Arasındaki İlişki

Kaynak: Margolis ve Doring, 2013: 196.

Şekilde de görüldüğü gibi, adalet ve entegrasyon sürecinde öğretmenler takım liderliği sürecine hazırlanmakta olup, bu sürecin neticesinde öğretmenler takım çalışması liderliğine uyum sağlamakta ya da uyum sağlayamamaktadır. Bu süreçte kişisel ve mesleki uyum adaptasyon derecesini; dağıtılmış, giriş/çıkış oranı ve prosedürel adalet düzeyleri ise adalet ilkesinin düzeyini göstermektedir. Bu ilkeler ışığında öğretmen takımı liderliği gerçekleşmekte ya da gerçekleşmemektedir. Zaman değişkeni içerisinde bu süreç daha detaylı şekilde aşağıdaki gibi özetlenebilir.



Şekil 2.18. Öğretmen Liderliği İlkeleri Arasındaki İlişkinin Zamana Bağlı Durumu

Kaynak: Margolis ve Doring, 2013: 206.

Şekilde de görüldüğü gibi, zaman değişkeni de dikkate alındığında, aynı girdilere rağmen öğretmen takım liderliğine uyum öğrencilere daha fazla zaman ayırma, diğer öğretmenlerin fikir ve düşüncelerine değer verme ile zaman sınırlaması yaşayabilmektedir.

Öğretmen liderliği aynı zaman da, öğrenci başarısı ve okul gelişimini üst noktalara taşımayı hedeflemektedir. Bu tanımlamalar ya da yaklaşımlar farklılıklar içerse de işbirlikçi çalışma, etkileşim, rehberlik etme, paylaşım, yakın ilişkiler, yaratıcı eğitsel yöntemler vb. ortak noktalardan bahsetmek mümkündür. Öğretmen liderliği, öğretimsel vizyon geliştirerek ve paylaşarak sınıf etkinliklerini etkili olarak düzenleyebilme ve okul etkinliklerinde de işlevsel düzeyde roller üstlenebilme ve geliştirebilme yeterliliğidir.” Öğretmen liderler sadece sınıf ya da okul içerisinde resmi görev alan kişiler değildir. Okul dışında öğretmenler arasındaki sosyal ilişkilerde öne çıkan, liderlik yapan kişiler olarak değerlendirilmelidir. Öğretmen liderlerin etki alanı sınıf ya da okulla sınırlı değildir (Dağ ve Göktürk, 2014).

Eğitim yönetimini diğer kurumların yönetiminden farklı kılan eğitimin kendine özgülüğüdür. Okul yönetimi, eğitim yönetiminin bir alt uygulama alanıdır. Eğitim yönetimi, eğitime makro düzeyde, okul yönetimi ise mikro düzeyde yaklaşmaktadır. Yani eğitim yönetimi sistem ile ilgiliyken okul yönetimi okul düzeyinde etkililikle ilgilenmektedir. Sonuç olarak, eğitim örgütleri de diğer örgütler gibi bazı hedef ve amaçlara sahiptir. Fakat bu amaç ve hedefler diğerlerinden farklı olarak soyut hedef ve amaçlardır. Okul yönetiminde liderlik de okul yöneticisinin bu amaç ve hedeflere ulaşmada çalışanları etkilemede kullanılabileceği güçler olarak tanımlanabilir (Şen vd, 2017).

Wynne (2001), öğretmen liderliğinin bazı özelliklerini şöyle sıralar (Akıncı ve Ekşi, 2017):

- (1) okul kararlarının alınması sürecine katılırlar ve risk alırlar,
- (2) öğretimde uzman olup bilgilerini meslektaşlarıyla paylaşırlar,
- (3) mesleki olarak sürekli öğrenme sürecindedirler, çalışmalarında sıkça öğrenciler için en iyi olan üzerinde dururlar,
- (4) sürekli araştırma projeleriyle ilgilenirler,

- (5) meslektaşlarıyla, velilerle ve topluluklarla birlikte çalışır, onların değişimi için araştırma modellerine katılımlarını sağlarlar,
- (6) sosyal olarak bilinçli ve politik konularda katılımcı olurlar,
- (7) yeni öğretmenlere rehberlik ederler. Bunlara ek olarak lider öğretmenler, öğrencilerine güven verir, okulu geliştirmeye yönelik çalışmalar yaparlar, sabırla ve soğukkanlılıkla öğrencileri geliştirmeye çalışırlar, başarısız olmaktan çekinmezler, kendilerini mesleki bilgi ve beceri açısından sürekli geliştirirler, problemlere basit çözümler bulurlar.

Öğretmenin liderlik yeterliğine sahip olması hem okul hem de sınıf içinde etkin roller üstlenmesini, bilgi ve becerilerini geliştirip yöneticilerle, diğer öğretmenlerle ve öğrencilerle paylaşabilmesini, etkili iletişim kurmasını gerektirmektedir. Bu, bir anlamda öğretmenin kendi becerilerini geliştirirken okuldaki diğer bireylerin gelişimine de öncülük etmesi ve destek sağlaması demektir. Öğretmenin liderlik yapması demek; bireylerarası iletişim kurmasını, öğretmen eğitimini meslek hayatı boyunca süren uzun bir süreç olarak görmesini ve meslektaşlarıyla görüş alışverişinde bulunmasını gerektirmektedir. Öğretmen liderliği ile ilgili öncül çalışmalarda öğretmenlerin liderlik davranışları genellikle sınıf içi süreçlerle sınırlı tutulmuştur. Çünkü sınıf içinde öğretmen liderliği öğrenci başarısının sağlanmasında ve öğrencilerle olumlu ilişkiler kurulmasında önemli bir etken olarak görülmektedir (Yılmaz vd, 2017).

2.6.3. İlköğretim Kurumlarında Lider Türleri

Topluma liderlik eden kurumlardan olan okullar da çağın getirdiği değişimlerden etkilenmektedir. Okulların artık sadece eğitim yönüyle değil ayrıca; topluma ve öğrencinin duygusal yanına da açık, toplumsal çeşitliliği kabul eden, teknolojiye duyarlılığı yüksek, toplum gözündeki manevi değerini geliştirerek koruyan, işgöreniyle işbirliği içinde olan, demokrasiyi öğreten, öğretirken demokratik olan, günümüz dünyasının rekabetçi ortamına hazır, hayatın somut yanından kopmadan dış çevrenin zararlı etkilerine direnebilen ve tüm bunları gerçekleştirirken kendi yapısını da sorgulayan, değişime açık örgüt yönüyle de işlevselleşmesi beklenmektedir. Bunu gerçekleştirmek için ise, okulların yönetiminde yeniliklere açık ve etkili liderlik davranışlarının sergilenmesi ön gerekliliklerin başında gelmektedir. Okullarda liderliğin, bilimsel yönetim anlayışına dayalı hiyerarşik yapıdan uzak olması

gerekmektedir. Günümüz okullarında artık geçmişin bürokratik temellere dayalı liderliğinin işleyebileceğini düşünmek pek mümkün görünmemektedir. Çünkü liderlerden artık okullarını dönüştürmeleri ve okulun gelişimine odaklanmış öğrenen topluluklar yaratmaları beklenmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010).

Okul müdürünün okulda lider olarak kabul edilmesi; grubun amaca ulaşmasındaki iletişim becerisi, bilgisi, sorunları çözmedeki yaklaşımı, kararlılığı, çok yönlü düşünebilmesi, anlama, açıklama, yordama ve yargılama özelliklerinin bütünleştiği yönetsel ve kişisel etkisinin okuldaki öğretmenler, öğrenciler ve diğer bireyler tarafından benimsenmesine bağlıdır. Yöneticinin lider olarak kabul edilmesi için yönettiği personelin düşüncelerini, duygularını, değer yargılarını, inançlarını ve davranışlarını etkilemede ve yönlendirmede alışılmış uygulamaları ve belli otorite kaynaklarını aşabilmesi gerekir. Eğer bunları gerçekleştiremiyorsa okul müdürü sadece yönetici olarak nitelendirilebilir. Lider bir yönetici örgütün işleyiş doğrultusuna ilişkin özel bir bilinç ve anlayışa sahip olan kişidir (Şen vd, 2017).

Liderlik çoğunlukla okul yöneticileri ile ilişkilendirilmesine rağmen, okulun gelişimi ve değişimi adına öğretmenlerin de sahip olması gereken özelliklerden birisidir. Lider olarak öğretmen düşüncesi, son yıllarda yalnızca geniş çaplı bir beğeni elde etmemiş, aynı zamanda giderek artan bir şekilde örgütsel değişim ve gelişimle ilgili tartışmalara da konu olmuştur. Öğretmen liderliği, öğretmenin meslektaşlarıyla yüksek düzeyde kaliteli ve olumlu ilişkiler kurma, okulun ve eğitimin amaçlarına ulaşmak için çaba sarf etme, uzmanlığını diğer öğretmenlerle paylaşma gibi aktif, vizyoner bir öğretmen olmayı ifade eder (Akıncı ve Ekşi, 2017).

İlköğretim düzeyinde uygulanmaya başlanan veya planlanan yeniliklerin öngörülere arasında öğretmenlerin (Beycioğlu ve Aslan, 2010):

- Edilgen değil etken,
- Sadece etkilenen değil aynı zamanda etkileyen,
- Sınıfın dışındaki okul işleyiş süreçlerine de dahil olan,
- Okul için yeni vizyonlar geliştiren,
- Meslektaşları için gelişim imkanları yaratmaya çabalayan,
- Onları mesleki ve eğitimsel yenilikler konusunda haberdar eden,

- Projeler geliştiren, yenilikçi yaklaşımlar konusunda örnek olan,
- Okul çevresiyle iletişim kanalları oluşturan,
- Okul gelişim planları oluşturan veya bu planların uygulanmasına katılan,
- Okulun günlük işlerinde ve grup görevlerinde gönüllü destek/katılım sağlayan,
- Öğrencilerin gelişimi için yoğun çaba gösteren,
- Okul sorunlarının çözümünde isteklilik ve işbirliği sergileyen,
- Meslektaşlarını teşvik eden,
- Okul yönetiminde yardımcı ve katılımcı olan bireyler olarak liderlik davranışları sergilemeleri beklenir.

İlköğretim kurumlarında karşılaşılan liderlik türlerini, klasik liderlik türleri ile ilişki içinde değerlendirmek mümkündür. Buna göre ilköğretim kurumlarında ön plana çıkan modern liderlik türlerini aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

1. Otokratik Lider
2. Serbestlikçi Lider
3. Demokratik Lider
4. Karizmatik Lider
5. Diğer Lider Türleri

Literatürde bunların dışında da, klasik ya da modern anlamda ortaya konan liderlik türlerine ilişkin tanımlar getirilmektedir. Öte yandan yukarıda sayılan ve devam eden bölümde değinilen bu dört liderlik türü, en fazla karşılaşılan liderlik tipleridir.

2.6.3.1. Otokratik Lider

Karar almada tek yetkili olan ve bu gücünü başka kimselerle paylaşmayan otokratik liderlik türü, bu süreçte daha çok yaptırım ve yasal düzenlemelerin kendisine verdiği g ile takım içerisinde motivasyonu sağlamaktadır. Bu bakımdan değerlendirildiğinde otokratik lider, liderliği hak ettiği dşnncededir (Daly vd, 2015). Dolayısıyla eğitim kurumlarında kesin kuralların olduğu, geleneksel ve usta-çırak mantığında eğitim veren kurumlarda, bu tip ğretmen liderliğinin daha ağır olduğunu ifade etmek mümkündür.

Ancak günümüz modern eğitim sistemleri ve eğitimin özellikle küresel kamu bilincinin oluşması ile birlikte küresel kamusal bir mal olarak görülmesi nedeniyle, bu öğretmen liderlik türü çok fazla etkili değildir. Yine bu liderlik türünün yöneticilikle liderlik arasındaki farkın en az olduğu liderlik türlerinden birisi olduğunu ifade etmek mümkündür.

2.6.3.2. Serbestlikçi Lider

Tanımından da anlaşılacağı üzere serbestlikçi lider, aslında literatürde demokratik liderlik türlerinden birisi olarak görülmekte olup, aynı zamanda takım üyelerinin lideri yönlendirme gücü daha fazla gibi görünse de (Boonla ve Treuttharat, 2014), bu liderlik türü demokratik liderlikten farklıdır. Serbestlikçi liderlik tipinde daha çok liderler, örgüt ya da işletme içerisinde serbest bırakılabilecek olan konularda izleyicilerini serbest bırakırlar. Örneğin bir işletmede lider konumundaki yönetici çalışanlara çalışma saatleri konusunda serbestlikçi bir yaklaşım sergileyemez. Ancak yemek saatlerinde nerede ve nasıl geçirecekleri, çalışanlara kalmış bir şeydir.

Dolayısıyla serbestlikçi liderlik türü aslında, işletme ya da örgüt içerisinde yapılacak olan görevler içerisindeki hiyerarşiye göre şekillenen, yerine göre uygulanan bir konudur. Serbestlikçi liderlik eğitim kurumlarında öğretmen liderliği bağlamında da yine mevcut yasal ve ulusal düzenlemelerin gerektirdiği çerçevenin dışında inisiyatif kullanmayı gerektiren bir süreçtir.

2.6.3.3. Demokratik Lider

Merkezi otoritenin söz konusu olmadığı ve insan ilişkilerinin öneminin daha fazla olduğu bu liderlik türünde (Piaw ve Ting, 2014), takım ya da liderin hitap ettiği ortam içerisinde bireylerin her birisinin demokratik hakları ve sorumlulukları vardır. Bu noktada demokrasiyi sadece bir haklara sahip olma karinesi gibi değil, aynı zamanda bir görev bilincine sahip olma şeklinde de değerlendirmek mümkündür. Bu nedenle demokratik liderlik türünde, takımın ya da lideri izleyen çalışanların yüksek düzeyde demokrasi bilincine sahip oldukları ifade edilebilir.

Eğitim kurumlarında genel olarak tüm öğretmenlerin eğitim seviyelerinin yüksek olması, üniversitelerde demokratik ortam ve demokrasi konusunda eğitim almış olmaları nedeniyle, demokratik öğretmen liderliği eğitim kurumlarında en sık görülen

liderlik türlerinden birisidir. Özellikle öğretmenlerin zümre toplantıları, sınıf içi ve sınıf dışı öğretmenlik uygulamalarında ve derslerde demokratik tutumun öneminin anlaşılması, beraberinde bu tür öğretmen liderliğinin önemini arttırmaktadır.

2.6.3.4. Karizmatik Lider

Otoritenin temel kaynağının karizma olduğu ve kişisellikten uzak olan bu liderlik türünde (Daly vd, 2015), genel olarak izleyiciler liderin karizmatik tavrı ve özelliklerine göre lider etrafında toplanmaktadır. Ancak bu noktada karizma kavramına da değinmek gerekir. Genel manada karizma, çekicilik ya da çekim gücünü ifade etmektedir. Karizmanın tanımındaki bu özellik aslında, liderlik tanımı ile örtüşmektedir. Bu nedenle her liderde karizmanın önemli ölçüde olduğunu ifade etmek mümkündür.

Eğitim kurumlarında ise karizma, daha çok bilimsel statü ve bilgi birikimi ile ilişkilidir. Okullarda genel olarak öğretmenler daha fazla mesleki deneyime sahip ya da daha fazla eğitime sahip, örneğin yüksek lisans ve doktora yapmış öğretmenlere karşı daha saygılı ve değer veren bir tutum içerisinde. Bu nedenle eğitim kurumlarında karizmatik öğretmen liderliğini daha çok bilimsel ve bilgisel anlamda ele almak gerekir.

2.6.4. İlköğretim Kurumlarında Liderlik Uygulamaları

Öğretmen liderler, okul kültürünü geliştirmekte, öğrencinin öğrenmesini artırmakta ve meslektaşları arasındaki uygulamaları etkilemektedir. Bu bağlamda, okullarda öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemeleri desteklenmelidir. Öğretmenlerin liderlik davranışlarının desteklenmesine yönelik gerçekleştirilen okul uygulamalarının olumlu etkileri bulunmaktadır. Bu okullardaki öğretmenlerin diğerlerine göre daha farklı yöntem ve uygulamalara yer verdikleri, öğrencilerine ve birbirlerine daha fazla saygı gösterdikleri ve içten davranışlar sergiledikleri belirtilmektedir. Bu durumda, öğretmenin liderlik davranışlarının okul yöneticileri tarafından desteklenmesi öğretmen liderliği becerilerini geliştirebilir. Öğretmenin liderlik becerilerini geliştirmesi öğrencilerine öğrenen merkezli, etkin, yapılandırmacı öğrenme ortamları düzenleyebilmesi açısından da önemli görülebilir (Yılmaz vd, 2017).

Okullarda öğretmen liderliğinin tatbiki aşağıdaki artıların da eğitim kurumlarına kazandırılmasında çok büyük önem taşımaktadır (Beacher, 2012):

1. Öğretmenlerin liderliği öğretmenlerin kalitesi ve öğrencilerin öğrenme seviyelerini arttırır ve talebelerin öğretmenleri bir örnek model olarak almalarına olanak sağlar (York-Barr ve Duke, 2004).
2. Öğretmenlerin liderliği ıslahat çalışmalarını destekler, yeni pratiklerin yapılması için meslektaşlara cesaret verilmesinde önemli rol oynar (Childs-Bowen vd, 2000).
3. Eğitim Kurumu içinde çalışan öğretmenin kendisini güncel tutması ve motivasyonla algılarını yükseltmelerini sağlar (Hirsch, 2006).
4. Öğretmenlerin mesleki anlamda ilerlemelerine ve bu gelişimlerini devam ettirmelerine katkıda bulunur (Barth, 2001).
5. Daha fazla demokratik bir okul atmosferinin sağlanmasına katkısı olur (Harris, 2003).
6. Öğretmenler arasında mesleki manada profesyonellik düşüncelerinin daha çok pekişmiş olmasını sağlar (Hinchey, 1997).
7. Öğretmenlerin gerek okul içerisinde, gerekse çevrelerinde daha etkili fertler olması için pozitif katkılarda bulunur (Danielson, 2007) ve
8. İdarenin iş yükünü ve öğretmenin üzerindeki baskıları azaltmak yoluyla, yönetimin kapasitesinin yükselmesine yardımcı olur (Barth, 2001).

2.6.5. Okul Yöneticilerinin Öğretmen Liderliğine Bakış Açıları

Öğretmenler, yapay ve dayatmacı davranmadan, hiyerarşik bir yapı oluşturmadan liderlik görev ve rolleri geliştirebilir ve okulda öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilirler. Formal ya da informal liderlik rollerini yerine getirerek bilgi toplumunun öğrencilerini yetiştirebilirler, okullarında ve mesleklerinde değişimler yaratabilirler. Çağcıl eğitim anlayışında, öğretmenlerin öğretmen liderliğinin gerekleri olarak çeşitli modeller uygulayabilecekleri belirtilmektedir. Demokratik liderlik modelleri içinde “kolaylaştırıcı” metaforu insancıl yaklaşıma vurgu yapmaktadır. Öğretmenler “kolaylaştırıcılık” görevini hiyerarşik, işbirlikli ve özerk biçimde gerçekleştirebilirler. Özerklik destekleyici öğretmenlerin öğrenci girişimini teşvik etmeleri, öğrencilere seçme, kendi kararlarını verme olanağı sağlamaları, katı otoriter

bir tutum sergilemek yerine, öğrencilerde içsel güdülenme oluşturmaları beklenmektedir. Bu açılardan bakıldığında öğretmenin özerklik destekleyici davranışları ile liderlik davranışlarının, sınıfta öğrenci merkezli etkili öğrenme ortamının oluşturulması ve öğretim hizmetinin niteliğinin artırılmasıyla ilişkili olduğu düşünülebilir. Öğrencileri dış kontrollerle güdüleyen, müdahaleci öğretmenlerin öğrenen özerkliğini yeterince destekleyemeyecekleri varsayılırsa, öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi alana katkı getirebilir (Yılmaz vd, 2017).

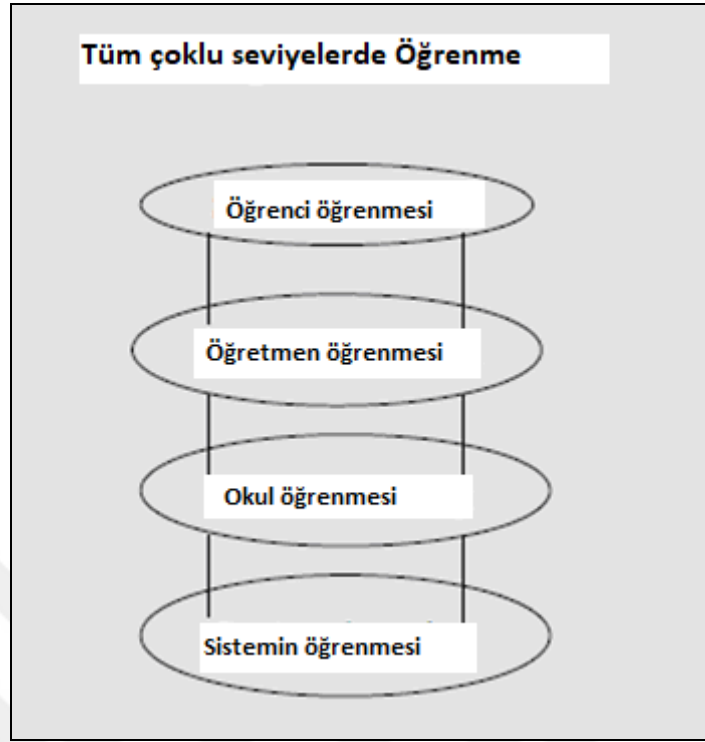
Okul yöneticilerinin liderliğe bakış açılarını genel manada liderlik ile yöneticilik arasındaki farka değinerek, aynı zamanda liderin pozisyonuna bakarak ele almak mümkündür. Araştırmanın birinci bölümünde de değinildiği üzere liderlik, yöneticilikten farklı olarak karakter ve yapıyla daha fazla ilişkilidir. Lider yönetici gibi atanmış olma şartını taşımamaktadır. Bir yönetici yasal ve mevzuat düzenlemeleri ile görev başına gelirken, liderlik süreci ise daha çok kendiliğinden gelişen bir yapıya sahiptir. Yine bir yöneticinin lider olma şartı yoktur. Yani her yönetici aynı zamanda bir lider olmayabilir. Ancak her lider, uygun ortam olduğu takdirde aynı zamanda bir yönetici görevi üstlenebilmektedir.

Eğitim kurumlarında liderler, şayet yönetici pozisyonunda ise bu durumda liderlik özelliklerinin aynı zamanda yasal ve hukuki mevzuatla desteklenmiş olması söz konusudur. Bu durumdaki lider ve yönetici öğretmen, daha inovatif ve daha yenilikçi bir yaklaşımla, özellikle demokratik liderlik ve serbestçi liderlik tutumlarını daha fazla ön plana çıkaracaktır. Öte yandan yönetici ile öğretmen lider ast-üst ilişkisi içerisinde olduğu takdirde, otokratik liderlik tutumu daha fazla ön plana çıkacaktır. Yine yönetici ve öğretmen liderliği pozisyonlarının farklı olması nedeniyle, hiyerarşik ya da dikey çatışmaların da görülmesi, özellikle rol çatışmasının daha fazla ön plana çıkması söz konusu olabilir. Bu nedenle eğitim kurumlarında okul yöneticilerinin öğretmen liderliğine bakış açılarının kendi liderlik vasıfları için olumlu, astlarının liderlik vasıfları için olumsuz ya da en azından temkinli olacağını ifade etmek mümkündür.

2.6.6. Öğretmen Liderliğinin Performans Üzerine Etkisi

Eğitim örgütlerinin topluma, velilere, öğrencilere ve eğitim çalışanlarına karşı sorumlulukları vardır. Çok yönlü ve etkileşimli eğitimsel sorumluluklarını yerine getirirken eğitim örgütlerinde okul müdürünün dışındaki kişilerden de işlevsel sorumluluklar beklenir. Öğretmenler, bu sorumluluklarını, girişken ve üretken çabalarını ortaya koyarak yerine getirirler. Bu eylem, öğretmen liderliği kavramını gündeme getirir. Öğretmen liderliği, sınıftaki eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin gelişim düzeylerine göre düzenleyebilme, öğrencileri istekle derse katabilme ve öğrenmeye yönltebilme davranışıdır. Öğretmen liderlerin kendilerini sürekli geliştirme becerileri de bulunur. Öğretmen liderler, öğrencilerle ve öğretmenlerle birlikte öğretim vizyonunu ortaya koyabilen ve vizyonu çevresiyle paylaşabilen, bunun gereklerini plan ve uygulamalara yansıtabilen girişimci kişilerdir. Lider öğretmenin, formal öğretimsel ilişkilerle yetinmemesi, planlı resmi ilişkileri ve eylemleri informal ilişkilerle destekleyerek çevresine ve öğrencilere güven vermesi, ayrıca hem sınıfta hem de okulda bir rehber, girişimci ve yenilikçi roller oynayabilmesi gerekir (Can, 2014).

Öğretmen liderliğinin performans üzerindeki etkilerini olumlu yönlendirilen, ast-üst çatışması ya da yönetici ile dikey çatışmanın olmadığı bir ortamda değerlendirildiğinde, genellikle olumlu sonuçlar vermektedir. Bu şekilde örgüt içerisinde uyumlu ve senkronize bir öğretmen liderliği uygulaması, işletme içerisinde öğrenci düzeyinde, öğretmen düzeyinde, okul ve sistem düzeyinde olumlu etkiler yapacaktır. Bunu aşağıdaki şekilde olduğu gibi ifade etmek mümkündür.



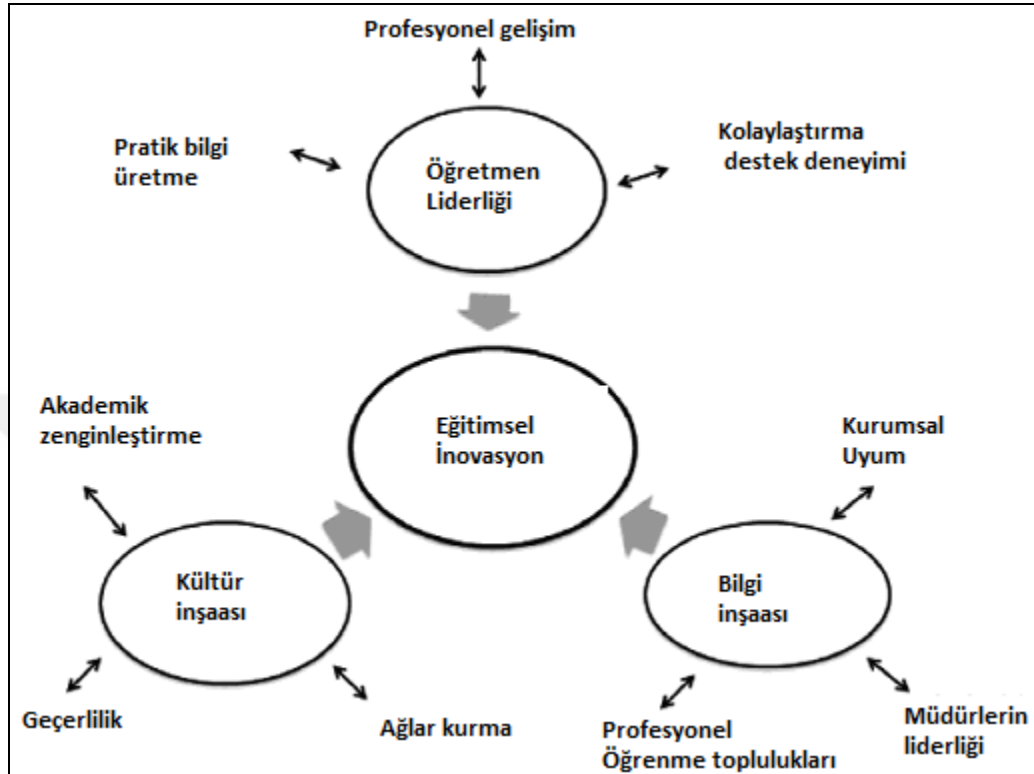
Şekil 2.19. Tüm Örgütsel Yapı İçerisinde Öğrenme Süreci

Kaynak: Frost, 2008: 339.

Şekilde de görüleceği gibi, eğitim kurumlarının temel amacı olan öğrencinin öğrenmesi sürecinin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için öncelikle sistemin, ardından okul ve öğretmenin öğrenme süreçlerinin önem arz ettiği ifade edilebilir. Burada sistem soyut bir kavram olarak etkili bir yönetici konumundadır. Bunun yanında bir otokratik lider yönetim gücüne de sahiptir. Okul ve öğretmen bağlamında ise yöneticiler ile liderlik vasfı taşıyan astlarının arasındaki uyum ya da öğretmen liderliği vasfını yöneticilerin taşıması halinde, en etkili öğrenme sürecinin elde edilmesi mümkündür.

Öğretmen liderliği rolleri çoğunlukla belirsizdir ancak roller ve beklentiler -söz gelimi eğitimsel ve gelişimsel ihtiyaçlar- öğretmen liderler, onların meslektaşları ve müdürleri tarafından karşılıklı olarak paylaşılır ve anlaşılırsa bir öğretmenin lider olarak başarılı olma olasılığı artar. Bu açıdan belirlenecek olan genişletilmiş öğretmen liderliği rolleri okul yönetimine yardımcı olmadan, eğitimsel girişimleri değerlendirmeye ve profesyonel öğrenme toplulukları oluşturmaya kadar uzanmaktadır (Çetin ve Çayak, 2016).

Öğretmen liderliğinin uygulama sürecindeki getirilerini daha geniş çerçevede aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür.



Şekil 2.20. Öğretmen Liderliğinin Uygulama Sürecindeki Getirileri

Kaynak: Frost, 2012: 214.

Şekilde de görüleceği gibi eğitimde yenilik için öğretmen liderliği kavramı oldukça önemli ve hayati bir role sahiptir. Eğitimde yenilik için gerekli olan bilgi oluşturma, kültürel formasyon ve öğretmen liderliği üç boyutu teşkil etmektedir. Öğretmen liderliği boyutu ise yenilikçilik çalışmalarında basitleştirme ve destek sağlamanın yanında, pratik bilgilerin de üretilmesi görevini üstlenmektedir.

Öğretim liderliğinin özünü, daha etkili bir öğretimin daha güçlü bir öğrenci öğrenmesiyle sonuçlanacağı varsayımından hareketle sınıf içinde yapılan öğretiminin niteliğinin geliştirilmesine yönelik liderlik davranışları oluşturmaktadır. Bu bağlamda bir öğretim lideri olarak okul müdüründen öğrenci ve öğretmenlerden yüksek başarı beklentisi içinde olması, öğretimin etkililiğini sürekli olarak denetlemesi, öğrenci başarısındaki ilerlemeyi sürekli olarak takip etmesi, okul müfredatının başarılı bir biçimde uygulanmasını gözetmesi ve okulda herkesin öğrenebileceği olumlu ve sağlıklı

bir kültür oluşturması beklenmektedir. Krug (1992) okulların başarısında okul m¼d¼rl¼rinin ¼nemli rolleri olduğunun anlaşılmasıyla birlikte okul m¼d¼rl¼rinin rol ve sorumluluklarının neler olduğu ya da olması gerektiği ve hangi okul m¼d¼r¼ davranışlarının ¼ėrenci ¼ėrenmesi ve başarısıyla ilişkili olduğuna y¼nelik çalışmaların hız kazandığını; bu bağlamda ¼ėretim liderliğinin de ¼nemli araştırma konularından birini teşkil ettiğine vurgu yapmaktadır. Yazara g¼re ¼ėretim lideri olarak okul m¼d¼r¼nden okulun misyonunu belirlemesi, okulda yapılan ¼ėretimi ve bu ¼ėretimin en ¼nemli araçlarından biri olan m¼fredatı y¼netmesi, ¼ėretimi denetlemesi ve okulda ¼ėretim-odaklı bir iklimin oluşumuna katkı sağlaması beklenmektedir (alık ve Kılınç, 2018).

Okullarda, ¼ėretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin algı ve beklentilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir çalışma yapılmasının katkı sağlayıcı olduğu g¼r¼lmektedir. Bu alandaki çalışmaların sınırlı oluşu ve bu konuya ilişkin olarak T¼rkiye’de çok fazla doğrudan araştırma bulunamaması nedeniyle bu çalışmanın ilköğretim kurumlarındaki ¼ėretmenlerin liderliği kavramının g¼ndeme alınmasına katkı sağlayacağı d¼ř¼n¼lmektedir. ¼ėretmenlerin liderlik davranışlarının, d¼n¼ř¼m ve yeniden yapılanma s¼relerinde g¼z ¼n¼nde bulundurulması işlevsel g¼r¼nmektedir. Bu konunun irdelenmesi okul y¼netimi ve liderlik konusunda farklı yaklaşımlar sunacak ve bu konuyu daha anlaşılır kılacaktır (Beycioğlu ve Aslan, 2010).

Lider ¼ėretmenler, okuldaki karar alma s¼recine dâhil olmak konusunda oldukça isteklidir. Lider ¼ėretmenler, karar alma s¼recinde herhangi bir grupta birlikte ya da bireysel hareket eden ¼ėretmenlere g¼re daha g¼l¼ bir etkiye sahiptir. Okul kararlarına katılmaya ¼zen g¼steren lider ¼ėretmenler, ¼ėrencilerini de sınıf kararlarına katılmaya teşvik eder. Bu bilgiler ışığında, demokrasiden yana olmanın, demokratlığın lider ¼ėretmenlikte ¼nemli bir ¼zellik olduğu s¼ylenebilir. Lider ¼ėretmenler, okul başarısının y¼kselmesi ve ¼ėretimin geliştirilmesi konusunda ilgili herkesle iş birliği yapabilir. Ayrıca okulu ve ¼ėrencileri etkileyecek b¼t¼n kararlara katılma konusunda istekli davranır. Eėitim¼ėretim uzmanı olarak nitelendirilebilecek ¼ėretmenlerin okulla ilgili kararlara katılmaları, bunu talep etmeleri okulda bir sinerjinin oluşmasına katkı sağlayacaktır. 21. y¼zyıl okullarının ihtiyaç duyduğu ve Heifetz ve Laurie’nin (1997) “kolektif akıl” olarak nitelendirdiği iş birlikli ve katılımcı ¼rg¼tsel yapı, sorunların öz¼lmesini ve yaratıcılığı sağlar. İş birlikli ve katılımcı bir ¼rg¼tsel yapının

sağlanmasında ise öğretmenlerin okulda liderlik rolü üstlenmeleri önem arz etmektedir (Gülbahar, 2017).

2.7. Öğretmen Liderliği ile Eğitsel Liderlik Arasındaki Farklar

Tüm sistemler, toplumsal ya da bireysel bir gereksinmeyi karşılamak için vardır. Bu aynı zamanda sistemin varlık nedenidir. Başaran'a göre sistem, bir amaç için birleşen, birbirine dayanan ve birbirini etkileyen parçaların oluşturduğu bir bütündür. Diğer tüm sistemler gibi, eğitim sistemi de bir amaç için vardır. Eğitim sisteminin amacı; toplumun tüm üyelerinin eğitim gereksinimlerini karşılamak, eğitim haklarını gerçekleştirmek ve devletin eğitimden beklediği yararları sağlamaktır. O halde eğitim sistemi hem bireysel hem de toplumsal gereksinimleri karşılamak için vardır. Aynı zamanda eğitim, toplumların tarihsel evrimi içinde gelişimini, bir aşamadan yeni bir aşamaya geçmesini sağlayıcı, ileriye götürücü bir işleve sahiptir. Geniş halk kitlelerinin uyanması, hak ve çıkarlarına, sorunlarına sahip çıkması, bunları savunması, elde etmesi, bu amaçla örgütlenmesi konusunda eğitime ve bunu gerçekleştirecek olan eğitim sistemlerine büyük görevler düşmektedir (Sağlam, 2013).

Okul yöneticisi formal bir eğitim lideridir. Okul yöneticisi liderlik güçlerinden yasal güç, ödül gücü ve zorlayıcı gücü bir arada bulundurmaktadır. Bu üç gücün kullanılması, okul yöneticisini formal bir lider konumuna getirir. Ancak liderlik açısından önemli olan bu örgütsel güçler yanında, kişisel güçlerin de kullanılmasıdır. Her okul yöneticisinin karizmatik güçleri kullanması mümkün değildir. Başka bir deyişle her okul yöneticisi karizmatik lider olamaz. Buna karşılık, okul yöneticisi liderlik güçlerinden uzmanlık gücünü kullanabilir (Çelik, 2014).

Eğitim yönetimi alanının doğası gereği, “pratik bilgi”, “profesyonel meslek bilgisi” ve “akademik bilgi” olmak üzere üç temel boyutu vardır. Eğitim yönetimi alanının kendi kuramı bu üç boyutu kapsamak durumundadır. Dolayısıyla da eğitim ve okul yöneticisi hazırlama programları da bu üç boyutta düzenlenmelidir. Yukarıda da söz edildiği gibi UCEA bunlardan daha çok mesleksi ve akademik bilgi hazırlığını, NCPEA ise daha çok pratik ve mesleksi bilgi ağırlığını tercih etmiştir. Eğitim yönetimi hazırlık programı pratik, profesyonel- mesleksi ve akademik bilgi temelini artırılmasına dayanmalıdır. Pratik bilgi; genel bilgi olup eğitim yönetimine yaşam boyu

öğrenme, başka bir meslek alanında deneyim, genel eğitim ya da sağduyu yeteneğini getirir. Örneğin; fikir birliği ve takım kurma yeteneği, personel yönetimi, toplu pazarlık becerileri böyledir. Profesyonel bilgi eğitim liderlerinin kazandığı informasyonun çoğaltılmasıdır (Balcı, 2008).

1980'li yıllarda okul yöneticisinin odak bir rolü olarak ortaya çıkan öğretimsel liderlik, öğretim ve programın kontrol ve koordine edilmesine dayanmaktadır. Ancak giderek okul liderliği alanında okulu yeniden yapılandırma yaklaşımı daha çok vurgulanmaya başlamıştır (Çelik, 2008).

Okullar, belirli bir yaşa kadar ailede şekillenmiş bireylerin eğitim-öğretim faaliyetlerinden sorumludurlar. Hatta sadece bireylerin değil, ebeveynlerin, toplumun da eğitiminden sorumlu olmalıdırlar. Çünkü eğitim- öğretim faaliyetlerinin sürdürüldüğü açık sistem olan okullar, girdisini, toplumdan alır, onu eğitim kurumlarında diğer paydaşların katkısı ile işler ve yine çıktı olarak topluma sunarlar. Birbiriyle bu kadar etkileşim içinde olan okul ve aile kavramları birbirinden ayrı düşünülemez. Bireyin doğumundan okul çağına gelene kadar her türlü gereksiniminden sorumlu olan aile, bireyin okula başlamasıyla bu sorumluluğu okul ve toplumla paylaşmaya başlamaktadır. Bu yüzden bireyin okula başlaması ailenin dışlanması değil, ailenin okul yönetimi ve öğretmenlerle işbirliği yaparak bireyin hayata daha emin adımlarla hazırlanmasını gerektirmektedir. Bu süreçte en önemli görev öncelikle okul yöneticilerine sonra da öğretmenlere düşmektedir. Çünkü eski otoriter anlayışla yönetilen bir okulda yetki ve sorumluluklar aile bir yana öğretmenlerle bile zor paylaşılırken, günümüz demokratik ve çağdaş yönetim anlayışlarıyla okul yöneticileri daha paylaşımcı ve katılıma açık hale gelmiştir. Aktif olarak çalışan ve yasalarla resmileşen okul-aile birlikleri bunun somut bir örneğidir. Sonuç olarak; okul yönetimi okul-aile işbirliğini destekleyerek aile katılımını geliştirmelidir (Ergin ve Kurum, 2013).

Okulu yeniden örgütleme çabaları, okul yöneticilerinin temel yöneticilik rollerinde öğretimsel liderlikten transformasyonel liderliğe doğru bir değişmeye yol açmıştır. Bu mücadele, eğitimsel yöntem ve hedefler hakkındaki belirsizliğin giderilmesini, eğitimin sadece teknolojik boyutunun değişmesini değil, aynı zamanda bu değişmeyi destekleyecek bir okul yapısının tasarlanmasını ve daha profesyonelleşmiş bir öğretim gerçekleştirmek için okul yöneticisinden beklenen öğretimsel liderlik davranışlarını kapsamaktadır. Transformasyonel liderlik biçimi karışıklığa meydan okumaktadır.

Çünkü, yüksek düzeyde özdeşim sağlama, belirsiz gündemi yeniden oluşturma ve okul personelinin sürekli geliştirme yoluyla transformasyonel lider, etkili bir günden oluşturur. Eğitimde transformasyonel liderliğin kavramsallaştırılmasında özellikle okul dışı örgütlerde geliştirilen transformasyonel liderlik modelinden yararlanılmıştır (Çelik, 2008).

Öğretmen liderliğin gelişimini üç dalgada incelenmektedir. Öğretmen liderliğin birinci dalgası boyunca öğretmenler için bölüm başkanı, başöğretmen, uzman öğretmen ve birlik temsilcisi gibi roller oluşturulmuştur. Her ne kadar bu gibi roller öğretmenlere öğretmen liderliği fırsatları sağlasa da bu roller öğretmenin bireysel olarak öğretimsel liderliğinden çok sistemin etki ve verimliliğine odaklanırlar. Lider öğretmenliğin ikinci dalgasında öğretimsel lider olarak öğretmenlerin öneminin bilinmesinden ve takım lideri, eğitim programı geliştiricisi ve öğretmenler için personel gelişiminin kolaylaştırıcısı gibi öğretmenin eğitimsel bilgisinin merkezinde yaratılan pozisyonlar yer almaktadır. Öğretmen liderliğinin üçüncü dalgası okul kültürünü değiştirmeye ve okulun devam eden gelişimine öğretmenlerin katılmaları için alan oluşturmayı sağlamadır. Öğretmen liderliği gelişiminin bu üçüncü dalgası okul geliştirme süreciyle yakından ilişkilidir. Öğretmen liderliği şu an öğretme mesleğinin ve okul geliştirme ve yenilenmesinin arttırılmasında anahtar bir unsur olarak görülmektedir (Çetin ve Çayak, 2016).

Okul yönetiminin öncelikli amacı, öğrenmeyi ve öğretmeyi geliştirmektir. Okul müdürlerinin liderlik için gerekli donanım ve beceriler göz önünde bulundurularak istihdam edilmemeleri, okulda sürdürülen hizmetin doğası gereği çok sayıda evrakla uğraşmak ve yoğun talepleri karşılamak durumunda kalmaları, öğretimsel liderliği engellemektedir. Eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalar, okul yöneticilerinin asıl sorumluluğunun öğretim programları ve öğretim-öğrenme süreçlerini iyileştirme, öğretmen ve öğrencilerin başarısına odaklanma olduğunu ortaya koymaktadır. Bugünün eğitim liderleri her şeyden önce, bilgili ve çok yönlü olmak zorundadırlar. Ancak böyle liderler okulun amaçlarını gerçekleştirecek stratejileri belirleyebilir ve bunları gerçekleştirecek araçları sağlayabilirler. Okul müdürleri kendilerini öğretim liderleri olarak algıladıklarında, eğitim ve öğretimin doğasını daha iyi anlayabilir ve etkili öğretimin gerçekleştirilmesi sağlayacak yönetsel tutumlar sergileyebilirler (Sezer vd, 2014).

Okul yönetiminin paydaşlarla işbirlik içinde çalıştığı katılmalı yönetim anlayışı içinde olması gerekir. Katılmalı yönetim özellikle iş dünyasında popülerlik kazanan ve demokratik gelişmenin bir parçası olarak tüm örgütlerde denenilen bir yönetim şeklidir. Bu yönetim şeklinde katılma hiyerarşiden daha ziyade uzmanlığa dayalıdır. Katılmalı Yönetimin etkili olabilmesi için katılanların eşit ve yeterli düzeyde yetkilendirilmiş olması lazımdır. Katılmalı Yönetim demokratik yönetim biçiminin temel gereklerindendir: "Kararın sonuçlarından etkilenen, o konuda uzmanlığı olan, kararları uygulamadan sorumlu olan ve sonuçlarından etkilenen herkesin" karara katılmasını öngörür. Bunun yanı sıra; katılmalı yönetim, örgütte ekip çalışmasına, oybirliğine dayalı karar verme ilkesine, çalışanların her seviyede karar alma sürecine katılımının teşvik edilmesine, diyalog, beyin fırtınası ve iletişime önem verilmesini önerir. Katılmalı Yönetimin başarısı büyük oranda okul yöneticisinin yönetim şekline ve tavırlarına bağlıdır. Okuldaki üst ve astların sorunu beraber tanımladıkları, analiz ettikleri, çözümler ürettikleri, alternatifleri seçtikleri, ve oybirliği ile karar verdikleri durumda Katılmalı Yönetim uygulanabilmektedir (Ergin ve Kurum, 2013).

Okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışları öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde başarılı olabilmelerine katkı sağlamaktadırlar. Öğretimsel liderlik, topluma başarılı öğrenci kazandırma, öğrenme ve öğretme için istendik koşulları sağlama, okul çalışanlarının tatminini artırma ve okulu üretken bir ortama dönüştürme eylemidir. Öğretimsel liderler, belirli amaçları olan, eğitim süreçleri ve öğrenme kuramları konusunda derinlemesine bilgi sahibi, risk üstlenen, insanlık becerileri yeterli, öğrenci ve veliyle hareket eden, öğretmenlerin gelişimi için zemin hazırlayıp onları yönlendiren, düzenli bir şekilde sınıfları ziyaret eden ve sürekli okulda varlık göstererek ne olup bittiğini takip eden bireylerdir. Öğretimsel liderler, eğitim stratejisi geliştirebilme ve değerlendirebilme, öğretmenlere rehber olabilme, onların isteklerine cevap verebilme ve gelişimine katkı sağlayabilme, öğrenci ve öğretmen performansını ölçme kriterlerine uygun bir şekilde değerlendirebilme yeteneklerine sahip olmalıdır (Şahin ve Bağrıyanık, 2017).

Liderler, okul misyonunu tanımlamak; pozitif öğrenme ortamı geliştirmek; öğretim sürecini sürekli gözlemek ve uygun geri bildirimler sağlamak; öğretim müfredatını ve eğitim sürecini yönetmek; eğitimsel programları değerlendirmek gibi görevler üstlenirler. Bu yüzden geleceğin okullarında, okul yöneticilerinin, lider olmaları ve

sınırlarının ötesini görebilmeleri gerektiği söylenebilir. Gelecekteki liderlerin ortak özellikleri, öğrenme odaklı olmaları ve öğretimsel liderlik rolünü üstlenmeleridir (Özdemir ve Sezgin, 2002).

Okul liderliğini formel otorite ile sınırlama eğiliminde olan geleneksel okul liderliğine karşı geliştirilen perspektiflerden biri öğretmen liderliğidir. Öğretmen liderliği, okul gelişimi ve öğrenci öğrenmesinin üst düzeyde sağlanabilmesi ve sürdürülebilirliği, okul ortamının iş birliği, ortak sorumluluk, değerler, paylaşılan vizyon, etkili meslekî gelişim ve yenileşme gibi hususlara yönelik duyarlılık kazanması ve okulda herkes için öğrenme ve öğretimin geliştirilmesi bağlamında özellikle 1990'lı yıllardan itibaren araştırılmaya başlanmış ve son yıllarda giderek daha fazla gündem bulmuş bir kavramdır (Kılınç ve Recepoğlu, 2013).

Lider öğretmenlerin öne çıkan bir diğer özellikleri de başarıya olan inançlarıdır. Elde edilecek başarı, lider öğretmenler için bir motivasyon kaynağıdır. Lider öğretmenler, bütün öğrencilerinin başarılı olacağına inanır, öğrencilerini başarının sonuçlarıyla, onlara kazandıracaklarıyla motive ederler. Meslektaşlarını da öğrencileri motive etme konusunda teşvik ederler. Motivasyon becerisinin lider öğretmenlerin yararlandığı büyük bir güç olduğu söylenebilir. Bu güçle insanları kolayca harekete geçirebilir, etkileyebilirler (Gülbahar, 2017).

Okul yöneticisinin sergilediği güçlü öğretimsel liderlik davranışları şunlardır (Yörük ve Akdağ, 2010):

1. Program ve öğretimdeki öncelikli konuları belirleme,
2. Okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesine kendisini adanma,
3. Okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için gerekli kaynakları sağlama ve kullanma yeteneğine sahip olma,
4. Öğretmenler, öğrenciler, veliler ve toplumun beklentilerini karşılayacak olumlu bir iklim oluşturma,
5. Doğrudan öğretim politikasını geliştirici bir lider olarak şu görevleri yapar:
 - a. Öğretmenlerle iletişim kurma,
 - b. Personel geliştirme etkinliklerine katılma ve bu etkinlikleri destekleme,

- c. Yeni öğretim stratejilerinin kullanılmasını özendirme,
 - d. Değişik öğretim materyalleri sağlama,
6. Sürekli olarak öğrencileri okul başarısını artırma doğrultusunda geliştirme ve öğretmen etkililiğini sağlama,
 7. Uzun vadede okulun amaçlarına uygun olarak açık bir vizyon geliştirme, örgütsel amaçlarla özdeşleştiğini öğretmenlere yansıtma ve amaçlara ulaşma başarısını gösterme,
 8. Okulun karar verme sürecinde grupların ve ilgili birimlerin görüşlerini alma,
 9. Etkili materyal sağlama ve kullanma, öğretmenlerin akademik başarılarını artırmak için onlara zaman ayırma ve gerekli desteği sağlama,
 10. Kıt bir kaynak olarak zamanı etkili bir şekilde yönetme ve öğrenme sürecini bozucu faktörleri en aza indirerek düzen ve disiplin oluşturma.

Kültürel liderlik, aynı zamanda eğitim kurumlarında müdürlerin sahip oldukları temel değerler, amaçlar, idealler, ilkeler ve inançlar yoluyla öğrencilere karakter eğitimi açısından da katkı sunmaktadır. Nitekim gözleme dayalı olarak yürütülen çalışma, müdürlerin vatan sevgisi, öğrenme sevgisi, sorumluluk duygusu, dürüstlük ve anne babaya saygı gibi değerlere sahip olduklarını göstermiştir. Araştırmanın sonucuna göre, müdürlerin kültürel ve sembolik liderlik rolleri öğrencilerin karakter eğitimi açısından temel bileşenlerdir. Aynı zamanda bu çalışmada Çin'deki okul liderliği, diğer devlet kuruluşlarındakine benzer olarak bulunmuştur. Bu durum, liderlik olgusunun o toplumun kültürel yapısına bağlı olmasıyla açıklanabilir (Maya, 2017).

Öğretim liderliği üzerine yapılan çalışmaların genellikle bu kavramın farklı değişkenlerle olan ilişkisini ortaya koymaya ya da okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeylerini belirlemeye dönük olduğu görülmektedir. Ancak okul yöneticilerinin öğretim liderliğini nasıl anlamlandırdıklarına yönelik yapılan çalışmalar sınırlı kalmaktadır. Oysa okul yöneticilerinin öğretim liderliği deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını bilmek, öğretim liderliğine yönelik yapılan akademik çalışmalara yön verebileceği gibi okulda öğretim liderliğinin işlevselliğini de artırabilir. Bununla birlikte, okul yöneticilerinin öğretim liderliğini nasıl anlamlandırdıkları ya da öğretim liderliği kavramına hangi soyut anlamları yükledikleri, bu davranışları

sergileme eğilimlerini etkileyebilir. Okul yöneticilerinin öğretim liderliğine yükledikleri anlamı ortaya koymak, öğretimin niteliğine ilişkin araştırmacılara veri sağlayabilir. Ayrıca, öğretim liderliğine okul yöneticileri tarafından yüklenen anlamın ortaya konması, uygulamacılara ve politika yapıcılara, okul gelişimi ve öğretimin niteliğinin artırılmasına yönelik veriler sunabilir (Çalık ve Kılınç, 2018).

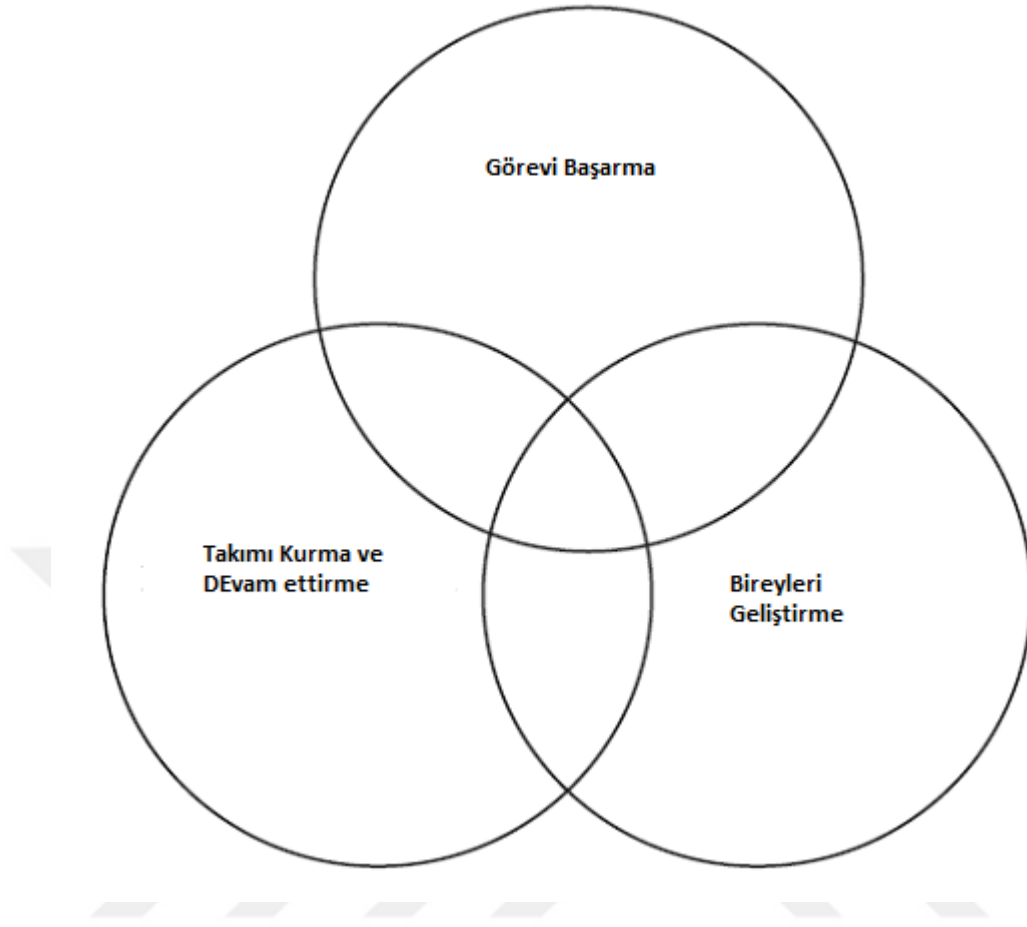
Öğretmen liderliği, öğretmenlere güç kazandırmaktan ziyade okuldaki değişim sürecini olumlu bir şekilde etkilemek için öğretmenlerdeki kullanılmayan liderlik sermayesini, kapasitesini organize etmekle ilgilidir. Öğretmen liderliği, bütün öğretmenlere muhtelif zamanlarda liderlik sergileme fırsatı sağlayan, paylaşılmış ve kolektif bir çabadır. Lider öğretmenler, kendilerini önce öğretmen olarak görürler, yönetici ya da okul müdürü olmak istemezler. Ancak meslektaşlarıyla ve okul yöneticileriyle okulu geliştirmek ve öğrenci performansını yükseltmek konusunda iş birliği içinde çalışırlar. Lider öğretmenler, okullarını geliştirmeye odaklanmışlardır. Herhangi bir pozisyon, statü ya da resmî rol onların ilgi alanları dışındadır. Hatta resmî görevlerden uzak durmaya çalıştıkları, zira bu rollerin liderlik davranışlarını, becerilerini sergileme, okulu geliştirme misyonlarına engel olduklarını düşündüklerini ifade etmek mümkündür (Gülbahar, 2017).

Eğitsel liderlik ile öğretmen liderliği aslında birbirine oldukça yakın kavramlar gibi görünse de, aralarında bazı farklılıklar vardır. Aslında bu iki kavram arasındaki en önemli fark, terimsel anlamdan ileri gelmektedir. Öğretmen liderliğinde ya da öğretimsel liderlikte esas ön plana çıkan vurgu, “öğretim” kavramıdır. Eğitsel liderlik ise bir “eğitim süreci” liderliğidir. Bu noktada eğitim ile öğretim arasındaki farka değinmek gerekir.

Gerek ülkemizde, gerekse pek çok gelişmekte olan ve gelişmiş ülkede milli eğitim sistemi “eğitim” üzerine kurulmuştur. Buna göre temel bilgilerin alındığı kurumlarda eğitim hizmeti verilmektedir. Zorunlu eğitimin bittiği sürecin ardından, mesleki bilgilerin edinildiği ve artık bir şeyi nasıl ve ne şekilde yapmanın bilgisinin alt yapısını oluşturan öğretim süreci başlamaktadır. Bu nedenle üniversiteler yüksek eğitim kurumu değil de, yüksek öğretim kurumu olarak adlandırılmaktadır. Benzer şekilde milli öğretim sistemi yerine milli eğitim sistemi kullanılmaktadır.

Milli eğitim sisteminde verilen dersler ve içeriği genel olarak incelendiğinde, aslında eğitim kavramının izahı daha kolay olacaktır. Buna göre eğitim bireylerin sadece mesleki anlamda değil, aynı zamanda sosyal ve toplumsal anlamda da bilgileri edindiği, bireylerin toplumsal adaptasyonunu sağlayan bir süreçtir. Bu süreçte tek bir profesyonellik üzerine odaklanmaktan ziyade, tüm meslekler için ve bireylerin topluma adaptasyonu için gerekli olan temel bilgiler verilmektedir.

Yüksek öğretim sisteminde verilen dersler incelendiğinde ise (ki bunlara İngilizcede “lecture” olarak kurs veya konferans denilmektedir) burada daha spesifik bir konu üzerine eğilmiş olan içeriğin verildiği görülmektedir. Dolayısıyla öğretim ya da öğrenim ile eğitim arasındaki bu temel farkların, öğretmen liderliği ile eğitsel liderlik arasında da olduğunu ifade etmek gerekir. Birinde eğiten bir lider söz konusuysa, diğesinde ise öğretene lider söz konusudur. Her iki liderlik türünün de ortak noktaları ise aynı zamanda takım liderliğinin de ortak noktaları olan çıktılar vermektedir. Bunlar aşağıdaki şekildeki gibi özetlenebilir.



Şekil 2.21. Öğretmen Liderliği ile Eğitsel Liderliğin Ortak Yanları

Kaynak: Mizel, 2009: 310.

Şekilde de görüldüğü gibi her iki liderlik türünde de, bireylerin geliştirilmesi, takımın kurulması ve idame ettirilmesi ile görevlerin başarılmaları söz konusudur. Aslında bu eylemler ya da faaliyetler takımların görevleri içerisinde olsa da, bunları bir araya getiren liderlik noktasında, eğitsel ve öğretmen liderliğinin ortak noktası olan takım liderliğinden söz etmek mümkündür.

Etkili okul yöneticileri, etkisiz okul yöneticilerinden iyi okul çevresi oluşturmaya yönelik görüşleriyle ayrılır. Etkili okul yöneticileri, öğrenci başarısı ve öğretmen etkililiğini en üst düzeye çıkarmak için, gerekli kaynakları sağlayabilecek bir yeteneğe sahiptir. Bu yöneticilerin seçici ve sistematik olarak uyguladıkları diğer destekleme yolları ise öğretmenleri dikkatli biçimde değerlendirme, başarılı olan öğretmenleri ödüllendirme ve planlama yapmak olarak görülebilir. Etkili okul yöneticileri sadece öğretmenlerin performanslarına ilişkin detaylarla değil, aynı zamanda onların performansı nasıl algıladıklarıyla da ilgilenir. Okul yöneticisi öğretmenlerin bireysel

işlerini daha iyi kavramalarına yardımcı olarak, öğrencinin daha iyi yetişmesi için ortam hazırlar, öğretimsel kaynak olarak okul yöneticisinin temel rolleri şunlardır (Yörük ve Akdağ, 2010):

1. Öğretimsel lider, etkili öğretimsel stratejileri geliştirme ve öğretmeni sağlıklı bir şekilde değerlendirme yeteneğine sahiptir.
2. Öğretimsel lider, öğretmenleri öğretimin geliştirilmesi amacıyla stratejileri ne ölçüde kullandığını denetler
3. Öğretimsel lider, öğrencilerin başarılarına yönelik öğretimsel konularla ilişkin bilgilerden doğrudan yararlanır ve eğitimsel programları değerlendirir.
4. Öğretimsel lider, personel değerlendirme politikalarını başarılı bir şekilde uygular.
5. Öğretimsel lider, öğretimsel programların uygulanmasında, öğrencinin öğrenme amaçlarının önemini bilir.

2.8. Öğretmen Liderliğinin Önündeki Engeller

Öğretmen liderliğinin geniş bir araştırma alanı bulmasıyla ilgili çeşitli argümanların mevcut olduğu görülmektedir. Barth (1990) artan beklenti ve taleplerle birlikte giderek daha karmaşık kurumlar hâline gelen okulların okul müdürleri tarafından yönetilmesinin zorlaştığını, bu nedenle okuldaki bütün bireylerin katkı sağlayacağı ve sorumluluk üstleneceği bir liderlik anlayışına ihtiyaç duyulduğunu ileri sürmektedir. Geleneksel liderlik anlayışının okul için geçerliliğini yitirdiğini belirten Fullan (1994), okulun başarılı olması için liderlerin farklı bireylerin bilgi, beceri ve uzmanlıklarından faydalanması ve okulu ortak sorumluluk anlayışıyla hareket eden bir kurum hâline getirmesi gerektiğini dile getirmektedir. Beachum ve Dentith (2004) ise okul müdürlerinin, öğretmenlerle iş birliği içinde ve demokratik bir anlayış çerçevesinde çalışabilecekleri bir okul ortamı yaratması gerektiğini belirtmektedir (Kılınç ve Receptoğlu, 2013).

Öğretmenlerde liderlik rolünün varlığı, liderlik becerilerinin varlığına bağlıdır. Bir başka ifadeyle öğretmenlerde liderlik, sergiledikleri liderlik becerileriyle görünür hâle gelir. Beceri, kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi

amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneğidir. Liderlik, öğretmenlere yeni rol ve sorumluluklar yüklemektedir. Bu rol ve sorumlulukların gerçekleşmesini sağlayacak temel etmen, öğretmen liderliği becerileridir. Açık, paylaşılabılır bir vizyon oluşturmak, değişime önyak olmak, program uyarlamaları, gelişmeleri ve analizleri yapmak, toplum ve aile desteği sağlamak, engeller karşısında direnmek, öğretmen liderliği becerileri arasında gösterilen becerilerdir. Liderliğin etkili olmasını sağlayacak öğretmen rolleriyle ilişkili bazı becerilerin açılımı ise aşağıdaki şekilde sıralanmıştır (Gülbahar, 2017):

- Açık bir vizyonu teşvik etmek
- Değişime önyak olmak
- Engeller karşısında direnmek
- Eylem ve süreçlerde sabırlı olmak
- Kurum içinde takım ruhu oluşturmak
- Diğer öğretmenler için destek ve teşvik sağlamak
- Program başarılarını fark etmek ve kutlamak
- Program uyarlamaları, gelişmeleri ve analizleri yapmak
- Becerileri oluşturmak için yaz programı gibi alternatif stratejiler kullanmak
- Toplum ve aile desteği sağlamak.

Her sosyal sistem, kendine özgü bir kültür yaratır. Formal bir örgüt olarak okullar ise, birbirine bağlı parçalardan oluşan ve açık biçimde tanımlanmış rolleri yerine getiren bireylerden oluşmaktadır. Bu nedenle okullar, bireyler ve bireyler arasında gerçekleşen karmaşık sosyal ilişkiler ağına ve kendine özgü bir kültüre sahip sosyal sistemlerdir. Okullar ortamında örgütsel davranış, grubun paylaştığı değerlerden ve yönelimlerinden etkilenmektedir. Bu açıdan örgüt kültürü, okul ortamında örgütsel davranışı etkileyen önemli bir güçtür. Söz konusu gücü kullanarak örgüt üyelerini etkilemesi ve örgütü amaçları doğrultusunda yaşatması beklenen en öncelikli kişiler veya liderler, okul müdürleridir. Bu bağlamda okul sistemlerinde, okul müdürlerinin örgüt kültürünü yaşatarak liderlik rolünü nasıl ve ne düzeyde oynadıklarını ortaya koymak önem kazanmaktadır (Maya, 2017).

Aslında teorik olarak liderliğin önündeki engelleri, genel manada öğretmen liderliğinin önündeki engeller şeklinde görmek mümkündür. Buna ilave olarak öğretmen liderliğinde, kişisel özveri ve psikolojik değerlerin daha fazla ön plana çıktığı, daha fazla moral değerler üzerinden yürüdüğü görülmektedir. Bunun yanında literatürde öğretmen liderliğinin önündeki engellere ilişkin kapsamlı bir sınıflandırma yapılmamış olsa da, bunları aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür:

- i. Okul içerisinde görülebilecek özellikle rol çatışmaları
- ii. Klasik kamu yönetimi anlayışında ağır basan bürokratik yapı ve bu yapının neden olduğu engeller
- iii. Öğretmen liderliği konusunda becerisi olan, ancak bunu yeterince geliştirme imkanı bulamayan öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının eğitimle desteklenmemesi
- iv. Okul çevresi ile yaşanabilecek rol çatışmaları
- v. Aynı örgüt içerisindeki diğer öğretmen liderlerle yaşanabilecek olan rol çatışmaları,
- vi. Okul yönetimi ile görülebilecek olan güç çatışmaları

2.9. İlgili Araştırmalar

2.9.1. Takım Çalışması ile İlgili Araştırmalar

Daly vd (2015) çalışmalarında, çocukluk dönemindeki genel bilişsel yeteneklerin yaşam boyunca devam eden liderlik özellikleri üzerindeki etkilerini 17.000 katılımcı üzerinden geniş bir şekilde incelemişlerdir. Çalışmada İngilizce rehberlik alanında çalışan kişilerin desteğinde, 17.000 çalışan birey üzerinde uygulama yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre çocukluk döneminde edinilen bilişsel özellikler ve yapı, gelecek yaşamda bireylerin takınacağı liderlik tutumlarında ve liderlik ile ilişkili eğitimlerin verilmesinde büyük önem taşımaktadır.

Deconinck (2015) çalışmasında etik liderlik özelliğinin satış personeli üzerindeki çıktılarını incelemiştir. Çalışmada 331 satış personeli üzerinden algılanan örgütsel uyum, örgütsel kimlik ve örgütsel vatandaşlık davranışları incelenmiştir. Araştırma

sonuçlarına göre etik liderlik çalışanların işe olan eğilimlerini ve davranışlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Jansen (2015) çalışmasında, muhasebe değişim bilgilerinin ulaştığı yöneticilerde liderlik türlerinin etkisi incelenmiştir. Çalışmada on bayisi olan bir araba satışı firması üzerinden örnek bir analiz yapılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre muhasebe departmanından gelen bilgiler, yöneticilerin liderlik tipine ilişkin tutumlarını da etkilemektedir. Dolayısıyla liderlik tarzlarının işletmenin yapısının yanında, işletmeye ilişkin bilgilerle de yakından ilişkisi olduğu ifade edilebilir.

Keith (2015) çalışmasında, akademik kütüphane birimi deneyimi ile bununla ilgili liderlik geliştirme becerileri algısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada Carnegie enstitüsündeki kütüphane yöneticileri ile anket çalışması yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre katılımcıların büyükçe bir bölümü daha önceki pozisyonlarında daha fazla liderlik tipi uygulama imkanı bulduklarını, ancak kütüphane yöneticiliği pozisyonunda gerek tutum olarak, gerekse ölçümde daha sınırlı olduklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle liderliğin aynı zamanda işyerinin olanakları ve yapısıyla doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmek mümkündür.

Raj vd (2015) çalışmalarında, Malezya'daki okul yöneticilerinin kültürel algıları, liderlik türleri ve teknoloji kullanımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada 520 ortaokul düzeyindeki okul yöneticisi ile anket çalışması yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre teknoloji kullanımı ile kültürel algılar ve dönüşümcü liderlik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yine çalışmada öğretmenlerin ya da okul yöneticilerinin teknolojiyle olan ilgilerinin artırılmasının, okullarda liderlik uygulamaları ve kültürel algı düzeyleri üzerine olumlu katkılarının olduğu rapor edilmiştir.

Redeker vd (2014) çalışmalarında, liderlik kavramının bir dairesel şekilde entegre edilmesini ve birbiri ile aralarındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada Dairesel Liderlik Taraması (CLS) yönteminin liderlik uygulama döngüsü üzerinde etkili olduğu ve sonuçların liderlik ölçeklerinden elde edilen sonuçlarla örtüştüğü rapor edilmiştir. Çalışmaya göre bir işletme ya da kurum içerisinde yapılan ya da yapılacak olan liderlik uygulamaları belli bir düzen içerisinde gerçekleşmekte olup, buna göre liderlik döngü süreci gerçekleşmektedir.

Saleem (2015) çalışmasında, liderlik türlerinin iş tatmini üzerindeki etkisi ve algılanan örgütsel politika üzerindeki moderatör rolünü incelemiştir. Çalışmada Pakistan Lahor bölgesinde görev yapan 217 öğretmen ve üniversite akademisyeni üzerinde anket uygulaması yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre dönüşümcü liderlik tipi iş tatmini üzerinde pozitif, etkileşimsel liderlik tipi ise iş tatmini üzerinde negatif etkiye sahip olarak bulunmuştur. Çalışmada ayrıca, algılanan örgütsel politikanın iş tatmini ve liderlik tipi arasında moderatör fonksiyonu olduğu ortaya konmuştur.

Alkharabsheh vd, (2014), çalışmalarında, krizlerin karakteristik özellikleri ve karar verme stillerinde liderlik türlerinin etkilerini incelemişlerdir. Çalışmada Ürdün’de kamu kurumlarında görev yapan 847 katılımcı üzerinde anket uygulaması yapılmış ve sonuçlar kaydedilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre kriz sürecinde, dönüşümcü liderlik tipinin etkileşimsel liderlik tipine göre daha etkili olduğu ve aradaki bu farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya konmuştur.

Boonla ve Trepurthar (2014) çalışmalarında, liderlik tipleri ile okulların başarısını ya da etkinliğini lise düzeyindeki okullar üzerinden incelemişlerdir. Çalışmada Bölge 20 olarak yer alan ABD’deki bölge içerisinde 2.788 katılımcı ile anket araştırması yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre beş liderlik tipi okulların etkinlik düzeyini açıklamada toplam varyansın %69,9’una kadar çıkabilmektedir ve orta düzeyde okul başarısı üzerinde etkili bulunmuştur. Yine çalışma sonuçlarına göre öğretmenin iş tatmini düzeyi en fazla etkili olan faktör olup, okul başarısında öğretmenin mesleki tatmininin yükseltilmesi gerekir.

Brown vd (2014) çalışmalarında, Avustralya’da lisans mezunu öğrencilerin mesleki terapide liderlik tipi tercihlerini incelemişlerdir. Çalışmada 211 adet dağıtılan anketten elde edilen 182 geri dönüş üzerinden analiz yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre düşünceli liderlik tipi ve heveslendiren liderlik tipleri en fazla etkili olan ve tercih edilen iki liderlik tipidir. Bunun yanında yine çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin cinsiyet, yaş ya da deneyim özelliklerinin liderlik tipi tercihi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamıştır.

Lawson (2014) çalışmasında, istenilen bir geleceği elde etmede liderliğin ve liderlin üzerine yatırım yapmanın önemini incelemiştir. Çalışmada iyi liderler ve kolektif liderliğin sürekli olarak devam ettiğini ve bitmeyen bir süreç olduğunu vurgulayan yazar, liderliğin aslında gelecek ile ilişkili bir kavram olduğunu literatür örnekleri ile birlikte ortaya koymuştur. Buna göre liderlik, özellikle kurumun geleceğini tayin etmede büyük önem taşımaktadır.

Piaw ve Ting (2014) çalışmalarında, Malezya okul liderleri üzerinden, okul liderliğinin doğuştan mı, yoksa sonradan mı kazanıldığı sorusuna yanıt aramışlardır. Çalışmada Malezya'da görev yapan 85 ilk ve ortaokul okul lideri üzerinde düşünme ve liderlik tipi özelliklerini inceleyen bir anket uygulaması yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre okul liderlerinin liderlik türlerine daha açık oldukları rapor edilmiştir. Yine çalışmada okul liderlerinin rütbeleri, okulun türü, cinsiyet, yaş, mesleki deneyim ve eğitim geçmişlerinin liderlik özellikleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkilerinin olduğu ortaya konmuştur.

Aliakbari ve Darabi (2013) çalışmalarında, sınıf yönetiminin etkinliği, dönüşümcü liderlik ve öğretmenlerin kişisel özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada dönüşümcü liderlik, kişisel özellikler ve etkili sınıf yönetimini içeren üç formdan oluşan anket, 153 İngilizce öğretmeni üzerinde uygulanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre dönüşümcü liderlik, etkili sınıf yönetimi ve kişisel faktörler arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır. Çalışmaya göre öğretmenlerin profesyonel bilgileri içerisinde dönüşümcü liderliğin yer alması, olumlu sınıf yönetiminin elde edilmesinde önemli işleve sahiptir.

Chbani ve Chibani (2013) çalışmalarında, Lübnan'da okul yöneticilerinin liderlik tiplerini incelemişlerdir. Çalışmada Bolman ve Deal (1991) tarafından geliştirilen Liderlik Özellikleri Ölçeği (LLQ) ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak, toplamda 10 okul yöneticisi ve 198 öğretmene uygulanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre yöneticilerin takındıkları liderlik tipleri daha çok insan kaynaklarının yapısına bağlıdır. Buna göre yöneticiler liderlik tiplerini seçmede ve uygulamada temel olarak yönettikleri insanların genel özelliklerine göre seçim yapmaktadır.

Vries (2012) çalışmasında, liderlik tiplerini etkileyen etmenler ile diğerleriyle uyuma sorununu incelemiştir. Çalışmada 34 kadın ve 79 erkek olmak üzere toplam 113 lider üzerinde araştırma yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre kişisel özellikler ile liderlik tipleri arasında yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Çalışmada ayrıca bu ilişkinin bulunmadığı literatürdeki diğer çalışmaların eksik noktasının başkaları ile uyum düzeyini yeterince incelememiş olmaları ile ilişkili olabileceği öne sürülmüştür.

2.9.2. Öğretmen Takımları ile İlgili Çalışmalar

Beverborg vd (2015) çalışmalarında, mesleki eğitim veren kolejlerde liderlik ve takım çalışmasının bir sorun teşkil edip etmediğini incelemişlerdir. Çalışmada bu bağlamda takım çalışmasının takım öğrenme düzeyiyle ilişkisi ortaya konurken, 447 öğretmen üzerinde deneysel analiz yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre takım çalışması sürecinde dönüştürücü liderlik tipi doğrudan ve dolaylı olarak takım performansı üzerinde etkili bulunmuştur. Yine çalışmada işyeri koşullarının da takım çalışması üzerinde ciddi etkilerinin olduğu vurgulanmıştır.

Blanco vd (2015) çalışmalarında, takım çalışmasının başarısını arttırmak için öğrenme analitik yaklaşımının nasıl kullanılacağını analiz etmişlerdir. Çalışmada öğrenme analitik yönteminin takım içerisinde ne derece uygulanabilir olduğu ve bunun neticelerinin ne yönde olduğu ortaya konmuştur. Çalışma sonuçlarına göre bireysel değerlendirmeler ile takım üyeleri arasındaki etkileşimin, takım aktiviteleri ve öğrenme süreci ile doğrudan ilişkisinin olduğu ortaya konmuştur.

Erickson vd (2015) çalışmalarında, okul takımlarının takım fonksiyonlarını ölçmek için ölçek geliştirmişlerdir. Çalışmada 17 maddeden oluşan ve okullarda takımların okul gelişimine katkısını ve başarı düzeyini ölçen bir ölçek geliştirilerek, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Çalışmada elde edilen ölçek aracılığı ile ulaşılan bulgulara göre, takım çalışmasının okul içerisinde uygulanmasında, takım çalışma süreci ve zamanın ciddi ve önemli bir rolünün olduğu, okul takımlarında işlevselliği artan takımların aynı zamanda etkinliğinin de arttığı rapor edilmiştir.

Vangrieken vd (2015) çalışmalarında öğretmenler arasında işbirliğinin sağlanması üzerine sistematik bir araştırma yapmışlardır. Çalışmada önceden belirlenen değerlendirme kriterleri çerçevesinde toplam 82 araştırma seçilmiş ve bunların

analizleri yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre araştırmalardan elde edilen ortak sonuç, öğretmenler arasında işbirliğinin sağlanmasında takım çalışmasının etkili ve önemli bir yöntem olduğu, bunun yanında takımların bir araya gelme felsefelerinin de bu konuda büyük önem taşıdığı rapor edilmiştir. Buna göre takım çalışması, öğretmenlerin işbirliğinin ve ortak çalışmalarının sağlanmasında önemli bir yönetsel araçtır.

Baeten ve Simons (2014) çalışmalarında, öğrenci öğretmenlerin takım öğretimini modeller, etkiler ve uygulama koşulları açısından incelenmesine yer vermiştir. Çalışmada literatür araştırması yapılarak gözlemlene, koçluk, asistan öğretmenlik, eşit statü ve takım modelleri üzerinden gidilerek, beş takım modelleme türü incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre takım çalışması öğretmen adayları ve koçları açısından bazı avantajlar getirir de, sadece olumlu değil, bazı olumsuz yanlarının da olduğu rapor edilmiştir. Takım çalışmasında başarılı bir yönetimin olmaması ya da uygun yönetim tipinin benimsenmemesi, beraberinde bireylerin çalışmamasına ya da performans düşüklüğüne de neden olabilmektedir.

Eliasa (2014) çalışmasında, eğitim karakterlerini oyunlar içerisine katarak, bilgisayar oyunlarının takım çalışması sorumluluğu ve değerlerinin artmasında eğitimde kullanılabilirliğini incelemiştir. Çalışmada duygusal eylem, duygusal bilgi ve duygusal hislerin kişilik ile bir üçlü yapı içerisinde olduğu ve bunun da öğrencilerin takım çalışmasına uyumu sürecinde bilgisayar oyunları aracılığıyla, karakterlerin de yerleştirilmesiyle genişletilebileceği rapor edilmiştir.

Ku vd (2013) çalışmalarında, bilgisayar üzerinden yapılan eğitimlerde ya da daha genel ifadeyle bilgisayar destekli olarak verilen eğitimlerde bir araya getirme faktörlerinin, takım çalışması memnuniyet düzeyinin ve öğrencilerin eğilimlerinin etkilerini incelenmişlerdir. Araştırmada mezun düzeyindeki 197 öğrenci üzerinden 20 maddelik öğrenci takım çalışması memnuniyet ölçeği ve 10 maddeli online bir araya gelme düzeyi ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin takım çalışması memnuniyetini üç bir araya getirme faktörü ortalama %53 oranında etkilemektedir. Bir araya gelme amaçlarına göre takım çalışmasında öğrenme düzeyi ve etkinlikleri farklılık göstermektedir.

Lischinsky vd (2013) çalışmalarında, öğretmenlerin etik konuları öğretmen yetiştirme programları sürecinde öğrenmeleri üzerinde takım bazlı simülasyonların

rolünü incelemişlerdir. Çalışmada 50 öğretmen üzerinden uygulama yapılarak, takım bazlı simülasyonların etkileri ortaya konmuştur. Çalışma sonuçlarına göre özellikle etik konuların incelenmesinde ve işlenmesinde takım bazlı simülasyon yöntemi istatistiksel olarak anlamlı ve önemli katkılar sağlamaktadır.

Helstad ve Lund (2012) çalışmalarında, öğretmenlerin öğrenciler tarafından yazılan notlara ilişkin disiplinler arası öğretmen takımlarındaki ihmalleri incelemişlerdir. Çalışmada Norveç'te bulunan liselerde, örneklemeler üzerinden öğretmen takımlarında disiplinler arası yaklaşımda öğrencilerin detaylarının nasıl göz ardı edilebileceği ortaya konmuştur. Çalışma sonuçlarına göre takım çalışmasında konuya özgü ve disiplinler arası yaklaşımda takım çalışmasının etkinliği farklılık göstermektedir.

Gregory (2010) çalışmasında problem çözen takımlarda öğretmenlerin öğrenme düzeylerini ve buna etki eden etkenleri incelemiştir. Çalışmada ABD'de 34 öğretmen üzerinde uygulama yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin %60'ı takım çalışmasında yeni şeyler öğrendiklerini rapor etmişlerdir. Öte yandan öğretmenlerin %40'ı ise bu süreçte profesyonel anlamda yeni bir bilgi edinmediklerini rapor etmişlerdir. Lojistik regresyon analizi sonuçları ise öğretmenlerin takım içerisinde öğrenme düzeylerinin takım çalışmasına karşı negatif ve pozitif tutumları ile yakından ilişkili olduğunu göstermiştir.

Meirink vd (2010) çalışmalarında, öğretmenlerin öğrenmeleri üzerinde inovatif takımlarda işbirliği düzeyinin etkisini incelemişlerdir. Çalışmada iki farklı öğretmen eğitimi alanı üzerinden yapılan çapraz çalışmalar neticesinde, işbirliği konusunun öğretmen takımlarında ve öğrenme düzeyleri üzerindeki etkilerinin olumlu olduğu, inovatif yaklaşımı destekleme konusunda ise iki yönlü bir ilişkinin olduğu rapor edilmiştir. Buna göre inovatif takımlarda işbirliği artarken, takımlar içerisinde artan işbirliği, takımın daha inovatif sonuçlar elde etmesine yardım etmektedir.

Murata (2010) çalışmasında, takım öğrenmenin ne anlama geldiğini, disiplinler arası takım kurma olgusu üzerinden incelemiştir. Çalışmada bu bağlamda araştırmacı kendi okulunda dört disiplinler arası takım üzerinden inceleme yapmıştır. Çalışma sonuçlarına göre en etkili takımların kurulması ve sürdürülmesinde okulların yapısının iyi bir şekilde analiz edilmesi ve değerlendirilmesinin hayati bir önemi olup, takımın

etkili, seçimde dikkatli ve yönetim desteği olan bir yapıda olması, takım başarısı için olmazsa olmaz faktörlerdir.

Jang (2008) çalışmasında, bilim öğretmenleri yetiştirmede yenilik konusunu incelemiştir. Çalışmada öğretmen yetiştirmede takım öğrenme stratejileri ile teknolojinin entegrasyonu konusu üzerinde durulmuştur. Çalışma sonuçlarına göre araştırmaya konu olan 42 öğretmenden elde edilen bilgiler, öğretmenlerin bilimsel konuya ilişkin uygun konu tasarımı ciddi ve istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğunu ortaya koymaktadır. Yine çalışma sonuçlarına göre teknoloji tabanlı takım çalışması (TTT) sayesinde bilim derslerinde teori ile uygulama arasındaki entegrasyonun daha etkili ve başarılı bir şekilde uygulanabileceği rapor edilmiştir. Bu nedenle öğretmen takımlarının aynı zamanda teknoloji ile de desteklenmesi gerekir.

Krecic ve Grmek (2008) çalışmalarında, okullarda kooperatif öğrenme ve takım kültürünü öğretmenlerin mesleki gelişim koşulları perspektifinde incelemiştir. Çalışmada 542 Slovak ilk ve gramer öğretmeni üzerinden uygulama yapılarak, çalışma sonuçları ortaya konmuştur. Buna göre ilk dil öğretmenleri (dil giriş dersi öğretmenleri), gramer öğretmenlerine göre takım çalışmasına ve takımla birlikte öğrenme sürecine daha yatkındır.

Alpert ve Bechar (2007) çalışmalarında, öğretmenlerin ve akademik araştırmacıların bir lisede takım çalışması düzeylerini işbirliği açısından değerlendirmişlerdir. Çalışmada İsrail'den iki akademik araştırmacı ve üç öğretmen üzerinde uygulama yapılarak, takım çalışmasına uyum düzeyleri değerlendirilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre iki yıl süren takım çalışması neticesinde araştırmaya katılan öğretmenlerin daha sonra bireysel olarak da aralarındaki ilişkinin devam ettiği görülmektedir.

Gray ve Harrison (2003) çalışmalarında, tek bir öğrenci ile takım öğretimini ceza adaleti üzerinden pilot çalışma olarak incelemiştir. Çalışmada altı çift fakülte üyesi, bir öğretmen adayına ceza adaleti dersini anlatmıştır. Araştırmada profesörlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerinin düşünceleri, takım çalışmasına ilişkin yarar ve sorunlarına bakış açıları analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre uyum düzeyi yüksek ve etkileşimi fazla olan takımlarda öğrenme düzeyi daha yüksek olmaktadır.

Dilworth vd (2002) çalışmalarında, kırsal ortaokul öğrencilerinde video tabanlı takım çalışması öğretiminin etkinliğini incelemişlerdir. Çalışmada 208 öğrenci üzerinden analiz yapılarak öğrencilerin bilgisayarlı sistem ve sanal ortam üzerindeki takım algıları değerlendirilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin sosyal davranışları üzerinde yapılan videolu girişimin olumlu etkileri olsa da, beş haftalık uygulama sürecinde kayda değer bir davranış değişimi gözlemlenmemiştir. Çalışma sonuçlarına göre bilişsel anlamda değerlendirilen takım çalışmaları sosyalleşme açısından kısa vadede değişime neden olurken, uzun vadede ise değişimin görülmesi için daha fazla süreye ihtiyaç vardır.

Atkinson (1997) çalışmasında, takım performansını arttırmada takım çalışmasının önemini incelemiştir. Çalışmada takım çalışmasının kökeninin spor alanından geldiği ve burada incelenmesi gerektiği vurgulanarak, takım ruhunun sadece takımın performansını değil, aynı zamanda bireyin de performansını olumlu yönde etkileyen, oldukça kullanışlı bir yönetsel ekipman olduğu vurgulanmıştır.

2.9.3. Öğretmen Liderliği ile İlgili Çalışmalar

Pearce (2015) çalışmasında, öğretmen öğretim programları ve liderlik programları aracılığı ile liderlerin yaratılması sürecini incelemişlerdir. Çalışmada Ontario eyaletinde uygulanan Öğretmen Eğitim ve Liderlik Programı (TLLP) çerçevesinde verilen eğitimlerde elde edilen başarının öğretmen liderliği kavramını ortaya çıkarmadaki rolü analiz edilmiş, bir anlamda programın başarısı test edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre program sonuçları etkili olup, öğretmenlerin liderliğinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesinde bu gibi kurumsal programların oldukça önemli ve etkili bir rolünün olduğu ortaya koyulmaktadır.

Synder (2015) çalışmasında, öğretmen liderliği ve öğretmenliğe hazırlama sürecinde kişisel bir öykü üzerinde durmuştur. Çalışmada bir öğretmenin öğretmen liderliği eğitimi sürecinde başından geçen gelişmeler, sürecin nasıl ve ne şekilde işlendiğinin anlaşılması ve ortaya konması açısından değerlendirilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre öğretmen liderliği eğitimi sürecinde verilen dersler, konular ve içerik tüm öğretmen lider adaylarına eşit düzeyde verilmektedir. Öte yandan bu sonuca göre öğretmen liderliği programlarında daha fazla kişiye özel yaklaşımların geliştirilmesinin büyük önem arz ettiği öne sürülebilir.

Brondyk ve Stanulis (2014) çalışmalarında, öğretmen liderliğinin değişim üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Çalışmada varoş bir bölgede bulunan okulda, yeni öğretmenler için değişim ve kültür desteği veren bir öğretmen üzerinden, öğretmen liderliğinin değişim üzerindeki etkileri anlatılmıştır. Çalışmaya göre öğretmen liderliği, değişimi sağlamada oldukça önemli ve etkili bir yönetsel araçtır. Bunun yanında öğretmen liderliği, aynı zamanda değişimin gönüllü olmasına da önemli ve ciddi katkılar sağlamaktadır.

Holland vd (2014) çalışmalarında, hizmet öncesinden öğretmen liderliğine, öğretmen adaylarının eğitime hazırlanma sürecinde öğretmen liderliğinin rolünü incelemişlerdir. Çalışmada literatür taraması eşliğinde öğretmen yetiştirme ve öğretmenin geleceğe hazırlanma sürecinde verilecek öğretmen liderliği eğitiminin, öğretmen adaylarının ileriki mesleki yaşantılarında ciddi ve önemli katkılarının olacağı rapor edilmiştir. Dolayısıyla öğretmen liderliğinin şekillenmesinde öğretim süreci oldukça önemli olup, öğretmen yetiştirme sürecinde verilen eğitimlerde etkili sonuçlar elde edilmektedir.

Schrum ve Levin (2014) çalışmalarında, örnek okul sistemleri üzerinden gelecekte öğretmen liderlerinin yetiştirilmesi konusunu incelemişlerdir. Çalışmada bir yıl boyunca toplanan veriler üzerinden, ödül kazanan ve varoş okul sistemleri incelenmiş ve okul sisteminin öğretmen liderliği üzerindeki gerek geliştirme, gerekse uygulama sürecine etkileri incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre etkili bir öğretmen lideri yetiştirmede okul sistemleri farklı olsa da ön plana çıkan en önemli ve esas nokta, öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde verilen eğitimlerin daha etkili ve kesin sonuç verdikleri yönündedir.

Devine vd (2013) çalışmalarında, iyi öğretme yönteminin ne olduğuna öğretmenlerin inançları ve öğretme pratikleri üzerinden yanıt aramıştır. Çalışmada 12 ilk ve ortaokul öğretmeni ile görüşme yapılarak, öğretmenlerin öğretme süreci içerisinde bu sürece etki eden etkenler incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin deneyimleri ve inanışlarının öğrenme sürecindeki etkileri, aynı zamanda okulun sosyokültürel ortamı ile de yakından ilişkilidir. Liderlik vasıflarından olan inanç ve deneyim, okul yapısının ve bu yapının sahip olduğu sosyokültürel dokunun kendisinden etkilenmektedir.

Margolis ve Doring (2013) çalışmalarında, bugünün öğretmenlerinin öğretmen liderlerinden ne isteyip ne istemedikleri sorularına yanıt aramışlardır. Çalışmada altı yıllık liderlik araştırmaları incelenerek bu sorulara yanıt aranmış ve lider öğretmenlere ilişkin verilerin hacmine ilişkin araştırma yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre günümüz öğretmenleri daha fazla yaratıcı, daha az bürokratik baskı ve yönetimde daha fazla desteğin olduğu bir ortamı istemektedir.

Sugar ve Warren (2013) çalışmalarında, kamu okullarındaki öğretmenler için lider-tasarımcı perspektifinden öğretmenlerin geliştirilmesi konusunu incelemişlerdir. Çalışmada “lider olarak öğretmenler” yaklaşımı ile “tasarımcı olarak öğretmenler” yaklaşımı arasındaki benzer ve farklı noktalar incelenmiş ve ortaya konmuştur. Çalışma sonuçlarına göre öğretmen liderleri aynı zamanda tasarımcı öğretmen olarak ele alan yaklaşım sayesinde, öğretmen liderliği kavramının daha geniş perspektifte ele alınması ve değerlendirilmesi mümkündür.

Beacher (2012) çalışmasında, ikinci bir dil olarak İngilizce öğretmenlerinin öğretmen liderliği sürecinin aşamalarını incelemiş ve öğretmen liderliği aracılığı ile profesyonel gelişim sürecini analiz etmiştir. Çalışmada New York şehri kamu okullarında analiz yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmen liderliği konusu her ne kadar teoride iyi bir şekilde tasarlanmış ve izah edilmiş olsa da, uygulamada pek çok aksaklığın yaşanmasına neden olmakta, bu nedenle yeterince bu konuda verim alınamamaktadır.

Fairman ve Mackenzie (2012) çalışmalarında öğrenme üzerinde öğretmen liderliğinin safhalarını ve etkilerini incelemişlerdir. Çalışmada ABD okullarında kalitatif bir araştırma yapılarak, öğretmenlerin öğretme sürecinde liderliğe ne ölçüde başvurduklarını incelemişlerdir. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenler genellikle öğretme sürecinde kendi öğrenme şekilleri ve sınıf öğretimi sürecine ilk başta başvurmakta, daha sonra ise liderlik ile ilgili özelliklerini ön plana çıkarmaktadır. Çalışmada elde edilen bu sonuçlar, öğretmenlerin klasik eğitim sistemi içerisinde aldıkları temel bilgilerin ve becerilerin liderlik bilgi ve becerilerinden önce geldiğini ortaya koymaktadır.

Frost (2012) çalışmasında, profesyonel gelişimden sistem değişimine öğretmen liderliği ile inovasyon arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada Kosova'dan Yeni

Zelanda'ya kadar değişen 15 ülke üzerinden ğretmen liderliği ile ilgili dönüşümler incelenmiş ve UK tarafından eğitim reform stratejisi olarak ğretmen liderliğinin nasıl ele alındığı rapor edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre ğretmen liderliği kurumsal değişim ve yenilik çalışmalarında oldukça önemli ve hayati bir işleve sahiptir.

Ingram ve Fesler (2012) alışmalarında, ğretmen liderliği için inovatif programları incelemişlerdir. Çalışmada Amerika Ulusal Eğitim Kurumu ve Amerika'nın Geleceği İçin Ulusal Eğitim Komisyonu alışmaları değerlendirilerek, Johns Hopkins niversitesinde verilen eğitimler incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre ğretmen liderliği geliştirme sürecinde mesleki deneyim ya da kariyerin erken aşamaları ya da başlangıç aşamaları, oldukça önemli ve ciddi bir yer teşkil etmektedir. Bu sayede bireylerin daha yaratıcı olduğu bir süreç içerisinde ğretmen liderliği uygulamaları hayata geçirilebilmektedir.

Leblanc ve Shelton (2012) alışmalarında, ğretmen liderliği kavramını ğretmen gereksinimleri üzerinden incelemişlerdir. Çalışmada beş ğretmen lideri ile görüşme yöntemi ile veriler toplanmış ve ğretmen liderliği geliştirme konusunda öğretmenlerin gereksinimleri incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin ğretmen liderliği geliştirmelerinde en önemli olumsuz etkiyi, kurum ya da işyeri içerisinde karşılaştıkları olumsuz durumlar vermektedir. Bu nedenle ğretmen liderliği geliştirmede, özellikle uygun ortamın ve kurumsal desteğin önemli bir şekilde sağlanması ve ortaya konması büyük önem arz etmektedir.

Leonard vd (2012) alışmalarında, ABD'de ğretmen liderliği konusunda mezuniyet programlarındaki uygulamaları genel olarak değerlendirmişlerdir. Çalışmada ABD genelinde toplam 21 master düzeyinde ğretmen liderliği programının olduğu rapor edilmiştir. Yine araştırmada bu 21 programın birbirinden farklı olarak toplam beş kategori içerisinde düzenlendiği görülmüştür. Buna göre ğretmen liderliği eğitiminin de piyasa koşullarından sosyal koşullara pek çok etkenden etkilendiği rapor edilmiştir.

Margolis (2012) alışmasında, hibrit ğretmen liderliği ve profesyonel gelişim ortamı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada iki yıllık bir süreç içerisinde ğretmen liderliği kavramındaki değişim incelenmiş ve ara geçiş süreci için hibrit ğretmen liderliği tanımı kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre ğretmen ile lider kavramları

arasında sinerjik bir ilişki olup, özellikle öğrenme ortamı bu sinerjinin ortaya çıkması ve öğretmen liderliğinin tesisinde büyük önem taşımaktadır.

Poekert (2012) çalışmasında, öğretmen liderliği ve profesyonel gelişim üzerinde merkezi ve okul gelişiminin rolünü incelemiştir. Çalışmada ABD’de o dönemde yapılan çalışmalar üzerine ağırlık verilerek, uluslararası perspektifin de dikkate alındığı bir şekilde, öğretmen liderliği konusunun mesleki gelişim ile ilişkisi ortaya konmuştur. Çalışma sonuçlarına göre öğretmen liderliği mesleki gelişimi sağlamada oldukça önemli bir araç olup, bunun sağlanması sayesinde eğitim ve öğretim hizmetlerinde önemli getiriler elde edilebilir.

Stewart (2012) çalışmasında, sınıf öğretmenliği liderliğinin etkinlik ve hizmet liderliği bağlamında hizmet sürecinde öğrenilmesi konusuna yer vermiştir. Çalışmada literatür taraması çerçevesinde ön ve son test yapılarak, deneysel yaklaşımla öğretmen liderliğinin hizmet sürecinde nasıl öğrenildiği araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmen liderliği aynı zamanda hizmet süreci içerisinde de geliştirilen, süreklilik gösteren önemli bir kavramdır.

Bond (2011) çalışmasında, hizmet öncesi öğretmenlerin öğretmen liderliği için hazırlanması konusunu incelemiştir. Çalışmada deneyim edinmeden önce öğretmenlerin liderlik konularında eğitilmelerinin ve buna göre bilgi, beceri ve pozisyonlarının belirlenmesinin, öğretmen liderliği geliştirmede etkili sonuçlar vereceği öne sürülmektedir.

Grant (2011) çalışmasında, öğretmen liderliğini cinsiyetin etkileri ve yorumları çerçevesinde ele almıştır. Çalışmada cinsiyet ve öğretmen liderliği kavramları arasındaki ilişki KwaZulu-Natal eğitmenler üzerinden, Bourdieu’nun ekolojik çevre kuramı üzerine temellendirilerek işlenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre kadın öğretmenler öğretmen liderliği konusunda, formel ve informel açıdan, daha uyumlu ve daha işbirlikçi bir yaklaşım sergilemektedir.

Anderson (2010) çalışmasında okullarda öğretmen liderliğinin doğasını öğretmen lider ile yönetimin çift taraflı etkileşimi çerçevesinde incelemiştir. Çalışmada altı okuldan toplam 28 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Öğretmen liderliğinin hem öğretmen liderler, hem de yönetimin ortak değeri olduğunun vurgulandığı çalışmada, öğretmen liderler ile yönetim arasındaki etkileşimin liderlik etkileşiminin üç modeli ile

uyumlu olduğu rapor edilmiştir. Buna göre yönetim ve öğretmen liderler arasındaki etkileşim, okullarda öğretmenlerin liderliğini arttıran bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır.

Danzig (2010) çalışmasında, liderlik eğitiminde liderlerin nasıl düşünmesi gerektiği sorusuna öyküleme ve hikaye anlatım yöntemlerinin etkileri açısından yaklaşmıştır. Çalışmada doktora ve yönetim lisansör öğrencileri ile görüşme yapılarak, hikaye ve öykü yeteneklerinin öğretmen liderliği ve liderlik özellikleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre öyküleme yöntemi liderlik özelliklerinin geliştirilmesinde ve uygulanmasında ciddi, önemli katkılar sağlamaktadır.

Du (2010) çalışmasında, öğretmen liderlerin grup liderler olarak rollerini araştırma ve öğretmen yetiştirme alanında incelemiştir. Çalışmada fonksiyonel iş grupları teorisi kullanılarak, öğretmenlerin fonksiyonel yapıları ile grupla ilişkili liderlik vasıfları değerlendirilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin fiziksel, sosyal ve normatif anlamda başarıları ile takım liderliği üzerindeki başarıları arasında yakından ve önemli bir ilişkinin olduğu ortaya konmuştur.

Haris (2010) çalışmasında öğretmen liderliğinin bir saplantı mı, fantezi mi yoksa uygulanabilir bir kavram mı olduğu sorusuna yanıt aramıştır. Çalışmada aktivite teorisi üzerinde yoğunlaşarak, öğretmen liderliği ve dağıtımcı liderlik arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre öğretmen liderliği dağıtımcı liderlik ile ilişki içerisinde olan ve uygun şartlar, eğitim ve ortam sağlandığı takdirde, ciddi profesyonel eğitim anlamında getirileri olan bir yönetsel araçtır.

Lambert (2010) çalışmasında, öğretmen liderliği kavramının anımsatıcı yanını ortaya çıkararak, öğretmen liderliği kavramını yeniden tanımlamıştır. Çalışmada mevcut liderlik tanımlarının ve bu alanda geliştirilen tanım önerilerinin öğretmenlerin liderlik vasıflarını ön plana çıkarmada yeterli etkiyi vermediği ve bu nedenle öğretmen liderliği kavramının yeniden tanımsal olarak öğretmenlere uygun şekilde geliştirilmesinin gerekli olduğu ortaya konmuştur.

Mangin ve Stoelinga (2010) çalışmalarında, kurumsal öğretmen liderlik rollerinin geleceğini incelemiştir. Çalışmada enstitülerin nasıl kurumsal öğretmen lider programı geliştirdikleri ve öğretmenlerin bunlardan elde ettikleri bilgileri nasıl potansiyel yarara çevirdikleri incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre enstitülerde

verilen eğitimlerin öğretmen liderliği geliştirmede ve öğretmenlerin ileriki mesleki yaşamlarında bunları hayata geçirmelerinde önemli rolü olduğu ortaya konmuştur.

Phelps (2010) çalışmasında, öğretmenlerin lider olabilmeleri için nasıl ve ne şekilde yardım edilmesi gerektiği sorusuna yanıt aramıştır. Çalışmada literatür araştırmaları çerçevesinde öncelikle okullarda liderliğin ya da daha genel ifadeyle öğretmen liderliğinin getirileri üzerinde durulmuş, ardından öğretmen liderliği için gerekli olan kavramlara yer verilmiştir. Çalışma sonuçlarında da görüleceği üzere öğretmenlerin özellikle yönetim tarafından desteklendiği öğretmen liderliği geliştirme modelinde, etkili ve verimli sonuçlar elde edilebilir ve bu sayede okullarda verilen eğitimin kalitesi daha da yükseltilebilir.

Tuytens ve Devos (2010) çalışmalarında, öğretmenlerin öğretmen değerlendirme sistemine ilişkin algıları ile öğretmenlerin okul liderliği düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada bu alanda nicel çalışmaların yeterli olmadığı ve bu nedenle kavramsal çalışmalara daha fazla yer verildiği ifade edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre etkili ve başarılı bir öğretmen liderliği kavramının geliştirilmesi, aynı zamanda öğretmenlerin mevcut performans ölçme ve değerlendirme sistemi üzerindeki görüşlerini ve adalet algılarını geliştirecek, olumlu katkılar sunacak bir ortam hazırlayabilir.

Whitaker (2010) çalışmasında, öğretmen liderliğinin geliştirilmesi ile yönetim takımı kavramları arasındaki ilişki için bir örnekleme çalışması yapmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre anlam kargaşası ve örgüt içerisindeki sınırlılıklar öğretmenlerin yeni roller üstlenmesinde önemli engeller teşkil etmekte olup, öğretmen liderliği konusunda bu sınırlılıkların ortadan kaldırılması, daha özgür, daha demokratik ve öğretmenlerin kendilerini daha özgür bir biçimde ifade edecekleri bir ortamın tesis edilmesinin, öğretmen liderliğinin geliştirilmesine büyük önem taşıdığı ortaya konmuştur.

Getz (2009) çalışmasında, öğretmen liderliği konusunu dini alanlar üzerinden incelemek suretiyle analiz etmiştir. Çalışmada öğrenci görüşleri, makaleler ve kişisel öngörüler kullanılarak, beş yıllık süreç içerisinde deneyimler ortaya konmuştur. Çalışma sonuçlarına göre etkili bir öğretmen liderliğinin ortaya konmasında, öğretmen ve

bireylerin de aynı zamanda kendilerini örgütlerine göre yeniden dizayn etmesinin ve geliştirmesinin önemli rolü vardır.

Margolis ve Deuel (2009) çalışmalarında, öğretmen liderlerinin uygulamada karşılaştıkları motivasyon, moral ve maddi imkanlara ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Çalışmada 2006-2007 öğretim yılında toplanan veriler üzerinden, öğretmen liderlerin motivasyon faktörlerinden nasıl etkilendikleri ortaya konmuştur. Çalışma sonuçlarına göre öğretmen liderler diğer öğretmenlere göre daha fazla iç ve dış faktörlerden etkilenebilir olup, öğretmen liderlerin kurumsal değişim üzerinde önemli etkilerinin olduğu ortaya konmuştur.

Frost (2008) çalışmasında, öğretmen liderliğinin değerlerini ve bu değerlerin ifade edilme şeklini incelemiştir. Çalışmada Öğretmen Liderliği-Teacher Leadership journal dergisindeki öğretmen liderliğine ilişkin değerler ve bu değerlerin nasıl ifade edildiği, ilgili çalışmalar çerçevesinde ortaya konmuştur. Çalışma sonuçlarına göre derginin ilk iki sayısında öğretmen liderliği, öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde gerekli olan koşul ve değerler detaylı bir şekilde analiz edilmiştir.

Mullen ve Jones (2008) çalışmalarında, öğretmen liderliğinin kapasitesinin tayininde, okullarda hesap verilebilir öğretmen liderlerinin demokratik olarak geliştirilmesinin önemini incelemişlerdir. Çalışmada ABD Florida merkezinde bulunan ilkokullarda öğretmen istihdam özellikleri ve öğretmenlerin liderlik vasıflarını geliştirmede demokratik öğrenme ve öğretme ortamları incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre öğretmen liderliğinin sağlanmasında ve geliştirilmesinde, aynı zamanda öğretmen liderliğinin yararlarının eğitim kurumlarına kazandırılmasında, demokratik yaklaşım ve demokratik bir ortamın sağlanmasının oldukça önemli bir rolünün olduğu ortaya konmuştur.

Firestone ve Martinez (2007) çalışmalarında ayrı bölgeler, öğretmen liderliği ve dağıtılmış liderlik kavramlarını kurumsal değişim uygulaması çerçevesinde incelemişlerdir. Çalışmada üç farklı bölgeden dörder okul ele alınarak, öğretmen liderlerin rolü ve liderliğin nasıl dağılım gösterdiği analiz edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre bölgeler ile liderler birbirlerini tamamlayıcı roller üstlenmektedir. Bunun yanında bölge koşulları değişiklik gösterdikçe, liderlerin ve öğretmen liderlerinin de farklılık gösterdiği rapor edilmiştir.

Sinnema ve Robinson (2007) alışmalarında, öğretmenlik ve öğrenmede liderliğin, ğretmen değerlendirme açısından etkilerini incelemişlerdir. Çalışmada bir dizi deneysel çalışma analiz edilmiş ve bunların neticesinde ğretmen liderliği konusundaki politikalar ve prosedürler ortaya konmuştur. Çalışma sonuçlarına göre ğretmen liderliği aynı zamanda öğretmenleri değerlendirmede de bir değerlendirme kriteri olmalıdır ve bu sayede ğretmen liderliğinin geliştirilmesinde önemli katkılar sağlanabilir.



BÖLÜM III: YÖNTEM

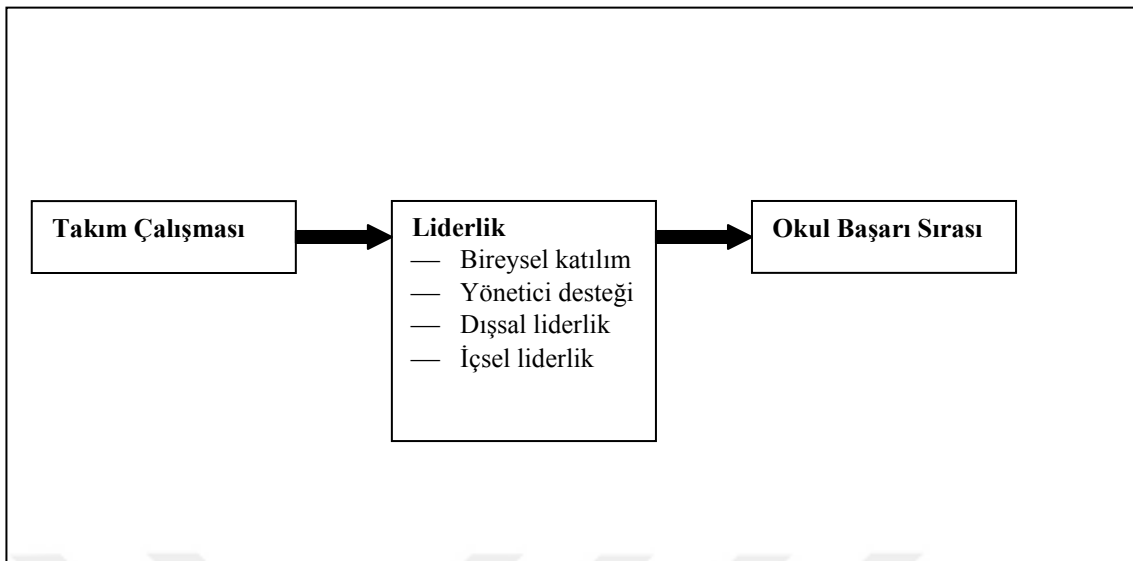
Araştırmanın bu bölümünde, araştırmada kullanılacak materyal ve yönteme ilişkin bilgiler, araştırmanın modeli, yöntemi, istatistiksel değerlendirme süreci ve araştırmaya ilişkin temel bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Karma yöntem yaklaşımının eğitim ve sosyal araştırmalarda önemli bir dönüm noktası olduğu iddia edilmektedir. Özellikle doksanlı yılların başından bu yana, sosyal bilimlerde karma yöntem araştırması giderek daha başka ve bağımsız bir alan olarak görülmektedir (Baki ve Gökçek, 2012).

Karma araştırma yöntemi karmaşıklığı içerdiğinden, araştırmacılar tarafından daha az tercih edilmekte ve nicel veya nitel yöntemlerden birini kullanılmaktadır. Araştırmacılar, karma araştırma yöntemini kullanarak, nicel ve nitel yöntemler arasında seçim yapmak yerine iki yöntem kullanarak araştırmanın güvenilirliğini artırmaya çalışmışlardır. Karma araştırma; tek bir çalışmada veya birden fazla çalışmada nitel ve nicel araştırma verilerinin toplanmasını, analiz edilmesini ve yorumlanmasını içermektedir (Tunalı vd, 2016).

Araştırma nicel ve nitel yöntemlerin kullanıldığı karma desende tasarlanmıştır. Ölçek ortalamaları ve uygulamada nicel verilerden, öğretmen görüşlerinin alınmasında ise nitel veriler ile yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Literatür taramasında elde edilen bulgular, takım çalışması sonucunda öğretmenlerin bir araya daha fazla geldiklerini ve aralarındaki etkileşimin daha fazla olduğunu göstermiştir. Bunun yanında takım çalışması sayesinde ortaya çıkan öğretmen gruplarında, öğretmenlerin liderlik vasıfları da daha belirgin hale gelmektedir. Buradan hareketle araştırmada, nicel değişkenleri içerecek biçimde, aşağıdaki model kurulmuş ve analiz edilmiştir.



Şekil 3 1. Araştırma Modeli

3.2. Evren ve Örneklem

3.2.1. Nicel Araştırma Evren ve Örneklem

Yapılan bu araştırmanın evrenini İstanbul ili Güngören ilçesinde aşağıdaki devlet okullarında 2016-2017 eğitim öğretim yılında görev yapan öğretmenler, örneklemi ise araştırmaya katılmaya gönüllü olan ve ölçekleri geçerli olan toplam 15 okuldaki 418 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma evreni ve örnekleminin seçiminde, basit tesadüfi örneklem ve kolayda örneklem yöntemleri seçilmiştir. Araştırmacının görev almış olduğu ve erişim açısından olanakların daha fazla olduğu Güngören ilçesi aynı zamanda, İstanbul ilinde önemli ve farklı demografik kesimleri bir arada barındıran bir ilçedir (TÜİK Hanehalkı İstatistikleri, 2018). Bu bakımdan örneklem seçiminde daha fazla farklı demografik kesimleri barındırması bakımından evreni yeterince temsil etmektedir. Örneklem büyüklüğü seçiminde Cohen ve arkadaşları (2001) 1.000.000 ile 5.000.000 arasındaki evren için %95 güven aralığında örneklemin evreni yeterince temsil etmesi için alınacak en az örneklem sayısının 383 olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada örneklem seçiminde bu sayının üzerinde bir örnekleme ulaşılmıştır. Araştırmaya katılanların demografik bilgileri aşağıda verilmiştir.

Katılımcıların demografik bilgileri bu bölümde incelenmiştir. İlk olarak katılımcıların yaş gruplarına göre dağılımları Tablo 3.1'deki gibidir.

Tablo 3.1.
Yaş'a Göre Dağılım

	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
23-30 arası	70	16,7
31-40 arası	266	63,6
41-50 arası	68	16,3
51 ve üzeri	14	3,3
Toplam	418	100,0

Tablodan da görüleceği gibi, katılımcıların %16,7'si 23-30 arasında, %63,6'sı 31-40 arasında, %16,3'ü 41-50 arasında ve %3,3'ü ise 51 ve üzerinde yaşa sahiptir. Genel olarak araştırmaya katılan öğretmenler 31-40 yaş arasındadır. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımları Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2.
Eğitim Durumuna Göre Dağılım

	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
Lisans	299	71,5
Yüksek Lisans	107	25,6
Doktora	12	2,9
Toplam	418	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %71,5'i lisans, %25,6'sı yüksek lisans ve %2,9'u ise doktora düzeyinde eğitime sahiptir. Genel olarak öğretmenlerin büyükçe bir bölümünün lisans mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3.
Cinsiyete Göre Dağılım

	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
Erkek	271	64,8
Kadın	147	35,2
Toplam	418	100,0

Araştırmaya 271 erkek (%64,8) ve 147 kadın (%35,2) katılmıştır. Erkeklerin oranı genel olarak kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımları Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4.
Medeni Duruma Göre Dağılım

	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
Evli	312	74,6
Bekar	94	22,5
Boşanmış	12	2,9
Toplam	418	100,0

Katılımcıların %74,6'sı evli, %22,5'i bekar ve %2,9'u ise daha önce bir evlilik geçirmiş ve boşanmış öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin aylık gelirlerine göre dağılımları Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5.
Aylık Gelire Göre Dağılım

	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
2501-3000 TL arası	28	6,7
3001-4500 TL arası	390	93,3
Toplam	418	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %6,7'si 2501-3000 TL arası, %93,3'ü ise 3001-4500 TL arası gelire sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre dağılımları Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6.
Mezun Olunan Bölüme Göre Dağılım

	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
Sınıf öğretmenliği	69	16,5
Sosyal bilimler	321	76,8
Sayısal bilimler	28	6,7
Toplam	418	100,0

Katılımcıların %16,5'i sınıf öğretmenliği alanından, %6,7'si ise sayısal bilimler alanından mezun olmuştur. Tüm katılımcıların %76,8'i ise sosyal bilimler alanından mezunudur. Alan değişikliği yapma durumuna göre katılımcıların dağılımı Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3.7.
Alan Değişikliği Yapma Durumuna Göre Dağılım

	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
Evet	97	23,2
Hayır	321	76,8
Toplam	418	100,0

Tablodan da görüleceği üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin %23,2'si alan değişikliği yapmıştır. Her ne kadar alan değişikliği yapmayanlar çoğunlukta olsa da, alan değişikliği yapan öğretmenlerin oranı oldukça önemli düzeydedir. Öğretmenlerin liderlik eğitimi alma durumuna göre dağılımları Tablo 3.8'de verilmiştir.

Tablo 3.8.
Liderlik Eğitimi Alma Durumuna Göre Dağılım

	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
Evet	97	23,2
Hayır	321	76,8
Toplam	418	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %23,2'si daha önce liderlik ile ilgili eğitim aldıklarını, %76,8'i ise daha önce bu şekilde bir eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Genel olarak liderlik eğitimi alma düzeyinin çok düşük olduğu ifade edilebilir.

3.2.2. Nitel Araştırm Çalışma Grubu

Araştırmada nitel analiz verilerinin elde edilmesinde, bireysel görüşmeler yapılarak, toplam 20 öğretmenden elde edilen veriler içerik analiz yöntemlerine göre analiz edilmiştir. Öğretmenlerin seçiminde mesleki deneyiminin en az bir yıl ve üzerinde olması, öğretmen liderliği ve takım çalışması hakkında yeterli bilgisi olduğunu düşünmesi ve gönüllülük usulüne göre araştırmaya katılması sağlanmıştır.

Araştırmaya katılan 20 öğretmenin 12'si kadın ve 8'i erkektir. Öğretmenlerin 3'ü sınıf öğretmeni, 2'si beden eğitimi öğretmeni, 2'si İngilizce öğretmeni, 2'si müzik öğretmeni, 2'si matematik öğretmeni, 1'i bilgisayar öğretmeni, 1'i fizik öğretmeni, 1'i kütüphane öğretmeni, 1'i sosyal bilgiler öğretmeni, 1'i kimya öğretmeni, 1'i Türkçe öğretmeni, 1'i rehber öğretmen, 1'i kimya öğretmeni ve 1'i de biyoloji öğretmenidir. Öğretmenlerin 2'si yüksek lisans, 18'i lisans mezunudur. Öğretmenlerin 6'sı 1-5 yıl, 4'ü 6-10 yıl, 4'ü 11-15 yıl, 4'ü 16-20 yıl ve 2'si 21 yıl ve üstü tecrübeye sahiptir. Bu

öğretmenlerin 12'si bulunduğu kurumda 1-5 yıl, 5'i 6-10 yıl, 3'ü de 11-15 yıl tecrübeye sahiptir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 20 öğretmene ait demografik bilgilere Tablo 3.9'da yer verilmiştir.

Tablo 3.9.
Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Sıra	Cinsiyet	Branşı	Eğitim Durumu	Mesleki Tecrübe	Bulunduğu Kurumdaki Mesleki Tecrübesi
1	Kadın	Sınıf Öğretmeni	Lisans	21 yıl ve üstü	6-10 yıl
2	Kadın	Sınıf Öğretmeni	Lisans	21 yıl ve üstü	11-15 yıl
3	Kadın	Biyoloji Öğretmeni	Lisans	11-15 yıl	6-10 yıl
4	Kadın	Resim Öğretmeni	Lisans	11-15 yıl	1-5 yıl
5	Erkek	Beden Eğitimi Öğretmeni	Lisans	6-10 yıl	1-5 yıl
6	Erkek	Fizik Öğretmeni	Lisans	1-5 yıl	1-5 yıl
7	Kadın	Müzik Öğretmeni	Lisans	6-10 yıl	1-5 yıl
8	Kadın	Kütüphane Öğretmeni	Lisans	11-15 yıl	6-10 yıl
9	Erkek	Müzik Öğretmeni	Lisans	6-10 yıl	6-10 yıl
10	Kadın	Sınıf Öğretmeni	Lisans	16-20 yıl	11-15 yıl
11	Kadın	Matematik Öğretmeni	Y.Lisans	1-5 yıl	1-5 yıl
12	Kadın	İngilizce Öğretmeni	Lisans	11-15 yıl	1-5 yıl
13	Erkek	İngilizce Öğretmeni	Lisans	16-20 yıl	11-15 yıl
14	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Lisans	16-20 yıl	6-10 yıl
15	Erkek	Kimya Öğretmeni	Lisans	1-5 yıl	1-5 yıl
16	Erkek	Türkçe Öğretmeni	Lisans	16-20 yıl	1-5 yıl
17	Kadın	Rehber Öğretmen	Y.Lisans	6-10 yıl	1-5 yıl
18	Kadın	Beden Eğitimi Öğretmeni	Lisans	1-5 yıl	1-5 yıl
19	Kadın	Matematik Öğretmeni	Lisans	1-5 yıl	1-5 yıl
20	Erkek	Bilgisayar Öğretmeni	Lisans	1-5 yıl	1-5 yıl

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Nicel Araştırma Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak sosyal bilimlerde nicel veri toplama yöntemlerinden geniş evren içerisinden alınan örneklemeler için sıklıkla kullanılan anket yöntemi kullanılmıştır. Toplam beş bölümden oluşan araştırma anketinin (Bkz. Ek.1) birinci bölümünde demografik bilgiler, ikinci bölümünde “Öğretmen liderliğinde bireysel katılım ölçeği”, üçüncü bölümde “Öğretmen liderliğinde yönetici desteği ölçeği”, dördüncü bölümde “Öğretmen Liderliği Ölçeği” ve beşinci bölümde ise “Takım Çalışması Ölçeği” yer almaktadır.

Genel bilgiler bölümünde araştırmaya katılanların yaş, eğitim durumu, cinsiyet, medeni durum, aylık gelir, branş, alan değişikliği yapma durumu ve daha önce liderlik eğitimi alıp almama durumu sorgulanmıştır. Bu bölümde yer alan sorular ilgili literatür ve uzman görüşleri alınarak şekillendirilmiştir. Araştırmanın ikinci ve üçüncü bölümünde, öğretmen liderlik eylemleri yer almaktadır. İkinci bölümde eylemler ile ilgili bireysel katılım ve üçüncü bölümde ise yönetici desteği sorgulanmaktadır.

3.3.1.1. Öğretmen Liderliğinde Bireysel Katılım ve Yönetici Desteği Değerlendirme Formları

Öğretmen liderliğine bireysel katılım değerlendirme formu, toplam 16 değerlendirme maddesi içeren, ilgili literatür ve uzman görüşleri alınarak hazırlanan, en az=1 ve en çok=5 olmak üzere değerlendirmelerin yapıldığı iki ayrı formdan oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçeğin ilgili eylemlerinin literatür kaynaklarına göre dağılımı Tablo 3.10'daki gibidir.

Tablo 3.10.
Öğretmen Liderlik Eylemleri Ölçeği Literatür Dağılımı

Öğretmen liderlik eylemleri	Literatür
Profesyonel öğretmen organizasyonları	Paulu & Winters, 1998
Karar verme	Berry & Ginsberg, 1990; Katzenmeyer & Moller, 2001; Paulu & Winters, 1998; Smylie, 1995; Taylor & Bogotch, 1994
Okulun gelişmesini planlama	Darling Hammond, Bullmaster, & Cobb, 1995; Heller & Firestone, 1995; Katzenmeyer & Moller, 2001
Müfredata göre öğrenci başarılarını düzenleme	Barth, 2001
Meslektaşlarıyla fikirlerini paylaşma	Katzenmeyer & Moller, 2001
Yeni öğretmenlere mentör olma	Darling Hammond vd, 1995; Gabriel, 2005; Sherrill, 1999
Kişisel karar vermeye yardım etme	Barth, 2001; Gabriel, 2005
Toplum içine birliktelikler oluşturma	Katzenmeyer & Moller, 2001
Profesyonel gelişimi seçebilme	Barth, 2001
Meslektaşlarına seminer verebilme	Katzenmeyer & Moller, 2001
Okul bütçesini etkileyebilme	Barth, 2001
Grup üyeleri ile işbirliği	Katzenmeyer & Moller, 2001; Pellicer & Anderson, 1995
Okul komitelerini düzenleyebilme	Gabriel, 2005; Katzenmeyer & Moller, 2001
Mesleki uygulamalarında etki sahibi olma	Darling Hammond vd, 1995
Okul aktivitelerini başlatma	Katzenmeyer & Moller, 2001
Okul politikasını dizayn etme	Barth, 2001

Likert tipi olmayan ve derecelendirme şeklinde olan formlarda, Temel Bileşenler Analizi ve Faktör analizi sonuçları uygun olmayıp, Lawshe Yöntemi kullanılmaktadır (Yurdagül, 2005). Araştırmada bu kapsamda, 11 alan uzmanından görüşleri alınarak, ölçek maddelerinin kapsam geçerlilikleri Lawshe yöntemi ile yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre tüm maddelerin Kapsam Geçerlilik Oranları (KGO), literatürde kabul gören değerlerin üzerindedir. Değerlendirme sonucunda elde edilen yapıya, 30 kişi üzerinde 15 gün arayla pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda yüksek derecede (Cronbach $\alpha=0.83$) güvenilirlik elde edilmiştir. Araştırmada aynı maddeleri içeren iki ayrı form, öğretmenlerin bireysel katılımları ve yöneticilerin desteklerini incelemek üzere, iki soruyla kullanılmıştır. Değerlendirme formunda alınan puanın yüksekliği, liderlik eylemlerinin yüksekliğini göstermektedir.

3.3.1.2. Öğretmen Liderliği Ölçeği

Greenlee (2007) tarafından geliştirilen ölçek, araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak ve pilot uygulama yapılarak, Türkçeye çevrilmiş ve geçerlilik çalışmaları yapılmıştır. Greenlee (2007) tarafından geliştirilerek kullanılan ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Bu araştırmada da, kapsam geçerliliği Lawshe (1978) yöntemi ile yapılmış ve toplam 11 uzman üzerinde dilsel eşdeğerlikten sonra geçerlilik analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre hesaplanan tüm madde KGO değerleri, 11 uzman için Lawshe (1978) tarafından verilen minimum KGO değerinin üzerindedir. Ölçeğin bu araştırma örneklemindeki geçerliliği için Temel Bileşenler Analizi (Faktör Analizi) yapılmıştır. Ölçeğin bu araştırma örneklemindeki geçerliliği için Temel Bileşenler Analizi (Faktör Analizi) yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.11’de verilmiştir.

Tablo 3.11.
Faktör Analizi Sonuçları

	Faktörler	
	1	2
D12	,922	-,034
D11	,922	-,034
D14	,922	-,034
D1	,919	-,037
D5	,901	-,062
D3	,837	-,047
D2	,813	,006
D4	,801	,005
D46	,372	-,204
D47	,372	-,204
D13	,367	,062
D15	,367	,062
D49	,362	-,217
D48	,251	-,224
D30	,214	-,123
D9	,199	-,014
D6	,199	-,014
D7	,199	-,014
D27	-,148	,123
D25	-,130	,121
D20	,089	-,009
D8	-,055	-,031
D10	-,055	-,031
D37	,086	,728
D36	,086	,728
D40	,086	,728
D39	,086	,725
D38	,091	,697
D42	-,115	,606
D41	-,115	,606
D45	-,115	,606
D44	-,123	,599
D43	-,155	,579
D17	,185	,464
D18	,239	,456
D16	,216	,437
D19	,189	,410
D35	,144	-,368
D34	,179	-,362
D32	,169	-,289
D31	,177	-,289
D33	,101	-,249
D23	-,004	-,208
D22	,044	-,164
D26	-,063	,150
D24	,046	,135
D29	,021	-,106
D28	-,038	,090
D21	-,024	-,027

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Tablodan da görüleceği gibi, Öğretmen Liderliği için seçilen maddelerin iki boyut etrafında toplandığı görülmektedir. Faktör analizi sonuçlarına göre 1, 2, 3, 4, 5, 11, 12 e 14. maddeler Dışsal Liderlik; 16-19 ve 36-45. maddeler ise İçsel Liderlik boyutu olarak adlandırılmıştır. Bu boyutlar dışında kalan maddelerin faktör yükleri 0,40 değerinin altında olduğu için değerlendirmeye alınmamıştır.

Güvenilirlik analizi için ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Buna göre hesaplanan Alpha katsayısı bu çalışmada öğretmen katılımı için 0.854 bulunmuştur. Yönetici desteği bölümü için ise iç tutarlılık katsayısı 0.739 olarak hesaplanmıştır. Öğretmen liderliği ölçeği Katzenmeyer ve Moller (2009) tarafından geliştirilmiş olup, toplam 49 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılığı için yapılan Cronbach Alpha değeri 0.801 olarak bulunmuştur.

3.3.1.3. Takım Çalışması Değerlendirme Formu

Ölçek formunun beşinci bölümde takım çalışması ölçeği bulunmaktadır. Takım çalışmasını ölçmek için, literatürde en yaygın biçimde kabul görmüş olan dört takım çalışması türü (sorun çözen, kendini yöneten, görev odaklı ve çapraz fonksiyonel takımlar) ile ilgili derecelendirme formu kullanılmıştır. Bu form için de geçerlilik analizi olarak Lawshe yöntemi kullanılmıştır. Takım çalışması ölçeğinin iç tutarlılığı için yapılan Cronbach Alpha değeri 0.782 olarak bulunmuştur.

Takım çalışması ölçeği, uzman görüşleri ve ilgili literatür kaynaklarından derlenerek oluşturulan değerlendirme formundan oluşmaktadır. Formda her bir değerlendirme maddesi için en az=1 ve en çok=5 olacak şekilde, değerlendirme yapılması istenmektedir. Likert tipi olmayan ve derecelendirme şeklinde olan formlarda, Temel Bileşenler Analizi ve Faktör analizi sonuçları uygun olmayıp, Lawshe Yöntemi kullanılmaktadır (Yurdagül, 2005). Araştırmada bu kapsamda, 11 alan uzmanından görüşleri alınarak, ölçek maddelerinin kapsam geçerlilikleri Lawshe yöntemi ile yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre tüm maddelerin Kapsam Geçerlilik Oranları (KGO), literatürde kabul gören değerlerin üzerindedir.

3.3.2. Nitel Verileri Toplama Aracı

Araştırmada ayrıca, nitel analiz yapmak ve sıralı açıklayıcı karma yöntem araştırma desenini desteklemek üzere, 20 öğretmen ile bireysel görüşme yapılmıştır. Nitel analiz

için veri toplamak üzere, ilgili literatür ve uzman görüşleri alınarak, toplam 22 sorunun olduğu soru havuzundan, en ilgili olanlar seçilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularında amaca uygun, konuyu farklı alanlara saptırmadan ve katılımcı odak grupların dikkatini dağıtmadan, doğrudan sonuç almaya yönelik maddeler ve sorular geliştirilmiştir (Karasar, 2015).

İlgili literatür çerçevesinde, yarı yapılandırılmış görüşme formu aşağıdaki sorulardan oluşmaktadır:

1. Okulunuzda öğretmenler arasında iletişim ne düzeydedir?
2. Öğretmenler arasında işbirliği yapabilme düzeyi nedir, işbirliği yaparken ne gibi engellerle karşılaşmaktasınız?
3. Öğretmen takımları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Sizce ne derece gereklidir, mevcut düzeyi okulunuzda nedir?
4. Öğretmen liderliği konusunda düşünceleriniz nelerdir? Sizce ne derece gereklidir?
5. Takım çalışması ya da öğretmen arkadaşlarınızla bir araya geldiğinizde, grubun yönetiminde ön plan çıkan kişilerin liderlik düzeyini nasıl değerlendirmektesiniz?
6. Sizce öğretmen takımları ve liderliğin öğrenci başarısı üzerine ne gibi etkileri vardır?

3.4. Verilerin Toplanması

3.4.1. Nicel Verileri Toplanma Aracı

Araştırma verileri bizzat araştırmacı tarafımdan toplanmıştır. Öncelikle araştırmayla ilgili gerekli olan izinler alınmış, daha sonra araştırma evren ve örnekleme ve nitel araştırmada çalışma grubu belirlenmiştir. Daha sonra ilgili kurumlarda, gönüllülük usulüne dayalı olarak öncelikle katılımcılara genel bir bilgi verilmiş, ardından araştırmaya katılmaları sağlanmıştır.

Verilerin toplanması aşamasında gerekli kurumlardan izinlerin alınmasının ardından, bizzat araştırmacı tarafından, öğretmenlerin uygun olduğu ders araları ya da

ders bitimlerinde, öncelikle konu ile ilişkili kısa bilgi verilerek, verilerin toplanması sağlanmıştır. Veri toplama süreci 2015-2016 Eğitim ve Öğretim yılının birinci ve ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir.

3.4.2. Nitel Veri Toplanması

Araştırmanın nitel boyutunda araştırmacı tarafından gönüllülük esasına dayalı katılımcılara ön bilgi verilmiş ardından görüşmeler yapılmıştır. Yani veriler yüz yüze görüşme yolu ile öğretmenlerin zamanlarının ve yerlerinin uygun olduğu zaman aralıklarında, bir aylık bir sürede, 2015-2016 Eğitim ve öğretim yılının ikinci yarısında gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların izni doğrultusunda ses kaydı alınmıştır. Katılımcılara etik kurallara uyulacağına dair bilgi verilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada nominal ve ordinal verilerin dağılımları Frekans analizi ile yapılmış, ölçek boyutlarının değerleri ise ortalama ve standart sapma ile verilmiştir. Verilerin dağılımlarının normallik testi için Kolmogorov Smirnov testi yapılmıştır. Kolmogorov Smirnov testi sonucuna göre normal dağılıma uyan verilerin iki grup arasındaki farkı için Bağımsız Örneklem T-Testi, ikiden çok grup arasındaki farkı için ise One Way ANOVA testleri kullanılmıştır. Normal dağılıma uymayan ve parametrik olmayan kabul edilen verilerin ise iki grup arasındaki Mann Whitney U testiyle, ikiden çok grup arasındaki farkı ise Kruskal Wallis testi ile yapılmıştır. İlişkisel tarama modelinde parametrik veriler için Pearson's Korelasyonu, nonparametrik veriler için ise Spearman's rho korelasyon analizi kullanılmıştır. Yapısal eşitlik analizi için AMOS programı, diğer analizler için SPSS or Windows paket programı kullanılmıştır. Tüm analizler %95 güven aralığında ve $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel analiz bölümünde elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Bu noktada öncelikle analiz edilecek olan içeriğin bilgisayara geçişi için deşifre işlemleri yapılmış, daha sonra katılımcıların görüşlerine uygun olarak, görüşme

metinlerinde katılımcıların ifadelerinden, ilgili literatür ve kullanım sıklığına göre belirli göstergeler seçilmiştir. Daha sonra bu gösterge kelimelerin hangi katılımcı tarafından ne şekilde kullanıldığı incelenerek kodlanmış ve gerekli analizler yapılmıştır.



BÖLÜM IV: BULGULAR

4.1. Nicel Bulgular

Altproblem testlerinden önce, araştırmada kullanılan ölçek boyutlarının ortalama değerlerinin normal dağılıma uyup uymadığının analizi için Kolmogorov Smirnov testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1.
Ölçek Boyutlarının Normallik Dağılımı Anlizi Sonuçları

Boyutlar	Kolmogorov-Smirnov Z	p
Liderlik Bireysel Katılım	5,042	,000
Liderlik Yönetici Desteği	4,211	,000
Takım Çalışması	6,490	,000
İçsel Liderlik	3,119	,000
Dışsal Liderlik	4,256	,000

Tablodan da görüleceği gibi, tüm ölçek boyutlarının dağılımları, standart normal dağılımdan istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Bu nedenle ölçek boyutlarının normal dağılıma uymadığı kabul edilmiştir. İkili grupların fark analizlerinde Mann Whitney U testi, ikiden fazla grubun ölçek ortalamaları için yapılan fark analizinde ise Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır.

4.1.1. Demografik Özelliklere Göre Takım Çalışması Uygulamaları Arasındaki Farklar

Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin takım çalışması düzeylerinin demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğinin analizi için aşağıdaki alt problem kurulmuştur.

“S1: Öğretmen takımı uygulamaları, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?”

Alt problemin analizi için yapılan test sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2.
Demografik Özelliklere Göre Takım Çalışması Düzeyleri Arasındaki Farklar

Demografik özellikler	f	%	X	SS	U/X ²	p
Yaş						
23-30 arası	70	16,7	3,17	0,31	7,608	0,055
31-40 arası	266	63,6	3,11	0,30		
41-50 arası	68	16,3	3,21	0,32		
51 ve üzeri	14	3,3	3,11	0,31		
Eğitim Durumu						
Lisans	299	71,5	3,12	0,30	1,495	0,474
Yüksek lisans	107	25,6	3,15	0,31		
Doktora	12	2,9	3,25	0,43		
Cinsiyet						
Erkek	271	64,8	3,14	0,30	19626,00	0,778
Kadın	147	35,2	3,13	0,32		
Medeni durum						
Evli	312	74,6	3,13	0,30	0,221	0,896
Bekar	94	22,5	3,14	0,31		
Boşanmış	12	2,9	3,17	0,36		
Aylık gelir						
2501-3000 TL arası	28	6,7	3,21	0,30	80918,00	0,148
3001-4500 TL arası	390	93,3	3,13	0,31		
Branş						
Sınıf öğretmenliği	69	16,5	3,12	0,32	2,188	0,335
Sosyal bilimler	321	76,8	3,13	0,30		
Sayısal bilimler	28	6,7	3,21	0,30		
Alan değişikliği						
Evet	97	23,2	3,15	0,31	15167,50	0,662
Hayır	321	76,8	3,13	0,30		
Liderlik eğitimi						
Evet	97	23,2	3,12	0,33	14790,00	0,397
Hayır	321	76,8	3,14	0,30		

*Koyu renkli olan değerler, en yüksek değeri göstermektedir.

Tablodan da görüleceği gibi, takım çalışması uyum düzeyi yaşa göre en fazla 41-50 arasında yaşa sahip olan öğretmenlerde görülmektedir. Öte yandan fark analizi sonuçlarına göre gruplar arasındaki bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$).

Eğitim durumuna göre takım çalışmasına uyum düzeyi doktora düzeyinde eğitime sahip olan öğretmenlerde en yüksek düzeydedir. Ancak burada da, eğitim gruplarına göre takım çalışmasına uygunluk düzeyi istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Cinsiyete göre; erkek öğretmenlerin takım çalışmasına uyum düzeyleri kadın çalışanlara göre daha yüksektir. Fark analizi sonuçları ise takım çalışmasının boyutlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur ($p>0,05$).

Medeni duruma göre; boşanmış olan öğretmenlerin takım çalışması uyum düzeyleri diğer öğretmenlerden daha yüksek düzeydedir. Ancak fark analizi sonuçları takım çalışmasının medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmadığını ortaya koymuştur ($p>0,05$).

Aylık gelire göre; aylık geliri 2501-3000 TL arasında olan öğretmenlerin takım çalışmasına uyum düzeyi daha fazladır. Öte yandan gelire göre takım çalışması uyum düzeyi istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Branşa göre; sayısal bilimlerden mezun olan öğretmenlerin takım çalışması uyum düzeyleri daha yüksektir. Fark analizi sonuçları ise branşa göre takım çalışması uyum düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ($p>0,05$).

Alan değişikliği yapma durumuna göre; değişiklik yapanların takım çalışması uyum düzeyleri daha yüksektir. Ancak fark analizi sonuçları gruplar arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ($p>0,05$).

Daha önce liderlik eğitimi alma durumuna göre; liderlik eğitimi almayan öğretmenlerin takım çalışmasına daha uyumlu olduğu görülmektedir. Burada da fark analizi sonuçları, liderlik eğitimi alma durumuna göre gruplar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ($p>0,05$).

4.1.2. Demografik Özelliklere Göre Liderlik Uygulamaları Arasındaki Farklar

Araştırmada ikinci olarak öğretmenlerin liderlik düzeylerinin demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğinin analizi için aşağıdaki alt problem kurulmuştur.

“S2: Öğretmen liderliği uygulamaları, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?”

Altproblemin analizi için yapılan test sonuçları Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3.
Demografik Özelliklere Göre Liderlik Düzeyleri Arasındaki Farklar

Demografik özellikler	f	%	Bireysel K.		Yönetici D		İçsel L.		Dışsal L.	
			X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
Yaş										
23-30 arası	70	16,7	4,29	0,25	2,81	0,17	3,56	0,67	3,74	0,92
31-40 arası	266	63,6	4,34	0,26	2,82	0,17	3,71	0,61	3,79	0,96
41-50 arası	68	16,3	4,35	0,27	2,80	0,18	3,76	0,63	3,72	0,94
51 ve üzeri	14	3,3	4,31	0,26	2,83	0,16	3,48	0,88	3,74	0,64
Eğitim Durumu										
Lisans	299	71,5	4,32	0,26	2,81	0,17	3,72	0,60	3,73	0,95
Yüksek lisans	107	25,6	4,34	0,27	2,83	0,16	3,61	0,71	3,88	0,91
Doktora	12	2,9	4,34	0,23	2,80	0,22	3,61	0,72	3,69	0,67
Cinsiyet										
Erkek	271	64,8	4,34	0,26	2,82	0,17	3,71	0,61	3,77	0,95
Kadın	147	35,2	4,31	0,27	2,80	0,18	3,64	0,67	3,76	0,91
Medeni durum										
Evli	312	74,6	4,33	0,27	2,82	0,17	3,64	0,63	3,78	0,96
Bekar	94	22,5	4,32	0,25	2,81	0,18	3,80	0,65	3,77	0,87
Boşanmış	12	2,9	4,33	0,28	2,83	0,18	3,93	0,44**	3,49	0,85
Aylık gelir										
2501-3000 TL arası	28	6,7	4,36	0,29	2,77	0,18	3,76	0,69	3,79	1,00
3001-4500 TL arası	390	93,3	4,33	0,26	2,82	0,17	3,68	0,63	3,77	0,93
Branş										
Sınıf öğretmenliği	69	16,5	4,32	0,25	2,83	0,16	3,74	0,57	3,79	0,82
Sosyal bilimler	321	76,8	4,33	0,26	2,82	0,17	3,67	0,64	3,76	0,96
Sayısal bilimler	28	6,7	4,36	0,29	2,77	0,18	3,76	0,69	3,79	1,00
Alan değişikliği										
Evet	97	23,2	4,34	0,26	2,81	0,17	3,74	0,61	3,79	0,87
Hayır	321	76,8	4,33	0,25	2,82	0,17	3,67	0,64	3,76	0,96
Liderlik eğitimi										
Evet	97	23,2	4,34	0,27	2,83	0,16	3,59	0,66	3,88	0,94
Hayır	321	76,8	4,33	0,26	2,81	0,17	3,72	0,62	3,74	0,93

*Koyu renkli olan değerler, en yüksek değeri göstermektedir. **p<0.05

Liderlik ile ilgili fark analizi sonuçları incelendiğinde, yaşa göre bireysel ve içsel liderlik puanları en fazla 41-50 arasında yaşa sahip olan öğretmenlerde, yönetici desteği 51 ve üzerinde yaşa sahip olan öğretmenlerde, dışsal liderlik ise 31-40 arasında yaşa

sahip olan öğretmenlerde daha yüksek düzeydedir. Fark analizi sonuçlarına göre ise bu farklar gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir ($p>0,05$).

Eğitim durumuna göre; içsel liderlik puanı lisans mezunlarında, diğer tüm liderlik boyutları ise yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip olan öğretmenlerde daha yüksek düzeydedir. Ancak eğitim durumuna göre liderlik eylem ve bulguları istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemiştir ($p>0,05$).

Cinsiyete göre; tüm liderlik boyutu puan ortalamaları erkeklerde daha yüksek düzeydedir. Öte yandan liderlik algısı ve yeterliliklerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı derecede bir farkının olmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Medeni duruma göre dışsal liderlik puanı evli katılımcılarda, diğer tüm boyutlar ise boşanmış öğretmenlerde daha yüksek düzeydedir. Fark analizi sonuçlarına göre ise içsel liderlik puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı ($p<0,05$), diğer tüm boyutların gruplar arasındaki farkları ise istatistiksel olarak anlamsızdır ($p>0,05$).

Aylık gelire göre; yönetici desteği en fazla 3001-4500 TL arasındaki gelire sahip olduğunu ifade eden öğretmenlerde, diğer tüm boyutlar ise 2501-3000 TL arasındaki gelire sahip olan öğretmenlerde daha yüksek düzeydedir. Ancak gelir düzeyi farkının, liderlik algı ve eylemler üzerinde etkisinin olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Branşa göre; yönetici desteği en fazla sınıf öğretmenliğinden gelen öğretmenlerde, diğer tüm boyutlar ise sayısal bilimlerden gelen öğretmenlerde daha yüksek düzeydedir. Fark analizi sonuçlarına göre liderlik eylem ve bulguları istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemiştir ($p>0,05$).

Alan değişikliği yapma durumuna göre; yönetici desteği alan değişikliği yapmayan öğretmenlerde, diğer tüm boyutlar ise alan değişikliği yapan öğretmenlerde daha yüksek düzeydedir. Öte yandan alan değişikliği yapma durumuna göre liderlik eylem ve bulguları istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemiştir ($p>0,05$).

Liderlik eğitimini daha önce alma durumuna göre; içsel liderlik puanı eğitim almayan öğretmenlerde, diğer tüm boyutlar ise liderlik eğitimi alan öğretmenlerde daha yüksek düzeydedir. Liderlik eğitimi alma durumuna göre liderlik eylem ve bulguları istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemiştir ($p>0,05$).

4.1.3. Takım Çalışması ile Öğretmen Liderliği Uygulamaları Arasındaki İlişki

Araştırmanın üçüncü altproblemi takım çalışması ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiye yönelik olarak aşağıdaki gibi kurulmuştur:

“S3: Öğretmen takımı boyutları ile öğretmen liderliği boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?”

Alt problemin analizi için yapılan test sonuçları Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.4.
Takım Çalışması ile Liderlik Boyutları Arasındaki İlişki

	r	p
Bireysel katılım	0,039	0,426
Yönetici desteği	-0,068	0,163
İçsel liderlik	-0,008	0,875
Dışsal liderlik	-0,070	0,156

Tablodan da görüleceği gibi, takım çalışması ile liderlik boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ($p < 0,05$). Bu noktada her ne kadar fark analizi sonuçları istatistiksel olarak anlamsız olsa da, daha büyük örnekleme bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olması mümkündür. Anlamlılık bir kenara bırakıldığında liderliğin bireysel katılım boyutu takım çalışmasını pozitif yönde, yönetici desteği ile ishal ve dışsal liderlik ile negatif yönde etkileşim ilişkisi içerisindedir.

4.1.4. Takım Çalışması, Öğretmen Liderliği ve Okul Başarısı Arasındaki İlişki

Araştırmanın dördüncü alt problemi takım çalışması, öğretmen liderliği ve okul başarısı arasındaki ilişkiye yönelik olarak aşağıdaki gibi kurulmuştur:

“S4: Takım çalışması, öğretmen liderliği ve okul başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?”

Alt problemin analizi için yapılan test sonuçları Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.5.
Takım Çalışması, Öğretmen Liderliği ve Okul Başarısı Arasındaki İlişki

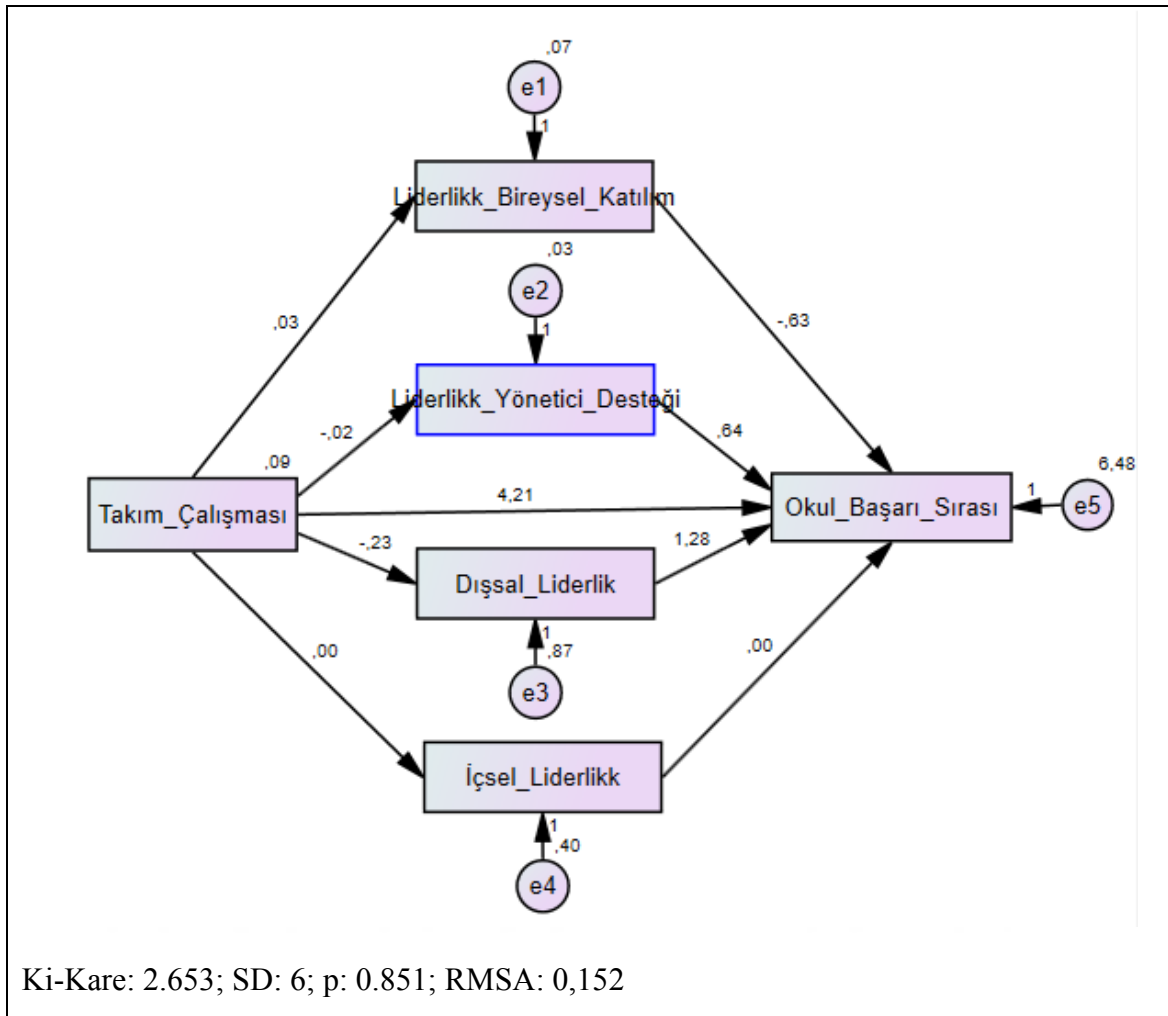
	Okul Başarı Sırası	Takım Çalışması	Liderlik Bireysel Katılım	Liderlik Yönetici Desteği	İçsel Liderlik	Dışsal Liderlik
Okul Başarı Sırası	1,000	,308**	-,068	,044	-,016	,256**
Takım Çalışması	,308**	1,000	,039	-,068	-,008	-,070
Liderlik Bireysel Katılım	-,068	,039	1,000	,032	,028	-,006
Liderlik Yönetici Desteği	,044	-,068	,032	1,000	-,021	,056
İçsel Liderlik	-,016	-,008	,028	-,021	1,000	,001
Dışsal Liderlik	,256**	-,070	-,006	,056	,001	1,000

*p<0.05 **p<0.01

Okul başarı sırası ile takım çalışması ve liderlik arasındaki ilişkiler incelendiğinde, Okul başarı sırasının takım çalışması ($r=0,308$; $p<0,001$) ile hem de dışsal liderlik ($r=0,256$; $p<0,001$) ile istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. İlişkinin boyutu incelendiğinde, takım çalışmasının okul başarısı üzerindeki etkisinin dışsal liderliğe göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla takım çalışması ya da dıştan liderlik üzerine yapılan çalışmaların okul başarısında arttıracakları ifade edilebilir.

4.1.5. Takım Çalışması, Liderlik ve Okul Başarısı Arasında Yapısal Eşitlik Modellemesi

Araştırmada takım çalışmasının liderliği etkilediği ve bu sayede öğrencilerin başarısının etkilendiği hipotezinin testi için yapılan Yapısal Eşitlik Modellemesi sonuçları aşağıdaki şekilde verilmiştir.



Şekil 4.1. Takım Çalışması, Liderlik ve Okul Başarısı Arasında Yapısal Eşitlik Modellemesi

Yapısal eşitlik modelinde, literatür bilgilerinden yararlanarak takım çalışmasının öğretmenlerin bir arada olmasına imkan verdiği, bir arada ya da bir takım olan öğretmenlerde ise liderlik özelliklerinin baskın hale geldiği, bu durumun da öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olduğu varsayımı sınanmıştır. Analiz sonuçlarına göre takım çalışmasıyla okul başarıları arasında yol katsayısı 4.21 olup, istatistiksel olarak anlamlıdır. Liderlik boyutları ile takım çalışması arasında yol katsayıları anlamlı çıkmayıp, okul başarıları ile liderlik boyutları arasında ise sadece dışsal liderlik anlamlıdır.

Yapısal eşitlik modeli korelasyon ve regresyon katsayıları incelendiğinde, takım çalışması ile içsel liderlik arasındaki korelasyon katsayısı küçük olup, dışsal liderlik ile ise -0.23 olarak daha yüksek bulunmuştur. Liderliğe bireysel katılım ile takım çalışması

arasındaki korelasyon, takım çalışması ile liderlik yönetici desteğinden daha yüksektir. Regresyon ve korelasyon katsayılarıyla RMSA değerleri incelendiğinde, takım çalışması ile okul başarısı arasında doğrudan bir ilişkinin olduğunu, ancak liderliğin moderatör etkisinin olmadığını ifade etmek mümkündür. RMSEA değerinin 0.07'nin üzerinde olması iyi derece uygunluğun olmadığını göstermektedir (Byrne, 2011). Araştırmada elde edilen yapısal eşitlik modeli ise korelasyon analizi sonuçları ile uyumlu olup, okul başarısı ile takım çalışması arasında öğretmen liderliğinin moderatör etkisinin iyi derece uyumlu olmadığını göstermektedir.

4.2. Nitel Bulgular

Çalışmanın bu kısmında, nitel verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular 6 başlık altında sunulmuştur. Bu başlıklar şu şekildedir; öğretmenler arasındaki iletişim düzeyi, öğretmenler arasındaki işbirliği yapma düzeyi, öğretmen takımlarına ilişkin görüşler, öğretmen liderliğine ilişkin görüşler, takım çalışması ve liderlik arasındaki ilişkiye dair görüşler ve takım çalışması ve liderliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerdir.

Öğretmenlerin iletişim, işbirliği yapma ve takım çalışması düzeylerine yönelik olarak örgütsel bağlılık ve liderlik alt boyutlarına yönelik istatistiksel olarak anlamlı farkın nedenlerini araştırmak için yarı yapılandırılmış nitel sorular hazırlanmıştır. Öğretmenlerle yapılan yüzyüze görüşme sonucunda aşağıdaki sorulara cevap aranmış ve elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

4.2.1. Öğretmenler Arasındaki İletişim Düzeyi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarındaki öğretmenler arasındaki iletişim düzeyini ölçmek üzere “Okulunuzda öğretmenler arasında iletişim ne düzeydedir?” sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 4.6.
Öğretmenler Arasındaki İletişim Düzeyi

İfadeler	Katılımcılar	Katılımcı sayısı	Yüzde (%)
Yeterli görüyorum	K1, K3, K4, K5, K12, K13	6	30.00
Ciddi iletişim sorunlarımız var	K2, K9, K10, K11	4	20.00
Orta düzeyde iletişime sahibiz	K8, K14, K15, K16, K17, K19	6	30.00
Değerlendirmek için yeterli bilgim yok	K6, K7, K18, K20	4	20.00

Öğretmenlerin büyükçe bir bölümü okullarındaki öğretmenler arasındaki iletişimi yeterli görmemekte olup, yeterli diyen katılımcıların sayısı sadece altı kişidir (K1, K3, K4, K5, K12, K13). Katılımcılardan dördü ciddi iletişim sorunlarının olduğunu (K2, K9, K10, K11), altısı orta düzeyde iletişime sahip olduklarını (K8, K14, K15, K16, K17, K19) ve dördü değerlendirmek için yeterli bilgilerinin olmadığını ifade etmiştir (K6, K7, K18, K20). En fazla ortaya çıkan iki gösterge ise %30 oranla iletişimi yeterli görme ve orta düzeyde görmeye ilişkin göstergelerdir. Öğretmenler arasındaki iletişim düzeyine ilişkin 3. ve 7. öğretmen *“iletişim konusunda sıkıntı yok, ancak iletişim kuracak yeterli ortam yok”* derken, 12. öğretmen *“farklı yaş grubunda, özellikle gençlerde iletişim sorunları yaşıyoruz”* ifadesini kullanmıştır. 14. öğretmen *“erkek öğretmenlerin kendi aralarında daha kolay iletişim kurduklarını, kadın öğretmenlerin de kendi aralarında daha iyi iletişim kurduğunu”* belirtmiştir. 10. öğretmen ise yaşadıkları ciddi iletişim sorunlarını şu şekilde açıklamıştır *“Erkek öğretmenler detaylara önem vermiyor, çok genel düşünüyorlar. Hiçbir şeyi sorgulamıyor, olduğu gibi kabul ediyorlar. Problemin kökenine inmiyor, herşeye yüzeysel yaklaşıyorlar”*. 19. Öğretmen *“Özellikle branş farklılıkları ve derslerine girdiğimiz seviye gruplarının öğretmenleri ile aramızda iletişim kopuklukları yaşanabiliyor.”* olarak ifade etti. 1. Öğretmen *“Mesleki tecrübemin öğretmenlerle kurduğum iletişimde etkisi olduğunu düşünüyorum.”* olarak belirtti. Genel olarak bu baskın ifadelere, gruptaki 4., 5., 12, ve 14. Öğretmenler de katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Dolayısıyla öğretmenlerin kendi içerisinde genel olarak orta düzeyde iletişime sahip olduklarını ve bunu da yeterli gördüklerini ifade etmek mümkündür. Bunun yanında öğretmenler arasındaki iletişime iş yükü ve nesil farklılığının etki ettiğini de ifade etmek mümkündür.

4.2.2. Öğretmenler Arasındaki İşbirliği Yapma Düzeyi

Öğretmenlerin kendi aralarında işbirliği yapma düzeylerine ilişkin “Öğretmenler arasında işbirliği yapabilme düzeyi nedir, işbirliği yaparken ne gibi engellerle karşılaşmaktasınız?” sorusu sorulmuştur.

Tablo 4.7.
Öğretmenler Arasındaki İşbirliği Yapma Düzeyi

İfadeler	Katılımcılar	Katılımcı sayısı	Yüzde (%)
Yeterli görüyorum	K1, K3, K4, K5, K12	5	25.00
İşbirliği sağlamada ciddi güçlükler görüyorum	K2, K9, K10, K11, K13, K15	6	30.00
Orta düzeyde işbirliği yeteneğimiz var	K8, K14, K16, K17, K19	5	25.00
İşbirliği ile ilgili bir ortak nokta bulamıyoruz	K6, K7, K18, K20	4	20.00

Öğretmenlerin %25’i işbirliği düzeyini yeterli görmekte (K1, K3, K4, K5, K12), %30’u işbirliği sağlamada ciddi güçlükler çekmekte (K2, K9, K10, K11, K13, K15), %25’i orta düzeyde işbirliği yeteneğine sahip olduklarını (K8, K14, K16, K17, K19) ve %20’si ise işbirliği ile ilgili ortak bir nokta bulamadıklarını ifade etmişlerdir (K6, K7, K18, K20). Yine burada da, 12. öğretmen, “*gençlerin işbirliğine uyum düzeyleri daha düşüktür*” demiştir ve fokus gruptaki diğer öğretmenler de bunu destekleyecek ifadeler kullanmıştır. 8. ve 17. öğretmenler ise “*İşbirliği için öğretmenler elinden geleni yapsa da, yönetimden yeterli destek göremiyoruz*” demiştir. Yine bu ifade de, gruptaki diğer öğretmenler tarafından onaylanmıştır. 5. Öğretmen “*erkek öğretmenler sadece okulda değil, dışarda da sık sık birbirleriyle görüşüyor, çeşitli etkinliklere beraber katılıyorlar. Hatta ailece tatile giden öğretmenler var. Bu yüzden erkek öğretmenlerin arasında işbirliği için avantajları daha fazla*” diye belirtmiştir. 7. Öğretmen ise “*kadın öğretmenlerin daha duygusal o yüzden , işbirliği yapmak için kendi gibi düşünen öğretmenleri tercih ediyor*” diye belirtmiştir. 2. Öğretmen “*Gençlere destek olamaya çalışıyoruz ancak kendileri biz sınıf öğretmenlerinin desteğini pek hoş karşılamıyor. Özellikle branş öğretmenleri ile işbirliği kurmakta ciddi problemler oluşabiliyor.*” Olarak ifade etmiştir. 10. öğretmen de belirtilen bu sözlere katıldığını eklemiştir. 6. Öğretmen “*Disiplinler arası farklılıkların ortak nokta bulmakta zorluk oluşturduğunu düşünüyorum.*” olarak ifade etti. 20. Öğretmen de belirtilen konuya katıldığını ifade etti.

Burada da en fazla kullanılan gösterge işbirliği sağlamada ciddi güçlükler çekildiği göstergesidir. Bu sorunlar arasında ise en fazla ön plana çıkanları yine kuşaklar arası iletişim güçlükleri ve yönetimin yeterli desteği vermemesi gelmektedir.

4.2.3. Öğretmen Takımlarına İlişkin Görüşler

Katılımcıların öğretmen takımlarına ilişkin görüşlerini ölçmek üzere “Öğretmen takımları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Sizce ne derece gereklidir, mevcut düzeyi okulunuzda nedir?” sorusu sorulmuştur.

Tablo 4.8.
Öğretmen Takımlarına İlişkin Görüşler

İfadeler	Katılımcılar	Katılımcı sayısı	Yüzde (%)
Gereklidir	K1, K3, K4, K5, K12, K13	6	30.00
Orta düzeyde gerekli olduğunu düşünüyorum	K2, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K14, K15, K16, K17, K19, K20	13	65.00
Yeterli konu olmadığını düşünüyorum	K2, K9, K10, K11	4	20.00
Yeterli altyapı yoktur	K8, K14, K15, K16, K17, K19	6	30.00
Öğretmenler takım çalışmasına yanaşmıyor	K6, K7, K18, K20	4	20.00
Yönetim yeterli desteği vermiyor	K2, K9, K10, K11, K8, K14, K15, K16, K17, K19	10	50.00

Katılımcıların büyükçe bir bölümü, %65'i öğretmen takımlarını orta düzeyde gerekli görmektedir (K2, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K14, K15, K16, K17, K19, K20). En fazla oranı olan gösterge bu olup, bunu %50 oranla yönetimin yeterli desteği vermediği göstergesi izlemektedir (K2, K9, K10, K11, K8, K14, K15, K16, K17, K19). Bunun yanında katılımcıların %30'u öğretmen takımlarının gerekli olduğunu (K1, K3, K4, K5, K12, K13), %20'si yeterli konu olmadığını (K2, K9, K10, K11), %30'u yeterli altyapı olmadığını (K8, K14, K15, K16, K17, K19) ve %20'si öğretmenlerin takım çalışmasına yanaşmadığını ifade etmiştir (K6, K7, K18, K20). Burada da, 17. öğretmen “*öğretmen takımları için gerekli teorik altyapı ve bilgi yok, hangi konularda takım çalışması yapacağız ki, herkesin iş yükü kendi başını aşıyor*” derken, 9. öğretmen ise “*öğretmenlerin takım halde çalışmaları çok önemli, aynı hastanelerdeki gibi, her birimiz farklı branşlarda bütünün parçalarıyız. Ama bunu şuan uygulayacak yeterli ortam maalesef yok*” demiştir. 1. Öğretmen “*uyum ve işbirliği içinde çalışmak, öğrenci başarısını etkileyen bir faktördür. Biz öğretmenlerin görüş birlikleri öğrenci üzerinde etkilidir ve gereklidir.*” olarak ifade etmiştir.3. , 4. ve 5. Öğretmenler de bu ifadelere

katıldıklarını belirttiler. 2. Öğretmen “ *Maalesef yönetimden yeterli desteği göremiyoruz. Planlama eksiklikleri bizleri bu konu ile ilgili olarak olumsuz yönde etkiliyor.* ” olarak belirtti. 12. Öğretmen “*Öğretmen takımlarının, bizlerin iletişim içerisinde olması açısından ve öğrenciye yönelik yapılması planlanan etkinliklerin seviye grup ve kişiye özel olması açısından önemli bir rolünün olduğunu düşünüyorum.* ” olarak belirtti. 13. Öğretmen “ *Özellikle şube öğretmen kurul toplantılarında öğretmen takımlarının önemini ve gerekliliğini bir kez daha anlamak mümkündür*” olarak belirtti.

Genel olarak öğretmenler öğretmen takımlarının gerekli olduğunu düşünse de, mevcut düzen ve iş yükü başta olmak üzere, kurumsal yapıda buna yeterince yer verilmediği görüşündedir.

4.2.4. Öğretmen Liderliğine İlişkin Görüşler

Katılımcıların öğretmen takımlarına ilişkin görüşlerini ölçmek üzere “Öğretmen liderliği konusunda düşünceleriniz nelerdir? Sizce ne derece gereklidir?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, %45’i gerekli olduğunu (K1, K3, K4, K5, K7, K8, K10, K12, K13), %50’si orta düzeyde gerekli olduğunu (K2, K6, K9, K11, K14, K15, K16, K17, K19, K20), %20’si yeterli konu olmadığını (K2, K9, K10, K11), %30’u yeterli altyapının olmadığını (K8, K14, K15, K16, K17, K19), %30’u öğretmenlerin liderliğin çıkmasına engel olduğunu (K6, K7, K10, K11, K18, K20) ve %40’ı ise yönetimin yeterli desteği vermediğini ifade etmiştir (K2, K9, K8, K14, K15, K16, K17, K19).

Tablo 4.9.
Öğretmen Liderliğine İlişkin Görüşler

İfadeler	Katılımcılar	Katılımcı sayısı	Yüzde (%)
Gereklidir	K1, K3, K4, K5, K7, K8, K10, K12, K13	9	45.00
Orta düzeyde gerekli olduğunu düşünüyorum	K2, K6, K9, K11, K14, K15, K16, K17, K19, K20	10	50.00
Yeterli konu olmadığını düşünüyorum	K2, K9, K10, K11	4	20.00
Yeterli altyapı yoktur	K8, K14, K15, K16, K17, K19	6	30.00
Öğretmenler liderliğin oluşmasına engel oluyor	K6, K7, K10, K11, K18, K20	6	30.00
Yönetim yeterli desteği vermiyor	K2, K9, K8, K14, K15, K16, K17, K19	8	40.00

Burada en fazla ön plana çıkan gösterge, liderliğin orta düzeyde gerekli olduğudur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar arasında ön plana çıkan ve grup üyelerinin onayladığı görüşe göre 13. öğretmen “*öğretmen liderliği önemli ama hangi konuda, ne liderliği yapacağız? Birimler arasında iletişim düzeyi oldukça düşük ve bu da liderliğin ortaya çıkmasını engelliyor*” demiştir. Bunun yanında 6. Öğretmen ise “*liderlik bizim kurumsal yapımıza göre tehlikeli bir olgudur. Bizde erken öten horozun başını keserler diye bir söz var*” demiştir. 8. Öğretmen “*Liderlik eğitiminin gerekli olduğunu ancak okullarda , hizmet içi eğitim dönemlerinde bununla ilgili bir çalışma yapılmadığı için öğretmenlerin liderliğini geliştirici bir altyapı sağlanamamaktadır.*” olarak ifade etti. 17. Öğretmen “*Bence okullarda yönetim, öğretmen liderliğini istemiyor. Yeni yöneticilerin çıkmasından çok hoşlanmıyorlar. Zaten okullarda da bunu destekleyecek herhangi bir çalışma yapılmıyor. Gerçi bu noktada öğretmen liderliği gerekli midir diye kendime soruyorum.*” olarak belirtti. 6. Öğretmen “*Öğretmen liderliğinin gerekli olduğunu düşünüyorum ancak, en büyük engelin yine kendi içimizde öğretmenler olduğunu düşünüyorum. Kıskançlık ön planda yer alıyor. Birbirimizi alkışlamaktan , destekten çok maalesef birbirimize köstek oluyoruz*” olarak belirtti. 20. Öğretmen de benzer düşüncelerini dile getirdi.

Genel olarak takım çalışması düzeyinin düşük görülmesi nedeniyle, liderliğin yeterince ortaya çıkmadığını ama gerekli olduğunu düşünen öğretmenler, mevcut kurumsal yapı içerisinde bunun oldukça güç gerçekleşeceğine inandıklarını ifade etmişlerdir.

4.2.5. Takım Çalışması ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Dair Görüşler

Katılımcıların öğretmen takımları ve liderlik arasındaki ilişkiye dair görüşlerini ölçmek üzere “Takım çalışması ya da öğretmen arkadaşlarınızla bir araya geldiğinizde, grubun yönetiminde ön plan çıkan kişilerin liderlik düzeyini nasıl değerlendirmektesiniz?” sorusu sorulmuştur.

Tablo 4.10.
Takım Çalışması Ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Dair Görüşler

İfadeler	Katılımcılar	Katılımcı sayısı	Yüzde (%)
Birbirlerini olumlu etkiler	K1, K3, K4, K5, K7, K8, K10, K12, K13	9	45.00
Etkisi olmadığını düşünüyorum	K2, K6, K9, K11, K14, K15, K16, K17, K19, K20	10	50.00
Grup içerisinde önemli ölçüde etkileri vardır.	K10, K13	2	10.00
Gözlem yapacak deneyimim olmadı.	K8, K14, K15, K16, K17, K19	6	30.00

Katılımcıların %45’i takım çalışması ve liderliğin birbirlerini olumlu etkilediğini (K1, K3, K4, K5, K7, K8, K10, K12, K13), %50’si takım çalışması ile liderliğin etkisinin olmadığını (K2, K6, K9, K11, K14, K15, K16, K17, K19, K20), %10’u grup içerisinde önemli ölçüde etkilerinin olduğunu (K10, K13) ve %30’u ise gözlem yapacak deneyimlerinin olmadığını ifade etmişlerdir (K8, K14, K15, K16, K17, K19). Burada da en fazla kullanılan gösterge, takım çalışması ve liderliğin birbirine etkisinin olmadığı yönündeki görüştür. Bu noktada yine 13. öğretmen, “*daha önce de ifade ettiğim gibi, liderlik ve takım çalışması yeterince yok ki, ilişkisi olsun diyelim. Buna rağmen Avrupa ülkelerinde çok etkili uygulamaların olduğunu duyuyoruz ama bizde şuan mevcut durum maalesef bu*” demiştir. 2. öğretmen ise “*bir kişinin lider olabilmesi için öncelikle, liderlik edeceği takım olması gerekir. Öğretmen takımlarının önemli olduğu konusunda hemfikir isek, bu gerekli ama ülkemizde yeterince olmayan bişeydir*” ifadesini kullanmıştır. 6. Öğretmen “*Öncelikle bir grup olabilmek, birlikte hareket edebilmek ve aynı dili konuşabilmek önemli. Bizler henüz bunu başaramamışken, liderlik ile bağlantısını kurmak çok zor*” demiştir. 10. Öğretmen “*Grup olarak hareket edebilmek ve iletişim içerisinde olmak veli-okul-öğrenci iletişimi için çok değerli ve önemlidir. Velinin gözünde de aynı dili konuşan bir takım olmak önemlidir. Buna bağlı olarak da bir grup lideri ile çalışmak , gruba ve okula olumlu şekilde yansır katkısı büyüktür.*”

olarak belirtti. 19. Öğretmen” *Yeterli deneyime sahip değilim, bu yüzden gözlem yapacak bir ortamda bulunmadım*” olarak belirtti.

Öğretmenler genel olarak takım çalışması ve liderliğin gerekli olduğunu, ancak yeterli düzeyde uygulamada yer bulmadığı için, bu ikili arasındaki ilişkinin ortaya çıkmasını değerlendirecek yeterli verilerinin olmadığını bildirmişlerdir.

4.2.6. Takım Çalışması ve Liderliğin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşler

Katılımcıların öğretmen takımları ve liderliğin öğrenci başarısı üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerini ölçmek üzere “Sizce öğretmen takımları ve liderliğin öğrenci başarısı üzerine ne gibi etkileri vardır?” sorusu sorulmuştur.

Tablo 4.11.
Takım Çalışması Ve Liderliğin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşler

İfadeler	Katılımcılar	Katılımcı sayısı	Yüzde (%)
Olumlu etkiler	K1, K3, K4, K5, K7, K8, K10, K12, K13	9	45.00
Etkisi olmadığını düşünüyorum	K2, K6, K11, K14, K15, K16, K17, K19, K20	9	45.00
Mesleki yaşamımda olumlu etkilerini gördüm	K2, K9, K10	3	15.00
Gözlem yapacak deneyimim olmadı.	K8, K14, K15, K16, K17, K19	6	30.00
Takım çalışması ve liderlik yeterli düzeyde olmadığından değerlendirme yapamam.	K15, K16, K19, K20	4	20.00

Katılımcıların %45’i takım çalışması ve liderliğin öğrenci başarısını olumlu etkilediğini (K1, K3, K4, K5, K7, K8, K10, K12, K13), %45’i herhangi bir etkisinin olmadığını (K2, K6, K11, K14, K15, K16, K17, K19, K20), %15’i mesleki yaşamlarında olumlu etkisini gördüklerini (K2, K9, K10), %30’u gözlem yapacak deneyimlerinin olmadığını (K8, K14, K15, K16, K17, K19) ve %20’si ise takım çalışması ve liderliğin yeterli düzeyde olmaması nedeniyle değerlendirme yapamayacaklarını ifade etmişlerdir (K15, K16, K19, K20). Burada takım çalışması ve liderliğin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi konusunda öğretmenlerin görüş birliği içerisinde olmadıkları ifade edilebilir. Öğretmenlerin tamamı, “öğretmenlere imkan ve fırsat verilirse, en sağlam şekilde liderliğini de uygular, kendi öğrenme ve öğretme stilini de hayata geçirerek, sınıfını uçurur” diyen dördüncü öğretmenin görüşüne katılmaktadır. Yine 16. öğretmen bu konuda, “öğretmen ne kadar özgür ve kendine öz

güveni yüksek ise o kadar etkili ve verimli olur. Bunun için de liderlik tabi ki önemlidir” ifadesini kullanmıştır. 19. Öğretmen “ Mesleki deneyimimde takım çalışması ile ilgili bir eğitim almadım. Bu yüzden bir değerlendirme yapamam” olarak belirtti. 10. Öğretmen “Mesleğe ilk başladığım andan itibaren , zümre başkanımızdan çok şey öğrendim. Mesleki tecrübemde liderlerin önemli rolleri ve etkileri oldu. Bu durum da öğrencilerim ve velilerim üzerinde olumlu katkı sağladı” demiştir. 8. Öğretmen “ Öğretmenlerin birbirleri arasında çalışması, öğrenciler hakkında fikirler paylaşması ve bu konuyu da veli ile paylaşması bence öğrencinin başarısını olumlu etkiler. Öğretmenler sipesifik olarak öğrencinin zayıf olduğu konuları destekleyebilir ve böylece bu destek öğrenci başarısını arttırır. “ demiştir. 2. Öğretmen “ Mesleğimi severek yapıyorum. Yıllar bana çok şey kattı. Her yeni yılın yeni bir tecrübe olduğunu düşündüm ve buna inandım. Bunun yanında mesleğiniz ile tek başınıza değilsiniz. Meslektaşlarınız yaşamımızın bir parçası haline geliyor. Nasıl çocuklar birbirlerinden çok şey öğreniyorlarsa, akran öğrenmesi dediğimiz olgu, bizler de meslektaşlarımızdan çok şey öğreniyoruz. Birbirimize çok şey katıyoruz. Bazen gözden kaçırdığımız birşeyi bir diğer arkadaşımız fark edebiliyor. İşte tam da bu yüzden takım çalışmasının öneminin farkındayım. Öğrencilerimiz çocuklarımız gibi oluyor. Ve bu sayede onlara her açıdan destek olma fırsatı bulabiliyoruz. “ demiştir.

Genel olarak öğretmenlerin çoğunluğu öğretmen takımları ve liderliğin okul başarısı açısından hayati öneme sahip olduğunu düşünmektedir. Öte yandan diğer sorulara verilen yanıtlarda da görüldüğü gibi, öğretmenlerin tamamı takım çalışması ve liderlik için ülkemizde eğitim sisteminin yetersiz kaldığını, bu konuda önemli ve kapsamlı çalışmaların yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin liderlik davranışları ile takım çalışmaları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular bu araştırmanın nitel bölümündeki bulgular tarafından desteklenmektedir. Görüşmeler sonucu öğretmen liderliğinin öğrenci başarısı üzerine etkisi olmadığını düşünen öğretmen %45’lik bir dilimde yer alırken, nicel analizde de öğretmen liderliği ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Takım Çalışması, liderlik ve okul başarısı arasında yapısal eşitlik modellemesine bakıldığında takım çalışması ile liderlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir. Nitel araştırmada da öğretmenlerin %50’si takım çalışması ve liderlik düzeyleri arasında olumlu bir etkileşim olmadığını düşünmektedir. Bu

bağlamda hem nitel çalışmada hem de nicel çalışmadaki veriler birbirini desteklemektedir.

Yine modellemeye bakıldığında takım çalışmasıyla okul başarısı arasında yol katsayısı 4.21 olup, istatistiksel olarak anlamlıdır. Nicel araştırmaya katılan öğretmenlerin %45'i de öğretmen takımlarının öğrenci başarısını olumlu etkilediğini ifade etmiştir.

Nicel araştırmadaki öğretmenlerin %45'i Öğretmen liderliğinin gerekli olduğunu düşünürken, nitel araştırmada Öğretmen Liderliği için seçilen maddelerin iki boyutta görülmektedir. Faktör analizi sonuçlarına göre bunlar içsel ve dışsal liderliktir. Bu bağlamda da her 2 çalışmanın birbirini desteklediği görülmektedir.

BÖLÜM V: SONUÇ

5.1. Sonuç

Araştırma sonuçlarından da görüleceği gibi öğretmenlikte takım çalışması ve liderlik konuları son yıllarda özellikle bilgi toplumuna geçiş süreci ile birlikte önem arz eden, bilişsel çalışmaların giderek arttığı ve bilginin üretiminden aktarımına, paylaşımından çoğaltmaya kadar pek çok kavramın değiştiği günümüzde hayati önem taşımaktadır. Bu nedenle özellikle öğretmenlerin bir arada çalışmalarının ve sinerji oluşturmalarının önemli araçlarından birisi olan takım çalışması, takımlarda ve genel olarak eğitim kurumlarında yönetim ile yakından ilgili olan liderlik kavramlarıyla bir arada değerlendirilmeye başlanmıştır. Buna ilave olarak günümüzde liderlik ve takım çalışması kavramlarının literatürde, öğretmen takımları ve öğretmen liderleri şeklinde yerini aldığını ifade etmek mümkündür.

Öğretmenlerde takım çalışması, eğitim kurumlarının en önemli çalışanları olan ve eğitim kurumlarının temel görevlerini yerine getiren öğretmenler söz konusu olduğunda, pek çok parametreyi etkileyen bir konudur. Örgütsel bağlılık ve vatandaşlık, örgüt kültürü, iş tatmini, personel güçlendirme ya da personel uyumu gibi pek çok konunun, öğretmenler arasındaki uyum ve işbirliği sayesinde arttığını ifade etmek mümkündür. Buna ilave olarak öğretmenlerin örgütsel iletişim çerçevesinde oluşturacakları takımlarda elde edilen başarılar sadece okul ve paydaşlarını değil, aynı zamanda tüm kamuyu etkileyecek sonuçlar verecektir. Zira günümüzde toplumların refah düzeyleri ve gelişmişliklerinin en önemli göstergesi eğitim olup, verilen eğitimin sadece bilgi aktarımıyla değil, aynı zamanda bilgi paylaşımı ve yeni bilgiler üretmek suretiyle geliştirilmesi gerekir. Bunun yanında eğitim çıktılarının “küresel kamusal mal” olarak görülmesi, bu kurumlarda elde edilecek başarı ve verimin tüm kamunun yararına olacak çalışmalar arasına gireceğine işaret etmektedir.

Öğretmenler arası takım çalışmasında, sadece deneyimlerin paylaşılması gibi bir getiri sağlanmakla kalmayıp, aynı zamanda yeni bilgilerin de ortaya çıkması mümkündür. Bilgi paylaşıldıkça eskimeyen bir değer olup, takım çalışması neticesinde öğretmenler arasında bilgi paylaşımı ve bilginin yeniden üretilerek çoğaltılması

mümkündür. Takım çalışması aynı zamanda öğretmenlerin kendilerini yalnız hissetmelerini önleyerek, mesleki oryantasyonu da arttıran bir işlev görmektedir. Bu nedenle öğretmen takımlarının, eğitim kurumlarında önemli görevlerinin olduğunu ifade etmek mümkündür.

Öte yandan, her ne kadar takım çalışması çok ciddi örgütsel, kurumsal ve bireysel getirileri beraberinde sunsa da, öğretmen takımlarının tıpkı insan kaynakları gibi, etkili bir biçimde yönetilmesi gerekir. Takım çalışmasının etkili bir biçimde yönetilmesi için ise öncelikle iyi bir şekilde anlaşılması ve ortaya koyulması gerekir. Örneğin çoğu kamu kurumunda geçmişten günümüze var olan ve kurum açısından ciddi zararları olan gruplaşmalar, bir takım çalışması gibi algılanabilir. Bu gruplaşmalarda meydana gelebilecek dışlanma, yalnız kalma ya da örgütsel sinizm gibi istenmeyen durumlar, kurumun beşeri sermayesi üzerinde istenmeyen sonuçları da beraberinde getirebilir. Bu nedenle takım çalışmasına katılımın objektif ve homojen olması için, eğitim kurumlarında öğretmen takımları etkili bir biçimde denetlenmeli ve geribildirimler aracılığı ile kontrol edilmelidir.

Bir diğer bilişsel kavram olan ve eğitim kurumları ile kamu kurumlarında diğer kavramlara göre nispeten yeni, işletme yönetimi ve organizasyon alanında ise eski bir kavram ise liderliktir. Liderliği en genel şekilde, etrafında insanları toplama ve onları yönlendirme gücü olarak nitelendirmek mümkündür. Dolayısıyla liderlik, yöneticilerin sadece kendilerini değil, çevrelerini etkileyen bir kavramdır. Bu nedenle liderliği, kurum içi paydaşları etkileyen bir kavram olarak görmek gerekir.

Örgütsel değerler içerisinde pek çoğunda olduğu gibi, liderlik kavramının yönetilmesinde de, mevcut koşullar hayati önem taşımaktadır. Buna ilave olarak kurum içerisinde liderlik düzeylerinin, liderlik tipi ve rollerinin de iyi bir şekilde analiz edilerek, ortaya koyulması gerekir. Her liderlik tipi her kuruma ya da kurum içerisindeki her sürece uygun olmayabilir. Hatta bir kurum içerisinde, aynı işlem için farklı aşamalarda farklı liderlik türlerinin etkisi ve getirisi daha fazla olabilir. Bundan ötürü liderlik kavramının da bilimsel ve analitik yöntemlerle değerlendirilmesi ve incelenmesi gerekir.

Öğretmen takımları bir yandan öğretmenler arasındaki uyum ve sinerji düzeyini arttırarak öğretmenlerin bir arada yaşamasına olanak verirken, etkili liderlik stilleri ile

öğretmen takımlarının etkinliklerinin arttırılması, pozitif katılımın sağlanması ve bu sayede çalışanların performanslarının artması mümkündür. Ancak performans kavramı oldukça geniş bir kavram olup, ölçülmesi de bir o kadar güçtür. Her ne kadar günümüzde giderek artan şekilde, eğitim sisteminde ezberci yaklaşım ve sınav odaklı değerlendirme eleştirilse de, mevcut performans değerlendirme yöntemleri henüz kapsamlı ve detaylı bir performans ölçümüne izin vermemektedir. Bu nedenle öğrencilerin akademik başarılarını ölçmede günümüzde gerek ulusal, gerekse uluslararası çalışmalarda öğrencilerin ya da daha genel olarak okulun sınavlarda aldığı başarılar baz alınmaktadır. Bu araştırmada da, örgütsel değişkenler olan öğretmen takımları ve liderliği kavramlarının etkisini ölçmek için, öğrenci başarılarının göstergesi olarak sınav sonuçları alınmıştır. İleri çalışmalarda, daha kapsamlı ve zaman açısından daha fazla olanakların olduğu yöntemlerle, performans ölçümü yapılabilir. Ancak günümüzde en kapsamlı ve en güvenilir sonuç olarak sınav sonuçları alınmaktadır.

Yapısal eşitlik modelinde elde edilen regresyon ve korelasyon katsayılarıyla RMSA değerleri incelendiğinde, takım çalışması ile okul başarısı arasında doğrudan bir ilişkinin olduğunu, ancak liderliğin moderatör etkisinin olmadığını ifade etmek mümkündür. Örneklemin 250'nin üzerinde ve gözlemlenebilir değişken sayısının 12 ile 30 arasında olduğu durumlarda, RMSEA değerinin 0.07'nin altında olması iyi derece uygunluğu göstermektedir (Byrne, 2011). Araştırmada elde edilen yapısal eşitlik modeli ise korelasyon analizi sonuçları ile uyumlu olup, okul başarısı ile takım çalışması arasında öğretmen liderliğinin moderatör etkisinin iyi derece uyumlu olmadığını göstermektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçları kısaca aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür:

- Yaşa göre takım çalışması uyum düzeyi en fazla 41-50 arasında yaşa sahip olan öğretmenlerde görülmekte olup, gruplar arasındaki bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$).
- Eğitim durumuna göre takım çalışmasına uyum düzeyi doktora düzeyinde eğitime sahip olan öğretmenlerde olup, gruplar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$).

- Cinsiyete göre erkek öğretmenlerin takım çalışmasına uyum düzeyleri kadın çalışanlara göre daha yüksek olup, gruplar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$).
- Medeni duruma göre boşanmış olan öğretmenlerin takım çalışması uyum düzeyleri daha yüksek olsa da, medeni durum gruplarına göre takım çalışmasına uyum düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0,05$).
- Aylık gelire göre 2501-3000 TL arasında aylık geliri olan öğretmenlerin takım çalışmasına uyum düzeyi daha yüksek olup, gelire göre takım çalışması uyum düzeyi istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).
- Branşa göre sayısal bilimlerden mezun olan öğretmenlerin takım çalışması uyum düzeyleri daha yüksek olup, fark analizi sonuçları branşa göre takım çalışması uyum düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ($p>0,05$).
- Alan değişikliği yapma durumuna göre değişiklik yapanların takım çalışması uyum düzeyleri daha yüksek olup, fark analizi sonuçları gruplar arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ($p>0,05$).
- Daha önce liderlik eğitimi alma durumuna göre bu eğitimi almayan öğretmenlerin takım çalışmasına daha uyumlu olduğu görülmekte olup fark analizi sonuçları, liderlik eğitimi alma durumuna göre gruplar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ($p>0,05$).
- Liderlik uygulamalarında sadece içsel liderlik boyutu medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir ($p<0,05$).
- Takım çalışması ile liderlik boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0,05$).
- Okul başarı sırasının takım çalışması ($r=0,308$; $p<0,001$) ile hem de dışsal liderlik ($r=0,256$; $p<0,001$) ile istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkiye sahip olduğu saptanmıştır. Takım çalışmasının okul başarısı üzerindeki etkisinin daha yüksek olduğu görülmüştür.
- Yapısal eşitlik modeli araştırmada liderliğin takım çalışması ve okul başarısı arasındaki ilişkide moderatör etkisinin olmadığını göstermiştir.

- Nitel analiz sonuçları, genel olarak öğretmenlerin liderlik ve takım çalışmasına uyumlu yapılarının olduğunu, ancak bu kavramların yeterince incelenmediğini ortaya koymuştur.

5.2. Tartışma

Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin takım çalışması ve takım çalışması eylemlerine uyum düzeyleri ile liderlik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve aynı zamanda okul başarıları ile ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır. Literatürde daha önce de değinildiği gibi takım çalışması ve öğretmen liderliği günümüzde eğitimde önemi artan kavramların başında gelmektedir.

Takım çalışması kavramı en genel tanımıyla herhangi bir kurum ya da örgüt içerisindeki çalışanların bir arada ve sinerji içerisinde görevleri yerine getirmelerini ifade etmektedir. Eğitim kurumlarında ise takım çalışması literatürde öğretmen takımları şeklinde geçmektedir. Her ne kadar alana özel bir tanımı var gibi görünse de, esasında öğretmen takımları ile takım çalışması arasında yapısal anlamda bir fark yoktur. Takım çalışmasında ön plana çıkan eşgüdüm birliktelik Sinerji gibi kavramlar yine öğretmen takımlarında da önem arz etmektedir. Öte yandan takım çalışması ile ilgili literatür incelendiğinde, konunun daha çok İşletme yönetimi alanında kullanıldığı görülmektedir. Yeni kamu yönetimi anlayışının ve yeni kamu işletmeciliği yaklaşımının yaygınlaşmasıyla beraber, kamu kurumlarında da işletme yönetiminde kullanılan bazı kavram ve terimlerin önem kazandığı görülmektedir. İşte Öğretmen takımları da takım çalışması olarak işletme literatüründe kullanılan kavramlardan birisi olarak kamu kurumlarına ve eğitim kurumlarına yansımıştır.

Literatürde takım çalışmasının getirilerini ilişkin pek çok çalışma bulunmaktadır. Beverborg vd (2015) çalışmalarında, mesleki eğitim veren kolejlerde liderlik ve takım çalışmasının bir sorun teşkil edip etmediğini incelemişlerdir. Blanco vd (2015) çalışmalarında, takım çalışmasının başarısını arttırmak için öğrenme analitik yaklaşımının nasıl kullanılacağını analiz etmişlerdir. Erickson vd (2015) çalışmalarında, okul takımlarının takım fonksiyonlarını ölçmek için ölçek geliştirmişlerdir. Vangrieken vd (2015) çalışmalarında öğretmenler arasında işbirliğinin sağlanması üzerine sistematik bir araştırma yapmışlardır. Baeten ve Simons (2014) çalışmalarında, öğrenci

öğretmenlerin takım öğretimini modeller, etkiler ve uygulama koşulları açısından incelenmesine yer vermiştir. Eliasa (2014) çalışmasında, eğitim karakterlerini oyunlar içerisine katarak, bilgisayar oyunlarının takım çalışması sorumluluğu ve değerlerinin artmasında eğitimde kullanılabilirliğini incelemiştir. Ku vd (2013) çalışmalarında, bilgisayar üzerinden yapılan eğitimlerde ya da daha genel ifadeyle bilgisayar destekli olarak verilen eğitimlerde bir araya getirme faktörlerinin, takım çalışması memnuniyet düzeyinin ve öğrencilerin eğilimlerinin etkilerini incelenmişlerdir. Lischinsky vd (2013) çalışmalarında, öğretmenlerin etik konuları öğretmen yetiştirme programları sürecinde öğrenmeleri üzerinde takım bazlı simülasyonların rolünü incelemiştir. Helstad ve Lund (2012) çalışmalarında, öğretmenlerin öğrenciler tarafından yazılan notlara ilişkin disiplinler arası öğretmen takımlarındaki ihmalleri incelemiştir. Bu çalışmaların ortak noktası takım çalışması sayesinde örgüt içerisinde bütünlüğünün sağlanması ve çalışanların birbiri ile eşgüdüm içerisinde olmasını mümkün Hale getirmesidir. Bir işletmede ya da daha genel ifadeyle bir örgütte sinerjinin artması ise kurumun ya da örgütün performansını arttırmaktadır.

Takım çalışması genel olarak aynı görevi gören çalışanlar arasında yatay şekilde kurulmaktadır. Bunun anlamı aynı işi gören çalışanların birbiriyle dayanarak ya da dayanışma içerisinde olmasını sağlayan bir süreç olarak ifade edilebilir. Dolayısıyla takım çalışmasında aynı görevi yerine getiren çalışanlar birbirlerinin eksiklerini tamamlayacak ve bu sayede öğrenen örgütler e doğru da kazanım elde edilecektir. Bu noktada tecrübe ve deneyimlerin paylaşılması yapılan hataların sonuçlarının ve çözüm önerilerinin takım içerisindeki üyeler arasında deneyim olarak artı değer şekilde kazanılması mümkündür. Bundan ötürü takım çalışması işletme yönetiminde performans arttıran önemli bir yönetsel araç olarak kullanılabilir.

Eğitim kurumlarında ise takım çalışması, kurum içerisindeki öğretmenlerin bir arada çalışmalarını ifade etmektedir. Yine bu noktada da takım çalışmasının işletme yönetimine sağladığı faydalar eğitim kurumunda da geçerli olmaktadır. Öğretmenler takım çalışması sayesinde deneyimlerini birbirlerine aktarma imkanı bulunmaktadır. Bu sayede öğretmenler daha tecrübeli ve daha deneyimli hale gelmektedir. Sözelimi bir eğitim kurumu içerisinde 5 öğretmen olduğunu varsayalım. Bireysel çalışma yapıldığında Bu 5 öğretmen her biri Münferit olarak kazanabilecekleri deneyimi elde edeceklerdir. Öte yandan takım çalışması ya da literatürde geçen adıyla öğretmen

takımları oluşturulduğu takdirde, her bir öğretmen 5 öğretmen deneyimi kadar deneyim kazanabilmektedir.

Bir diğer önemli olan yönetim aracı liderlik olup, takım çalışmasında olduğu gibi işletme yönetiminde uzunca yıllar kullanılan bir kavramdır. Liderlik kavramını en genel şekilde bir bireyin diğer bireylere etrafında toplamaya gücü olarak ifade etmek mümkündür. Öte yandan geçmişte yapılan bu tanım sığ kalmış ve günümüz modern işletme yönetiminde liderlik içten ve dıştan liderlik olmak üzere alt bölümlerine ayrılmıştır. Bunun nedeni liderlik kavramının getirilerinin çok fazla olması ve daha etkili bir şekilde yönetim arayışlarının ortaya çıkmasıdır. Daly vd (2015) çalışmalarında, çocukluk dönemindeki genel bilişsel yeteneklerin yaşam boyunca devam eden liderlik özellikleri üzerindeki etkilerini 17.000 katılımcı üzerinden geniş bir şekilde incelemişlerdir. Deconinck (2015) çalışmasında etik liderlik özelliğinin satış personeli üzerindeki çıktılarını incelemiştir. Jansen (2015) çalışmasında, muhasebe değişim bilgilerinin ulaştığı yöneticilerde liderlik türlerinin etkisi incelenmiştir. Keith (2015) çalışmasında, akademik kütüphane birimi deneyimi ile bununla ilgili liderlik geliştirme becerileri algısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Raj vd (2015) çalışmalarında, Malezya'daki okul yöneticilerinin kültürel algıları, liderlik türleri ve teknoloji kullanımları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Redeker vd (2014) çalışmalarında, liderlik kavramının bir dairesel şekilde entegre edilmesini ve birbiri ile aralarındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Saleem (2015) çalışmasında, liderlik türlerinin iş tatmini üzerindeki etkisi ve algılanan örgütsel politika üzerindeki moderatör rolünü incelemiştir. Alkharabsheh vd, (2014), çalışmalarında, krizlerin karakteristik özellikleri ve karar verme stillerinde liderlik türlerinin etkilerini incelemişlerdir. Boonla ve Trepurtharat (2014) çalışmalarında, liderlik tipleri ile okulların başarısını ya da etkinliğini lise düzeyindeki okullar üzerinden incelemişlerdir. Brown vd (2014) çalışmalarında, Avustralya'da lisans mezunu öğrencilerin mesleki terapide liderlik tipi tercihlerini incelemişlerdir.

Eğitim kurumlarında liderlik incelendiğinde ise her bir öğretmenin bir anlamda bir lider olduğu düşüncesinin ön plana çıkması şeklinde ifade etmek mümkündür. Öğretmenler aynı zamanda sınıflarının lideridir ve sınıfındaki öğrenciler öğretmenin etrafından giderek doğru bilgiye ulaşmaktadır. Dolayısıyla öğretmen liderliği ya da öz-

yeterlik veya bu kavramlardan daha geniş bir şekilde eğitim kurumlarında liderlik, öğrencilerin motivasyonunu arttıran önemli bir olgudur.

Takım çalışmasında olduğu gibi liderlik kavramında da kamu kurumlarında uygulanışı incelendiğinde, Yeni kamu yönetimi anlayışı ile birlikte arttığı görülmektedir. Yine bu noktada da işletme yönetiminde kullanılan liderlik kavramından elde edilen yararların eğitim kurumlarına aktarılmasının temel felsefe olarak görüldüğünü ifade etmek mümkündür.

Yapısal eşitlik modeli öğretmen takımlarıyla okul başarılarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğunu, ancak liderliğin moderatör etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Bryne (2011) araştırmasında örneklemin 250'nin üzerinde ve gözlemlenebilir değişken sayısının 12 ile 30 arasında olduğu durumlarda, RMSEA değerinin 0.07'nin altında olması gerektiğini bildirmiştir. Araştırmada elde edilen yapısal eşitlik modeli ise korelasyon analizi sonuçları ile uyumlu olup, okul başarısı ile takım çalışması arasında öğretmen liderliğinin moderatör etkisinin iyi derece uyumlu olmadığını göstermektedir. Öte yandan öğretmen takım çalışması ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkilerin anlamlı olması, aslında öğretmen liderliği aracılığı ile öğretmen takımlarının yönetilebileceğine işaret etmektedir.

Yapılan bu araştırmada elde edilen sonuçlar, takım çalışması ile liderlik arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Öte yandan hem liderlik hem de takım çalışması okul başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Dolayısıyla hem takım çalışması hem de liderlik eğitim kurumlarında performans arttıran önemli yönetsel araçlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Takım çalışması ve liderlik arasındaki ilişkinin anlamlı çıkmamasının pek çok nedeni olabilir. Bu nedenlerin başında Milli Eğitim sistemimizdeki öğretmen profilinin birbirine çok yakın homojen dağılım göstermesi gelmektedir. Eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yetiştirildiği yerler olan üniversitelerde, verilen eğitimler daha çok tek tip öğretmen yetiştirmek üzerine odaklanmaktadır. Bunun sonucunda da yetişen öğretmenler ve alanında görev yapan eğitim çalışanları birbirlerini büyük oranda benzerlik göstermektedir. Bu durum çalışanlar arasında rekabet liderlik ya da takım çalışması açısından bazı dezavantajları da getirmektedir. Örneğin liderliğin ortaya çıkış sürecinde ciddi bir rekabetin bir söz konusu olduğunu ifade etmek

mümkündür. Ancak birbirine çok fazla benzeyen ve birbirine yakın demografiye sahip olan çalışanlar arasında rekabet olmayacak ve bundan ötürü liderlik kavramı ön plana çıkmayacaktır.

Esasen bu homojen yapının takım çalışmasında kolaylaştırıcı etkisinin olacağı öne sürülebilir. Ancak takım çalışması sadece birbiriyle uyumlu ve eşgüdümlü çalışanları ifade etmemekte, buna ilave olarak birbirlerine destek veren ve sürekli olarak ilerlemeyi ön plana çıkaran bir yapıdan bahsetmek mümkündür. Dolayısıyla takım çalışması ve liderlik arasında ilişkinin anlamlı çıkmamasını, bu konuda yeterli yönetsel ve bireysel altyapının ortak olmamasından kaynaklanan yapıya bağlamak mümkündür.

İstatistiksel anlamlılık düzeyi bir kenara bırakıldığında, liderlik düzeyleri ve öğretmen takımlarının demografik özellikler ve kendi aralarındaki ilişkinin beklendiği şekilde olduğunu ifade etmek mümkündür. Ancak bu farkın anlamsız çıkması daha geniş örnekleme anlamlı çıkma ihtimalinin de olduğunu göstermektedir.

5.3. Öneriler

5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular çerçevesinde alan uygulamaları, araştırmacılar için genel olarak aşağıdaki önerileri getirmek mümkündür:

- Araştırma daha kapsamlı örneklem üzerinde, daha geniş ve çapraz kıyaslamaları içerecek biçimde geliştirilmesi önerilmektedir.
- Liderlik ile takım çalışması arasındaki ilişki için daha geniş ölçek madde ve boyutlarını içeren çalışmalar yapılması önerilmektedir.
- Yerli literatüre göre yabancı literatürde çok daha kapsamlı ve geniş ölçekte çalışmalar mevcuttur. Bu nedenle ülkemizde de bu alanda yapılacak olan çalışmaların desteklenmesi ve teşvik edilmesi önerilmektedir.
- Günümüz bilgi toplumunda eğitim hayati önem taşımakta olup, eğitimin başarısı ise öğretmenlerin başarısı ile sınırlıdır. Bu nedenle öğretmenlerin başarıları üzerine odaklanan bu gibi çalışmalara ve araştırmalara destek verilmesi önerilmektedir.

- Öğretmenlerin takım çalışmasına uyum düzeyleri ve liderlik özelliklerini etkileyebilecek başka risk faktörlerinin incelenmesi ve elde edilen bulgulara göre sonuç alınması önerilir.

5.3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Farklı demografideki öğretmenler arasında, öğretmen takımlarına uyum düzeyleri ve liderlik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği rapor edilmiştir. Bu nedenle tüm farklı demografideki öğretmenler için bu alanlarda hizmet içi eğitimin gerekli olduğu görülmektedir. Hizmet içi eğitimin daha fazla detaylandırılması önerilmektedir.
- Farklı alanlarda da öğretmen takımları oluşturmak mümkün olup, bu takımlarda sinerji, yönetime katılım ve yetki devri, bilgi paylaşımı gibi konuların desteklenmesi önerilmektedir.
- Öğretmen liderliği kendi başına bir yarar sağlamayabileceği gibi, istenmeyen zararlı sonuçları da beraberinde getirebilir. Bu nedenle öğretmen liderliği konusunun sürekli takip edilmesi gerekli olan bir dinamik kavram gibi görülmesi gerekir.
- Öğretmen takımları ile örgüt içi gruplaşmalar ilk bakışta fark edilmeyebilir. Bu nedenle işletme ve eğitim kurumu yöneticilerinin bu konuya da dikkat etmeleri önerilmektedir.
- Özellikle öğretmenlerin yetiştirilmesi ve seçimi aşamasında, bu konulara daha fazla ağırlık verilerek, mesaiye başlamadan önce bu eğitimlerin verilmesi önerilmektedir.
- Öğretmen yetiştirmede üniversiteler ile milli eğitim sistemimiz arasında oldukça ciddi ve önemli bir fark vardır. Bu eksikliğin giderilmesi için üniversitelerle işbirlikleri ve koordinasyonlar kurularak, bu konuların eğitim müfredatına da girmesinde fayda sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akıncı, T., & Ekşi, H. (2017). Lise Öğretmenlerinin Yönetici Ruhsal Liderlik Algılarının Öğretmen Liderliği ve Öz-Yetkinliklerine Etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(34), 7-40.
- Alkharabsheh, A., Ahmad, Z. A. & Kharabsheh, A. (2014). Characteristics of crisis and decision making styles: The mediating role of leadership styles. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 129, 282-288.
- Aliakbari, M. ve Darabi, R. (2013). On the relationship between efficacy of classroom management, transformational leadership style, and teachers' personality. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1716-1721.
- Alpert, B. ve Bechar, S. (2007). Collaborative evaluation research: a case study of teachers' and academic researchers' teamwork in a secondary school. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 229-257.
- Anderson, K. D. (2010). The nature of teacher leadership in schools as reciprocal influences between teacher leaders and principals. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 15 (1), 97-113.
- Atkinson, C. (1997). The total teamwork way. *Team Performance Management: An International Journal*, 3 (2), 116-120.
- Aydın, B. (2018). Gelişimin doğası. *Pegem Atıf İndeksi*, 29-55.
- Baeten, M. ve Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92-110.
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Electronic Journal of Social Sciences*, 11(42).
- Balcı, A. (2008). Türkiye'de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 181-209.
- Barak, M., Maymon, T., & Harel, G. (1999). Teamwork in modern organizations: implications for technology education. *International Journal of Technology and Design Education*, 9(1), 85-101.
- Barker, D. (2007). Reconsidering teamwork. *Quest*, 59 (4), 415-427.
- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *Phi Delta Kappan*, 82, 443-449.
- Beacher, L. (2012). Pathways to teacher leadership among English-as-a-second-language teachers: professional development by and for emerging teacher leaders. *Professional Development in Education*, 38 (2), 317-330.
- Berry, B., ve Ginsberg, R. (1990). Creating lead teachers: From policy to implementation. *Phi Delta Kappan*, 71, 616-621.

- Beverborg, A. O. G., Slegers, P. J. C. ve Veen, K. (2015). Fostering teacher learning in VET colleges: Do leadership and teamwork matter? *Teaching and Teacher Education*, 48, 22-33.
- Beycioğlu, K., & Aslan, M. (2010). Okul Gelişiminde Temel Dinamik Olarak Değişim ve Yenileşme: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Roller (ss. 153-173). *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.
- Blanco, A. F., Echaluze, M. L. S., Penalvo, F. J. G. ve Conde, M. A. (2015). Using Learning Analytics to improve teamwork assessment. *Computers in Human Behavior*, 47, 149-156.
- Bond, N. (2011). Preparing preservice teachers to become teacher leaders. *The Educational Forum*, 75 (4), 280-297.
- Boonla, D. ve Treputtharat, S. (2014). The relationship between the leadership style and school effectiveness in school under the office of secondary education area 20. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 991-996.
- Bowman, R. F. (2010). Teacher as servant leader. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 78 (6), 257-260.
- Brightman, B. K., & Moran, J. W. (1999). Building organizational citizenship. *Management Decision*.
- Brondyk, S. ve Stanulis, R. (2014). Teacher leadership for change. *Kappa Delta Pi Record*, 50 (1), 13-17.
- Brown, T., Williams, B. & Jolliffe, L. (2014). Leadership style preference of undergraduate occupational therapy students in australia. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 24, 35-42.
- Byrne, D. (2011). *Applying social science: The role of social research in politics, policy and practice*. Policy Press.
- Can, H., Aşan, Ö., & Aydın, E. M. (2006). *Örgütsel davranış*. Arıkan.
- Cascio, W. F. ve Shurygailo, S. (2003). E-leadership and virtual teams. *Organizational Dynamics*, 31 (4), 362-376.
- Chan, S.C.H. ve Mak, W. M. (2014). Team identification and interpersonal helping behavior in work teams: A hotel industry study. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 13 (1), 17-33.
- Chbani, W. ve Chibani, P. H. (2013). Leadership styles of school principals in Lebanon: Multiple case study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 174 - 176.
- Chen, C. A. ve Rainey, H. G. (2014). Personnel formalization and the enhancement of teamwork: A public-private comparison. *Public Management Review*, 16 (7), 945-968.
- Childs-Bowen, D., Moller, G., & Scrivner, J. (2000). Principals: Leaders of leaders. *NASSP Bulletin*, 84 (616), 27-34.
- Cranston, N. C., Mulford, W. R., Keating, J., & Reid, A. (2010). Researching the public purposes of education in Australia: the results of a national survey of

- primary school principals. In *AARE International Education Research Conference 2009* (Vol. 1, p. EJ).
- Çalık, T., & Kılınç, A. Ç. (2018). Öğretim lideri olmanın anlamına ilişkin fenomenolojik bir araştırma. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-13.
- Çayak, S., & Çetin, M. (2016). Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (9), 200-222.
- Çekmecelioğlu, H. G., & Ülker, F. (2014). Lider-üye etkileşimi ve çalışan tutumları üzerindeki etkisi: eğitim sektöründe bir araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (28), 35-58.
- Çelik, V. (1999), *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çelik, A., & Şimşek, M. Ş. (2013). *Yönetim ve organizasyon*. Eğitim Yayınevi.
- Çetin, M. Ö. (2004). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Dağ, İ., & Göktürk, T. (2014). Sınıf yönetiminde liderlik ve liderliğin sınıf yönetimine katkıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 171-184.
- Daly, M., Egan, M. ve O'relly, F. (2015). Childhood general cognitive ability predicts leadership role occupancy across life: Evidence from 17,000 cohort study participants. *The Leadership Quarterly*, xxx, xxx-xxx.
- Danzig, A. (2010). How might leadership be taught? The use of story and narrative to teach leadership. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 2 (2), 117-131.
- Darling-Hammond, L., Bullmaster, M. L., ve Cobb, V. L. (1995). Rethinking teacher leadership through professional development schools. *Elementary School Journal*, 96, 87-106.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., ... & Kington, A. (2009). The impact of school leadership on pupil outcomes. *Final report*.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational administration quarterly*, 52(2), 221-258.
- Dean Jr, J. W., & Bowen, D. E. (1994). Management theory and total quality: improving research and practice through theory development. *Academy of management review*, 19(3), 392-418.
- Deconinck, J. B. (2015). Outcomes of ethical leadership among salespeople. *Journal of Business Research*, 68, 1086-1093.
- DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D., & Luhanga, U. (2016). Approaches to classroom assessment inventory: A new instrument to support teacher assessment literacy. *Educational Assessment*, 21(4), 248-266.
- Devine, D., Fahie, D. ve McGillicuddy, D. (2013). What is 'good' teaching? Teacher beliefs and practices about their teaching. *Irish Educational Studies*, 32 (1), 83-108.

- Díaz-Saavedra. & J. Díaz-Giménez, (2006). The demographic and educational transitions and the sustainability of the Spanish Public Pension System.
- Dilworth, J. E., Mokrue, K. & Elias, M. J. (2002). The efficacy of a video-based teamwork-building series with urban elementary school students a pilot investigation. *Journal of School Psychology*, 40 (4), 329-346.
- Du, F. (2010). A case study of teacher leaders as group leaders: Implications for research and teacher education. *The Teacher Educator*, 42 (3), 185-208.
- Eliasa, E. I. (2014). Increasing values of teamwork and responsibility of the students through games: Integrating education character in lectures. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 123, 196-203.
- Eppler, M. J., & Sukowski, O. (2000). Managing team knowledge: core processes, tools and enabling factors. *European Management Journal*, 18(3), 334-341.
- Erickson, A. G., Noonan, P., Carter, K. S., McGurn, L. ve Purifoy, E. (2015). The team functioning scale: Evaluating and improving effectiveness of school teams. *International Journal of Educational Research*, 69, 1-11.
- Fairman, J. C. ve Mackenzie, S. V. (2012). Spheres of teacher leadership action for learning. *Professional Development in Education*, 38 (2), 229-246.
- Fernández, J. R. M., Corcelles, M. & Cerrato-Lara, M. (2011). The conceptions about teamwork questionnaire: Design, reliability and validity with secondary students. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 31 (7), 857-871.
- Firestone, W. A. & Martinez, M. C. (2007). Districts, teacher leaders, and distributed leadership: Changing instructional practice. *Leadership and Policy in Schools*, 6 (1), 3-35.
- Frost, D. (2008). Teacher leadership?: values and voice. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 28 (4), 337-352.
- Frost, D. (2012). From professional development to system change: teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education*, 38 (2), 205-227.
- Gabriel, J. (2005). *How to thrive as a teacher leader*. Alexandria, VA: ASCD.
- Gardner, D. E., Shields, D. L. L., , Bredemeier, B. J. L., & Bostrom, A. (1995). Leadership, cohesion, and team norms regarding cheating and aggression. *Sociology of Sport Journal*, 12(3), 324-336.
- Getz, C. (2009). Teaching leadership as exploring sacred space. *Educational Action Research*, 17 (3), 447-461.
- Grant, C. (2011). Teacher leadership: gendered responses and interpretations. *Agenda: Empowering Women for Gender Equity*, 19 (65), 44-57.
- Gray, T. ve Harrison, P. (2003). Team teach with a student: A pilot study in criminal justice. *Journal of Criminal Justice Education*, 14 (1), 163-180.
- Greenlee, B. J. (2007). Building teacher leadership capacity through educational leadership programs. *JREL*, 4 (1), 44-74.

- Gregory, A. (2010). Teacher learning on problem-solving teams. *Teaching and Teacher Education*, 26, 608-615.
- Güçlü, N., & Veysel, O. K. Ç. U. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin etkili takım çalışmasına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 49-69.
- Gülbahar, B. (2017). The relationship between work engagement and organizational trust: A study of elementary school teachers in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 5(2), 149-159.
- Haris, A. (2010). Teacher Leadership as Distributed Leadership: Heresy, fantasy or possibility?. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 23 (3), 313-324.
- Hass, G., Parkay, F. W. & Anctil, E. J. (2000). Learning and learning styles. *Parkay, FW & Hass, G.(2000). Curriculum planning: a contemporary approach.(7th edition). Toronto: Allyn and Bacon.*
- Heller, M. F., & Firestone, W. A. (1995). Who's in charge here? Sources of leadership for change in eight schools. *Elementary School Journal*, 96 (1), 65-86.
- Helstad, K. ve Lund, A. (2012). Teachers' talk on students' writing: Negotiating students' texts in interdisciplinary teacher teams. *Teaching and Teacher Education*, 28, 599-608.
- Holland, J. M., Eckert, J. & Allen, M. M. (2014). From preservice to teacher leadership: Meeting the future in educator preparation. *Action in Teacher Education*, 36 (5-6), 433-445.
- Ingram, R. C. & Fesler, R. (2012). Innovative programs for teacher leadership. *Action in Teacher Education*, 19 (3), 95-106.
- İlhan, A., & Ercan, İ. N. C. E. (2015). Takım Çalışması ve Takım Etkinliğini Belirleyen Faktörlerin Ölçülmesi: Gaziantep Üniversitesinde Bir Uygulama *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(1), 127-152.
- İnce, M. İ., Bedük, A., & Aydoğan, E. (2004). Örgütlerde Takım Çalışmasına Yönelik Etkin Liderlik Nitelikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 423-446.
- Jang, S. J. (2008). Innovations in science teacher education: Effects of integrating technology and team-teaching strategies. *Computers & Education*, 51, 646-659.
- Jansen, E. P. (2011). The effect of leadership style on the information receivers' reaction to management accounting change. *Management Accounting Research*, 22, 105-124.
- Kankaew, V. & Wannapiroon, P. (2015). System analysis of virtual team in cloud computing to enhance teamwork skills of undergraduate students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 4096 - 4102.

- Karahan, A. (2008). Çalışanların Örgüt Kültürünü Algılamalarına Yönelik Ampirik Bir Çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 457-478.
- Karasar, N. (2015). Araştırmalarda rapor hazırlama (19. baskı). *Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık*.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. kuram ve uygulamada eğitim yönetimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 5, 16, 443-446.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001-2009). *Awakening the sleeping giant, helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Keith, C. S. H. (2015). The relationship between academic library department experience and perceptions of leadership skill development relevant to academic library directorship. *The Journal of Academic Librarianship*, 41 246-263.
- Kılınç, A. Ç., & Receptoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri.
- Kocabaş, İ., & Gökbaş, M. (2003). Eğitimde takım çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 28(130).
- Korkmaz, Ö., Şahin, A., & Yeşil, R. (2011). Bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 10(3), 961-973.
- Krecic, M. J. & Grmek, M. I. (2008). Cooperative learning and team culture in schools: Conditions for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24, 59-68.
- Kutaniş, R. Ö. (2002). Öğrenen kamu örgütlerine doğru. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (3), 51-65.
- Ku, H Y., Tseng, H. W. & Akarasriworn, C. (2013). Collaboration factors, teamwork satisfaction, and student attitudes toward online collaborative learning. *Computers in Human Behavior*, 29, 922-929.
- Küçük, M. (2008). Improving preservice elementary teachers' views of the nature of science using explicit-reflective teaching in a science, technology and society course. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 33(2), 16.
- Lambert, L. (2010). Leadership redefined: an evocative context for teacher leadership. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 23, (4), 421-430.
- Lawson, H. A. (2014). Investing in leaders and leadership to secure a desirable future. *Quest*, 66 (3), 263-287.
- Leblanc, P. R. & Shelton, M. M. (2012). Teacher leadership: The needs of teachers. *Action in Teacher Education*, 19 (3), 32-48.
- Leonard, J., Petta, K. & Porter, C. (2012). A fresh look at graduate programs in teacher leadership in the United States. *Professional Development in Education*, 38 (2), 189-204.
- Lischinsky, O. S. (2013). Team-based simulations: Learning ethical conduct in teacher trainee programs. *Teaching and Teacher Education*, 33, 1-12.

- Luthra ve Dahiya, 2015: Luthra, A., & Dahiya, R. (2015). Effective leadership is all about communicating effectively: Connecting leadership and communication. *International Journal of Management & Business Studies*, 5(3), 43-48.
- Mangin, M. M. & Stoelinga, S. R. (2010). The future of instructional teacher leader roles. *The Educational Forum*, 74 (1), 49-62.
- Mangin, J. P. L., Azanza, G., Moriano, J. A. & Molero, F. (2015). The effects of authentic leadership on turnover intention. *Leadership & Organization Development Journal*.
- Margolis, J. & Deuel, A. (2009). Teacher leaders in action: Motivation, morality, and money. *Leadership and Policy in Schools*, 8 (3), 264-286.
- Margolis, J. (2012). Hybrid teacher leaders and the new professional development ecology. *Professional Development in Education*, 38 (2), 291-315.
- Margolis, J. & Doring, A. (2013). What do today's teachers want (and not want) from teacher leaders?. *The New Educator*, 9 (3), 192-209.
- Maya, İ. (2017). İlkokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri.
- Meirink, J. A., Imants, J., Meijer, P. C. ve Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40 (2), 161-181.
- Mierlo, H., Rutte, C. G., Vermunt, J. K., Kompier, M. A. J. ve Doorewaard, J. A. M. C. (2006). Individual autonomy in work teams: The role of team autonomy, self-efficacy, and social support. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15, 3, 281-299.
- Mizel, O. (2009). Teamwork in Israeli Arab-Bedouin schoolbased management. *British Journal of Educational Studies*, 57 (3), 305-327.
- Moran, P., & Ghoshal, S., Bartlett, C. A. (1999). A new manifesto for management. *MIT Sloan Management Review*, 40(3), 9.
- Mullen, C. A. & Jones, R. C. (2008). Teacher leadership capacity-building: developing democratically accountable leaders in schools. *Teacher Development: An International Journal Of Teachers' Professional Development*, 12 (4), 329-340.
- Murata, R. (2010). What does team teaching mean? A case study of interdisciplinary teaming. *The Journal of Educational Research*, 96 (2), 67-77.
- Murphy, J. (Ed.). (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Corwin Press. Can 2007
- Önen, M. & Kanaryan, H., G., (2014). Kad-Med, (Ed.), M. A. Özer, Kamu ve Özel Sektör Yönetimi İçin Yönetim Sözlüğü içinde, Ankara. Adalet Yayınevi.
- Özdemir, S., & Sezgin, A. G. F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kirgizistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Paulu, N., & Winters, K. (1998). *Teachers leading the way: Voices from the National Teacher Forum*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.

- Pearce, K. (2015). Creating leaders through the teacher learning and leadership program. *The Educational Forum*, 79 (1), 46-52.
- Pellicer, L., & Anderson, L. (1995). *A handbook for teacher leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Phelps, P. H. (2010). Helping teachers become leaders. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81 (3), 119-122.
- Piaw, C. Y. & Ting, L. L. (2014). Are school leaders born or made? Examining factors of leadership styles of Malaysian school leaders. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 5120-5124.
- Poekert, P. E. (2012). Teacher leadership and professional development: examining links between two concepts central to school improvement. *Professional Development in Education*, 38 (2), 169-188.
- Raj, A., Abdullah, A. G. K. & İsmail, A. (2015). Correlation between cultural perceptions, leadership style and ICT usage by school principals in Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176, 319-332.
- Raluca, Z., & Romulus, V. (2015). Informal Groups in Global Work Environment: Group Work or Team Work?. *organization*, 6, 114.
- Rasmussen, T. H. & Jeppesen, H. J. (2006). Teamwork and associated psychological factors: A review. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations*, 20 (2), 105-128.
- Redeker, M., Vries, R. E., Rouckhout, D., Vermeren, P. ve Fruyt, F. (2014). Integrating leadership: The leadership circumplex. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 23 (3), 435-455.
- Robbins, P. S. *Organizational behavior*, (7 th Ed.) USA : Prentice.
- Sağlam, M. & Tunca, N.(2013). İlköğretim öğretmenlerine yönelik mesleki değerler ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 139-164.
- Saleem, H. (2015). The impact of leadership styles on job satisfaction and mediating role of perceived organizational politics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 172, 563-569.
- Schein, E. H. (1978). *Career dynamics: Matching individual and organizational needs* (Vol. 6834). Addison Wesley Publishing Company.
- Schrum, L. & Levin, B. B. (2014). Preparing future teacher leaders. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 29 (3), 97-103.
- Sewell, G. (2005). Doing what comes naturally? Why we need a practical ethics of teamwork. *The International Journal of Human Resource Management*, 16 (2), 202-218.
- Sezer, Ş., Akan, D., & Ada, Ş. (2014). Ortaöğretim kurumları yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi.
- Sherrill, J. (1999). Preparing teachers for leadership roles in the 21st century. *Theory into Practice*, 38 (1), 56-61.

- Sinnema, C. E. L. & Robinson, V. M. J. (2007). The leadership of teaching and learning: Implications for teacher evaluation. *Leadership and Policy in Schools*, 6 (4), 319-343.
- Smylie, M. A. (1995). New perspectives on teacher leadership. *Elementary School Journal*, 96 (1), 3-7.
- Creswell, J. W., & Sözbilir, M. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. Pegem Akademi.
- Stewart, T. (2012). Classroom teacher leadership: servicelearning for teacher sense of efficacy and servant leadership development. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 32 (3), 233-259.
- Sugar, W. A. & Warren, L. L. (2013). Promoting a teacher/leader-designer perspective for public school teachers. *Action in Teacher Education*, 25 (3), 30-37.
- Synder, J. (2015). Teacher leadership and teacher preparation: A personal narrative. *The Educational Forum*, 79 (1), 5-11.
- Şahina, S., & Bağrıyanık, H. (2017). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Boyutunda Yöneticilerin Öğretimsel Liderliği. *Eğitim Yönetimi Araştırmaları Research In Educational Administration*, 65.
- Tarricone, P., & Luca, J. (2002). Successful teamwork: A case study
- Taylor, L., & Bogotch, I. E. (1994). School level effects of teachers' participation in decision making. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16, 302-319.
- Tindall, L., Ampofo, A., Mujtaba, B. & Cavico, F. (2004). The relationship between organizational ethical culture and the ethical behavior of employees: A study of accounting and finance professionals in the insurance industry of United States. *Journal of Business & Economics Research (JBER)*, 2(9).
- Tong, D. Y. K., Rasiah, D., Tong, X. F. ve Lai, K. P. (2015). Leadership empowerment behaviour on safety officer and safety teamwork in manufacturing industry. *Safety Science*, 72, 190-198.
- Troen, V., & Boles, K. (1994). Two teachers examine the power of teacher leadership. In Walling, D. R. (Ed.), *Teachers as leaders: Perspectives on the professional development of teachers*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Tunalı, S. B., Gözü, Ö., & Özen, G. (2016). Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması "Karma araştırma yöntemi". *Anadolu Üniversitesi İletişim Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi*, 106-112.
- Tuytens, M. & Devos, G. (2010). The influence of school leadership on teachers' perception of teacher evaluation policy. *Educational Studies*, 36 (5), 521-536.
- Uğurluoğlu, Ö., & Çelik, Y. (2009). Örgütlerde stratejik liderlik ve özellikleri. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 12(2), 121-156.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: a systematic review. *Educational Research Review*, <http://dx.doi.org/doi:10.1016/j.edurev.2015.04.002>.

- Vries, R. E. (2012). Personality predictors of leadership styles and the self-other agreement problem. *The Leadership Quarterly*, 23, 809-821.
- Yörük, S., & Akdağ, G. A. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(1), 66-92.
- Warner Burke, W. (1997). The new agenda for organization development. *Organizational dynamics*, 26(1), 7-20.
- Wei, L. Q. & Lau, C. M. (2012). Effective teamwork at the top: the evidence from China. *The International Journal of Human Resource Management*, 23 (9), 1853-1870.
- Wellins, R. S., Wilson, R., Katz, A. J., Laughlin, P., Day, C. R., & Price, D. (1990). Self-directed teams: A study of current practice. *Pittsburgh: DDI*.
- Weiss, B., Weisz, J. R., Suwanlert, S., Chaiyasit, W., Achenbach, T. M., & Eastman, K. L. (1993). Behavioral and emotional problems among Thai and American adolescents: Parent reports for ages 12–16. *Journal of Abnormal Psychology*, 102(3), 395.
- Whitaker, K. S. (2010). Developing teacher leadership and the management team concept: A case study. *The Teacher Educator*, 33 (1), 1-16.
- Wildman, J. L., Salas, E., & Scott, C. P. (2014). Measuring cognition in teams: A cross-domain review. *Human factors*, 56(5), 911-941.
- Yammarino vd., 2005: Yammarino, F. J., Dionne, S. D., Chun, J. U., & Dansereau, F. (2005). Leadership and levels of analysis: A state-of-the-science review. *The leadership quarterly*, 16(6), 879-919.
- YorkBarr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74 (3), 255-316.
- Zehir, C., & Özşahin, M. (2008). Takım yönetimi ve takım etkinliğini belirleyen faktörler: Savunma sanayinde Ar-ge yapan takımlar üzerinde bir saha araştırması.

EKLER

Ek 1. Araştırma Anketi Örneği

Değerli Öğretmenimiz,

Bu anket uygulaması, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı'nda, Prof. Dr. Münevver Çetin'in danışmanlığında yürütülmekte olan "İlköğretim Okullarında Öğretmen Takımları ve Öğretmen Liderliğinin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi" isimli doktora çalışmasında kullanılmak üzere yapılmaktadır. Anket sorularına vereceğiniz yanıtlar, çalışmamızın bilimsel kalitesini yükseltecektir. Çalışmamıza yapmış olduğunuz katkıdan dolayı çok teşekkür ederim.

Sevi ÇALIK
Doktora Öğrencisi

A. Genel Bilgiler

1. Yaşınız	{...} 22 ve altı {...} 23-30 arası {...} 31-40 arası {...} 41-50 arası {...} 51 ve üzeri
2. Eğitim Durumunuz	{...} Lisans {...} Yüksek Lisans {...} Doktora
3. Cinsiyetiniz	{...} Erkek {...} Kadın
4. Medeni Durumunuz	{...} Evli {...} Bekar {...} Boşanmış
5. Aylık Geliriniz	{...} 2500 TL ve altı {...} 2501-3000 TL arası {...} 3001-4500 TL arası {...} 4501 TL ve üzeri
6. Branşınız (Mezun olduğunuz)	{...} Sosyal Bilimler {...} Sınıf Öğretmenliği {...} Sayısal Bilimler
7. Alan Değişikliği yaptınız mı?	{...} Evet {...} Hayır
8. Daha önce liderlik ile ilgili eğitim aldınız mı?	{...} Evet {...} Hayır

B. Öğretmen liderliğinde bireysel katılım ölçeği

Aşağıdaki maddeler, sizin okul içerisindeki eylemlere katılma derecenizi ölçmektedir. Bu eylemlere ne derece katıldığınızı yanıtlayınız.

Öğretmen liderlik eylemleri	1	2	3	4	5
Profesyonel öğretmen organizasyonları					
Karar verme					
Okulun gelişimini planlama					
Müfredata göre öğrenci başarılarını düzenleme					
Meslektaşlarıyla fikirlerini paylaşma					
Yeni öğretmenlere mentor olma					
Kişisel karar vermeye yardım etme					
Toplum içine işbirliği oluşturma					

Öğretmen liderlik eylemleri	1	2	3	4	5
Profesyonel gelişimi seçebilme					
Meslektaşlarına seminer verebilme					
Okul bütçesini etkileyebilme					
Grup üyeleri ile işbirliği					
Okul kurullarını düzenleyebilme					
Mesleki uygulamalarında etki sahibi olma					
Okul aktivitelerini başlatma					
Okul politikasını dizayn etme					

C. Öğretmen liderliğinde yönetici desteği ölçeği

Aşağıdaki maddeler, sizin okul içerisindeki eylemlere katılmanızda, yönetimin verdiği desteği ölçmektedir. Bu eylemlere ne derece katılmanızda destek gördüğünüzü en fazla 5 ve en az 1 olmak üzere yanıtlayınız.

Öğretmen liderlik eylemleri	1	2	3	4	5
Profesyonel öğretmen organizasyonları					
Karar verme					
Okulun gelişmesini planlama					
Müfredata göre öğrenci başarılarını düzenleme					
Meslektaşlarıyla fikirlerini paylaşma					
Yeni öğretmenlere mentor olma					
Kişisel karar vermeye yardım etme					
Toplum içine birliktelikler oluşturma					
Profesyonel gelişimi seçebilme					
Meslektaşlarına seminer verebilme					
Okul bütçesini etkileyebilme					
Grup üyeleri ile işbirliği					
Okul kurullarını düzenleyebilme					
Mesleki uygulamalarında etki sahibi olma					
Okul aktivitelerini başlatma					
Okul politikasını dizayn etme					

D. Öğretmen Liderliği Ölçeği

Aşağıdaki maddeler, sizin öğretmen liderliği ile ilgili algı düzeyinizi incelemeyi amaçlamaktadır. Size en uygun olan maddeyi 5 ve en az uygun olan maddeyi 1 olacak şekilde yanıtlayınız.

	İFADELER	1	2	3	4	5
1	Okulumda yönetici ve öğretmenler, göreve yeni başlayan öğretmenlerin başarılı olması için çaba harcar.					
2	Okulumda, öğretmenler ihtiyaç duyduklarında asistanlık, rehberlik ya da koçluk hizmeti alabilirler.					
3	Okulumdaki yöneticiler aktif olarak kurum ve çalışanlarının profesyonel gelişimini destekler.					
4	Personel gelişimi ve profesyonel eğitimler sayesinde bilgi ve beceri kazanırız.					
5	Kazandığımız yeni bilgi ve stratejileri birbirimizle paylaşıyoruz.					
6	Okulumdaki öğretmenler birbirlerini kişisel ve profesyonel anlamda desteklerler.					
7	Okulumdaki öğretmenler yeni bilgi ve beceri kazanmaya isteklidir/hazırdır.					
8	Okulumdaki yöneticiler bana güvenirler.					
9	Mesleki becerilerim ve yeteneklerim okulumdaki yöneticiler tarafından fark edilir.					
10	Okulumdaki diğer öğretmenler mesleki beceri ve yeteneklerimin farkındadır.					
11	Okulumdaki pek çok öğretmenin liderlik rolünü üstlenebileceği açıktır.					
12	Okulumdaki öğretmenlerin düşünce ve fikirlerine değer verilerek saygı gösterilir.					
13	Okulumdaki öğretmenler olarak bizler, diğer arkadaşlarımızın başarısını tebrik ederiz.					
14	Okulumdaki pek çok öğretim üyesi ve öğretmen yaptıkları işin bilincindedir.					
15	Bir öğretmen rolüne sahip bir kişi olarak, kendimi öğrencilerim için en uygun olan şeye karar vermede özgür hissederim.					
16	Okulumda zaman ve kaynak kullanımı konusunda seçim yapmada kendimi özgür hissederim.					
17	Öğrencilerin öğrenmesi için gerekli olduğu hallerde, kuralları aşabileceğimin farkındayım.					
18	Öğretmenler, öğrencilerin gelişimini sağlamak için inisiyatif kullanma konusunda desteklenmelidir.					
19	Okulum ve geleceği için vizyon geliştirme konusunda düşünce sahibiyim.					
20	Okulumdaki öğretmenler, isterlerse yaratıcı olabilirler.					

	İFADELER	1	2	3	4	5
21	Okulumdaki yönetici ve diğer öğretmenler, yönetsel strateji değiştirme durumunda beni desteklerler.					
22	Okulumdaki öğretmenler stratejileri tartışır ve materyal paylaşımında bulunur.					
23	Okulumdaki öğretmenler diğer öğretmenlerin öğretme şekillerini etkilemektedir.					
24	Okulumdaki öğretmenler, diğer öğretmenlerin öğrencilerle çalışmalarını gözlemlerler.					
25	Okulumdaki diğer öğretmenlerle öğretim yöntemim ve müfredatım hakkında konuşurum.					
26	Okulumda öğretmenler ve yöneticiler birlikte çalışarak, öğrencilerin akademik ya da davranışsal sorunlarını çözmeye çalışırlar.					
27	Okulumdaki diğer öğretmenler, sınıfta karşılaştığım sorunlarla mücadele edebilmemde yaratıcı çözümler bulabilmem için yardım eder.					
28	Okulumdaki profesyonel çalışanlarla yapılan diyaloglar öğrenciler üzerine odaklanmaktadır.					
29	Öğretmenler okul içerisindeki değişimlerde düşüncelerini bildirirler.					
30	Öğretmenler işlerin nasıl ve ne şekilde yürüdüğü ile ilgili söz sahibidir.					
31	Öğretmen ve yöneticiler zamanın nasıl kullanılacağı ve okulun organizasyonu hakkında kararlarını paylaşırlar.					
32	Okulumdaki öğretmen ve yöneticiler işbirliği yapma sürecini anlar ve uygularlar.					
33	Öğretmenler yeni öğretmen ya da çalışanı arama ve seçme sürecine dahil olurlar.					
34	Düşünce ve fikirlerim okulumdaki yöneticiler tarafından dikkate alınır.					
35	Önemli kararlar almadan önce, bir fikir birliği elde etmeye çalışırız.					
36	Öğretmenler ve yöneticiler işimizle ilgili fikirlerini paylaştıkları için, işlerin nasıl gittiği hakkında bilgi sahibiyim.					
37	Okulumda herkes özgürce konuşur, düşünce ve hislerini özgürce ifade eder.					
38	Okulumdaki öğretmenler ve çalışanlar düşünce ve fikirlerini üretici yollarla paylaşırlar.					
39	Okulumdaki öğretmenler birbirlerine sorunlarını çözmeye yardımcı olurlar.					
40	Öğretmenler öğrenci ve ailelerine daha iyi hizmet verebilme hakkında konuşurlar.					
41	Okulumda bazı şeyler ters gittiğinde, hemen suçlama yoluna gitmeyiz, bir dahakinde aynı hataya düşmemenin yolunu konuşuruz.					
42	Öğretmen toplantısında tartışmalar ve problemlerin çözümü üzerine odaklanılır.					
43	Okulumda öğretmenlere birer profesyonel olarak muamele edilir.					
44	Okulumdaki öğretmenler bir sonraki gün çalışmayı arzuyla beklerler.					
45	Okulumdaki öğretmenler genel olarak memnun oldukları bir çalışma					

	İFADELER	1	2	3	4	5
	ortamı içerisinde dirler.					
46	Okulumdaki öğretmen ve yöneticiler işbirliği içerisinde çalışırlar.					
47	Okulumdaki öğretmenlere aileler, öğrenci ve yöneticiler saygı duyarlar.					
48	Prensip olarak öğretmenler ve çalışanlar olarak bir takım halindeyiz.					
49	Öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt vermede kendimizi olumlu görürüz.					

E. Takım Çalışması Ölçeği

Aşağıdaki maddeler, sizin okul içerisindeki takımlara katılma düzeylerinizi incelemeyi amaçlamaktadır. Size en uygun olan maddeyi 5 ve en az uygun olan maddeyi 1 olacak şekilde yanıtlayınız.

Takım çalışması eylemleri	1	2	3	4	5
Sorun çözen takımlar okulumuzda uygulanan bir durumdur.					
Okulumuzda öğretmenler kendi kendilerini yöneten takımlar oluştururlar.					
Okulumuzda önemli görevleri kısa sürede yerine getiren öğretmen takımları kurulmaktadır.					
Okulumuzda çeşitli görevleri yerine getiren çapraz fonksiyonel takımlar bulunmaktadır.					

Ek 2. Görüşme Soruları

1. Okulunuzda öğretmenler arasında iletişim ne düzeydedir?
2. Öğretmenler arasında işbirliği yapabilme düzeyi nedir, işbirliği yaparken ne gibi engellerle karşılaşmaktasınız?
3. Öğretmen takımları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Sizce ne derece gereklidir, mevcut düzeyi okulunuzda nedir?
4. Öğretmen liderliği konusunda düşünceleriniz nelerdir? Sizce ne derece gereklidir?
5. Takım çalışması ya da öğretmen arkadaşlarınızla bir araya geldiğinizde, grubun yönetiminde ön plan çıkan kişilerin liderlik düzeyini nasıl değerlendirmektesiniz?
6. Sizce öğretmen takımları ve liderliğin öğrenci başarısı üzerine ne gibi etkileri vardır?

Ek 2. Anket Araştırma İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.13934965
Konu: Anket Araştırma İzni

09.12.2016

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) 15.11.2016 tarihli ve 16110545-300-1600329401 sayılı yazınız
b) Valilik Makamının 09.12.2016 tarihli ve 59090411-20-E.13906311 sayılı oluru.

Üniversitesiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora öğrencisi Badegül Sevi ÇALIK'ın "**İlkokullarda Öğretmen Takımları ve Liderliğinin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi**" konulu doktora tezi hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması**, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul İdarecilerinin denetim gözetim ve sorumluluğunda eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik onayı doğrultusunda uygulanması iş ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim

Yılmaz KAYA
Müdür a.
Müdür Yardımcısı V.

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü (Strateji Geliştirme Şubesi Binbirdirek Mh. İmran Öktem Cd. No: 1 Fatih / İSTANBUL
e-posta: sgb34@meh.gov.tr Belgegeçer: (0212) 455-06-52 Bilgi için: Tel: (0212) 4550400- 436-239

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8cb4-8868-3591-8e11-2fc0 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.13906311
Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

09/12/2016

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Marmara Üniversitesi'nin 15.11.2016 tarihli ve 16110545-300-1600329401 sayılı yazısı
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Milli Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 30.11.2016 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora öğrencisi Badegül Sevi ÇALIK'ın " İlkokullarda Öğretmen Takımları ve Liderliğinin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi" konulu doktora tezi kapsamında; İlimiz de bulunan Müdürlüğümüze bağlı resmi İlkokullarda anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR

09/12/2016

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER
Ek-1 Genelge
Ek-2 Komisyon Tutananağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü (Strateji Geliştirme Şubesi Binbirdirek Mh. İmran Öktem Cd. No: 1 Fatih / İSTANBUL
e-posta: sgb34@meb.gov.tr Belgegeçer: (0212) 455-06-52 Bilgi için: Tel: (0212) 4550400- 436-239

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e3cf-829b-3d00-997e-9c4b kodu ile teyit edilebilir.